

Comment concilier apprentissages formels et pratiques dans une formation par alternance ?

*Etude monographique d'un centre de formation professionnelle à
Saintes en France.*

Avec le soutien du projet KP-Lab (contrat IST-027490 de l'Union Européenne)



Yannick D'Ascoli

Mémoire de Licence rédigé sous la direction de la Professeure Anne-Nelly
Perret-Clermont

Expert : Jean-Pierre Gindroz

Avec la collaboration de Paul-Louis Royer

Mes remerciements vont :

A ma directrice de mémoire la Professeure Anne-Nelly Perret-Clermont pour son suivi patient et ses remarques constructives,

A Jean-Pierre Gindroz pour son engagement en tant qu'expert et son intérêt pour mon travail

A Paul-Louis Royer qui s'est investi totalement dans ce projet et m'a apporté un nombre d'informations inestimable,

A la direction de l'établissement du Lycée Georges Desclaudes de Saintes dont l'aimable collaboration fut appréciée,

Aux élèves de la classe de première année de la filière BTS en aménagement paysager du Lycée Georges Desclaudes de Saintes pour leur accueil fantastique et leur participation généreuse,

A tous les enseignants et entrepreneurs qui m'ont consacré de leur temps pour participer à cette recherche

A Alexandra Bugnon pour ses apports bibliographiques précieux dans les premières étapes de ce travail,

A Alaric Kohler dont les éclaircissements informatiques m'ont été salvateur,

A ma maman qui s'est engagée dans une relecture fastidieuse,

A tous ceux qui, malencontreusement, sont oubliés mais qui m'ont apporté un quelconque soutien

Par souci de simplification, seule la forme masculine a été retenue dans ce texte, nous considérons toutefois les deux genres de manière totalement égalitaire.

Les termes et citations anglophones ont été retranscrits dans leur langue d'origine avec une traduction personnelle en note bas de page.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
Prise de contact	7
Intentions de départ.....	8
Structure du travail	9
I) L'ALTERNANCE DANS LA FORMATION	17
1.1 Introduction.....	17
1.2 Définition	17
1.3 Typologie.....	19
1.4 Historique	22
1.5 Finalités et buts	23
1.6 Limites.....	24
1.7 Axes de recherche.....	27
1.8 Perspectives	27
II) QUI DIT ALTERNANCE, DIT TRANSITION ENTRE CLASSE ET ENTREPRISE, ENTRE THEORIE ET PRATIQUE	31
2.1 Introduction.....	31
2.2 Transition.....	32
2.3 Transfert	36
2.4 Logiques scolaire et professionnelle compatibles?	39
2.5 Quel rapport entre la théorie et la pratique?	42
2.6 Les stratégies didactiques facilitant l'apprentissage en formation par alternance.....	46
2.7 Le « Boundary-crossing ».....	58
III) QUELLES DYNAMIQUES RELATIONNELLES ET D'APPRENTISSAGE DANS UNE FORMATION PAR ALTERNANCE ?	61
3.1 Introduction.....	61
3.2 Les étudiants.....	62
3.3 Les enseignants	69
3.4 Les entreprises.....	72
3.5 Interactions entre les différents partenaires.....	74
3.6 Théorie de l'activité	76
IV) QUELS ROLES DES DISPOSITIFS DE FORMATION ?	91
4.1 Introduction.....	91

4.2 Analyse des moyens pédagogiques.....	91
4.3 Le projet de recherche KP-Lab	93
4.4 Trialogical learning.....	95
4.5 Le rôle des objets.....	98
4.6 Knowledge creation.....	99
V) UN TERRAIN D'OBSERVATION : LE CENTRE DE FORMATION D'APPRENTIS AGRICOLES (C.F.A.A) DU LYCEE GEORGES DESCLAUDES DE SAINTES EN FRANCE.....	101
5.1 Introduction.....	101
5.2 Historique de la formation professionnelle en France.....	102
5.3 Le système de formation professionnelle français.....	107
5.4 Structure et organisation du lycée Georges Desclaudes	110
5.5 Fonctionnement et caractéristiques du brevet de technicien supérieur (BTS) en aménagement-paysager	114
5.6 Moyens et dispositifs de formation	119
VI) CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES	121
6.1 Notre position en tant que chercheur	121
6.2 Questions de recherche	123
6.3 Types de données.....	125
6.4 Le traitement des données.....	128
VII) EXPOSITION ET MISE EN PERSPECTIVE DES INFORMATIONS RECUEILLIES SUR LE TERRAIN.....	131
7.1 Dans un contexte de formation professionnelle par alternance, dans quelle mesure le domaine de la formation et le milieu professionnel sont-ils complémentaires ou différents? 131	
7.2 Quels moyens pédagogiques facilitent le transfert des apprentissages entre le centre de formation et l'entreprise?.....	141
7.3 Quelles dynamiques régissent les relations entre les partenaires d'une formation par alternance ?.....	148
7.4 Mise en perspective	156
CONCLUSION.....	162
Synthèse	162
Regards critiques	165
Aspects réjouissants	168
Et si c'était à refaire ?.....	169
Prolongements	169
SYSTEME SYMBOLIQUE UTILISE POUR LES RETRANSCRIPTIONS.....	172
BIBLIOGRAPHIE	173

INTRODUCTION

Lorsqu'on se lance dans l'aventure du mémoire, il est difficile d'imaginer où cela va nous mener. Il est des étapes à ne pas manquer. La première d'entre elles est naturellement le choix du sujet. Il faut trouver LE thème de recherche qui sache rester motivant, intéressant, pertinent durant plusieurs mois.

Comme tout étudiant en fin d'études, j'essayais « tant bien que mal » de trouver un projet « qui tienne la route et la distance », lorsque j'ai été informé, au détour des couloirs de l'Université de Neuchâtel et des discussions entre étudiants en psychologie que l'Institut de Psychologie et Education cherchait éventuellement une personne pour faire un mémoire sur un projet de recherche dont le terrain se déroulerait en France près de Bordeaux. Je me suis dit : « c'est une opportunité à ne pas rater ». Ayant fait toutes mes études exclusivement à Neuchâtel, j'ai été immédiatement très attiré par cette expérience inédite à l'étranger.

Mais je ne serais pas parti pour partir. La thématique de la recherche devait évidemment me convenir. Je ne voulais pas risquer de m'engager dans un travail pour lequel seule la perspective de rejoindre d'autres horizons me motivait. Par chance, l'idée de départ du mémoire qui était de partir observer le fonctionnement d'un centre de formation professionnel par alternance et les dynamiques psychologiques et pédagogiques qui s'y jouent me convenait parfaitement. Il se situait dans la droite ligne de mon cursus universitaire qui comporte aussi bien les sciences de l'éducation que la psychologie.

Au-delà des possibilités d'ouverture que ce travail m'offrait, ce qui m'a plu dans le concept de départ, c'est l'aspect très concret du travail de terrain auquel je me destinais (même si je n'en connaissais pas encore les contours exacts à ce moment-là). Le fait de vivre durant une période avec des personnes que je ne connaissais pas, dans une région que je n'avais jamais visitée, dans un établissement qui m'était inconnu était une expérience humaine et scientifique qui me semblait très excitante et passionnante.

J'avais acquis certaines connaissances du système de formation professionnelle suisse et c'était l'occasion ici d'élargir ces dernières en entrant de plein pied dans le système français. Ce ne fut pas une mince affaire : tant d'éléments différents d'un pays à l'autre. Ce n'est pas seulement l'offre des formations qui varie, c'est tout le système de formation, avec ses

règlements, ses possibilités de parcours, ses passerelles d'une formation à l'autre, ses appellations, etc.

C'est pour ces diverses raisons que j'ai accepté ce projet de mémoire.

Prise de contact

Cette étude a été rendue possible par le fait que ma directrice de mémoire, la Professeur Anne-Nelly Perret-Clermont connaît depuis longtemps Paul-Louis Royer, un des acteurs principaux travaillant dans le secteur de l'établissement, qui s'occupe des formations en apprentissage sous un mode d'alternance dans le domaine de l'aménagement paysager. C'est lui qui fut ma personne de contact.

Paul-Louis Royer occupe simultanément plusieurs « casquettes » dans son travail. Tout d'abord, il est coordinateur de son secteur, ce qui implique qu'il doit gérer les plans de formation, les horaires, les calendriers et tous les problèmes inhérents à ce type de cursus qui voit les étudiants passer du milieu scolaire à professionnel et vis-versa toute l'année. En effet, une formation par alternance implique que les personnes formées le soient en partie dans un centre de formation scolaire et en partie dans une entreprise dans laquelle ils ont le statut d'apprentis. Les difficultés d'organisation d'une telle formation sont nombreuses. Il faut coordonner les disponibilités des enseignants avec les exigences des plans d'étude, les demandes des entreprises et les souhaits des étudiants.

En même temps, Paul-Louis Royer est également enseignant technique, notamment d'un cours où les étudiants doivent créer des projets d'aménagement paysager. Ayant ce statut de professeur de disciplines techniques, il est amené à être en lien étroit avec les entreprises où travaillent les jeunes qu'il a en classe.

C'est à Saintes, petite ville du département de Charente-Maritime de vingt-cinq milles habitants située à cent-vingt kilomètres au nord de Bordeaux et à quatre-cent cinquante kilomètres au sud-ouest de Paris que se trouve le centre de formation par alternance qui allait m'intéresser.

Etre distant de son terrain de recherche de huit-cent kilomètres n'est pas l'option la plus évidente pour le préparer au mieux. Il s'est vite avéré que le plus simple serait de découvrir le contexte de formation une fois sur place. Toutefois, les contacts ont été établis bien avant afin de faire connaissance bien sûr, mais aussi d'établir l'architecture de base que prendrait mon

travail. En parallèle, plusieurs sites internet m'ont permis de m'informer au préalable concernant le site de formation et les cursus proposés.

Cependant, une grande part d'incertitudes et beaucoup d'inconnues planaient encore sur la mise en place du projet et de ma méthodologie de recherche au début de ma première visite. Ma prise en charge par M. Royer n'en fut que plus bénéfique. Pour lui aussi, tout n'était pas très clair. C'est par conséquent à travers de nombreuses et longues discussions que nous avons pu mettre en place tous les processus de recherche nécessaires, notamment pour la deuxième visite qui allait se dérouler quelques semaines plus tard.

Il fut décidé que nous allions suivre une classe de près durant les deux visites. Elle était composée d'une vingtaine de jeunes entre dix-huit et vingt-six ans qui se trouvaient en première année dans la filière du brevet de technicien supérieur (BTS) en aménagement-paysager (la formation dure deux ans). Etant donné que les classes de première et deuxième année de ce BTS croisent leurs périodes au centre de formation et en entreprise, je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer les étudiants de deuxième année (sauf un que j'ai eu l'occasion de visiter en entreprise).

Intentions de départ

Même si le cadre a pris un certain temps à se mettre en place, certains grands traits de la recherche furent fixés dès le début tout en restant adaptables ensuite en fonction du contexte et des possibilités. Les éléments prévus au départ étaient d'observer les dispositifs de formation mis en place notamment par M. Royer. Les questions étaient de connaître leur nature et l'apport qu'ils pouvaient apporter dans la formation. Très vite, il nous est apparu important de considérer les liaisons qu'il était possible de faire entre les deux milieux que fréquentent les étudiants durant leur formation par alternance... si tant est qu'il y en ait ! Observer les liens entre le centre de formation et l'entreprise impliquaient évidemment de se pencher également sur les ponts éventuels existant dans les apprentissages réalisés dans ces deux contextes. Enfin tout ceci se déroule dans un cadre de formation assez complexe faisant intervenir de nombreux individus aux objectifs et attentes que nous pensons divers. Nous ne pouvions pas omettre de traiter des dynamiques relationnelles entre les différents partenaires intervenant dans ce milieu de formation par alternance.

Structure du travail

A la suite de cette introduction qui présente le contexte dans lequel ce travail a démarré, les raisons de son choix et la structure du travail, nous présenterons le corps théorique de notre travail. Celui-ci constituera la première grande partie de notre travail.

Nous nous attacherons dans le premier chapitre à mieux cerner la notion d'alternance. En effet, nous sommes confrontés à ce type de formation pour notre terrain et il nous semblait évident de débiter notre cadre théorique en développant cet élément.

Nous commencerons par définir le concept qui a été étudié par de nombreux auteurs. Les définitions sont nombreuses mais tendent vers un accord en direction d'une formation en deux temps et dans deux milieux.

Mais l'alternance n'est pas pratiquée de la même manière partout et c'est pour cela que nous visiterons ensuite les différentes typologies de l'alternance afin de mieux nous rendre compte où se situe l'alternance pratiquée dans l'établissement qui nous intéresse, celui de Saintes.

Après avoir abordé les différentes définitions et typologies de l'alternance, nous irons rechercher les origines de ce concept et étudierons son évolution historique. Ceci nous permettra de mieux comprendre certains mécanismes dans le système de formation professionnelle actuel.

Saisir ce que représente la notion d'alternance ne nous informe pas pour autant de ses utilités. Considérant le franc succès qu'elle rencontre en France, nous avons voulu savoir qu'elles étaient les finalités, les buts et les apports exacts de l'alternance, en d'autres termes, ce qu'elle peut offrir à ses pratiquants, aux entreprises et à la société.

Il est rare qu'un élément pédagogique soit positif à tout point de vue. Il nous aurait semblé étrange d'avoir une unanimité absolue dans les propos des chercheurs. Effectivement, nous avons trouvé certains d'entre eux plutôt méfiants, voire réfractaires vis-à-vis des formations par alternance. Nous présenterons leurs idées principales quant aux limites de ce type de cursus.

Il nous semblait également important, dans une vision plus large de présenter les axes de recherche existant dans ce domaine de l'alternance afin de pouvoir situer notre travail dans un

des courants existants, voire de nous placer à l'intersection de plusieurs d'entre eux si nécessaire.

Enfin nous terminerons ce premier chapitre par une mise en perspective de l'utilisation qui peut être faite de l'alternance. Nous présenterons les conseils de chercheurs pour ce qui est de la mise en place concrète d'un système d'alternance: les éléments à privilégier et ceux à éviter.

Nous aurons ainsi parcouru la notion d'alternance d'une manière globale (qui ne se veut cependant pas exhaustive) avant d'entamer le second chapitre concernant les transitions.

Très rapidement lorsqu'on parle d'alternance vient à l'esprit l'idée d'une formation se déroulant dans deux milieux que sont l'école et l'entreprise. Cela implique de transiter d'un endroit à l'autre à plusieurs reprises. Nous avons, par conséquent, jugé pertinent et naturel d'étudier de plus près la notion de transition dans ce qui constituera notre second chapitre.

Après avoir replacé cette notion dans le cadre de notre recherche et d'un système de formation par alternance, nous avons à nouveau pris soin de définir ce terme afin de le situer au mieux et de ne pas nous évader dans des considérations théoriques inadéquates. De nombreux auteurs ont effectivement utilisé cet élément théorique mais pas tous dans le même sens. Nous verrons ainsi les différents facteurs qu'ils prennent en considération dans ce domaine.

Si les transitions touchent particulièrement les changements de lieu ou de phase de vie, en ce qui concerne les apprentissages d'un milieu à l'autre, notamment l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances, les chercheurs parlent plus volontiers de transfert. Nous visiterons ainsi également cette notion. En effet, nous nous intéressons aussi bien aux effets psychologiques et pédagogiques des changements de lieu durant la formation qu'aux transferts éventuels de connaissances d'un contexte à l'autre. Nous nous pencherons sur l'origine du concept et sur les éléments à respecter pour favoriser son apparition.

Tout ceci ne peut marcher qu'à condition qu'il soit possible, au préalable, de lier les deux institutions (le centre de formation et l'entreprise) ou les apprentissages qui s'y déroulent (théoriques et pratiques). Or rien ne nous dit d'avance que c'est possible... ?! Effectivement, ces deux entités ont des logiques de fonctionnement qui divergent. Les unes cherchent à former et transmettre de nouvelles connaissances alors que les autres encouragent la production et les acquisitions de compétences plus pratiques et concrètes. Des traces de ces considérations prendront place à la suite des idées exposées sur le transfert.

Se demander si c'est possible, c'est bien, mais il convient ensuite voir comment c'est possible. C'est à cette tâche nous nous attacherons ensuite. Nous exposerons les différents éléments institutionnels, pédagogiques et cognitifs qui sont notamment pris en considération à ce niveau dans la littérature.

Nous préciserons encore nos propos en nous penchant plus spécifiquement sur le rôle que peuvent prendre certains dispositifs ou d'autres moyens didactiques sur la création de lien entre les divers apprentissages en formation par alternance. Nous exposerons par exemple certains conseils dans la gestion d'un cursus par alternance trouvés dans la littérature et destinés plus particulièrement aux enseignants, avec toujours en arrière plan l'idée de se demander comment concilier au mieux les différents apprentissages réalisés par les étudiants de ces filières. Nous verrons, dans un même temps, certaines difficultés pédagogiques que peut induire une telle formation.

Nous concluons ce second chapitre en présentant un concept assez récent, le « Boundary-crossing » qui met en avant l'idée d'outrepasser les frontières des connaissances en faisant se rencontrer des milieux de pratique différents. Nous voyons à partir de cette définition que nous sommes directement concernés par cette problématique !

Après avoir présenté le concept de l'alternance et le processus de transition qu'elle induit, nous nous pencherons, dans le chapitre trois, sur les dynamiques relationnelles présentes dans une formation par alternance et les mettrons en perspective à l'aide de la théorie de l'activité qui considère les processus d'apprentissage dans une vision globale prenant en compte diverses dynamiques en jeu lors d'une activité. Ceci nous permettra de mieux comprendre les rôles des différents partenaires et de saisir les éléments à prendre en considération si l'on veut optimiser l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences.

Nous entamerons ce chapitre par quelques considérations psycho-sociales sur la période post-adolescente qui comporte parfois une phase de formation ou d'entrée dans le monde professionnel souvent floue et qui s'est allongée durant ces dernières décennies. Les jeunes que nous avons suivis durant nos deux semaines de terrain se trouvent justement dans cette tranche d'âge, au carrefour de l'adolescence et du monde adulte. Ils ont souvent autant de responsabilités que leurs aînées mais moins de moyens à disposition pour les mener à bien. Dans l'enchaînement, nous nous intéresserons à l'importance que prennent les représentations qu'ont les jeunes de leur formation et de leur future profession dans leur identification professionnelle. Nous verrons également l'interdépendance entre cette dernière, l'identification personnelle et finalement le rôle que peut jouer le contexte dans ces processus.

Après avoir visité les dynamiques présentes du côté des étudiants, nous nous pencherons plus précisément sur les enseignants. Nous distinguerons notamment les deux catégories de professeurs travaillant dans une formation par alternance : ceux enseignant dans le domaine technique et ceux qui enseignent les disciplines générales. La position qu'ils occupent face à leur institution scolaire et vis-à-vis de leurs étudiants nous interpellera également. En effet, ils peuvent jouer un rôle primordial dans le processus d'insertion des jeunes dans les entreprises.

Nous ne pouvons pas traiter des étudiants et des enseignants sans parler des entrepreneurs et de leur entreprise. Ces dernières n'offrent pas toute la même qualité et diversité d'activités à leurs apprentis. C'est dû au fait qu'elles ne les engagent pas toutes dans le même but. Les finalités du recrutement peuvent par conséquent varier énormément d'une firme à l'autre. Bien entendu, c'est le jeune qui est directement touché par l'attitude de son entreprise à son égard.

Les interactions entre ces différents sujets nous semblaient être logiquement le point suivant à traiter. Nous verrons que les chercheurs s'accordent sur l'importance de la collaboration entre les centres d'étude et les entreprises dans l'optimisation des offres de formation. Cependant ils sont les premiers à admettre la difficulté à mettre en place des systèmes d'interaction efficaces en raison des logiques de fonctionnement différentes des partenaires concernés.

Nous avons besoin de trouver un modèle théorique qui prenne en compte l'environnement, le contexte dans lesquels ont lieu les apprentissages et le rôle des personnes engagées dans cette activité afin de pouvoir mieux cerner les enjeux présents. La théorie de l'activité répond à cette attente. Nous allons la présenter tout d'abord d'un point de vue historique pour comprendre sa naissance et son évolution. Nous développerons le modèle hiérarchique de Leontiev. Nous visiterons également les apports de plusieurs chercheurs et notamment le triangle d'Engeström qui apporte une dimension systémique aux composantes de l'activité et qui permet ainsi de lire les dynamiques relationnelles présentes entre elles. Dans ce modèle triangulaire, le contexte et les dispositifs occupent une place non négligeable.

Le dernier volet de notre cadre théorique se concentrera justement, dans ce qui constituera notre quatrième chapitre, sur l'apport de ces dispositifs de formation dans une formation par alternance. Nous vérifierons si ces derniers peuvent faciliter les transferts de connaissances entre les milieux scolaire et professionnel. En premier lieu, nous visiterons les propos de chercheurs ayant été confrontés à certains dispositifs dans leur recherche sur l'alternance. Ils sont unanimes à dire que ces derniers apportent « un plus » dans la collaboration entre les

deux milieux et exposent les éléments importants à prendre en compte lors de leur mise en place.

En lien avec le rôle des dispositifs dans la formation, nous présenterons le projet européen KP-Lab dans lequel s'insère notre travail. Après l'exposition de sa structure et de ses objectifs, nous parlerons en quelques mots des concepts généraux traités par ce groupe de chercheurs.

Ensuite, nous détaillerons davantage nos propos en étudiant quelques éléments clés comme par exemple le « triaological learning »¹ qui prend en considération les trois éléments (le sujet, les autres participants et les dispositifs) présents dans toute activité. Nous ferons un petit détour par le rôle et le type des objets que l'on peut rencontrer.

Le concept de « knowledge creation »² sera également traité. Ce dernier propose de considérer l'apprentissage comme une création de connaissance allant vers un référentiel collectif. Un accent particulier est mis sur les artefacts.

Le cadre théorique posé, il nous semblait évident, avant de passer aux considérations méthodologiques, d'aborder la présentation du cadre, du contexte de notre terrain. Comme nous l'avons déjà précisé auparavant, notre recueil de données s'est déroulé en France, un pays qui n'a pas exactement le même système de formation que la Suisse. Pour que le lecteur puisse se situer dans notre recherche, il nous semblait nécessaire d'éclaircir certains points relatifs à la problématique de la formation professionnelle française. Nous entreprendrons de présenter l'évolution historique de cette dernière, en partant de la période de l'Ancien Régime à nos jours. Nous verrons comment les conditions des apprentis ont évolué au gré des époques mais également des nouvelles dispositions légales de ce pays. Il est également surprenant de remarquer la place toujours plus importante qu'a pris la formation scolaire dans le cadre des apprentissages. Nous découvrirons aussi comment est née l'alternance, comment elle s'est développée et quelles furent les difficultés rencontrées en chemin.

Ce développement historique nous amènera ensuite à exposer le cadre politique dans lequel se place ce système de formation. Nous présenterons en quelques mots les grands traits du mécanisme gouvernemental de l'Etat français, le système décisionnel hiérarchique et les ministères concernés par notre domaine de recherche qui est la formation. Ceci nous mènera à l'exposition de la structure du système de formation en France, en partant de l'école

¹ L'apprentissage triadique

² Création de connaissance

maternelle jusqu'aux écoles supérieures. Quelques explications et précisions concernant les filières qui nous intéressent plus particulièrement compléteront cette présentation.

Notre objectif dans ce chapitre était de focaliser au fur et à mesure notre objet d'étude. Après avoir traité globalement du système de formation professionnelle, nous nous intéresserons à la structure et à l'organisation de l'établissement scolaire qui nous a accueillis : le Lycée Georges Desclaudes de Saintes. L'objectif n'était pas de fouiller dans les archives de l'institution et de faire une présentation en détails de cette dernière mais plutôt de recueillir les faits saillants que l'on a jugés pertinents pour notre travail au gré des discussions et des brochures d'informations. Nous aborderons, notamment, l'organisation des bâtiments, l'offre des filières proposées et le rythme des alternances qu'elles induisent. Nous présenterons les grands contours de la norme européenne ISO 9001 qui régissent le fonctionnement du centre de formation. Même si le souci premier de ce dernier est de s'améliorer, nous aborderons également les difficultés relevées (ou qui nous ont été signalées) concernant la bonne marche de l'établissement, notamment du point de vue de la planification des horaires. Le système des visites est également expliqué ainsi que le rôle en détails du coordinateur, Paul-Louis Royer, qui est, nous le rappelons, notre personne de contact.

Pour être plus ou moins complet, il nous manquait encore des précisions concernant le cursus que suit la classe de jeunes que nous avons suivie : le brevet de technicien supérieur (BTS) en aménagement paysager. Nous présenterons notamment les dispositifs de recrutement et d'évaluation mais également les stratégies et modèles pédagogiques utilisés en classe par les enseignants et l'établissement.

Quelques éléments caractérisent l'établissement de Saintes. L'un d'entre eux est le « cours de projet » qui sera abordé et que l'on a eu également l'occasion de suivre directement sur le terrain. C'est l'exemple même de périodes extrêmement liées à la pratique professionnelle. Les visites réalisées en entreprise, élément que l'on traitera juste après, sont un autre moyen de rapprocher les deux milieux.

Finalement nous terminerons ce chapitre concernant notre milieu de recherche en exposant les différents dispositifs qui ont été mis en place pour mieux lier les apprentissages théoriques et pratiques. C'est par exemple le portfolio électronique qui consiste en un tableau comportant toutes les compétences à acquérir durant la formation et pour lesquelles les étudiants doivent évaluer leur niveau. Le carnet d'apprentissage, lui, est un dispositif de communication entre les partenaires concernant les contenus d'enseignement et les activités professionnelles. Et finalement, les séances en classe de restitutions de stage et de

présentation de photos qui sont autant d'occasion de transmettre les activités réalisées en entreprise dans le cadre des périodes au centre de formation.

Il était grand temps, après toutes ces considérations théoriques, d'en venir aux éléments méthodologiques. Dans un premier temps, nous exposerons les principales caractéristiques de notre approche qualitative et les choix qui ont été faits quant à l'organisation des visites. Notre perspective d'observation nous a fortement impliqué dans notre travail de terrain. Nous en avons conscience et développerons également cette problématique en précisant notre position et notre rôle.

Ceci fait, nous en viendrons à nos trois questions de recherche qui reprennent nos trois principales perspectives que sont la complémentarité existante entre les domaines scolaires et professionnelles d'une formation par alternance, les moyens pédagogiques qui sont mis en place pour faciliter les transferts et les dynamiques relationnelles en jeu entre les différents individus et structures des deux milieux concernés. Dans la foulée, nous présenterons nos questions de recherche qui préciseront ces différents éléments.

Nous avons fait appel à différents types de données comme les entretiens, les enregistrements sonores de périodes ou encore les informations informelles découlant des observations réalisées au quotidien et enfin diverses brochures d'informations au sujet de notre terrain d'étude. Nous les présenterons plus en détails dans ce chapitre concernant la méthodologie. Dans un même temps, nous préciserons les manières avec lesquelles nos données ont été traitées et notamment comment ont été réalisées nos retranscriptions et nos enregistrements. En effet, certains choix ont dû être faits en fonction de divers paramètres temporels et méthodologiques. Nous apporterons également des éléments sur les étapes de la catégorisation de nos données et leur interprétation.

La prochaine grande partie de ce travail sera celle de l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous proposerons les principales tendances ressorties des entretiens à chaque fois pour les trois partenaires (étudiants, enseignants et entrepreneurs) à tour de rôle. Nous verrons tout d'abord comment les personnes évaluent leur formation par alternance, s'ils parviennent à lier leurs apprentissages scolaires et professionnels, les éléments cognitifs et pédagogiques mis en place et les difficultés rencontrées.

Ensuite nous exposerons les propos et enregistrements récoltés à propos des dispositifs mis en place, notamment l'utilisation qui en est faite, leur évaluation par les diverses personnes et les problèmes restant à résoudre. Enfin une troisième partie de l'analyse traitera des dynamiques relationnelles présentes entre les différents milieux et partenaires de

l'alternance. A nouveau, les participants seront amenés à les évaluer et à soulever les obstacles encore présents dans les mécanismes actuels.

Après chacune des ces trois parties d'analyse, nous développerons les points principaux que nous mettrons en perspective avec les éléments de la littérature présentés au début de notre travail. L'objectif n'est pas ici de développer en détail le contenu de nos données et de nos analyses.

Par contre, ces derniers seront synthétisés dans la conclusion de notre travail, ce qui permettra de définir les éléments principaux à retenir et d'adopter une approche de l'alternance plus méta à l'aide de la théorie de l'activité et notamment du triangle d'Engeström (1999). Nous en profiterons pour apporter notre contribution personnelle à ce modèle en lien avec notre terrain d'observation.

Nous profiterons de cette dernière partie pour relever les éléments satisfaisants de ce travail, les éléments qui auraient pu être abordés différemment et enfin les limites de notre démarche méthodologique.

En lien avec la critique, nous proposerons diverses possibilités de prolongement de cette recherche qui nous sont parvenues progressivement à l'esprit durant notre travail. Nous n'avons évidemment pas pu nous pencher sur toutes les perspectives d'approche existantes pour le domaine de l'alternance mais cela ne veut pas dire pour autant que nous les ignorions. L'idée est de mettre en évidence les éléments que nous n'avons pas forcément pris en considération et de susciter, dans l'idéal, de nouveaux intérêts et curiosités.

I) L'ALTERNANCE DANS LA FORMATION

1.1 Introduction

Avant de vous présenter le contexte dans lequel nous avons mené notre travail d'observation et de récolte de nos données, nous allons parcourir les différents concepts théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés dans ce travail de recherche. Ceci nous permettra ensuite de cerner et questionner les éléments principaux d'observation.

Logiquement, nous avons pensé indispensable de débiter en présentant la notion d'alternance puisque, comme précisé auparavant, notre terrain d'observation a consisté justement en une classe fonctionnant d'après ce mode de formation. La présentation de ce concept n'a pas la prétention de se vouloir exhaustif mais permettra de se faire une idée plus concrète et, nous l'espérons, plus précise de ce que peut représenter une formation par alternance.

1.2 Définition

De nombreux travaux à ce sujet ont été menés et les définitions sont aussi nombreuses que diverses. Toutefois si les formulations divergent, une tendance ressort néanmoins des définitions données par les différents auteurs ayant traité de la question. Effectivement, récurrente est la notion d'une formation liant le monde scolaire et le monde professionnel. Ainsi l'alternance, selon Geay & al. (1999a), « on l'identifie à toute situation où (...) se mêlent la vie en classe avec des livres ou avec des leçons d'une part, et les pratiques à vocation technique sur le terrain plus ou moins professionnalisé d'autre part » (p.107).

L'alternance est parfois présentée « comme une sorte d'évidence pratique liée à la nécessité de rapprocher l'école de l'entreprise, la théorie de la pratique » (Rose, 1992, cité par Geay & al., 1999, p. 107).

Agulhon (2000) abonde dans le même sens: « L'alternance est un terme générique sous lequel sont rassemblées de nombreuses situations de formation dans lesquelles interviennent les entreprises » (p. 55).

Il en va de même pour Perret (2001) qui précise que « ...les formations en alternance (...) visent à introduire une fréquentation du monde du travail, au sein d'un emploi du temps scolaire » (p.1).

Parfois, et de manière plus précise, c'est l'idée de forme institutionnalisée de la transition entre le monde scolaire et professionnel qui prévaut concernant l'alternance (Cohen-Scali, 2000).

Merhan, Ronveaux et Vanhulle (2007) vont plus loin encore dans leur définition. Ils distinguent des temps d'apprentissage successifs entre une institution scolaire et un milieu professionnel. Selon eux, l'alternance peut exister à différents niveaux allant de la simple coexistence à une collaboration plus approfondie. Les milieux concernés sont invités à travailler ensemble. Pour ces chercheurs, ce mode de formation permet de mettre en évidence et de questionner de nombreux éléments de l'éducation comme les activités, les apprentissages et les modèles d'intervention. Ils voient l'alternance comme une conception de la formation professionnelle où interagissent différents espace-temps de formation visant l'apprentissage professionnel.

Geay en 1993, (cité par Clavier, 2001), ressort quatre dimensions au dispositif de formation par alternance.

Tout d'abord, la dimension institutionnelle de partenariat en coresponsabilité. En effet, le centre de formation, l'entreprise et leur relation sont d'une grande importance dans la bonne marche du système. Il existe plusieurs niveaux de partenariat. On peut, par exemple, décréter l'alternance et attendre. Les savoirs et les théories ne sont alors pas intégrés et les projets des deux milieux sont juxtaposés. Deuxièmement, il est possible de procéder à une répartition concurrentielle entre le centre de formation et les entreprises mais la formation implique une identification professionnelle chez le jeune et considérer l'entreprise comme un simple lieu d'application pratique ne met pas l'apprenant dans une situation réelle. Le principe arithmétique de partage entre le milieu scolaire et de formation est le troisième niveau de partenariat. Celui-ci ne permet pas non plus l'intégration des savoirs formalisés et pratiques entre eux et l'individu se retrouve face des logiques différentes incompatibles. Enfin, la stratégie globale et interactive permet au sujet d'être au centre du système, les relations entre les individus sont développées et encouragées, l'institution prend une place moins importante et les savoirs formalisés et pratiques sont liés.

La deuxième dimension est celle de la didactique de l'apprentissage qui comprend les contenus à enseigner. L'enseignant a le rôle de légitimer les savoirs qu'il transmet.

Ensuite, la dimension pédagogique du savoir partagé entre l'entreprise et le centre de formation. L'apprenant n'a pas la même relation avec son enseignant qu'avec son maître d'apprentissage. A l'école, on demande de comprendre pour réussir alors que dans le monde productif, c'est l'inverse qui est constaté : on doit réussir pour comprendre.

Pour terminer, la dimension personnelle d'apprentissage par production de savoir englobe le sens que produit l'individu lorsqu'il produit du savoir. Le maître d'apprentissage partage plus qu'il ne transmet de connaissances professionnelles. En parallèle, l'identité professionnelle se modifie. Elle comporte quatre points: l'identité au travail, la projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage.

En résumé et au vu de ce que nous trouvons dans la littérature, nous serions tenter de dire que l'alternance est un mode de formation institutionnalisée qui comporte des temps successifs dans deux milieux distincts mais complémentaires que sont le centre de formation et le milieu professionnel (représenté par une entreprise).

1.3 Typologie

Nous pouvons toutefois préciser davantage la signification de cette notion. Pour ce faire, nous nous sommes penchés sur des auteurs qui ont œuvré à une typologie de l'alternance selon la manière dont elle était utilisée dans la formation. S'il y a un modèle qui semble rassembler les auteurs, c'est celui développé par Bourgeon (1979) et repris par différents chercheurs par la suite (Guillaumin, 1997; Geay & al., 1999). Ce schéma théorique distingue trois types différents d'alternance.

Premièrement, l'alternance juxtaposition où les temps d'activités d'étude et de travail sont indépendants et clairement séparés « deux périodes d'activités différentes: l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles » (Bourgeon, 1979, cité par Geay & al., 1999, p.113). Nous nous trouvons ici dans la situation où les deux milieux de la formation ne collaborent pas du tout et ne sont pas liés. Ils opèrent simplement chacun de leur côté sans se soucier de l'autre. Les apprenants transitent d'un endroit à l'autre sans pouvoir unir les contenus de ces deux entités bien distinctes.

Le deuxième type est appelé associatif. Au contraire de la première catégorie, ici, les deux types d'activités sont reliés dans le cadre d'un règlement et d'une institution qui fixe les bases

interactionnelles entre les deux milieux de la formation. Le partage est fait de manière égale, les contenus sont complémentaires (Guillaumin, 1997) et le rôle du terrain est reconnu par le système éducatif (Guillaumin, 1997; Geay & al., 1999). L'alternance associative est « une association par alternance d'une formation générale et d'une formation professionnelle » (Bourgeon, 1979, cité par Geay & al., 1999, p. 114).

Comme nous l'expliquent ces mêmes auteurs,

Les CFA (...) sont assimilables à cette forme d'alternance (Clénet & Gérard, 1994, Demol, 1997, Sallaberry & al., 1997). Par exemple, les possibilités de rencontre entre les différents partenaires (parents, élèves, professeurs, maîtres de stages) libèrent un réseau de relations instituant qui échappent à l'emprise uniformisante et conformisante de l'ensemble du système éducatif centralisé. Mais le mariage harmonieux et fécond pour chaque sujet, considéré dans la singularité de ses différents milieux de vie, demeure précaire. (Geay & al., p. 114)

Ceci nous intéresse particulièrement du fait que le centre de formation que nous avons visité et étudié était justement un CFA. Ceci signifie que nous pouvons à présent connaître la nature même de l'alternance qui s'y pratique. Ces concepts théoriques, comme nous le verrons également plus tard lors de l'analyse des résultats concordent avec ce qui a été constaté sur place.

Finalement le dernier type d'alternance est le copulatif. Le lien qui s'y développe entre le centre de formation et le milieu professionnel est, cette fois, particulièrement développé. Les contenus sont complémentaires et s'enrichissent mutuellement afin d'enrichir la personne et le milieu dans lequel elle vit (Guillaumin, 1997). L'institution possède peu de pouvoir et se contente de gérer les temps, les espaces de formation ainsi que l'évaluation et ce sont les partenaires (élève, professeurs, entrepreneurs) les premiers qui peuvent gérer de nombreux éléments de la formation (Geay & al., 1999).

En partant de cette classification, Geay et Sallaberry (1999) mettent en garde contre la tendance qui veut que fréquemment l'alternance est vue comme une simple juxtaposition entre des compétences pratiques acquises en entreprise et des savoirs théoriques appris à l'école. L'entreprise aurait ici le simple rôle de concrétiser les savoirs discutés en classe. Cet état de fait part de l'idée que c'est le jeune qui fera le lien entre ce qu'il apprend dans les deux milieux. Or de nombreux jeunes semblent éprouver bien des difficultés à la faire.

Le même auteur propose plutôt d'envisager une alternance intégrative qui permettrait de rendre plus cohérents les savoirs qui découleraient de l'analyse de situations professionnelles. Ainsi cette didactique de l'alternance permettrait de redonner un sens au rapport au savoir et limiterait la portée de cette logique « théorie-application » qui peut être dangereuse si elle est considérée comme exclusive.

Il serait imprudent d'omettre qu'il existe une autre typologie de l'alternance. Développée par Malglaive (1994) et reprise par Clavier (2001), celle-ci prend moins en considération les dynamiques entre les différents milieux qui régissent la formation que les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants. Ce modèle comporte par contre également trois types qui se construisent avec la même logique de fond que pour les concepts théoriques précédents.

Le premier est nommé inductif. On part de l'expérience acquise en entreprise pour concrétiser des éléments théoriques étudiés en classe. Le type déductif consiste à faire exactement l'inverse: les périodes en milieu professionnel sont l'application réelle des connaissances apprises à l'école. Enfin, comme on peut s'y attendre, le dernier type est intégratif, ce qui signifie qu'il induit une collaboration constante entre les partenaires de l'alternance afin que l'école propose des savoirs qui soient effectivement utilisés en entreprise et que, inversement, les milieux professionnels appliquent les notions théoriques du centre de formation. Comme dans l'autre modèle, c'est le sujet qui structure sa formation et s'auto-évalue. Ce dernier s'approprie et s'identifie à son parcours de formation. L'enseignant de son côté doit prendre davantage un rôle d'accompagnateur plutôt que d'expert.

Cet exposé de quelques unes des typologies utilisées dans la littérature nous permet de nous rendre compte que l'alternance est somme toute une notion large qui englobe des dynamiques aux orientations très diverses et auxquelles nous ne portons pas un intérêt forcément égal.

Deux axes semblent se détacher à la suite de ces considérations. Celui des compétences à acquérir et celui des théories de l'apprentissage à retenir (Tilman, 1994). Ce chercheur a également cerné les champs d'action de l'alternance, en d'autres termes ses dimensions. Le premier constitue le domaine pédagogique qui englobe les réflexions sur les manières de gérer les apprentissages professionnels, le deuxième, la dimension organisationnelle avec toute la mise en place des dispositifs de formation et en dernier lieu, les diverses personnes qui forment le dernier champ social.

1.4 Historique

Maintenant que les grands traits de ce concept ont été tirés, il est de temps de placer la date de son apparition et de parler de son évolution. Tacaille (1994) nous a fourni de précieuses informations à ce sujet. Le tout premier signe d'une alternance dans la formation en France date de la loi Astier de 1919 qui rend obligatoire l'organisation de cent heures de cours par an pour les apprentis. C'est la première fois que les jeunes en formation peuvent aller suivre des cours en dehors de leur entreprise. Un espace scolaire apparaît dans l'emploi du temps des apprentis. Aujourd'hui il peut paraître étonnant de constater que nous sommes dans une dynamique inverse en France puisque l'on cherche à introduire une fréquentation de l'industrie dans le programme scolaire. Dès les années 70, des propositions sont faites pour interrompre la classe par des visites en entreprise. C'est la crise économique et la montée du chômage chez les jeunes qui poussent à cette évolution. Les entreprises recherchent des employés qualifiés et l'évolution des machines modifie la manière de travailler dans l'industrie. Comme l'affirme Tacaille (1994), « Réduire le volume des sorties sans diplômes est un objectif permanent (...) L'alternance est censée contribuer à diminuer ce flux » (p. 14).

Mais c'est l'année 1985 qui va marquer un grand pas. Tout d'abord par la création des jumelages école-entreprise qui lient ces deux milieux à travers des coopérations diverses (visites, stages, formation continue, etc.). Ensuite par la mise sur pied des baccalauréats professionnels. C'est la première fois qu'une période en entreprise est imposée dans la préparation d'un diplôme. Dès 1992, des formations permettent de voir des périodes passées en entreprise comptabilisées dans l'évaluation finale en vue de l'obtention d'un diplôme.

Nous pouvons ajouter encore que, dans les années 70, l'alternance était vue davantage comme un dispositif généralisable, et que quinze ans plus tard, elle est devenue une alternative au modèle traditionnel concernant les formations professionnelles (Geay, 2005).³ Ce même auteur précise également que deux grands modèles d'alternance existent à ce jour: l'alternance de périodes en entreprise et à l'école et la césure d'une année en entreprise avant d'entrer, par exemple, à l'université.

³ Un développement plus complet de l'historique et évolution de l'alternance et de la formation professionnelle en France durant le XXe s. au chapitre V.

1.5 Finalités et buts

Après avoir étudié les divers types de l'alternance et placé sa naissance et son évolution dans le temps, l'on peut se poser la question de son utilité. Le prochain paragraphe consistera à faire un état des lieux des finalités et objectifs de l'alternance. Certains éléments principaux reviennent fréquemment chez les différents auteurs.

Par exemple, Cohen-Scali (2000) a attribué trois grands objectifs à la formation par alternance: l'insertion professionnelle, l'intégration en entreprise et la construction d'une identité professionnelle. C'est pratiquement les mêmes éléments qui reviennent chez Guillaumin (1997), puisqu'il parle de meilleure préparation à la vie professionnelle, de qualification professionnelle réelle et reconnue par l'entreprise, et d'insertion dans la vie active. En complément il insiste sur le rôle primordial de la médiation, du partage et d'un projet commun entre les deux milieux de la formation.

Jedliczka et Delahaye (1994) abondent dans le même sens. En effet, ils ressortent six finalités qui sont l'insertion des jeunes et la réinsertion des exclus dans le monde du travail, l'accompagnement des évolutions des systèmes de travail, l'acquisition et l'adaptation des connaissances du champ et des situations du travail et finalement l'identification des talents des personnes pour les développer et les utiliser. Ils regroupent ceci dans trois grands rôles principaux: l'insertion de nouveaux salariés et de nouvelles capacités, la formalisation et production de nouvelles connaissances et le maintien du capital compétence de l'entreprise.

Trois principales fonctions sont mises en évidence par Clénet et Roquet (2005). Tout d'abord une fonction d'apprentissage lorsque les autres méthodes pédagogiques ne fonctionnent plus depuis longtemps pour certaines catégories d'élève clientèle. Une fonction d'intégration socioprofessionnelle ensuite qui permet la reconstruction des liens entre soi, les autres et les organisations. Dernièrement une fonction de qualification liée aux compétences en vue de l'emploi.

Enfin pour terminer sur ce point, plusieurs auteurs se sont penché plus particulièrement sur le rôle social, économique et professionnel de l'alternance. Selon eux,

Le système de l'alternance a été crédité d'un important impact positif, tant pour les étudiants que pour les entreprises ou pour les écoles de gestion. D'un point de vue économique, le rapprochement que permet l'alternance entre l'école et l'entreprise présente des avantages qui ont été soulignés à de nombreuses occasions. (Geay, Hahn & Besson, 2005, p. 22)

Dans le même état d'esprit, Lichtenberger, en 1995 (cité par Merhan, Ronveau & Vanhulle, 2007) attribue trois fonctions à l'alternance: politique, social et pédagogique. A ce titre, l'alternance, après la montée du chômage, est devenue par exemple le principal outil de la politique d'insertion des jeunes.

Nous pouvons constater que les objectifs principaux de l'alternance sont liés à l'insertion professionnelle des étudiants, le maintien et le renforcement d'un capital de compétences dans les entreprises et l'acquisition de qualifications professionnelles reconnues. Nous pouvons nous demander si les raisons invoquées par les étudiants dans leur choix de suivre une formation par alternance concordent avec ces objectifs principaux qui ressortent de la littérature. Le fait que l'alternance facilite l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences professionnelles permet-il de conclure qu'une formation par alternance est plus efficace qu'une formation scolaire à temps plein? Les observations et les entretiens récoltés dans un milieu de formation d'alternance concret pourront, très certainement, nous apporter des éléments de réponses à ces deux questions.

Ce qui semble sûr, c'est que l'alternance ne se limite pas seulement à son statut de système de formation mais est considérée également comme un système d'emploi pour les entreprises. Même si, comme nous le verrons plus tard dans ce travail, la plupart des entreprises considèrent la présence et les actions d'un apprenant en alternance comme un « bonus », il ne peut être ignoré que ces jeunes accomplissent cependant un travail considérable qui devrait être réalisé par d'autres employés s'ils n'étaient pas présents dans l'entreprise. Il est regrettable toutefois, comme nous avons déjà eu l'occasion de l'observer (D'Ascoli, 2006), que ce sont très souvent les petites entreprises qui participent à la formation en prenant fréquemment des apprentis ou étudiants en alternance, au contraire des grandes firmes pour qui cela semble moins rentable.

1.6 Limites

L'alternance semble à première vue faire l'unanimité parmi les chercheurs en éducation et psychologie. Pourtant ce n'est pas tout à fait le cas. Des voix s'élèvent en effet pour dénoncer les limites, voire même les défauts de ce système. Il semble effectivement que certains points puissent être améliorés.

Plusieurs controverses émanant de la formation par alternance sont signalées par Merhan, Ronveau et Vanhulle (2007). Tout d'abord, d'après eux, l'alternance théorie-pratique cache d'autres bipolarités comme les logiques de formation et de production, le formel et l'informel, le prescrit et le réel ou encore le lieu d'énonciation et le lieu de production. Ils regrettent que la plupart des systèmes se contentent de juxtaposer ces éléments sans penser à les lier. Pour eux, la professionnalisation se construit lorsqu'on peut intégrer les théories durant l'action. Ces mêmes auteurs soulignent également la problématique de l'engagement de l'apprenant et de ses formateurs. Il y aurait un déséquilibre entre le monde professionnel qui exige beaucoup des jeunes, qui a des attentes et le monde scolaire où ils ont davantage droit à l'erreur et aux essais. Dans l'idéal, l'alternance devrait permettre de prendre de la distance et de discuter des pratiques. Enfin, la nature des savoirs qui se développent dans l'alternance ne sont pas toujours satisfaisants. Les savoirs théoriques sont parfois mis de côté. Toutefois l'action implique de connaître des schémas et il ne faut pas considérer savoir-faire et savoirs comme étant deux entités indépendantes.

Cohen-Scali (2000) relève également deux limites à l'alternance. Premièrement, le rapport à l'entreprise d'accueil n'est souvent pas idéal en raison des activités peu qualifiantes et diversifiées qui sont proposées aux apprenants. Ensuite, ce sont les attitudes face au travail qui posent problème: les étudiants estiment éprouver des difficultés, ils n'ont pas une perception très positive de leurs compétences. Ils se sentent reconnus comme individu social à l'intérieur de l'entreprise mais moins comme acteur économiquement productif. Ce chercheur cite plusieurs autres auteurs comme Monaco (1993) qui pense que les compétences professionnelles en alternance sont peu développées. Ce sont surtout les activités d'exécution qui domineraient, les responsabilités seraient peu nombreuses et l'évaluation porterait en priorité sur le comportement au détriment de la nature des tâches. Bynner et Roberts (1991) sont également cités pour leurs propos concernant le manque de travail d'équipe produit par les jeunes qui n'utilisent pas toutes leurs compétences dans ce type de formation. Enfin Colardyn (1981-1982), (cité par Cohen-Scali, 2000), pense que les stages traditionnels offrent davantage de diversité d'expériences professionnelles et facilitent l'insertion dans le monde du travail.

Perret (2001) pense aussi qu'il y a le risque qu'un apprenti ou un stagiaire ne doive effectuer que des tâches simples, les seules que l'entreprise puisse ou veuille lui donner à réaliser. L'intérêt formatif des activités proposées n'est donc pas toujours assuré.

Toutefois, celui qui paraît le plus critique vis-à-vis de l'alternance est Mayen (2007). Ce dernier met en évidence tout d'abord le manque de flexibilité de l'alternance,

l'alternance (...) donne lieu à des dispositifs réglementaires (Clénet, 2007) qui reposent sur l'idée que l'organisation de l'alternance: 1. peut et doit revêtir les mêmes formes quels que soient les emplois et les secteurs professionnels, quels que soient les objectifs visés, 2. Ou bien varie en fonction de facteurs de durée, de modes de financements, de type de mesures pas toujours lisibles. Dans tous les cas (...) cela restreint les possibilités de penser l'usage des situations professionnelles. (Mayen, 2007, p. 2)

Il met également en évidence les deux grandes difficultés de la formation professionnelle. La première concerne la définition de ce qui est visé, d'où les interrogations suivantes: quelles sont les situations professionnelles qui seront rencontrées par les apprenants? Qu'est-ce qui doit être appris et développé pour former un répertoire de capacités durables? La seconde pose la question de savoir comment apprendre des situations. Mayen (2007) se réfère à Pastré et al. (2005) et Samurçay et Pastré (dir.) (2004), qui sont d'avis que des situations professionnelles simulées permettent de mieux maîtriser certaines situations que l'exercice d'une activité en situations de travail. Ces dernières produiraient, selon le même auteur, des activités approximatives dont l'objectif ne serait tourné que vers la réussite, ceci d'autant plus que les étudiants débutants ne saisiraient pas encore avec exactitude les fins et causes des opérations à effectuer dans une action.

Dans le même ordre d'idées, il met en garde contre les dangers que peut représenter l'expérience. Selon lui, « une expérience peut entraîner un durcissement, un manque de sensibilité et de réaction » ou encore « *une expérience peut être de quelque profit immédiat et cependant n'engendrer qu'une attitude sans application ni fermeté* » (Mayen, 2007, p. 3). Finalement, Mayen (2007) s'inspire de Dewey (1938/1968) qui estime que l'expérience ne doit pas être uniquement une succession d'événements vécus, sans lien. Il le cite même à ce propos,

il se peut que les expériences soient sporadiques et sans liens, de sorte que, même si, chacune d'elles, prise à part, est agréable ou stimulante, elles n'en sont pas moins isolées les unes des autres. L'énergie alors se dissipe et le sujet n'est qu'un dispersé de l'attention. Chaque expérience peut être en soi vivante et intéressante et cependant le manque de liaison de l'ensemble engendre des habitudes centrifuges, sans force d'intégration, d'où résulte une inaptitude à contrôler les expériences ultérieures. (Mayen, 2007, p. 3)

Mayen (2007) termine sa critique en se référant à Meyer (2006) qui a lui aussi fait une liste des risques liés à l'expérience en situation professionnelle réelle.

Premièrement, le fait d'être confronté aux personnes expérimentées en situation peut amener l'apprenant à dénigrer sa formation et son utilité. De là peut découler une sous estimation de la nécessité d'apprendre. Ensuite, il se peut que les jeunes observateurs ne puissent pas apercevoir toutes les subtilités d'une action avec tout ce qu'elle comporte de prise d'informations, de contrôle, de raisonnements et même d'exécution. Ils pourraient se croire dans l'incapacité d'estimer la valeur des opérations. L'imitation est meilleure lorsque l'on sait déjà certaines choses sur l'action, or les situations professionnelles réelles ne rendent pas toujours accessibles les phénomènes observés. Il n'est en effet pas toujours évident pour un apprenant plongé dans un contexte de production exigeant et confronté à de nouvelles tâches de comprendre précisément la signification des diverses actions qu'il va entreprendre.

Pour terminer, un autre point sensible est le désaccord persistant entre les institutions concernant certains éléments de l'alternance comme l'origine et l'attribution des ressources financières et la gestion des espace-temps (Clénet & Roquet, 2005).

1.7 Axes de recherche

Selon Cohen-Scali (2000), la recherche sur l'alternance comporte trois axes principaux. Le premier est le processus de transition de l'école au travail qui peut amener une certaine instabilité dans l'existence de l'individu concerné. L'alternance permettrait d'apporter un cadre à cette période de vie. Le deuxième axe concerne le rôle du contexte de la formation par alternance. La principale interrogation pourrait être la suivante: les rythmes plus ou moins rapides de transition d'un milieu à l'autre et l'implication des jeunes dans leur formation sont-ils gérables psychologiquement? Enfin le dernier axe traite de la construction, chez l'individu, d'une identité professionnelle.

1.8 Perspectives

Le questionnement de la notion d'alternance doit se faire, selon Clénet et Démol en 2002 (cité par Merhan, Roncevaux & Vanhulle, 2007), sur les plans des institutions, des organisations et de ses acteurs.

En faisant surgir les écarts entre la théorie et la pratique, le modèle de formation par alternance permet de garder intact la complexité de la formation professionnelle, de pousser les étudiants, qui sont en fait des vecteurs de savoirs entre les deux milieux de la formation, à créer leur propre modèle d'expériences professionnelles et de développer une intelligence de l'action face aux situations (Geay, Hahn & Besson, 2005).

Seulement, méfiance! L'alternance peut être mise en place de diverses manières, et toutes n'ont pas forcément des objectifs très ambitieux. Michel, 1994 (cité par Perret, 2001), propose quatre perspectives différentes. Le premier scénario est celui de « décréter l'alternance et attendre »: ici, le principal est de trouver les deux lieux, de construire un calendrier, de respecter les règles administratives et financières et de ne pas s'occuper particulièrement des contenus de la formation. Deuxièmement, « faire de l'entreprise un auxiliaire de la formation donnée en école »: dans ce cas, le centre prend en charge l'enseignement de tous les savoirs généraux et technologiques et confie à l'entreprise l'exercice des compétences que mettent en jeu ces savoirs. Puis, « tirer un trait de partage dans le contenu de la formation »: le temps, les responsabilités et les contenus de formation sont partagés. Pour terminer, « appliquer une stratégie globale et interactive »: le but, ici, est de prendre en compte l'ensemble « diplôme + métier » comme référence de formation. Cela se fait concrètement en affichant, pour chaque phase d'alternance, les objectifs globaux communs aux deux périodes en centre et en entreprise. L'objectif final est d'organiser une interactivité entre les savoirs acquis successivement dans les deux lieux afin que le jeune puisse vivre un cursus de formation qui soit intégré.

Pour que l'alternance puisse être efficace, il faut respecter certains principes listés par Clénet et Roquet (2005). Il faut tout d'abord être conscient que la qualité de l'alternance n'est pas « offerte sur un plateau » mais qu'elle reste à construire localement en fonction du contexte. Ensuite, cette construction locale se fait en tenant compte des conceptions et temporalités propres à l'environnement.

Dans le même ordre d'idée, ces auteurs révèlent trois principales « clés » qui permettent d'atteindre un certain niveau de qualité dans un système de formation par alternance. Il est indispensable d'avoir, dans un premier temps, un projet fédérateur qui mobilise les partenaires qui devront négocier les finalités, valeurs et compétences à mobiliser. Il faut une organisation qui puisse reconnaître les tensions liées aux logiques contradictoires de production, d'enseignement et d'apprentissage, ceci afin de mieux pouvoir les apaiser dans un processus

de dialogue et de coopération. Finalement, des stratégies pédagogiques originales qui se fondent sur des constructions de savoirs ou de compétences situées doivent être utilisées.

De manière plus synthétique, Geay (1994), (cité par Guillaumin, 1997) ressort deux conditions pour mettre en place une alternance éducative. Premièrement, l'individu doit se constituer une expérience où il peut prendre des risques et deuxièmement, cette expérience doit pouvoir être exploitée. Pourtant selon Guillaumin (1997), ces conditions devront faire face aux deux défis majeurs auxquels se trouve confrontée l'éducation. Ces deux difficultés sont la crise du travail et l'évolution du concept du savoir.

Pour mettre concrètement en place une formation par alternance, Clénet et Roquet (2005) préconisent d'établir en premier lieu ses formes et ses temps à partir des engagements des partenaires, des temporalités et des productions.

Mais il faut bien préciser que la mise en place d'une formation, de quelque type que ce soit, se fait toujours en collaboration avec le monde social, économique et politique. La structure d'une formation par alternance est compliquée. Au niveau micro, il y a un entremêlement de personnes autour de productions diverses ; au niveau méso, il y a toute l'organisation du cursus et au niveau macro, il y a des tensions entre les valeurs et représentations des institutions (Mehran, Roncevaux & Vanhulle, 2007). Il n'est pas rare selon ces auteurs que les concepteurs restent soumis à des modèles de formation scolaire, se heurtent à des enjeux financiers, à la gestion des espaces-temps entre l'école et l'entreprise, à l'organisation de l'alternance ou à l'appropriation du pilotage.

Clénet et Roquet (2005) ont établi une liste des éléments liés à l'alternance qu'il faudrait prendre en considération. Tout d'abord, les finalités (pour quoi et pour quoi faire?), les processus d'apprentissage (comment faire pour comprendre et comprendre pour faire?), la compréhension des dynamiques partenariales (avec qui partager les savoir-pouvoir-vouloir-faire? au nom de quoi? comment?), l'évaluation des compétences (de quoi s'agit-il? qu'est-ce qui nous y autorise?), la compréhension des dynamiques d'intégrations professionnelle (par quels processus majeurs? comment les activer?), l'accueil et l'accompagnement (quelles fonctions à dynamiser?).

D'autres auteurs comme Mehran, Roncevaux et Vanhulle (2007) sont d'avis que l'alternance peut être un outil d'analyse de la formation professionnelle et une façon de penser autrement les dispositifs de formation. Son objectif principal peut être celui d'accompagner le processus d'apprentissage professionnel. Pour cela, ils proposent trois éléments clés de réussite. Tout d'abord, des espaces et des temps d'apprentissage en centre de formation et en

entreprise qui agissent conjointement : le développement de nouvelles connaissances semblent être conditionné par le transfert, entre les contextes formatifs, des connaissances, expériences qui peuvent y être construites et développées. Ensuite, les auteurs préconisent de questionner l'activité en la resituant dans son contexte. Enfin, l'explicitation de la pratique professionnelle passe par des processus médiateurs qui permettent d'amener l'apprenant à la compréhension de la pratique professionnelle.

L'alternance cherche à professionnaliser en articulant théorie et pratique dans un contexte de formation et de production. Pour mener à bien cette mission, il convient de faire appel à des dispositifs de formation rompant avec ceux de transmission. Les lieux de l'alternance déterminent sa nature, ses logiques (qualification, professionnalisation, revalidation, socio-éducatifs) et ses enjeux (économiques, sociaux, socio-éducatifs, professionnels). C'est justement ces derniers points qui rendent ce système difficile à mettre en place comme le précisent Jedliczka et Delahaye (1994). Pour eux, ce cursus peut être perçu comme un autre mode d'acquisition des connaissances et capacités, un mode d'insertion dans l'entreprise et le monde professionnel, un moyen de financer ses études, un moment de réflexion sur sa pratique et de contrôle de ses capacités ou encore un moment de réorganisation de ses connaissances. Toutes ces finalités doivent être compatibles avec celles des entreprises partenaires. Elles requièrent des moyens spécifiques (transmission d'informations, répartition des lieux d'acquisition des informations, clarification des rôles de formateurs) et nécessitent des modes d'évaluation, de reconnaissance des acquis indépendants du lieu et des modalités de réalisation de l'apprentissage. Ce sont ces paramètres particulièrement exigeants et par conséquent difficiles à mettre en œuvre qui découragent parfois le choix de cette modalité de formation qu'est l'alternance.

L'accent est mis sur la place et le rôle du sujet apprenant dans tout système de formation par alternance,

L'alternance, en obligeant l'apprenant à confronter les savoirs transmis par d'autres aux savoirs produits par lui-même dans son expérience, développe une forme d'intelligence particulièrement adaptée à la complexité des situations professionnelles. Il ne s'agit pas (...) d'une démarche d'application (...) mais bien d'une implication personnelle dans une action dont on est responsable. (Geay & Salaberry, 1999, p. 11)

II) QUI DIT ALTERNANCE, DIT TRANSITION ENTRE CLASSE ET ENTREPRISE, ENTRE THEORIE ET PRATIQUE

2.1 Introduction

Le chapitre précédent nous a permis de mieux situer le modèle de la formation par alternance auquel nous avons été confronté lors de notre terrain de recherche. Cette dernière requiert de tous les acteurs, c'est-à-dire les étudiants, les enseignants, les directeurs d'établissement et les politiciens, de mettre en place un système qui diffère sensiblement de celui que l'on peut observer dans un centre de formation qui propose des cursus scolaires à plein temps.

Le temps de l'apprenant est partagé entre la classe et l'entreprise, ce qui force à faire des choix, à sacrifier certaines notions présentes dans les formations traditionnelles où le temps à disposition pour les cours est bien entendu beaucoup plus important. Le lecteur pourrait penser que la formation par alternance est par conséquent moins avantageuse mais l'idée des concepteurs de ce système est que les compétences acquises en entreprise compensent largement les notions rayées du programme scolaire. Ainsi, dans ce type de cursus, l'objectif est de trouver le meilleur équilibre, la meilleure complémentarité entre les notions étudiées en classe et celles développées dans le monde professionnel. Si les notions théoriques et pratiques sont complémentaires, elles n'en sont pas pour autant faciles à lier.

Au-delà des liens qui peuvent être tissés entre les connaissances théoriques et pratiques, pour les étudiants, un autre enjeu parallèle, mais malgré tout lié, s'invite dans ce processus de formation. C'est celui de parvenir à « digérer » les transitions qui font partie intégrante de ce processus de changement continu entre deux milieux, deux contextes, deux environnements différents. Les comportements à adopter, les attentes, le rythme, les objectifs diffèrent entre le centre de formation et l'entreprise. Les jeunes doivent le comprendre et en tenir compte rapidement. La période d'adaptation doit être courte sous peine de se retrouver rapidement en difficultés dans le cursus. Ce n'est donc pas seulement le contenu étudié mais également les lieux d'études qui varient et qui doivent être assimilés par les jeunes adultes au début de leur formation. Ceci est d'autant plus vrai si le rythme d'alternance est rapide, c'est-à-dire que les périodes respectives dans chaque milieu sont courtes. A ce propos, il est peut-être important

de préciser que le nombre de semaines passées en formation, puis en entreprise ne sont pas les mêmes selon les centres de formation et le niveau d'étude. Dans le cas de notre recherche, le rythme était de trois semaines à l'école et trois semaines en entreprise, ceci durant deux ans. Mais, selon les informations récoltées sur le terrain auprès des enseignants, il était de deux semaines/deux semaines dans le cadre d'un autre brevet de formation.

2.2 *Transition*

Cette notion de transition a été étudiée par plusieurs auteurs. Par exemple Beach (1999) définit le concept de « consequential transition », « At its core, the concept of consequential transition involves developmental change in the relation between an individual and one or more social activities. A change in relation can occur though a change in the individual, the activity, or both. » (p. 114).⁴ Ces transitions subséquentes favorisent autant, selon l'auteur, une modification du soi, de l'identité de l'individu ou de sa position sociale que des progrès individuels.

Beach (1999) ressort quatre types de « transitions subséquentes ». Tout d'abord, les « lateral transitions »⁵. Elles apparaissent lorsqu'un individu se déplace, de manière unidirectionnelle, entre deux activités reliées. Un bon exemple est celui des étudiants qui passent de l'école au travail. Elles sont linéaires et irréversibles. Deuxièmement, les « collateral transitions »⁶. Ces dernières surviennent lors d'une participation simultanée à un minimum de deux activités qui sont en lien. Par exemple, les transitions entre les diverses disciplines à l'école qui induisent souvent des changements de classe ou entre le travail scolaire réalisé à l'école et celui fait à la maison (changement de lieu également). Puis le troisième type est les « encompassing transitions »⁷. Celles-ci se déroulent au sein d'une activité qui est en train de changer elle-même. Elles peuvent être illustrées par l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants due à l'apparition des nouvelles technologies, ceci dans un milieu éducatif en perpétuel changement. Enfin les « mediational transitions » qui se produisent dans le cas où les individus participent à une activité qui n'a pas encore été

⁴ « A la base, le concept de transition « subséquent » contient l'idée d'un changement développemental dans la relation qu'un individu entretient avec une ou plusieurs de ses activités sociales. Le changement dans la relation peut se produire à travers un changement de l'individu, de l'activité ou des deux. »

⁵ Transitions latérales.

⁶ Transitions collatérales.

⁷ Transitions englobantes.

pleinement expérimentée mais qui fait partie d'un ensemble d'activités plus grand et de même nature. La formation d'adultes en est un bon exemple.

Chacune de ces transitions apporte la propagation de connaissances et engage les identités. Elle consiste à changer les relations entre les personnes et les activités sociales. Ces changements relationnels induisent la construction de nouvelles connaissances et identités. Ce ne sont pas que les connaissances qui bougent mais l'humain qui se reconstruit des relations avec son contexte.

D'autres spécialistes de cette notion de transition que sont Perret-Clermont et Zittoun (2002) ont traité la question d'un point de vue psychologique.

La notion de transition permet de parler de périodes de changements importants dans la vie: parce qu'elle change ou change de cadre d'activité, la personne vit une forme de rupture et va devoir s'adapter à de nouvelles situations. Ces changements impliquent en général à la fois que la personne occupe une nouvelle place dans l'espace social impliquant de nouveaux rôles, qu'elle acquière des connaissances et compétences sociales, cognitives et pratiques, qu'elle redéfinisse son identité et donne un sens aux nouvelles données et à la transition elle-même. (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p. 12)

Si l'on reprend la définition citée ci-dessus, nous constatons que les chercheurs parlent de changements de situations, de cadre d'activités, de rôles sociaux et de compétences. Tous ces éléments peuvent s'appliquer à notre contexte d'étude. La grande différence est la temporalité de la transition. Si, pour les deux auteurs, les transitions sont des phases où l'on passe d'une période à l'autre de son existence, dans notre cas, elles sont beaucoup plus fréquentes et courtes. Cependant, elles induisent les mêmes bouleversements identitaires, cognitifs et sociaux et c'est pour cette raison que nous nous permettons d'employer ce concept qu'il s'agit, bien entendu, d'adapter à notre situation en le considérant dans une perspective plus micro.

Zittoun (2006) développe cette notion de transition dans une recherche monographique et fait référence, à l'occasion, à plusieurs chercheurs (Iannacone, 2004; Perret-Clermont & Zittoun, 2002; Zittoun, Duveen, Gillespie, Vinson & Psaltis, 2003; Zittoun, 2004b). Selon elle, une période de transition développe trois types de dynamiques: des repositionnements

sociaux et identitaires, des apprentissages de connaissances et savoir-faire et enfin des constructions de sens et une régulation des émotions.

Elle précise les conséquences concrètes d'une telle phase dans le processus d'apprentissage d'un individu,

Cette position dans un dispositif de formation va appeler de nouveaux apprentissages: des apprentissages sociaux (...) mais aussi des compétences **de traduction** (souligné dans le texte), qui permettent de transférer des connaissances d'un cadre d'activité à l'autre, par exemple de l'école à la place de stage professionnel (...) Enfin il faut un troisième type d'apprentissage, qui rende le transfert de compétences et de savoirs possibles. Apprendre à l'école ou à l'atelier ne garantit pas le transfert de ces connaissances en situation de test, en situation de stage ou sur le lieu de travail. (Zittoun, 2006, pp. 11-12).

Il n'est pas toujours évident pour le jeune de garder une identité stable et cohérente durant ces processus de transition. L'important est de toujours donner du sens à ses actions et de savoir se positionner en fonction de l'identité passé et future (Zittoun, 2006). Pour mener à bien une transition, il faut remplir trois critères principaux: comprendre les règles implicites dans les interactions, avoir le désir d'apprendre et pouvoir interpréter quel savoir-faire pour quelle situation.

Un autre point précieux pour nous est celui du rapport entre les transitions et l'environnement dans lequel elles apparaissent,

nous pouvons dégager certaines composantes des cadres dans lesquels se vivent des transitions susceptibles d'en favoriser une issue développementale. Celles-ci (...) sont liées aux cadres sociaux dans lesquels elles ont lieu, à la qualité de l'espace relationnel qui s'y déploie, à la présence de ressources symboliques, à une orientation de ce cadre vers le monde extérieur (de l'après-transition), et à la possibilité d'émergence de moments de gratuité. (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p. 12).

Le contexte est également un élément pris en compte par Schlumberger (1995), (cité par Cohen-Scali, 2000) dans son modèle de la transition. En effet, il prend en considération plusieurs caractéristiques que sont l'événement déclenchant le phénomène, le type de transition, son contexte et enfin l'impact sur la personne concernée. Parallèlement à ceci, il

détermine les ressources potentielles qu'il nomme « atouts » et « handicaps ». Ce sont la situation, les aides, les stratégies et le soi.

Cohen-Scali (2000) nous rejoint dans nos interrogations quand elle se pose la question de savoir si l'alternance facilite ou non l'adaptation des jeunes lors de processus de transition. Car même si nous étudions plutôt la transition entre le monde scolaire et le monde professionnel, celle entendue par la majorité des auteurs présentés nous concernent également dans une certaine mesure. Effectivement, même si l'objet de notre recherche n'est pas directement l'étude de la phase de transition existante entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée dans une formation supérieure ou le début de la vie professionnelle, nous nous retrouvons face à des jeunes qui, comme nous le verrons lors de l'analyse des résultats, sont, pour la plupart, dans des phases de vie incertaine qui peuvent être vues comme des périodes de transition. Et c'est à ce niveau-là que l'alternance peut aussi avoir une influence. Si cette dernière induit une transition entre les deux milieux de formation et du travail, nous émettons l'hypothèse qu'elle permet également une meilleure transition entre les deux phases de vie que sont la scolarité obligatoire et l'exercice professionnel.

La même chercheuse traite également de l'identité professionnelle qui se forme, selon elle, avec la production de projets, d'attitudes face à l'avenir et l'émergence d'aspirations. Nous verrons plus tard que les étudiants doivent mener un travail d'analyse durant leur cursus et nous nous pencherons sur les conséquences que peut avoir celui-ci dans l'identification professionnelle des étudiants.

Nos visites avaient également comme objectif de bien comprendre les cadres sociaux et culturels dans lesquels se présentent ces transitions pour les jeunes étudiants. En effet, ces environnements institutionnels détermineraient directement leurs interactions et apprentissages.

A ce propos, Jedliczka et Delahaye (1994), relèvent les composants qui permettraient de mieux produire des capacités qui soient transférables entre les deux milieux concernés. Au niveau institutionnel, ils mettent en évidence l'efficacité d'une organisation administrative rigoureuse au service de la formation et de la production et l'importance d'avoir des formateurs ayant comme finalités l'intégration, le perfectionnement, le transfert de connaissances et l'émergence de nouvelles capacités. Ensuite, un suivi dans le transfert des connaissances scolaires et professionnelles paraît également indispensable. Cela implique de laisser un minimum d'initiative aux jeunes dans leur formation sous peine de voir apparaître

des attitudes passives d'attente chez ces derniers. Comme dans toute formation ou presque, l'évaluation a sa place ici. Ses finalités pourraient être d'évaluer l'acquisition des connaissances et capacités et d'exiger une certaine perfection technique. En dernier lieu, des progressions pédagogiques qui tiennent compte des possibilités de mise en action sont souhaitées. Travailler à partir des compétences et remonter aux capacités et se centrer non pas sur les disciplines mais les compétences est encouragé. Enfin, la finalité professionnelle devrait être un souci permanent selon eux.

Enfin, s'il faut tenir compte d'un dernier élément dans les transitions, c'est l'apport des pairs,

De manière plus générale, les relations interpersonnelles sont déterminantes dans les périodes de transition. Les échanges avec des pairs (souligné dans le texte) et des proches sont importants tant pour le soutien émotionnel que pour le travail de co-élaboration de l'expérience et de significations, de co-résolution de tâches et d'échanges de savoirs. (Perret-Clermont et Zittoun, 2002, p. 13)

Comme nous le verrons dans l'analyse de nos données, les échanges entre les étudiants sont très nombreux et précieux, ceci aussi bien au niveau des stratégies de travail, des activités professionnelles que des problèmes scolaires ou relationnels. Le fait que chaque étudiant vive quelque chose de différent dans son entreprise favorise la transmission d'informations et la comparaison des activités réalisées dans le milieu du travail.

2.3 Transfert

Jusqu'à présent, nous avons discuté de la notion de transition pour mieux appréhender ce processus de changement de milieu que vivent les étudiants observés durant leur formation en alternance. Mais après avoir étudié les deux lieux concernés que sont l'école et l'entreprise, il est temps de traiter des passerelles qui sont construites pour relier les contenus qui sont transmis dans ces deux endroits. Pour cerner ces processus qui permettent de relier les contenus acquis au centre de formation à ceux appris dans le monde du travail, il nous semble pertinent de faire appel à la notion de transfert. Si notre objectif n'est pas de faire un développement exhaustif de ce concept, il nous paraît important et nécessaire de ne pas

l'omettre, mais au contraire de le définir, de le situer dans une perspective historique et enfin de traiter un tant soi peu du rôle qu'il peut jouer dans des perspectives plus pédagogiques.

La perspective historique à travers ces différents auteurs est reprise des travaux de Tuomi-Gröhn et Engeström (2003). Ces auteurs fixent l'origine du concept de transfert chez Thorndike (1901). Il est celui qui a développé l'idée du transfert spécifique. Pour lui, il y a transfert si un contenu particulier d'un sujet est utilisé pour acquérir un autre élément. En d'autres mots, le transfert se réalise lorsque le sujet parvient à reconnaître ce qu'il doit sélectionner pour pouvoir résoudre un nouveau problème. Il pose vraiment les prémisses, dans ce domaine, sur lesquels viendront s'appuyer ensuite bon nombre d'auteurs. Un de ceux-ci est Jude (1939). Selon lui, il y a transfert si on peut utiliser les stratégies apprises une fois dans d'autres circonstances. Il met l'accent sur le principe de pouvoir généraliser l'action d'éléments acquis à d'autres encore inconnus. Alors que Thorndike (1901) pensait que l'apprentissage découlait d'un réflexe, Jude (1939) est d'avis que ce dernier demande un travail de réflexion, que transférer exige un apprentissage et que les enseignants ont un rôle à jouer.

Bereiter (1995), beaucoup plus récemment, a lié plus spécifiquement le concept au milieu éducatif. Il distingue deux types de transfert dans l'enseignement et l'apprentissage. Le premier est le transfert de principes : les étudiants reconnaissent les fondements acquis qui peuvent être appliqués dans de nouveaux cas. Deuxièmement, le transfert de dispositif : c'est l'application du principe acquis dans des situations réelles. C'est ce dernier qui pose problème en classe car l'on n'est pas dans la réalité. Mais c'est justement celui-ci qui est rencontré en entreprise, d'où l'intérêt qui ressort d'une formation par alternance. Dans la théorie du transfert dispositionnel, le transfert n'est pas vu comme une habileté mais comme un événement. Il n'est pas vu comme une stratégie d'instruction ou un entraînement d'habileté mais comme un concept éducatif. L'auteur propose de tenir compte de l'extérieur de l'école et de ses situations, mais il ne traite que des dispositions personnelles et omet les dispositions culturelles et sociales de l'environnement. Quelques années auparavant, Lave (1988) avait pourtant montré la voie à suivre à ce sujet. Elle affirme que ce qui est transféré, ce ne sont pas des connaissances, des tâches, mais des échantillons de processus à travers des situations. Le potentiel de transfert entre certaines situations est développé par des pratiques sociales dans lesquelles les gens apprennent des activités.

Finalement, pour Grenno (1993), les représentations cognitives symboliques peuvent jouer un rôle dans le transfert mais elles ne sont pas les conditions indispensables. La structure se trouve plutôt dans les activités interactives des gens en situation.

En résumé, Thorndike (1901) avait traité du transfert d'une tâche à l'autre si elles sont identiques. Judd (1938), lui, a élargi le concept à différentes tâches si le principe de réalisation entre elles est identique. Les situations internes à l'école sont incluses par Bereiter (1995). Ensuite, de plus en plus fréquemment, les chercheurs se sont penchés sur les caractéristiques du contexte dans lequel le transfert se déroulait. Il n'inclut pas uniquement des représentations mentales mais des interactions sociales. Les communautés de pratique restent toutefois stables. Enfin, le concept socio-culturel du transfert conçoit les mouvements des organisations. C'est le transfert d'actions individuelles à des activités d'organisations collectives. De nouvelles connaissances sont créées.

Parallèlement, plusieurs autres chercheurs ont traité la question. C'est le cas par exemple de Guile et Young (2003) qui proposent trois perspectives d'approche différentes du transfert. En premier comme un processus de « consequential transitions » induisant des changements identitaires (chez les individus) et contextuels, ensuite comme un apprentissage étendu à différents systèmes d'activités et enfin comme une recontextualisation d'activités entre différents contextes. Ils mettent également l'accent sur l'aspect social qui requiert ce processus. Selon eux, l'acquisition de connaissances est un processus social incluant la participation des apprenants dans un nouveau contexte et ne doit pas être vue comme l'assimilation de simples contenus. Il leur semble utile de reformuler le transfert en termes de processus de transition entre des systèmes d'activités.

Mayer et Wittrock (1996), (cités par van der Sanden & Teurlings, 2003), définissent le transfert comme étant un processus intervenant lorsqu'une personne utilise ses expériences et connaissances passées dans une situation nouvelle. Les apprentissages impliquent des interactions constructives entre, justement, les connaissances antérieures et nouvelles qui s'entre-influencent. Cette approche induit, selon eux, une séparation entre l'apprentissage et l'application. Ils sont d'avis que les stratégies et mesures institutionnelles n'agissent pas particulièrement sur les processus et résultats d'apprentissage. C'est la perception de leur environnement par les étudiants qui influence la manière d'apprendre de ces derniers, et non pas forcément le contexte lui-même. Van der Sanden et Teurlings (2003) vont dans le même sens. Ils conçoivent moins le transfert comme une habileté à appliquer successivement ce qui

est appris dans une situation d'entraînement que comme une capacité d'apprendre des connaissances progressivement recontextualisées.

Finalement, plus concrètement, Achtenhagen (2003) fait référence à un projet de recherche américain intitulé « How People learn » qui propose treize points dont il faut tenir compte lorsqu'on veut promouvoir le transfert...ou qui en font partie intégrante.

1. La valeur et la nature de l'apprentissage de départ ou initial.
2. Les opportunités d'utiliser les connaissances pour produire des bénéfices pour les autres (ce qui joue un rôle dans la motivation).
3. Le temps dépensé à l'apprentissage pour comprendre.
4. Les feedbacks fréquents.
5. Le fait de vivre des contextes différents pour développer une représentation de la connaissance plus flexible.
6. L'utilisation de cas contrastés.
7. Les représentations abstraites des problèmes.
8. Les tâches communes.
9. La production de pensées visibles.
10. Les pratiques culturelles qui encouragent les connaissances des élèves et qui mènent à la socialisation.
11. L'enseignement effectif qui permet d'identifier activement les connaissances qui emmènent les étudiants à une situation d'apprentissage.
12. Le transfert de l'école à l'extérieur qui induit de repenser les pratiques scolaires.
13. Les habiletés d'experts (flexibilité, application, compréhension profonde).

2.4 Logiques scolaire et professionnelle compatibles?

Après avoir visité les concepts de transition et de transfert, nous avons maintenant une idée plus concrète de ces processus de changement. C'est un point important car nous avons été justement confrontés à des jeunes qui vivaient ces déplacements entre le centre de formation et l'entreprise toutes les trois semaines. Toute leur formation était rythmée par ces séquences. Nous verrons dans leurs propos que cela demande un certain temps d'adaptation.

Ce n'est pas anodin non plus au niveau de l'organisation du travail: les deux milieux ont des attentes parfois bien différentes. Si les centres de formation sont demandeurs et cherchent de plus en plus à intégrer des périodes en entreprise durant le cursus scolaire, les entreprises

répondent selon leur capacité d'accueil ou leurs besoins économiques et professionnels (Agulhon, 2000).

Comme le précisent Perret et Perret-Clermont (2004), les exigences industrielles (productivité, systèmes, contraintes) ne vont pas forcément de paire avec les objectifs pédagogiques (essayer, comprendre, maîtriser les aspects susceptibles d'être rencontrés sur les lieux de travail); ce à quoi s'ajoutent encore les contraintes du système de formation (calendrier, évaluation). C'est aux étudiants de bien les comprendre et de gérer leurs tâches en fonction du temps à disposition et des priorités et exigences fixées par les deux partenaires de la formation par alternance. Les périodes en entreprise sont susceptibles de permettre aux élèves de se faire une meilleure représentation des processus de fabrication en situation réelle de production.

Guillaumin (1997) met également en évidence les différences de rôle entre l'établissement scolaire et le lieu de travail. Pour lui, l'école transmet les savoirs tandis que l'entreprise les utilise. Dans le premier lieu, on a un rapport au savoir en soi alors que dans le deuxième, il est finalisé. Puis, au centre de formation, on va du savoir abstrait à la réussite tandis que dans le monde professionnel, l'action permet de résoudre des problèmes. Enfin l'apprentissage scolaire et professionnel sont respectivement formel et expérientiel. Il considère également, dans un même temps, que l'alternance met en relation deux systèmes dont les logiques sont contradictoires: la logique de la formation et celle de la production. L'une forme ce que l'autre reprend en critiquant la première. Et la première utilise la seconde et ses supports tout en la tenant éloignée des prises de décision.

Un des buts principaux de l'éducation est d'aider les étudiants à développer leurs compétences afin de faire face à la concurrence et de définir leur parcours de vie. L'autonomie est encouragée dans l'acquisition de connaissances, le but étant ensuite de pouvoir les communiquer et échanger. Mais les écoles atteignent parfois difficilement ces buts. Les étudiants ont de la peine à comprendre les relations existantes entre ce qu'ils apprennent durant leur formation et la réalité professionnelle. Ils éprouvent alors des difficultés à appliquer leurs connaissances dans de nouvelles situations.

Fürstenau (2003) voit plusieurs raisons à ce dysfonctionnement.

1. L'instruction frontale est utile pour mémoriser (connaissances individuelles dominant l'apprentissage) mais elle est inefficente pour la régulation, l'apprentissage actif et l'application des connaissances.

2. La pratique et la théorie sont traitées séparément. Les interrelations et dimensions sociales des entreprises sont négligées.
3. Il y a uniquement un apprentissage des routines et non des prises de responsabilités.
4. Il n'y a pas de coopération entre le monde du travail et l'école, d'où la difficulté de lier l'expérience de la vraie vie professionnelle avec les connaissances scolaires plus abstraites.

Selon elle, il y a un problème de définition des rôles de l'école et du monde professionnel au sujet des nouvelles technologies. Pour mieux lier les apprentissages et les pratiques, elle propose justement le « boundary-crossing » que nous traiterons plus loin.

De nombreuses interrogations restent en suspens:

Quels sont les avantages concrets de la dualité comme, plus généralement, de l'alternance pour le jeune en formation? Pour les formateurs? Dans quelle mesure les compétences professionnelles peuvent-elles être transmises par l'un ou l'autre lieu? A ces questions touchant à la pertinence et à l'efficacité de chacun des deux lieux de formation s'ajoutent d'autres questions touchant à leur coexistence. Un des lieux est-il mieux armé pour assumer une prééminence formelle? Réelle? Comment est définie et concrétisée la collaboration entre les deux lieux de formation? (...) y a-t-il déroulement parallèle de l'acquisition des connaissances pratiques? (...) y a-t-il préparation théorique au stage pratique, considérations théoriques sur les pratiques en milieu de travail, puis mises en question relatives des théories et des pratiques lors du retour en école? (Amos, 2001, p.15)

De notre côté, nous nous demandons, en sachant que les attentes fixées sont la plupart de temps de natures diverses entre le monde scolaire et professionnel, ce qu'il en est des contenus? Nous tenterons de répondre dans un premier temps à ces questions en explorant la littérature et ce qu'elle contient au sujet des rapports existant entre la théorie et la pratique. Cela nous mènera à considérer les dispositifs et stratégies pédagogiques qui peuvent être mis en place pour faciliter les ponts entre ces deux éléments. Enfin, la notion de « boundary-crossing » sera utilisée pour mieux comprendre le phénomène. Nous espérons que nos données de terrain nous permettront également d'apporter quelques réponses à ces interrogations.

2.5 Quel rapport entre la théorie et la pratique?

Si notre but, ici, est de pouvoir démontrer la complémentarité entre la théorie et la pratique, il faut bien admettre que l'on trouve dans la littérature le constat que ce sont deux entités opposées et incompatibles. Il y aurait véritablement une contradiction entre la logique éducative théorique et la logique productive (Geay & al, 1999). Ces idées prédominaient surtout il y a quelques années. Aujourd'hui, davantage de spécialistes semblent s'entendre pour dire que ces deux aspects de l'apprentissage sont indissociables et complémentaires. Paquier-Antille (1983) a constaté chez des étudiantes des avis bien tranchés sur la question de l'apport d'une formation par alternance. Elles ont déclaré qu'elles avaient de la peine à intégrer les apprentissages scolaires, qu'il y avait une différence flagrante entre ce qu'elles pratiquaient en entreprise et ce qui leur était enseigné et que les attentes entre les écoles et les stages étaient différentes. Malgré les tentatives produites dans le but de superposer ces deux mondes, elles réalisent de plus en plus, au fil de leur formation, le décalage entre ces deux entités: les valeurs entre ces domaines semblent différentes. D'une manière générale, les connaissances acquises à l'école sont peu mobilisées sur le terrain.

Un autre auteur, Fortin (1984) révèle, d'une manière générale, les trois grands malentendus qui se sont développés dans les discours entre la théorie et la pratique. Premièrement, la dichotomie théorie et pratique pose ces deux concepts en termes antagonistes. Pourtant selon elle, toute pratique se réfléchit, s'organise, se gère. Pour le théoricien, l'action est au service de la réflexion alors que c'est l'inverse pour le praticien. Ensuite, la deuxième méprise reprend l'opposition mais assimile la théorie à une croyance et la pratique à une vérité. Mais, même si les chercheurs doivent souvent simplifier le réel, leurs théories sont élaborées à partir de données prises dans la réalité. Le dernier quiproquo ne reconnaît la valeur de la théorie que si elle peut se traduire immédiatement en pratique. Or, si les théories peuvent éclairer les pratiques professionnelles, elles ne fournissent pas des modes d'emploi pour des interventions professionnelles. Les théories et les pratiques ne sont pas contradictoires et peuvent s'enrichir mutuellement. Les unes ne peuvent dicter les autres car elles ne sont pas produites dans les mêmes conditions et contextes. De plus leurs objectifs ne sont pas identiques.

Säljö (2004), lui voit l'opposition plutôt au niveau institutionnel lorsqu'il affirme: « The manner in which formal schooling is organized does not connect to the life experiences of Young people » (p. 177).⁸

Enfin, l'alternance, par le fait qu'elle confronte les étudiants à de réelles expériences et qu'elle exige de mettre en œuvre toutes leurs capacités, provoquerait chez ces derniers la prise de conscience d'un écart entre ce qu'il faut faire en situation et ce qui avait été présenté en formation (Mayen, 2007).

Donnadiou (1998) nuance le rapport entre la théorie et la pratique,

l'action et la compétence du praticien ne sont pas directement et systématiquement déterminées par la connaissance qu'il a des théories et des modèles. Des modèles d'actions, modèles pratiques peuvent se construire dans l'expérience, à l'aune d'une culture et du savoir-faire du praticien. (p. 34)

De plus, il met en garde contre l'usage abusif des concepts théoriques, « L'engouement pour une théorie, un modèle, une méthode peut dissimuler et justifier des pratiques qu'il s'agirait plutôt d'éclaircir, de comprendre et non de justifier par la théorie » (p. 35).

Toutefois il approuve également le fait que l'alternance ne soit pas une formation composée de séquences successives entre un lieu de stage et un lieu école. Il y a un passage entre les expériences sensibles, vécues et l'expérience intelligible qui permet les processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage.

Pourtant avant eux, Vygotsky en 1933, (cité par Tuomi-Gröhn, 2003), avait relevé la relation entre les concepts scientifiques et les pratiques quotidiennes. Une médiation est requise entre les deux. Normalement, ils sont détachés, d'où les problèmes à l'école. Le chercheur russe invite à aider les étudiants à résoudre des problèmes au travail avec des concepts théoriques et à construire une entraide entre l'école et le monde professionnel.

Plusieurs autres chercheurs ont également suivi cette idée. C'est notamment le cas de Geay et al. (1999) qui supposent que dans toute pratique existe une théorie sous-jacente. Tout accès immédiat à la réalité est illusoire et comporte, au contraire, un système de codification. Pour eux, la théorie et la pratique sont irréductibles mais complémentaires. Tout apprentissage peut s'enseigner dans la cadre d'un va-et-vient entre les deux entités que sont la théorie et la

⁸ « La manière avec laquelle l'école formelle est organisée n'entre pas en relation avec les expériences de vie des jeunes. »

pratique. De même, toute pratique est une transformation du monde par des opérations d'exécution et « toute activité est théorique parce qu'elle suppose des représentations qui fondent les opérations d'exécution. La pratique n'est pas une pure application de la théorie » (Geay & al., 1999, p. 10).

Dans le même ordre d'idées, l'alternance joue également un rôle primordial dans ces apprentissages simultanés de concepts théoriques et de pratiques concrètes. Cette dernière permet à l'étudiant de comprendre ses actions et de s'ouvrir à de nouvelles perspectives (Golhen, 2005). Pour lui, la pratique en entreprise provoque ensuite une réflexion sur le réel, ceci grâce aux expériences construites dans l'action. Les réponses trouvées formeront la base sur laquelle pourra, par la suite, se reposer le jeune dans ses apprentissages théoriques et pratiques. Van der Sanden et Teurlings (2003) abondent dans le même sens. Ils traitent plus spécifiquement du vécu par les étudiants des caractéristiques de la formation par alternance. Ils affirment que la période d'entraînement pratique en entreprise joue un rôle important dans le développement des compétences. Les étudiants confrontent les connaissances codifiées scolaires et les connaissances liées aux situations professionnelles. Pour eux, les périodes pratiques constituent des situations où les étudiants peuvent construire de nouvelles connaissances plus que des essais d'applications des apprentissages développés en classe. Elles confrontent les étudiants avec leur inhabilité à appliquer leurs nouvelles acquisitions. Enfin ils pensent que les étudiants qui intègrent les connaissances codifiées dans des situations concrètes ont davantage d'efficacité.

La dimension cognitive n'est pas non plus oubliée. Rak en 1994, (cité par Clavier, 2001), la prend en considération lorsqu'il parle d'une alternance d'acquisition des savoirs. Pour lui, dans l'entreprise, on part de la pratique pour aller vers les connaissances alors qu'à l'école, c'est l'inverse. Le centre de formation délègue une partie de ce qu'il est sensé enseigner à l'entreprise, tout ceci dans un esprit collaboratif répondant aux besoins des étudiants. Dans le même domaine, Pelpel en 1989, (cité par Clavier, 2001), parle de dissonance cognitive chez les apprenants lorsqu'il y a un éloignement trop important entre les deux milieux scolaires et professionnels. C'est aux jeunes en formation de relever les différences et similitudes entre ces deux endroits. Au-delà de cette considération, il constate que l'équilibre entre les rôles respectifs de l'école et de l'entreprise dans la formation n'est pas toujours parfait. Il distingue l'alternance centrée sur l'enseignement de celle penchant plutôt sur la pratique.

Même s'il est possible que les pratiques de formations scolaires et professionnelles s'opposent afin de garder chacune ses spécificités, ses domaines de compétences et ses contenus, le partenariat permet de créer une coopération sincère (Tacaille, 1994). Maglaive (1994) partage totalement cette opinion puisqu'il encourage une négociation et une mise en complémentarité entre les partenaires de l'alternance: l'école qui est basée sur les enseignements et l'entreprise qui favorise le développement de compétences.

Enfin des auteurs admettent également la diversité tout en encourageant la mise en relation des deux lieux de formation présents dans une formation par alternance lorsqu'ils affirment,

Il y a donc un écart normal et irréductible entre les savoirs de la pratique et les savoirs de l'école (...). Si on ne veut pas que le savoir appris (dans l'école) reste extérieur à l'activité de travail, il faut que l'activité d'appropriation du savoir soit elle-même une activité dans laquelle le savoir est utilisé pour identifier les dimensions pertinentes de la situation. Le savoir de référence est alors intégré à l'action (il ne reste pas extérieur), et permet l'automatisation de l'activité nécessaire à la compétence. (Geay & Sallaberry, 1999, p. 10)

Ils citent également Colardyn qui déclare en 1984 que « construire des situations de formation à partir de la logique d'utilisation est la seule manière de réduire les écarts de représentations » (p. 10).

A travers l'exposition des idées de ces différents chercheurs ressortent plusieurs visions de l'alternance et du rapport entre les apprentissages théorique/scolaire et pratique/professionnel. Nous avons vu que quelques-uns d'entre eux sont d'avis que les natures de ces deux milieux sont différentes et qu'elles doivent être considérées comme telles. D'autres auteurs admettent également certaines diversités au niveau des contenus et des compétences à mettre en œuvre dans ces deux endroits. Toutefois, ils encouragent fortement à la coopération, la négociation afin que ces divergences de départ deviennent finalement complémentaires. Mais ceci ne semble pas se faire tout seul. Nous sommes d'avis que les auteurs ne proposent pas vraiment de démarches précises qui puissent dans un premier temps créer, puis faciliter la collaboration et la création de liens entre le centre de formation et l'entreprise. C'est justement un des objectifs de ce travail de pouvoir observer des dispositifs concrets pouvant faire office de passerelles entre les objets de savoirs théoriques et pratiques.

La même remarque peut être faite au niveau didactique. Effectivement, des mesures peuvent être construites et mises en place pour faciliter les apprenants à se situer dans leurs

apprentissages. Nous verrons tout de suite ce que propose la littérature dans ce domaine et nous aurons l'occasion ensuite de comparer lors de l'analyse des résultats avec ce que nous avons rencontré sur place, sur notre terrain de recherche.

Nous examinerons dans un même temps si les propos tenus par les chercheurs peuvent être pris en considération lorsque nous serons confrontés aux problématiques réelles découlant de situations parfois imprévues. Nous émettons l'hypothèse que c'est surtout à travers les éléments et les événements qui sortent du cadre que nous pourrions distinguer les phénomènes en jeu les plus importants et significatifs.

Très peu des chercheurs que nous citons ne semblent s'être référés à l'opinion des différents acteurs. Nous sommes d'avis que ce point-là est tout sauf négligeable pour bien situer et comprendre les enjeux d'une formation par alternance. En effet, c'est avant tout eux les premiers concernés et c'est à eux que revient, dans la limite de leurs connaissances, le droit et la possibilité de s'exprimer au sujet du cursus dans lequel ils se forment, ils enseignent, ils travaillent, etc. Nous espérons vivement, et nous avons œuvré pour, que nos données puissent amener des éléments concrets illustrant la situation vécue par les différents sujets faisant partie du processus étudié.

2.6 Les stratégies didactiques facilitant l'apprentissage en formation par alternance.

Le prochain élément sur lequel nous allons nous pencher est celui des dispositifs et stratégies mis en place dans une formation par alternance. Les objectifs sont de mieux comprendre les démarches pédagogiques qui peuvent faciliter la transition entre les apprentissages théoriques et pratiques. Nous étudierons également les difficultés qui peuvent être rencontrées et les solutions qui peuvent être adoptées pour surpasser ces obstacles.

Par cette démarche, nous ne voulons pas donner l'impression que nous privilégions ce milieu-ci au détriment de celui des entreprises. Cependant, nous avons suivi des étudiants lors d'une de leurs semaines au centre de formation et non pas chaque individualité séparément lors des phases dans le contexte professionnel. Il nous semblait par conséquent logique de nous pencher plus particulièrement sur les aspects pédagogiques en classe. Mais nous sommes conscients qu'une autre recherche de ce type pourrait très bien se faire en suivant par exemple les jeunes lors de leurs stages en entreprises et en analysant les phénomènes s'y déroulant.

Les éléments concrets que nous chercherons à développer ici sont ceux qui nous ont été inspirés de Perret (2001) qui propose deux éléments de questionnement. Premièrement, les questions propres à l'enseignement et ses objectifs d'apprentissage. Par exemple, quelles sont les attentes au niveau des apprentissages. Le deuxième questionnement concerne davantage les lieux et les manières d'apprendre.

L'enseignement des formations professionnelles a évolué durant ces dernières décennies. Selon Amos (2001a), il y a eu un glissement d'un enseignement de savoirs de métiers à un enseignement centré sur des savoirs techniques formalisés : auparavant, la relation à l'apprentissage se fondait sur la pratique et la production, à présent elle l'est davantage sur la compréhension de la technique.

Une typologie des connaissances acquises dans le cadre d'une formation par alternance a été établie par Maglaive (1994). En premier lieu, il y a les apports théoriques qui sont, par définition, éloignés de l'action. Ils ont comme objectif de dire ce qui est, non ce qu'il faut faire et comment le faire. Ils permettent d'anticiper l'action en l'exerçant d'abord en pensée sur des modèles formalisés. Ensuite, les connaissances techniques découlent des premières citées et y apportent une dimension opératoire supplémentaire. Elles sont tournées vers l'action et permettent une confrontation directe avec la complexité du réel. Leurs procédures sont calculées et rationalisées. Enfin, les savoirs méthodologiques comportent les procédures de conduite de l'action. Ce savoir en usage est également appelé parfois compétences. Celles-ci fonctionnent de manière dynamique, d'où l'intérêt, encore une fois, d'une formation par alternance.

Actuellement, « la formation par alternance se veut une formation générale, à partir de supports techniques et professionnels. Ainsi le développement de la culture générale et la maîtrise d'une spécialisation technique sont visés conjointement » (Golhen, 2005, p. 66). Selon lui, l'enseignement doit être construit sur la base de faits, de pratiques, d'expériences et d'activités personnelles des élèves en entreprise. L'objectif de la pédagogie de l'alternance est de confronter les enseignements à la réalité du terrain. C'est également celui de traiter de la singularité des parcours des jeunes et non de les conformer à des normes scolaires stéréotypées. Finalement, pour cet auteur, l'alternance ouvre à la liberté, à l'autonomie et à l'apprentissage en commun de la responsabilité.

Weber (2003) reprend les critères généraux pour la construction complexe d'environnements d'enseignement-apprentissage de Achtenhagen (1997):

- Les situations d'enseignement-apprentissage doivent inclure des problèmes et faits complexes pour développer de solides connaissances procédurales.
- Les processus d'enseignement-apprentissage doivent être organisés en action orientée pour assurer l'espace d'apprentissage d'activité des apprenants.
- L'acquisition de connaissances doit être basée sur des problèmes pertinents.
- Il faut utiliser une approche d'action-apprentissage : le recours aux connaissances codifiées doit être apporté dans un esprit d'équilibre.
- Le processus métacognitif doit être initié et promu par des instructions compétentes, ainsi les conditions, nécessités et restrictions des environnements d'apprentissage et d'enseignement deviennent transparents pour les apprenants et peuvent être critiquées.
- Les enseignements doivent prendre en compte les connaissances et intérêts des étudiants.
- L'enseignement doit partir d'un but complexe et d'une structure qui peuvent servir à organiser les éléments en jeu.
- Faire attention aux sens et extension de termes ou concepts afin de pouvoir mieux décontextualiser.
- Pour que l'action ait du sens, il faut de la clarté pour rendre les objets d'apprentissage accessibles aux expériences des étudiants.
- Il faut un système d'action orientée.
- Des problèmes peu structurés demandant un travail collaboratif doivent être proposés pour expérimenter les points positifs et négatifs de la cognition distribuée.
- L'environnement scolaire doit proposer les tâches de la même manière qu'elles le seraient sur la place de travail.
- Diverses dimensions des connaissances doivent être considérées : déclaratives (concepts), procédurales (stratégies) et stratégiques (modèles mentaux).

Il propose dans un même temps quatre principes majeurs qui évaluent l'environnement d'enseignement-apprentissage.

L'école et les classes doivent être centrées sur les élèves.

1. L'attention doit être donnée à ce qui est échangé.
2. L'évaluation formative est essentielle. Elle permet au professeur de voir où en sont les élèves dans leur développement (de la pensée informelle à formelle). Ça aide mutuellement à progresser.
3. L'apprentissage est influencé par le contexte qui induit des normes, des valeurs.

Nous pouvons constater que l'accent qui ressort de ces différents points est la nécessité de rendre l'enseignement proche de la réalité sociale et professionnelle.

D'autres auteurs abondent dans un même sens et relèvent l'importance, dans une formation par alternance, d'avoir un enseignement scolaire qui soit ouvert à des savoirs professionnels concrets.

L'efficacité de l'alternance est d'autant plus grande qu'elle favorise l'équilibre entre une certaine souplesse institutionnelle et le souci de permettre d'apprendre aux sujets qui développent l'abstraction mentale en privilégiant l'expérience vécue sur un terrain significatif qui peut ne pas être scolaire.

Cela aussi s'opère selon des rythmes variables et appropriés aux stratégies d'apprentissage des individus chez qui celles proposées traditionnellement par l'école ne sont pas les plus performantes. (Geay & al., 1999, p. 118)

Toute formation devrait avoir comme visée de développer les capacités d'adaptation et de transfert des futurs professionnels aux changements qui se produisent dans toutes pratiques sociales et professionnelles comme le précise Genthon en 1993, (cité par Donnadiou, 1998). Pour atteindre cet objectif, il est indispensable, selon Donnadiou (1998), de considérer les pratiques avec un certain recul face aux théories existantes. Ceci permettra de mieux les comprendre. En effet, si les théories et pratiques sont complémentaires, il est parfois aussi utile de les considérer indépendamment les unes des autres. Et il faut bien reconnaître que parfois, certaines situations et problématiques quotidiennes ne sont pas prises en compte par les éléments théoriques. Ainsi, « Le futur professionnel perd son statut d'apprenti au sens d'intégration du geste dans l'imitation, pour accéder à celui d'apprenant par l'appropriation de connaissances » (Donnadiou, 1998, p 32).

Plus concrètement, la didactique de l'alternance est encore, dans une certaine mesure, à inventer. Ce qui est proposé, c'est d'exploiter l'expérience acquise en situation de travail. Pour ce faire, l'enseignement doit passer d'une logique disciplinaire à une logique interdisciplinaire à partir de l'explicitation et de la problématisation des situations vécues (Geay & Salaberry, 1999). Selon eux,

La prise en compte de cette expérience du travail est fondamentalement le problème de la didactique de l'alternance. On n'apprend pas en effet dans l'alternance de la même manière que dans l'école centrée sur les savoirs. L'alternance associe des

apprentissages expérientiels en situation de travail (learning by doing) à des apprentissages formalisés en situation d'enseignement (learning by teaching). A l'entre-deux, l'alternance est centrée sur les compétences professionnelles. (Geay & Salaberry, 1999, p. 8)

De manière synthétique, l'alternance permet d'acquérir ce qui, justement, n'est normalement pas enseigné à l'école: l'expérience du travail réel. Plus tard, lorsque l'individu aura intégré le monde professionnel depuis quelques années, il aura incorporé des compétences qui deviendront tacites. C'est-à-dire que la personne ne réfléchit plus à toutes ses actions et produit des activités automatiquement, parce qu'elle a acquis des savoirs de manière définitive. Elle n'a plus conscience réellement de ce qu'elle sait, elle le fait tout simplement. Un exemple, peut-être un peu simpliste mais toutefois assez illustratif de nos propos, nous vient à l'esprit. Nous disons volontiers, lorsque nous devons recommencer une activité que nous n'avons plus pratiquée depuis longtemps, « ça ne s'oublie pas, c'est comme le vélo ». Et bien justement, chaque personne ayant appris à faire de la bicyclette ne réfléchit ensuite plus à chaque fois comment il faut le faire. Elle a tout simplement intégré au niveau cognitif les mouvements nécessaires à la bonne conduite de ce moyen de transport.

Ces savoirs implicites sont d'autant plus difficiles à transmettre qu'il n'est pas évident d'y mettre des explications. Ces compétences sont présentes naturellement. Pourtant, c'est le défi de l'enseignement de pouvoir y mettre des mots et de les transmettre. C'est indispensable car ce sont ces acquis de l'expérience qui permettent ensuite de faire face aux imprévus, aux problèmes et de les résoudre (Geay & Sallabery, 1999). Malgré ces considérations, sans vouloir être fatalistes mais plutôt réalistes, les personnes de la formation et de l'éducation doivent être conscients, admettre et accepter que passablement de compétences ne peuvent être codifiées à l'avance et, par conséquent, ne sont pas facilement transmissibles par l'enseignement.

Pourtant, ces connaissances vont constituer les savoirs sur lesquels vont s'appuyer les individus dans leurs activités de travail. Elles seront avant tout utilisées pour résoudre des problèmes et seulement ensuite explicitées dans le but de les transmettre en dehors des situations professionnelles. En d'autres mots, ces savoirs professionnels ne sont pas réductibles aux savoirs scolaires disciplinaires. C'est là que vient se greffer toute la problématique d'une didactique de l'alternance. Toujours selon les mêmes auteurs, les savoirs théoriques n'ont pas de rapport opératoire direct avec la pratique car le rapport d'application théorie-pratique aurait ses limites.

Schwartz en 1997, (cité par Geay & Sallabery, 1999), à travers sa définition de la compétence, contredit ces derniers. D'après ce chercheur, la compétence est une combinatoire d'ingrédients. Premièrement, les savoirs théoriques, disciplinaires, recensés dans les référentiels de formation, ensuite les expériences découlant des rencontres avec le milieu de travail et pour terminer, la capacité à mettre en relation les deux premiers.

La question suivante pourrait synthétiser nos propos: comment enseigner ces éléments théoriques afin qu'ils soient toujours complémentaires des savoirs pratiques de référence? Cette question pose également une des principales bases de notre problématique et de tout notre travail de recherche.

Après avoir exposé les éléments du problème, ces chercheurs proposent quelques méthodes pédagogiques paraissant adaptées au contexte de l'alternance. Si nous les présentons ici, nous pourrions les comparer, à l'heure des résultats, avec les pratiques d'enseignement qui se font dans le centre de formation de Saintes. Ces propositions regroupées forment la didactique de l'alternance.

Certains autres auteurs (Merhan, Roncevaux & Vanhulle, 2007) parlent de didactique professionnelle qu'ils décrivent comme étant le courant qui permet l'analyse de l'activité en situation de travail. La profession est questionnée sous deux angles: l'acte professionnel et les conditions de transmission des savoirs professionnels. C'est cette deuxième perspective qui est traitée plus spécifiquement par la didactique de l'alternance.⁹ Or ces chercheurs affirment que les responsables éducatifs ne prennent pas suffisamment en considération cette partie du problème et se penchent presque exclusivement sur les dispositifs de formation et leur agencement sans se soucier des dimensions plus pédagogiques.

Nous allons tenter, du mieux possible, de nous pencher sur ces deux aspects de la formation dans une perspective qui se veut la plus complète possible mais qui ne saurait se prétendre exhaustive.

Tout d'abord, pour ce qui est de la formation en alternance, il peut être utile et efficace d'inverser la didactique. Dans beaucoup de situations de formation, la tâche prescrite est effectivement analysée en fonction des référentiels scolaires. Ici, on fait l'inverse, c'est-à-dire qu'on part de l'analyse de la tâche dans les activités du terrain. En d'autres mots, on cherche à exploiter les diverses dimensions de l'expérience concrète en entreprise de l'étudiant. La

⁹ A condition bien sûr que la formation étudiée se déroule effectivement sous un mode d'alternance. Pour rappel, des formations professionnelles existent également en mode scolaire continu.

complexité des situations-problèmes vécues réellement est discutée et analysée. Cette étude des phénomènes se déroulant sur le lieu de travail permet de repérer les savoirs et les dispositifs qui y sont construits et développés.

En résumé, les individus se réfèrent moins au savoir disciplinaire qu'à l'activité professionnelle elle-même. Cette inversion est un point important dans l'alternance car il permet de trouver des situations de travail qui vont devenir des points d'ancrage didactiquement parlant.

Le deuxième point à considérer attentivement, c'est le principe d'explicitation. Il s'agit surtout d'expliciter les situations vécues en entreprise afin que les expériences des apprentis puissent apporter aux autres sujets de nouvelles connaissances et développer leur apprentissage. C'est Vermersch en 1994, (cité par Geay & Sallabery, 1999), qui propose la notion d'activité de didactique d'explicitation qui résume cette idée. Cette explicitation implique une activité de verbalisation où les auteurs mettent leur vécu en mots et une activité de problématisation qui est, comme son nom l'indique, une mise en problème des situations professionnelles expérimentées. Cette deuxième étape permettra d'identifier les obstacles et difficultés d'apprentissage et de formation. L'objectif final est de développer chez les apprenants une prise de conscience des expériences réalisées et des difficultés ou interrogations qui en découlent. Cet échange doit comporter des descriptions de la part du sujet concerné mais également des questions, découlant des autres étudiants par exemple. Ainsi, les personnes se trouvent confrontées à des problématiques qu'elles ont elles-mêmes soulevées.

Le fait de parvenir à expliciter ses actions se produit de manière consciente et réfléchie (Geay & Sallaberry, 1999). Cela permet dans un même temps de repérer les points importants de toute situation. Comme le disent si bien ces auteurs, « Cette explicitation par verbalisation de l'expérience est un outil d'apprentissage essentiel parce qu'il réduit l'écart entre théorie-pratique et fait émerger le sens » (p. 11).

Pouvoir donner du sens à ce qu'on réalise dans la vie est absolument nécessaire car il permet à l'individu de se situer dans son milieu et facilite la démarche de se fixer des objectifs et de les respecter. Elle induit également une motivation supplémentaire.

Merhan, Roncevaux et Vanhulle (2007) partagent ces idées. Pour eux, la pédagogie de l'alternance induit de prendre en compte les expériences vécues qui contribuent à la construction identitaire. Mais pour ce faire, il est nécessaire d'explicitier les situations professionnelles rencontrées à travers une perspective interdisciplinaire. De même, raconter

des expériences de travail facilite l'analyse de l'écart entre théorie et pratique et fait émerger le sens de ses actions à l'apprenant, l'apprentissage est alors facilité. Effectivement, il vaut mieux admettre l'écart entre les deux pôles théoriques et pratiques et tenter de les mettre en relation plutôt que de l'ignorer simplement. C'est cette mise en lien qui amène à la construction autonome de compétences chez les étudiants et finalement à leur apprentissage. Finalement ces chercheurs préconisent également dans l'apprentissage l'observation, l'application, le transfert, la généralisation, la prise de risques, la liberté et le droit à l'erreur.

Troisièmement, une des grandes difficultés des formations par alternance, et notamment pour les alternants, c'est justement d'articuler les enseignements généraux et professionnels et de transférer les connaissances d'un domaine à l'autre. Ce processus met en jeu l'intelligence pratique (d'action) et l'intelligence abstraite (de concept). Les chercheurs proposent même de créer des situations interactives avec un enseignant généraliste et un enseignant professionnel où les individus concernés échangent leurs connaissances sur des expériences vécues sur le terrain (on en revient aux considérations faites auparavant). Selon eux, il n'est pas raisonnable d'en rester à une logique disciplinaire. Ils prônent davantage une didactique pluridisciplinaire. Ces discussions qui partent de situations concrètes amènent les étudiants à percevoir le sens d'apprentissages pouvant être perçus comme abstraits de prime abord. De plus en plus, les connaissances s'élaborent à partir de l'action.

Mais, s'il est utile de partir de la pratique, il est également nécessaire de prendre un certain recul et de pouvoir créer un rapport finalisé au savoir à partir de la compréhension. L'idée est de savoir pour comprendre et pas seulement pour réussir. Les finalités productives ne doivent pas faire oublier les objectifs d'apprentissage, de formation et de développement. C'est à ce moment-là de nos considérations que l'interdisciplinarité occupe une place prépondérante. Ceci pour diverses raisons. Tout d'abord, il faut bien observer et avouer que la réalité professionnelle ne correspond pas au découpage disciplinaire que nous pouvons trouver dans les centres de formation. Elle est toujours plus complexe et recoupe divers domaines simultanément. Cela va dans le sens de la logique actuelle qui veut que le monde du travail exige toujours plus de flexibilité et de polyvalence des travailleurs. Comme l'affirment Perret et Perret-Clermont (2004), les exigences professionnelles se modifient. On cherche moins des spécialistes dans des domaines restreints que des gens ayant comme qualifications l'indépendance, la flexibilité, le sens des responsabilités, l'aptitude à travailler en groupe et la volonté d'apprendre. Il faut être de plus en plus pluridisciplinaire!

De nouveaux dispositifs amènent des changements dans les savoir-faire et les modes de pensée mais ceux-ci ne dépendent pas que des dispositifs mais de l'utilisation faite de ces derniers et des buts poursuivis.

Ensuite, la rencontre et la confrontation de plusieurs spécialistes ou enseignants de divers horizons sont vraiment fructueuses car les différentes branches peuvent prendre sens par rapport à une problématique donnée précise.

Il est évident qu'au-delà de ces considérations, il reste possible aussi, dans un deuxième temps cependant, pour l'enseignant, d'exploiter une problématique professionnelle traitée collectivement à travers sa discipline et d'apporter une vision nouvelle plus spécifique et peut-être également plus concise. Des liens avec les apports théoriques liés à la branche concernée pourront être tirés.

P. Mayen (2007) rejoint l'idée de l'importance des expériences vécues. Ce qui le différencie des théories des chercheurs précédents, c'est que pour lui, l'expérience en situation professionnelle concrète ne comporte pas que des points positifs. Il préconise davantage les expériences construites et simulées: en d'autres mots, expérimentales. Parallèlement, il traite de la didactique professionnelle qui a pour but d'identifier les situations cibles et les connaissances qui sont développées par les apprenants pour soutenir l'activité et la maîtriser. Dans un même temps, elle aura comme visée de cerner les lieux dans lesquels un étudiant sera amené à vivre une expérience en situation et l'expérimenter. Ces divers points que traite la didactique professionnelle détermineront la place et le rôle des dispositifs de formation. En d'autres mots, ils fixeront la part des séquences en milieu professionnel, du rythme et de la fréquence de l'alternance, les moyens mis en œuvre et les objectifs.

Partant de là, la conception et la conduite des dispositifs de formation professionnelle supposent de procéder à une analyse des possibilités d'usage de l'expérience en situations professionnelles en fonction des objectifs visés, des particularités des métiers et emplois, des caractéristiques des personnes en formation.
(Mayen, 2007, p.3)

Selon ce chercheur, toutes les situations de travail n'induisent pas le même apport de connaissances. Il y en a certaines qui vont développer des savoirs qui seront utilisés ultérieurement à la formation, alors que certaines ont un impact immédiat. De même, il y a celles qui comportent un potentiel d'application et d'autres une portée de développement des

acquis de formation. C'est ensuite à cette dernière d'organiser les conditions de l'expérience, de les préparer, les accompagner ou encore les suivre. La question en suspens est la suivante: comment procéder? Quelles expériences doivent être vécues? A quel moment? Comment les préparer...les exploiter? Les expériences professionnelles vécues et non recrées ne donnent pas tant l'occasion de se poser ces questions vu que, très souvent, les apprenants et formateurs sont dépendants des entreprises qui voient leurs activités dictées par les règles de la production et de l'économie.

Un quatrième point qui est proposé aussi dans la littérature est la pédagogie de projet. Un de ses objectifs est d'acquérir des connaissances à travers un travail de projet sur un thème qui sera traité sous une approche en général pluridisciplinaire. Ce qui est recherché chez l'étudiant à travers un projet est de développer sa capacité d'anticipation des modalités d'expérience en milieu professionnel, par exemple, « Le projet de stage est l'énoncé d'une intention d'action sur le terrain en relation avec un projet de formation » (Donnadieu, 1998, p. 28). Selon le même auteur, le projet concrétise les objectifs fixés et relie ces derniers à l'histoire personnelle et l'organisation intellectuelle de l'individu le réalisant.

Pour que la pédagogie du projet soit efficace, Clavier (2001) propose plusieurs facteurs à respecter: l'engagement affectif (implication personnelle), l'anticipation (projection dans le futur), la régulation pas à pas (prise en compte des contraintes) et pour terminer la production (présentation et évaluation du projet selon les objectifs).

D'autres auteurs comme par exemple Jedliczka et Delahaye (1994) proposent également plusieurs éléments didactiques concrets afin de rendre plus efficiente la formation par alternance et notamment une pédagogie de projet qui prend en considération les modes d'apprentissage des individus. Ces derniers devraient être incités à élaborer ces projets, à les vérifier, les corriger par rapport aux prévisions. Nous avons eu l'occasion, lors de notre étude de terrain, d'observer que cette pédagogie de projet apparaissait à plusieurs reprises dans le cursus des jeunes paysagistes. Nous verrons des exemples de comment peut se présenter un cours basé sur une pédagogie de projet.

D'autre part et parallèlement, ces mêmes chercheurs regrettent que le rythme de l'alternance soit souvent imposé par l'école en raison des vacances et de ce fait qu'il soit trop rigide. Ils préconisent que les découpages donnent la possibilité à l'apprenant de réaliser les activités d'un bout à l'autre et de s'intégrer plus facilement dans son entreprise.

L'enseignement devrait être plus global que stratifié et le savoir devrait être apporté non pas dans une perspective disciplinaire fermée mais davantage dans une approche synthétique.

Dans une perspective plus large qui prend en compte non seulement le niveau didactique mais également les aspects organisationnels et institutionnels, ces mêmes chercheurs mettent en évidence plusieurs éléments pouvant produire des capacités transférables chez les étudiants. Premièrement, une organisation rigoureuse au niveau du centre de formation et des entreprises facilite les apprentissages. Ensuite, les formateurs doivent avoir à travers leur activité les finalités de l'intégration, du perfectionnement, du transfert des connaissances et de l'émergence des capacités chez les jeunes en formation. Puis, un système relationnel entre les capacités scolaires et les situations professionnelles doit être mis en place afin d'améliorer l'adaptabilité de l'apprenant et développer ses capacités à mettre en œuvre ses connaissances dans un cadre professionnel. Les jeunes adultes doivent pouvoir avoir certaines responsabilités car ne pas leur laisser un minimum d'initiative peut induire des attitudes passives chez eux. Quatrièmement, des modalités d'évaluation dont les finalités sont claires doivent être prévues. La formation doit pouvoir juger l'acquisition des connaissances et capacités et exiger une certaine perfection scolaire et technique. Enfin, des progressions pédagogiques qui tiennent compte des possibilités des étudiants sont indispensables et permettent de se centrer non pas sur les disciplines mais sur les compétences.

Clénet et Roquet (2005) proposent, eux, d'une manière générale, concernant la formation par alternance, de rechercher des formes et modes d'intervention convenables. Ils préconisent notamment l'écoute, la compréhension, les explorations des actions en fonction des buts pour parvenir à des artefacts pertinents. Au contraire, ils affirment que l'application de modèles tout faits reste inadaptée. Pour eux, les ressources expérientielles, professionnelles et intellectuelles ne manquent pas, il s'agit maintenant de les mobiliser efficacement.

Dans sa recherche monographique sur laquelle nous nous sommes basé sur de nombreux points, Zittoun (2006) s'interroge également sur différents éléments de la vie en classe dans une situation d'alternance: que se passe-t-il durant les leçons; qu'est-ce qui est appris, transmis; dans quelle mesure les activités favorisent-elles le développement cognitif, affectif, ou social des jeunes; quelle sera leur fonction dans le cadre du parcours professionnel?

Un point particulièrement intéressant dans ses réflexions et que nous n'avons pas retrouvé fréquemment dans les autres recherches, est l'élément de la motivation dans le succès d'une formation. C'est effectivement le moteur de notre existence et de nos actions. Sans motivation, difficile d'imaginer entreprendre des initiatives pour mener à bien des activités,

« Le problème de l'absence de motivation est souvent lié à l'absence de lien perçu entre l'activité en insertion professionnelle et l'activité de classe » (Zittoun, 2006, p. 116).

Nous croyons toucher un élément essentiel de notre travail. Nous avons effectivement été confrontés sur le terrain à cette problématique spécifique à la formation par alternance. Tout l'enjeu semble être justement dans la capacité d'offrir un système de formation, des institutions, des cursus qui facilitent le processus de transition entre les deux milieux scolaires et professionnels. Ceci dans le but de faire naître des motifs de motivation pour les jeunes qui sont, comme nous venons de le voir, une des conditions principales à la réussite d'une formation. Des espaces et dispositifs en classe peuvent être mis en place à cet effet.

Elle en vient à définir trois dimensions qui peuvent faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Tout d'abord, la redéfinition identitaire provoquée par l'entrée dans un nouveau milieu qui induit de nouvelles responsabilités et prises d'initiatives, ensuite les apprentissages techniques, sociaux et cognitifs et comme précisé déjà auparavant, la construction de sens.

Dans un même temps, elle précise les buts pédagogiques de l'insertion en entreprise. Premièrement, le jeune peut découvrir et expérimenter le monde professionnel et ses exigences. Ensuite, à travers cette confrontation, l'individu apprend également à mieux se connaître. Finalement, c'est un facteur qui ne nous serait pas forcément venu immédiatement à l'esprit mais qui est à notre sens très intéressant, c'est la stimulation à combler les lacunes scolaires qui ont été mises à jour dans le contexte professionnel.

Mayen (2007), lui, résume les différentes questions abordées par la didactique professionnelle et pose la première ainsi « avec quoi des professionnels ou futurs professionnels ont-ils à se débattre et composer pour agir et obtenir des résultats? » (p. 1). Elle est en lien avec les situations de travail, c'est-à-dire l'identification des tâches, des buts, des caractéristiques des situations (celles dont il faut tenir compte, celles à transformer, celles qui influencent l'action, etc.). La deuxième concerne les activités et les ressources déployées par les enseignants pour se situer, penser et agir. La dernière question interroge sur les conditions qui permettent aux professeurs de le faire et de devenir des professionnels compétents. Celle-ci amène l'analyse des processus qui agissent dans le développement et l'évolution professionnels et personnels.

Mais tout le monde ne ressort pas uniquement des points positifs de l'alternance. Certains chercheurs mettent à mal l'uniformisation scolaire qui provoque une singularité des stratégies cognitives recherchées par les établissements de formation (Geay & al., 1999). Jedliczka et Delahaye (1994) interrogent la manière dont est gérée la formation professionnelle. Le mode

de l'alternance est un processus centripète, il part de l'extérieur, des compétences pour aller à l'intérieur vers les connaissances. Or c'est l'inverse que semblent parfois faire certains enseignants dans leur activité.

Ces derniers relèvent que l'alternance exige de trouver un équilibre entre l'encadrement des jeunes et le développement de leur autonomie. Mais surtout, ils sont d'avis que les connaissances techniques ne suffisent plus pour faire face à l'évolution du monde du travail. Ce dernier exige de plus en plus de compétitivité.

Comme le précisent Perret et Perret-Clermont (2004), et comme nous avons pu l'observer à travers les éléments exposés ci-dessus, la réalité pédagogique est complexe. Elle constitue le contexte où se rencontrent des partenaires sociaux (enseignants et élèves), leurs savoir-faire, leurs propres représentations de l'acte d'apprendre, des compétences à acquérir et des attentes diverses du monde du travail. Les itinéraires sont multiples, comme nous pourrions le constater dans les entretiens. Ces composantes influencent et conditionnent les situations de formation...et nous serions tentés d'y ajouter également les vécus de formation! Ils proposent de tenir particulièrement compte de quatre thématiques pédagogiques:

1. Encourager les étudiants à se pencher sur leurs manières d'apprendre (qui varient selon le savoir visé).
2. Prêter attention aux dynamiques en jeu chez les étudiants lors de l'acquisition de compétences et durant la construction de leurs identités professionnelles.
3. Prendre en compte le passé scolaire des élèves et leur rapport au savoir.
4. Reconsidérer la relation classique maître-apprentis et l'adapter au contexte de développement et de production technologique.

Selon ces mêmes auteurs, les formations par alternance privilégiant l'action dans l'apprentissage font apparaître des problématiques directement liées aux savoir-faire et à leur transmission. D'autre part, les modèles pédagogiques qui composent l'enseignement scolaire et l'apprentissage professionnel ne sont pas des réalités indépendantes. Les pratiques sont liées.

2.7 Le « *Boundary-crossing* »

D'après Merhan, Roncevaux et Vanhulle (2007), le concept de boundary-crossing rendrait compte de l'appartenance et l'engagement des personnes dans des communautés de pratique

et comment ils en traversent les frontières. Un intérêt particulier est porté sur les objets, pratiques et langages utilisés dans les activités. Cet espace d'échange permettrait d'adapter les connaissances acquises par exemple dans l'enseignement ou l'éducation à des contextes d'apprentissages comme les entreprises.

Plusieurs autres notions proches ont été développées. Par exemple, le « boundary-crossing place » (l'espace de croisement de frontières) qui concerne le transfert de connaissances et pratiques entre les institutions et communautés éducatives et professionnelles (Hakkarainen, 2006). Tuomi-Gröhn et Engeström (2003) introduisent le concept de « boundary zone » (zone frontière) qui fait référence à la zone de contact entre des communautés sociales qui a pour objectif d'encourager les individus à partager leurs idées, perspectives et connaissances.

Selon Fürstenau (2003), le boundary-crossing ne fonctionne pas automatiquement mais doit être organisé. Les connaissances transférées doivent être pratiquées et répétées dans de nouvelles situations. Il est nécessaire de croiser les frontières entre l'école et le travail et leurs systèmes d'activité parce qu'ils ont des responsabilités communes. Les enseignants doivent définir les objets intéressants et importants pour les deux milieux même si cela peut toujours être adapté. En croisant différentes frontières, on peut combiner diverses expériences cognitives et mieux comprendre le fonctionnement des entreprises. Pour ce faire, les expériences scolaires et d'entreprises doivent être relatées par une référence commune.

Le boundary-crossing requiert des objets communs ou complémentaires. Ces « boundary-object » (objets frontières) peuvent être vus comme des artefacts médiateurs. Ils appartiennent aux deux milieux et permettent de traverser les limites d'un milieu à l'autre. Ils peuvent se présenter sous la forme de dispositif pédagogique ou technologique.

Hakkarainen, Paavola et al. (2006) affirment que le croisement des frontières entre les institutions et les communautés est une condition essentielle pour développer l'avancement des connaissances.

Le but n'est pas ici de faire un développement exhaustif de ce concept théorique mais plutôt de montrer qu'il nous sera utile plus tard lorsque nous parlerons plus particulièrement des dispositifs de formation dans notre cadre théorique et que nous analyserons le rôle que jouent ceux mis en place dans notre contexte de recherche.

A partir de tous ces constats, nous sommes amené à nous interroger sur les éléments suivants : les étudiants parviennent-ils à transférer leurs connaissances entre ces deux entités de leur formation, l'alternance facilite-t-elle véritablement ce processus, quelles sont les

difficultés rencontrées ? Nos données de recherche auront pour finalités de trouver une ébauche de réponse à ces questions.

III) QUELLES DYNAMIQUES RELATIONNELLES ET D'APPRENTISSAGE DANS UNE FORMATION PAR ALTERNANCE ?

3.1 Introduction

Après avoir traité de l'alternance et de ce qu'elle induit comme processus de transition et de transfert entre le centre de formation et l'entreprise, entre la théorie et la pratique, nous allons maintenant nous intéresser aux différentes personnes qui vivent ce phénomène. Nous nous pencherons notamment sur les étudiants, les enseignants et les chefs d'entreprises mais nous gardons à l'esprit que d'autres acteurs sont actifs dans l'éducation et dans une formation par alternance : les directeurs d'établissement, la famille des étudiants, les personnes travaillant dans l'administration, etc.

Dans un premier temps, nous verrons comment s'articulent les enjeux identitaires, sociaux et cognitifs chez les étudiants en formation professionnelle. Ensuite, la profession des enseignants des écoles professionnelles, leurs rôles et leurs contraintes attireront notre attention. Nous terminerons cette étude concernant les partenaires en nous penchant sur les patrons d'entreprise. Ce qui nous intéressera ici, c'est les attentes de ces derniers vis-à-vis d'une formation par alternance. D'une manière générale, notre regard se portera sur l'influence que peuvent jouer chacune de ces personnes sur les autres mais également sur tout le fonctionnement de la formation.

Ce dernier point conclura ce survol d'ensemble des différents individus jouant un rôle prépondérant dans une formation par alternance et nous amènera à analyser les dynamiques relationnelles existantes entre eux. Pour ce faire, nous ferons appel à la théorie de l'activité. Nous verrons que ce concept prend non seulement en compte les dynamiques entre les sujets concernés mais les met en relation par rapport à leurs activités et leurs communautés de travail.

Ceci nous permettra de mieux cerner les processus d'apprentissage entrant en jeu dans les différentes activités des diverses personnes présentes dans une formation par alternance. Nous élargirons dans un même temps notre vision des activités d'apprentissage et de formation en les replaçant dans leur contexte social et culturel.

Le dernier point structurant cette théorie de l'activité concerne les dispositifs qui sont utilisés dans l'apprentissage et la pratique d'une activité. Mais nous traiterons cet élément-ci dans le chapitre suivant.

3.2 Les étudiants

Les changements de notre société de ces dernières décennies additionnés de l'augmentation de l'espérance de vie ont apporté des bouleversements dans le rythme de vie des humains. Les différentes phases de leur existence évoluent. C'est notamment le cas en ce qui concerne l'entrée dans le monde actif. Auparavant, la plupart des jeunes entraient directement dans le milieu professionnel à la fin de leur scolarité obligatoire. La démocratisation des études a créé, pour une majorité d'entre eux, une période de transition entre le cycle obligatoire et l'entrée dans le monde professionnel qui peut durer plusieurs années. Cette dernière induit de nombreux changements personnels, familiaux, économiques et juridiques chez les jeunes (Cohen-Scali, 2000).

Si nous abordons ici cette problématique, c'est notamment en raison du fait que nous avons été confronté à des jeunes qui, bien qu'âgés de plus de vingt ans pour la plupart, se trouvaient et se trouvent toujours dans cette période de vie délicate entre l'adolescence et le monde professionnel adulte. Il semblait important d'exposer ces faits afin de mieux situer et cerner les situations que peuvent vivre ces jeunes adultes. Nous verrons d'ailleurs dans le cadre de l'analyse du contenu de nos entretiens que beaucoup de ces étudiants ont des parcours jusque-là très divers et parsemés d'obstacles et de changements de direction. Notre but n'est cependant pas de faire une analyse psycho-sociale de la condition professionnelle des post-adolescents en ce début de XXI^e siècle mais de présenter les éléments importants qu'il ne faut pas omettre de garder à l'esprit lorsque nous analyserons les propos des individus ayant participé à notre travail de recherche.

Déjà dans les années 60, Wittenberg, (cité par Cohen-Scali, 2000), ressortit cinq caractéristiques métapsychiques à la post adolescence. Premièrement, une crise de l'image de soi qui provient des différentes demandes à répondre de personnes (parents, enseignants, entrepreneurs) ou d'institutions (maison, école, entreprise). Ensuite, cette période s'accompagne souvent d'une perte d'identité (dépersonnalisation). Puis, le sens de la réalité est accru et peut provoquer des états de dépression. Le quatrième point est lié au précédent vu qu'il consiste en une croissance de la conscience du temps qui passe, ce qui amène une

planification différente et souvent plus précise de ses activités. Enfin, cette phase de vie induit la recherche d'un partenaire. En parallèle le même chercheur ressort trois facteurs socio-économiques. Tout d'abord, les jeunes veulent payer leur part mais la société les tient encore à l'écart du marché économique, financier et professionnel. Deuxièmement, les jeunes s'engagent souvent dans des groupes sociaux, politiques ou religieux. Finalement, une philosophie de vie, de nouvelles valeurs s'élaborent.

Mais alors que les jeunes sont encore tenus à l'écart de la vie des adultes, leurs responsabilités envers la société augmentent d'où la naissance d'un certain déséquilibre à ce niveau-là. Même si nous reviendrons plus tard sur le développement d'une identité professionnelle, nous pouvons déjà dire que cette dernière débute avec l'émergence de nouveaux projets, aspirations et attitudes face à l'avenir. Bien entendu, notre objectif dans ce travail sera de vérifier si l'alternance peut jouer un rôle positif dans le cadre des éléments observés ci-dessus concernant cette période de vie entre l'adolescence et le monde adulte. Ce qu'il ne faut toutefois pas oublier, c'est que chaque individu, au-delà de ses cursus scolaire et professionnel a son propre parcours de vie avec ce que cela induit de bouleversements, joies, échecs, réussites. Cette dimension personnelle intervient dans l'alternance d'une formation dans la manière dont chacun apprend et construit son identité (Geay, Hahn & Besson, 2005). Ce qui est essentiel selon eux dans l'alternance, c'est qu'elle permet de se construire un nouveau rapport au savoir et dans un même temps de mettre en valeur l'apprentissage expérientiel. Selon ces auteurs qui citent Besson, Deplancke et Hahn (2005), l'histoire personnelle des étudiants est importante dans la mesure où elle leur donne la possibilité de donner du sens à leur expérience et de comprendre leur processus d'apprentissage des savoirs expérientiels et formalisés.

Jedliczka et Delahaye (1994) parlent également des difficultés qui peuvent être rencontrées lors des phases de transition chez les jeunes adultes. Ils précisent que les étudiants en alternance qui entrent dans le monde du travail doivent faire face au choc de l'écart entre leurs représentations des activités qu'ils pensaient réaliser et la réalité des situations professionnelles. De plus, ils doivent se créer une nouvelle identité dans la nouvelle entreprise, dans un nouveau milieu dont ils ne connaissent pas les règles de fonctionnement, les codes et finalités et s'y adapter.

D'après les propos de Colin et Pacard (1994), les élèves reviennent en général satisfaits de leur période en entreprise. Ils se sentent valorisés car ils remarquent qu'ils ont pu mener à bien les activités qu'on leur proposait. Autre fait important, ils constatent que les éléments

étudiés en classe peuvent être utiles. Conséquence de cette réussite: le retour en classe peut parfois être pénible! A l'opposé, il peut arriver que certains découvrent par la confrontation au terrain qu'ils ne sont pas faits pour ce type de profession. Enfin ils regrettent parfois de ne pas avoir appris tout ce qu'ils auraient voulu.

Comme l'affirment Merhan, Ronveau et Vanhulle (2007), les étudiants participent à des communautés de pratique aux logiques parfois opposées et contradictoires comme par exemple les systèmes de travail et de formation. Ils développent alors des rapports aux savoirs, des stratégies et des types d'apprentissage variés. L'adaptation n'est pas toujours évidente et peut, si elle est mal négociée, engendrer des troubles identitaires. Les chercheurs relèvent ces déstabilisations chez les jeunes adultes qui s'interrogent sur leur avenir professionnel et personnel.

Il est vrai que, très souvent, on alloue les vertus de l'alternance que sont la remobilisation scolaire, l'insertion sociale, une formation qualifiante adaptée à l'économie du moment, le développement de l'autonomie par la multiplication des références identitaires. Depuis la montée du chômage à l'aube des années 80, ce mode de formation est devenu le principal outil de la politique d'insertion des jeunes. Ces dispositifs participent à la structuration et à la reconnaissance des groupes professionnels. Il n'est pas inutile cependant d'observer également « les revers de la médaille ». Les étudiants revendiquent parfois des positions dans leur entreprise qui ne correspondent pas toujours à celles qu'on veut bien leur accorder. Dans certains cas, les entreprises mettent en valeur les jeunes et leur proposent des activités reflétant de manière assez complète la panoplie des actions que peut réaliser un professionnel de la branche. Mais il peut également arriver que certaines firmes n'utilisent les alternants que dans des buts de production à court terme.

Au-delà de ces considérations, il y a une autre élément dont il faut tenir compte lorsqu'on étudie les étudiants en alternance. C'est la conception qu'ils se font de leur formation, en d'autres mots, leurs représentations de l'alternance. En effet, pour qu'un apprentissage se réalise, il est indispensable que le processus de formation dans lequel s'engage le jeune adulte ait du sens pour lui (Tilman, 1994). Selon ce dernier chercheur, l'explicitation des représentations se retrouve dans quatre domaines. Dans un premier temps, comment je me projette dans l'avenir, quel futur je me donne. Deuxièmement, comment je vois le travail, quelle place je lui accorde dans ma vie et mon projet personnel. Ensuite, quelle image je me fais de la profession à laquelle je me destine. Enfin, comment je vois l'apprentissage. Tenir

compte de ces éléments permet d'optimiser les processus d'apprentissage et d'acquisitions de connaissances.

Le rôle des représentations dans les processus de construction identitaire a également été étudié par Blin en 1997, (cité par Cohen-Scali, 2000). Selon le chercheur, les représentations auraient plusieurs fonctions: construction d'un savoir professionnel et participation au positionnement de l'individu dans le monde du travail. Ainsi, le contexte professionnel est bien un lieu de production, de diffusion et de transformation des représentations. Plus précisément, les interactions et l'organisation de l'activité professionnelle influenceraient ces dernières chez le jeune.

Dans le domaine des représentations, Geay et Sallaberry (1999) précisent encore la nécessité d'en construire en s'opposant aux images initiales. Cela doit se faire par une démarche scientifique. C'est à l'enseignement de veiller à la bonne marche de la construction des représentations chez les jeunes apprenants.

La construction de représentations amènera ensuite le jeune à se former une identité professionnelle. C'est ce point que nous allons aborder à présent. Pour ce faire nous allons nous référer à Cohen-Scali (2000) qui a traité largement de la question et dont les remarques nous ont semblé bénéfiques pour notre travail. L'objectif de ses propos est de définir le rôle des formations professionnelles en alternance sur la construction de l'identité professionnelle. A la base, deux objectifs: premièrement mettre à jour les conséquences d'un dispositif de formation en alternance sur la construction de l'identité professionnelle et deuxièmement mieux comprendre comment se développe cette dernière. L'idée de départ dans ces recherches est que l'alternance est un type de formation difficile à gérer car il induit de devoir concilier des lieux et temporalités différents et que cela provoque des conduites et stratégies très variées chez les individus.

Il y a quatre types de construction de l'identité professionnelle. Pour commencer, l'introspection qui consiste en une attitude d'indifférence ou de rejet des activités professionnelles en entreprise. Cela concerne surtout les étudiants mal orientés, au projet professionnel incertain qui se concentrent davantage sur leurs activités en dehors de leur formation. Ensuite, l'observation est un comportement de retrait par rapport au travail direct. Beaucoup de feedbacks sont nécessaires avec ce type de jeunes, sur leurs performances et l'état de leur travail. Ces derniers évitent la confrontation directe avec la production. C'est une socialisation passive qui ne « portera ses fruits » sur l'identité que plus tard. Puis, l'anticipation concerne les apprenants qui souhaitent intégrer un autre groupe que celui auquel

ils appartiennent. Ils veulent devenir salariés et prennent de la distance face à leur identité d'étudiants. Ils veulent volontairement s'engager davantage dans l'entreprise. Enfin, l'expérimentation consiste à tester sans cesse différentes situations professionnelles sans s'y impliquer concrètement. C'est ponctuel et ça permet de reculer le moment de l'intégration professionnelle définitive. La transformation identitaire se déroule au fil des expérimentations.

Plusieurs éléments influencent l'élaboration d'une identité professionnelle. Parmi ces derniers, l'implication dans la formation et la définition de projets. Ils sont déterminés par plusieurs facteurs: les processus d'orientation et le choix de la filière, l'orientation professionnelle dans l'entreprise, le rapport entre les diplômes et leur reconnaissance par les entreprises, le prestige des entreprises et les conditions du stage. De là va découler la détermination et la motivation de l'étudiant alternant.

Mais surtout, les effets de l'alternance sur l'identité dépendent avant tout de la qualité de l'intégration dans l'entreprise et des compétences individuelles à établir des liens entre les activités. S'adapter à la culture et au climat de l'entreprise est une condition obligatoire et indispensable si l'on veut bien vivre sa formation. Le sujet qui débute dans un nouveau lieu de travail doit faire face à différents changements qui peuvent être physique (habillement), biologiques (rythmes, horaires, pauses) ou culturels (nouvelles structures politiques, religieuses, linguistiques, hiérarchiques).

Clavier (2001) dresse également une liste de facteurs favorisant la construction d'une identité professionnelle chez le jeune.

- a) La qualité du partenariat entre les institutions et leurs projets ainsi que celui de l'apprenant.
- b) La didactique de l'alternance : postures de l'enseignant (expert ou partage) et logiques des stagiaires (agent, acteur, auteur).
- c) La pédagogie du tutorat : influence du tuteur sur le dispositif et la construction identitaire du stagiaire.
- d) La dimension personnelle d'apprentissage chez les stagiaires. Comment se développent leurs logiques ? L'équilibre entre projet de vie et projet professionnel sera évalué.

Etre impliqué dans l'entreprise favoriserait une revalorisation de sa personne et une confiance en soi accrue dans l'avenir. A ce sujet, Cohen-Scali (2000) a développé la notion de représentation de soi. Selon elle, trois types de représentations de soi des étudiants en alternance émergent. Tout d'abord, il y a les futurs travailleurs pour qui toute période

d'insertion amène à un nouveau statut professionnel. Ensuite, les futurs chercheurs d'emploi ne sont pas guidés par une représentation sociale comme professionnels mais par les opportunités qui pourront se présenter au cours de la période d'insertion. Et finalement les indéterminés vivent une concurrence entre plusieurs schémas du soi. Ils ne cherchent pas d'emploi dans l'immédiat, hésitent ou envisagent de poursuivre leurs études. Il est intéressant de remarquer ici que les trois types de perspectives sont ressortis chez les étudiants dans nos entretiens.

Les individus auraient des capacités différenciées à surmonter les situations stressantes. L'estime de soi serait un facteur déterminant dans ces aptitudes à faire évoluer ses références identitaires et à assumer de nouveaux rôles sociaux rapidement. L'alternance joue ici un rôle non négligeable puisqu'elle octroie un statut de salarié au jeune, ce qui va lui procurer une meilleure reconnaissance sociale. Il pourra ainsi mieux s'identifier au groupe de professionnels.

Fait réjouissant, deux types de métacompétences œuvreraient au maintien de la cohérence identitaire. Premièrement, les métacompétences socio-environnementales qui comportent la façon dont l'individu interagit avec certaines dimensions d'éléments composant le contexte du travail comme par exemple un accueil favorable, des tâches intéressantes, des interactions enrichissantes. Elles nécessitent de comprendre le rôle assigné et l'activité à effectuer, d'intégrer rapidement les règles du nouveau contexte, de repérer les ressources de l'environnement et la manière de les utiliser, de saisir les feedbacks sur la pratique de façon à se réajuster et de développer des relations avec les personnes significatives. Ensuite, les métacompétences socio-personnelles permettent la continuité de l'identité en favorisant le sentiment d'unicité durant les périodes de changement. Ces capacités visent à s'auto-évaluer objectivement et éviter la dévalorisation de soi, à mobiliser un sentiment de compétence positif pour l'action, à se former et faire évoluer ses représentations sociales et à développer de nouvelles appartenances sociales. Même si les deux types sont normalement conjointement activés, parfois, les jeunes mobilisent plus facilement l'un ou l'autre type.

L'individu va s'auto-évaluer vis-à-vis des autres travailleurs et prendre position dans le réseau de l'entreprise (Blin, 1997, cité par Cohen-Scali, 2000). Il y aurait une corrélation entre la satisfaction des jeunes face à la réalité du travail et avec, d'une part, les bonnes relations qu'ils entretiennent avec leurs supérieurs et, d'autre part, la planification judicieuse de leur vie professionnelle. Il semble évident cependant qu'il est plus facile de se structurer une identité dans des contextes professionnels clairs proposant des règles définies mais souples favorisant les échanges et la communication verticale.

Finalement il propose trois conceptions du travail. Premièrement, il permet l'acquisition d'un statut professionnel. Ensuite, ça peut être une valeur instrumentale et une source de sécurité. Pour terminer, il peut représenter une source d'enrichissement personnel. Il est clair que l'appartenance à tel ou tel groupe influencera les représentations que l'on se fait de son activité, sa motivation à la pratiquer et vice versa. Les intentions professionnelles découlent de la somme des éléments suivants: le jeune (résultats), les ressources du milieu (économie, travail, école, emploi) et les informations des professeurs et de l'environnement social (stéréotypes, images, représentations).

Boutinier en 1990, (toujours cité par Cohen-Scali, 2000), ressort trois projets que les jeunes doivent gérer: ceux d'orientation, d'insertion et de vie. Ne pas en avoir peut conduire à une passivité au moment de la recherche d'un emploi ce qui met en évidence le rôle décisif du sujet dans la construction de son projet. L'alternance est une première expérience d'insertion et l'occasion justement d'entreprendre une réelle recherche d'emploi, de tester son projet professionnel, de le faire évoluer et de mettre en œuvre des conduites adaptées. Parmi les étudiants, il y en a certains qui cherchent une intégration à tout prix, ceux qui l'attendent, ceux qui la repoussent et ceux qui hésitent.

En résumé, trois points ressortent de nos propos. Tout d'abord le rôle déterminant des représentations sociales dans la construction d'une identité professionnelle. Deux grands types de représentations sociales sont concernés ici. Les représentations et attitudes face au travail qui découlent d'expériences antérieures, d'identification et d'intérêts et les croyances ou représentations de soi qui se forment par la confrontation à des modèles professionnels. En second lieu, les identités professionnelles et personnelles sont étroitement liées. L'estime de soi est mobilisée durant les phases de transition où les métacompétences peuvent rééquilibrer l'état identitaire. Finalement, le contexte joue un rôle important à travers les interactions et la multiplication des expérimentations qu'il entraîne. Les interactions favorisent une identification aux professionnels, des représentations plus positives de soi et davantage d'application dans le travail. Une intégration réussie dans le milieu du travail favorise la construction de nouvelles compétences sociales. La reconnaissance économique apporte, elle, des activités enrichissantes.

3.3 Les enseignants

Après avoir traité de différents points concernant les étudiants, nous allons, à présent, nous pencher sur les éléments à prendre en considération chez les enseignants, notamment dans les formations par alternance. Effectivement, ils sont un des éléments, un des acteurs principaux de la plupart des types de formation,

Peut-on concevoir l'alternance seulement comme un processus de production de savoirs par le sujet à partir de son expérience de stagiaire sans que ne soient prises en considération les interactions évaluatives en jeu entre formé-formateurs? (Donnadiou, 1998, p. 27)

Même si la littérature est moins exhaustive à l'égard de ces derniers en comparaison des étudiants, il nous est quand même possible de traiter quelques points qui nous semblent incontournables.

Tout d'abord, il est utile de préciser de quoi l'on parle exactement. En effet, tout un chacun peut s'imaginer ce que peut représenter un enseignant. Cependant, dans une formation par alternance, il y a un élément qui a son importance et qu'il faut préciser maintenant. Effectivement, la plupart du temps et ce fut le cas pour notre terrain de recherche, deux types d'enseignants se côtoient. Premièrement, les enseignants techniques qui ont reçu une formation professionnelle et qui sont spécialistes d'un domaine professionnel lié au métier enseigné. Souvent, ils viennent d'une entreprise ou y ont vécu des expériences (Guillaumin, 1997). Leurs réseaux avec les entreprises et le monde du travail est par conséquent précieux pour les étudiants et les entrepreneurs. Deuxièmement, l'on trouve des enseignants de formation et de disciplines générales comme par exemple les langues, les mathématiques, etc. Logiquement, ils n'ont pas de relations particulières avec les entreprises et connaissent mal ce milieu. Cette distinction aura son importance dans la compréhension du rôle des enseignants et dans le cadre de notre analyse des résultats. En effet, la différence entre ces deux types d'enseignants ne doit pas être considérée uniquement du point de vue des connaissances qu'ils transmettent mais également des représentations qu'ils ont des entreprises, des relations qu'ils entretiennent avec les autres enseignants, les jeunes et de l'atmosphère qui en découle en classe.

Pepel en 2000, (cité par Amos, 2001b), constate que si l'enseignement technique dans les écoles d'ingénieurs, par exemple, tend à se rapprocher de l'enseignement général, ce n'est pas le cas de l'enseignement professionnel qui conserve son identité. Pour lui, ce dernier se rapproche de la logique de l'apprentissage notamment au niveau de l'importance que prennent les relations avec les entreprises. Quelque part, il se trouve à mi-chemin entre les milieux professionnels et les universités. Il semble par conséquent évident que les cultures et passés professionnels divers des enseignants induisent des représentations hétérogènes de la collaboration avec les entreprises.

Une des problématiques auxquelles sont confrontés les formateurs en alternance, c'est qu'ils se retrouvent la plupart du temps face à des enseignants qui « débarquent » d'un milieu d'études universitaires (Golhen, 2004), en tout cas pour ceux enseignant les branches générales. Ils ont vécu durant plusieurs années une formation ayant un autre fonctionnement, d'autres principes et valeurs que ceux dans lesquels ils vont pratiquer. Ils n'ont eux-mêmes jamais été alternants, d'où leurs difficultés prévisibles à se mettre à la place des étudiants. De plus, ce qui rend les choses encore plus délicates, c'est que le principe de l'alternance a beaucoup évolué au fil des années et qu'il paraît plutôt encore instable actuellement.

Or ce qui est très important dans la conduite d'une pédagogie de l'alternance, selon le chercheur, c'est de privilégier les rencontres, les échanges, la parole entre les différentes personnes et instances jouant un rôle dans cette formation: *La pédagogie de l'alternance est celle de la responsabilité par la parole. (Golhen, 2005, p. 68)*

Colin et Paccard (1994) relèvent que les professeurs d'enseignement général souhaiteraient être davantage intégrés au processus d'alternance des jeunes en collaborant davantage avec les enseignants spécialisés et en étant plus proches des entreprises. Mais l'ensemble de ces enseignants souligne également que cette concertation doit être intégrée dans l'emploi du temps. Nous avons constaté les mêmes problèmes durant nos entretiens avec quelques enseignants. Nous y reviendrons plus loin dans ce travail.

Les deux chercheurs Jedliczka et Delahaye (1994) se sont penchés plus particulièrement sur les tâches des formateurs et des centres de formation en alternance. D'après ces derniers, les formateurs sont confrontés à deux types de situations d'apprentissage. Celle tout d'abord qui précède la venue des étudiants dans leur centre de formation, c'est-à-dire la formation initiale qui a pour but la production du noyau des connaissances, autrement dit la culture générale. Celle ensuite qui suit un cursus par alternance et qui est la formation professionnelle continue. Les enseignants ne doivent surtout pas croire qu'ils sont les seuls responsables de la transmission des savoirs. Leur mission est certes celle d'assurer la diffusion des

connaissances de base à l'aide d'initiation et de simulation mais ce serait une erreur de négliger l'écoute des entreprises en la matière.

Mais ce n'est pas évident non plus pour les enseignants. Ils sont soumis à des pressions qui peuvent être directes (lois) ou indirectes (politique, social, mode). Pourtant il faut éviter les rivalités entre entreprise et école car elles sont différentes mais complémentaires et ce serait vouer l'alternance à l'échec que d'avoir de telles réactions. Or cette dernière agit sur l'apport des connaissances en centre de formation et leur mise en œuvre en entreprise. Chaque activité doit être analysée, caractérisée, comparée par l'enseignant aux modèles théoriques existant ou aux observations des camarades. Il ne s'agit pas de donner un modèle théorique unique et de laisser l'élève se débrouiller avec mais de le guider à travers des observations portant sur les expériences vécues sur le terrain. Grâce aux phases en centre de formation, les connaissances acquises par les expériences professionnelles peuvent être formalisées par l'enseignant et ses élèves. Les compétences sont alors transformées en capacités, ce qui développe la productivité en entreprise. De nouveaux modèles théoriques seront alors développés: ils feront office de référentiels. On voit ici que le rôle de l'enseignant dépasse largement la simple transmission de matière théorique mais qu'il est à la base de tout un processus de construction du savoir en lien avec celui exercé en entreprise. Toujours selon le même auteur, plusieurs éléments doivent être respectés pour que ce processus se déroule dans de bonnes dispositions. Il faut une organisation administrative rigoureuse, des moyens, choisir et affecter du personnel lié avec les entreprises, organiser et gérer le temps à disposition, répartir judicieusement les lieux d'apprentissage et valider les acquis réalisés en entreprise.

Zittoun (2006) relève également l'importance des enseignants et des institutions qui peuvent plus ou moins bien préparer les jeunes à leur future entrée dans le monde professionnel par leur manière d'organiser le temps, l'espace matériel et le travail. Ils influencent également la façon de relier les différents cadres d'activité. L'auteur précise également les attitudes que les professeurs devraient adopter en classe. Tout d'abord, ils doivent faire preuve de sensibilité en adaptant leurs interventions et leurs actions en fonction du rythme du groupe. Ensuite, une distance doit être prise par rapport aux étudiants, ce qui amène davantage de respect envers les statuts respectifs des partenaires et les échanges pédagogiques. Et finalement, une certaine souplesse préserve la structure du cadre tout en accompagnant les débordements. Elle résume le rôle des enseignants par ces différents points: respect de l'ordre, étayage affectif et socio-relationnel, transmission des savoirs, mise à distance et fonction dynamique.

Des cours de formation sont proposés pour les concepteurs et autres acteurs de l'alternance afin d'améliorer l'offre de formation (Clénet & Roquet, 1995). Les points abordés concernent l'approche et la compréhension des situations, la mise en évidence des problèmes et des transformations nécessaires et enfin la mise en œuvre de ces changements. Le but ultime est de concevoir des référents rendant cohérents les systèmes d'actions et les systèmes d'idées, ceci en suscitant le partage des expériences et la réflexivité.

3.4 Les entreprises

La logique aurait voulu que nous mettions comme sous-titre les entrepreneurs. Nous avons préféré cependant utiliser le générique d'entreprises tout en sachant que ce dernier est lié directement à l'action des entrepreneurs. Par exemple, la politique d'une entreprise découle en général directement des modes de pensées de ses dirigeants. Ainsi, par l'exposé des stratégies des entreprises, nous sous-entendons les agissements de leurs entrepreneurs.

Colin et Paccard (1994) abordent la problématique des tâches proposées en entreprise. Pour eux, le contenu proposé en milieu professionnel durant les périodes de formation est de plus en plus décevant. Les activités demandées sont trop simples et banales. Les entreprises n'en seraient pas forcément conscientes mais n'auraient tout simplement rien d'autre à proposer. Il est clair que très souvent, les entreprises ne créent pas d'activités spécifiques pour les jeunes apprenants mais leur confient le travail courant qu'elles donneraient également au personnel habituellement.

A ce sujet, Mayen (2007) se pose également de nombreuses questions ayant trait au type d'activités et de tâches qu'il est possible de faire en situation professionnelle. Il met en évidence l'importance de la diversité dans les situations qui peuvent être vécues par les jeunes. Au-delà de la diversité existante entre les métiers, cette dernière peut exister entre plusieurs différents éléments à l'intérieur d'une profession tels que le cadre institutionnel, l'organisation du travail, le découpage du travail, les fonctions, le niveau d'autonomie et de décision, les buts, l'évolution des systèmes, les pratiques, etc. Le même chercheur pointe du doigt l'expérience antérieure fondatrice et l'influence qu'elle peut avoir sur la manière d'aborder les situations professionnelles nouvelles et ultérieures. Pour lui, elle détermine le potentiel d'apprentissage et de développement. Dans un même temps, il se demande dans quelle mesure le dispositif de formation peut influencer ce processus.

C'est Agulhon (2000) qui a traité spécifiquement des pratiques et politiques des entreprises concernant le recrutement des jeunes. Elle met en évidence que toutes les entreprises n'envisagent pas l'engagement d'étudiants en alternance avec le même état d'esprit, « Certaines craignent les ennuis administratifs, d'autres les contraintes pédagogiques. D'autres, au contraire, ont une politique d'ouverture affichée et prennent des stagiaires de différents statuts, niveaux et spécialités » (Agulhon, 2000, p. 60).

L'auteur dresse ensuite une typologie des modes d'implication des entreprises. Premièrement, certaines firmes ont un protocole précis de recrutement et d'accueil des apprenants. Elles sélectionnent les établissements scolaires et le niveau de formation. Elles ont parfois des conventions avec des centres de formation. Ils possèdent des tuteurs chargés de la formation des jeunes et habitués à cette tâche. Ensuite, d'autres entreprises ne possèdent pas ce niveau d'organisation mais prennent soin toutefois d'identifier les formations en fonction de leurs attentes, prennent en considération les besoins des jeunes et les forment auprès du personnel disponible. Une troisième catégorie regroupe les établissements qui n'ont pas réfléchi à leur mode d'implication dans l'alternance. La plupart d'entre eux sont de petite taille et n'ont pas véritablement de contacts avec les centres scolaires. Ils accueillent certains jeunes davantage à travers leurs réseaux de contacts mais ne sont pas affiliés à un processus de formation de la jeunesse. Enfin ils ne sont pas au courant des types de formation et n'ont pas une idée fixe des objectifs des cursus scolaires. Le cinquième type comporte les entreprises qui utilisent les jeunes dans des pratiques de socialisation à but quasiment coercitif. Finalement, celles qui engagent des alternants comme main d'œuvre d'appoint forment la dernière catégorie. Les trois derniers types sont en rupture avec les modèles scolaires concernant le développement des connaissances. Ils dérèglent les apprentissages et les représentations des étudiants.

Les objectifs des entreprises derrière ces stratégies sont nombreux et très hétérogènes. Les justifications données de ces pratiques par les entreprises évoluent sur plusieurs registres: améliorer l'image du monde industriel, répondre aux sollicitations de l'école, participer à la formation des jeunes, évaluer les contenus, les jeunes et les diplômés, dynamiser ou même former des salariés, user d'une main-d'œuvre d'appoint, se constituer un réservoir de main-d'œuvre (Agulhon, 2000).

L'auteur résume sa réflexion sur les pratiques d'alternance des entreprises en les réduisant en trois catégories. En premier lieu, les grandes entreprises adoptent ce qu'elle a nommé une alternance fonctionnarisée où l'organisation des phases en entreprise est formalisée. Ces

grands établissements font marcher la concurrence entre les niveaux de formation. Des tuteurs ou salariés spécialisés sont prévus pour former les jeunes qui bénéficient d'un encadrement adapté de qualité. Les petites et moyennes firmes, elles, ont plutôt tendance à fonctionner au coup par coup. Mais elles peuvent très bien construire des relations avec des établissements scolaires quand il y a des affinités et des besoins. L'objectif central ici est la socialisation au monde du travail. Les stages et les interactions avec les centres de formation sont créés dans un intérêt commun avec ces derniers. Enfin, certains établissements utilisent simplement les jeunes comme main-d'œuvre d'appoint. Les responsables de formation n'ont pas une connaissance précise des systèmes de formation. Les activités proposées seront liées aux besoins immédiats ou aux sentiments du travail que pourrait réaliser le jeune mais aucune progression logique n'est prévue dans les tâches au programme. Même si cela peut amener l'étudiant à une socialisation au travail et à une intégration dans un collectif, ce dernier n'aura jamais l'occasion de vivre des activités nouvelles et se verra limité à produire des tâches répétitives.

Comme nous venons de le voir, certaines entreprises possèdent des personnes formées à l'encadrement d'apprenants. A nouveau ici, cet encadrement peut être simplement administratif ou alors concerner les tâches et l'expérience du travail (Perret, 2001).

Une riche littérature, y compris parmi les derniers auteurs cités dans nos propos, traite du rôle des tuteurs. Nous n'avons pas jugé opportun d'exposer ici les théories existantes à ce sujet du fait que les entreprises que nous avons observées dans notre recherche ne possédaient pas de personnes spécialisées dans l'accompagnement des étudiants. Nous nous sommes limités à l'étude des éléments qui composaient nos cas d'étude sur le terrain.

3.5 Interactions entre les différents partenaires

Maintenant que nous avons visité les caractéristiques des différents partenaires d'une formation par alternance, il est temps de nous soucier des dynamiques relationnelles existantes entre elles. Ceci va nous mener ensuite à aborder, comme nous l'avons déjà précisé auparavant, la notion de la théorie de l'activité qui traite justement des processus qui interagissent entre les divers éléments présents lors de la pratique d'une activité.

Mais avant de parler d'interactions entre les pôles de la formation, plusieurs auteurs reconnaissent certaines conditions au bon déroulement de ces dernières. Par exemple, Zittoun (2006) met en évidence le rôle du cadre de formation qui structure les statuts des personnes, l'organisation spatiale et temporelle des dispositifs de ce dernier, les interactions, les activités et les processus de pensée et d'apprentissage qui s'y déroulent. Pour elle, le succès d'un établissement scolaire est obligatoire pour parvenir à entretenir de bonnes relations avec d'autres institutions. Ce dernier dépendrait notamment de l'organisation de son cadre interne et de la compétence de ses enseignants.

Fortin (1984) expose des éléments qui nous paraissent pertinents dans notre travail. Pour elle, chaque rencontre entre les partenaires d'une formation par alternance doit s'accompagner d'une même compréhension des objectifs, des rôles respectifs, des attentes et des objets traités. Selon elle, une telle condition remplie favorise la collaboration entre les institutions.

D'autres chercheurs proposent des modalités permettant d'optimiser les rapports entre les partenaires. Merhan, Roncevaux et Vanhulle (2007) relèvent que, sans dynamiques interactives des individus engagés, les institutions sont inefficaces. Cette coopération est à renouveler constamment car elle renforce la confiance entre les individus dans le partage du pouvoir de former. Le problème de l'alternance, c'est que ce processus de construction de savoirs par l'expérience est imprévisible, complexe. Il faut créer des cadres d'intervention souples et ouverts en responsabilisant les individus et en rendant autonomes les institutions.

Plus concrètement, Geay, Hahn et Besson (2005) insistent sur l'idée que le pouvoir de former doit être partagé entre les deux milieux scolaires et professionnels afin de permettre à l'étudiant une immersion de longue durée et une implication forte dans son entreprise. Pour cela un projet de formation entre l'école et l'entreprise doit être négocié. Les deux instances s'engagent à évaluer la progression du jeune adulte, à l'accompagner dans ses apprentissages et à lui confier des activités du référentiel qui a été défini au préalable. Le temps de formation doit être également partagé. Un objectif important pour le jeune est d'apprendre à vivre en entreprise. C'est pour cela que le choix de cette dernière en fonction du projet professionnel est primordial.

Ces éléments sont aussi étudiés par Jedliczka et Delahaye (1994). Ils définissent tout d'abord les positions et rôles des différents partenaires qui sont au nombre de trois: l'entreprise (et son entrepreneur) est le lieu de production des compétences, le formateur est l'opérateur chargé du transfert des connaissances et des capacités et l'étudiant est le sujet de la situation pédagogique. En plus, les systèmes de formation alternés comportent deux lieux différents qui ont comme finalités l'insertion et la maintenance du capital-compétences. Mais

alors que les deux lieux fonctionnent avec des logiques, des règles, des modes de fonctionnement et des valeurs spécifiques, l'alternance, comme on a pu le voir maintes fois maintenant, favorise le passage des jeunes de la sphère éducative à celle du monde du travail. Souvent c'est l'apprenant qui rapproche ces deux entités. Pourtant lui-même doit s'adapter, à l'école on lui demande souvent de travailler individuellement alors que c'est l'inverse en entreprise.

On attendra surtout de l'entreprise qu'elle propose des activités adéquates, encourageant le développement de nouvelles compétences et qu'elle donne les moyens à l'apprenant de les réaliser. De l'école il sera exigé de renoncer aux programmes préétablis et de s'adapter à l'évolution des métiers. Enfin, il est attendu du jeune qu'il soit actif dans sa formation. Il doit entrer dans une logique de projet.

Enfin ces auteurs parlent de différentes situations d'échange selon qu'elles concernent tel ou tel acteur de la formation. Ils ont nommé situation pédagogique les interactions entre l'élève et l'enseignant, situation professionnelle celle entre l'étudiant et l'entrepreneur et situation de négociation celle entre le chef d'entreprise et le professeur.

Seulement, comme le relèvent certains chercheurs, la mise en place d'une collaboration entre l'école et l'entreprise n'est pas toujours évidente à mettre en place. Par exemple, Perret (2001) observe que les deux lieux induisent des processus d'apprentissage qui sont inversés. L'activité scolaire part du principe qu'il faut comprendre pour réussir alors que c'est l'inverse dans le monde professionnel.

Certains notent un mécontentement de la part des entreprises vis-à-vis des centres de formation. C'est le cas par exemple d'Agulhon (2000) qui constate notamment que la progression de la scolarisation et l'élévation des niveaux de diplômes des jeunes et les clivages inter-générationnels qu'elles engendrent ne sont pas étrangers à cet état de fait. Il est notamment imputé aux enseignants un manque de coordination. C'est l'école qui est sensée expliciter ses attentes et négocier les places de stage, « Les relations « école-entreprise » se généralisent, mais restent donc problématiques » (Agulhon, 2000, p. 59).

3.6 Théorie de l'activité

L'objectif, ici, n'est pas d'exposer le développement complet de ce courant théorique. Notre intention est plutôt de présenter les grandes étapes de l'évolution de ce concept. En

effet, l'origine de ce mouvement est à rechercher au XIXe siècle et la dernière étape qui nous intéresse plus particulièrement date des années 1990. Nous constatons tout d'abord que beaucoup de notions diverses à partir de la théorie de base ont été élaborées par de nombreux savants et chercheurs. Nous allons tenter, dans une certaine mesure, de tracer ce parcours.

Selon l'approche marxiste, la pratique humaine est la base de la connaissance humaine. La pensée et la conscience sont déterminées par l'être réel, par la vie des hommes. Etudier les formes de la conscience sociale, c'est analyser l'activité des individus. Selon lui, le psychisme des individus se construit en fonction des pratiques sociales et collectives qui l'entourent. Ce principe sera repris plus tard par le courant de la psychologie russe représenté notamment par Vygotsky, Leontiev, etc., autant d'auteurs connus dont nous allons exposer les idées principales.

Dès lors de nombreux travaux vont tenter de relier les contextes et cultures d'activité avec divers aspects psychologiques humains tel que le développement et la cognition.

Leontiev est à la base de la théorie de l'activité proprement dite mais il a été influencé par Vygotsky, illustre figure du mouvement psychologique russe. C'est lui qui a développé dans les années 20 déjà la théorie historico-culturelle dont le but est de mieux comprendre le développement des enfants ainsi que la dimension culturelle de la conscience humaine. Les mots-clés pour lui étaient la communication et la conscience. Au départ, il part du principe qu'il faut connaître l'origine des fonctions mentales. Il rejoint Marx dans l'idée que la pensée humaine est de nature, d'essence sociale. Pour lui, elle se situe d'abord au niveau interpsychique, par conséquent dans les interactions entre les individus dans leur vie quotidienne puis s'intériorise à travers la notion de fonctions psychiques supérieures. Cette théorie précise qu'à côté des fonctions psychiques naturelles telles que la perception, la mémoire, l'attention, etc. que l'on partage avec le monde animal, il y a des fonctions psychiques supérieures spécifiques à l'être humain comme par exemple la perception des objets, l'intention volontaire, la mémorisation médiatisée par des objets, etc. qui se sont développées grâce à des processus psychologiques que seul l'humain maîtrise.

Les fonctions mentales se développent donc chez l'enfant dans un premier temps à travers les relations, les coopérations sociales puis après, individuellement, par un processus qui est appelé internalisation. Ses fonctions mentales supérieures sont organisées et médiatisées par des outils symboliques mentaux. Un exemple fameux est le langage qui est en fait un système

symbolique inventé par l'homme et une forme de l'existence de la conscience selon Leontiev (1984).

Ce qui est analysé en général, c'est l'action qui, comme nous allons le voir plus tard, s'oriente vers un objet et qui est médiatisée par des outils culturels. En d'autres termes, l'activité humaine qu'il faut placer dans un contexte social et culturel large est médiatisée et transformée continuellement par des outils physiques ou mentaux.

Leontiev fut un des disciples de Vygotsky. Sans la négliger, il donne malgré tout moins d'importance à la communication qu'à l'activité pratique du sujet. Il considère ses développements théoriques comme un continuum des travaux de son prédécesseur et non comme une alternative. Pour lui, l'approche historico-culturelle est si large qu'elle offre des possibilités de creuser des voies ayant des directions différentes mais complémentaires. Son but ultime est de construire une psychologie devenant une science de la vie réelle. Il souhaite comprendre les catégories psychologiques supérieures pour construire un système cohérent notamment au niveau de la conscience, de l'activité et de la personnalité. Son concept principal est celui d'activité reliée à un objet.

Il est vrai que l'activité est un constituant fondamental de l'être humain (Leontiev, 1984). Deux idées principales ressortent de ce courant. En premier lieu, tous les processus, structures et fonctions mentaux humains émergent, se développent et se modifient à travers des activités médiatisées par des objets. Deuxièmement, tous les processus et fonctions mentaux humains sont dérivés d'activités externes et sont par conséquent des formes d'activités reliées à un objet. Les activités incluent des manifestations, des signes extérieurs observables mais également des éléments internes comme les composés mentaux.

Les activités humaines, selon Davidov en 1990, (cité par Lektorsky, 1990), transforment la réalité sociale des individus. Un exemple de ces transformations est l'invention de certains outils qui n'a pu se faire qu'à travers les échanges et les interactions. L'activité peut vraiment être vue comme le processus objectif de transformation universelle de la réalité sociale et naturelle de l'humain. Les activités mentales, elles, sont médiatisées par les propriétés stimulantes de la réalité qui définit au fond l'existence de l'individu. Comme nous allons le voir plus tard avec les apports de Davidov (1995, 1999), les activités pratiques et mentales subissent l'influence des émotions et c'est pour cette raison qu'il faut étudier la pensée de l'homme dans le cadre de son activité.

D'après Leontiev (1984), la personnalité de l'homme ainsi que sa conscience sont engendrées par l'activité. Les connaissances et les savoir-faire d'un individu lui permettent de créer son système d'activités hiérarchisées qui va développer sa personnalité de base. L'activité est un modèle qui a sa structure, son développement mais elle est toujours liée comme on l'a déjà précisé, aux rapports sociaux. En effet, la société produit l'activité des individus qui la composent. L'activité est l'objet de la psychologie car elle situe le sujet dans la réalité objective. Pour cela il n'est pas nécessaire qu'elle se concentre uniquement sur les processus psychiques internes de la personne. De toute manière, les actions extérieures précèdent les actions mentales.¹⁰ Il va s'en dire que la structure de l'activité et son insertion dans le système des rapports humains déterminent les processus psychologiques et sociaux de l'homme.

L'activité englobe les pôles objet et sujet. Le chercheur russe qui s'est focalisé sur les objets les aborde comme étant quelque chose qui dirige l'action du sujet et non comme un élément qui existe en tant que tel et qui influence la personne. A la base, l'activité est déterminée par les objets et médiatisée par l'image qu'elle produit. Comme le précise Letkorsky (1990), la difficulté est justement de déterminer le contenu d'objet de chaque type d'activité. Ce qui peut aider, c'est d'identifier les besoins de l'individu car ils sont directement liés aux objets de l'activité et déterminent son motif et son orientation. Dit plus synthétiquement, le mobile de l'activité réside dans l'objet qui répond aux besoins.

Mais tout ceci n'est possible que grâce à la conscience. En effet, celle-ci est la base de l'activité selon Leontiev (1984). C'est un mouvement interne engendré par l'activité et les rapports sociaux et non pas par des stimuli cérébraux. Pour l'individu, prendre conscience des buts immédiats de ses activités est le moyen de satisfaire ses besoins. Mais le problème, c'est que si le sujet a conscience des buts ses actions, il ne situe par contre pas les motifs de ces dernières car, pour y arriver, il devrait les analyser.

En résumé, les éléments à retenir de la théorie de l'activité sont les suivants: toute action de l'être humain se produit dans un contexte social et culturel et est médiatisée par des objets qu'on appelle outils. Ces derniers transforment les activités et notre psychisme. L'activité de l'humain est sans cesse en évolution et en développement. Par conséquent, l'étude du fonctionnement mental de l'humain doit tenir compte de son appartenance à un contexte historique, institutionnel, culturel et social aux dimensions plus larges.

¹⁰ La transformation des processus extérieurs en processus mentaux est appelé l'intériorisation.

A la suite de ces considérations, il est temps maintenant d'étudier le schéma de la théorie de l'activité mis en place par Leontiev (1984). Il a développé une structure en trois niveaux hiérarchiques de l'activité et des relations entre le sujet et l'objet. En voici un aperçu:

Niveau	Orientation vers	Réalisé à travers	Type de conscience
Macro : activités	Objets, motifs, mobiles	La communauté	Inconscient, structures sociales
Meso : actions	Buts	L'individu ou le groupe	Sensibilité consciente
Micro : opérations	Conditions, moyens	Les routines (homme/machine)	Processus automatiques inconscients

Tableau 1. Structure hiérarchique de l'activité (Leontiev, 1978, cité par Hakkarainen, 2006)

Chaque stade supérieur comprend en son sein des éléments du stade inférieur. Par exemple, toute activité est constituée de plusieurs actions. L'action naît des rapports d'activité et est influencée par des motifs alors qu'une opération découle d'une transformation de l'action et dépend de la réalisation des buts. Comme peut nous le faire comprendre le tableau ci-dessus, les activités sont dirigées par des motifs généraux, les actions se rapportent aux buts qui sont fixés en principe de manière objective et les opérations sont liées aux conditions d'application.

Les opérations sont en fait les procédés d'exécution des actions. Elles répondent aux conditions dans lesquelles le but de l'action est donné. Si nous voulions synthétiser au maximum l'explication de ce tableau, nous pourrions dire que les individus atteignent des objectifs en produisant des actions qui ne sont possibles que dans certaines conditions et qui participent d'activités plus larges socialement organisées.

Nous pouvons constater également que la structure du tableau comporte une certaine logique. Elle part d'une forme d'activité et de son exécution collective pour descendre vers un type d'opération à l'exercice individuel. L'objectif est d'analyser comment les différents

composants ont interconnectés leurs caractéristiques principales, leur mode de transformation et les lois qui régissent leur émergence (Lektorsky, 1990).

A relever également que les motifs ou les buts peuvent être plusieurs pour une activité ou une action. Ensuite, un type bien précis d'action peut prendre différents sens s'il est incorporé dans plusieurs activités aux motifs divers (Leontiev, 2002).

Dans le cadre de notre recherche, c'est surtout les développements et compléments de cette théorie qui vont nous intéresser. Mais ces derniers ne pouvaient être exposés sans que nous ayons abordé dans un premier temps l'origine de cette théorie de l'activité qui a vraiment la spécificité de considérer l'être humain dans ses actions, médiatisé par son environnement et les objets qui le composent. Nous verrons que les auteurs qui ont repris ce concept ont gardé ce principe de départ et ont simplement complexifié le schéma en apportant d'autres éléments à considérer dans l'activité de l'individu.

Davidov (1995, 1999) par exemple, reprend certaines idées de Leontiev. Il partage notamment le principe que l'activité humaine existe aussi bien dans une forme individuelle que collective. Pour lui, la notion d'activité fait référence à la manière dont la vie sociale humaine est organisée, c'est-à-dire comment les individus transforment leur environnement social. Une des caractéristiques de la vie humaine est justement qu'elle n'apparaît qu'à travers ces types et formes variés d'activités.

L'activité est ouverte, libre et universelle et fait partie de notre culture et histoire. En effet, la théorie de l'activité part de la croyance que l'action humaine est située culturellement et historiquement et qu'elle est socialement reproductible. Cette dernière permet également d'approcher le problème de la conscience humaine,

(...) modern activity theory comes to serve as a ground for approaching problems of human consciousness in various fields of social practice. Starting from L. Vygotsky's cultural-historical theory, activity approach theorists sought to elaborate a conception on how various forms of consciousness are organised at different ontological stages of human development in various fields of social practice. (Davydov, 1995, p. 3).¹¹

¹¹ « La version moderne de la théorie de l'activité sert de terrain pour aborder les problèmes de la conscience dans les différents domaines de la pratique sociale. A partir de la théorie historico-culturelle de L. Vygotsky, l'activité des théoriciens consiste à élaborer une conception sur la façon dont les différentes formes de la conscience sont organisées à différents stades ontologiques du développement humain dans les diverses pratiques humaines ».

Ce qui est important pour lui, c'est qu'à partir de l'activité découle une communication significative entre les individus, ce qui est une condition indispensable pour un réseau mobile et flexible. La communication qui, soit dit en passant, joue un rôle de plus en plus important dans les pratiques modernes. Améliorer les concepts théoriques de l'activité, c'est réfléchir également sur les divers types de pratiques sociales.

Ce qui caractérise ce chercheur dans ce domaine théorique, c'est l'importance qu'il donne aux émotions et aux désirs.

In my view, nothing can be said about activity unless one understands spiritual or organic desire and how it is transformed into a need.

A.N Leontiev also argued, and quite rightfully, that a need is the basis of activity but he repudiated the necessity of psychological and humanitarian investigation of a desire (or desires), I believe that the desire should be considered as an element of activity structure.

Needs and desires make the basis on which emotions function. (Davidov, 1999, p.41).¹²

A l'inverse de Leontiev, il n'admet pas que les actions et les motifs soient des éléments constituant la structure de l'activité. Il n'est pas d'accord non plus lorsque Leontiev affirme que les actions sont liées aux besoins et aux motivations.

Il focalise davantage son attention sur les émotions : «they are the basis for all diverse tasks a man sets for himself, including thinking tasks» (Davidov, 1999, p.41).¹³

Un point important, c'est que les processus cognitifs reliés aux actions et aux émotions sont développés directement à partir des besoins. Au sujet des émotions, il déclare qu'une des fonctions de ces dernières est de permettre à l'individu de réaliser des tâches vitales. Mais le plus important, c'est qu'elles offrent la possibilité au sujet de décider dès le départ quelles seront les éléments physiques, spirituels et moraux dont il aura besoin pour mener à bien sa tâche.

¹² « A mon avis, rien ne peut être dit sur l'activité sans une compréhension du désir spirituel et organique et de comment il se transforme en besoin. A. N Leontiev a fait valoir, et à juste titre, que le besoin est à la base de l'activité. Cependant il a négligé la nécessité d'une exploration psychologique et humaine de la notion de désir. Je crois que le désir doit être considéré comme un élément de la structure de l'activité. Les besoins et les désirs forment la base sur laquelle fonctionnent les émotions. »

¹³ « Elles sont la base pour toutes les tâches que l'humain réalise pour soi-même, y compris les tâches de la pensée. »

Fichtner (1999) apporte également quelques éléments supplémentaires. Ce qu'il trouve intéressant dans l'école historico-culturelle, c'est son potentiel méthodologique. En effet, il relève que ses concepts de base constituent trois niveaux d'analyse simultanés: philosophique, scientifique et pédagogique (voire clinique et thérapeutique). Pour lui, l'activité n'est pas ce que l'individu produit. C'est plutôt la personne qui se développe à travers ses actions. Ces dernières composent un mode d'existence dans lequel les individus s'établissent eux-mêmes comme sujets de leur processus de vie. Enfin l'objet de l'activité n'est pas lié à l'individu mais est constitué par ce dernier à travers ses actions.

Finalement Engeström (1999) précise que le modèle de Leontiev n'analyse pas véritablement la structure systémique de l'activité. Il se demande quelles sont les composantes interactives du système d'activité. La plupart du temps, elles sont réduites au sujet, son objet et finalement l'outil qui médiatise les deux autres en référence au triangle développé par Vygotsky (1978). Ce dernier est présenté comme un simple modèle d'action médiatisée et Leontiev n'a pas développé davantage ce triangle dans l'idée de décrire la structure collective d'un système d'activité.

Selon le même auteur, l'activité humaine est mobile et change fréquemment de contenu ou de forme. Par conséquent, la théorie de l'activité devrait refléter cette richesse et cette mobilité. Une théorie ayant plusieurs voies comme ce serait le cas avec celle de l'activité ne doit pas être vue comme un courant de recherche instable ou apparaissent des contradictions entre les versions qui le composent. Au contraire, c'est essentiel dans ce cas d'avoir des perspectives différentes venant de divers horizons.

Engeström (1999) se pose trois questions principales. Tout d'abord, quel chemin faut-il prendre pour modéliser la structure et les relations dynamiques d'un système d'activité? Ensuite, comment incorporer une réflexion historique et développementale qui prendrait en compte toute la diversité inhérente aux activités humaines dans leurs analyses théoriques. Dernièrement, quelles sont les méthodologies appropriées pour les recherches en théorie de l'activité, celles qui franchiraient les frontières entre le basique et l'appliqué, entre la conception et l'intervention.

Le premier élément qui semble intéressant est la médiation par des outils qui permet de briser le mur qui se présente entre les individus, leur culture et leur société. L'objectif est que les humains puissent contrôler leur propre comportement non pas de l'intérieur, d'une manière qui se voudrait biologique mais de l'extérieur par l'utilisation et la création d'artefacts qui

seraient vus comme des composants inséparables du fonctionnement humain et de la cognition des individus.

L'auteur souhaite outrepasser les oppositions entre activité et processus, entre activité et action ou entre activité et communication. La théorie de l'activité permet d'analyser l'apprentissage au travail. Pour lui, c'est important de comprendre les spécificités des pratiques, leurs objets et leur organisation sociale.

Il veut utiliser le concept d'activité dans des recherches concrètes et propose pour ceci de créer un modèle qui explicite les composants et les relations internes d'un système d'activité.

En utilisant le triangle développé par le courant russe qui prend en compte les trois éléments que sont le sujet, l'objet et le dispositif médiateur (figure 1), il ne peut expliquer complètement la nature sociale et collaborative de ses actions. Les motivations profondes des actions restent obscures.

Dans le cas ci-dessous, il utilise l'exemple d'une activité de rédaction d'un discours sur la théorie de l'activité. Le résultat (outcome) est par conséquent de réaliser un texte. Le sujet (subject) est ici directement l'auteur (me) qui s'est mis en situation. L'objet (object) de son étude est la théorie de l'activité (activity theory) et son dispositif médiateur (mediating artifacts) est la littérature (literature).

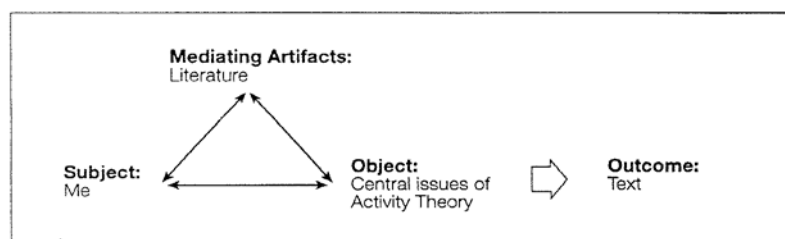


Figure 1. Représentation triadique de l'activité (Engeström, 1999).

Pour surmonter les limites de ce premier modèle, il propose un schéma plus complet d'un système d'activité avec de nouvelles dimensions (les règles, la communauté et la division du travail) qui viennent s'ajouter aux trois éléments existants (figure 2).

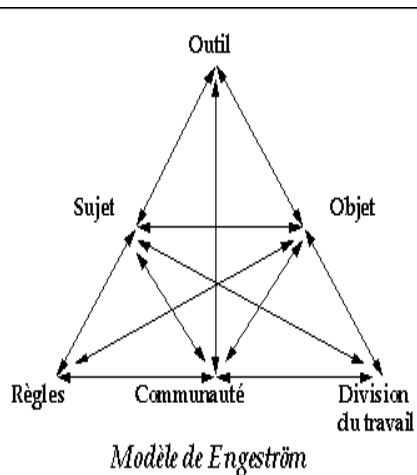


Figure 2. Modèle complexe d'un système d'activité (Engeström, 1999).

Engeström (1999) prend ici l'exemple d'une communauté d'universitaires qui se retrouveraient pour traiter des problématiques de la théorie de l'activité. Le sujet n'est plus lui-même mais le groupe d'universitaires dans lequel il s'immisce. Ensuite, l'objet est de traiter des questions centrales de la théorie de l'activité. Puis au niveau des dispositifs médiateurs, les sujets vont utiliser différents documents de recherche.

Les éléments traités jusqu'ici étaient déjà présents dans le triangle précédent. Ce qu'il y a de nouveau maintenant, c'est tout d'abord l'élément des règles ou les statuts sur lesquels s'appuie l'activité. Ici en l'occurrence, il s'agit de conventions de collaboration scientifique. Le deuxième facteur nouveau est la communauté dans laquelle font partie les participants qui est dans l'exemple simplement un groupe de collègues du monde entier inspirés par le thème de la théorie de l'activité. Finalement, en dernier lieu, il y a la division du travail qui précise, comme son nom l'indique, les structures du milieu du travail où se déroule l'activité. Dans l'exemple donné, il est précisé que le travail est divisé en compartiments basés selon les disciplines, les nationalités, les langues et les écoles.

De manière synthétique, si l'on reprend l'exemple, l'on peut dire que l'activité consiste en une rencontre de plusieurs universitaires faisant partie d'une communauté qui s'intéresse à la théorie de l'activité qui est justement l'objet de cette réunion. Les participants utilisent les documents de recherche sur le sujet et sont régis par des conventions scientifiques. Finalement, ces activités s'insèrent dans un système de travail de recherche qui est organisé en fonction des disciplines, des langues, des nationalités et des écoles scientifiques (courants théoriques) des participants.

L'activité est donc déterminée par son objet et affectée par la participation de l'individu au sein de la communauté à laquelle il appartient. La relation de l'individu à cette communauté est médiatisée par un ensemble de règles implicites et explicites et par l'ensemble des dispositifs mis à la disposition de cette communauté. D'autre part, la relation de la communauté à l'objet est médiatisée par une division du travail. Le résultat de l'activité est par conséquent le fruit d'actions entreprises par des individus allant dans le sens déterminé par son objet.

La logique de ce système voudrait que l'on puisse analyser ainsi la structure de toute activité, indépendamment de sa complexité car chaque activité réalisée par les individus comporte ses divers éléments entrevus ci-dessus. L'idée de départ d'Engeström à travers son triangle est d'exprimer les relations dynamiques entre les différentes dimensions car selon lui, l'activité ne peut être étudiée par l'analyse d'un seul des facteurs présents comme par exemple les sujets. Ces entités présentes dans le triangle sont en mode interactif dynamique et ne sont donc pas indépendantes. Ce modèle permet d'aborder l'activité d'un point de vue collectif mais tout en considérant les entités qui constituent l'activité. Effectivement, l'activité humaine est sociale, elle se déroule avec d'autres individus. Cela implique que les apprentissages soient également collectifs.

Si nous prenons l'exemple du cadre d'une classe, il est également possible de retrouver les divers éléments du triangle. Les élèves et l'enseignant sont bien entendu les sujets. Les dispositifs sont nombreux, comme par exemple le tableau noir, le rétroprojecteur, les livres, les travaux, etc. L'objet de la leçon est son contenu. Chaque séquence a également ses objectifs, ses buts. La division du travail est perceptible également, les élèves ne font pas les mêmes activités que l'enseignant. Les règles sont toujours présentes dans les établissements scolaires. Les classes composent des communautés spécifiques. Enfin l'éducation apporte de nouveaux éléments aux individus qui en font partie. Ces apports constituent les résultats du système.

Selon Grenno en 2003, (cité par Tuomi-Gröhn & Engeström), l'apprentissage induit une construction des connaissances et non une acquisition passive. L'environnement pédagogique doit inclure une collaboration entre le professeur et les élèves pour qu'ils puissent s'engager dans une exploration de leurs idées et mener à bien leurs activités. Les connaissances ne se structurent et se construisent pas uniquement par des représentations mentales symboliques

mais aussi à travers des pratiques sociales collectives. Il confirme, si l'on peut dire, l'idéologie du système structuré de l'activité.

Finalement, ce qui est également intéressant dans les éléments de recherche d'Engeström, c'est qu'ils reprennent les bases théoriques de la théorie de l'activité tout en y ajoutant des apports intéressants et constructifs. Parmi les objets que le chercheur reprend des courants de base soviétique, il y a, notamment, justement l'idée que le système d'activité est collectif, qu'il est médiatisé par des dispositifs et orienté vers des buts et qu'il n'intervient jamais seul mais est en relation avec d'autres systèmes d'activité.

Ensuite, il y a toujours plusieurs points de vue dans un système d'activité qui découlent de cultures, sociétés, traditions, religions diverses. Comme le précisent Ludvigsen, Havnes et Lahn (2003), la théorie de l'activité induit que l'apprentissage et la cognition soient compris comme des actions intégrées dans un contexte social et culturel complexe. Il faut analyser les pratiques d'un individu dans son système en relation avec les unités sociales, les communautés de pratique et les systèmes d'activité.

Troisièmement, chaque système se développe et évolue à travers le temps. L'historicité de celui-ci nous permet de retracer les événements et problèmes qui le jalonnent. En effet, les aspects historiques et collectifs d'un contexte culturel font partie intégrale des actions des individus. Le système est continuellement renégocié.

Puis, les contradictions jouent un rôle central dans les changements et le développement du système qu'on citait tout à l'heure. Ces dernières peuvent amener des innovations intéressantes imprévues. Enfin, tout ceci amène des transformations lorsque, à la suite de contradictions, l'objet et la finalité sont conceptualisés à nouveau. Comme le précise Beach (2003), les individus bougent et changent leurs activités sociales qui sont, par conséquent, en perpétuelle évolution. Il relève aussi que les activités sont en relation non seulement avec les individus mais également avec des institutions culturelles. La rencontre des sujets avec leur milieu institutionnel provoque des changements et des évolutions au niveau de leurs connaissances. Ce développement naît des transitions vécues par les individus entre plusieurs contextes différents.

Dans le cadre de sa thèse, Muller-Mirza (2005) utilise également cette notion de la théorie de l'activité qui considère l'individu acteur de son développement. Sa démarche se base sur le postulat que les processus socio-cognitifs ne peuvent être étudiés que dans leur dynamique, leur interaction et leur inscription dans un contexte socio-culturel qui leur apporte leur signification. L'environnement de l'individu doit être pris en considération car il apporte du

sens aux actions du sujet et l'influence dans cette démarche. Ce processus d'intériorisation se développe par les interactions et à travers des dispositifs qui médiatisent les interactions entre l'individu, sa pensée et son environnement. Cet apport de sens permet de « contextualiser » le dispositif d'activité, c'est-à-dire de le définir dans sa temporalité et son lieu. L'activité est l'élément concret structuré qui amène la rencontre entre l'expérience personnelle et les dimensions physiques, sociales et culturelles. L'interprétation qui en est faite va diriger les actions et les réponses de la personne.

Veillard (2000) qui s'intéresse également à ce concept met lui l'accent sur les dispositifs qui, selon lui, font partie intégrante de l'activité d'un sujet et doivent être pris en compte dans l'analyse de cette dernière. Souvent l'utilisateur doit s'adapter au dispositif disponible, parfois certains d'entre eux peuvent contraindre l'activité ou être détournés de leur usage habituel. Mais par contre, il peut également soulever de nouvelles questions et de nouvelles réflexions. Un objet peut aussi avoir des dimensions symboliques comme l'écriture, la lecture ou les dispositifs informatiques. Ces artefacts symboliques permettent d'agir sur le monde mais surtout sur les représentations de celui-ci. L'objet contient la représentation du monde de son concepteur qui influence son activité.

Plusieurs autres auteurs ont recours à la théorie de l'activité dans leurs propos ou alors traitent d'éléments s'y rapportant. C'est le cas de Mayen (2002) qui fait référence à Pastré (2002) qui est d'avis que les apprentissages sont moindres lorsqu'on pratique une activité que si elle est analysée. La question est ensuite de savoir comment la rendre analysable afin qu'elle puisse créer un potentiel de développement.

Des propos semblables avaient été avancés auparavant par Maglaive (1994) pour qui l'action serait inséparable des compétences qu'elle exige. Ces dernières se forment justement dans l'activité, ce qui rejoint justement l'idée qu'une activité peut amener à un développement de l'individu et de ses connaissances. C'est justement la caractéristique de l'alternance: offrir de nouvelles compétences à travers un moyen de formation qui encourage l'activité et la pratique.

Même idée chez Jedliczka et Delahaye (1994) pour qui la connaissance se construit à travers l'expérience (parfois indirectement) et les pratiques sociales. Les individus qui veulent développer leurs connaissances sont dépendants de leurs activités qui doivent être adaptées au monde qui les entoure. Quant aux objets, ils favorisent les progrès. Si les centres de formation sont responsables de la construction du noyau des connaissances des individus, les phases en entreprise permettent de les mettre en œuvre. Les connaissances s'établissent grâce aux

interactions entre ces deux milieux, l'apprenant, les dispositifs qu'il utilise et le contexte environnant.

Guillaumin (1997), lui parle de connaissances comme le résultat de l'expérience. Il accorde de l'importance à un élément que nous avons déjà rencontré à quelques reprises qui est l'attribution de sens aux activités qui permet d'améliorer l'intégration de nouveaux apprentissages. Pour lui, l'école, l'entreprise et l'élève travaillent ensemble à une cause commune.

Enfin, nous avons trouvé le modèle de Clavier (2001) qui perçoit également l'individu dans une perspective méta. Il a ressorti deux grandes dimensions chez l'être humain: sociopersonnelle et psycho-personnelle.

La première comporte:

- a) Pôle socio-institutionnel (ce que je fais) : triangulation entre l'intérêt au travail, le pouvoir et l'organisation spatio-temporelle.
- b) Pôle socio-économique (ce que j'ai) : triangulation entre état du patrimoine, ressources immédiates et ressources envisageables.
- c) Pôle socio-culturel (ce que je pense) : triangulation entre position, position politico-syndicale et position culturelle.

La deuxième contient:

- a) Pôle psycho-cognitif (ce que je perçois) : triangulation entre la perception des autres, perception des choses et perception de moi.
- b) Pôle psycho-économique (ce que je vis): triangulation entre caractéristiques physiologiques, caractéristiques psychologiques et caractéristiques sociologiques.
- c) Pôle psycho-affectif (ce que j'éprouve) : triangulation entre relation au milieu familial, relation au milieu professionnel et relation au milieu amical.

Il y a des indicateurs pour chaque pôle des deux champs regroupés en catégories.

Catégorie sociopersonnelle

1. Le stagiaire organise son travail, accepte/refuse des tâches, est valorisé.
2. Il évalue son patrimoine et comment le faire évoluer en prenant en compte les ressources disponibles.

3. A travers ses valeurs, son engagement et son attachement à l'institut, le stagiaire va avoir un certain axe de pensée.

Catégorie psychopersonnelle

1. Perception de l'apprenant : vision des autres, intérêt à l'entourage professionnel sensibilité à l'environnement, perception de soi.
2. Vécu de l'apprenant : place dans la société, confiance en soi.
3. Psychoaffectif : relation au milieu professionnel, loisirs, famille, couple, amis.

Le stagiaire peut favoriser le projet professionnel (prédominance du champ sociopersonnel et du pôle socio-institutionnel ainsi qu'une émergence des pôles psychocognitifs et affectif du champ psycho-personnel) ou le projet personnel (prédominance du champ psycho-personnel et des pôles psycho-affectifs et psycho-économiques ainsi qu'une émergence du pôle socio-économique du champ sociopersonnel).

Bien entendu, cette dernière recherche est très intéressante du point de vue de l'analyse de l'individu mais ne prend pas considérablement en compte le rôle des artefacts, des dispositifs dans le processus d'activité et d'apprentissage. C'est sur ce point que nous nous sommes particulièrement penchés dans le cadre de notre terrain de recherche et que nous allons traiter dans notre prochain et ultime chapitre théorique.

Mais en attendant, plusieurs questions restent en suspens à l'instar de celles proposées par Merhan, Roncevaux et Vanhulle (2007): quelles expériences amènent à quelles compétences, quel rôle peuvent jouer les expériences antérieures, comment une expérience immédiate peut devenir réfléchie, quels savoirs transmis, quelles activités proposées, sous quelles conditions, quelles dynamiques identitaires dans chacun des lieux de travail?

Le domaine de la théorie de l'activité reste encore à explorer!

IV) QUELS ROLES DES DISPOSITIFS DE FORMATION ?

4.1 Introduction

Après avoir visité la littérature concernant la notion d'alternance, étudié les concepts de transition et de transfert entre la pratique et la théorie et parcouru les modèles présentant les dynamiques dans une structure d'activité, nous allons terminer cette présentation théorique en traitant des dispositifs de formation.

Nous nous pencherons sur la nature de ces dispositifs, leurs apports, les difficultés qu'ils impliquent et l'utilisation qui peut en être faite. Pour ce faire, nous ferons appel notamment aux théories du « triological learning », de « knowledge creation » et, dans une moindre mesure, de « tacit knowledge »¹⁴ qui font partie des modèles clés du projet européen de recherche KP-Lab (Knowledge Practice Laboratory) dont nous parlerons plus loin.

4.2 Analyse des moyens pédagogiques

Avant de nous lancer dans la présentation de ces concepts, il nous paraissait important de signaler notre étonnement de trouver, chez certains des auteurs, des passages descriptifs de dispositifs de même nature que ceux observés sur notre terrain. Par exemple Golhen (2005) a relevé dans des MFR (Maisons Familiales Rurales)¹⁵ l'usage de deux dispositifs spécifiques qui structurent et rythment les phases de formation. Tout d'abord le plan d'études qui se construit par l'élève avant qu'il ne parte en entreprise et qui consiste à ressortir les éléments et les interrogations qui lui paraissent pertinents. Ensuite la mise en commun qui consiste en un échange entre l'enseignant et ses élèves concernant les activités réalisés et les informations récoltées par ces derniers durant leurs périodes en entreprise. C'est l'occasion pour chaque étudiant de confronter et comparer ses connaissances avec ses collègues de volée et à l'enseignant d'amener des compléments théoriques aux éléments professionnels exposés, en fonction des besoins et des exigences des programmes scolaires.

¹⁴ Apprentissage trilogique, connaissances tacites, création de connaissances : par souci de commodité pour les auteurs, ces termes seront repris en anglais par la suite dans ce travail.

¹⁵ Les MFR proposent des formations en alternance à différents niveaux en France. Elles dépendent selon les brevets des Ministères de l'Agriculture ou de l'Education Nationale. Le cursus est partagé entre les semaines passées au centre de formation et les autres occupées en entreprise. On y trouve un large éventail de professions allant des domaines de l'agriculture à la mécanique en passant par le social ou encore le commerce.

Jedliczka et Delahaye (1994) citent, eux, le référentiel de formation qu'il considère comme un document qui sépare ce qui relève du domaine des capacités et de ce qui a trait aux compétences pratiques. Il devrait comprendre:

1. Un objectif partagé par tous les personnes.
2. Une intégration de la finalité de la formation dans la stratégie de l'entreprise.
3. Des modalités d'évaluation finale redécoupées entre les personnes.
4. Des rôles écrits, décrits et réalisés.
5. Des documents écrits remis aux différents partenaires.

Les visites en entreprise sont un moyen pédagogique « ces expériences sont riches pour les professeurs, notamment d'enseignement général. Ceux qui ont pu participer au suivi des élèves et les visiter dans leur entreprise sont ravis d'avoir pu les découvrir dans un autre contexte » (Colin & Paccard, 1994, p. 42). Parfois, certains élèves montrent une image différente, plus positive, en entreprise que celle qu'ils véhiculent en classe. De plus, les visites en entreprise sont souvent l'occasion d'échanges concrets et vrais entre l'élève et son enseignant. Cela permet également aux professeurs d'être sensibilisés par la réalité professionnelle et d'adapter ensuite leur enseignement à ce facteur.

Zittoun (2006) va tout à fait dans la même direction lorsqu'elle remarque que les visites des enseignants en entreprise leur permettent de voir les jeunes sous leurs bons et moins bons côtés, ceci dans un cadre totalement différent de celui de la classe. Souvent les jeunes tiennent des cahiers d'insertion, ce qui leur permet de prendre une certaine distance par rapport à leurs expériences et activités professionnelles et de les mettre en relation avec leurs apprentissages scolaires. Dans un même temps, ces visites sont l'opportunité pour l'enseignant d'observer la nature des activités proposées à l'apprenant et d'intervenir auprès de l'entreprise en cas de problème.

Dans d'autres cas comme pour Geay, Hahn et Besson (2005), nous avons découvert, à travers la lecture de leurs écrits, de nouveaux dispositifs. Ils citent Besson, Deplanacke et Hahn (2005) qui ont observé dans des classes la formation de groupes résolvant des cas découlant de situations problématiques rencontrées en entreprise. D'autres chercheurs comme Vidaillet et Vignon en 2005, (cités également par Geay, Hahn & Besson, 2005) ont relevé comme artefact la rédaction d'un mémoire de recherche sur toute une année à partir d'un journal de terrain.

Finalement, dans le cadre de ses recherches sur la théorie de l'activité, Engeström (1999) constate l'importance des dispositifs de formation qui engendrent des processus de

collaboration entre partenaires afin de faciliter la transition d'un espace d'activité à un autre. On en revient ici à la notion de boundary-crossing.

4.3 Le projet de recherche KP-Lab

Comme nous le précisons ci-dessus, les projets principaux qui seront exposés dans ce chapitre découlent d'un projet européen intitulé KP-Lab. Il serait trop long de narrer ici la naissance et l'évolution du concept. Mais il n'est peut-être pas inutile d'en préciser les contours. C'est un projet qui regroupe de nombreux partenaires de toute l'Europe. L'Institut de Neuchâtel en est le représentant suisse. Les responsables du projet sont des finlandais. Ce dernier est programmé sur plusieurs années et a démarré en 2006.

Comme il est précisé sur le site internet du projet, *KP-Lab focuses on creating a learning system aimed at facilitating innovative practices of sharing, creating and working with knowledge in education and workplaces.*¹⁶

De très nombreux concepts y sont étudiés. Cependant quelques idées de base ressortent et constituent le fil rouge du projet. Premièrement, un accent particulier est mis sur tout ce qui a trait aux connaissances, comment elles se créent, se construisent, se transmettent, se transforment. Un regard particulier est également jeté sur l'influence des nouvelles technologies dans ce domaine. Tout ceci dans le but de mettre au point des objets pédagogiques collaboratifs qui permettent la transmission et le développement de nouvelles connaissances. Les concepts concrets de réalisation sont les suivants: premièrement, créer des activités de collaboration autour de la promotion des connaissances développées au contact d'objets, ensuite, avancer des connaissances à travers des problèmes d'études concrets, puis transformer des connaissances pratiques et enfin observer l'évolution commune des dispositifs, pratiques sociales et individuelles.

De manière plus précise, Hakkarainen, K.; Muukonen, H.; Markannen, H. et the KP-Lab Research Community (2006) définissent quelques principes importants du projet KP-Lab. Pour eux, les technologies ne peuvent renforcer les apprentissages qu'à travers des pratiques sociales. Les dispositifs de formations doivent être incorporés dans les pratiques quotidiennes des participants et de leurs communautés d'appartenance. Des pratiques novatrices sont

¹⁶ « KP-Lab met l'accent sur la création d'un système d'apprentissage visant à faciliter le partage de pratiques innovantes, la création et le travail avec des connaissances en matière d'éducation et de milieux de travail. »

susceptibles d'apparaître à travers l'évolution de l'environnement du projet. Dans le cadre de ces activités, l'apport de nouveaux dispositifs amène d'autres méthodes de travail qui génèrent de nouvelles connaissances.

Selon eux, le challenge, c'est de promouvoir l'élaboration d'objets dans les activités éducatives triadiques. Ceci en créant, à long terme, un environnement riche avec des dispositifs puissants et flexibles pour travailler en réseau ou individuellement.

Ensuite, les mêmes auteurs définissent les buts de ce travail de recherche. Ce qui est essentiel ici, c'est d'apprendre à travers des activités collectives. Pour ceci, il est nécessaire de définir des dispositifs qui facilitent les processus de création et d'apprentissages triadiques. Une autre idée centrale du projet, c'est d'œuvrer au rapprochement entre les institutions éducatives et les communautés professionnelles en développant des projets d'étude triadiques qui, comme nous l'avons déjà précisé, s'enracinent dans les pratiques sociales.

Un autre objectif important de ce groupe de travail est de faciliter les pratiques innovatrices de travail à l'aide des connaissances développées dans les hautes écoles d'une part et les communautés professionnelles d'autre part.

Enfin, un effort sera réalisé pour soutenir les organisations de travail comme les écoles et les entreprises pour qu'elles deviennent de nouvelles communautés de travail. Ces dernières auraient comme fonction de développer la création de nouvelles connaissances et cultures et de transformer ainsi les pratiques sociales. Le but ultime de cette démarche est de créer des communautés de chercheurs et d'enseignants qui collaborent entre elles.

Dans un autre travail, Grønning (2006) précise qu'une des missions de KP-Lab est de fournir de nouveaux modèles et pratiques pour de futures actions. La « trialogicality » (terme dont il n'existe pas de traduction directe en français mais qui exprime une logique à trois entités qui interagissent et s'inter-influencent) a comme objectif de développer des objets concrets, partagés entre l'individu et sa communauté. Dans la continuité, le projet va s'intéresser également au concept de « knowledge création ». Cela comprend le développement et le test de dispositifs concrets dans divers contextes faisant intervenir des pratiques de connaissances triadiques. Ce sont des concepts sur lesquels nous allons également nous pencher.

Enfin Hakkarainen (2006), dans un document de présentation du projet, nous présente les huit défis principaux de ce dernier.

1. Faciliter les apprentissages qui créent de nouvelles connaissances grâce aux acquisitions et aux interventions sociales.

2. Elaborer et élargir l'objet triadique de l'activité éducative.
3. Encourager le développement d'agents triadiques.
4. Faciliter le boundary-crossing¹⁷
5. Développer des dispositifs pour transformer les pratiques de connaissances.
6. Spécifier les principes de création des technologies triadiques.
7. Développer des méthodes en matière de recherche qui visent les transformations longitudinales des pratiques de connaissances.
8. Créer une communauté ouverte en matière de technologies triadiques.

Très concrètement, un des challenges de KP-Lab, c'est de fournir des opportunités aux étudiants des hautes écoles de se confronter à la complexité du monde professionnel assez rapidement durant leur formation et de les amener à utiliser les dispositifs à disposition lors de leurs activités. Ces instruments doivent favoriser le transfert de connaissances entre deux domaines ou milieux, définir le processus par étapes, susciter l'engagement dans des projets collectifs et assister à la création d'autres objets d'activité partagés.

4.4 Trialogical learning

Maintenant que nous avons précisé les grands traits du projet KP-Lab, nous pouvons parler d'un de ses concepts phares qui nous intéresse particulièrement. C'est le modèle du « trialogical learning » qui considère le sujet dans ses interactions et médiatisé par des dispositifs. Cette approche est le développement des théories du « monological learning » et du « dialogical learning » qui sont les courants qui prennent en compte respectivement une entité (l'individu et sa pensée) et deux facteurs (l'individu à travers ses interactions). Grønning (2006) qui cite Hakkarainen en 2005, en donne la définition suivante: « trialogical learning (...) knowledge création which concentrates on mediate processes where common objects of activity are developed collaboratively» (p. 1).¹⁸

La « trialogicality » fait référence au travail entre un objet particulier, le processus individuel d'acquisition des connaissances et le phénomène d'interactions sociales. Le chercheur ressort cinq dimensions à l'approche triadique: la dimension relationnelle (collaboration), la durabilité, la complexité des connaissances, les activités liées aux

¹⁷ Cf. chap. 3.

¹⁸ « L'apprentissage triadique consiste en la création de connaissances qui se concentrent sur les processus médiatisés ou les objets communs des activités développés en collaboration. »

connaissances (comme la création, la diffusion, l'exploration, etc.) et la dimension organisationnelle.

Hakkarainen, Paavola et al. (2006) proposent, eux, la définition suivante:

A central characteristic of triological learning is that the participants (individuals, team or communities) engage in coordinated efforts of creating, sharing, and advancing shared objects of activity. Rather than merely focusing on individual learning and cognition or discourse interaction between the participants, the triological approach focuses on examining an iterative process of creating and elaborating the shared objects. (p. 9).¹⁹

Ce modèle a cinq caractéristiques (Hakkarainen, 2006). Premièrement, il est orienté vers des dispositifs de connaissances concrets, ensuite il se développe sur le long terme, notamment concernant l'évolution des acquisitions, puis il implique des interactions entre l'individu et des processus collectifs, quatrième, il se penche sur les liens entre les pratiques de connaissances entre les communautés scolaires et professionnelles et enfin il s'intéresse aux technologies qui sont présentes dans les activités orientées vers des objets et qui médiatisent la création, production et le partage des connaissances.

Ici, le concept de « triological » concerne les aspects médiatisés dans les pratiques de connaissances. Il fait appel aux objets, par exemple technologiques, qui peuvent modifier les pratiques et créer de nouvelles connaissances à travers des processus collaboratifs.

L'auteur a développé un modèle théorique des three metaphors of learning (les trois métaphores de l'apprentissage) qui sont reliées entre elles (Figure 3).

¹⁹ « Une caractéristique centrale de l'apprentissage triadique, c'est que les participants (individus, équipe ou communautés) s'engagent dans des efforts coordonnés de création et d'élaboration des objets partagés d'activité. Davantage que simplement se focaliser sur les apprentissages et cognitions individuels ou les discours interactifs entre les participants, l'approche triadique se focalise sur les processus répétés de création et d'élaboration d'objets partagés. »

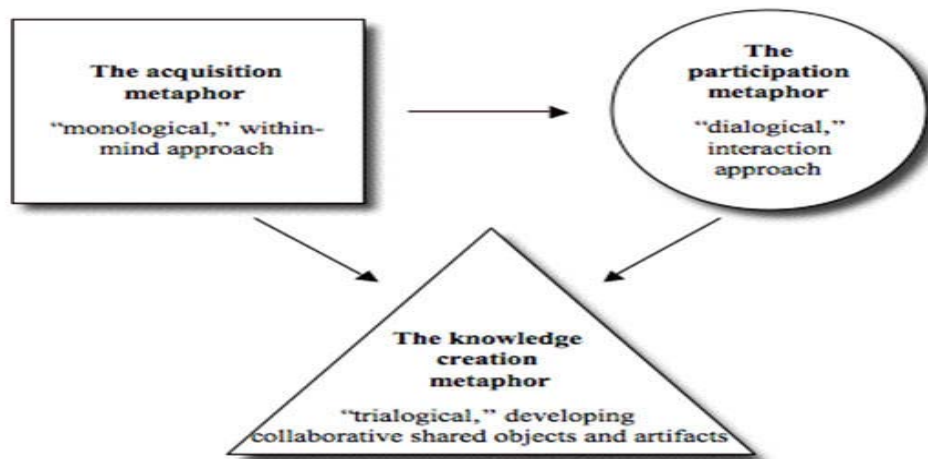


Figure 3. Modèle des « three metaphors of learning » (Hakkarainen, K., Paavola, S. & al., 2006).

La métaphore de l'apprentissage, c'est un processus d'interaction qui a lieu lors de participations dans des activités d'apprentissages partagées et des pratiques culturelles diverses qui structurent les processus cognitifs. L'apport de ce concept, c'est qu'il permet de mettre en lumière certaines attitudes cognitives de base à travers les apprentissages.

L'activité humaine est directement liée à l'environnement social. Les connaissances n'existent que par le monde qui nous entoure et les pratiques culturelles qui le composent. Les apprentissages sont définis dans la relation des individus et de leur milieu. Ainsi l'apprentissage est un type de participation dans des processus sociaux de construction de connaissances comme le précisent Lave et Wagner en 1991, (cité par Hakkarainen, 2006). Il est davantage considéré comme un processus de création ou de renouvellement de connaissances que comme un phénomène d'assimilation des acquisitions. Il se développe plutôt dans les communautés de connaissances que chez les individus.

Toujours selon le même auteur, les buts du « trialogical learning » sont d'aider les jeunes dans la construction de leur identité et de les préparer à la complexité de la société. Le développement de l'identité ne pourrait se faire qu'à travers la participation à des projets à long terme qui forcent les participants à prendre part à l'avancement des connaissances collectives et des transformations des pratiques sociales et des connaissances.

Il donne comme exemple de phénomène triadique la recherche scientifique. En effet, cette dernière est composée d'individus ou d'une communauté et d'un réseau de connaissances collectives qui sont construites grâce à des objets triadiques. Les participants sont engagés dans la création de connaissances et d'objets partagés qui dirigent et structurent les activités. Beaucoup de domaines empiriques ne sont analysables qu'à travers l'approche triadique.

De manière synthétique, Paavola et Hakkarainen (date inconnue), (cités par Hakkarainen, 2006), relèvent dix facteurs principaux de cette approche triadique :

1. Les pratiques de connaissances innovatrices sont organisées à travers des objets partagés.
2. Les objets sont de nature hybride.
3. Ils peuvent être réinterprétés de différentes manières selon les situations.
4. La création de connaissances requiert du temps.
5. Les objets d'enquête possèdent des caractéristiques qui contraignent et guident leur élaboration.
6. La création de connaissances n'est pas uniquement associée à des processus symboliques mais également aux nouvelles idées concrètes.
7. Elle est liée aussi bien aux pratiques exploratoires qu'aux recherches collectives interprétatives.
8. Elle relie les divers dispositifs de connaissance entre eux.
9. Les technologies sont sensées amplifier les processus triadiques.
10. Les dispositifs physiques ont des implications psychologiques.

4.5 Le rôle des objets

Une des spécificités de l'approche triadique est de créer des pratiques de travail innovatrices aussi bien dans le monde universitaire que professionnel. La caractéristique de ces pratiques, c'est leur lien direct avec des artefacts. Le but pour les individus est de pouvoir objectiver les connaissances développées et de réfléchir à l'apport des dispositifs dans cette évolution. Les dispositifs triadiques peuvent se présenter sous différentes formes: les artefacts (idées, plans, dessins), des produits concrets (prototypes) ou des pratiques (procédures de laboratoires). Ces entités triadiques sont médiatisées à travers leurs interactions avec les communautés collectives de connaissances. Les processus orientés vers des objets favorisent la construction de réseaux de connaissances qui sont médiatisés par les technologies et qui guident les activités des individus. Cela se déroule concrètement dans des situations de collaboration.

Selon Engeström et Blacker (2005); Miettinen et Virkkunen, (2005); Law et Singleton, (2005), (cités par Hakkarainen, 2006), il y a quatre grands types d'objets:

1. de techniques qui sont très fiables

2. de réseaux qui sont relativement stables dans leurs dimensions principales
3. fluides qui sont plutôt instables
4. complexes qui sont sans cesse en transformation

Quant aux artefacts, ils sont classés en deux catégories, les primaires qui sont directement utilisées dans les activités et les secondaires qui sont des symboles.

Mais même si les objets existent indépendamment de l'humain, une interaction entre eux est toujours présente. Ces dispositifs permettent notamment aux individus de synthétiser et d'organiser leurs connaissances. Cependant, ils n'ont pas qu'une fonction de médiation envers les être humains. Selon Hakkarainen (2006), cela va plus loin: ils soutiennent leurs désirs et besoins. Les individus les élaborent, les utilisent et les réinterprètent dans de nouvelles situations afin que d'autres idées émergent.

Parmi les objets triadiques, les technologies occupent une place de choix. Elles déterminent les activités et aident les individus à créer, partager et transformer les artefacts de connaissance.

4.6 Knowledge creation

Un autre concept important du projet KP-Lab est la notion de « knowledge ou building création» (création ou construction de connaissances). C'est notamment Scardamalia et Bereiter (2003) qui sont à l'origine de cette théorie. Pour eux, la construction de connaissances peut être définie comme la production et l'amélioration continue des idées et des valeurs d'une communauté.

Ce qui caractérise les processus de construction de connaissances, c'est la progression des compétences vers des référentiels de performances collectives. C'est justement une caractéristique des travaux sur le « knowledge création » d'engager des individus dans des efforts collaboratifs dans le but de faire progresser leurs connaissances. Ce processus est discontinu, non linéaire et parsemé d'embûches (Hakkarainen, Paavola, et al., 2006). Il se construit dans les interactions entre les individus et leurs activités collectives et dans les échanges entre les conceptions et les pratiques. Dans la perspective de relever les transformations des pratiques et des connaissances collectives, ce développement des savoirs doit être observé selon une perspective longitudinale et non à court terme. Effectivement, les innovations émergent à travers des efforts qui portent sur de longues périodes.

Alors que la théorie de l'activité examine les transformations individuelles et sociales en regard des communautés de travail et se penche sur les pratiques sociales, la construction de connaissances s'intéresse davantage aux institutions scolaires et met l'accent sur les artefacts. Un des apports essentiels de cette théorie est de développer des technologies collaboratives pour faciliter la construction et le partage des artefacts dans l'éducation et les places de travail.

V) UN TERRAIN D'OBSERVATION : LE CENTRE DE FORMATION D'APPRENTIS AGRICOLES (C.F.A.A) DU LYCEE GEORGES DESCLAUDES DE SAINTES EN FRANCE

5.1 Introduction

La récolte des données ne s'est pas présentée pour nous comme dans la plupart des travaux de recherche que nous avons réalisés jusque-là. En effet, notre travail de mémoire présente la particularité que nous avons fait toutes nos lectures et recherches bibliographiques sans avoir une connaissance précise du contexte dans lequel nous récolterions nos données. Bien sûr, les gros traits nous étaient connus mais le détail absolument pas.

C'est pour cette raison que nous avons préféré faire deux voyages, le premier dans le but justement de comprendre, apprivoiser l'environnement de ce centre de formation et pouvoir nous y orienter. Même si nous allons y revenir dans le prochain chapitre concernant notre méthodologie, il est important de préciser certains éléments. Il nous semblait nécessaire de poser un cadre autour du système de formation français, de ce centre de formation par alternance et finalement de ces différentes personnes. Le deuxième voyage deux mois plus tard nous a permis de véritablement récolter nos données (même si de nombreuses informations précieuses utilisables dans ce travail nous ont été transmises lors de notre première visite). La grande différence ici, c'est qu'en rentrant de notre premier séjour, nous avons pu établir une ébauche de problématique d'après les informations récoltées dans notre journal de bord et mettre en place les différents aspects du contexte que je voulais approfondir. Les données de notre deuxième voyage ont donc été récoltées à travers une méthodologie établie ce qui n'a pas été le cas lors de notre première semaine en France.

Nous précisons ces éléments car nous nous devons, à présent, de présenter ce contexte au lecteur afin que ce dernier puisse mieux comprendre et situer nos propos. Nous avons eu la chance d'avoir des personnes admirables lors de notre premier séjour qui ont su avec talent et patience nous éclairer et nous orienter au sujet de leur système de formation et environnement professionnel. A notre tour maintenant de nous atteler à cette tâche ô combien, nous nous en rendons compte maintenant, exigeante.

Ayant la chance d'avoir à présent une certaine compréhension globale du contexte, nous allons tenter de le décrire par étape. Plus concrètement, nous allons dans un premier temps,

exposer un historique de la formation professionnelle en France. Ceci nous permettra dans un même temps de présenter le système dans sa forme actuelle.

La seconde étape consistera à placer la formation par alternance et les brevets qu'elle délivre dans le système politique et éducatif français de la formation professionnelle.

Ensuite, c'est le lycée Georges Desclaudes dans lequel nous avons été qui nous intéressera plus particulièrement. Nous tâcherons de décrire ses structures et son organisation et ses moyens de communication. Dans un même temps nous préciserons les rôles des différents partenaires qui en font partie.

Finalement, nous nous pencherons sur les caractéristiques de la formation des étudiants que nous avons suivie plus particulièrement, le brevet de technicien supérieur (BTS) en aménagement paysager. Les points traités ici seront notamment les processus de sélection des étudiants, le système d'évaluation, la nature et les caractéristiques des cours et les divers dispositifs pédagogiques utilisés en classe ou en dehors.

5.2 Historique de la formation professionnelle en France

Jusqu'au XVIIIe siècle, ce sont les entreprises qui prenaient en charge l'éducation technique et notamment les sociétés d'artisans et de marchands qui étaient chargées d'enseigner le métier. Ce n'est qu'à la suite de la Première Guerre Mondiale que naîtra un véritable enseignement technique. Mai 68 provoquera ensuite la création d'un système de promotion sociale et de formation continue. Ce qui distingue le système de formation professionnel français du suisse, c'est certainement l'importance du rôle que prend la dimension scolaire. Effectivement, alors qu'en Suisse, le système dual offre une formation professionnelle qui est complétée par une formation scolaire, en France, cette dernière prend une place qualitativement et quantitativement plus importante.

On peut distinguer quatre grandes périodes dans la formation du système de formation professionnelle français:

1) De l'Ancien Régime à la fin du XVIIIe siècle: l'apprentissage du métier en entreprise.

C'est au sein de corporations que se forment les apprentis. Mais il n'y a pas de pédagogie mise en place, c'est une formation pratique « sur le tard ». Les métiers sont valorisés. La durée de cette formation peut passablement varier, de deux à douze ans. A la fin, l'apprenti

doit connaître les divers aspects de son métier. Il peut ensuite accéder à la maîtrise après avoir démontré ses connaissances en tant que compagnon. Dès le XVIII^e siècle, tout ce système de corporation et la formation allant avec se détériore. La faute souvent aux maîtres qui utilisent les jeunes à des fins de production davantage qu'ils n'enseignent.

A cette époque, en parallèle à la formation en milieu artisanal par l'apprentissage, il existait aussi une formation technique supérieure (l'Académie royale d'Architecture, l'Ecole des Ponts et Chaussées et l'Ecole des Mines, Ecole de l'Armée et de la Marine).

C'est à partir de La Révolution que le débat concernant la démocratisation de la formation va apparaître. C'est dans ce contexte que vont naître l'Ecole Polytechnique et le Conservatoire des Arts et Métiers.

2) De 1815 au début de la III^e République: du « rattrapage scolaire » à l'enseignement technique.

Le XIX^e siècle marque, dans le cadre de la formation professionnelle, le développement des enseignements supérieurs et l'amélioration de la formation générale et technique de base. Dans le domaine de l'enseignement technique élémentaire, les réalisations proviennent surtout de l'initiative privée. Mais il ne s'agit que de solutions locales qui n'eurent pas grands effets au niveau national et culturel.

L'Etat lance une politique de rattrapage scolaire à travers l'instauration de cours pour adultes. Duruy en 1865 donne à ces cours une fonction de formation professionnelle. Auparavant, en 1833, Guizot avait créé l'instruction publique. Toutefois cette évolution ne permet pas véritablement de résoudre la problématique de fond qui est l'insuffisance de la formation de base et les horaires et conditions de travail en vigueur.

3) De 1880 à 1959: des écoles d'apprentissage à la promotion sociale.

En 1880, une nouvelle loi est créée sur les écoles manuelles d'apprentissage dont le but est de développer chez les jeunes qui se destinent aux professions manuelles les compétences et connaissances techniques nécessaires à la pratique. L'enseignement va devenir un service public puis s'intégrer au système éducatif. C'est à cette époque que sont apparus les collèges techniques et les écoles nationales professionnelles.

De 1900 à 1930, de nouvelles techniques et organisations de travail impliquent de revoir le système de formation des ouvriers. Il est souhaité que ces derniers soient formés aux

exigences nouvelles de rapidité et de précision des machines modernes mais doivent dans un même temps conserver l'habileté et l'autonomie du travailleur traditionnel. Or à l'orée du XXe Siècle, l'enseignement technique restait trop élitiste pour répondre aux besoins toujours plus nombreux.

C'est notamment pour cette raison qu'à partir de la Première Guerre Mondiale, l'état, contrairement à ce qu'il avait fait jusque-là, intervient de manière plus soutenue dans la formation, ce qui se traduit par une généralisation de la scolarisation. Il est vrai qu'auparavant, ce dernier laissait aux entreprises la responsabilité de gérer la formation de leurs apprentis.

C'est dans cette optique qu'est proclamé en 1919, la loi Astier qui institue des cours professionnels gratuits et obligatoires à l'intention des apprentis formés par les employeurs. Cette loi prévoit des cours professionnels débouchant sur un certificat d'aptitudes professionnelles (CAP), qui sont gratuits et obligatoires pour les moins de 18 ans travaillant dans les domaines du commerce et de l'industrie durant le temps de travail et des cours de perfectionnement pour les salariés souhaitant compléter leur qualification. Ces derniers débouchent sur un brevet professionnel qui amène à des fonctions de technicien ou d'encadrement. Ils sont dispensés en dehors du temps de travail.

L'idée derrière cette loi était de mettre en place des écoles techniques à plein temps pour l'élite et un apprentissage comportant une partie scolaire et amenant à un diplôme reconnu pour la masse des travailleurs. Malgré cela et la mise en place en 1926 d'une circulaire codifiant les CAP et établissant une norme commune entre les différents métiers à travers tout le territoire français, les résultats concrets ne répondent pas aux espérances que ces décisions avaient fait naître, la faute semble-t-il à une politique encore très libérale.

Dans les années 40, plusieurs mesures ayant pour but de renforcer le pouvoir étatique sont mises en place. Notamment en 1943 le projet de H. Luc qui permet à l'Etat d'organiser seul l'organisation et la délivrance des diplômes professionnels. Finalement, en 1949, la création de centres publics d'apprentissage achève la construction du dispositif d'enseignement professionnel et technique.

Dans les années 50, l'enseignement technique est composé de trois niveaux a) supérieur (écoles nationales d'ingénieurs, Conservatoire national des Arts et Métiers) b) moyen (collèges techniques, écoles nationales professionnelles): les lycées techniques c) élémentaire (centres d'apprentissage): collèges d'enseignement technique.

Toutefois, ce n'est qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale qu'apparaît la formation professionnelle continue.

4) De 1959 à aujourd'hui: de la promotion sociale à la formation professionnelle continue.

Les années 60 sont marquées par les tentatives de remédier à la pénurie de main-d'œuvre. Dans un même temps, plusieurs dispositions prises de 1963 à 1968 sont destinées à permettre une reconversion des salariés menacés ou victimes de licenciement. Les premiers brevets de techniciens supérieurs (BTS) sont délivrés en 1966 alors qu'une année avant, une réforme permet de fusionner les enseignements généraux et techniques afin d'instaurer une parité entre les diplômés.

Mai 68 va remettre ceci en question et provoquer la mise en place d'un accord interprofessionnel qui sera complété par la loi du 16 juillet 1971 qui représente le « code de la formation professionnelle continue ». L'idée principale de cette loi est que la formation professionnelle doit promouvoir l'individu et le développement économique. C'est cette loi qui va considérer l'apprentissage comme une voie de formation à part entière.

En 1979, la généralisation de l'alternance (projet Legendre) à l'ensemble des formations scolaires et extrascolaires est adoptée par le gouvernement. Il s'agit d'augmenter les possibilités d'adaptation de la main d'œuvre jeune.

En 1982, la montée du chômage des jeunes amène les pouvoirs publics à proposer des formations adaptées aux besoins économiques en vue de faciliter leur insertion professionnelle et sociale. Pour ce faire, des mesures sont entreprises pour réduire les sorties de jeunes sans formation du système éducatif, donc à différer leur entrée sur le marché du travail. Les classes passerelles d'une filière à une autre sont augmentées.

En même temps, les années 80 voient la formation professionnelle se déstabiliser. En effet, les entreprises mettent en place de nouvelles organisations de travail et de gestion: elles préfèrent exiger du système de formation des ouvriers polyvalents aux compétences professionnelles larges plutôt que de perfectionner les salariés déjà en place. Pour répondre à cette tendance, l'Education nationale crée un nouveau diplôme: le baccalauréat professionnel (BAC PRO).

Cette nouveauté va modifier la logique de formation des jeunes. Si jusque-là, le CAP et le BEP (brevet d'études professionnelles créé en 1969) menaient à une certification professionnelle reconnue, l'apparition du BAC PRO va reléguer et disqualifier quelque peu

ces diplômes. Cette tendance est accentuée par le slogan lancé par P. Chevènement en 1985 qui veut que 80% de la population possède le baccalauréat. Par conséquent, à partir de là, le CAP et BEP seront moins vus en théorie et dans les statistiques comme des diplômes d'insertion professionnelle que comme des examens de passage vers le baccalauréat.

Depuis 1985, trois filières permettent l'acquisition d'une formation professionnelle:

- L'enseignement professionnel qualifie les élèves aux niveaux français V et IV et permet d'obtenir un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou un BEP (brevet d'études professionnelles) en deux ans et un baccalauréat professionnel en quatre ans.
- L'enseignement technologique permet d'atteindre le niveau IV, des baccalauréats technologiques et au niveau III des DUT (diplôme universitaire de technologie) et des BTS (brevet de technicien supérieur). Ils s'obtiennent en deux ans après le bac et relèvent de l'enseignement supérieur court. Il donne moins une qualification dans un métier que dans une technologie.
- L'enseignement supérieur propose aussi des filières professionnalisées accessibles dans ses premiers, deuxièmes ou troisièmes cycles.

Ces filières sont accessibles par la voie des formations alternées et notamment de l'apprentissage qui confèrent au jeune un statut de salarié et non d'élève ou d'étudiant. Elles associent l'entreprise à la formation.

Au-delà de tous ces événements, cette période sera caractérisée par une décentralisation de la formation professionnelle. L'Etat ne gère, à partir de 1983, que le financement et l'organisation de certaines actions générales. Les autres compétences sont transférées aux différentes régions et leurs départements.

Les années 90 voient un développement favorable de l'apprentissage qui, depuis la loi de 1971, présentait un bilan très moyen. L'offre des formations se développe et couvre presque entièrement la panoplie des métiers existant. Entre 1992 et 1996, alors que les étudiants en CAP ont vu leur effectif augmenter de 20%, cette embellie se monte à 162% pour les Baccalauréats professionnels et de 358%! pour les BTS. Ce succès peut s'expliquer par le fait que les étudiants le perçoivent comme une bonne opportunité de poursuivre des études tout en percevant un salaire et en acquérant une expérience professionnelle. Il semble être la voie la plus directe et concrète d'accès à un emploi.

L'alternance dans la formation est née du besoin d'offrir des cursus de qualité répondant aux exigences du monde du travail. Ce rapprochement école-entreprise favorise par

conséquent une meilleure intégration des jeunes dans le monde professionnel. Mais concrètement, alors que dans les années 90, l'alternance se déclinait davantage comme une simple juxtaposition de phases d'entreprise et d'école, les années 2000 voient ces deux milieux interagir de manière plus rapprochée.

Débutant lors de cette décennie et se poursuivant dans les années 2000, les deux phénomènes que sont l'apparition des nouvelles technologies et la concurrence toujours plus internationale liée à la globalisation induisent de nouvelles données et de nouveaux défis qui exigent de la formation professionnelle qu'elle s'adapte et évolue. Encore faut-il s'avoir dans quelle direction...

5.3 Le système de formation professionnelle français

En règle générale, le système de formation, y compris la formation professionnelle est géré par le Ministère de l'Education Nationale. Mais il existe des exceptions, c'est-à-dire que certains domaines de formation peuvent être dirigés par d'autres ministères. C'est justement le cas des formations en aménagement paysager qui sont organisées par le Ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Cette caractéristique influence la formation sur plusieurs points, notamment les apports financiers, la gestion et la communication entre les différents partenaires. Concrètement, il y a moins d'échelons hiérarchiques au Ministère de l'Agriculture qu'à celui de l'Education Nationale. Cela facilite la communication et permet surtout d'interagir directement avec les personnes directement concernées par les requêtes. Un autre exemple est celui des examens. Si dans l'Education nationale, ils se réalisent tous à la fin du cursus, dans le ministère de l'agriculture, ils ne comptent qu'à 50% dans l'évaluation finale. L'autre moitié est jugée tout au long de la formation à travers des examens continus.

Depuis quelques années, la politique du gouvernement est de décentraliser et de donner par conséquent davantage de responsabilités aux départements et régions qui les composent. Cela induit davantage de concurrence directe entre les établissements. Chacun d'eux doit se démarquer. Au lycée de Saintes, c'est surtout l'aspect pluridisciplinaire qui le distingue des autres, notamment dans le secteur de l'aménagement paysager.

Avant de voir plus précisément le rôle et le positionnement du lycée Georges Desclaudes, il est important d'avoir une vue d'ensemble du système professionnel français à l'heure actuelle.

Cet organigramme ci-dessous permettra de mieux situer ensuite l'établissement scolaire dans lequel nous avons mené notre travail de terrain.

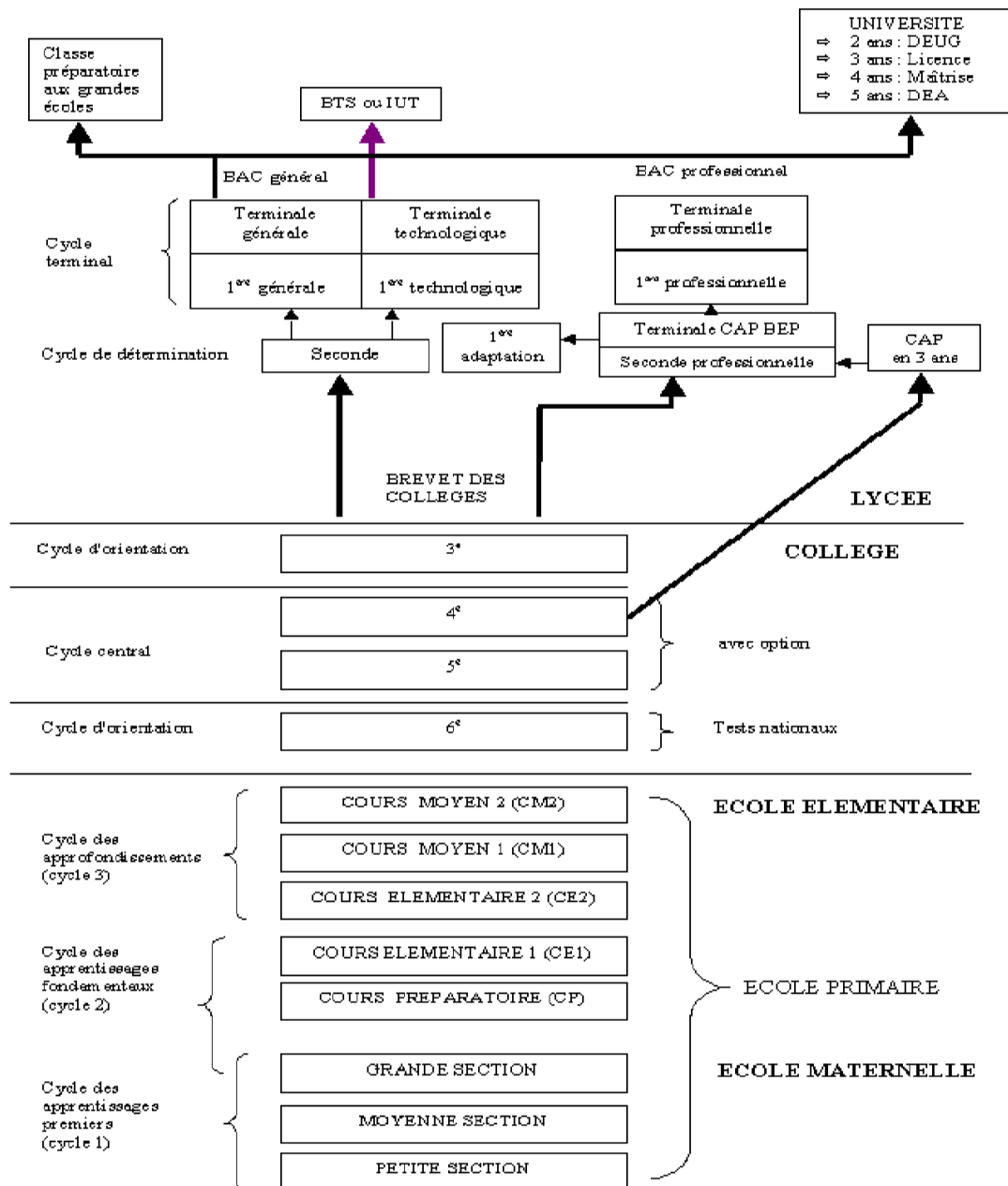


Schéma 1. Organigramme du système scolaire français (Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Université de Bourgogne :

<http://www.dijon.iufm.fr/static/internat/quebec02/orgafr.htm>)

Comme on peut l'observer sur cette organigramme, une fois le tronc commun de la scolarité obligatoire achevé, c'est-à-dire le cycle central terminé, deux grandes filières s'ouvrent aux jeunes. L'une est générale et destine aux hautes études. L'autre est professionnelle et oriente les étudiants vers un domaine de profession. Concernant cette dernière, il est possible, une fois la troisième année achevée de réaliser un CAP ou un BEP qui durera deux ans. Si le CAP amène à une formation d'ouvrier qualifié et destine à la vie active, le BEP offre une formation un peu plus large et polyvalente et constitue fréquemment un tremplin pour préparer notamment un Baccalauréat Professionnel (Bac Pro). La première finalité de ce dernier qui dure également deux ans est d'insérer dans la vie active mais il permet également la poursuite d'études en section de technicien supérieur. C'est justement cette formation BTS (Brevet de Technicien Supérieur) qui nous intéresse particulièrement dans mon travail du fait que c'est dans une classe de BTS que nous avons récolté mes données. Finalement, il est encore possible de poursuivre les études à la suite du BTS en réalisant une Licence Professionnelle (Licence Pro) qui offre un titre d'ingénieur à ses détenteurs.

Tous ces diplômes, Licence Pro et brevet d'ingénieur compris, peuvent être acquis par la voie de l'apprentissage, c'est-à-dire en alternance, dans les centres de formation d'apprentis (C.F.A).

Dans un futur proche, les BEP vont disparaître. Les étudiants, au lieu d'avoir deux ans de BEP et deux années de BAC PRO, pourront réaliser un BAC PRO sur trois ans, induisant une année de formation en moins, ce qui va dans le sens de la politique française actuelle qui préconise de raccourcir la durée des études.

D'une manière générale, on peut constater que le système de formation professionnelle français est rendu attractif par les nombreuses possibilités de transversalité et passerelles qu'il offre entre les filières. Ce qui est cependant moins évident, c'est de bien distinguer les exigences et attentes respectives de chacun de ces diplômes, d'autant plus pour une personne extérieure. En effet, chaque certificat amène à un niveau de qualification qui se veut plus ou moins précis en théorie mais plus difficile à cerner dans la réalité. Par exemple, le CAP forme des ouvriers spécialisés, des exécutants en quelque sorte. Le BEP, lui, exige de leurs détenteurs qu'ils puissent déjà prendre des initiatives, faire des bilans et rendre des comptes. Le BAC PRO permet d'avoir sous sa responsabilité quelques ouvriers. Finalement, le BTS demande de savoir comment faire et organiser un chantier et comment le gérer. On peut, dans la même idée, devenir chef d'équipe. Pour terminer les étudiants en Licence PRO doivent

pouvoir prendre du recul et tenir compte d'aspects sociaux et culturels et économiques plus globaux.

A partir de ces différenciations, il s'est avéré qu'il n'était pas toujours évident pour les enseignants, lorsqu'ils doivent définir les objectifs des divers cursus, de savoir exactement les exigences et s'il était légitime d'éventuellement aller au-delà dans telle ou telle formation.

5.4 Structure et organisation du lycée Georges Desclaudes

Le site de formation Georges Desclaudes de Saintes où nous avons travaillé comporte trois grandes sections. Le C.F.A justement, dans lequel j'ai été la plupart du temps et qui propose des formations en apprentissage comme le CAP, BEP ou BTS. Ensuite, on trouvait également un lycée qui proposait des formations à temps plein pour les mêmes niveaux de formation. Dans ce secteur, les étudiants ne travaillaient pas en entreprise et suivaient uniquement une formation théorique (un peu plus complète que pour la même formation en alternance). Finalement, des formations continues pour adultes étaient proposées également dans ce centre pour les détenteurs de CAP ou BEP.

Géographiquement, le centre avait la particularité d'avoir des bâtiments séparés en deux parties par une route. D'un côté, on trouvait les formations continues et de l'autre les filières à temps plein, et de l'autre le centre de formation pour apprentis. Nous verrons plus loin que cette route coupant cet établissement n'est certainement pas si anodine que ça et qu'elle a peut-être une influence sur différents paramètres que nous traiterons plus tard dans ce travail.

Concernant, le C.F.A de Saintes, il convient de préciser que les rythmes d'alternance varient selon les formations et les établissements. Dans le cas du BTS à Saintes, il est de trois semaines en entreprise et trois semaines à l'école, ceci durant toute la durée de cette formation, c'est-à-dire deux ans. Mais par exemple en CAP, le rythme est de une semaine/une semaine et pour les BAC PRO deux semaines/ deux semaines. Plusieurs questions nous viennent rapidement à l'esprit ici. Quel rôle peut jouer cette variété dans la qualité de formation et d'apprentissage des jeunes? Y a-t-il un rythme d'alternance idéal et si oui lequel? Les différents sujets partagent-ils les mêmes opinions à ce sujet?

Même s'il nous sera difficile de pouvoir répondre précisément à ces questions du fait que notre travail s'est concentré sur une seule classe de BTS et n'avait pas comme objet principal

la comparaison avec d'autres filières, quelques propos d'entrepreneurs et d'enseignants nous intéressera cependant.

Les apprentis en alternance ne peuvent s'inscrire en formation que lorsqu'ils sont en possession d'un contrat d'apprentissage avec une entreprise. Ils perçoivent un salaire.

L'établissement de Saintes a adapté ses structures et systèmes afin qu'ils respectent une norme européenne nommée ISO 9001. Cette norme de qualité garantit une mise en place de protocoles de haut niveau pour les prestataires de l'éducation, c'est-à-dire les entreprises, les fournisseurs, etc. L'obtention de cette norme a exigé un gros investissement de la part du centre dans la mise en place de ses cursus et règlements. Tout est à présent normalisé alors qu'auparavant, plusieurs éléments étaient, semble-t-il, parfois interprétés au moment de leur application. Cette norme implique également une évaluation et adaptation permanente du système afin de le préserver aussi optimal que possible.

Ce qui n'est pas toujours évident à gérer dans cet établissement et notamment dans le C.F.A, c'est la planification des horaires. L'élément perturbateur est l'origine professionnelle diverse des enseignants. Certains travaillent à temps complet au C.F.A, quelques-uns répartissent leurs heures entre plusieurs établissements ou régions. En général, ce sont ces derniers qui ont la priorité et des horaires fixes. Les autres professeurs doivent fréquemment adapter leur emploi du temps car chaque petit événement extérieur imprévu provoque irrémédiablement de grands changements. On peut comprendre de ce fait la frustration perceptible chez certains d'entre eux. L'alternance ne vient généralement que compliquer davantage les choses car elle induit un cursus non pas continu mais en phases qui se voient à chaque fois interrompues par les périodes en entreprise, ce qui rend la programmation de séquences d'enseignement souvent difficile.

C'est notamment pour gérer les emplois du temps et les imprévus que sont organisées des séances des maîtres. Nous avons eu la chance de pouvoir participer à une d'entre elles. C'est durant ces réunions qu'est abordée la thématique des phases de formation extrascolaires comme les camps ou les semaines pluridisciplinaires sur lesquelles nous reviendrons plus loin. C'est aussi l'occasion pour les enseignants de discuter du comportement scolaire de leurs élèves et de les conseiller ou non pour la poursuite d'éventuelles études. Ce n'est souvent qu'une même partie des enseignants concernés, c'est-à-dire ceux qui œuvrent uniquement dans le bâtiment C.F.A, qui sont présents et qui peuvent exprimer leurs sentiments. Cependant

il semble impossible, vu les emplois du temps très denses et différents des diverses personnes concernées, de trouver une plage de libre dans la semaine qui conviendrait à tous. Une solution est peut-être à trouver dans les nouvelles technologies. Nous pensons ici aux conférences vidéos qui permettent aux conférenciers de communiquer sans se déplacer. D'autres séances appelées « Conseil de perfectionnement », au nombre de trois par année et qui regroupent les enseignants et inspecteurs, permettent de récolter des informations au sujet des anciens étudiants, de discuter des améliorations souhaitées par les élèves et de clarifier les projets futurs. Les étudiants ont également des représentants qui suivent les séances et rapportent les informations qui y ont circulées à leurs camarades de formation.

L'amélioration du système est vraiment une priorité dans ce centre de formation. C'est dans cette optique qu'ont été créés des questionnaires de satisfaction destinés aux élèves et aux entrepreneurs afin de déterminer les points restant à adapter. Par exemple, pour les entreprises, le questionnaire se présente avec des questions fermées concernant notamment l'apprentissage, le recrutement ou encore le déroulement de la formation. Chaque fois, il est possible, au-dessous des questions, d'ajouter des commentaires. Il en est de même pour les étudiants à la fin de chaque année. Cette fois les questions traitent par exemple de l'organisation de la formation, des activités, de l'équipe pédagogique ou de la liaison CFA-entreprise. Toutes les réponses sont récoltées à des fins statistiques. Ainsi il est possible de comparer les résultats d'une année à l'autre et d'améliorer les processus.

Plusieurs documents attestent de la codification qu'induit la norme ISO 9001. Par exemple, il existe un plan d'actions qui décrit toutes les démarches administratives et pédagogiques particulières qui auront lieu durant les années de formation. Il est alors précisé clairement quelles périodes du calendrier et quelles personnes sont concernées. Ce plan est construit en fonction des remarques et souhaits des étudiants.

Au-delà des normes à respecter, il convient de bien garder à l'esprit qu'un établissement scolaire se trouve en évolution constante et que c'est justement sa capacité d'adaptation (ainsi que celle de ses individus) aux changements de stratégie et aux nouveaux objectifs qui déterminera son efficacité. Ces transformations peuvent être vues parfois positivement comme une opportunité de développement.

D'autres situations sont également très bien régulées, ce sont les visites en entreprise. Tout d'abord, le centre a créé un guide qui explicite les étapes à respecter lors de la venue de l'enseignant dans les milieux professionnels. Pour les trois visites, il y a des tableaux où se trouvent expliquées les conditions de réalisation, le contenu/documents supports et

l'exploitation des informations. Pour les étudiants, il existe aussi un document qui éclaire notamment sur les objectifs de la visite. Finalement, un compte-rendu de la visite constitue également un document. On y trouve toutes les coordonnées des différents partenaires et l'évaluation complète de l'apprenti tout d'abord en fonction des objectifs de la formation, du comportement au travail et de la personnalité du jeune.

Une fois par année, un formateur externe doit faire un bilan avec chaque étudiant. Pour ce faire, l'enseignant se réfère notamment aux observations faites par l'entrepreneur au sujet du jeune qu'il forme. L'objectif de ce bilan est de permettre aux jeunes de surmonter leurs difficultés en entreprise, au centre de formation ou dans leur vie privée afin de prévenir les ruptures de contrat. A nouveau, un dossier explicite la procédure et les étapes à respecter pour mener à bien ce bilan.

Ce qui diffère de la Suisse, c'est qu'en France, les jeunes se déplacent davantage et plus volontiers. Plusieurs exemples dans la classe que nous avons suivie illustrent nos propos. Il y avait effectivement des étudiants qui venaient de la région de Clermont-Ferrand dans le Massif Central à plusieurs centaines de kilomètres de Saintes. Il convient de préciser toutefois que les lignes ferroviaires à grande vitesse permettent de nuancer quelque peu les distances et les temps de parcours par rapport à ce que nous avons l'habitude de connaître en Suisse.

Les jeunes se déplaçant de loin, il convient de leur proposer un hébergement dans le centre de formation. C'est la région qui finance la formation à hauteur de quatre-vingt pourcents. Elle subventionne notamment les trajets et le logement. Elle en retire du personnel bien qualifié qui, pour la plupart, constituera la main-d'œuvre de la région et lui permettra d'être industriellement et économiquement compétitive.

Le rôle dans l'établissement et plus précisément dans le C.F.A de l'enseignant de contact, Paul-Louis Royer, est pilote ou en d'autres mots, il est coordonnateur d'une partie du centre de formation. Cela consiste à gérer les aspects administratifs et pédagogiques des formations par apprentissage. Concrètement, il veille à la bonne coordination et médiation entre les différents acteurs de la formation, c'est-à-dire les enseignants, les entrepreneurs et les étudiants. C'est notamment lui qui mène les visites en entreprise. Il est également responsable de la communication pédagogique concernant par exemple les plans d'études ou l'organisation des examens, de la planification des activités extrascolaires (camps, visites de jardin, etc.). C'est lui qui doit mettre en place les nouveaux cours prévus par le Ministère de l'agriculture et qui régit les séances des maîtres. Il donne en parallèle également plusieurs

heures de cours de projet dans le domaine technique et professionnel en BTS dans les deux années et également dans une classe à plein temps dans le lycée de l'autre côté de la route. A ce propos il convient d'ajouter que le coordinateur Paul-Louis Royer voit une différence conséquente entre les étudiants suivant une formation BTS en alternance et ceux qui la font à temps plein. Le fait que cette dernière classe se trouve dans le lycée de l'autre côté de la route a également une influence nous semble-t-il sur la méthode didactique d'approche du pilote. Nous reviendrons sur ces aspects observés, au moment du traitement des données, lors de notre exposé sur le suivi de deux séquences dans cette classe.

5.5 Fonctionnement et caractéristiques du brevet de technicien supérieur (BTS) en aménagement-paysager

Nous avons donc suivi une classe de BTS de première année en « Aménagements Paysagers » durant nos deux visites. Les étudiants de cette filière apprennent à créer, développer et entretenir des espaces naturels ou artificiels. Ils travaillent autant à l'entretien sur le terrain qu'à la conception sur des plans. Cette formation offre des postes de travail à responsabilité, en tant que chef d'entreprise ou d'agence paysagiste, dans la conduite des travaux d'aménagement, dans le domaine de l'étude de projets ou dans les collectivités publiques comme responsable technique des espaces verts. Elle permet également de réaliser une licence professionnelle ou tout autre certification spécialisée ou d'entrer dans une école d'ingénieurs.

D'une durée de deux ans, elle se déroule donc en alternance de trois semaines en entreprise puis trois semaines à l'école. Elle est reconnue et offre généralement de bonnes perspectives professionnelles. Elle forme les apprentis (jusqu'à vingt-six ans) à prendre des responsabilités et à diriger des équipes d'ouvriers sur un chantier. Elle est la dernière qualification avant le titre d'ingénieur.

Ce brevet BTS peut être obtenu, comme on l'a vu auparavant, par l'alternance mais également en suivant des cours à temps plein. Le premier cursus semble être quantitativement plus lourd que le second : si les étudiants en alternance ont sensiblement moins de périodes de cours, cet écart est largement inversé si l'on ajoute les heures passées en entreprise.

Les

Ce qui est particulier pour le BTS, c'est que les jeunes qui y entrent ont été sélectionnés lors d'un processus de recrutement. Ce dernier consiste en des entretiens avec les jeunes. Ce qui est important aux yeux des recruteurs qui sont les enseignants, c'est la motivation et la capacité à relever le défi d'une nouvelle formation. Le jeune est également invité à réaliser quelques semaines de stage dans une entreprise afin de s'imprégner du contexte professionnel, de ses attentes et exigences. Ce sont les candidats qui doivent trouver eux-mêmes une place d'apprentissage. C'est la condition première pour pouvoir commencer cette formation. Cependant, les entreprises ont également des contacts avec le centre de formation et il peut arriver que ce dernier leur conseille un des jeunes qu'ils ont recrutés.

La concurrence est relativement dure et les heureux élus peu nombreux vu que seuls 24 étudiants sur une bonne centaine de candidatures sont retenus.

Les futurs apprentis ne sont pas forcément choisis par le C.F.A d'après leur niveau scolaire mais plutôt en fonction de leur intérêt pour le domaine professionnel et la formation par alternance. Finalement, ces jeunes proviennent de plusieurs origines géographiques mais surtout professionnelles différentes. Trois grands groupes peuvent être distingués.

Premièrement, plusieurs étudiants proviennent de la filière « classique » qui mène au BTS. Ce sont des personnes qui ont réalisé un BAC PRO, très souvent dans un domaine professionnel proche de l'aménagement paysager. Ce sont en général les étudiants les plus jeunes de la classe. Un autre groupe comprend des jeunes qui ont arrêté l'université remarquant qu'ils préféreraient une activité plus proche du terrain que celle d'étudier. Finalement, la dernière catégorie comprend des étudiants qui, avant de s'engager dans cette formation, se trouvaient en difficulté après avoir connu plusieurs échecs dans leur cursus.

Les jeunes ont plusieurs types de motivation les amenant à débiter une formation par alternance. Tout d'abord, il y a ceux qui n'aiment pas l'école et qui cherchent ainsi à privilégier la pratique dans le cadre de leur formation. Deuxièmement, il y a ceux qui veulent se former mais qui souhaitent également garder un pied dans le monde professionnel pratique. Ensuite, il y a certains étudiants qui sont dans le besoin financier et qui peuvent, par l'alternance, être rémunérés. Et pour terminer, une partie des étudiants a choisi cette voie parce qu'elle offre une variété d'activités entre les cours et les phases en entreprise.

Cela implique que tous ces jeunes ont des connaissances antérieures et des motivations bien différentes selon leur niveau de formation et en fonction des disciplines. Nous verrons dans le cadre de ce travail que ceci a des incidences sur l'enseignement et le déroulement de la formation.

Alors qu'on pourrait penser que l'alternance permettrait « d'atténuer » ces différences, c'est plutôt le contraire qui semble se produire du fait que les étudiants ont des activités fort différentes. Alors que le centre de formation possède un plan d'études assez précis, les entreprises, en général, ne le suivent pas à la lettre, contraintes qu'elles sont par les exigences économiques de la production. Nous reviendrons, bien sûr, plus tard sur ce point important.

Comme dans la plupart des formations, l'évaluation est bien présente dans le BTS. Comme déjà ébauché auparavant, elle est découpée en deux parties. La première moitié se déroule tout au long des deux ans à travers des tests continus écrits ou oraux selon les disciplines. Elle est définie et organisée par le corps enseignant en collaboration avec les entrepreneurs. Pour donner quelques exemples, durant la première année l'étudiant sera évalué sur la topographie, les mathématiques, l'anglais, la physiologie du végétal, le projet de communication ou encore l'étude des machines. En seconde année, des examens portent sur la conception de jardin, l'économie générale, le français, le plan de gestion ou encore les mathématiques. Chaque discipline possède un coefficient qui diffère selon l'importance de la branche. Concrètement, l'examen de projet de communication en première année a un coefficient de 2, alors que l'examen de gestion patrimoniale de deuxième a un coefficient de 0,25. C'est ainsi qu'en additionnant tous les coefficients des examens en cours de formation, on obtient 22,5 sur un total de 42,5. Les vingt derniers points de coefficient appartiennent aux examens finaux qui ont lieu, comme leur nom l'indique, à la fin du cursus. Parmi ces derniers, il y a tout d'abord un rapport de stage qui doit être rendu et défendu oralement et qui est coté à huit points. Puis deux examens écrits: une épreuve scientifique et technique à caractère professionnel qui vaut sept points et un test d'expression française, et de culture socio-économique qui peut rapporter cinq points.

Pour tous les examens se déroulant durant les deux ans, le pilote a créé des grilles d'évaluation afin que les étudiants sachent plus précisément les éléments importants à retenir. Cela lui semble un aspect d'aide indispensable pour les étudiants. Toutefois, des remarques lui ont été faites par les inspecteurs comme quoi ces critères étaient...trop précis et devenaient très difficiles à évaluer.

Malgré la précision de la cotation des points, le pilote essaye, en dehors des examens finaux, de ne pas tenir compte uniquement des résultats des jeunes mais d'observer également les efforts et la marge de progression durant les cours. Pour lui l'apprentissage passe par un droit à l'erreur.

Les commentaires faits par les entreprises sur leur apprenti (selon des critères que ces dernières définissent en collaboration avec le centre de formation) influencent également, dans une certaine mesure, l'appréciation des enseignants.

A ce sujet, mais dans l'autre sens, l'entreprise peut demeurer l'ultime pression exercable sur le jeune en cas de mauvais comportement, scolaire notamment, de ce dernier. Il arrive en effet fréquemment que des jeunes se relâchent complètement au centre de formation. Les enseignants en parlent évidemment aux entreprises qui peuvent menacer l'apprenti au niveau de sa place de travail s'il continue sur la même voie. Dans la réalité, nous avons remarqué cependant que ce n'est pas si facile car généralement, l'étudiant travaille bien en entreprise et l'employeur qui en est très satisfait ne voit pas de raisons de le recadrer. Il peut arriver également que l'entreprise se désintéresse complètement de ce que l'apprenti fait au centre de formation. Il y a alors le risque que ce dernier ne soit pas formé de manière assez large et polyvalente, devienne trop spécialisé et ne se motive plus que dans son entreprise et plus du tout au centre de formation. Il n'est alors pas exclu de voir le jeune se distancer de l'école et influencer, par ce comportement, son entreprise.

Nous voyons par ces exemples toute la difficulté de gérer cette dynamique entre ces différents partenaires qui ont chacun une vision des événements et des objectifs différents. C'est un élément qui occupera une place importante dans notre analyse.

Par les quelques intitulés d'examens présentés tout à l'heure, nous pouvons constater que deux grandes catégories de cours se présentent dans le BTS. Premièrement, il y a les cours généraux comme les mathématiques, les langues, l'informatique, la biologie etc. et les cours techniques plus proches de la profession comme les cours de projet, la topographie, l'histoire des jardins, etc.... Nous verrons plus loin que cette distinction est importante à l'heure de l'analyse de certains processus d'apprentissage.

Les cours de disciplines générales se donnent la plupart du temps de manière frontale, ce qui n'était pas forcément le cas des cours techniques plus directement liés à l'étude d'éléments concrets.

Si les enseignants semblent d'accord sur l'importance et l'importance de lier les contenus pédagogiques enseignés au domaine professionnel des étudiants, ils relèvent, d'une part, qu'il est plus facile de le faire dans les disciplines techniques que générales et, d'autre part, que le temps et l'investissement que demanderait une formation continue dans ce domaine sont importants.

A la décharge de ces derniers, il est évident qu'il est plus facile de lier les disciplines techniques au domaine professionnel que les disciplines générales.

Au niveau du plan d'études, il est intéressant de constater que le C.F.A de Saintes a mis en place cinq semaines de pluridisciplinarité sur les deux ans de la formation. Ces périodes consistent pour les apprentis-étudiants à réaliser une étude de terrain et de créer un projet en tenant compte de différents paramètres de diverses disciplines. Normalement, deux enseignants accompagnent les jeunes sur le terrain. Il ne s'avère toutefois pas évident de mettre en place cet événement car c'est de l'investissement supplémentaire exigé des enseignants. Toutefois, c'est une facette de la formation qui distingue Saintes des autres lycées alentour et que ces semaines s'avèrent bénéfiques pour la formation des étudiants, notamment pour leur ouverture d'esprit et leur sens de l'organisation.

Un des cours nous a particulièrement intéressé. Nous avons par conséquent décidé de le suivre attentivement. C'est le cours de projet donné par le pilote. Ce cours est technique et se rapporte directement aux connaissances et activités professionnelles. Il regroupe plusieurs aspects comme par exemple la reconnaissance des végétaux, le travail de bureau, la réalisation de projets d'aménagement, etc.

Au début de sa carrière, le coordinateur dispensait ses cours de manière classique devant sa classe. Mais il a constaté que les résultats n'étaient pas satisfaisants et que les étudiants ne s'approprièrent pas la matière. Depuis quelques années, il fait maintenant appel à la pédagogie de projet et du tutorat qu'il a apprise dans les pays nordiques et au Canada. Pour lui, l'important n'est pas d'apprendre mais d'apprendre à comprendre. Ainsi, il fait sans cesse appel à des situations professionnelles concrètes pour illustrer ses propos.

Dans le cadre des cours de projet, les jeunes sont invités à produire des aménagements de jardin dans des situations réelles. Ils doivent concrètement dessiner le projet. Des programmes informatiques leur permettent ensuite de les transformer en trois dimensions. Ainsi, ils sont confrontés aux difficultés du technicien en aménagement paysager. C'est un travail exigeant en temps et en effort qui requiert de la part des apprentis de tenir compte et même d'anticiper un maximum de paramètres et d'avoir ainsi une vision large et à long terme des divers aspects présents dans leur projet.

Pour les autres activités de ce cours, les étudiants sont chaque fois amenés à travailler également à partir d'éléments concrets présents dans leur activité professionnelle.

Ce sont des cours où les jeunes adultes ont aussi l'occasion de beaucoup interagir entre eux, de s'échanger des idées et des problèmes qu'ils ont rencontrés durant leur phase en entreprise. Pour le pilote, l'apprentissage se fait par la confrontation, la collaboration.

Il arrive aussi que des déplacements aient lieu. Nous avons par exemple été à Pons pour observer l'environnement dans lequel les étudiants seraient amenés, plus tard, à créer un projet d'aménagement d'une terrasse et d'un jardin.

5.6 Moyens et dispositifs de formation

Afin de renforcer les liens entre le C.F.A et les entreprises, trois visites de stage sont organisées durant les deux ans de formation du BTS. Ce sont les enseignants des disciplines techniques qui se déplacent dans les diverses firmes des étudiants. Chaque enseignant se voit attribuer un certain nombre d'entreprises et c'est à lui qu'incombe ensuite de faire les trois visites. Ces dernières sont codifiées par des objectifs retranscrits dans un tableau de suivi. Cela implique que les autres enseignants n'ont pas le droit de pratiquer les visites et n'ont par conséquent pas de relations particulières avec les entreprises. L'étudiant est bien entendu présent durant ces réunions.

D'autres dispositifs ont été créés, également pour tisser un lien entre le monde des entreprises et le C.F.A.

Il y a un portfolio qui est en fait un dispositif informatique permettant aux étudiants d'évaluer leurs compétences. Ces dernières sont classées dans un tableau regroupant quatre grandes catégories que sont l'entretien, la création, la gestion et la conception. Dans chacune d'entre elles, plusieurs capacités professionnelles sont notées. Pour chacune de ces dernières, l'étudiant doit évaluer, d'après une échelle, s'il maîtrise l'élément, s'il l'a déjà fait ou s'il ne sera jamais amené à le réaliser en entreprise. Cela permet premièrement aux étudiants d'avoir une vision d'ensemble des exigences de leur formation et de savoir ensuite ce qui leur restent à savoir ou à perfectionner. Ça oriente également les enseignants sur ce que les jeunes apprennent effectivement en entreprise et ce qu'ils ne seront jamais amenés à maîtriser. Ainsi les formateurs peuvent adapter leur programme pour qu'à la fin des deux ans, tous les étudiants puissent avoir eu accès au maximum d'éléments.

Un autre dispositif qui a comme objectif d'améliorer les transitions entre les mondes scolaires et professionnels est le carnet d'apprentissage. Dans un premier temps, ce dossier contient de nombreuses informations concernant la formation (noms des enseignants, plan d'études, fiche des résultats, etc.). Ce qui nous intéresse davantage, c'est la deuxième partie du document. Cette dernière se compose d'une fiche à remplir par les étudiants à la fin de chaque phase en entreprise où ils doivent préciser les activités qu'ils ont réalisées durant les trois semaines que dure chaque période dans le milieu professionnel. Les entrepreneurs sont également invités à ajouter leur commentaire par rapport au travail de leur apprenti. En parallèle, les jeunes doivent également indiquer les thèmes qu'ils ont abordés au C.F.A. Pour terminer, un espace est aussi prévu pour noter les tâches à remplir par les apprentis entre les phases au centre de formation (c'est à dire durant la période en entreprise). Ce dispositif permet aux différents partenaires de l'alternance d'avoir accès aux informations concernant le travail qui est fait par les jeunes dans les deux milieux.

Le coordinateur consacre deux séquences de son cours de projet à la restitution des activités faites en stage. Lors de la première semaine au centre de formation, concrètement, chaque élève s'exprime sur ce qu'il a fait durant les trois semaines précédentes en précisant notamment les responsabilités qu'il a eues, les difficultés rencontrées. Le pilote, de son côté, pose des questions, complète certaines informations par des apports théoriques et lance parfois le débat sur des points qui lui semblent intéressants à développer. Les autres étudiants participent également, en répondant aux questions et en apportant leurs propres connaissances.

Nous verrons plus loin dans ce travail que beaucoup d'interrogations demeurent concernant ces phases de retour. En effet, l'efficacité et l'organisation de ces leçons sont perfectibles selon le pilote. Ce dernier a d'ailleurs déjà modifié la structure de ces périodes. Auparavant, il procédait en imposant un thème sur lequel les étudiants devaient se baser pour analyser les activités réalisées dans le milieu professionnel. Mais les jeunes qui n'étaient pas directement concernés par le thème proposé ne participaient pas, ce qui provoquait des leçons à deux vitesses. Il y a plusieurs autres possibilités didactiques à disposition du pilote. On pense ici au travail de groupe mais aussi à l'organisation éventuelle d'une plateforme électronique accessible également aux autres enseignants qui, en général, ne sont pas renseignés sur les activités menées par les élèves dans leur entreprise.

Dans le même ordre d'idées, des séances où les jeunes montrent et commentent des photos prises durant leur travail en entreprise sont également prévues au programme du cours de projet. Les jeunes peuvent ainsi expliquer plus concrètement et facilement leurs activités professionnelles. Le coordinateur peut lui apporter de nouveaux éléments environnementaux, écologiques et organisationnels par rapport aux photographies présentées. Plusieurs liens peuvent également être faits avec les autres disciplines, ce qui permet aux jeunes d'avoir une vision pluridisciplinaire de leur activité professionnelle. Finalement, des débats sont menés entre les différents partenaires de la classe concernant les stratégies et méthodes de travail utilisées.

VI) CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

Dans notre cas, de nombreux éléments sont à considérer: le cadre de la formation, les relations que ce dernier entretient avec son contexte socio-économique, l'espace relationnel en son sein et les parcours individuels des jeunes. Bien entendu, notre récolte de données est qualitative. Ce type de recherche permet d'explorer l'objet et de développer une analyse du réel à l'aide de différentes données (observations, entretiens, prise de notes, etc.) Par contre, son objectif n'amène normalement pas à une généralisation.

6.1 Notre position en tant que chercheur

Dans une recherche monographique, le chercheur prend une dimension importante et influence de ce fait la façon dont il va aborder le terrain d'observation.

Nous rejoignons Muller Mirza (2005) lorsqu'elle s'interroge sur comment trouver un équilibre entre distance/extériorité (position du chercheur) et proximité/intériorité (recueil de données).

Spradley en 1980, (cité par Mertens, 2005), propose cinq types de participation de la part du chercheur dans une recherche qualitative. La non-participation, la participation passive, modérée, active et complète. Si nous étions proches de nos participants (comme nous le verrons plus en détails par la suite), nous ne nous sommes pas immiscé complètement dans leur vie respective. C'est cela qui nous différencie d'une véritable recherche ethnographique

et qui nous amène à penser que nous nous situerions dans la troisième catégorie de la typologie de Spradley (participation modérée).

Il est bien de préciser que notre intention, dès le début et jusqu'à la fin de nos récoltes de données, n'est pas d'évaluer ou de porter un jugement sur le fonctionnement et les dynamiques de ce centre de formation. Le but est plutôt de saisir les éléments en jeu dans une formation d'alternance. A notre sens, le chercheur peut être à la fois celui qui recueille des données, un objet d'étude et un sujet apprenant. Comme Muller-Mirza (2005), « Je désirais comprendre et non pas donner des conseils ou des explications sur ce qu'il fallait faire » (p. 129).

Zittoun (2006), dans sa recherche monographique, relève que le but n'est pas d'évaluer mais que la position d'observateur permet de lire des dynamiques difficilement accessibles pour les sujets qui y sont directement plongés.

Nous avons veillé, lors de nos échanges et observations, à donner la priorité aux représentations et pratiques des individus. C'est à partir d'elles que proviennent les données d'événements concrets qui serviront ensuite à objets d'analyse, par les chercheurs, des éléments psychologiques.

Il se peut que les événements ne se déroulent pas comme planifié. Il y a un décalage entre prévisions et réalité, entre attentes et résultats. C'est dû notamment au fait que les participants vivent les événements en fonction de leurs expériences antérieures. Les situations sont fréquemment réinterprétées.

Concrètement, un élément a fortement influencé nos rapports avec les étudiants, sans que nous nous en rendions compte immédiatement. Nous avons le choix, avant de partir, de loger dans un hôtel de la ville de Saintes ou de rester dans le centre de formation dans une chambre d'étudiant. Notre choix s'est porté sur la deuxième option pour des raisons pratiques et économiques. En effet, nous étions ainsi plus près de l'établissement et les trajets étaient inexistantes. Enfin, les tarifs étaient plus avantageux dans le centre qu'à l'hôtel et notre budget de recherche limité.

Au fur et à mesure de nos deux visites, nous avons constaté que ce choix n'était vraiment pas anodin dans le déroulement de nos relations avec les personnes de ce centre, et notamment les étudiants. Le fait de nous trouver dans une chambre au même endroit que ces derniers a donné l'occasion de passer parfois les soirées avec eux. Il est vrai que nos âges respectifs identiques ont forcément facilité la prise de contact. Nous avons été très touché,

d'être invité à partager leur table pour les repas à la cantine dès le premier jour. Nous avons ensuite régulièrement diné ensemble à la cafétéria et ce fut, chaque fois pour nous, l'occasion de discuter et d'échanger nos idées, que ce soit au sujet de la formation par alternance ou non. Louer une chambre à l'hôtel à deux kilomètres de l'établissement aurait induit des dynamiques relationnelles complètement différentes.

Au début, nous nous sommes demandé s'il n'était pas mieux de maintenir une certaine distance pour ne pas biaiser notre recherche. Mais il nous a rapidement semblé qu'une relation de proximité et de confiance amenait certains jeunes à se confier plus facilement. Nous n'avons pas eu l'impression qu'ils considéraient ceci comme une intrusion.

Une relation très spontanée s'est également installée au fil des journées dans nos relations avec les enseignants. La grande majorité d'entre eux a collaboré volontiers à notre recherche. Nous percevoir comme évaluateur aurait pu être légitime et compréhensible de leur part mais notre souci de préciser notre rôle d'observateur ajouté à la préparation du corps enseignant et administratif à notre venue par M. Royer a certainement rassuré les personnes sur nos intentions. Le contraire aurait été perçu par notre équipe comme un échec éthique et méthodologique.

Cette proximité avec les participants de notre recherche est un facteur dont nous aurons conscience lors de l'interprétation de nos données. Au-delà de l'aspect scientifique, cette relation amicale, qui s'est créée lors de nos deux séjours avec les personnes que nous avons rencontrées et qui ont contribué à notre travail, apporte à cette expérience une dimension humaine enrichissante que nous ne pensions pas rencontrer. Nous leur en sommes reconnaissants.

6.2 Questions de recherche

Trois points nous ont paru particulièrement pertinents en fonction des théories lues et des caractéristiques de notre terrain. Le lien existant entre les milieux professionnel et scolaire nous intriguait. Nous voulions savoir, notamment, si les jeunes parviennent à « construire des passerelles » entre ces deux mondes complémentaires mais généralement indépendants l'un de l'autre. Nous en sommes venus à formuler notre première question de recherche ainsi:

Dans ce contexte de formation professionnelle par alternance, dans quelle mesure le domaine de la formation et le milieu professionnel sont-ils complémentaires ou différents?

Pour y répondre, nous nous sommes intéressé à la manière dont les différents partenaires de l'alternance vivent leur formation. Nous voulions savoir si ces derniers parviennent à observer des complémentarités entre les deux milieux de leur formation et quelles stratégies pédagogiques ils mettent en place.

Ensuite, les dispositifs de formation constituent notre second pôle d'intérêt. Effectivement, actuellement, les nouvelles technologies occupent une place de plus en plus importante dans tout secteur professionnel et notamment dans les centres de formation. Ils sont très souvent un moyen d'aborder les notions d'apprentissage différemment. Souvent ils induisent une autre approche didactique et facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances. En partant de notre première question, nous voulions savoir si les dispositifs de formation pouvaient participer au rapprochement entre l'école et l'entreprise. Concrètement notre deuxième question de recherche se présente ainsi:

Quels moyens pédagogiques facilitent le transfert des apprentissages entre le centre de formation et l'entreprise?

Nous voulions tout d'abord connaître les dispositifs mis en place et le regard porté sur ces derniers par les divers acteurs de l'alternance. Ensuite, il nous importait de mieux comprendre leurs perceptions quant à l'apport de ces moyens pédagogiques dans leurs apprentissages.

Enfin, le dernier élément que nous voulions étudier concernait les relations existant entre les différentes personnes actives dans une formation par alternance. Ce mécanisme de transition entre ces deux mondes, à l'aide notamment de dispositifs englobes, dans un contexte donné, différents individus qui se côtoient et qui ont chacun leur rôle, leurs attentes, leurs objectifs, leurs opinions et intérêts. Nous souhaitions pouvoir observer un peu les dynamiques à l'œuvre entre les différentes personnes présentes dans ce système de formation par alternance. Nous avons finalement défini la question de recherche ainsi:

Quelles dynamiques régissent les relations entre les partenaires d'une telle formation par alternance ?

L'objectif était de mieux comprendre la nature même de ces relations et les stratégies mises en place pour mieux les concilier.

6.3 Types de données

Nous avons préparé, entre nos deux visites, des grilles d'entretien avec des questions que nous avons développées en fonction des éléments que nous avons observés et des questions de recherche que nous avons construites auparavant. Elles ont été adaptées en fonction des personnes auxquelles il était destiné (élèves, enseignants ou entrepreneurs) :

Entretien avec les entrepreneurs
Remerciements, présentation de notre cadre de recherche, précision sur le caractère anonyme, confidentiel et neutre de l'entretien.
Question 1 : Présentation de l'entreprise, son développement, sa grandeur, son lieu, son éventuelle spécialisation, etc.
Question 2 : Vision globale de l'alternance (efficacité, apport, etc.).
Question 3 : Regard sur les jeunes en alternance.
Question 4 : Critères d'évaluation.
Question 5 : Capacités des étudiants à transférer leurs apprentissages scolaires et professionnelles.
Question 6 : Collaboration de l'entreprise avec le centre de formation.
Question 7 : Apports des dispositifs de formation.
Question 8 : Points négatifs et positifs de l'alternance.
Question 9 : Divers selon les souhaits de la personne interviewée.
Remerciements et prise de congé.

Entretien avec les enseignants
Remerciements, présentation de notre cadre de recherche, précision sur le caractère anonyme, confidentiel et neutre de l'entretien.
Question 1 : Rôle et statut dans le centre de formation.
Question 2 : Vision globale de l'alternance (efficacité, apport, etc.).
Question 3 : Regard sur les jeunes en alternance.
Question 4 : Didactique, pédagogie mise en place en classe.
Question 5 : Apports des dispositifs de formation.
Question 6 : Collaboration du centre de formation avec l'entreprise.
Question 7 : Particularités selon la discipline enseignée.
Question 8 : Points négatifs et positifs de l'alternance.
Question 9 : Divers selon les souhaits de la personne interviewée.
Remerciements et prise de congé.

Entretien avec les étudiants
Remerciements, présentation de notre cadre de recherche, précision sur le caractère anonyme, confidentiel et neutre de l'entretien.
Question 1 : Présentation personnelle et parcours.
Question 2 : Vision globale de l'alternance (efficacité, apport, etc.).
Question 3 : Gestion du rythme de l'alternance et du travail.
Question 4 : Capacité de transfert des apprentissages scolaires et professionnels.
Question 5 : Positionnement adopté face à l'école et l'entreprise.
Question 6 : Apports des dispositifs de formation.
Question 7 : Perspectives d'avenir.
Question 8 : Satisfactions et attentes.
Question 9 : Points négatifs et positifs de l'alternance.
Remerciements et prise de congé.

Nous avons réalisé un entretien avec un étudiant de BTS de deuxième année, huit avec des étudiants de la même formation mais en première année de la volée que nous avons suivie plus particulièrement durant nos deux séjours, cinq avec des enseignants et trois avec des entrepreneurs. La durée de ces entretiens, d'environ 15 à 40 minutes, a été adaptée selon la disponibilité des participants. comprise selon les cas entre un petit quart d'heure et une grosse demi-heure et fut adaptée, dans certain cas, à la disponibilité des participants. Bien entendu, aucun d'entre eux n'a été obligé à passer ces entretiens. Nous l'avons proposé mais n'avons jamais insisté. Les entretiens enregistrés avec des magnétophones ont ensuite été retranscrits intégralement et le plus fidèlement possible (dans la limite de l'audible).

Nous avons également des enregistrement sonores de deux séquences en classe. Un accord oral a été demandé à tous les participants. Aucun d'entre eux n'a refusé d'être enregistré.

La première séquence concernait deux heures de cours de début de première semaine en classe au retour de la période en entreprise. A cette occasion, chaque étudiant devait exposer, à tour de rôle, son activité, ses difficultés et les nouvelles connaissances et compétences développées. Un échange avait lieu, accompagné par les commentaires et éclaircissements du professeur.

La seconde leçon consistait également en deux heures de cours où les étudiants amenaient et commentaient des photos de leurs activités professionnelles. A nouveau, l'objectif était le partage et la discussion sur les divers éléments se trouvant sur les clichés.

Ensuite, la possibilité nous a été accordée par les enseignants (à l'exception d'un refus) de pouvoir suivre directement les cours des diverses disciplines. A cette occasion, nous n'avons

pas fait d'enregistrements mais avons simplement noté des éléments. Nous avons pris garde de nous placer dans un endroit reculé et de rester le plus discret possible.

Un cours a particulièrement retenu notre attention, c'est celui des projets. Concrètement, il se présentait comme un cours technique où les étudiants devaient créer des projets d'aménagement. C'était pour eux l'occasion de mettre en pratique et en réflexion de nombreux éléments de leur métier, un travail de longue haleine mais très enrichissant. Ils devaient concevoir sur papier leur projet et respecter certains principes professionnels. Nous avons eu l'occasion d'accompagner la classe dans un site religieux dont les alentours devaient être aménagés. Chaque étudiant était amené à construire un projet en vue des travaux réels qui s'y dérouleraient. Les jeunes étaient directement confrontés aux problèmes inhérents à toute activité professionnelle. Nous avons observé notamment leur approche, méthode de travail ou encore leurs opinions vis-à-vis de ce cours. Les interactions entre les élèves et l'enseignant, ainsi que sa didactique, nous ont également intéressé.

Bien entendu, au-delà des entretiens prévus avec les enseignants, nous avons profité de chaque occasion qui se présentait pour échanger des propos avec eux. Nous avons constaté fréquemment, mais sans véritables surprises, que les dires de ces derniers étaient parfois plus révélateurs de leur pensée et opinion dans le cadre d'interactions informelles que lors des entretiens enregistrés.

Pour obtenir des informations aussi représentatives il fallait éviter de nous promener toute la journée à travers le centre de formation avec notre cahier de notes à la main. Les échanges se déroulaient à la sortie des cours avec les enseignants, le soir et lors des repas avec les étudiants. Il nous fallait par conséquent retenir les renseignements que nous transmettaient les personnes actives dans la formation pour ensuite, dans un deuxième temps, les noter précieusement. Il ne serait pas honnête d'affirmer que nous avons tout retenu des échanges que nous avons menés avec les différentes personnes rencontrées. Nous avons mis la priorité sur les éléments qui nous semblaient particulièrement pertinents au détriment, certainement et malheureusement, de certains autres. Nous avons misé davantage sur l'authenticité des propos que sur leur quantité.

Enormément d'informations ont été récoltées sur le fonctionnement du centre, le rôle des diverses personnes, la politique de formation française, le cursus du BTS, etc. grâce aux longues discussions que nous avons eues avec M. Royer. Elles avaient lieu quotidiennement et chaque fois sur un thème différent (système de formation, examens, métier de paysagiste,...). De nombreux documents d'informations accompagnaient ces explications.

Nous avons même reçu de la part d'un groupe d'étudiants, sans que nous le demandions, des brochures qu'ils avaient réalisées pour un projet de communication!

Toutes les observations étaient notées dans un « journal de bord » divisé en deux parties. La première avec les contenus bruts récoltés et la deuxième avec des remarques et des mises en garde sur les sujets qui retenaient particulièrement notre attention. Nous verrons plus tard la manière avec laquelle nous avons trié toutes ces données.

L'occasion nous a également été donnée d'observer en entreprise un étudiant de B.T.S. de deuxième année en entreprise.

Finalement, nous nous sommes posé la question de l'utilité d'enregistrements vidéo. Pour plusieurs raisons nous y avons renoncé. Tout d'abord, il aurait été difficile de faire le voyage avec ce matériel technique. Ensuite, cela impliquait de nombreuses démarches auprès des jeunes pour leur demander l'autorisation de filmer. Enfin, nous avons peur d'influencer ou de mettre mal à l'aise les étudiants avec notre technologie. Nous pensions qu'ils auraient pu, pour certains, considérer les enregistrements vidéos comme une intrusion dans leur vie de classe. Comme notre objectif était de glaner des données dans un milieu qui reste le plus naturel possible malgré notre présence, il n'était pas judicieux de faire intervenir de tels outils d'observation.

6.4 Le traitement des données

Journal de bord

Au retour, nous avons parcouru le journal et catégorisé les informations : la formation en aménagement paysager (organisation du cursus, perspectives, dynamiques interactionnelles entre les personnes), notre personne de contact (coordinateur, enseignant), les enseignants (activité, opinions, vision professionnelle), les entreprises (caractéristique, politique), les étudiants (relations avec le centre et l'entreprise, motivations, transitions), les savoirs (contenus, exigences), les démarches pédagogiques (didactique, dispositifs de formation, évaluation), l'établissement/l'institution (fonctionnement, positionnement, autres formations), les politiques et systèmes de formation (positionnement des formations, financement, directives), nos rôles de chercheur (positionnement, influence, objectifs) et le projet KP-Lab (concepts principaux, orientation des idées). Organiser ainsi les éléments en notre possession nous a permis d'orienter la structure de notre recherche et de construire notre problématique.

La plupart du temps, le journal de bord est un dispositif méthodologique utilisé préalablement à d'autres plus systématiques comme par exemple les entretiens et les questionnaires (Cuisinier, F.; Weil-Barras, A.; Mouras, J.-P. & Gottesdiener, H., 1997). Ce fut également, en quelque sorte, notre démarche, même si certains points relevés dans le journal nous ont également éclairé lors de l'interprétation des résultats.

Parallèlement, de nombreux documents concernant le centre de formation ont été dépouillés.

Deux séquences en classe

Ces deux périodes ont été enregistrées à l'aide de deux magnétophones que nous avons déposés aux extrémités avant et arrière de la salle. Les élèves étaient assis à leur place habituelle. Les bancs étaient disposés dans un alignement classique en trois colonnes. Pour la leçon « retour de phase en entreprise », chaque élève racontait les événements vécus durant les trois dernières semaines passées dans le monde professionnel, décrivait les activités réalisées, les apprentissages développés ainsi que les difficultés rencontrées. L'enseignant prenait la parole pour compléter ou corriger certains éléments si nécessaire. Les autres étudiants pouvaient également intervenir. En ce qui concerne la leçon consacrée à l'analyse de photos prises sur le terrain, c'était un peu différent. Seuls quelques élèves ont eu l'occasion de présenter leurs clichés (tous n'en avaient pas forcément d'ailleurs). Ils prenaient place devant la classe et montraient leurs prises au mur grâce au projecteur et à un ordinateur. Les interactions, par contre, se déroulaient de la même manière que dans le premier cas. Nous avons enclenché les enregistreurs et sommes restés assis à notre place habituelle dans une des trois colonnes de bancs.

Pour la retranscription de ces deux séquences, nous avons décidé de sélectionner les échanges les plus pertinents. Pour ce faire, nous avons, à chaque fois, noté les intervalles de temps durant lesquelles des discussions intéressantes avaient lieu et les avons retranscrits. Nos critères de sélection se reportaient aux diverses questions de recherche énoncées.

Entretiens

Nous avons remarqué durant la retranscription des entretiens que nous étions fréquemment intervenu dans la discussion, ce qui n'était pas forcément notre intention au départ. Cette attitude peut paraître, de prime abord, un peu intrusive mais nous croyons que

notre réaction avait comme but, surtout, d'amener des précisions afin que les éléments exposés soient le plus clair possible. Ensuite nous croyons que cette attitude provient du fait que nous ne voulions pas faire paraître cet entretien comme un monologue de l'interviewé mais, au contraire, comme un échange actif entre lui et nous. De même, nous avons parfois trop développé nos questions mais, là aussi, c'était avant tout pour qu'elles soient faciles à comprendre pour les participants.

Il nous est arrivé, parfois, de dévier un peu de la structure de nos questions lorsqu'une thématique imprévue mais intéressante était amenée dans la discussion par les participants. Cependant, ces derniers ont parfaitement collaboré en ne s'évadant pas dans des considérations superflues.

Bien entendu, les participants étaient prévenus de l'anonymat, de la confidentialité et du non jugement entourant l'entretien. Ils ont tous accepté de se faire enregistrer mais, pour se préserver de tout dysfonctionnement technique imprévu, nous avons malgré tout pris des notes. Ils avaient également été informé au préalable des grands traits de notre recherche et de notre démarche.

Nous avons opérationnalisé dans des grilles d'analyse les éléments des entretiens et des séquences en classe en les regroupant et en les catégorisant selon les types de réponses qu'ils pouvaient amener à nos questions de recherche.

Cette démarche s'est faite séparément (mais de la même manière) pour chaque type de personnes (étudiant, enseignant, entrepreneur).

Lors de la construction de ces grilles d'analyse, nous avons tenu compte, dans la mesure du possible des règles d'exhaustivité (description de toutes les unités d'analyse), d'exclusion (une unité classable dans une seule catégorie), d'homogénéité (dans l'extension et la compréhension des catégories), d'économie (pas de redondances entre les catégories), de simplicité (pas plus de sept catégories), de pertinence (adéquation entre les catégories), d'objectivité (les critères de classement doivent être communicables), de fidélité (doit pouvoir être refait pareil par d'autres personnes) et de productivité (apport de résultats suffisamment riches) de Weil-Barais (1997).

Ce travail de tri nous a permis d'avoir « une vue panoramique » claire et structurée de toutes nos retranscriptions.

VII) EXPOSITION ET MISE EN PERSPECTIVE DES INFORMATIONS RECUEILLIES SUR LE TERRAIN

7.1 Dans un contexte de formation professionnelle par alternance, dans quelle mesure le domaine de la formation et le milieu professionnel sont-ils complémentaires ou différents?

Caractéristiques positives et négatives de l'alternance

Le premier élément qui nous semblait important d'observer est la manière avec laquelle les divers partenaires évaluent cette formation par alternance. Quelles sont ses caractéristiques, objectifs, avantages et limites ?

Les enseignants, entrepreneurs et étudiants ont sensiblement la même vision de cette filière de formation. Fréquemment, les participants la comparent avec l'autre cursus d'aménagements paysagers qui offre la même qualification mais dans un mode continu, c'est-à-dire sans passer par des périodes en entreprise. Selon eux, ce type d'alternance associatif et intégratif serait plus valorisant car il offrirait la possibilité d'être en confrontation avec la pratique, préparerait mieux aux conditions professionnelles difficiles (horaires relativement lourds, pratique professionnelle à l'extérieur) que ces jeunes rencontreront et auxquelles ils seront confrontés lorsqu'ils parviendront au terme de leur formation, permettrait d'entrer véritablement dans le milieu professionnelle et favoriserait les débouchés professionnels.

E2: 8

« Enfin ils ont une vision beaucoup plus pratique des choses qu'un autre étudiant qui est n'est pas en alternance. Donc ils sont déjà habitués aux conditions qui sont quelques fois difficiles sur le terrain. Ils ont une pratique, en fait pour nous ça équivaut à une expérience professionnelle parce qu'en fait quand on a un CV on regarde l'expérience, la durée enfin la période qu'il a passée en entreprise. Le fait qu'il soit en alternance nous, c'est intéressant. »

A1: 114

« Ben oui parce que je vois ceux qui sont pas en alternance (...) le jour où ils vont sortir et qu'ils voudront travailler, ils ont pas intérêt à travailler dans les champs quoi. Parce que les techniques je suis pas sûr qu'ils les auront, l'endurance ils auront peut-être pas, les conditions rudes non plus. Là bas ce sera plus des gens qui sont dans les bureaux, il faut choisir son truc quoi. »

L'alternance semble être également bénéfique en ce qui concerne la maturité des jeunes

et leurs motivations. Les étudiants seraient en effet plus vite confrontés à certaines responsabilités. Ils deviennent davantage autonomes et disciplinés. Ils découvrent la hiérarchie dans une entreprise et apprennent à la respecter, s'adaptent à la pression inhérente aux exigences de la productivité et se doivent d'appliquer les règles de politesse et de tenue qu'ils ont acquises notamment en classe. Dans un même temps, c'est un mode de fonctionnement qui semble effectivement les motiver davantage, et qui dit motivation supplémentaire, dit également davantage d'investissement.

F1: 37

« ...d'une manière générale, l'intérêt de l'apprentissage, c'est que ça confronte à la réalité du métier, ça oblige à respecter des règles, arriver à l'heure, travailler, travailler en équipe. Vous avez des jeunes qui ont dix-sept ans et qui travaillent avec des gens qui en ont cinquante, donc ça veut dire aussi qu'il faut être, on se confond très vite avec le monde des adultes donc ça développe des capacités d'autonomie, d'initiative, de responsabilité...»

La visite que nous avons réalisée dans une classe à temps plein nous a quelque peu révélé une implication moindre des étudiants, notamment lors d'une sortie qui avait pour thématique la reconnaissance des plantes. Il nous semble donc important de nous interroger si les connaissances théoriques supplémentaires apportées en formation continue compensent véritablement le manque d'expérience de terrain des étudiants à temps plein. Mais au-delà des connaissances pures, c'est l'état d'esprit, le rapport au savoir des étudiants qui nous a paru différent. Nous avons eu l'impression qu'ils négligeaient l'apport de la pratique de terrain. Pour eux, tout semblait s'apprendre dans les livres. Le coordinateur nous a avoué avoir davantage de difficultés à transmettre ses cours dans ces classes à temps plein en comparaison de celles en alternance. Il aurait été intéressant de pouvoir suivre davantage de cours pour observer dans quelle mesure les différences observées influencent l'enseignement des formateurs.

A l'opposé, nous avons pu observer une certaine autonomie en entreprise chez cet apprenti en alternance de deuxième année que nous avons rencontré sur son lieu de travail. Il menait les mêmes activités que ses supérieurs et prenait également des décisions quant aux actions à entreprendre. Nous n'aurions pas pu le distinguer des autres employés si nous ne le connaissions pas auparavant.

Enfin, un autre aspect séduisant de cette formation aux yeux des jeunes c'est la rémunération. Même si ce facteur fut rarement cité en premier lieu, il ne peut être négligé. En

effet, pour plusieurs étudiants, le financement apporté par l'alternance s'avère être un facteur décisif dans le choix de poursuivre une voie de formation.

Nous avons également relevé d'autres caractéristiques plus négatives de l'alternance. Par exemple, le surplus de travail que doivent gérer les étudiants en formation par alternance comparés à ceux en formation à temps plein. Même si une adaptation est forcément nécessaire au niveau des contenus d'enseignement, les examens à la fin de la formation sont comparables entre les deux cursus, alors même que dans la situation d'alternance, les jeunes sont la moitié du temps en entreprise.

F5: 6

« On passe deux ans de cours en un an donc on compresse tout ça, il faut vite comprendre, donc finalement c'est plus dur. »

A ce problème quantitatif semble s'ajouter une mauvaise répartition du travail comme nous l'ont signalé certains étudiants. Ils regrettaient que les délais des travaux soient fixés à des périodes durant lesquelles ils se trouvaient en entreprise et ne pouvaient que difficilement travailler après une journée de travail. Cependant, nous avons également constaté que certains d'entre eux travaillaient encore plusieurs heures le soir après les cours pour terminer leurs projets ou d'autres travaux demandés par le centre de formation. Ainsi certains préféraient anticiper un maximum de tâches durant leur période au centre de formation afin de ne pas devoir ensuite gérer de tels travaux durant leurs phases en milieu professionnel.

Le rythme de l'alternance joue un rôle important dans la manière avec laquelle est vécue la formation. Les dynamiques pour les étudiants ne sont pas les mêmes si ces derniers doivent transiter d'un lieu de formation à un autre toutes les deux semaines ou tous les mois. Cela induit des coûts matériels, physiques et psychiques différents et nul doute que ces paramètres occupent une place importante dans l'évaluation faite par les jeunes de leur formation.

Il est cependant difficile d'observer dans quelle mesure cet élément du rythme de l'alternance peut influencer l'approche d'une formation par son public à moins de se concentrer spécifiquement sur ce facteur, ce qui n'était pas la finalité de notre travail. En outre, cet élément est dépendant d'autres aspects relatifs au contexte de la formation, à la nature des collaborations avec les entreprises, etc.

L'adaptation aux deux milieux de formation différents n'est pas toujours facile pour les jeunes qui peinent parfois à se remettre dans le rythme du centre de formation au début de chaque nouvelle phase. Il en découle des pertes de temps pour les enseignants, contraints de

faire de longs rappels, qui, s'accumulant, provoque un retard non négligeable dans le programme d'enseignement à la fin de l'année. Au niveau des entreprises, le phénomène n'est pas le même car le travail ne s'arrête pas entre deux séquences de l'étudiant. En entreprise, c'est plutôt les jeunes qui sont, en quelque sorte, défavorisés par le fait qu'ils manqueront sûrement certaines étapes d'un chantier durant leur présence au centre de formation (ce dont quelques uns se plaignaient lors de nos entretiens).

A9: 20

« Ce qui a c'est qu'en entreprise on prend un rythme, au bout de (.) on va dire la deuxième semaine, on prend le rythme de (.) l'entreprise (.) et deuxième, troisième semaine on est dans le rythme et après on repasse à l'école, donc ça fait qu'on perd ce rythme pendant l'école, et on remet un peu de temps à trouver ce rythme. »

Le saut entre une formation à plein temps et une autre en alternance est important. Le milieu professionnel est, pour beaucoup, une grande inconnue. Il semble par conséquent légitime et logique que l'adaptation prenne un certain temps. Les étudiants doivent apprendre à gérer les priorités tout au long de l'année entre le centre de formation et l'entreprise.

Nous avons également relevé des critiques émises par les étudiants concernant le contenu des cours, ces derniers semblant être trop généraux et pas assez techniques. Certains penseraient même que les débouchés qu'offre la formation ne correspondraient pas à ceux imaginés au départ. Cet élément entendu lors de discussions informelles va à l'encontre des propos tenus lors des entretiens par la plupart des jeunes concernant leur avenir professionnel.

Dans un même temps, les enseignants regrettent que les étudiants ne soient pas davantage portés sur les disciplines générales.

F1: 21

« La difficulté c'est d'aborder le même programme avec des élèves qui ne sont pas intéressés par ces matières générales. En général les élèves qui excellent ne font pas un apprentissage donc on va, on récupère plutôt des élèves qui ont un moindre niveau scolaire, qui s'orientent vers l'apprentissage vu qu'il faut bien apprendre un métier, donc qui ont des déficits de connaissances dans les matières générales, qui ont du mal à lire, à écrire et (.) qui vont, l'alternance ça va (.) comment dire renforcer cet aspect puisque l'alternance insiste vraiment sur le lien entre l'entreprise et l'école mais pour les matières professionnelles. Ces élèves-là, on sait très bien qu'ils ont des difficultés scolaire. Ils n'ont pas un goût pour la connaissance, pour la culture. c'est un peu la limite de l'alternance, c'est que dans les esprits des élèves, pour les petits niveaux, ça renforce l'idée que les matières générales (.) ils sont déjà fâchés (.) là ils voient plus du tout le lien (inaudible). »

Ces propos illustrent la difficulté de coordonner les attentes des enseignants avec les besoins et souhaits des étudiants. Souvent les apprentis semblent prendre uniquement en considération l'utilité immédiate d'une discipline sans resituer son intérêt dans le long terme.

Quelle complémentarité entre le centre de formation et les entreprises ?

L'objectif de cette deuxième partie est de mieux saisir le rapport existant entre le centre de formation et les entreprises. Ce qui nous est apparu rapidement, c'est que les participants interrogés à ce sujet ont des opinions diverses. Certains perçoivent très bien la complémentarité entre les deux milieux.

A8: 15

« Et donc je pensais que l'alternance, c'était bien d'avoir un pied dans le monde du travail et un autre dans le monde scolaire. Et puis je trouve ça intéressant parce que toutes les connaissances qu'on voit en classe, on peut les mettre en pratique donc dans l'entreprise et inversement, dans l'entreprise tout ce qu'on voit, on peut le rapporter. C'était ça en fait que je cherchais, la complémentarité puis le fait de mettre en application, dans un cas comme dans l'autre les connaissances qu'on nous apporte. »

Cependant pour d'autres, cela ne paraît pas si évident, il y a des paramètres qui entrent en considération, comme par exemple le domaine de formation. Les disciplines techniques transmises par le centre de formation seraient plus complémentaires du travail fait en entreprise que les disciplines générales. Mais il y a également des tâches en entreprise qui se complètent plus facilement avec des disciplines scolaires que d'autres. Dans notre cas, les étudiants menaient des activités professionnelles extrêmement diverses. Tous ne vont certainement pas percevoir de la même manière les possibilités de transférer leurs apprentissages d'un milieu à l'autre. Par exemple, l'étudiant qui fait du travail de secrétariat et celui qui fait de l'entretien de massifs de fleurs n'auront pas les mêmes conceptions de la complémentarité entre leur activité et les contenus d'apprentissage acquis au centre de formation.

Au-delà des contenus et activités d'apprentissage, il y a des éléments qui sont proches entre les deux milieux, comme par exemple le vocabulaire utilisé, les savoirs ou les outils de travail. Ils permettent aux partenaires de s'échanger des connaissances et de développer ainsi leurs compétences. Ce qui diffère, par contre, ce sont notamment les objectifs, les attentes, les logiques.

Bien comprendre les éléments propres et communs aux deux milieux de la formation par alternance permet, dans une certaine mesure, d'expliquer l'hétérogénéité des avis des participants sur cette question du rapport entre le centre de formation et les entreprises. Créer cette complémentarité n'est pas si évident au départ mais est le fruit d'un long travail de collaboration entre les partenaires. Un des moyens pour y parvenir est la réappropriation en classe du vocabulaire « de terrain » utilisé par les étudiants lors des restitutions.

03:45 - 04:18

F : Parce que le gravier, il sert à quoi, il y a des plantations là-dedans?

IP1 : Ouais, ouais, y a des, y a des vivaces, des rosiers, enfin y a comme ça un conifère (inaudible)

IS1 : (inaudible)

IP1 : un épicéa.

F : C'est pas un conifère.

IP1 : Si c'est un conifère qui perd ses aiguilles. C'est ce qu'on m'a dit.

F : Ah c'est un conifère qui perd ses aiguilles, donc les conifères caduques, ça existe, prem, oui c'est bien tu as raison, y en a qui le savent pas ici.

IS1 : Y en a que deux là?

F : Y en a que deux oui.

IS1 : Y a le ginkgo et puis l'autre je sais plus/

F : le gi, y, y en a plusieurs, y en a trois, le mélèze et puis le ciprés chauve

Stratégies pédagogiques et cognitives

Certaines stratégies pédagogiques peuvent être mises en place afin de favoriser cette complémentarité entre le centre de formation et les entreprises. A côté des celles-ci figurent également « des astuces d'étudiants » que nous avons eu à maintes reprises l'occasion d'observer comme par exemple l'entraide instauré par les étudiants entre eux. Alors que leurs travaux sont individuels, ils n'hésitent pas à demander conseil à des camarades, à se faire aider en cas de difficultés. Beaucoup d'échanges de « bons tuyaux » théoriques ou pratiques ont été relevés notamment le soir dans les chambres.

Parmi les méthodes pédagogiques instituées, le transfert des connaissances d'un milieu à l'autre semble un être un premier moyen pour les apprenants de développer leurs connaissances.

A6: 8

« ... Donc le théorique qu'on apprend en cours, on peut l'appliquer, en plus rapidement vu que nous, on

est deux semaines en cours et deux semaines en entreprise en règle générale. Donc en fait on peut rapidement l'appliquer sur le terrain en fait, donc pour moi en tout cas, ça m'aide à mémoriser en fait les cours vu qu'on s'en sert direct et puis que quand on les fait, enfin on voit l'application pas longtemps après en fait. Donc y a pas un délai à faire deux ans d'études en vain de théories et avant de les appliquer en fait, donc c'est beaucoup plus rapide... »

Le travail de transfert des connaissances de l'école à l'entreprise permet de concrétiser les savoirs alors que dans l'autre sens, il contribue à attribuer un sens aux pratiques, l'objectif étant de mieux comprendre les situations rencontrées.

Pour renforcer le rapport entre l'établissement de formation et les entreprises, les enseignants et les entrepreneurs cherchent surtout à susciter la réflexion des étudiants en faisant appel à des situations professionnelles qu'ils seront amenés à rencontrer.

Plusieurs exemples d'interactions durant les restitutions de phases de stage nous démontrent comment les enseignants essayent de se référer à des expériences professionnelles concrètes afin de développer des connaissances théoriques.

85:20 - 85:59

F : Bon alors donc j'aimerais bien que tu étudies ça, qu'est-ce qui se passe quand on passe un rouleau compresseur sur de la terre végétale?

IP14: Non mais une dalle, c'est une petite comme ça.

F: Au rouleau compresseur/

IS1: au rouleau compresseur là/

F: normalement ça tasse trente centimètres de caillasse.

IS2: C'est un gazon qui fera deux ans c'est tout.

F: C'est un gazon qui va faire deux ans. Mais j'aimerais bien que tu m'expliques pourquoi. Parce qu'il se passe quelque chose dans le sol.

IP14: C'est, ça fait je ne sais pas moi, je pense ça fait une couche peut-être qui est (inaudible)/

F : ouais mais concrètement, si tu vas, parce que la terre, c'est composée comment, qu'est ce qui se passe quand on vibre et quand on tasse et c'est gorgé d'eau en plus, y a de l'eau là.

IS3 : Y a plus d'air.

F : Y a plus d'air, effectivement y a plus d'air.

Dans cet extrait, l'étudiant se retrouve vis-à-vis d'un enseignant qui fait la critique de certaines activités qu'il a menées en entreprise. L'objectif est de rester critique et lucide par rapport aux procédés utilisés sur le terrain. Le regard d'expertise des professeurs permet parfois de juger du bien fondé ou non de telle ou telle action professionnelle. Nous verrons plus tard ce que cela implique du point de vue relationnel.

95:58 - 96:40

IP 17 : on avait un lotissement, le promoteur pour qui on travaille et on avait cinq lots de maisons, enfin cinq maisons, cinq jardins à engazonner euh en deux jours/

F : d'accord/

IP17 : plus les partis communes du lotissement/

F : quelle surface?

IP17 : Alors là y avait/

F : moi j'aimerais bien voir le rendement là/

IP17 : trois milles mètres carrés/

F : tu calcules ton rendement pour la (inaudible)/

IP17 : trois milles mètres carrés/

F : alors t'essaies de voir combien de temps on prend une personne par jour fait/

La finalité de l'enseignant est d'amener les jeunes à prendre le réflexe de toujours évaluer et calculer les moyens matériels, temporels et financiers dont ils auront besoin pour mener une activité à terme. Cette capacité de prévision et d'anticipation des ressources nécessaires est bien entendu une qualité que les clients recherchent dans une entreprise.

Pour eux, il est indispensable que les étudiants soient curieux et qu'ils aillent chercher eux-mêmes les réponses à leurs questions plutôt qu'ils les reçoivent sur un plateau. L'important est de fournir des pistes, mais ensuite, c'est aux jeunes de trouver des procédés de réalisation ou de création.

F3: 20

« ...la meilleure pédagogie, c'est que ils soient eux-mêmes amenés à chercher (...) ils doivent être euh oui eux-mêmes être amenés à se poser des questions et à y répondre d'eux-mêmes. (...) Mais euh, l'expérience euh, une de mes expériences a montré que euh, ben ça les autonomise et ça les fait participer, ils se sentent plus concernés... »

Les séquences photos nous apportent également quelques exemples. Le premier nous montre comment l'enseignant invite ses élèves à évaluer une technique de travail utilisée par une entreprise d'un des jeunes. Chacun peut s'exprimer ou poser des questions en fonction de ses connaissances. A chaque fois, les étudiants doivent justifier leurs propos.

09:01 – 10:20

F : Qu'est-ce que vous en pensez? C'est bien (.) c'est pas bien?

IS1 : J'aurais peut-être bâché le, le bord quoi.

IS2 : (inaudible)

F : Mettre du gravier ouais, ça fait un petit peu artificiel.

IS3 : Ben ouais.

F : Mais pourquoi on met du gravier, c'est, c'est quoi le principe du gravier?

?: (inaudible)

F : Comment, comment elle fait pour pas pousser?

IS1 : Ben il faut étouffer avec une épaisseur.

F : Donc si y a une graine dessous et puis qu'on met du gravier par-dessus, puisqu'il fait sombre, y a pas de germination. Par contre s'y a une graine qui vient dessus (.) ça germe.

IP 1 : Et pour les enlever/

F : Et pour les enlever on sait pas comment faire.

IP1 : Ben euh soi c'est désherbage (inaudible), soi c'est à la main et c'est pas/

F : oui parce qu'en fait on tire sur les, les plantes, les, les, les mauvaises plantes et, et ça fait remonter la terre par-dessus et c'est la fin du monde. Euh ce que je peux vous dire, c'est qu'il vaudrait mieux mettre une, une euh, un matériaux qui soit acide, parce qu'un matériaux acide comme par exemple des copeaux qui pourrissent ou comme de la, de l'herbe euh, de l'herbe euh séchée qui pourrit, comme euh, je sais pas moi, on, on peut trouver plein de matériaux comme ça qui sont en phase de décomposition, et bien ça a un avantage, c'est que c'est, si la graine tombe dessus, elle peut pas germer parce que l'acidité empêche la germination. Le gravier c'est pas le cas hein.

Les enseignants souhaitent aussi éviter que les étudiants apprennent « pour apprendre » mais plutôt qu'ils aient comme objectif de comprendre les processus à mettre en œuvre pour mener à bien sa pratique professionnelle à travers une méthode de travail comme le préconisent les entrepreneurs.

Un élément qui permet particulièrement bien de renforcer la complémentarité entre les savoirs du centre de formation et ceux des entreprises, c'est la pluridisciplinarité et la pédagogie de projet. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si l'accent particulier mis sur cette méthode pédagogique est une des particularités de ce centre de formation. Cinq semaines par année y sont effectivement dévolues. Elles consistent à mener des activités de projet qui se trouvent à l'intersection de plusieurs disciplines présentes dans leur domaine professionnel. Les étudiants sont véritablement confrontés à des problématiques de leur future profession qui exigent d'eux une réflexion plus globale que ce qu'ils ont peut-être l'habitude de vivre durant leur phase en entreprise. Mais la mise en place de ces semaines rencontre diverses résistances de la part des enseignants qui mettent en évidence un surplus d'investissement couplé d'une diminution du salaire.

La même réaction de retenue semble naître concernant la pédagogie de projet que préconisent certaines personnes de l'établissement. En effet, plusieurs enseignants seraient réticents à cette pratique car ils se sentiraient soit incompetents dans le domaine soit dans l'incapacité de mettre en œuvre une pédagogie de ce type tout en respectant le plan d'études.

Il est vrai que le temps est parfois compté pour les enseignants qui doivent suivre de très près le programme prévu en début d'année et atteindre les objectifs fixés pour la fin de la formation : les jeunes doivent avoir pris connaissance de tous les éléments principaux de leur profession au moins une fois, soit en entreprise, soit au centre de formation.

D'une manière générale, l'impression que nous avons par rapport aux enseignants et qui découle des entretiens, mais également des observations faites sur place, c'est qu'ils sont confrontés à deux éléments contradictoires. D'un côté, ils doivent adapter leur enseignement à ce public d'étudiants en formation par alternance qui sont très attachés à leur profession mais souvent moins à la scolarité et d'un autre côté, ils se doivent de transmettre le programme d'étude prévu. Cela amène fréquemment des cours de type *ex cathedra* qui ressemblent fort aux cours que l'on peut voir dans les universités. Nous avons eu l'occasion d'en suivre quelques uns et nous y avons fréquemment rencontré ce type de cours où les étudiants sont très peu actifs. De plus, nous n'avons pas constaté d'adaptation au public concerné, c'est-à-dire des étudiants en alternance.

Les enseignants doivent parfois transmettre certaines informations simplement parce qu'elles risquent d'être évaluées alors même qu'elles ne leur semblent pas être d'une grande utilité pour les jeunes. Il leur est, parfois, très difficile de repérer la complémentarité entre certains cours et les pratiques professionnelles.

Concilier les exigences des cursus avec une pédagogie adaptée à la formation est un vrai défi éducatif !

Cependant, il est quand même des domaines où il est plus évident à atteindre et notamment les branches techniques de terrain. C'est le cas de la topographie, par exemple, où nous avons pu observer les étudiants en action directement sur le terrain dans le cadre de la production de plans d'aménagement. A cette occasion, le lien avec des éventuelles situations professionnelles était évident. Il en va de même pour le cours de projet que nous avons déjà souvent abordé. L'approche, ici, est d'évaluer autant les progrès et les efforts fournis que les résultats.

Pour les entreprises, se montrer ouvert sur l'extérieur et notamment le centre de formation paraît aussi être un gage de succès pour les différents acteurs de l'alternance. Il serait certainement enrichissant que les contacts soient plus étroits et fréquents entre les deux milieux de la formation pour mieux aborder les défis de la formation des étudiants en alternance.

E3 : 77

« Que ce soit assez ouvert sur l'extérieur, c'est bien. J'ai l'impression que cette année, y a eu plus d'entrepreneurs qui sont venus présenter leur entreprise ou des thèmes particuliers aux étudiants. Je trouve que c'est pas mal que les entreprises viennent. C'est, bon c'est bien pour tout le monde. Donc à la limite que des chefs d'entreprise puissent venir à des présentations, ce serait peut-être pas mal aussi. »

Voici un exemple très concret de l'ouverture d'esprit rencontrée aussi bien chez les entrepreneurs que chez les enseignants durant la phase de photos. Il n'est en effet pas rare que les classes se déplacent pour aller visiter un site ou un jardin si cela se justifie. C'est un moyen pédagogique de confrontation au réel que les enseignants jugent très constructif pour la pratique professionnelle des jeunes. Les enseignants sont conscients que le domaine du paysagisme est une branche professionnelle « de terrain » et que ces sorties sont les meilleures opportunités possibles pour les jeunes de découvrir la réalité de leur métier.

15:20 - 15:45

F : C'est où ce chantier?

IP1 : Euh (inaudible) au sud de Poitiers.

F : Au sud de Poitiers, c'est pas très loin d'ici.

IP1 : Euh/

F : une heure et demie.

IP1 : On a qu'à y aller.

F : Euh quand on ira sur Paris, ce serait peut-être, tu crois qu'on pourrait s'y arrêter?

IP1 : Ben oui, ben oui, c'est pas un truc privé/

F : en septembre là, on pourrait s'arrêter pour voir comment ça vieillit euh, hein et puis pour montrer aux premières années, pour leur expliquer que c'est merveilleux de poser cinq cents bornes tu dis.

7.2 Quels moyens pédagogiques facilitent le transfert des apprentissages entre le centre de formation et l'entreprise?

Carnet d'apprentissage

Le carnet d'apprentissage s'apparente un peu à un journal de bord où chaque étudiant écrit ce qu'il fait à chaque phase en entreprise ou à l'école. Il retrace les activités et le parcours de l'étudiant. L'étudiant doit le montrer ensuite à son entrepreneur et ses enseignants.

Généralement bien jugé par les participants, ce journal fait office de relais, d'autant plus si les

échanges entre les deux milieux ne sont pas très fréquents. Nous pouvons imaginer que l'étudiant en ressort également un bénéficiaire car les deux partenaires de sa formation seront plus présents et efficaces dans son suivi s'ils sont au courant de ce qu'il se passe le concernant durant les périodes où ils ne le voient pas.

Un des enseignants nous indique ce qu'il en fait à titre personnel.

F1: 101

« Ben dans le carnet d'apprentissage, moi je me contente juste de noter ce que j'ai fait en cours puisque je ne demande rien à rapporter aux élèves, y a la fameuse fiche navette dans laquelle on a dit aux jeunes ce qu'il doit rapporter pour la prochaine fois. Sauf en option complémentaire ou ponctuellement, je leur demande de me rapporter les documents de recrutement, des choses comme ça. »

Ce carnet permet aux enseignants d'anticiper et d'adapter les activités en classe et d'avoir une vue d'ensemble de ce que sont en train de réaliser les élèves dans leurs entreprises respectives. C'est valable dans l'autre sens aussi, c'est-à-dire que les milieux professionnels peuvent suivre à distance ce que leurs apprentis apprennent au centre de formation et sont sensés maîtriser d'un point de vue théorique. Ainsi ils peuvent adapter leurs exigences et leurs activités en fonction de ce que les jeunes ont d'ores et déjà acquis. Ce dispositif peut aussi donner des indications sur ce qui ne sera pas forcément traité en classe et amener alors les responsables professionnels à transmettre les savoirs en fonction des besoins directs de l'entreprise.

Il joue également le rôle d'évaluateur des activités réalisées par l'apprenti. En effet, l'entrepreneur et l'enseignant sont amenés à la fin de chaque phase où ils ont côtoyé l'étudiant d'inscrire des commentaires sur son comportement et le travail fourni.

A plus long terme, ce dispositif permet de garder une trace de tous les apprentissages réalisés.

A7: 84

« ...ça me servira sûrement pour mon rapport de stage et puis pour voir l'évolution un peu de ce que je fais, parce que je l'ai relu, je l'ai relu il y a pas longtemps d'ailleurs et au départ y avait que marqué euh taille, tonte, enfin tous, tous des trucs un peu sans intérêts et puis maintenant ça commence à faire chantier de création, pose de dallages, etc. Donc je vois l'évolution dans l'entreprise, je vois mon évolution dans l'entreprise (.) c'est intéressant. »

Un autre élément important, c'est l'opportunité que représente ce moyen pédagogique en cas de problèmes chez l'étudiant. En dehors du téléphone, c'est une autre manière de communiquer au partenaire les difficultés rencontrées.

C'est surtout le centre de formation qui définit le plan d'étude et les concepts théoriques qui doivent être acquis. Il est donc important que le milieu professionnel soit consulté, que ce dernier se tienne régulièrement au courant des évolutions et adaptations en cours à ce niveau. Le carnet d'apprentissage joue ici un rôle clé et peut répondre dans une bonne mesure à ces exigences. Il en va de même d'ailleurs pour tout ce qui touche à l'évaluation. En dehors des sessions d'examens prévues et pour lesquelles les entreprises participent à la notification et prennent, par conséquent, connaissances des événements, il est moins facile de suivre de près le comportement du jeune à l'école. Au-delà de la confiance accordée aux propos rapportés par le jeune, il n'est pas inutile d'avoir des feedbacks réguliers dans le carnet d'apprentissage de la part de l'établissement de formation afin de prévenir les problèmes ou de les résoudre. Il convient de rappeler qu'une part non négligeable de l'évaluation se fait par des tests continus durant les deux ans et qu'en dehors des notes, c'est le comportement général de l'étudiant qui doit être connu de son entreprise.

Tout n'est cependant pas parfait. Les étudiants soulignent, premièrement, le manque de rigueur dans les signatures qui doivent être apposées par les entrepreneurs et les enseignants. C'est d'autant plus important que c'est l'unique signe attestant que tous les partenaires consultent le dispositif et sont au courant de ce qui se passe dans l'autre milieu de formation.

A7: 62

« Ben, le carnet d'apprentissage (.) mon patron je le vois rarement, donc généralement il est pas signé. Bon là, ouais ça doit faire deux, trois sessions que je lui ai pas montré. »

Dans ce type de situations, ne serait-il pas envisageable de pouvoir assouplir un peu les démarches et de faire signer à une autre personne responsable ?

La répétitivité des remarques est également soulignée. Elle semble inévitable au fil des semaines et des séquences mais dépend aussi du temps investi par la personne pour les annotations. A ce titre, le carnet est révélateur de l'engagement des partenaires dans la formation de l'apprenti.

Cela pose la question de l'apport de ce travail. Dans quelle mesure les informations sont-elles traitées ? Quel est la marge de manœuvre de chaque partenaire ? Qui prend les mesures et qui s'adapte ?

Portfolio

Nommé « dactyle », c'est un dispositif informatique qui offre, sous forme de tableau, une vision d'ensemble des connaissances et compétences que doivent acquérir les étudiants durant les deux années de leur formation BTS. L'objectif est qu'ils s'évaluent, à l'aide d'un système d'échelle, où ils se situent dans le niveau de maîtrise de chaque connaissance ou compétence. Ils peuvent également indiquer s'ils auront l'occasion ou non de pratiquer les éléments répertoriés en entreprise. Ils savent ainsi exactement où ils en sont dans leurs apprentissages et également ce qu'ils doivent absolument apprendre à l'école (s'ils ne le feront jamais en entreprise). Ils peuvent ainsi s'auto-évaluer en toute objectivité.

Ce qui est envisagé ensuite, ce sont des possibilités de remédier aux difficultés en fonction des besoins en vue des examens finaux. Cela demande aux jeunes une certaine prise de responsabilité.

D'une manière générale, les avis sont plutôt mitigés concernant ce dispositif. Plusieurs facteurs rendent son utilisation difficile. En premier lieu, les soucis informatiques. Ce type de problèmes peut être frustrant pour les créateurs du dispositif. Il requiert de la patience et de la compréhension de la part des utilisateurs. Malgré les progrès de la technologie et de la communication, on n'est jamais à l'abri des caprices de ces dispositifs.

Ce portfolio demande également un certain investissement au moment d'être rempli. C'est ici le défi de faire comprendre aux étudiants que les investissements qu'exige l'action de remplir et compléter le tableau amèneront des avantages à long terme. Le plus grand bénéficiaire de ce dispositif reste encore l'étudiant même si tous les acteurs peuvent en ressortir quelque profit.

Plus étonnant, une certaine angoisse face à toutes les connaissances à acquérir serait ressentie par quelques apprenants au moment de remplir le portfolio. En effet, ce dispositif présente en un clic de souris toutes les connaissances qu'il leur faudra acquérir en deux années. Selon l'état d'esprit de la personne qui va le consulter, cela peut s'avérer motivant ou au contraire décourageant, voire même stressant.

A3: 38

« ...Et y a tellement d'activités à savoir faire en fait que on saura jamais tout faire, alors ça fait un peu peur de se dire là tout d'un coup je vais tomber sur ça au BTS et enfin à l'examen alors que j'en ai jamais fait en entreprise et qu'à l'école on a survolé... »

Mais devons-nous toujours tout connaître pour être certifié ? Est-ce vraiment possible ?

Enfin, il manquerait de suivi régulier de la part des enseignants et entrepreneurs. Il semble évident que ce type de dispositif n'est efficace que si les personnes les consultent car c'est ainsi que les enseignements et les pratiques pourront être adaptés en fonction des besoins des étudiants. Mais chez les étudiants également, nous observons un décalage entre les sujets au niveau de l'avancement de la tâche : alors que certains l'avaient déjà rempli, d'autres n'avaient encore pas explorés le dispositif.

Ces différents points démontrent toute la difficulté de mettre en place ce type de dispositif et surtout de trouver la meilleure manière de l'utiliser. Dans ce cas-ci, nous pouvons nous demander si une solution ne serait pas de consacrer un moment pour le remplir en classe afin de dépasser les difficultés informatiques et psychologiques. Cet enseignant résume bien la problématique.

F5: 16

« Tout fonctionne à condition que le jeune devienne acteur et donc pour qu'il devienne acteur, il a été inventé donc le programme dactyle de manière à ce qu'ils apprennent à faire un auto-bilan sur leur formation. Ceci dit, c'est un travail de long haleine il faut effectivement peut-être le mettre plus au centre de la formation pour que ils l'utilisent vraiment. C'est le jeune qui doit déterminer quels sont ces besoins. Les jeunes aiment bien montrer ce qu'ils font, c'est plus facile parfois, ça remplace bien des discours. »

Restitutions de phase

La restitution de phase consiste, lors du retour au centre de formation, pour chaque étudiant, à exposer oralement à la classe les activités, les difficultés et les nouveautés qu'il a rencontrées durant sa dernière phase en entreprise. Ce moyen pédagogique est perçu positivement car il permet de découvrir ce qu'il se fait dans les autres entreprises et d'échanger des processus de travail. L'enseignant structure le débat, chacun expose à tour de rôle ses activités réalisées en entreprise et les autres peuvent intervenir quand ils en éprouvent l'envie. A chaque intervention le formateur inscrit les domaines professionnels concernés par le récit afin d'avoir une vue d'ensemble des activités en fonction des saisons. Dans la mesure du possible, il essayait également de rapporter certains éléments présentés aux autres cours techniques.

Ces phases ont plusieurs fonctions que les participants jugent intéressantes. Premièrement, elles offrent la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances, méthodes et techniques

professionnelles, d'autant plus que les activités menées par les étudiants dans les entreprises sont très diversifiées.

Deuxièmement, la possibilité de faire des comparaisons est également mise en valeur. Chacun peut poser des questions en cas de doutes face à un procédé inconnu. Il peut s'avérer que les processus exposés ne soient pas forcément les plus adaptés. Parfois, certains jeunes rapportent à leurs collègues de travail ou à leur employeur certaines techniques découvertes en classe lors des restitutions de phase. Ainsi, finalement, tout le monde récolte, plus ou moins directement, une partie des bénéfices de ce dispositif.

A7: 102

« Ca me sert à voir ce que font les autres, me rendre compte si je suis, si je fais vraiment des choses différentes de eux, si j'en fais plus, pas assez, si je m'investis autant qu'eux ou pas. Et après ça permet de faire partager ce que je fais aussi donc c'est...c'est positif. Chacun amène son truc (.) voilà quoi. »

Le troisième apport est celui de la vulgarisation des méthodes et techniques de travail utilisés sur le terrain. A ce jeu-là, les élèves parviennent parfois mieux à transmettre les informations à leurs camarades, car, se trouvant au même niveau d'expertise qu'eux, ils peuvent s'imaginer sans trop de mal les difficultés de compréhension de certains concernant les nouvelles notions abordées.

A6: 62

« Des fois c'est même plus facile à comprendre un autre élève qui explique quelque chose qu'il a découvert lui y a pas longtemps plutôt qu'un professeur qui, qui connaît ça depuis très longtemps et c'est rodé pour lui et (.) donc à la limite il va pas comprendre pourquoi on comprend pas ça, alors que nous on sait que ça on l'a pas compris parce que on vient juste de le découvrir, et vu qu'on vient de comprendre donc on peut mieux l'expliquer en fait. »

Chaque individu peut apporter des savoirs aux autres dans un enrichissement mutuel. Cependant, l'objectif n'est pas de voir ces séances se transformer en joyeuses discussions car si l'enseignant est actif, les étudiants le sont moins et il serait intéressant de vérifier quels sont les éléments retenus après deux séances de restitution de phase. Beaucoup d'interrogations demeurent concernant ces restitutions de phase. En effet, selon l'enseignant, l'efficacité et l'organisation de ces leçons sont perfectibles. Ce dernier a d'ailleurs déjà modifié la structure de ces périodes. Auparavant, il procédait en imposant un thème sur lequel les étudiants devaient se baser pour analyser les activités réalisées dans le milieu professionnel. Mais les jeunes qui n'étaient pas directement concernés par le thème proposé ne participaient pas, ce qui provoquait des leçons à deux vitesses. Il y a plusieurs autres possibilités didactiques à

disposition. On pense ici au travail de groupe mais aussi à l'organisation éventuelle d'une plateforme électronique accessible également aux autres enseignants qui, en général, ne sont pas renseignés sur les activités menées par les élèves dans leur entreprise.

Séances photos

Elles consistent en des séances proches de celles vues précédemment mais, ici, au lieu de simplement exposer oralement les activités réalisées, la personne illustre ses propos à l'aide de photos prises elle-même. Les mêmes arguments positifs que pour les restitutions de phase sont relevés.

A ceux-ci est venu s'ajouter l'idée de pouvoir illustrer encore plus concrètement des éléments professionnels. L'image semble apporter aux étudiants une autre dimension à leur activité qui se marie très bien avec celle du langage et des échanges.

A6: 66

« Pour les photos, ça permet à la limite de mettre justement du concret sur ce qu'on a entendu on va pouvoir associer direct le mouvement avec l'image donc au moins si on le rencontre après, on l'aura vu. »

Ses photos font vraiment office de « boundary objects » dans le sens où elles appartiennent aux deux milieux et institutions d'apprentissage.

Plusieurs exemples lors de la phase de restitution nous montrent l'importance qui est mise dans l'apport de certains dispositifs pour rapprocher les activités en classe des pratiques professionnelles. Tout d'abord les photos:

24:14 - 24:24

F : T'as pris des photos?

IP5 : Ouais j'en ai plein ouais.

F : Super on va peut-être voir plein de photos enfin.

IS1 : Moi, il me faudrait un appareil photo.

F : Oui, ça j'ai. Mais effectivement, j'aimerais bien voir vos photos mes amis.

83:52 - 83:57

F : T'as pris des photos de tout ça?

IP14 : Ouais

F : Tu nous montreras un peu les étapes de tout ça parce que là bon c'est difficile pour nous de suivre/

IP14 : ouais/

F : parce qu'on a pas vu en fait.

Une grande place est laissée à ce support qui est, grâce aux nouvelles technologies, très facile à utiliser en classe. Mais il n'y a pas que les photos qui sont importantes. D'autres dispositifs les accompagnent et sont également encouragés comme les plans ou les produits directement utilisés en entreprise :

34:07- 34:27

F : Tu as pris l'étiquette du gazon ?

IP6 : Non.

F : Il faudrait, systématiquement piquer les étiquettes de produit, soyez un peu, à la japonaise là, appareil photo, hop je pique. C'est un peu comme ça, mais y a que comme ça qu'on voit. J'aimerais bien voir les plans que vous faites là aussi.

IP6 : Les plans, je les ai.

F : Ah ce serait bien, sors-le, montre-le, faut pas hésiter parce que ils ont besoin de voir les autres.

97:32 - 98:01

F : J'aimerais bien voir vos plans de plantation pour voir finalement quel est le meilleur plan de plantation, lequel est celui qui mérite hein?

IS1 : On peut pas, ils ont qu'un plan déjà pour toute l'entreprise alors/

F : mais vous en faites un petit bout de photocopie comme ça juste pour montrer comment c'est foutu, pour voir si y a un plan qu'est, si y a une méthode de faire un bon plan de plantation. J'aimerais bien voir ce que tu fais toi, j'aimerais bien voir les plans de plantation. Il faut essayer de ramener vos plans parce que. Le but c'est de voir que fait la profession et puis finalement vous allez vous rendre compte que y en a qui sont plus ou moins, y en a qui sont payés cher.

7.3 Quelles dynamiques régissent les relations entre les partenaires d'une formation par alternance ?

Les relations entre les partenaires de l'alternance

Notre troisième intérêt se porte, à présent, sur la manière dont les partenaires d'une même formation interagissent entre eux et la façon dont se passe la collaboration.

Nous avons observé, en premier lieu, quelle était la nature même des dynamiques relationnelles existant entre les étudiants, les enseignants et les entrepreneurs. Entre les étudiants et les entrepreneurs, les situations sont très variables. Pour certains, l'atmosphère de travail est très bonne. L'entrepreneur fait confiance à son apprenti. Cette confiance est un

élément important dans le sens qu'elle amènera l'entrepreneur à davantage responsabiliser l'apprenti en lui soumettant des tâches plus importantes et compliquées. Si ce processus prend logiquement un certain temps à s'établir, une relation saine est, sans aucun doute, favorable à son développement.

A5: 53

« Ben vis-à-vis des enseignants, c'est, je veux dire c'est plus facile. Je ne me suis jamais senti aussi à l'aise avec le corps enseignant. Voilà, sachant qu'on ne dépend pas uniquement d'eux. Et en entreprise pareil, le rapport avec la hiérarchie se passe beaucoup mieux quand on est, comment dire, on peut toucher à plus de choses qu'un simple ouvrier dans l'entreprise. Ça veut dire qu'on peut leur poser des questions sur leur, les prix qu'ils pratiquent si on veut consulter les dossiers, on a accès à pas mal de choses et ça nous donne un petit statut à part quoi. »

En plus de responsabiliser plus rapidement le jeune, nous pouvons penser que la confiance favorise également les apprentissages. Voici, ci-dessous, deux exemples pouvant l'illustrer. Ils semblent démontrer que la prise de responsabilité par l'étudiant découlant d'une mise en confiance et le développement de ses connaissances sont deux facteurs qui s'influencent mutuellement.

04:08 - 04:36

F : donc on te demande de tracer les choses?

IP1 : Oui.

F : De définir les surfaces?

IP1 : Oui.

F : De placer les plantes?

IP1 : Oui.

F : Et après rouler les brouettes et les suivre ce qu'ils font/

IP1 : ben on me demande de faire un peu de tout.

F : D'accord, mais t'es/

IP1 : après/

F : t'es plutôt dans la direction là, si t'étais pas là/

IP1 : ben on me laisse quand même faire vachement de choses ça c'est sûr/

F : si t'étais pas là, ils auraient pas pu placer les plantes?

IP1 : Ben si, ils l'auraient fait.

F : D'accord.

IP1 : Mais euh vu que je suis là, ils me disent "bon ben tu vas le faire vu que t'es".

F : Donc c'est du travail intéressant qu'on te demande de faire.

IP1 : Ah oui, oui, c'est intéressant.

73:13 - 73:27

IP13 : Ben en fait j'ai fait un peu chef de chantier, enfin essayé.

F : Attends, il a été chef de chantier (.) on s'assoit.

IP13 : Ben parce que enfin mon chef d'équipe, il m'a dit ben, vu que, "tu te débrouilles, il faut que tu comprennes".

Pour d'autres, les relations sont jugées moins cordiales. L'entrepreneur est moins disponible ou même parfois distant, voire désagréable.

A4: 44

« C'est-à-dire que en entreprise, faut se dépêcher, on est pas là pour apprendre entre guillemets. Enfin on apprend mais bon c'est pas pareil quoi parce que quand même le patron il attend quelque chose de nous quoi. C'est comme si on était salarié quoi, d'ailleurs on est salarié. »

92:23 - 92:37

IP16 : et en même temps, si je lui dis, c'est bon dès que je fais un truc, je fais une fois une, enfin j'ai crû que j'allais me prendre une baffe parce que j'ai bousculé le bureau où il était assis, bon alors voilà quoi, il est trop énervé à taper dans les murs et tout. Donc moi je lui parle pas et voilà.

Deux exemples tirés de la restitution de phase nous illustrent les difficultés relationnelles et professionnelles qui peuvent naître en entreprise.

87:59 - 88:35

IP15 : Bon le truc, c'est que je fais vraiment du boulot de merde et ça me gonfle quoi.

F : Parce que, pourquoi, parce qu'ils te font faire quoi, le terrassement?

IP15 : En gros ce qu'il a pas envie de faire et je vais chercher son niveau, son mètre, machin, je fais commis et il me parle comme une merde.

F : Est-ce que vous en avez parlé vous de ça au retour de chantier le soir?

IP15 : Non, non moi je me pose dans le camion, je pionce.

F : Ah oui non tu dis rien, donc tu acceptes?

IP15 : Ben pff. je le regarde et puis je fais ben (inaudible).

F : Non mais après vous pouvez pas en parler entre vous avec le responsable de chantier de l'entreprise en disant "écoutez y a un problème là".

IP15 : Non.

IS1 : Faut que t'en parles.

IP15 : Mais qu'est-ce que tu veux que je lui dise.

91:50 - 92:22

IP16 : Enfin je me suis un peu inquiété là parce que j'ai l'impression que là pendant ces deux semaines, il est dans son truc et je fais, j'ai l'impression de pas faire grand chose/

F : c'est quoi son truc?

IP16 : Ben il est dans ses papiers, etc. enfin bon y a pas assez d'argent, il est tout le temps en train de dire qu'il a pas assez d'argent, etc. Et en fait moi j'ai pas l'impression d'(inaudible) grand chose quoi, y a

que par moi même si je vais aller, je vais aller regarder dans les dossiers ou je vais poser des questions à mes collègues. Sinon lui, il me donne rien. Je suis restée des après-midi entiers à attendre quoi. Et franchement, les semaines, enfin là les deux semaines, elles ont passé très long quoi.

F : Ouais/

Nous voyons dans ces deux cas que si les deux étudiants confient volontiers leurs problèmes professionnels en classe, il en est tout autrement sur les lieux de travail. Ceci peut s'expliquer par la pression qu'ils ressentent en lien avec le contrat de travail qu'ils ont signé avec leur entreprise. Concernant l'un des deux étudiants, nous avons été surpris de l'entendre fortement critiquer son activité en entreprise à l'occasion de la restitution de phase pour ensuite l'observer décrire avec enthousiasme ce qu'il avait fait sur son chantier durant le cours consacré à la présentation de photos. Ceci semble montrer que le vrai problème pour lui ne viendrait pas tant du travail même qu'il réalise mais plutôt des soucis relationnels et hiérarchiques qu'il vit avec ses collègues et supérieurs. Il paraît donc important, à chaque fois pour l'enseignant, mais pour le jeune également, de repérer précisément la nature de la difficulté. Souvent, les jeunes semblent se retrouver en équilibre entre les deux milieux, se tournant vers l'un ou l'autre selon les situations.

Très souvent, un des obstacles dans ce type de formation, est que le centre de formation et les entreprises ont deux logiques de fonctionnement qui sont opposées. Souvent les priorités des entreprises sont la production et la rentabilité alors que pour les enseignants, c'est la technique de réalisation. Nous voyons ici quelques exemples découlant de la phase de restitution qui peuvent illustrer nos propos.

29:15 - 29:46

EP5 : Et on avait rien, on avait pas de masque, on avait pas de, on avait rien.

P : Ouais/

EP5 : on se prenait tout dans la gueule/

P : donc là t'en as pris un plein sur toi là, la dameuse plus les produits/

EP5 : ouais/

P : tout ça sur, sans matériel de sécurité/

EP5 : quand je suis allé manger ça me grattait, partout les joues, elles devenaient rouge sur le côté/

P : oh là là là ! Tu sais que on en meurt ça, parce que les pires endroits, c'est les yeux, après t'as des pustules, tu sais pas pourquoi, dix ans après quoi, petit cancer, tu comprends pas. Non mais il faut faire gaffe.

Chaque entrepreneur décide du type de relations qu'il souhaite entretenir avec ses employés qui, souvent, doivent s'y adapter. A ce stade, la personnalité des individus et la perception qu'ils ont de leur positionnement hiérarchique et de leur rôle dans l'entreprise

jouent un rôle très important qui n'entre cependant pas directement dans la problématique de notre travail mais dont nous devons être conscient ici.

Parfois, les relations sont perçues comme inexistantes par les étudiants. Nous supposons qu'il est tout aussi malsain d'avoir des relations conflictuelles que de ne pas en avoir du tout. Elles provoqueraient chez le jeune un manque de repères et d'informations. Ce qu'il y a de particulier dans les relations entre l'entrepreneur et l'étudiant, c'est qu'elles sont, en quelque sorte, régies par le contrat de travail. Il y a par conséquent un rapport hiérarchique net qui peut s'installer. L'enseignant semble jouer un peu le rôle du médiateur lors de situations délicates mais que se passe-t-il si les difficultés interactionnelles apparaissent entre l'étudiant et l'enseignant ?

Entrepreneurs et enseignants s'accorderaient pour dire qu'il n'y a que top peu de relations. Les partenaires ne sont pas satisfaits de la situation, moins d'un point de vue qualitatif que quantitatif. A noter cependant que cette insatisfaction n'a jamais remis en doute le principe même de collaborer, bien au contraire.

Nous avons pu observer que c'est le centre de formation qui initie les prises de contact car les entreprises investissent peu de temps, occupées qu'elles sont par leurs impératifs de production.

F5 :20

« ...les entreprises ne demandent pas mieux de collaborer c'est manqueur de temps. Ils ne lisent pas les documents, même les outils informatiques, ils n'y vont pas. Plus on va les rendre visite plus ils sont, plus ils collaborent avec nous. Si on leur demande de venir, c'est un peu plus difficile, ils ont du mal à sortir de leur logique d'entreprise. Par contre, ils ne demandent pas mieux de nous recevoir l'idéal, ce serait d'avoir, y a des écoles qui ont ça, qui ont détaché quelqu'un qui est chargé du relationnel. »

Au niveau disciplinaire, les enseignants ont moins de pouvoir que les entrepreneurs sur les étudiants car il n'y a pas de contrat pour l'entrée dans le centre de formation et donc pas de véritable moyen de pression. Cependant ils font parfois appel à l'entrepreneur pour en mettre davantage sur le jeune qui manquerait de rigueur dans son travail scolaire.

Cependant, il convient de relever que si les dynamiques interactionnelles dans un système d'alternance engagent les trois partenaires (étudiants, enseignants et entrepreneurs) dans une logique qui se voudrait partenariale, ce sont malgré tout les chefs d'entreprise qui détiennent les clés de la réussite de la collaboration. Au-delà des propos des enseignants à ce sujet, qu'il serait imprudent de considérer exclusivement, certains autres signes nous confirment dans cette idée. Par exemple, ce sont les enseignants qui se déplacent dans les entreprises dans le

cadre des rencontres officielles entre les partenaires. Ensuite, l'entreprise a le pouvoir de licencier son apprenti alors que l'école, de son côté, n'a pas le droit de le renvoyer du centre de formation. Ainsi les étudiants semblent plus réactifs aux pressions provenant de l'entreprise qu'à celles du centre de formation. Cela n'empêche pas certains patrons d'aller dans le même sens que les enseignants en relevant un manque de relations entre les deux partenaires.

Visites de stage

Pour les étudiants, les visites des enseignants en entreprise semblent être un élément primordial dans le renforcement des contacts et de la collaboration, même si tout n'est pas parfait. Pour rappel, les rencontres entre un enseignant, l'entrepreneur et l'étudiant sont, à moins d'un problème particulier, au nombre de trois durant les deux ans. Elles ont pour objectifs de permettre aux différentes personnes de se retrouver formellement et de discuter des points positifs et négatifs concernant la formation et le comportement du jeune.

A3: 88

« ...c'est pas si facile. Ou (.) mais c'est vrai qu'on arrive mieux à parler quand il y a les rendez-vous avec le prof qui se déplace et que nous on est là. Et là on arrive peut-être mieux à expliquer ce qu'on fait mais (.) on reste un pion, en fait justement parce qu'on se balade entre les deux, on est un peu un pion et donc vu que on est pas tout le temps à l'école et vu qu'on est pas tout le temps à l'entreprise, on a besoin de d'un intermédiaire qui dise voilà, là pendant cette session elle a fait ça par exemple... »

Pour les enseignants aussi, les visites sont une étape importante durant la formation, autant d'un point de vue personnel que relationnel. Ils relèvent toutefois l'investissement en temps, en déplacement et financier important qu'elles exigent. De plus, elles ne sont réservées qu'aux enseignants des disciplines techniques, ce qui implique que seuls quelques-uns doivent se charger de mener toutes les visites. Paradoxalement ils souhaitent, malgré tout, augmenter également la fréquence des relations avec les entreprises.

Les entrepreneurs abonderaient dans le même sens. Ils mettent l'accent, notamment, sur les situations difficile à résoudre. Ils semblent trouver rassurant de ne pas être seul pour devoir gérer ces cas délicats. En outre, ils souhaiteraient collaborer davantage directement avec le centre de formation, par l'intermédiaire de conférences par exemple.

Ils suggèrent de considérer l'étudiant comme un transmetteur d'informations entre le centre de formation et l'entreprise.

E3: 64

« ...on a le jeune qui est là et ce serait à lui aussi de favoriser les liens probablement, à ce que lui, il soit un peu aussi acteur de ce qu'il est en train de faire. Par contre, il faudrait que, aussi le jeune, il prenne aussi en mains, alors c'est peut-être trop leur demander, j'en sais rien mais peut-être qu'ils ont aussi un rôle à jouer quoi. C'est le centre de formation qui le gère, alors il le gère comme ils le peuvent. Si on le donne ça, aux entreprises, je suis pas sûr que ce soit mieux gérer non plus. »

Si l'idée peut paraître judicieuse, de prime abord, il convient toutefois de se méfier de certains dangers qu'elle peut induire. En effet, l'étudiant pourrait, en quelque sorte, utiliser ce pouvoir de transmetteur pour communiquer les éléments que lui souhaitent voire communiquer et pas forcément ceux qui devraient l'être. Une situation où l'étudiant fait croire à son entrepreneur que le centre de formation où il se forme est de mauvaise qualité est un exemple même de ces dangers. Ce type de propos peut ensuite influencer lourdement les représentations et les relations des partenaires.

Par ailleurs, les entrepreneurs regretteraient l'institutionnalisation excessive des visites de stage qui ne permet pas véritablement d'échanges spontanés. Ces rencontres sont l'occasion pour chacun de redéfinir son positionnement et ses intérêts vis-à-vis des autres concernant la formation. L'enseignant est amené parfois, notamment durant les restitutions de phase à jouer au médiateur.

89:29 - 89:45

IP15 : Ouais mais après, il me met tout sur la gueule quoi/

F : mais non, mais non, mais non/

IP15 : mais si il me met tout sur la gueule/

IS1 : Oh E...

F : Il faut, il faut savoir parler sans qu'il y ait de revanche, sans qu'il y ait de vengeance/

IP15 : (inaudible).

F : On, on en reparlera, c'est, c'est, c'est moi qui vient en parler sinon.

92:41 - 92:48

F : Euh, ça, ça veut dire que donc il y a un problème de communication, ça c'est certain donc on va peut-être intervenir si vous le sentez, si tu sens comme ça.

94:07 - 94:17

F : Mais ça c'est important, c'est des choses importantes, les relations que vous avez avec vos maîtres d'apprentissage et les relations que vous avez avec un chef, un chef de chantier, c'est important tout ça, la manière dont vous dites les choses, qu'ils comprennent bien le rôle de chacun, pas facile. Bon d'accord, on va régler ça, t'inquiète pas ça va.

Parfois, lors des phases de restitution, l'enseignant observe que des erreurs d'appréciation sont faites dans les entreprises. Il se doit alors de signaler l'erreur tout en se montrant prudent par rapport à la manière de la communiquer au jeune, en sachant que ce dernier ira peut-être en parler ensuite dans son entreprise.

69:17 - 69:32

IP12 : On a inventé une nouvelle technique pour planter les plantes.

F : On s'assoit vas-y, comment tu fais?

IP12 : Alors on pose la motte par terre, on met le pied dessus et on enfonce...on s'enfonçait jusque-là sans soucis.

F : Parce que c'était de la terre qui était gorgée d'eau.

IP12 : Ah oui, oui.

69:56 - 70:22

F : Ce qui est dramatique, c'est que vous plantez quand même, vous savez que tout ça est perdu, c'est de l'argent perdu mais vous le faites quand même. Est-ce que vous avez consulté votre chef pour lui dire "est-ce qu'on continue?"

IP12 : Ben ouais il s'en fout, faut planter, faut planter. Lui il se fait quand même son beurre mais s'il faut les remplacer trois fois, il se fait quand même son fric.

F : C'est bien mais ça, ça démotive un peu quand même.

IS1 : Ben ouais

IS2 : Ouais un petit peu ouais

F : Légèrement de faire un boulot comme ça de bourrin euh.

Ce type de commentaires n'est pas évident à gérer pour l'étudiant qui doit concilier les méthodes techniques scolaires qu'on lui transmet et les directives professionnelles venant de son entreprise.

84:54 - 85:12

IP14 : On a plaqué le gazon et malgré tout y avait assez des bosses, donc on a loué une dalle vibrante et on a passé le gazon dessus et ça a (inaudible).

IS1 : Hein, ce truc.

F : Vous avez passé la plaque vibrante sur du gazon?

IS1 : sur de la terre végétale?

IP14 : Ouais, au lieu de le rouler.

F : Ouais mais ça c'est une connerie ça.

Pour conclure, quelques passages de la séance photo démontrant à nouveau les divergences de priorités entre les partenaires.

40:25 - 40:50

F : Il a un casque là ton bonhomme là?

IP1 : Non il a pas de casque.

F : Là je suis désolé mais le casque est obligatoire là, obligatoire. Ca vous choque là, c'est important, faut que vous soyez, vous devez être, vous allez être l'année prochaine ou dans deux ans monsieur sécurité ou mademoiselle sécurité ou madame sécurité. Alors on va vous traiter de pénible mais bon.

Une anecdote illustre à merveille les tensions qui peuvent naître entre les deux milieux de la formation par alternance lorsqu'un des deux est amené à évaluer le second. Un enseignant nous a rapporté l'exemple d'étudiants qui faisaient faire leurs travaux de projet à leur entreprise. L'acte n'est pas interdit en soi mais peut provoquer des conséquences désagréables au niveau relationnel lorsque l'enseignant y appose ensuite une mauvaise évaluation !

7.4 Mise en perspective

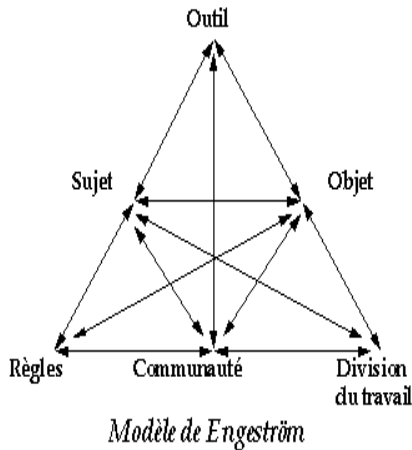
Nous faisons appel à la théorie de l'activité dans cette dernière partie d'analyse. Ce courant considère justement l'activité comme étant intégrée dans un contexte social et culturel complexe. L'objectif est d'étudier la transition vécue par les étudiants entre leurs deux milieux de formation et médiatisée par les différents dispositifs mis en place par l'institution. Nous verrons les différentes caractéristiques de chacun des pôles et dans quelle mesure ils interagissent entre eux. C'est dans cette optique que nous nous sommes penché sur les dynamiques interactionnelles entre les différents partenaires. Nous avons pu observer qu'elles ne vont pas forcément de soi mais qu'elles impliquent un investissement réciproque.

Après avoir visité en détails les différents éléments composant une formation par alternance, nous avons étudié le rôle que pouvaient jouer plusieurs objets et dispositifs, les « boundary objets », pour passer d'un milieu à l'autre.

Nous considérerons que, dans une situation de formation par alternance, il existe deux triangles d'Engeström (1999) côte à côte correspondants aux deux types d'activités réalisées dans les deux milieux que sont le centre de formation et l'entreprise (figure 5). Nous allons nous pencher sur les divers pôles qui les composent.

Formation par alternance

Modèle appliqué au centre de formation



Modèle appliqué en entreprise

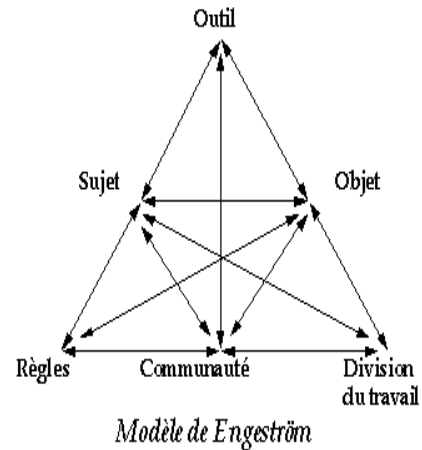


Figure 5. Deux systèmes.

Concernant le centre de formation, les dispositifs sont tous les objets qu'il est possible et imaginable de trouver dans une classe comme les manuels, le rétroprojecteur mais également d'autres lieux comme la salle d'informatique, la bibliothèque ou d'autres salles de travail. Il s'agit ici de ne pas confondre ces dispositifs des milieux respectifs avec les dispositifs mis en place que nous avons observés et qui ont pour but de rapprocher les deux lieux de formation. Nous tenons à les distinguer car pour nous, ces derniers interviennent dans une autre mesure et se placent entre les deux triangles d'activités dans une finalité qui se veut transitoire. Le but des activités réalisées au centre de formation est de développer des connaissances afin d'acquérir la certification de paysagiste et d'entrer dans le monde du travail. La formation est composée de disciplines techniques et générales. Certaines sont davantage de nature pratique alors que d'autres sont exclusivement théoriques. Plusieurs personnes différentes forment la communauté, comme par exemple le directeur de l'établissement, les divers enseignants (le coordinateur en fait partie) et finalement les étudiants. A propos des professeurs, nous avons pu relever que certaines différences non négligeables existaient entre ceux provenant des branches professionnelles et ceux originaires des domaines techniques. Les premiers n'ont pas forcément les mêmes possibilités professionnelles et les mêmes relations avec le milieu professionnel que les seconds (cf. p.69). C'est un des points que souligne également Guillaumin (1997) qui insiste sur le fait de ne pas considérer les différences entre ces deux publics uniquement du point de vue des contenus d'enseignement mais également au niveau

de leur réseau avec les entreprises, les représentations qu'ils ont de ces dernières et leur rapport aux étudiants qui, comme le relève Donnadiou (1998), est un facteur essentiel de l'alternance. Les enseignants ayant réalisé des études à l'université ne connaissent pas forcément « l'idéologie » d'une formation par alternance (Gohlen, 2004). Ils sont en général ouverts à collaborer davantage (Colin & Paccard, 1994) comme nous avons pu l'observer également, mais les institutions ne leur facilitent pas forcément la tâche. Cet état de fait va, à n'en pas douter, influencer les dynamiques en jeu dans le triangle d'Engeström entre le sujet et sa communauté de formation.

Le fonctionnement et l'organisation de l'établissement observés étaient régulés par la norme ISO 9001. Les règlements d'examens et les plans d'études, notamment, concrétisaient les directives de cette formation BTS. Ces derniers apportent des contraintes aux étudiants qui doivent forcément s'y adapter et les respecter.

Du côté de l'entreprise, les pôles sont sensiblement différents de ce que l'on vient de traiter précédemment pour le centre de formation. Les dispositifs qui sont utilisés ne sont évidemment pas les mêmes qu'à l'école. Ici, les étudiants sont confrontés aux différentes machines plus ou moins lourdes de leur métier de paysagiste. L'utilisation de celles-ci fait d'ailleurs l'objet d'un cours au centre de formation. L'objectif des activités réalisées en entreprise est de développer des qualifications professionnelles et des méthodes de travail, acquérir de l'autonomie et être capable de prendre des responsabilités. La finalité à plus long terme est de mener à bien les projets et de satisfaire aux demandes des clients d'une part et, d'autre part, à titre plus personnel pour l'étudiant, c'est aussi de s'insérer dans le monde du travail. Ce dernier point est justement relevé par Boutinier en 1990 (cité par Cohen-Scali, 2000) qui le définit comme étant un des principaux projets des entreprises. Un exemple délicat nous a été reporté à ce niveau : il concerne la suite du parcours des étudiants une fois leur formation terminée. Les entreprises seraient en général en lice pour les garder et ne sont pas vraiment ravies si ces derniers décident de poursuivre leur cursus. Cependant, il convient de souligner que les enseignants ont également un rôle important à jouer dans l'orientation professionnelle future des jeunes d'où la nécessité à notre avis, comme nous allons le développer plus loin, de construire et maintenir une collaboration forte entre ces deux milieux.

La communauté professionnelle est difficile à définir précisément. Evidemment, elle comprend les entrepreneurs, les employés, parfois des maîtres d'apprentis, les apprentis mais également, dans une certaine mesure, les clients qui font partie intégrante du milieu de cette

profession. Enfin les règles et autres conditions de travail sont normalement édictées dans le contrat de travail qui est, en quelque sorte, l'équivalent du règlement présent dans un centre de formation. En plus, certains corps de métier possèdent également des conventions de travail collectives.

Toutes les entreprises, en fonction par exemple de leur grandeur ou de leur politique, n'engagent pas forcément les jeunes pour les mêmes raisons (Agulhon, 2000). Cela pose le problème des activités proposées aux jeunes durant leurs apprentissages (Colin & Paccard, 1994 ; Mayen, 2007). Les entreprises souhaitent-elles avant tout posséder un jeune productif ou apprenant ? Même si cette interrogation peut paraître un tant soi peu restrictive, elle illustre deux types de politiques de recrutement bien différents. Ce point est apparu parfois chez les jeunes interviewés qui n'évaluaient pas tous positivement le travail réalisé dans leur entreprise. La diversité est soulevée par les auteurs comme étant un des facteurs les plus importants pour le développement des connaissances des apprentis. D'un autre côté, Colin & Paccard (1994) soulignent également que les jeunes sont souvent enthousiastes de leur phase en entreprise lors de leur retour au centre de formation. Nous avons de notre côté aussi observé, notamment durant la restitution de phases, que les jeunes étaient souvent ravis et fiers de pouvoir démontrer aux autres étudiants leurs activités professionnelles, et ceci quelque soit la nature des réalisations effectuées et leurs intérêts.

L'apprenant

Après avoir rappelé ces différents pôles et quelques unes de leurs implications possibles, il est temps de traiter le dernier qui est celui de l'individu. Sa particularité est de concerner la même personne dans les deux milieux alors que pour toutes les autres, comme nous l'avons vu, il y a des changements visibles selon que l'on soit en un centre de formation ou dans une entreprise. Dans notre étude, les étudiants venaient de formations très diverses et profitaient de ce fait pour échanger leurs connaissances à travers l'interaction. Cette hétérogénéité était facilement percevable durant les cours, mais au contraire de ce que nous pourrions penser a priori, elle nous a semblé être plutôt un avantage pour la dynamique et le rythme en classe. Effectivement, chacun amenait ses connaissances spécialisées en fonction des filières précédentes qu'il avait suivies. Ainsi, il y a presque toujours quelqu'un qui connaît les nouvelles notions et qui peut aider ses camarades, ce qui est stimulant.

Nous traitons auparavant de la satisfaction des étudiants au retour de leur phase en entreprise. Selon Blin (1997), elle serait liée avec les relations entretenues par l'apprenti avec

ses collègues de travail et ses supérieurs. Les quelques cas problématiques que nous avons rencontrés consistaient effectivement en des difficultés relationnelles, ce qui amenait ensuite les jeunes à percevoir négativement les différents aspects liés à leurs activités et leur entreprise.

Nous partons de l'idée que les mouvements des étudiants entre leurs deux milieux de formation sont, en quelque sorte, des transitions successives dans le sens où ils induisent des changements et repositionnements sociaux, cognitifs et identitaires (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2006).

Nous avons observé, dans nos entretiens, que la plupart des jeunes ont eu besoin d'un temps d'adaptation au début de leur formation pour apprivoiser justement ces fréquents changements de lieu.

Ces processus ne vont pas de soi comme le soulignent Jedliczka & Delahaye (1994) qui mettent en évidence les difficultés qu'ils posent au niveau de l'identification des jeunes à leurs milieux et des attentes placées envers la formation qui ne correspondent ensuite pas forcément à la réalité.

Partenariat

Si nous savons maintenant quelles sont les différences entre les centres de formation et les entreprises, cela ne nous empêche pas de chercher les moyens de les rapprocher, ceci dans le but de faciliter les transitions des étudiants. À travers notre travail, nous avons eu maintes occasions de constater que la collaboration entre les deux partenaires de l'alternance est une des conditions les plus importantes au bon fonctionnement de la formation. Cela n'empêche pas chacun de garder ses spécificités mais dans un esprit de complémentarité et de mise en relation. Il en va de même pour les partenaires que sont les enseignants et les entrepreneurs : si chacun a sa spécialité, cela n'implique pas que l'un ne puisse intervenir sur le terrain de l'autre. Autrement dit, les enseignants ne devraient pas s'imaginer détenir le monopole de la formation et les entrepreneurs devraient accepter que les enseignants puissent exprimer leur opinion au sujet des activités réalisées en entreprise. Nous avons rencontré ce type de situations sensibles et parfois difficiles à vivre pour l'étudiant lors des restitutions de phases.

Il n'y a pas de recette miracle pour obtenir un partenariat efficace et constructif, néanmoins, certains facteurs peuvent être réunis pour s'y rapprocher. Fortin (1984), par exemple, souligne la nécessité pour les deux milieux d'avoir une même compréhension des rôles de chacun ainsi que des objectifs et des attentes. Le pouvoir de former doit être partagé

dans un esprit souple, ouvert, autrement dit, de confiance (Merhan, Roncevaux & Vanhulle, 2007 ; Geay, Hahn & Besson, 2005).

Nous avons eu l'occasion d'observer que les différents sujets s'accordaient pour dire que les relations n'étaient pas forcément suffisantes et qu'il n'était pas toujours évident pour les étudiants de vivre de bonnes relations aussi bien avec le monde scolaire qu'avec celui des entreprises. Cela demande assurément de leur part une « bonne dose » d'adaptation.

Un autre élément facilitateur de ces transitions successives, et c'est là où nous voulons en venir pour conclure notre mise en perspective, c'est justement l'usage des moyens pédagogiques mis en place par l'institution. Au-delà des attitudes qui peuvent être adoptées par chacun des individus pour développer davantage l'efficacité de l'alternance, un apport matériel peut également soutenir ces efforts. Ces dispositifs peuvent être des moyens de communication et de collaboration pour les étudiants mais également pour les formateurs et les entrepreneurs. Ils permettent, comme nous avons pu l'observer, de concilier au mieux les différences qui caractérisent ces deux milieux. Selon nous, les « boundary-objects » du type de ceux que nous avons étudié dans ce travail rapprochent les deux systèmes d'activité qui au final se superposent (figure 6).

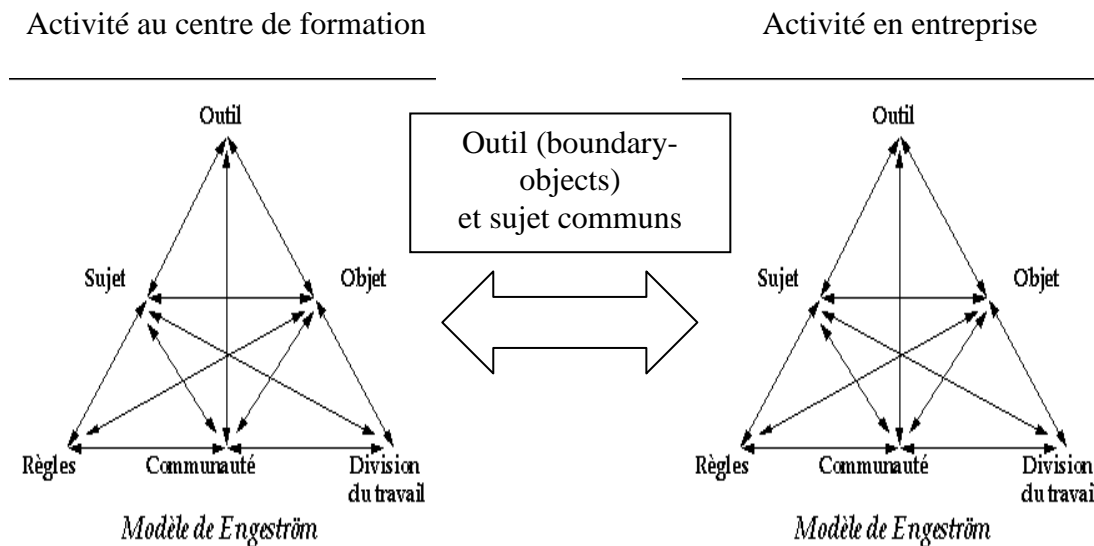


Figure 6. Deux modèles de système d'activité se superposant, ayant des outils (boundary-objects) et un sujet commun.

A ces fins, nous ne pouvons qu'encourager leur création et leur utilisation !

CONCLUSION

Synthèse

A ce niveau de notre recherche, il est parfois utile de prendre un peu de recul et de retourner aux différentes questions de départ et de recherche qui nous ont guidé tout au long de notre travail. Afin de pouvoir mieux comprendre comment concilier les apprentissages scolaires et professionnels dans le cadre d'une formation par alternance, nous avons besoin de passer par plusieurs étapes comportant chacune son lot de questions.

Nous nous sommes par conséquent penché en tout premier lieu sur la manière dont pouvaient être abordés les deux milieux qui composent une filière par alternance. Pour ce faire, nous voulions savoir comment les personnes percevaient et vivaient leur formation. Ce que l'on peut dire, c'est que la grande majorité des étudiants, des enseignants et des entrepreneurs mettent en avant les avantages de l'alternance par rapport à d'autres types de cursus comme par exemple la confrontation directe au monde du travail et des entreprises, les perspectives professionnelles intéressantes, la rémunération ou encore la maturation qu'elle engendre chez les jeunes.

Toutefois tout ne va pas de soi, certains éléments restent plus difficiles à gérer comme les fréquents changements de rythme, le travail supplémentaire induit par cette formation, la coordination des diverses personnes et institutions, la nature « non-scolaire » des étudiants, les contenus trop généraux transmis en cours ou encore certaines activités en entreprise peu adaptées à des apprentis.

Lorsque nous parlons de lien entre centre de formation et entreprise, nous pensons forcément également aux connaissances qui y sont transmises. C'est ce point qui nous a intéressés et il est ressorti de nos entretiens que les savoirs provenant de ces deux milieux de formation pouvaient être proches et interdépendants. Cependant d'autres facteurs entrent ici en considération, notamment les domaines d'étude (certains s'y prêtent mieux que d'autres), les étudiants (tous ne perçoivent pas les liens de la même manière) ou les types de formation (dans certains cursus, il est plus évident de transférer les savoirs d'un milieu à l'autre). Ce qui est unanime, c'est l'effet positif de l'acte de créer ces liens. Effectivement, ils permettraient de faciliter les apprentissages.

Nous voulions savoir qu'elles étaient les méthodes pédagogiques et cognitives mises en place par les individus pour justement construire des passerelles entre les apprentissages scolaires et d'entreprise. Un élément récurrent est celui d'entraide et d'échange, dans les expériences professionnelles notamment, qui leur permet véritablement de compléter les compétences acquises. Ce qui semble également très efficace pour lier les divers savoirs, c'est de traiter les problématiques professionnelles en partant de situations concrètes. Ainsi les concepts théoriques appris en cours sont directement illustrés et plus facilement assimilables pour les étudiants. Enfin, une ouverture d'esprit est mise en exergue. Il s'agit de ne pas rester focaliser sur les aspects théoriques d'un côté et pratiques de l'autre. Les deux milieux ainsi que les savoirs qui y sont transmis doivent être perçus comme complémentaires et non parallèles. La formation par alternance n'est pas la simple somme des deux parties que sont le centre de formation et l'entreprise.

Après avoir cherché les quelques éléments qui permettaient aux individus de mieux concilier les apprentissages en centre de formation et en entreprise, nous voulions connaître les dispositifs de formation mis en place pour faciliter cette démarche. Notre intérêt s'est concentré avant tout sur quatre d'entre eux : le carnet d'apprentissage, le portfolio électronique « dactyle », les séances de restitution de stage et les séances photos. Le premier possède une bonne image auprès des personnes qui le voient comme un moyen de communication entre les deux milieux de formation. Son objectif est le transfert d'informations et le suivi du parcours des étudiants. Finalement, il a une fonction d'évaluation du parcours de ces derniers. Evidemment cela requiert une rigueur lors du remplissage des rubriques et peut parfois engendrer une certaine monotonie due à la répétitivité du processus.

Le portfolio permet lui l'auto-évaluation mais reste plus compliqué d'utilisation ceci pour diverses raisons. Premièrement, l'informatique « joue parfois de mauvais tours » à certains utilisateurs, sans parler que ce dispositif implique d'avoir accès à la toile, ce qui, encore aujourd'hui, n'est pas toujours facile. Ensuite, il demande d'y consacrer un certain temps au départ que certains étudiants paraissent peu enclins à investir, d'autant plus que le bénéfice de ce travail n'est pas forcément immédiatement perceptible. Enfin le dernier point qui pose des difficultés est davantage d'ordre psychologique. En effet, une certaine appréhension de se trouver confronter à autant de compétences à acquérir semble bloquer quelque peu certains étudiants au moment d'utiliser le logiciel informatique.

Cependant, nous en restons convaincus, ce dispositif est d'un apport précieux pour chaque acteur de l'alternance dans le sens où il permet de situer chaque personne individuellement

dans son parcours et d'adapter ainsi l'enseignement et les activités en entreprise en fonction de l'état des apprentissages. Peut-être ce dispositif impose-t-il aux personnes de la formation simplement davantage de patience et d'accompagnement que les autres....

Enfin, les deux derniers dispositifs de nature proche (séance de restitution de stage et séance photos) sont perçus très positivement par les divers publics concernés. Ils amènent bon nombre d'attitudes chez les étudiants, comme la comparaison, la confrontation, l'échange, la vulgarisation, ceci dans le but de développer de nouvelles connaissances. La nature informelle de ces séquences nous semble moins un obstacle à l'apprentissage qu'une véritable opportunité d'échanges tout au long du cursus.

Après avoir observé les manières de lier les apprentissages formels et pratiques et étudié les dispositifs mis en place, nous voulions également connaître les dynamiques relationnelles présentes entre les différents partenaires d'une formation par alternance. Notre idée de départ était qu'un partenariat positif entre les deux milieux de formation facilite les transferts de connaissances entre eux.

D'une manière générale, il est apparu que les relations entretenues entre les individus sont très souvent qualitativement bonnes. Par contre, au niveau de leur intensité, les propos ont été bien plus nuancés. C'est le centre de formation qui semble le plus souvent prendre les initiatives mais même les entrepreneurs souhaiteraient développer les contacts. Enfin du côté des étudiants, les quelques difficultés apparaissant en entreprise ont davantage l'air de tirer leur origine du manque de disponibilité des entrepreneurs que d'une véritable mésentente. Reste qu'il n'est évidemment pas toujours facile pour eux de gérer les attitudes à adopter d'un milieu à l'autre.

Un élément qui peut être très utile pour mieux concilier les points de vue et soigner les contacts, c'est les visites qui sont faites par des enseignants directement dans les entreprises. C'est souvent l'unique occasion pour eux de se voir directement et de pouvoir converser de vive voix. De plus l'étudiant est également présent : tous les acteurs de l'alternance autour d'une même table.

Les participants vont tous dans le sens concernant la volonté de développer le partenariat. A ce titre, les étudiants jouent un rôle et occupent une place dans le système de formation qui font d'eux des « boundary-persons ».

Ce positionnement entre ces deux milieux est justement une des difficultés rencontrées par les jeunes apprenants. Malgré la complémentarité des savoirs qui y sont transmis, certaines différences institutionnelles et organisationnelles persistent entre eux. C'est aux jeunes de

faire face à ces différences d'attentes, de codes, de fonctionnement, de logique, en plus dans un rythme d'alternance relativement soutenu puisqu'ayant lieu toutes les trois semaines).

Après ce parcours de divers éléments de notre terrain, nous souhaitons synthétiser nos propos à l'aide d'un modèle théorique qui puisse prendre en considération les différents facteurs décrits. L'objectif était que ce courant puisse nous amener ainsi des éléments de réponse à nos questionnements concernant les possibilités de concilier les divers apprentissages présents dans une formation par alternance.

C'est ainsi que nous avons été amené à faire appel à la théorie de l'activité et notamment au triangle d'Engeström (1995). Etudier les éléments du contexte des deux milieux de formation nous permet de les appréhender chacun en fonction de leurs particularités et similarités. Dans un même temps est ressorti que l'étudiant est le seul pôle commun des deux systèmes. Cela met d'autant plus en valeur son apport dans les échanges de connaissances entre les enseignants et les entrepreneurs.

Finalement, notre idée était de considérer les dispositifs présents mis en place comme étant autant de moyens entre les deux systèmes, autrement dit les deux milieux de l'alternance, qui puissent aider l'étudiant à s'orienter dans sa formation. Sans eux, il semble évident que l'étudiant risque de se retrouver isolé entre deux systèmes souhaitant se compléter mais aux logiques différentes.

Ainsi, nous pensons que si l'on veut optimiser les processus d'apprentissage dans le cadre d'une formation pas alternance, il ne suffit pas seulement (même si c'est déjà une première étape) de renforcer le partenariat entre le centre de formation et les entreprises. Il est nécessaire également, pour l'étudiant notamment, de pouvoir avoir à disposition des dispositifs qui puissent concrétiser les transferts entre ces deux lieux de formation des connaissances et compétences qu'il développe tout au long de son cursus.

Regards critiques

Tout au long de ce long travail, nous avons été confronté à de nombreuses difficultés, à de nombreux instants de doute et d'interrogation. Des choix ont été pris en fonction de ces derniers. Il s'est avéré ensuite que ce n'était pas forcément toujours les plus judicieux. Nous allons voir à présent les différents éléments qui auraient pu, à notre sens, être mieux abordés.

C'est parfois bien plus tard, dans la partie finale de notre recherche qu'ils nous sont apparus. Le point qui nous apparaît immédiatement à l'esprit est celui de la gestion de notre travail, notamment au niveau de la planification temporelle et de la taille. En fait, les deux sont liés.

Nous avons en effet eu besoin de bien plus de temps que celui prévu de prime abord. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet état de fait : certains directement liés à la tâche, d'autres à des considérations plus extérieures.

Dans ceux se rapportant directement au travail, il y a eu certaines phases difficiles, de doutes et d'interrogations. Parfois, il nous a été indispensable de laisser reposer le travail et de prendre une certaine distance afin de pouvoir trouver de nouvelles idées et de nouvelles solutions aux problématiques rencontrées en cours de route. Ce fut le cas notamment durant la phase de retranscription et surtout au début de l'analyse où nous nous sommes posé beaucoup de questions sur la structure de présentation à adopter. Il était alors nécessaire chaque fois de reconsidérer la recherche dans son intégralité et de revenir aux questions de départ afin de retrouver certains repères par rapport à nos résultats.

Nous avons également eu de la difficulté, dans la partie finale, à accepter de terminer notre travail. Ce que nous voulons dire ici, c'est que nous trouvons toujours matière à améliorations et que nous avons véritablement dû nous « faire violence » pour mettre une limite à ce travail.

Enfin, comme cela arrive souvent dans le cadre d'un travail de mémoire, nous l'avons réalisé en parallèle à plusieurs autres activités professionnelles, ce qui engendre un rythme de travail plutôt irrégulier. Il aurait été souhaitable de concentrer nos forces sur une période déterminée mais cela ne nous a malheureusement que très rarement été possible.

Concernant la taille du travail, elle est liée au temps qui a été consacré, c'est à dire qu'elle s'avère également trop importante. Un des éléments clés est certainement celui qui se rattache directement à la nature de notre recherche qui se veut monographique. De ce fait, l'observation devait couvrir un horizon le plus large possible. En choisissant de traiter trois grands domaines dans une formation par alternance que sont les transferts de connaissances théoriques et pratiques, la mise en place de dispositifs de formation les facilitant et les dynamiques relationnelles entre les divers individus, nous prenons le risque d'avoir une recherche partant dans des considérations très diversifiées (bien que liées et complémentaires) qui exigent dès le départ une recherche bibliographique assez complète et à la fin une mise en perspective plus conséquente.

Nous reviendrons sur ce problème de cadre de recherche lorsque nous présenterons les changements que nous opérerions dans le cas où nous serions amenés à refaire une recherche telle que celle-là.

Mais quelque soit le nombre des éléments traités dans notre travail, il y a également d'autres facteurs qui ont engendré un investissement peut-être plus important que prévu au départ. La possibilité qui nous a été donnée de partir en France devait à nos yeux être valorisée par un travail qui se veut à la hauteur de celle-ci.

Il en va de même vis-à-vis du projet KP-Lab (Knowledge Practices Laboratory) pour lequel nous étions conscients de pouvoir amener certains éléments de réflexion. Nous espérons l'avoir fait au mieux possible.

Enfin, c'est également l'aspect humain qui a joué un rôle important ici. Nous avons senti, de la part de certaines personnes rencontrées en France, un certain intérêt et un besoin d'informations au sujet des thèmes que nous traitions. Nous nous sommes ainsi senti plus personnellement concerné par ce travail. Ce dernier a, au fur et à mesure, dépassé le cadre habituel d'un travail de mémoire. Cependant, ce processus ne s'est pas fait aveuglement : nous avons toujours eu conscience de la taille de notre travail et avons pris le soin de nous en inquiéter à plusieurs reprises, notamment dans la phase finale.

Au delà de ces soucis dimensionnels et temporels, d'autres éléments nous semblent perfectibles. Ce sont surtout des éléments techniques. Le premier se rapporte aux entretiens. Nous avons dû nous adapter à la disponibilité des participants, au temps à notre disposition sur le terrain et à l'environnement. Cependant, lors de l'analyse, nous avons pris conscience à quelques reprises que certains points abordés lors des interviews auraient pu être davantage approfondis mais nous nous en sommes peut-être trop concentrés sur nos grilles d'entretien.

Concernant notre travail exploratoire de notre travail, il nous a été parfois difficile de savoir exactement quelles informations nous seraient utiles et lesquelles seraient superflues. Nous supposons que notre démarche de description du milieu éducatif observé est un peu trop large et qu'il aurait été également possible de sacrifier certains éléments sans voir pour autant la qualité de notre approche de terrain s'affaiblir. En contrepartie, une étude plus approfondie en amont du milieu des entreprises aurait certainement été constructive et aurait également équilibré nos débats sur l'alternance malgré tout très centrés sur le centre de formation. A notre décharge cependant, nous pouvons rappeler que c'est dans ce milieu que nous avons nos contacts directs.

Pour ce qui est des entretiens, nous tenions à les retranscrire intégralement. Cela nous semblait une étape d'apprentissage indispensable dans un travail de mémoire. Cependant, dans la perspective de futurs travaux de ce type, nous pensons que nous opterions plutôt par des parties précises que nous retranscririons également de manière plus précise.

Enfin, au niveau de l'analyse, la plus grande difficulté fut moins de réunir et d'ordonner les résultats (même si ce fut un travail de codage qui prit un temps considérable) que de parvenir à une mise en perspective qui puisse regrouper les trois grandes dimensions observées dans un modèle théorique. Le modèle d'Engeström nous a permis, dans une certaine mesure, d'atteindre cet objectif.

Aspects réjouissants

Si nous devions retenir un point positif de ce travail de recherche, ce serait assurément la richesse de notre terrain, que ce soit au niveau professionnel, relationnel ou humain. Au-delà des données qui ont pu y être récoltées, ce sont surtout la découverte d'un nouveau système de formation, d'une autre approche éducative mais également de tous les points communs avec les éléments que nous connaissons en Suisse qui fut très enrichissant. Les contacts entretenus avec les personnes rencontrées sur place ont été vraiment formidables. Leur accueil et le bon déroulement des interactions menées avec eux durant les trois semaines passées à Saintes ont été autant de sources de motivation pour la réalisation du travail.

Autre fait positif, celui d'être parvenu à synthétiser nos différents éléments d'analyse à travers un modèle théorique. Cette étape consiste véritablement en l'aboutissement de notre recherche. En quelque sorte, « la boucle est bouclée ». Cette conclusion d'analyse fut vraiment longue à se dessiner et se concrétiser et c'est avec soulagement que nous l'avons achevée. Mais cela n'aurait jamais été possible sans un travail de recherche bibliographique approfondi. Nous avons eu la possibilité de visiter différents courants théoriques et même si une fois encore, il faut à un moment donné se limiter, nous sommes malgré tout satisfaits des choix des concepts qui ont été faits dans le cadre de ce mémoire.

Finalement, nous avons fait parfois des choix qui sont certainement discutables, néanmoins, nous les avons systématiquement assumés et tenté de les justifier. Nous tenions à ce que rien ne soit dû au hasard. Ce souci de rigueur a toujours été présent, même dans les instants de doutes et de difficultés.

Et si c'était à refaire ?

Un seul élément, mais de taille, nous vient à l'esprit au moment d'imaginer ce travail réalisé différemment. C'est celui de concentrer davantage notre travail sur un des éléments de recherche, avec tout ce que cela implique de changements techniques et méthodologiques au niveau des différentes étapes (sur lesquels nous ne pensons pas indispensables de nous repencher ici).

Ce changement de stratégie découle du sentiment parfois désagréable que nous avons vécu durant notre mémoire de nous sentir perdu dans notre plan de recherche. Si nous avions choisi par exemple de nous concentrer exclusivement sur l'utilisation de moyens pédagogiques ou encore les dynamiques partenariales, nous aurions dès le départ concentré nos recherches bibliographiques et nos questions de recherche. Les éléments à observer seraient apparus plus évidents à nos yeux et nous aurions certainement également pu procéder à des analyses plus précises.

Pour autant, rien ne nous aurait empêché, dans un deuxième temps, de traiter les points imprévus mais indispensables à notre cadre de recherche.

Prolongements

L'alternance est un domaine de recherche vaste dans lequel nous avons décidé de développer trois concepts. Evidemment que beaucoup d'autres points restent à explorer et à travailler. Comme le précisent Clénet & Demol en 2002 (cités par Mehran & al., 2007), ils peuvent être classés dans trois grandes catégories en fonction de leur objet d'études (institution, organisation ou individu). Mehran (2007) parle lui de niveau micro (interaction entre sujets), meso (cursus) et macro (institution).

Nous allons présenter quelques éléments en rapport direct avec notre terrain que pourraient être traités dans une étude future.

Comme nous l'avons déjà avancé auparavant, une analyse plus approfondie aurait pu être faite en prenant davantage en compte les entreprises et leur fonctionnement. Ces dernières pourraient constituer le terrain de recherche principal. Il serait ainsi possible de mieux connaître le fonctionnement du monde du travail, l'insertion des jeunes et leur comportement dans le milieu professionnel. Quant aux entrepreneurs, il serait possible de mieux cerner leur

mode de fonctionnement et leur relation avec le centre de formation. Finalement la nature des activités proposées aux jeunes pourraient être passées à la loupe.

Nous nous sommes très peu penché sur les processus d'évaluation dans le cadre de la formation étudiée. Il serait intéressant de comparer les modes et critères d'évaluation des deux milieux et d'analyser le positionnement de l'apprenti à ce niveau. Nous partons de l'idée que, si comme nous l'avons décrit, les attentes envers les jeunes adultes varient, alors les exigences amenant aux évaluations diffèrent également. Dans quelle mesure ces différences perturbent les mécanismes de transfert de connaissances et de transitions entre l'entreprise et le centre de formation ?

A un moment de notre travail, nous avons hésité à faire une étude comparative entre une filière en alternance et une filière à temps plein (exclusivement au centre de formation). Nous avons eu l'occasion d'assister à quelques heures dans une classe à temps plein et les dynamiques d'apprentissage et les motivations y sont bien différentes de celles que nous avons pu observer dans « notre » classe d'alternance. Selon les enseignants, le niveau final y serait plus bas et l'autonomie professionnelle moins développée. Quelles sont les conséquences au moment d'entrer dans le milieu professionnel ? Nous avons eu l'occasion de le demander à « nos » étudiants, mais il serait intéressant de contraster leurs points de vue avec ceux des jeunes suivant une filière à temps plein. Enfin, un élément d'étude intéressant serait celui des différences entre les moyens pédagogiques utilisés par les enseignants (explicitation, illustration) dans une formation professionnelle par alternance ou à temps plein.

Il aurait également été possible d'étudier d'autres filières que celle du BTS ou/et de mener une étude comparative entre divers cursus. Les rythmes d'alternance y étant différents d'un à l'autre, il serait enrichissant de comparer l'effet de ceux-ci sur le niveau des mécanismes d'apprentissage et des connaissances développées. Enfin chaque filière concerne des étudiants à des âges différents. Quelles différences peut-on observer dans la manière d'aborder l'alternance entre des adolescents de quinze ans ou les jeunes adultes de vingt ans que nous avons suivis ?

Souvent, nous nous sommes demandé ce qu'étaient devenus les étudiants suivis. Certains ont-ils renoncé à terminer leur formation ? Dans quelle direction se sont-ils engagés ensuite ? Nous avons rencontré ces jeunes au début de leurs deux ans de formation et pour pouvoir répondre à cette question, nous aurions dû les suivre à plus long terme dans une perspective longitudinale. Plus qu'un prolongement, ce type de recherche constitue une alternative à notre approche.

Nous allons terminer ces propositions de prolongement par les dynamiques identitaires professionnelles que nous n'avons pas spécifiquement traitées dans notre travail. A l'image de Mehran & al (2007) et Perret & Perret-Clermont (2004), plusieurs auteurs ont abordé les aspects relatifs aux représentations et aux processus d'identification professionnelle. Il est vrai que l'alternance requiert des étudiants qu'ils adaptent leurs conduites en fonction du milieu de formation dans lequel ils se trouvent (Cohen-Scali, 2000). Les représentations qu'ils ont influencent leur manière d'aborder le monde professionnel et de l'intégrer.

Les directions et opportunités de recherche dans le domaine de l'alternance sont nombreuses et diverses. Les perspectives d'exploration de cette thématique sont encore loin d'être épuisées !

SYSTEME SYMBOLIQUE UTILISE POUR LES RETRANSCRIPTIONS

Symboles communs aux retranscriptions d'entretiens, des périodes de restitution et des périodes photos :

/ : interruption du tour de parole
(.) : pause
(xxx) : commentaires extérieurs à l'entretien

Symboles spécifiques aux retranscriptions d'entretiens :

I : interviewer
A (1,2,3,...) : apprenti
E (1,2,3,...) : entrepreneur
F (1,2,3,...) : formateur

Symboles spécifiques aux retranscriptions des périodes de restitution et des périodes photos :

F : formateur
IP : intervenant principal
IS (1,2,3,...) : intervenant(s) secondaire(s)

BIBLIOGRAPHIE

- Achtenhagen, F. (2003). Curriculum-embedded Mastery Learning as a Tool for Fostering Transfer. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, (p. 139-156). Amsterdam: Pergamon.
- Adams, J. M. & Nöbauer R. (1999). *Le système de formation professionnelle en France/* par Circé. Thessaloniki : CEDEFOP ; Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Agulhon, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue Française de Psychologie*, 131, 55-63.
- Amos, J. (2001a). De nouveaux souffles pour l'alternance ? *Panorama*, 1, 14-15.
- Amos, J. (2001b). La question de l'alternance en France. *Panorama*, 1, 16-17.
- Bausch, L., Perret-Clermont, A.-N. & Schürch, D. (2007). Situation d'entretien: essayer de faire parler autrui sur ses pratiques et...découvrir sa propre pratique d'intervieweur. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds). « Paroles de praticiens et description de l'activité » (pp. 137-159). Bruxelles : De Boeck.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: a sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Beach, K. (2003). Consequential Transition : A Developmental View of Knowledge Propagation Through social Organizations In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, (pp. 39-61). Amsterdam: Pergamon.
- Brucy, G. & Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire. *Revue Française de Psychologie*, 131, 9-19.
- Bugnon, A. (2006). *La réforme actuelle de la formation professionnelle : description de ses changements et de ses innovations*. Mémoire de licence soutenu à l'Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie.
- Clavier, L. (2001). *Evaluer et former dans l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Clénet, J. & Roquet, P. (2005). Conception et qualités de l'alternance : modélisation d'une expérience régionale. *Education permanente*, 163, 42-58.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Colin, B. & Paccard, A. (1994). Les périodes de formation en milieu professionnel. *Cahiers pédagogiques*, 320, 40-42.

D'Ascoli, Y. (2006). *Analyses des mesures préparatoires mises en œuvre par la section préapprentissage du CPLN à Neuchâtel*. Travail de séminaire dans le cadre du cours « Introduction à la problématique de la formation professionnelle ». Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

Davidov, V. V. (1990). On the place of category of activity in modern theoretical psychology. In V.A. Lektorsky (Ed.) *Activity: theory, methodology & problems* (pp. 75-81). Orlando: P.M. Deutsch Press.

Davydov, V. V. *Activity theory in social practice*. Report to be presented at the IIIrd International Congress the activity theory, 26-30 June 1995, Moscow.

Davydov, V. V. (1999). A new approach to the interpretation of activity structure and content. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 39-50). Aarhus : Aarhus University Press.

Donnadieu, B. (1998). L'alternance en formation. In B. Donnadieu (Ed.), *La formation par alternance, coopération herméneutique* (pp. 25-39). Provence: En question Titres, no 2.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström; R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds). *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge : Cambridge University Press.

Fortin, N. (1984). *Penser les stages*. Montréal: Gouvernement du Québec Ministère de l'éducation Direction générale de l'enseignement collégial: Cégep du Vieux Montréal Services pédagogiques Centre de ressources didactiques.

Fürstenau, B. (2003). Exploration of an Industrial Enterprise as a Method of Boundary-crossing in Vocational Education. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, (p. 85-118). Amsterdam: Pergamon.

Geay, A. & al. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 107-125.

Geay, A. & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue Française de Pédagogie*, 128, 7-15.

Geay, A. Hahn, C. & Besson, M. (2005). Evolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement supérieur de management. *Education permanente*, 163, 15-28.

Giani, A. (2001). L'analyse des représentations dans le champ de la santé. In M. S. Delefosse & G. Rouan (Eds). *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 103-124). Paris: Dunod.

Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle: rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education permanente*, 163, 59-70.

Grønning, T. (2006). *Degrees of dialogical learning*. Oslo: KP-Lab workshop 3, 1-23.

- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfert and transition in vocation éducation somme theoretical considérations In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, (p. 63-81). Amsterdam: Pergamon.
- Guillaumin, C. (1997). *Une alternance réussie en lycée professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Hakkarainen, K. (2006). *Scientific challenges of Knowledge-Practices Laboratory (KP-Lab)*. Helsinki : University of Helsinki, 1-76.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & al. (2006). *Learning as a process of knowledge creation: principal features of dialogical knowledge practices*. Center for research on networked learning and knowledge building.
- Hakkarainen, K.; Muukonen, H.; Markannen, H. & the KP-Lab Research Community (2006). Design principles for the Knowledge-Practices Laboratory (KP-Lab) project. In S.Barab; K. Hay & D. Hickey (Eds). *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences 2006* (pp. 934-935). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jedliczka, D. & Delahaye, G. (1994). *Compétences et alternances*. Paris: Editions Liaisons.
- Leont'yev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Ed. du Progrès.
- Leont'ev, D. A. (2002). Activity theory approach: Vygotsky in the present. In D. Robbins & A. Stetsenko (Eds). *Voices within Vygotsky's Non-classical psychology. Past, present, future* (pp. 45-61). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Ludvigsen, S. R.; Havnes, A. & Lahn, L. C. (2003). Workplace Learning across Activity Systems : A Case Study of Sales Engineers. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, (pp. 291-310). Amsterdam: Pergamon.
- Malglaive, G. (1994). Compétences et alternance. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-29.
- 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. *Raisons Educatives*, 11, 1-12.
- Merhan, F.; Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (Eds). (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Mertens, D. N. (2005). Qualitative Methods. In. D. N. Mertens (Ed.). « Research and evaluation in education and psychology (pp. 228-263). Thousand, Oaks, California: Sage Publications.
- Müller-Mirza, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adulte: l'île aux savoirs voyageurs*. Paris: L'Harmattan.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In. E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds). *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). New York; San Francisco: Academic Press.

- Paquier-Antille, J. (1983). *Approche de la réalité hospitalière vécue par un groupe d'élèves-infirmières*. Travail de mémoire. Institut de Psychologie, Université de Neuchâtel.
- Perret, J.-F. (2001). Concevoir une formation par alternance: points de repère. *Dossier de Psychologie*, 57, 1-9.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2004). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Paris: L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education Permanente*, 1, 12-15.
- Säljö, R. (2004). From learning lessons to living knowledge. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth*, (pp. 177-191). Cambridge: University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge building. In J.W. Guthrie (Ed.) *Encyclopedia of Éducation*. (pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference.
- Tacaille, D. (1994). Des enjeux mouvants. *Cahiers pédagogiques*, 320, 14-15.
- Tilman, F. (1994). Il y a loin de la théorie à la pratique. *Cahiers pédagogiques*, 320, 51-52.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (Eds). (2003). *Between School and Work: new Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Van der Sanden, J. & Teurlings, C. (2003). Developing Competence During Practice Periods : The Learner's Perspective. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, (p. 119-138). Amsterdam: Pergamon.
- Veillard, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation en alternance. Cas des ingénieurs de Production de l'Institut Supérieur des Techniques Productives de Saint-Etienne*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Voisin, A. (1988). *La formation professionnelle en France*. Berlin: CEDEFOP.
- Weber, S. (2003). Boundary-crossing in the Context of Intercultural Learning. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, (p. 157-177). Amsterdam: Pergamon.
- Weil-Barais, A. (1997). Le codage et l'analyse des corpus. In A. Weil-Barras (Ed.). *Les méthodes en psychologie* (pp. 157-186). Rosny: Bréal.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions: A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne : Peter Lang.

REFERENCES CONSULTÉES

- Bardin, L. (2004). L'analyse de l'énonciation. In L. Bardin (Ed.) *L'analyse du contenu*, (pp. 223-242). Paris: PUF.
- Carugati, F., Emiliani, F. & Palmonari, A. (1981). *Tenter la possible*. Une expérience de socialisation d'adolescents.
- Cuisinier, F.; Weil-Barras, A.; Mouras, J.-P. & Gottesdiener, H. (1997). Construire des instruments d'observation. In A. Weil-Barras (Ed.). *Les méthodes en psychologie* (pp. 95-130). Rosny: Bréal.
- Fichtner, B. (1999). Activity revisited as an explanatory principle and as an object of study-old limits and new perspectives. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 51-65). Aarhus : Aarhus University Press.
- Garduño Rubio, T. (1998). *La genèse d'une innovation pédagogique*. Neuchâtel: Editions EDES.
- Ghodbane, I & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Programme Alter Connexion : Evaluation Finale. Institut de Psychologie: Université de Neuchâtel.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2007). *From monological and dialogical to triological approaches to learning*. Guided Construction of Knowledge in Classrooms Jerusalem.
- Hege, A. (1983). *La formation professionnelle en France: bibliographie sélective*. Berlin: CEDEFOP.
- Jallade, J.-P. (1982). *La formation en alternance des jeunes*. Berlin: CEDEFOP.
- Kaiser, C. & al. (1997). *Apprendre un métier technique aujourd'hui*. Neuchâtel: Document de recherche du projet "Apprendre un métier technique aujourd'hui" ; No 10.
- Lambolez, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2003). Un exemple de coopération interprofessionnelle : SUMUME – projet d'enseignement avec supports multimédias. *Actes du 12^e Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations (A.I.P.T.L.F.)*, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, vol. 3, 475-480.
- Lambolez, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2004). Entre technique et pédagogie : SUMUME, un projet d'enseignement avec Supports MULTIMÉDIAS. In L.-O. Pochon & A. Maréchal (Eds). *Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation* (pp. 47-53). Neuchâtel, IRDP.
- Les formations en alternance: spécificités françaises et positions des organisations internationales* (1995). Documents et travaux de recherche en éducation. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Padiglia, S. (2005). *Les transitions dans les itinéraires de formation*. Texte de travail élaboré dans le cadre des études du « Forum Transition ». Neuchâtel : IRDP, 1-25.

Pelpel, P. (2000). Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique. *Revue Française de Psychologie*, 131, 43-53.

Ryan, P. (2004). The school-to-work transition: problems and indicators. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth*, (pp. 286-299). Cambridge: University Press.

Tomasetto, C. & Carugati, F. (2001). *La ricerca sulle nuove tecnologie della comunicazione in val poschiavo: uno sguardo su atteggiamenti, cultura e società che cambia*. Rapporto di ricerca: Università degli Studi di Bologna & Istituto Svizzero Per la Formazione Professional ISPPF Lugano.

Willemin, S. (2006). *Adolescence et distances : monographie d'un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à des apprentis maçons grisons : le « Progetto Muratori » : rapport final*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel - Faculté des Lettres et des sciences humaines - Institut de psychologie.

Zittoun, T. (2004). Transitions développementales et ressources symboliques. *Cahiers de Psychologie*, 40, 17-26.

WEBOGRAPHIE

Institut de Psychologie et Education de l'Université de Neuchâtel: recherche: produire et faire circuler des connaissances (KP-Lab):

<http://www2.unine.ch/Jahia/site/psy/op/edit/pid/25874>

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Université de Bourgogne :

<http://www.dijon.iufm.fr/static/internat/quebec02/orgafr.htm>

Lycée Georges Desclaudes: <http://www.eplea-desclaude.com/index.php?id=lycee>

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche : <http://www.educagri.fr/>

Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr>

Ministère des Affaires Etrangères: la formation professionnelle en France:

http://www.diplomatie.gouvfr.fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/etudier-france-bourses_4933/formation-professionnelle-france_4937/index.html

Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science and Education*. 14 (6), 535-557 :

<http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/knowledgecreationmetaphor.pdf>

Portail du gouvernement: premier ministre: <http://www.premier-ministre.gouv.fr/fr/>

Projet Alter Connexion du Centre de Loisirs de Neuchâtel :

www.anim.ch/download/050419_10_alterconnexion.pdf

Projet européen de recherche Knowledge Practices Laboratory (KP-Lab) : <http://www.kp-lab.org/>