

# ÉTAT DE L'ART DE LA PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE : ENJEUX, PRATIQUES ET PRINCIPES DIRECTEURS



Un état de l'art piloté par



Observatoire  
paritaire de la  
Métallurgie



conçu et rédigé par

**CESI LINEACT**

---

*La réalisation de ce document est le fruit d'une enquête conduite auprès d'un ensemble d'acteurs plus ou moins impliqués dans la conception, le pilotage et le suivi de dispositifs de formation en alternance : des formateurs (au sens large), des tuteurs et des alternants, mais aussi des représentants des organisations patronales et syndicales.  
Nous remercions tous ces acteurs pour leur participation.*

---

# Avant propos

Dans le secteur industriel, plus de 69 000 contrats d'apprentissage ont démarré en 2021, contre près de 55 000 en 2020, soit une hausse de 25,4 % en un an. Les années à venir verront ce chiffre augmenter régulièrement du fait de l'ouverture de tous les domaines d'activités et métiers à l'alternance, et d'une loi incitatrice à l'embauche d'alternants (loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel », sept. 2018). Les premiers effets se font ressentir, et ce notamment dans l'enseignement supérieur.

Une étude lancée en 2020 (Observatoire paritaire de la métallurgie) avait permis de photographier le paysage de l'alternance de notre branche. On y découvrirait notamment que la répartition des alternants dans les entreprises était relativement équilibrée proportionnellement à la taille des secteurs d'activité, que les femmes alternantes étaient de plus en plus nombreuses même si elles restent minoritaires, que l'âge moyen des alternants a augmenté, un certain nombre d'entre eux intégrant de plus en plus des formations supérieures post BTS. Plus de 60 % de nos apprentis.es, accueillis dans des entreprises de la branche professionnelle de la métallurgie, fréquentent aujourd'hui des établissements et des centres de formation préparant à des niveaux supérieurs à bac+2 ! Cette étude a également mis en évidence que les entreprises de plus de 250 personnes recourent de plus en plus à l'alternance comme voie de recrutement. C'est une bonne nouvelle puisqu'elles sont le plus souvent dans des logiques d'intégration durable. Reste sans doute à penser l'accompagnement des tuteurs et des maîtres d'apprentissage qui ne prennent pas toujours le temps, faute de disponibilité entre autres, de se former pour assurer un meilleur suivi de leurs alternants. Dans le même temps, les formations en alternance bénéficient d'une image très positive auprès de la majorité des entreprises, qui se montrent motivées par le choix de l'alternance pour assurer leur pérennité. Leurs motivations peuvent d'ailleurs être corrélées à celles dont sont porteurs les alternants interrogés (plus de 1 700) dans la présente étude (notamment accéder plus facilement à l'emploi, bénéficier d'une formation pratique, apprendre concrètement un métier, être formé autrement, percevoir un salaire, tester une orientation, etc.) commanditée par l'Observatoire paritaire de la métallurgie et financée par l'OPCO 21.

Il est important, face au recours exponentiel de l'alternance, de travailler sur nos pratiques de formation, et de les rendre encore plus qualitatives et attractives. Différents leviers ont pu être repérés pour aller dans ce sens, ce document, en

en faisant la promotion, est lui-même un levier au service de notre efficacité pédagogique.

Plébiscitée par tous, l'alternance bénéficie aujourd'hui d'une image de plus en plus positive, et touche, sans exception, tous les secteurs d'activités, domaines et niveaux de formation, et tous les âges de la vie (30 ans dans le cadre de l'apprentissage). S'il ne fait aucun doute que l'alternance se déploie de manière exponentielle, il convient néanmoins de se rendre plus que jamais attentif à la qualité des dispositifs pédagogiques déployés. Une pédagogie de l'alternance, s'éloigne de plus en plus d'un simple modèle de « va-et-vient » entre le centre de formation et l'entreprise. Elle a pour rôle de préparer l'employabilité de notre main d'œuvre de demain et sa capacité à s'insérer durablement et agilement dans notre industrie. Il ne s'agit plus seulement de connecter le « locus<sup>1</sup> de la théorie » et le « locus de l'expérience » comme le disent nos voisins québécois, mais bien de favoriser l'adéquation de nos contenus de formation avec les besoins de nos emplois, et la capacité des jeunes à occuper différents emplois dans des contextes différents – vs employabilité.

La diversité des formes d'alternance ne doit pas être un frein au transport<sup>2</sup> des compétences, mais au contraire l'opportunité de tirer des leçons des pratiques mobilisées et valoriser celles qui seraient les plus enclines à participer à la fabrication d'une alternance plus inclusive, capable de s'adapter à la diversité des profils d'apprentissage, et pouvant mettre chacun en capacité d'apprendre.

Penser en termes d'inclusion et de mise en capacité oblige à interroger les processus d'ingénierie de l'alternance et à appréhender les liens qui s'élaborent entre l'amont et le pendant de la formation, mais aussi ceux qui adviennent entre le pendant et l'après de la formation. Il s'agit d'un continuum structurant et itératif, avec ses points d'ancrage et de passage, ses boucles de rétroaction... de professionnalisation...

Penser en ces termes, c'est s'assurer de la qualité de notre pédagogie de l'alternance.

Ce document a pour objectif le renforcement et le développement de pratiques pédagogiques adéquates et de qualité. Il est au service de la transférabilité et de la transportabilité des compétences de nos alternants.

Bonnes lectures et découvertes.

<sup>1</sup> Le locus en biologie désigne la localisation précise d'un gène sur un chromosome, l'utilisation du terme permet de préciser la complexité de la reliance à l'œuvre entre les espaces de la formation, entre la théorie et la pratique.

<sup>2</sup> Le transfert vise le réinvestissement des compétences dans un contexte particulier, le transport désigne le fait de les réinvestir dans d'autres contextes que le contexte initial dans lequel elles ont été mobilisées.

# Table des matières

Introduction.....	6
<b>PREMIÈRE PARTIE</b>	
<b>Et si on parlait de la pédagogie de l'alternance ?.....</b>	<b>10</b>
<b>Section 1 : Point de vue scientifique.....</b>	<b>11</b>
<b>Définir et construire des indicateurs d'efficacité des pédagogies de l'alternance.....</b>	<b>11</b>
1.1. Regards de chercheurs.....	11
1.2. Le visage mystérieux de l'alternance.....	12
1.3. Le visage de l'alternance, à la lumière de la recherche.....	13
1.4. Pour une sociopédagogie de l'alternance.....	13
1.5. Vers une ingénierie de la « bonne alternance. ».....	19
<b>Section 2 : Point de vue des acteurs.....</b>	<b>21</b>
<b>Estimer et arbitrer l'efficacité de la pédagogie de l'alternance.....</b>	<b>21</b>
2.1. Population interrogée.....	21
2.2. Le choix de l'alternance.....	23
2.3. Les reliesances de l'alternance.....	23
2.4. Regard sur la pédagogie de l'alternance.....	24
<b>Section 3 : en conclusion.....</b>	<b>26</b>
<b>De l'idée à l'action, de l'action à l'idée.....</b>	<b>26</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE</b>	
<b>Et si on développait la pédagogie de l'alternance ?.....</b>	<b>28</b>
<b>Section 1 : Structuration du « guide de la pédagogie de l'alternance ».....</b>	<b>29</b>
<b>Section 2 : Paroles d'alternants.....</b>	<b>32</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE : quelques essentiels.....</b>	<b>38</b>



« Sans la théorie, la pratique est aveugle. Et sans la pratique, la théorie est vaine » (Kant, 1790).

# Introduction

L'alternance en formation, la formation par alternance, la formation en alternance, la pédagogie par alternance, la pédagogie de l'alternance, l'alternance éducative, autant de construits pour évoquer une idée simple mais ambitieuse : user et jouer de différents espaces, de différents temps et de différentes expériences humaines pour aider autrui à apprendre (Maubant et Gremion, 2022). Une idée simple certes, mais une idée qui a mis du temps à s'imposer...

En France, de temporalité auparavant marginale, dépréciée et déconsidérée, voire méprisée, considérée longtemps comme une solution de formation, un dispositif « réparateur » (Charlot, 1993) ou « compensateur » (Besson et al., 2005), l'alternance est devenue un **principe de formation**, jusqu'à massivement faire irruption dans l'enseignement supérieur, et devenir une « voie d'excellence » pour tous. Elle fait aujourd'hui consensus pour apporter des « réponses pertinentes et efficaces aux questions de professionnalisation » (Fernagu Oudet, 2018 ; Maubant, 2012 ; Piot, 2019), et ce, quel que soient les pays où elle est déployée.

L'alternance en formation est définie, en général, comme l'articulation de deux lieux d'apprentissage différents mais considérés comme complémentaires (Tilman, 2012), leur fréquentation se fait de manière rythmée au fil de va-et-vient réguliers (Durand, 2012). **En ce sens, l'ajout de stages professionnels au milieu et ou en fin de formation ne fait pas de celle-ci un cursus de formation en alternance.**

Il existe différentes manières de décrire l'alternance en formation.

## • Plan didactique

Sur le plan didactique, il s'agit d'articuler au mieux deux lieux d'apprentissage, dont les finalités, les organisations, les acteurs, les situations, les pratiques, les savoirs sont a priori considérés comme différents. Ces différences, si rien n'est fait, conduisent les apprenants à vivre des ruptures ou des écarts qui peuvent être fortement déstabilisants, que cela soit en termes de savoirs, de comportement, d'action, voire de socialisation. L'enjeu d'une pédagogie de l'alternance est de réduire au mieux ces écarts (cognitifs, identitaires, actionnels). Ils peuvent être porteurs de « propositions didactiques » qui conduisent l'alternance à être intégrative (introduire de la continuité), disruptive

(exploiter les ruptures), ou connectée (construire des liens) (Veillard, 2019).

### Paroles d'acteurs (LINÉACT CESI, 2022)

- « *Quand on est ici, on obéit aux mêmes règles qu'en entreprise, on se sent responsabilisé* » (Alternant)
- « *Je fais attention à ce qu'ils apprennent en entreprise et je propose des activités pédagogiques qui peuvent compenser quand ils n'ont pas vu certaines choses. En entreprise, on est formé à un poste de travail. Au CFA, notre rôle c'est de penser métier* » (Formateur)
- « *Il est impossible de prendre en compte toutes les expériences de nos jeunes à chaque retour d'entreprise. Par contre, on fait attention à bien négocier les missions en entreprise* » (Formateur)

## • Plan managérial

Sur le plan managérial, c'est au lien « formation et travail », largement plébiscité ces dernières années, qu'on doit pour partie le succès de l'alternance, que cela soit du côté des organisations apprenantes, de la formation en situation de travail (FEST), de la validation des acquis de l'expérience (VAE) ou encore des démarches compétences (APC). Tous ces dispositifs ont permis de redorer le blason de l'alternance et d'en faire une voie comme une autre pour se former et s'insérer dans l'emploi. Il faut néanmoins rester prudents, tous les contextes ne se ressemblent pas, leur valeur formative dépend de facteurs sociaux et environnementaux importants (Fernagu, 2022) : la qualité des situations de travail ou de formation, les opportunités et les moyens d'apprentissage, l'accompagnement des apprentissages, les pédagogies proposées, les missions confiées, les événements à traiter, les rencontres engagées, les cultures organisationnelles, etc.

### Paroles d'acteurs (LINÉACT CESI, 2022)

- « *Mes collègues font attention à me confier des tâches qui me permettent d'apprendre des choses nouvelles* » (Alternant)
- « *Nos formateurs sont d'anciens industriels, ils connaissent bien le milieu et on peut leur faire confiance* » (Alternant)

## • Plan socio-économique

Sur le plan socio-économique, c'est la difficulté des entreprises et des organisations à recruter une main d'œuvre adaptée à leurs besoins qui a permis aux dispositifs de formation en alternance de se multiplier. Difficulté souvent imputée à l'inadaptation entre le contenu des formations produites par le système éducatif et les besoins de compétences des entreprises (Arrighi, 2013). Les formations en alternance permettraient ainsi de se rapprocher des réalités du travail, et de faciliter l'insertion dans l'emploi. Les enquêtes « Génération » engagées par le CEREQ depuis plus de 20 ans montrent une remarquable convergence des effets de l'apprentissage sur l'insertion (Brochier et al., 2019). Les plus récentes synthèses de ces enquêtes « Génération » (Cart et al., 2018 ; Lopez et Sulzer, 2016) montrent qu'une formation par apprentissage procure de nets avantages : une intégration plus rapide et plus significative dans une entreprise pour les apprentis, un taux de chômage, 3 ans après la formation, largement inférieur à celui des élèves ayant emprunté la voie scolaire classique, et des salaires souvent plus élevés en début de carrière (Brochier et al., 2019). La dégradation de la conjoncture économique vient actuellement perturber ces avantages, tous les apprentis ne se voient pas proposer une embauche et se retrouvent confrontés à une forte concurrence dans le cadre de leur recherche d'emploi. Un certain nombre d'entre eux poursuivent alors leurs études avec le risque de plus en plus grand d'accéder à des emplois sous-qualifiés face à un marché du travail qui bénéficie de plus en plus de personnes formées. Dans le même temps, les industriels ont besoin de se doter de compétences futures (les métiers de demain) et d'accompagner les transitions professionnelles nécessaires au soutien de la relance économique. Plus que jamais, ils se rendent attentifs à la qualité des formations, à leur adéquation avec le contenu des emplois, l'alternance apparaissant comme une voie privilégiée pour mettre à leur main les compétences acquises et développées, qu'elles soient du côté des soft ou des hard skills.

### Paroles d'acteurs (LINÉACT CESI, 2022)

- « *Notre rôle est de nous rendre attentif aux besoins des entreprises et de proposer des contenus de formation adaptés* » (Responsable de centre)
- « *C'est important que nos ateliers soient équipés des dernières technologies pour anticiper les besoins des entreprises et surtout faire que nos gamins soient formés aux réalités industrielles* » (Formateur)

## • Plan informationnel

Sur le plan informationnel, la littérature de vulgarisation sur l'alternance est très importante. On ne compte pas moins de 200 000 références sur Google en interrogeant l'occurrence « pédagogie de l'alternance ». Ces dernières sont majoritairement publicitaires, relatives à des organismes de formation qui font la promotion de leurs formations. D'autres sont consacrées à expliquer la législation qui encadre les contrats en alternance pour en promouvoir l'usage, ou relatives aux dispositifs d'alternance sous contrat de travail comme levier des politiques publiques d'emploi pour les jeunes (Brochier et al., 2019).

## • Plan pédagogique

Sur le plan pédagogique, plus de 56 termes qualifieraient les formes d'alternance (Zaouani-Denoux, 2019). Le langage courant privilégie certains termes tels que ceux d'**alternance intégrative, juxtapositive ou associative**. Les typologies sont nombreuses (Bougeon, 1979 ; Geay, 1985 ; Schwartz, 1994 ; Rak, 1994 ; Lerbett, 1994 ; Malglaive, 1999 ; Fernagu Oudet, 2006 ; Zaouani-Denoux, 2019) et décrivent les différentes manières d'organiser l'alternance (juxtapositive, associative, organisationnelle, dialectique, renversable, implicite, réversible, conversationnelle, etc.). Elles traduisent la manière dont se vivent les relations / interactions entre mondes économiques et mondes de la formation. Le discours militant sur l'alternance intégrative trouve de nombreuses justifications.

Au final, si l'on s'intéresse aux apprentissages, on s'intéressera moins à la forme de l'alternance qu'à ses conséquences : à ce qui permet d'apprendre et d'être mis en capacité d'apprendre. Tout est sans doute question de point de vue... et de la didactique de l'alternance qui est privilégiée..., voire de principes de réalité car nos organisations productives ne sont pas toujours enclines à se penser formatrices dans les contextes qui sont les leurs. **L'alignement pédagogique** comme **l'alignement didactique** restent parfois difficiles à élaborer, le lieu de la production comme le lieu de la formation ont des finalités, des modes d'organisation, des instruments, des pratiques, des savoirs, des façons de travailler et d'apprendre qui sont différents. Pour ces raisons, la recherche traite souvent ces lieux de manière distincte – mais complémentaires - mettant en avant les opportunités et moyens d'apprentissage qui peuvent exister de part et d'autre. Lorsque le lien existe, il est souvent pensé et mis en œuvre du côté des centres de formation au travers un ensemble d'outils tels que les bilans d'expériences, les retours d'alternance, les portfolios d'activités ou de compétences, les livrets de suivi, l'exploitation didactique des activités de travail, les confrontations et les échanges d'expériences, etc. pour faciliter la prise de distance avec les apprentissages, leur appropriation et leur transfert. Plusieurs recherches sur le lien entre les situations pédagogiques et les situations professionnelles témoignent de la difficulté à opérer, du manque de réflexion didactique au service de la pédagogie dans les dispositifs de formation en alternance (Mayen, 2012 ; Tilman, 2012 ; Fernagu, 2018).

### Paroles d'acteurs (LINÉACT CESI, 2022)

- « *Je n'ai pas la possibilité avec le programme de prévoir des temps d'échange d'expériences. Mais si l'on fait bien son boulot de référent, on sait ce qu'ils font en entreprise. Quand je peux, je les sollicite pour illustrer mon cours ou raconter une anecdote. C'est important de les aider à prendre conscience de la diversité des réalités du travail* » (Formateur référent)
- « *En entreprise, si je me trompe, cela peut coûter super cher. On peut planter toute la production. Ici on peut se tromper et prendre le temps. Mais bon, des fois il faut attendre ceux qui ne comprennent pas, qui connaissent pas, et on aimerait que ça aille plus vite. Ce n'est pas la vraie vie en fait.* » (Alternant)



### • Plan scientifique

Sur le plan scientifique, **objet frontière** par excellence entre le monde académique et le monde professionnel, l'alternance attire l'attention de chercheurs de plus en plus nombreux, aux motivations plurielles. Ils sont issus de multiples champs disciplinaires (sciences de l'éducation, didactique, psychologie du travail, sciences de gestion, sociologie, économie, sciences de l'ingénieur, didactique des apprentissages, psycho-ergonomie, etc.) et s'intéressent à la formation, au travail ou à la relation entre travail et formation. Plusieurs numéros de revues<sup>3</sup> et plus d'une vingtaine d'ouvrages à vocation scientifique lui ont été consacrés, ainsi que des colloques et symposiums<sup>4</sup> et même une conférence de consensus<sup>5</sup>.

Les pays qui publient sur le sujet aujourd'hui sont majoritairement européens. Ce sont les pays ayant des traditions largement déployées depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Allemagne, Danemark, Suisse...), mais surtout les pays ayant mis en place des politiques de développement de l'alternance éducative autour des années 1990 (Australie, Finlande, Pays Bas, France, Suède, Norvège, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni). Plus récemment, des pays d'Asie ont commencé à mettre en place dans certains secteurs, des dispositifs de formation alternés (Chine, Malaisie, Singapour...). La très grande majorité des publications sur l'alternance issues de tous ces pays, comme en France, relèvent de recherches socioéconomiques sur les relations emploi – formation et la façon dont l'alternance les impacte. Quel que soit le pays, seule une infime part de la production scientifique est consacrée à discuter de pédagogie de l'alternance.

La recherche pédagogique, il faut l'avouer, est relativement éclatée autour de questions toutes aussi importantes les unes que les autres mais qui peinent à s'organiser entre elles, et faire système : transitions identitaires, représentations sociales, tutorat, réflexivité, compagnonnage, transmission professionnelle, apprentissage expérientiel, autoformation, analyse de l'activité, etc.

Peu au final, contribuent à construire et éclairer les **reliances** de l'alternance. Une question semble néanmoins dominer et interpeller la recherche : pouvoir comprendre et identifier les facteurs, les configurations, les stratégies et les modèles pédagogiques qui favoriseraient l'apprentissage des alternants, les mettraient en capacité d'apprendre en étant **capacitants**. Il existerait des **dispositifs** plus efficaces que d'autres ! Faut-il encore être capable d'identifier les indicateurs de cette efficacité. Sont-ils plutôt de nature socio-économique faisant référence au taux d'insertion et aux résultats académiques des alternants, ou de nature plus sociopédagogiques relatifs à la capacité des apprenants à évoluer dans leur vie professionnelle, à faire preuve d'autonomie dans les apprentissages, à développer leur sentiment de compétences, etc. ?

Il est difficile de penser une ingénierie de l'alternance applicable à tous les contextes. Leur diversité, leurs particularismes, leurs contraintes et leurs ressources sont spécifiques (publics accueillis, rapports aux savoirs, compétences enseignantes, marché de l'emploi, tissus socio-économiques, équipements et méthodes pédagogiques, etc.). Cela rend d'autant plus ardu l'identification de ses indicateurs d'efficacité.

Pour autant, il reste important en fonction des **contextes** et des **situations** de rendre compte des logiques de conception des dispositifs et de leurs fonctionnements réels, de s'intéresser aux modalités de pilotage et de régulation des processus de formation par alternance, aux outils et démarches pédagogiques mobilisés (pédagogies du projet, actives, réflexives, ou inversée, etc.) et à la nature et l'orientation des apprentissages réalisés, pour se pencher

*En s'intéressant à l'alternance du point de vue de l'apprentissage, on s'intéresse non plus aux parcours des apprentis mais à leurs trajectoires, et à ce qui les rend capacitants.*

<sup>3</sup> En France : 6 numéros d'Éducation permanente, 2 numéros d'Éducation et Francophonie, 2 numéros de Psychologie de travail et des organisations, 1 numéro de la revue Diversité, plusieurs publications et travaux du CEREQ de Marseille (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications) ou de la revue *Phronesis*

<sup>4</sup> Notamment des symposiums réguliers dans le cadre de l'AREF et du REF

<sup>5</sup> Conférence de consensus organisée par l'Institut Jaquotot de Dijon (2013)

sur la qualité des pédagogies de l'alternance. C'est à cette condition qu'il sera possible de dresser les contours d'une alternance qui pourrait être pensée comme plus inclusive et plus capacitante en regard des contextes où elle se déploie et des situations dans lesquelles elle prend forme.

Ce document va chercher à donner des éléments de compréhension en ce sens et proposer des outils de lecture des logiques sous-tendues par les modalités d'alternance que les acteurs mettent en place, à partir d'une définition sur laquelle nous reviendrons en termes de construction et d'argumentation :

**Une pédagogie de l'alternance organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui oscillent entre monde de la formation et monde du travail, et dont les itérations structurantes mettent l'alternant en capacité de se développer.**

(Fernagu, LINÉACT CESI, 2022)

Cette définition organise et structure le guide de la pédagogie de l'alternance et en justifie le contenu. Sa construction sera explicitée et argumentée.

L'enquête qui a permis de stabiliser cette définition a donné lieu à de plus de 150 rencontres d'acteurs de l'alternance (des formateurs, des alternants, des organisations professionnelles, des responsables de CFA, des tuteurs, des maîtres d'apprentissage, etc.) et a permis de recueillir, par questionnaire, le témoignage de 1726 apprentis. Elle a également été l'occasion d'interroger 15 chercheurs spécialistes des questions de l'alternance et de réaliser un état de l'art de la recherche sur la pédagogie de l'alternance (plus de 300 références ont été scrupuleusement analysées).

Tout ce travail d'étude a permis de :

- définir ce qu'est l'alternance du point de vue pédagogique
- repérer des pratiques pédagogiques d'alternance
- identifier des critères d'efficacité des pédagogies de l'alternance
- comparer des politiques et des pratiques pédagogiques d'alternance

#### **Pour le pilotage**

*Solveig Fernagu, Directrice de recherche, LINÉACT CESI*

#### **Et la contribution :**

*Lucrezia Azzano, Chargée de Mission*

*Bernard Blandin, Directeur de recherche, LINÉACT CESI*

*Stéphanie Buisine, Directrice de recherche, LINÉACT CESI*

*Laurent Laforêt, Chargé de Mission*

*Yann Serreau, Enseignant Chercheur, LINÉACT CESI*

# 1

## Et si on parlait de la pédagogie de l'alternance ?

### SECTION 1 POINT DE VUE SCIENTIFIQUE

#### Définir et construire des indicateurs d'efficacité des pédagogies de l'alternance

« L'alternance en formation, la formation par alternance, la formation en alternance, la pédagogie par alternance, la pédagogie de l'alternance, l'alternance éducative, autant de construits pour évoquer une idée simple mais ambitieuse : user et jouer des différents espaces, des différents temps et des différentes expériences humaines pour aider autrui à apprendre »  
(Maubant et Gremion, 2022, p7)



Classiquement lorsque l'on cherche à mesurer la qualité de l'alternance, l'outil de mesure le plus fréquemment mobilisé est le taux d'insertion. Mais ce dernier suffit-il à rendre compte de la qualité pédagogique de l'alternance ?

Même question lorsque l'on s'interroge sur le taux de rupture, de satisfaction ou de réussite aux examens... Suffisent-ils à qualifier une pédagogie de l'alternance efficace ?

On peut également s'intéresser à l'existence d'un certain nombre de documents nécessaires pour répondre aux normes des certifications Qualiopi<sup>6</sup> et celles du datadock<sup>7</sup>. Mais l'existence de référentiels, de programmes, d'objectifs de formation et de compétences, de modalités d'information, de positionnement, d'évaluation des publics, etc. suffit-elle à rendre compte de la pédagogie mise en œuvre ? En partie, certainement !

Il existe bien d'autres manières de juger de la qualité de l'alternance (expertise des enseignants, taille des groupes, débouchés, etc.), mais peu en définitive rendent compte de la manière dont ils contribuent à celle-ci, ni de la spécificité même d'une pédagogie de l'alternance. Tous ces indicateurs peuvent se référer à tout type de parcours de formation, qu'il soit ou non en alternance.

Pour tenter de se saisir de la spécificité de la pédagogie de l'alternance, il était important d'interroger des acteurs du monde de l'alternance, que cela soit des professionnels ou des chercheurs.

Dans les pages qui suivent, des itérations seront réalisées entre les points de vue de ces différents acteurs, puis la parole sera donnée aux bénéficiaires de ces pédagogies (1726 alternants, LINÉACT CESI, 2022).

#### 1.1. Regards de chercheurs

Une enquête par questionnaire envoyée à 15 chercheurs experts des questions de pédagogies de l'alternance (enquête LINÉACT CESI, janvier 2022) permet d'identifier un certain nombre de mots clés (5 mots clés essentiels de leur point de vue leur ont été demandés pour qualifier une pédagogie de l'alternance) qu'il est possible de classer en six registres :

- **Un registre pédagogique** qui se réfère aux méthodes, aux outils, et à l'organisation « *Dispositif, artefact, tutorat, réflexivité, analyse, formation formelle, autoformation, socioformation, écoformation, pratique réflexive, liens, progressivité, dialogue* »
- **Un registre épistémique** relatif aux objectifs, aux pratiques, et aux tâches « *Apprentissages professionnels, expérience, formation expérientielle, préparation à un métier, compétences, reliance, contenus, expérimentier, autonomie, responsabilité, approche critique* »

<sup>6</sup> Depuis la loi « Choisir son avenir professionnel », la certification au Référentiel National Qualité (RNQ), aussi appelée Qualiopi, est destinée aux formateurs indépendants et aux organismes de formations prestataires d'actions concourant au développement des compétences. Elle est destinée à renforcer la qualité des processus mis en œuvre par ces derniers, et est indispensable pour accéder à des fonds publics.

<sup>7</sup> Système d'authentification des organismes de formation qui permet de figurer dans les bases de données inter-financeurs (OPCO notamment). Il est peu à peu remplacé par la certification Qualiopi.

- **Un registre situationnel** qui concerne les lieux, espaces, et artefacts « *Interface, milieu professionnel, didactique, sémiotiques, coopération* »
- **Un registre temporel** associé à la durée et au rythme « *Rythme, temporalité* »
- **Un registre social** relatif aux partenaires, aux acteurs, et à leurs rôles « *Engagement, milieux, accompagnement, acteurs* »
- **Un registre axionnel** qui traite des enjeux de la pédagogie de l'alternance « *Insertion professionnelle, professionnalisation, développement, apprentissage, circulation des savoirs, intégration des apprentissages, arrimage* »

Tous ces registres permettent de se saisir de l'ensemble des entrées possibles pour décrire une pédagogie de l'alternance, et d'élaborer un ensemble d'hypothèses concernant sa spécificité au regard d'autres dispositifs de formation classiques ou alternés. Pour approfondir ces premières hypothèses, la recherche académique offre différentes pistes de réflexion.

### 1.2. Le visage mystérieux de l'alternance...

Définir la pédagogie de l'alternance peut s'avérer une tâche ardue, car « l'alternance constitue une figure particulière de l'apprentissage, elle-même soumise à une certaine diversité dans ses modalités de fonctionnement. À ce titre, **elle engage plus ou moins nécessairement une pédagogie adaptée à ces conditions de fonctionnement**; cela interroge autant les intentions qui la meuvent que les dispositifs mobilisés pour la mettre en œuvre » (Sanojca et Tribby, 2022).

Dans le langage commun, force est de constater que l'alternance désigne une simple modalité de formation permettant d'alterner des temps en centre de formation et d'autres en entreprise. Cela est assez réducteur puisque formation en alternance et formation alternée ne peuvent être synonymiques<sup>8</sup>. Une formation en alternance obéit à un certain nombre de principes de formation dont la construction de liens entre les espaces formatifs et professionnels. Sa raison d'être est dans la **reliance** (Bluteau, 2021), c'est pourquoi les chercheurs qui travaillent sur les questions d'alternance en formation parlent d'une **réflexion pédagogique spécifique** (Geay, 1998), d'une **approche** (Audet, 1995) parfois qualifiée de socio-pédagogique (Bourgeon, 1979), d'un **courant pédagogique** (Danvers, 1992), d'un **mode d'organisation** de la formation (Mathey-Pierre, 1998 ; Meq, 2001), d'une

**formule éducative** ou d'une **stratégie pédagogique** (Meq, 2006), d'un **métissage** (Gérard, 2011), voire d'un **contrat de mariage** légitime entre les savoirs et les praxis (Le Roy, 2006), etc. N'est-elle que cela ?

Est-il possible de percer les mystères de ce que serait une pédagogie de l'alternance au-delà de ses reliances ? Est-il possible de trouver une manière de la définir qui puisse être consensuelle ? Est-il possible de la conjuguer au pluriel et de parler de pédagogies de l'alternance plutôt que de pédagogie de l'alternance lorsque l'on sait combien les concepts pour penser une pédagogie de l'alternance dépendent fortement de leurs contextes d'émergence et d'usage (Mercure et Vultur, 2019) ?

On choisira de parler d'une **pédagogie de l'alternance**, pédagogie qui peut bien sûr se décliner à l'infini selon ses modalités de mise en œuvre, mais avec une philosophie unique : celle de relier les mondes, en permettant aux apprenants de se développer.

Relier en pensant en termes de **développement professionnel** !

Le développement professionnel repose sur un ensemble de principes pédagogiques dont la visée est de faciliter le passage vers l'**autonomie** des apprenants, une autonomie cognitive, affective et professionnelle. On pourrait parler d'**émancipation**. Cette autonomie participe de la construction progressive d'un agir professionnel de plus en plus efficace. Elle s'articule aux moyens et aux opportunités de **professionnalisation** qui structurent les formations que cela soit en centre de formation ou en entreprise.

Le développement professionnel peut être compris selon deux principales perspectives (Gosselin et al., 2014) :

- la première perspective envisage le développement comme l'application de savoirs (au sens large) appris par les personnes, et fait porter la responsabilité du transfert des apprentissages à ces derniers ;
- la seconde illustre la relation individu-organisation (ressources internes / ressources externes) et induit une logique de coresponsabilité dans les processus de développement. C'est l'individu qui apprend mais le milieu lui fournit une partie des conditions propices aux apprentissages, qui le mettent en capacité d'apprendre (bien sûr, à condition qu'il en ait les moyens affectifs et cognitifs !).

La professionnalisation, quant à elle, est souvent définie comme la mise en œuvre d'actions permettant le développement continu et situé des compétences dans et par les situations de travail. Une telle définition ne permet néanmoins pas de la différencier de la formation (sous ses

différentes modalités : Formation En Situation de Travail, Simulation, Apprentissage en Situation de Travail, etc.), surtout quand on sait que toute action de formation n'est pas systématiquement porteuse de professionnalisation. Formation et professionnalisation peuvent être distinguées à partir de leurs finalités :

- la formation est en général du côté du **pouvoir agir**,
- la professionnalisation de celui du **pouvoir d'agir**.

*Le pouvoir agir relève d'un je peux qui ne dit rien de ce qui rend possible l'exercice de ce pouvoir. Le pouvoir d'agir porte son attention sur ce qui rend possible l'exercice de ce pouvoir. Il peut être compris comme ce qu'une personne peut faire compte tenu des contraintes du milieu dans lequel elle opère et de sa perception des événements (au regard de ce qu'elle est, fait, voudrait faire, etc.).  
Le pouvoir d'agir s'avère donc extrêmement dépendant des ressources offertes par l'environnement, et de la capacité des personnes à exercer ce pouvoir (désir d'agir, perception de possibilités d'action ou de soutien organisationnel, capacité de projection, etc.). (Fernagu, 2022)*

En ce sens, au travers des reliances que toute pédagogie de l'alternance met en œuvre, il serait possible de définir **une pédagogie de l'alternance comme une pédagogie qui permet de développer le pouvoir d'agir**. Cette première définition n'est pas suffisante.

Dans son acception la plus large, la notion de développement professionnel englobe la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes (Marcel, 2009). Défini ainsi, développement et professionnalisation mais aussi développement et pouvoir d'agir se confondent.

Si une pédagogie de l'alternance peut être considérée comme une pédagogie qui permet de se développer, de se professionnaliser ou de développer son pouvoir d'agir, les processus engagés pour atteindre ces objectifs sont à identifier. L'enquête conduite auprès de plus de 140 acteurs de l'alternance (LINÉACT CESI, 2022) montre d'ailleurs que ces processus peuvent notamment renvoyer à des modalités pédagogiques particulières : l'individualisation des parcours, l'accompagnement des apprenants, ou encore à l'étayage et la synchronisation des apprentissages. Nous formulons une seconde définition :

**« Une pédagogie de l'alternance organise des parcours de formation et relie des temps de formation qui sont porteurs de professionnalisation »**

### 1.3. Le visage de l'alternance, à la lumière de la recherche

Si l'alternance comme voie de **professionnalisation** des parcours de formation a le vent en poupe, cela ne veut pas dire que sa pédagogie fasse l'objet d'une littérature scientifique abondante. Pour exemple, un rapide survol de revues (base de données CAIRN, janvier 2022) ayant traité largement la question de l'alternance, le passage de

l'occurrence « pédagogie(s) et alternance » (8785 textes) à celle de « pédagogie(s) de l'alternance » (113 textes) conduit à des résultats assez décevants puisque l'on ne conserve que 1,3% des textes (cf. exemples, Tableau 1).

Exemples de revues SHS (CAIRN)	Pédagogie(s) et alternance (8785)	Pédagogie(s) de l'alternance (113)
Formation Emploi	131	8
Recherche et formation	126	2
Revue française de pédagogie	106	3
Savoirs	49	3
Éducation et didactique	64	0
Empan	55	0

Tableau 1 : les textes scientifiques et l'alternance, l'exemple de 6 revues, Janvier 2022

Ce rapide tour d'horizon, à la lecture des résumés, montre que les travaux disponibles traitent d'abord de l'alternance du point de vue de ses évolutions historiques, socio-économiques, politiques, réglementaires, institutionnelles... Lorsque le pédagogique est pris en compte, les textes parcourus basculent du côté des situations de travail et de leur meilleure prise en compte dans les formations.

*« Le travail est réaffirmé comme le cœur d'une ingénierie de la formation. Dès lors, tant les politiques d'éducation et de formation que les préconisations des branches professionnelles vont chercher à promouvoir une nouvelle manière de penser la formation, en considérant que la finalité et la logique pédagogique de la professionnalisation des situations formatives passent par un usage massif des situations de travail, que celles-ci aient lieu en milieux de travail, en stages ou en organismes de formation » (Maubant et Gremion, 2022).*

On voit ainsi se développer toute une littérature autour de la professionnalisation à partir des situations de travail comme nouvelle doxa de la formation. Les formateurs (au sens large) sont encouragés à rapprocher éducation et travail, formation et emploi, pour favoriser l'employabilité et l'insertion professionnelle.

Il est utile de poursuivre l'état de l'art de la recherche sur d'autres bases de données pour définir plus précisément la pédagogie de l'alternance.

### 1.4. Pour une sociopédagogie de l'alternance

Un certain nombre de bases de données peuvent être consultées (Cairn, Cereq, google scholar, CEDEFOP, etc.) pour étayer une troisième proposition de définition.

Le parcours des travaux disponibles (plus de 300 correspondant aux enjeux du guide de la pédagogie de l'alternance) permet d'élaborer deux hypothèses relativement fortes et sans ambiguïté :

1. **L'alternance est d'abord et avant tout, une réalité vécue par l'apprenant (encadré 1)**
2. **Le déroulement de cette aventure vécue peut être facilité par un dispositif d'alternance dite « intégrative<sup>9</sup> » (encadré 2)**

<sup>8</sup> L'enquête auprès de plus de 140 acteurs de l'alternance montre qu'une formation en alternance ne peut se contenter de juxtaposer périodes en entreprise et périodes en centre de formation. L'alternance est dans leur articulation (LINÉACT CESI, 2022).

**Encadré 1 : L'alternance est une réalité vécue par l'apprenant (LINÉACT CESI, 2022)**

Dans les recherches françaises, quelques chercheurs mettent clairement ce point en évidence. Franck Vialle rappelle que l'une des singularités de l'alternance pratiquée par les Maisons Familiales et Rurales depuis leur origine, « est de s'appuyer sur le vécu et le familier des élèves tant du point de vue social que professionnel » (2004). Michel Nowé, dans sa thèse (2008), étudie l'alternance vécue par les étudiants de 3 diplômes universitaires et montre les effets des situations pédagogiques et des formes organisationnelles sur ce vécu. Pour Mehdi Boudjaoui et Gilles Leclercq, l'alternance est une propriété émergente en relation avec certains vécus en formation, et non une caractéristique d'un dispositif (2014). Patrick Lechaux montre, à travers un dispositif expérimental, que l'activité de reliance opérée par les apprenants utilisant les outils mis à leur disposition produit des résultats cognitifs et identitaires remarquables, qui se répercutent sur les relations institutionnelles (2016).

Dans les recherches menées à l'étranger, le terme « vécu » apparaît sous la forme d'une expression, « what is experienced » que l'on pourrait traduire par « qu'est ce qui est expérimenté » (Billett, 2018 ; Kilbrink & al., 2018 ; Rintala & Nokelainen, 2020). Aucun lien n'est établi directement avec le terme « alternance » (« alternation » en anglais), mais l'expression est fortement liée avec le terme « intégration » (Billet, 2018). Le terme « intégration » renvoie à l'expérience, aux connaissances, aux compétences, acquises dans diverses situations, que l'apprenant doit intégrer et pas du tout au milieu, comme c'est le cas dans les travaux français. Par ailleurs, plusieurs chercheurs insistent sur la nécessité de tenir compte des différences entre les expériences vécues de chacun ou de son agentivité (« agency ») (Smith, 2018), notamment pour concevoir des dispositifs en alternance (Helleesen, Mogensen & Gleerup, 2012 ; Choy & Sappa, 2021). Il est intéressant de noter que les travaux recensés ci-dessus ont été menés par des chercheurs français, australiens, suédois, néerlandais, finlandais, danois et suisses. Les chercheurs français n'ont apparemment aucun lien avec les chercheurs des autres pays, ni aucune connaissance de leurs travaux, et cela semble réciproque. Malgré cela, on constate de très fortes convergences.

**Encadré 2 : L'alternance intégrative (LINÉACT CESI, 2022)**

Dans les travaux des chercheurs français, la notion d'intégration englobe les deux dimensions cognitive / didactique / pédagogique et dispositif / organisation / institution, et décline le modèle « cognitivo-institutionnel » proposé par André Geay (1999). Ce modèle s'est rapidement diffusé sous forme de bonnes pratiques (voir par exemple : Clenet, 2004 ; Gimonet, 2008 ; Vannereau, 2014). En sus des travaux mentionnés plus haut, ce modèle se retrouve au cœur de nombreux dispositifs expérimentaux suivis par des chercheurs et dont ils rendent compte (Pentecouteau, 2012 ; Amblard, 2015 ; Lechaux, 2016 ; Plateau, 2018 ; Papadopoulou, 2020 ; Bluteau, 2021a ; 2021b).

Dans les recherches menées à l'étranger, les deux dimensions sont clairement séparées. L'intégration concerne l'apprenant, ses apprentissages, les expériences vécues dans les deux milieux, éducatif et de travail. La dimension cognitive / didactique / pédagogique est désignée par les termes « intégration », ou « integrative pedagogy » (Heikinen, Tynjälä, Kiviniemi, 2011; Tynjälä, Häkkinen & Härmäläinen, 2014 ; Renta-Davids & al., 2017 ; Tynjälä & al., 2020 ; Eiríksdóttir, 2020). La dimension dispositif / organisation / institution est clairement désignée sous les termes « connectivity », ou « school workplace connectivity ». La connectivité concerne les organisations éducatives et les entreprises, les situations d'apprentissage, les savoirs, les curricula, les processus d'apprentissage. Elle a pour finalité d'aider l'apprenant à opérer l'intégration de ses apprentissages et de ses expériences grâce à un accompagnement et à des outils pédagogiques qui relient les milieux éducatifs et de travail (Wesselink, de Jong & Biemans, 2010 ; Aprea & Sappa, 2015 ; Tynjälä & al., 2020 ; Choy & Sappa, 2021 ; Bouw, Zitter & de Bruijn, 2021a).

Une « *bonne alternance* » aurait ainsi une double dimension :

1. elle déboucherait sur un **vécu « positif »** de l'apprenant,
2. et serait un **dispositif** qui facilite le déroulement de ce vécu et les apprentissages en **reliant les deux milieux**, éducatif et de travail, par des moyens didactiques et pédagogiques, mais aussi par des accords institutionnels et des arrangements organisationnels qui en garantissent la mise en œuvre.

Les travaux sont convergents, quel que soit le pays : Comment rapprocher les logiques éducatives et productives ? Comment mettre les apprenant au centre des dispositifs ? Comment les rendre efficaces ?

En parcourant les travaux disponibles, il est apparu que la « bonne alternance » reposait sur des pratiques pédagogiques, mais aussi institutionnelles, les bonnes pratiques institutionnelles garantissant le déploiement effectif des bonnes pratiques pédagogiques. Cela coïncide avec le témoignage d'un certain nombre de chercheurs (cf. encadré 3)

**Encadré 3 : des chercheurs qualifient la pédagogie de l'alternance**

(témoignages recueillis par voie de questionnaire auprès de 15 chercheurs français et étrangers, LINÉACT CESI, janvier 2022)

« La prise en compte de l'activité effective des professionnels tuteurs, des apprentis ou stagiaires, pour une transmission croisée de savoir-faire et de savoirs; 2) l'importance des objets, des artefacts, instruments pour (faire) apprendre en situation. Cela conduit à revisiter l'ingénierie antécédente à la lumière (entre autres) d'une didactique des apprentissages professionnels »

« La spécificité de la pédagogie de l'alternance est de prendre appui sur l'expérience des alternants, de considérer à part égale dans le processus d'apprentissage les stages en entreprise et les temps en Organisme de Formation et de prendre en considération l'enchevêtrement de la théorie et de la pratique »

« La tension entre «faire exploiter par l'alternant les indices des situations vécues» et «didactiser le vécu pour le transformer en situations d'enseignement-apprentissage». La première proposition est pédagogique, la deuxième didactique. Et je souhaite m'approcher le plus souvent possible de la première, dans mon travail comme dans mes recherches »

« Un travail explicite et organisé pour articuler l'expérience de travail avec l'expérience de formation »

« Le problème central pour moi concerne les relations didactiques et les contenus pris en charge par les tuteurs et par les enseignants-chercheurs avec la question de la nature et des articulations des contenus dans une perspective d'alternance intégrative ».

« Le premier point serait d'interroger les dimensions formatrices de l'expérience et les modalités permettant l'expression du vécu '(au travail, en stage...) dans les dispositifs et ingénieries de formation »

« La capacité de construire un dispositif de coopération entre acteurs institutionnels (enseignement, centres de formation professionnelle des classes moyennes, centres de formation pour sans emploi...) et la mise en place d'une réelle dynamique d'accompagnement du processus de formation (à l'opposé d'une juxtaposition des démarches) »

« Probablement, la pédagogie de l'alternance se caractérise par sa capacité à consolider les articulations entre formation, métier, expérience, compétence et professionnalisation »

« L'arrimage - notion ou concept important de ma thèse, et qui demeure, c'est-à-dire les liens entre la formation dite scolaire et la formation en milieu de travail, et ce, dans les «deux sens» (inductif et déductif), c'est-à-dire non seulement en termes d'application en milieu de travail de ce qui a été appris en milieu scolaire, mais aussi, voir surtout, de compréhension et d'approfondissement de ce qui a été fait dans le milieu de travail au retour en milieu scolaire, ou de co-construction des savoirs à partir de la pratique »

« Sans être original : la formation des acteurs et la contractualisation des attentes/besoins réciproques »

« Sans espaces dialogiques bienveillants et exigeants entre les différents acteurs de l'alternance, on est dans une pseudo-alternance »

« L'implication à égalité des acteurs concernés, une marge de manœuvre laissée aux ajustements et adaptations à tous les niveaux (de la conception à l'opérationnalisation), la qualité des ressources, les apprentissages réalisés et le développement de l'autonomie des apprenants. La qualité construite, effective et vécue, relève d'initiatives et de processus sensibles, singuliers, polyfinalisés et situés »

« Une mauvaise ou une fausse alternance pour moi est dans le cas où il n'y a pas de liens explicites - voir peut-être formels - entre ce qui est fait en entreprise et ce qui se fait en milieu scolaire... le modèle des stages coopératifs à l'université est souvent de ce type. Une autre mauvaise alternance serait dans le cas où le milieu de travail est vu uniquement comme un lieu d'application de ce qui a été vu en milieu scolaire plutôt qu'un lieu où se construisent également des savoirs et des compétences »

« La «mauvaise alternance» n'est simplement pas de l'alternance. Chacun reste sur son territoire »

<sup>9</sup> L'enquête auprès des acteurs de l'alternance (LINÉACT CESI, 2022) montre que la notion d'alternance intégrative est sans doute à redéfinir. Elle dépasse le va-et-vient centre de formation – entreprise, pour s'inscrire au sein même des situations de formation en centre.

Une autre manière d'évoquer ces facteurs d'efficacité consiste à considérer deux notions importantes : celles de **parcours** et de **trajectoire**.

La notion de parcours renvoie à l'ingénierie de l'alternance, à la manière dont on conçoit les dispositifs pour aider la personne à apprendre. La notion de trajectoire renvoie, elle, à ce qu'il y a de moins mécanique dans l'alternance, à ses dimensions socio-pédagogiques, à ses dimensions (inter) subjectives, à ce que la personne va effectivement apprendre et à la manière dont elle va apprendre (Fernagu Oudet, 2006).

Dans ces **trajectoires**, les alternants s'approprient les **espaces de formation** qui sont les leurs et les problèmes qu'ils rencontrent pour apprendre.

Se posent alors différentes questions, dont celles :

- de la **capacité formative des environnements** de travail, qu'ils soient réels ou reconstitués dans les formations, mais aussi celle des environnements de formation qu'ils soient intégrés au travail ou aient lieu en salle de formation ;
- de la **construction des relations entre ces différents environnements**, chose qui n'est pas toujours aisée et facile à entretenir ;
- de l'accompagnement de proximité des alternants pour **faire du lien entre les différents environnements et être mis en capacité d'utiliser l'ensemble des ressources d'apprentissage** qui sont à leur disposition, que celles-ci proviennent de l'activité de travail, des travaux pratiques, de la divergence entre ce qui est appris en entreprise et en centre de formation, de l'écart entre le prescrit et le réel, de l'événement du travail, de la résistance au réel du travail, de l'expérience des autres alternants, etc.

Ces questionnements sont importants car les réponses apportées à ces derniers dessinent les contours des éléments constitutifs d'une « bonne alternance ». L'étude documentaire dont il est fait état ici va dans ce sens puisque deux termes apparaissent comme des notions clés : « pédagogie intégrative » et « connectivité », dont l'étroite articulation déterminerait la qualité de l'alternance :

- d'une « **pédagogie intégrative** » destinée à faciliter le travail de reliance par l'apprenant, des expériences, des connaissances et des compétences acquises dans les diverses situations vécues,

« Un parcours est fait de rencontres, d'épreuves, de remises en cause, d'étonnements et de découvertes » (Thievenaz et Piot, 2017)

- de la « **connectivité** » des organisations et des institutions, destinés à concevoir, encadrer, suivre et évaluer les parcours des apprenants.

#### 1.4.1. Éléments d'une pédagogie intégrative

Tous les travaux de notre revue de littérature, quels que soit le pays ou l'origine des chercheurs, s'inscrivent dans un paradigme **constructiviste**<sup>10</sup> et/ou **socioconstructiviste**<sup>11</sup> : le cadre conceptuel sur lequel s'appuient les diverses propositions d'éléments d'une pédagogie intégrative est celui de la psychologie cognitive développée par Piaget (Réussir et comprendre, comprendre et réussir) et par Vygotski (Zone proximale de développement), qui sont régulièrement cités.

L'unicité du paradigme permet d'affirmer que les éléments de pédagogie intégrative proposés ci-après sont compatibles entre eux, et que leur assemblage ne devrait pas être perçu comme dissonant par les participants, qu'ils soient apprenants ou formateurs : situations pédagogiques interface ① et outils de liaison ②.

① Des situations pédagogiques, généralement placées en interface entre les périodes se déroulant en centre de formation et celles en entreprise, et ayant pour objectif soit de préparer en amont l'activité qui se déroulera en entreprise, soit de débriefer l'expérience vécue en entreprise lors du retour au centre :

A. pour préparer l'activité qui se déroulera en entreprise, on trouve par exemple le PAE (projet d'action éducative) mis en place dans une formation d'éducateurs spécialisés (Qribi, 2009), ou le « projet de progrès », négocié entre l'école et l'entreprise, dans la formation d'ingénieurs de l'ISTP (Faure, 2011)

B. pour favoriser la **réflexivité** et l'analyse de l'expérience vécue en entreprise, on trouve par exemple des « ateliers d'observation clinique » dans une formation d'éducateurs spécialisés (Qribi, 2009) ; des séances d'analyse de pratiques dans un Bachelor en soins infirmiers (Baeriswyl, 2012) ; des ateliers d'analyse de pratiques (Lechaux, 2016 ; Lecefel, 2019) ou de retour de « stage » (Ackkerman & Bakker, 2012 ; Azema et al., 2020) ; le dispositif RéCAP en formation d'ingénieurs (Coufort-Saudejaud, Dechy-Cabaret, Hahn, 2019). À noter : une grille repère permettant de concevoir ce type de situation réflexive est proposée par Gouttenoire et alii (2019)

#### Encadré 4 : les chercheurs s'interrogent sur les finalités de la pédagogie de l'alternance

(Témoignages recueillis par voie de questionnaire auprès de 15 chercheurs français et étrangers, LINÉACT CESI, janvier 2022)

- « Faire le lien entre deux espaces d'action : apprendre/ se développer, faire & transformer »
- « Faire le lien signifie construire des significations (+/- pertinentes) entre ces deux espaces, et être en capacité de restituer cette construction »
- « Apprendre dans l'alternance, c'est comprendre comment j'ai réussi (ou échoué) dans ma pratique professionnelle et comment réussir ce que j'ai compris dans le cadre de l'organisme de formation (cours, recherche personnelle ou de groupe) : ce double mouvement fonctionne en boucle »
- « ...faire des liens entre ce que je vis, ce que j'anticipe de ce que je vais vivre et ce que je peux comprendre de ce que j'ai vécu ».
- « Faire du lien et acquérir de l'intelligibilité des situations de travail pour agir avec pertinence et réflexivité »
- « A la fois acquérir des savoirs théoriques et construire une expérience professionnelle; plus particulièrement mettre en relation les deux »
- « C'est apprendre à jongler sur des temporalités complémentaires »
- « Comprendre le but d'une tâche, s'adapter aux situations, prendre en compte l'environnement technique et humain, utiliser ce qui est appris dans les deux espaces de formation »
- « Se professionnaliser »
- « Être dans un processus de renforcement des capacités d'action »
- « L'alternance est intégrative quand on ne sait plus ou on apprend le plus »
- « La plus-value de l'alternance réside dans la diversité qui permet aux apprenants de se confronter aux différents débats qui ont cours, aux divergences de points de vue et de partis pris selon les acteurs, aux conflits à vif qui émergent dans les espaces de travail et à l'école. La pluralité des discours et des pratiques est au centre des enjeux des pédagogies de l'alternance et est indispensable pour qu'il y ait apprentissages effectifs »
- « Apprendre de l'expérience et réfléchir sur l'expérience - expérience de travail et expérience de personnes - et faire des liens entre les savoirs pratiques ou de la pratique et les savoirs théoriques »
- « Apprendre à combiner les apports de plusieurs mondes »
- « Apprendre par le faire et par la réflexion sur le faire »

Les définitions disponibles dans la littérature académique vont dans ce sens (encadré 5).

#### Encadré 5 : Quelques définitions (recherche documentaire, LINÉACT CESI, 2022)

- « Un **dialogue d'expériences** » (Maubant, 2022)
- « Une pédagogie d'**interface** » (Renier et Guillaumin, 2022)
- « Un **contrat de mariage** légitime entre les savoirs et les praxis » (Le Roy, 2006)
- « Un **processus continu** d'apprentissage et de formation dans la **discontinuité d'activités** et dans la succession intégrée d'espaces et de temps » (Begnami, 2003)
- « Principe d'**interaction** entre des situations de formation et des situations de production » (Raynal et Rieuner, 1997)
- « Les enjeux d'un dispositif de formation en alternance portent donc sur la cohérence et l'**articulation** entre savoirs théoriques et savoirs pratiques dans la mesure où l'**association** des savoirs issus de deux lieux différents (centre de formation des apprentis et entreprises) permet de constituer un **système global** de formation » (Meirieu, 1997)
- « Pédagogie traditionnelle, pédagogie nouvelle, pédagogie alternative, pédagogie par ou de l'alternance, chacune d'entre elles se caractérise par cet **enveloppement mutuel et dialectique** de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne » (Houssaye, 1993)
- « Une école de la conjonction, une conjonction qui permet de relier par-delà et au-delà des **dualismes** » (Guillaumin, 2011)
- « L'alternance en sciences de l'éducation procède d'une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de périodes d'études dans un établissement de formation s'inscrivant dans un **rapport théorie-pratique** » (Bourgeon, 1979)
- « Éduquer et/ou former par l'alternance consiste à créer des situations de vie permettant de donner sens à des expériences sensibles et visant à produire des **puissances formatrices** » (Clénet, 2020)

<sup>10</sup> L'apprentissage est un processus actif, l'accent est mis sur les expériences individuelles dans la construction des connaissances.

<sup>11</sup> L'apprentissage est un processus actif, l'accent est mis sur le rôle des expériences sociales dans la construction des connaissances.

**2** Des outils favorisant la liaison entre les deux milieux pour l'apprenant. Ces outils, que certains auteurs qualifient « d'objets-frontières » (Kouamé, 2013; Veillard et Kouamé, 2014), peuvent être des documents circulant entre les parties comme les carnets de bord ou les portfolios, qu'ils soient ou non numériques.

A. Plusieurs publications témoignent des usages et des effets des **portfolios** sur l'intégration des expériences (Merhan Rialland, 2012; Merhan, 2014; Lechoux, 2016; Lahn & Nore, 2018; Merhan, Frenay, Chachkine, 2021)

B. Des **outils numériques** utilisables par les apprenants pour relier les milieux écoles et entreprise commencent à voir le jour. Par exemple, Darès Kouassi Kouamé a développé, dans le cadre de sa thèse, un outil facilitant le transfert des connaissances acquises à l'IUT en entreprise, pour des techniciens en formation dans un DUT de statistiques (Kouamé, 2013; Veillard et Kouamé, 2014). En Finlande, Päivi Tynjälä, Päivi Häkkinen et Raija Hämäläinen (2014) suggèrent d'utiliser des environnements 3D comme GameBridge pour enrichir des communautés de pratiques. Marie Bluteau (2021a) analyse plusieurs expérimentations d'outils collaboratifs ou de plateformes dans le réseau des Maisons Familiales et Rurales

### 1.4.2. Éléments de connectivité

Si les éléments pédagogiques présentés précédemment se référaient aux théories psycho-cognitives, les éléments de connectivité présentés ci-dessous sont clairement référés à des approches plus sociologiques, ainsi qu'indiqué par un état de l'art récent (Tynjälä & al., 2020). En particulier, une référence fréquente, quel que soit le pays des chercheurs, est celle faite aux théories de Lave et Wenger concernant les **communautés de pratiques**, qui facilitent les échanges entre les acteurs ainsi que les **apprentissage informels** (Tynjälä, 2008; Veillard, 2009; Boudjaoui, 2011; Baeriswyl, 2012; Mehran Rialland, 2012; Guile, 2018; Pylväs, Rintala & Nokelainen, 2018; Chan & al., 2018; Vaughan, 2018; Lahn & Nore, 2018; Nyen & Tønder, 2018; Fillietaz, 2019; Mårtensson, 2020; Merhan, 2021).

Les éléments de connectivité sont ceux qui peuvent faciliter le rapprochement entre les deux milieux, centre de formation et travail, à plusieurs niveaux.

• Des **relations institutionnelles formalisées** : les travaux de Medhi Boudjaoui donnent des arguments forts en faveur d'une formalisation contractuelle des relations entre les organismes formateurs et les entreprises afin de faciliter l'intégration (2011). Il montre aussi que cela ne suffit pas

toujours, car la connectivité doit se faire non seulement au niveau institutionnel, mais aussi au niveau de l'organisation du dispositif (2016). Le CEREQ a étudié les effets des accords entre les partenaires dans les formations du secteur médico-social, qui apparaissent positifs et facilitateurs (Labruière et Simon, 2014; Labruière et al., 2014). Un exemple de cahier des charges pour ce type d'accords est d'ailleurs proposé par l'IRTS de Lorraine à ses partenaires potentiels (Colin, sans date). Viviana Sappa et ses collègues (2018) rendent compte d'une étude réalisée en Suisse auprès d'acteurs de la formation pour déterminer les facteurs qui permettent d'assurer la connectivité centre de formation – entreprise, parmi lesquelles la formalisation des accords occupe une place importante.

• L'**accompagnement** apparaît comme un élément-clé de la « bonne alternance ». Ces dispositifs sont dotés, pour certains chercheurs, d'une propriété particulière : « **l'accompagnabilité** », terme qui désigne « leur propension à distribuer l'accompagnement » entre les acteurs (Leclercq, Oudart, et Marois, 2014). L'accompagnement a pour but de faciliter l'intégration des expériences, des connaissances et des compétences de l'apprenant. Toutefois, deux conditions sont nécessaires pour que cela soit possible : que les acteurs de l'accompagnement soient formés à accompagner le processus d'intégration (Périsset Bagnoud, 2009; Maubant, 2009; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012), et que les accompagnateurs de chacun des milieux coopèrent entre eux (Labruière et al., 2014; André, Gremion, Zinguignan, 2017; Sappa, Aprea & Vogt, 2018; Andersson, 2018).

### 3 Des outils partagés entre acteurs

A. Ce peuvent être des documents qui décrivent les parcours et les objectifs d'apprentissages ou les compétences attendues à tel moment du parcours, comme par exemple des référentiels d'activité ou de compétences, ou des curricula détaillés. Partager ce type de document, voire les concevoir en commun, permet de s'assurer que les acteurs savent ce que l'on attend d'eux à tout moment (Wessling, De Jong, Biemans, 2014; Veillard, 2014; Molina, 2014; Métral, 2017, 2020; Qribi, 2017). Une checkliste permettant de décrire les curricula en alternance a été développée en Suisse pour permettre un travail conjoint centre de formation – entreprise (Aprea et Sappa, 2015)

B. Ce peuvent être des outils numériques notamment ceux permettant de créer des communautés de pratiques entre les enseignants et les maîtres d'apprentissage, afin d'échanger sur les parcours, les objectifs d'apprentissage, voire sur les apprenants, leurs difficultés (Tynjälä, Häkkinen et Hämäläinen, 2014; Mårtensson, 2020; Choy et Sappa, 2020).

### 1.5. Vers une ingénierie de la « bonne alternance »

Les éléments de pédagogie de l'intégration et ceux de la connectivité centre de formation / lieu de travail, représentent deux facettes d'une « bonne alternance ». Ils sont étroitement liés, comme l'indiquent Carmela Area et Viviana Sappa (2015) ou Christophe Gremion et Souad Zaouani-Denoux (2019) dans leur introduction. Ils peuvent donc faire l'objet d'une ingénierie commune, pour laquelle Hugues Pentecouteau (2012) a été un des premiers à plaider. A la même époque, les danois expérimentaient, dans le cadre d'une formation d'électriciens, une méthode de design participatif impliquant les apprentis et les maîtres d'apprentissage. Il en est résulté, versant pédagogie intégrative, la mise en place de portfolios et d'une plateforme contenant des ressources pédagogiques, accessibles dans les entreprises, avec possibilité de tutorat à distance des enseignants. Versant connectivité, le projet a démontré la faisabilité d'un véritable couplage des milieux éducatifs et de travail pour reconcevoir et animer la formation (Heilesen, Mogensen, Gleerup, 2012).

Afin de faciliter l'ingénierie des dispositifs en alternance, une récente recherche menée aux Pays-Bas par des chercheurs de l'Université d'Utrecht vise à identifier les principales discontinuités repérables dans un dispositif en alternance (Bouw, Zitter & de Bruijn, 2021a). L'enjeu est de créer, avec des concepteurs pédagogiques, un cadre général pour concevoir une ingénierie visant à (re)établir des continuités autour de quatre catégories d'éléments à (re)concevoir : épistémique (objectifs, pratiques, tâches), situationnel (lieu, espace, artefacts), temporel (répartition générale entre les contextes, durée prévue au programme, durée réalisable), social (quels partenaires, quels acteurs, dans quel rôle). La démarche est en cours d'expérimentation (Bouw, Zitter & de Bruijn, 2021b).

En ce qui concerne les éléments d'une « bonne alternance », cette recherche documentaire indique quelques pistes, mais elle n'est certainement pas exhaustive.

Elle est enrichie et complétée par le point de vue des chercheurs ayant participé à l'enquête par questionnaire de LINÉACT CESI (janvier, 2022) (cf. Tableau 2)

## CE QUE N'EST PAS UNE PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

- « L'organisation des temps en entreprise et des temps en formation, et l'articulation de ces temps aux apprentissages visés par le dispositif. La **juxtaposition** plutôt que l'intégration ».
- « Une mauvaise ou une fausse alternance pour moi est dans le cas où il n'y a **pas de liens explicites** - voir peut-être formels - **entre ce qui est fait en entreprise et ce qui se fait en milieu scolaire**... le modèle des stages coopératifs à l'université est souvent de ce type. Une autre mauvaise alternance serait dans le cas où **le milieu de travail est vu uniquement comme un lieu d'application de ce qui a été vu en milieu scolaire** plutôt qu'un lieu où se construisent également des savoirs et des compétences ».
- « L'erreur serait de penser que « les choses » vont de soi. La bonne alternance serait idéalement une dynamique formative où les savoirs théoriques, pratiques, de métier, etc. **circuleraient** et se complèteraient, permettant ainsi à l'alternant de se développer progressivement ».
- « La « mauvaise alternance » n'est simplement pas de l'alternance. **Chacun reste sur son territoire** ».

## CE QU'EST UNE PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

- « Former « complètement » la **personne**, ou dans une perspective **intégrative**.
- « Offrir des cadres sécurisés d'apprentissage (par exemple en centre de formation construire des dispositifs **réflexifs** sur le vécu des stages/périodes en entreprise/situation de travail) ».
- « Mettre en **dialogue** les habitudes d'agir et les habitudes de penser ».
- « Former à la **complexité** ».
- « Favoriser l'**émancipation** du professionnel ».
- « Préparer à l'exercice d'un métier en favorisant le développement d'**apprentissages professionnels** »
- « Sa finalité première est de viser le développement de l'**autonomie** du sujet dans son parcours d'apprentissage car il est celui qui tisse sa formation entre les deux temps, les deux lieux qu'il investit ».
- « **Conjuguer** action et étude dans les dynamiques et parcours de formation ».
- « Permettre aux apprenants d'acquérir et de développer leurs compétences en **situation de travail**, mais aussi de comprendre comment les savoirs appris « en salle » s'utilisent en situation ».
- « Favoriser l'**accrochage** à un dispositif de formation qui s'enracine dans le temps, permettre de construire et renforcer des capacités d'action (les capacités au sens énoncé et précisé par Martha ussbaum) sans réduire la personne en formation à être « entrepreneur de soi » ».
- « Permettre à l'alternant de s'approprier son **pouvoir de formation** ».
- « Permettre au processus **dynamique** de l'alternance, qui s'appuie sur des logiques hétérogènes mais pas antagonistes, d'apporter de la valeur-ajoutée en termes d'apprentissages professionnels effectivement mobilisables en situations de travail réelles ».
- « De former le professionnel et le citoyen et en ce sens elles doivent avoir comme finalité la **professionnalisation** mais aussi l'**émancipation** des apprenants ».

Tableau 2 : Points de vue de chercheurs (enquête par questionnaire auprès de 15 chercheurs, LINÉACT CESI 2022)

## ON RETIENT

### EN PRIORITÉ

Une reconnaissance des apports spécifiques et complémentaires de tous les acteurs de la formation, le rôle majeur de l'exercice de l'activité réelle dans l'acquisition des compétences et la place qu'occupe un tel exercice dans la formation du sujet et sa professionnalisation

#### Des configurations polymorphes

*Intégrative, juxtapositive, associative, copulative, réversible, empirique, interactive, éducative, conversationnelle, organisationnelle, transactionnelle, etc.*

#### Une pénétration du discours sur la professionnalisation

*Expérience, réflexivité, coopération, reliance, interactions*

#### Une structuration pluridimensionnelle

*L'espace, le temps, les ressources, les relations et les modalités pédagogiques*

#### Une finalité épistémique :

*Apprendre (par, de, sur) l'expérience*

*« C'est de toute évidence dans sa capacité pragmatique à créer les conditions d'une production de savoir signifiant que l'alternance s'évalue » (Gérard, 2011)*

#### Une convergence de logiques et de systèmes

- Des logiques académique, professionnelle et personnelle
- Des sous-systèmes opérationnels (réunions et rencontres de tuteurs, accompagnement des apprenants...), informationnels (dispositifs d'évaluation...) et décisionnels (conseils d'administration paritaires, comités de pilotage...) en interaction.

#### Des présupposés/certitudes théoriques

- L'alternance oblige à rompre avec l'idée d'un curriculum identique pour tous les apprenants
- Toute expérience de travail n'est pas également formatrice
- La continuité de l'expérience et son explicitation facilitent les apprentissages et leur transfert
- La dissonance, la rupture, la contradiction sont des opportunités d'apprentissage, une tension qui peut être féconde ... Faire de la rupture, une continuité...
- Il y a des objets-frontière et des acteurs-frontières dans l'alternance

#### Une pédagogie de la dissonance

- Conflits identitaires entre des postures professionnelles et académiques
- Développement de champs de connaissances éclatés entre des savoirs d'action et des savoirs théoriques,
- Distorsions didactiques lors des regroupements,
- Situations-obstacles et situations-ressources non coordonnées, etc. (Boudjaoui, 2011; Malglaive, 1975; Bourgeon, 1979; Bachelard, 1994; Lerbet, 1995; Meirieu, 2011)

#### Une pédagogie de la reliance

*« Les qualités de l'alternance tiennent à sa capacité à créer des reliesances humaines, pratiques et culturelles, conceptuelles et professionnelles, pédagogiques et organisationnelles, à des fins d'apprentissage et de développement » (Clénet, 2020)*

*« L'alternance est reliesances » (Bluteau, 2021)*

#### Des motivations multidirectionnelles

*« L'adhésion au développement de l'alternance s'appuie sur des motifs très diversifiés qui suggèrent des logiques d'action très différentes qui renvoient au positionnement sociétal des acteurs » (Payeur, Caron et Emond, 2000)*

## SECTION 2 POINT DE VUE DES ACTEURS

### Estimer et arbitrer l'efficacité de la pédagogie de l'alternance

Pour la réalisation de ce document, des entretiens ont été conduits auprès d'un ensemble d'acteurs plus ou moins impliqués dans la conception, le pilotage et le suivi de dispositifs de formation en alternance : des formateurs, des tuteurs et des alternants, mais aussi des représentants des organisations patronales et syndicales (image 1). Plus de 140 entretiens individuels ont pu être ainsi conduits.



Image 1 : Les professionnels rencontrés (LINÉACT CESI, 2022)

Ces entretiens ont été combinés avec une enquête par questionnaire auprès d'un ensemble d'établissements de l'enseignement supérieur et secondaire (1726 répondants).

#### 2.1. Population interrogée

1726 alternants (dont 326 femmes) ont répondu au questionnaire les interrogeant sur leurs motivations à choisir la voie de l'alternance et sur leurs perceptions de ce que pourrait être une *bonne* pédagogie de l'alternance. Parmi les répondants, ils sont :

- 5% à avoir moins de 18 ans et 56% de plus de 21 ans.
- 60% d'entre eux disposent déjà au moment de leur formation d'un diplôme de niveau Bac + 2, et 3% d'un CAP.
- 84% à n'avoir jamais quitté le système éducatif (plus de

90% des 925 élèves ingénieurs répondants) et 33% à vouloir poursuivre leurs études à l'issue de leur formation actuelle (problème d'orientation, déception liée au métier, professionnalisation).

- 53% d'entre eux sont dans des écoles d'ingénieurs, 20% en BTS et 11% en bac pro (cf. image 2),
- 90% a choisi la voie de l'alternance sans contrainte. Ce qui tend à montrer que l'alternance n'est plus considérée, par ses usagers, comme « une voie de garage » ou comme une « voie de réparation ».
- 65% d'entre eux réalisent une alternance dans le domaine industriel (cf. image 3) : 51% dans une entreprise de plus de 250 salariés et 26% dans une entreprise de moins de 50 salariés. L'attrait de l'alternance dans les grandes entreprises est vérifié.

## SECTION 2 POINT DE VUE DES ACTEURS

6. Je suis dans un parcours préparant à un :

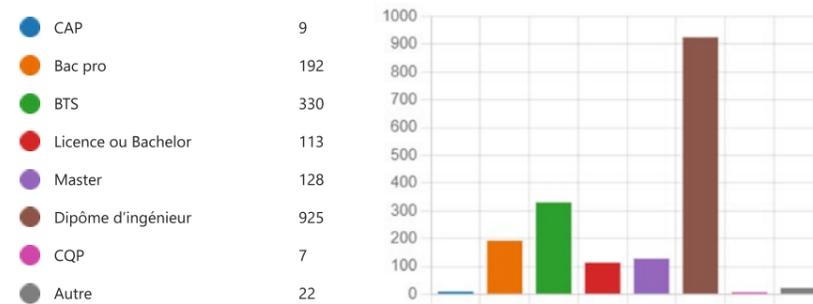


Image 2 : La participation des alternants questionnés (LINÉACT CESI, 2022)

10. Plus précisément, je suis une formation de :

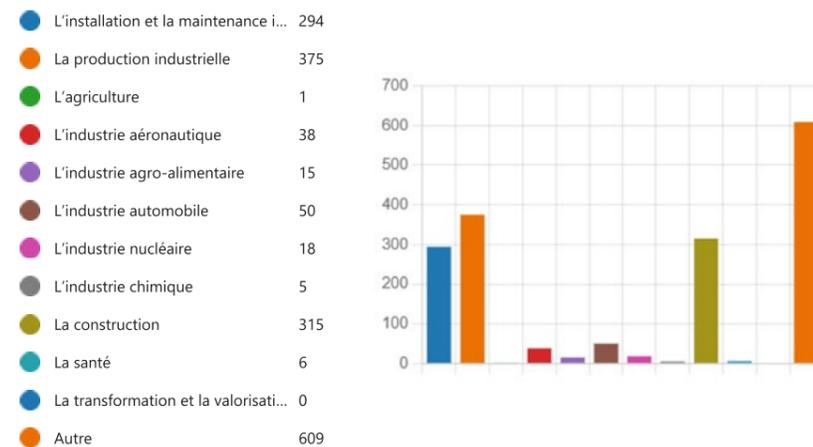


Image 3 : La provenance des participants (LINÉACT CESI, 2022)

Les alternants ayant répondu au questionnaire sont inscrits dans 97 établissements différents d'enseignement et de formation, relevant de la branche professionnelle de la métallurgie ou de ses partenaires (cf. Tableau 3)

573 alternants issus de CFAI ont répondu au questionnaire (soit 33% des répondants), 1059 élèves ingénieurs des écoles partenaires de la métallurgie (soit 61%), 51 alternants inscrit dans des universités (soit 3,5%), et 43 alternants issus de divers centres de formation (soit 2,5%).

Centre	Nombre	Centre	Nombre
Supélec	18	ESTP	1
CESI	784	HOLOPHANE	1
CFAI	573	IEII	1
Université	51	IFAG	2
CFA CCI	6	INSA	42
CIPECMA	2	ISAT	10
CNAM	15	ISTP	17
CREE	1	ISUP	5
CENTRALE	11	ITII	62
ENISE	22	LYCEE	15
ENSISA	17	POLYTECH	2
ENSTA	3	TECHNICENTRE	1
ESCP	16	TELECOM	34

Tableau 3 : Les centres de formation répondants (LINÉACT CESI, 2022)

### 2.2. Le choix de l'alternance

Si l'on cherche à sérier les motifs d'entrée en formation par alternance, la pratique liée à l'apprentissage d'un métier est ce qui compte le plus pour les personnes interrogées (cf. image 4). Le souhait d'apprendre un métier concrètement (94%) vient en première position, leur seconde préoccupation tient à leur insertion future sur le marché de l'emploi (92%), puis la perception d'un salaire (89%).

13. J'ai choisi une formation par alternance pour:

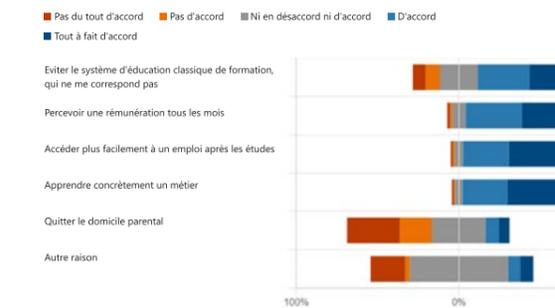


Image 4 : la motivation des alternants (LINÉACT CESI, 2022)

Leur formation en alternance leur permet, par ordre de grandeur, de :

- faire ses preuves au travail (92%)
- donner du sens à ce qu'ils apprennent (86%)
- mettre en lien la théorie et la pratique (84%)
- se sentir autonome (84%)
- vérifier leur projet professionnel (83%)
- se sentir adulte (69%)

### 2.3. Les reliances de l'alternance

Seul 1 alternant sur 2 (48%) n'a aucune difficulté à faire le lien entre ce qu'il apprend en entreprise et ce qu'il apprend en centre de formation. Ce qui confirme qu'une « bonne alternance » permet de faire du lien, de relier les mondes, et que cela ne peut se faire, pour beaucoup, sans un ensemble de dispositifs ou outils pédagogiques dédiés.

Ils sont 42% à n'éprouver aucune difficulté pour transférer leurs acquis de formation en entreprise.

Ces résultats viennent en écho au fait qu'ils ne sont que 52% à avoir le sentiment de réaliser une mission en entreprise en totale adéquation avec leur formation, alors même que le suivi des alternants devrait « garantir » cette connectivité, ou a minima de construire des liens et de mesurer positivement les écarts.

Ils ne sont que 35% à avoir le sentiment que leur centre de formation s'adosse à ce qu'ils apprennent en entreprise pour faire évoluer les parcours de formation. Globalement, ils sont plutôt très enclins à considérer qu'il y a peu de lien entre les espaces de la formation, seul le tiers d'entre eux considèrent que le vécu en entreprise est exploité et un autre tiers qu'il n'est pas du tout retravaillé (image 5).

33. Mes formateurs exploitent

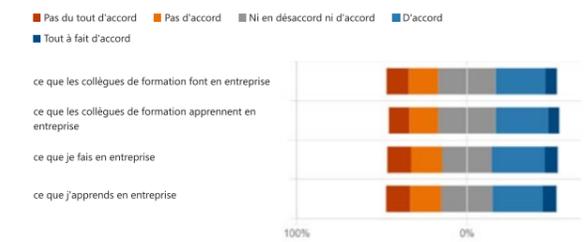


Image 5 : La construction des reliances (LINÉACT CESI, 2022)

81% d'entre eux considère apprendre en entreprise des choses différentes, voire complémentaires (78,3%) et près de 56% à avoir le sentiment que leur entreprise se soucie de ce qu'ils font en centre de formation.

Seul 1 alternant sur 2 (49,6%) a le sentiment d'apprendre le métier auquel il est formé en centre de formation, et ils sont 94,3% à penser d'abord l'apprendre en entreprise. Ces résultats sont extrêmement intéressants puisqu'ils corroborent le fait qu'ils ont choisi une formation en alternance pour l'apprentissage pratique d'un métier. Il est sans doute possible de mettre en relation les 51,4% n'ayant pas le sentiment d'apprendre le métier en centre de formation avec la difficulté à transférer les apprentissages ou l'absence de liens explicites entre les deux espaces de la formation.

La nature des apprentissages en entreprise peut être surprenante puisqu'ils sont 73% à considérer que ces derniers peuvent être théoriques en lien avec le métier (37% pensent qu'ils réalisent également des apprentissages de base). Ils sont essentiellement professionnels (94,1%) et comportementaux (89%). Ce sont également les mêmes types de savoirs qui sont appris en centre de formation, avec une ouverture sur les pratiques qui ne sont pas expérimentées en entreprise. 61% d'entre eux considèrent en effet s'ouvrir à d'autres pratiques en centre de formation et confirme tout à la fois le besoin d'ouverture des jeunes mais aussi le souhait des centres de formation de s'attacher à apprendre un métier et non un poste de travail. Ils sont plus de 80% à considérer qu'un bon formateur est celui qui sait exploiter et travailler avec eux le vécu en entreprise.

## SECTION 2 POINT DE VUE DES ACTEURS

### 2.4. Regard sur la pédagogie de l'alternance

Quelques questions ouvertes ont permis d'obtenir des verbatim relatifs à la qualité de l'alternance et à ce qu'ils pensent être une bonne ou une mauvaise alternance. En travaillant sur les mots clés les plus utilisés, il est possible d'en répertorier une dizaine par thématique. Ces réponses viennent valider les résultats statistiques présentés ci-dessus.



Image 6 : Une alternance de qualité, c'est...  
(LINÉACT CESI, 2022)

Les qualités d'une formation en alternance (image 6 et encadré 6) sont relatives à l'apprentissage d'un métier, que ce dernier se réalise en centre et en entreprise, entre la théorie et la pratique, entre les cours et le monde du travail, au fait que cet apprentissage permette de gagner en autonomie, en polyvalence, en expérience grâce à la diversité des situations pédagogiques proposées et le professionnalisme des intervenants. L'annexe 1 de ce document traite des dix mots clés de la qualité de l'alternance vue par des alternants : **Entreprise, projet, travail, autonomie, diversité, apprentissage, formation, formateur, intervenants.**

« Mettre en pratique ce que j'apprends à l'école dans mon travail et avoir un domaine d'expertise » (Alternant).  
« Quand mon centre de formation réserve et engage des prestataires certifiés professionnellement. Ils ont tous un minimum d'années d'expérience sur le terrain et ont donc l'expérience et savent dans la grande majorité adapter leur enseignement en fonction de l'évolution du système et d'eux-mêmes. Dans la grande majorité des cas, on peut parler d'égal à égal avec eux sans jugement ni rabaissement, ce qui est vraiment agréable » (Alternant).  
« La connexion entre les cours et le monde professionnel, les professeurs sont souvent d'anciens étudiants et professionnels du domaine. On n'apprend pas pour valider un exam, les exams sont là pour valider ce que l'on apprend, une qualité perdue l'école « classique » »

Encadré 6 : Une alternance de qualité, c'est...  
(LINÉACT CESI, 2022)

Quand les répondants au questionnaire évoquent les défauts de leur formation (cf. image 7 et encadré 7), ces derniers expriment un « manque », il manque quelque chose dans leur formation ou une « surabondance », il y a trop de... Ils font également référence à leurs problèmes d'organisation, au sentiment de décalage entre ce qui est appris en centre et ce qui est fait en entreprise, à l'entreprise et à ses qualités de formatrice, etc. L'annexe 2 de ce document présente les dix « défauts » qu'ils associent à leur formation :

**Manque, cours, organisation, entreprise, formation, école, temps, communication, travail, et pratique.**



Image 7 : Les défauts de l'alternance  
(LINÉACT CESI, 2022)

« Certains cours peu en accord avec la vie professionnelle » (Alternant)  
« La méthodologie de travail attendue par les professeurs n'est pas adaptée à l'alternance » (Alternant)  
« Le plus gros défaut de ma formation est le manque d'implication des formateurs sur le cas par cas » (Alternant)  
« Les cours techniques ne sont pas toujours en adéquation avec les compétences techniques nécessaire en entreprise » (Alternant)

Encadré 7 : Les défauts de l'alternance, c'est...  
(LINÉACT CESI, 2022)

Il est possible de distinguer dans les réponses ce qui relèverait d'une « bonne » et d'une « mauvaise » alternance. Une « bonne alternance » (cf. image 8, encadré 8) permet de nombreux apprentissages (métier, culture, comportements) et reste largement associée à l'idée de pratique, d'expérience, de monde professionnel, que le monde éducatif permet de mettre en relief, questionner, enrichir, approfondir. L'annexe 3 de ce document présente

les dix « choses » considérées comme relevant d'une bonne alternance vue par des alternants :

**Entreprise, formation, alternance, école, travail, tuteur, apprendre, pratique, métier, cours.**



Image 8 : Une bonne alternance, c'est...

Ce qui se passe en entreprise reste une préoccupation centrale pour les alternants. C'est en grande partie en entreprise que se réaliserait la plupart des apprentissages même si ces derniers restent différents et complémentaires (cf. image 9).

22. J'apprends en entreprise et en centre de formation, des choses

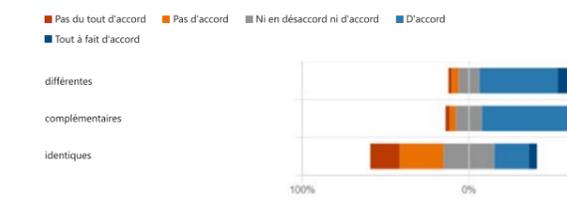


Image 9 : Les apprentissages en entreprise et en centre de formation (LINÉACT CESI, 2022)

« Une bonne complémentarité entre entreprise et école » (Alternant)  
« C'est une alternance qui met favorise la partie entreprise de l'alternance plutôt que la théorie » (Alternant)  
« Une alternance qui permet d'acquérir le savoir et l'expérience nécessaire pour réussir dans la vie professionnelle » (Alternant)  
« Un environnement professionnel propice à l'apprentissage. L'alternant doit pouvoir se sentir bien et ne pas avoir peur de faire des erreurs de plus il a besoin d'avoir du sens dans ce qu'il fait et il doit se sentir soutenu dans son évolution. Il a besoin d'être accompagné et poussé à être devenir autonome et prêt pour son métier » (Alternant)  
« Acquisition d'expérience, savoir-faire et savoir-être, ainsi qu'un projet professionnel avec des difficultés à rencontrer pour pouvoir progresser » (Alternant)

Encadré 8 : une bonne alternance, c'est...  
(LINÉACT CESI, 2022)

Une « mauvaise alternance » (cf. image 10 et encadré 9) se caractérise par des attentes très fortes et non comblées en matière de style et de méthodes pédagogiques, son manque de lien avec les pratiques en entreprise, et un manque de considération en entreprise. L'annexe 4 de ce document présente les dix « choses » considérées comme relevant d'une mauvaise alternance vue par des alternants :

**Entreprise, formation, alternance, travail, école, tuteur, suivi, alternant, apprendre, cours.**



Image 10 : Une mauvaise alternance, c'est...  
(LINÉACT CESI, 2022)

« Un centre de formation qui nous considère comme des élèves scolaires. Une entreprise qui ne s'implique pas dans notre apprentissage » (Alternant)  
« Une mauvaise alternance c'est pas d'accompagnement en entreprise, être livré à soi-même. Ne pas avoir de tâches en adéquation avec sa formation et être reléguée à faire les tâches que les autres ne veulent pas ou n'aiment pas faire » (Alternant)  
« Une mauvaise alternance est une alternance qui commence mal, exemple: ne pas prévenir les équipes de l'arrivée d'un alternant, ne pas laisser faire l'alternant, ne pas avoir confiance en l'alternant.  
Ne pas considérer l'alternant comme une personne de l'entreprise » (Alternant)

Encadré 9 : Une mauvaise alternance, c'est...  
(LINÉACT CESI, 2022)

## De l'idée à l'action, de l'action à l'idée

L'ensemble des travaux présentés témoigne de la difficulté à se saisir d'une seule définition de la pédagogie de l'alternance et d'une méthode pédagogique univoque, « aucun ne semble parvenir à dessiner les conditions permettant d'identifier ce qui pourrait relever d'une pédagogie de (par, en) alternance, que celle-ci soit une idée, une démarche, une méthode ou un outil » (Maubant et Gremion, 2022).

Néanmoins comme les compétences, une pédagogie de l'alternance est contextuelle et située, c'est pourquoi à partir de la recherche documentaire qui a été présentée dans la section 1 de cette première partie, des différents entretiens conduits avec des acteurs de l'alternance (CFA, Université, Ecoles d'ingénieurs, organisations professionnelles, etc.) et d'une enquête auprès de 1726 alternants dont les résultats sont présentés en section 2, il est possible de considérer qu'une pédagogie de l'alternance **organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui oscillent entre monde de la formation et monde du travail, et dont les itérations structurantes mettent l'alternant en capacité de se développer** (Fernagu, LINÉACT CESI, 2022).

Une pédagogie de l'alternance, selon cette définition aura pour but, dans la manière de structurer les parcours proposés, de développer les compétences, l'autonomie et l'employabilité des alternants, grâce à l'intégration dans les dispositifs de formation de logiques d'individualisation, de réflexivité et d'accompagnement. Ces logiques participent à la professionnalisation des apprenants.

Si la professionnalisation désigne traditionnellement le fait de devenir un professionnel. En formation, elle fait référence à la mise en œuvre d'actions permettant le développement continu et situé des compétences dans et par les situations de travail, dans une perspective développementale. Tous les dispositifs de formation et de production ne peuvent pour cette raison être tous porteurs des mêmes opportunités de développement. C'est pour cette raison qu'une pédagogie de l'alternance a beaucoup plus de chance d'être intrinsèquement plus professionnalisante que n'importe quelle autre pédagogie car elle rassemble en son sein de nombreuses opportunités de développement :

- 1/ dans les allers et retours réguliers entre formation et travail, notamment au travers la mise en capacité à construire des ponts entre la pratique et la théorie, entre la formation et l'entreprise ;
- 2/ dans la prise de distance individuelle ou collective, avec l'expérience vécue et sa formalisation – voire sa conceptualisation ;
- 3/ dans l'orchestration de moyens de formation permettant aux apprenants de prendre conscience qu'ils sont les premiers acteurs de leur formation grâce à des pédagogies autonomisantes, responsabilisantes, engageantes ;
- 4/ au travers un accompagnement spécifique qui permet de construire des parcours de formation relatifs à un métier pris dans son ensemble (et donc de reprendre les apprentissages parfois trop contextualisés réalisés en entreprise) et d'individualiser ces parcours (prise en compte des acquis de la formation et de l'expérience en entreprise) ;
- 5/ en portant son attention sur des moyens pédagogiques qui se pensent en termes d'employabilité et d'insertion durable dans l'emploi ;
- 6/ en considérant que l'entreprise comme les centres de formations sont partenaires de la formation et entretiennent pour cela des relations de coopération, voire de collaboration, partageant le pouvoir de former.

Ainsi, toute organisation qu'elle soit de formation ou de travail, si elle peut être porteuse d'apprentissages n'est pas systématiquement porteuse de professionnalisation. Les voies de professionnalisation sont multiples mais certaines d'entre elles sont plus prometteuses que d'autres. Celles qu'emprunte la pédagogie de l'alternance et décrites dans le guide qui complètent ce document sont celles qui contribuent le plus à mettre les apprenants en capacité de développer leurs compétences, mais surtout de se développer, et donc de se professionnaliser !

Au final, le guide de la pédagogie de l'alternance produit propose, à partir de la définition de l'alternance proposée, des principes directeurs (Pour quoi ?) et des pistes d'action (Comment ?) dont on trouvera le sommaire en partie 2 (section 1). Il se terminera par un glossaire des mots de l'alternance et quelques annexes concernant les témoignages recueillis à l'occasion de l'enquête par questionnaire, et relatives au 2.4 de cette première partie.



Crédit photo : Romain Petit

# 02

## Et si on développait la pédagogie de l'alternance ?

De l'idée à l'action, de l'action à l'idée

### Structuration du « guide de la pédagogie de l'alternance »

Sur la base d'une enquête documentaire et scientifique et d'une enquête auprès d'acteurs de l'alternance, il est possible de définir la pédagogie de l'alternance (Pourquoi ?) de la manière suivante :

**Une pédagogie de l'alternance organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui oscillent entre monde de la formation et monde du travail, et dont les itérations structurantes mettent l'alternant en capacité de se développer** (Fernagu, LINÉACT CESI, 2022)

Une pédagogie de l'alternance structure ainsi des parcours de formation et ces parcours se caractérisent par un ensemble de principes directeurs et de pistes d'action : 3 principes directeurs (Pourquoi ?) et 3 pistes d'action (Comment ?), dont on trouve la déclinaison ci-après :

Une pédagogie de l'alternance organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui oscillent entre monde de la formation et monde du travail, et dont les itérations structurantes mettent l'alternant en capacité de se développer...

#### POUR QUOI ?

Dans le but de développer :

- l'autonomie,
- les compétences
- et l'employabilité des apprenants

#### COMMENT ?

Au travers de dispositifs spécifiques

- d'individualisation,
- de réflexivité,
- d'accompagnement individuel et collectif.

De cette proposition découle un sommaire.

### Sommaire du guide de la pédagogie de l'alternance

#### Introduction

##### Vers une pédagogie de l'alternance

« Discutons » pédagogie de l'alternance

Définir et construire des indicateurs d'efficacité des pédagogies de l'alternance du point de vue de la recherche

Définir et construire des indicateurs d'efficacité des pédagogies de l'alternance du point de vue des praticiens

#### PREMIÈRE PARTIE : et si on parlait de la pédagogie de l'alternance ?

##### FICHE AUTONOMIE

#### DÉFINITION ET ENJEUX

##### CE QUE N'EST PAS L'AUTONOMIE

##### PREMIER LEVIER D'ACTION

###### Mettre en place un cadre clair et sécurisant

Clarifier les règles de fonctionnement

Construire le sens de la formation

Susciter le développement d'un sentiment de sécurité psychologique

Confier des responsabilités progressives

##### DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

###### Aider l'alternant à s'approprier les environnements d'apprentissage

Décloisonner les situations d'apprentissage

Identifier les moyens d'action et d'apprentissage

Prendre en compte la zone proximale de développement, le déjà-là

Outils des alternants

##### FICHE COMPÉTENCES

#### DÉFINITION ET ENJEUX

##### CE QUE NE SONT PAS LES COMPÉTENCES

##### PREMIER LEVIER D'ACTION

###### Variation des situations pour apprendre à mobiliser et articuler adéquatement des ressources

Concevoir des scénarios pédagogiques avec des problèmes à résoudre au plus près des situations de travail

Concevoir des environnements de formation hybrides

Concevoir des scénarios pédagogiques impliquants

Concevoir des activités pédagogiques qui permettent d'ouvrir les horizons

Proposer des situations de travail ou des activités formatrices et socialisatrices

#### DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

##### S'assurer de la présence des moyens et des ressources nécessaires au travail et aux apprentissages

Contractualiser les relations entre les acteurs, l'entreprise, le centre de formation et l'apprenant

Tracer, ajuster, personnaliser les parcours d'apprentissage

Mobiliser l'expérience dans les parcours d'apprentissage

##### FICHE EMPLOYABILITÉ

#### DÉFINITION ET ENJEUX

##### CE QUE N'EST PAS L'EMPLOYABILITÉ

##### PREMIER LEVIER D'ACTION

###### Penser la formation de l'alternant selon une approche métier

Structurer l'ingénierie de parcours à partir des référentiels

Garantir une vision à 360° du métier

Contextualiser les matières générales

##### DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

###### Réaliser une veille permanente

Sensibiliser l'apprenant aux évolutions technologiques

Permettre aux formateurs et aux maîtres d'apprentissage de faire de la veille professionnelle

##### TROISIÈME LEVIER D'ACTION

###### Mobiliser les compétences transverses et comportementales

S'approprier les codes de la vie en entreprise

Développer l'intelligence collective

#### DEUXIÈME PARTIE : et si on développait la pédagogie de l'alternance ?

##### FICHE INDIVIDUALISATION

#### DÉFINITION ET ENJEUX

##### CE QUE N'EST PAS L'INDIVIDUALISATION

##### PREMIER LEVIER D'ACTION

###### Prendre en compte la singularité des individus

Aménager les parcours de formation

Soutenir le projet professionnel de l'apprenant

Combiner des modalités d'apprentissage et des formats pédagogiques différents

#### DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

##### Promouvoir l'apprentissage social (par et avec les pairs, les collègues)

Organiser des moments de discussion sur le travail avec les alternants

##### TROISIÈME LEVIER D'ACTION

###### Co-construire la formation au long cours

Partager la responsabilité de la formation

Réaliser des bilans réguliers avec le tuteur, l'alternant et ses collègues

Mettre en place des « retours d'alternance »

##### FICHE RÉFLEXIVITÉ

#### DÉFINITION ET ENJEUX

##### CE QUE N'EST PAS LA REFLÉXIVITÉ

##### PREMIER LEVIER D'ACTION

###### Favoriser l'apprentissage en permettant aux alternants de construire des liens entre théorie et pratiques, de se décentrer

Cultiver des réflexes d'analyse

Mobiliser des activités réflexives à des fins opérationnelles

Mobiliser des activités réflexives pour comparer des solutions

##### DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

###### Favoriser l'apprentissage par l'expérience

Mobiliser l'activité réflexive pour se développer

Mobiliser des compétences argumentatives et métacognitives

##### TROISIÈME LEVIER D'ACTION

###### Privilégier des parcours d'alternance intégratifs

Tracer les apprentissages

Construire des approches métiers

Organiser des projets en entreprise facilitant le transfert des apprentissages

S'appuyer sur les expériences du groupe

##### FICHE ACCOMPAGNEMENT

#### DÉFINITION ET ENJEUX

##### CE QUE N'EST PAS L'ACCOMPAGNEMENT

##### PREMIER LEVIER D'ACTION

###### Engager la relation d'accompagnement en amont du démarrage de la formation

Circonscrire les motivations à l'entrée en formation

Impliquer les différents acteurs de l'alternance

Favoriser la symétrie des attentions

Identifier les acquis (voire valider les prérequis) détenus par les alternants

##### DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

###### Soutenir la relation d'accompagnement tout au long de la formation

Instaurer les bases d'une relation de confiance

Faire vivre l'accompagnement comme une démarche et une posture sur la durée

Mobiliser les outils de suivi propres à la pédagogie de l'alternance

##### TROISIÈME LEVIER D'ACTION

###### Penser des systèmes de ressources capacitants pour les apprenants

Construire le sens des ressources d'apprentissage

Proposer des ressources d'apprentissage engageantes et impliquantes

Structurer des ressources d'apprentissage adéquates et valorisantes

Répartir les ressources d'apprentissage entre les accompagnants

##### QUATRIÈME LEVIER D'ACTION

###### Penser des systèmes de ressources capacitants pour les apprenants

Former les accompagnants

Valoriser les accompagnants

Structurer les démarches et outils d'accompagnement

#### GLOSSAIRE : LES MOTS DE L'ALTERNANCE

**Accompagnement** / Agentivité / Alignement pédagogique (voire didactique) / Alternance associative / Alternance intégrative / Alternance juxtapositive / Apprendre / Apprentissages informels / **Autonomie** / Autorégulation / **Compétences** / Communauté de pratiques / Connectivité / Constructivisme / Contexte / Conflit sociocognitif / Développement professionnel / Dispositif / Environnement capacitant / Étayage / Émancipation / **Employabilité** / **Individualisation** / Objet Frontière / Parcours / Pédagogie inversée / Pouvoir agir / Pouvoir d'agir / Professionnalisation / **Réflexivité** / Reliance / Sécurité psychologique / Sentiment d'efficacité personnelle / Situation / Socio constructivisme / Symétrie des attentions / Trajectoire / Transférabilité des compétences / Transportabilité des compétences / Tuteur / Zone proximale de développement.

Ces entretiens ont été combinés avec une enquête par questionnaire auprès d'un ensemble d'établissements de l'enseignement supérieur et secondaire (1726 répondants).

#### Paroles d'alternants (LINÉACT CESI, 2022), les 10 mots clés pour juger de la qualité de l'alternance

Analyse lexicographique (1710 réponses)

##### Alternance

La première qualité de la formation, c'est... « l'alternance » (161 occurrences). Quand le terme est associé, il l'est à « pour faire le lien entre théorie et pratique », ou « entre les cours et le monde du travail », à « la découverte du monde professionnel », à « la pédagogie du projet ».

##### Entreprise

La deuxième qualité, c'est l'entreprise (135 occurrences) ou plutôt « la bonne entreprise », qui permet d'« apprendre à travailler en entreprise tout en continuant d'apprendre la théorie », les cours étant « en adéquation avec le travail en entreprise ». C'est aussi « L'évolution en entreprise et le fait d'avoir plus de responsabilités au fur et à mesure », ce qui suppose « la liaison entre l'entreprise et l'école » qui montrent « l'implication de mon entreprise dans ma formation ».

##### Projet

En cumulant les formes singulier et pluriel, le mot « projet » apparaît 113 fois, ce qui en fait le troisième terme caractérisant la qualité. Dans la majeure partie des occurrences, il est considéré sur le plan pédagogique (« pédagogie du projet », « pédagogie par projet », « mode projet », « travail en projet », « projet en équipe », « projet de groupe »...).

##### Travail

Une quatrième qualité de la formation, c'est son adéquation au monde du travail (89 occurrences) : elle « donne un aperçu du monde du travail », elle va « permettre d'intégrer le marché du travail ». Le mot travail apparaît aussi pour exprimer la qualité de la formation dans des expressions comme « les méthodes de travail », « le travail d'équipe », « le travail de groupe », « le travail collectif », qui apparaissent dans plusieurs dizaines d'occurrences.

##### Autonomie

L'autonomie apparaît comme une composante importante de la qualité de la formation (87 occurrences). Elle est souvent mentionnée comme unique terme de la réponse (40 occurrences!). Quand elle est associée à d'autres termes, c'est avec des termes comme « responsabilité », « esprit d'équipe », ou « pédagogie par projets »

##### Diversité

La diversité apparaît aussi comme une des qualités associées à la formation (75 occurrences) : « diversité des enseignements », « diversité des domaines de formation », ou « des matières étudiées », « diversité des disciplines », « diversité de leurs domaines d'application ». On trouve aussi « diversité des parcours de formation », « diversité de profils », « diversité des compétences », « diversité des personnes ».

##### Apprentissage

L'apprentissage apparaît dans la liste avec 74 occurrences. Le terme est employé dans le sens de dispositif réglementaire et c'est alors le dispositif qui est considéré comme participant à la qualité de la formation, mais le plus grand nombre d'occurrences concerne le processus, et le terme est alors associé fréquemment à « méthode » (par problème, par projet...), qui devient parfois synonyme d'alternance (« apprentissage dans deux milieux différents »). Parfois est aussi souligné ce qui est appris dans le milieu de l'entreprise (« apprentissage de la vie en entreprise ») ou « l'apprentissage d'un métier » (plusieurs occurrences).

##### Formation

Le terme a 63 occurrences. Il contribue peu à la définition de la qualité. Utilisé seul il rappelle simplement le contexte de l'énonciation (« ma formation »). Quand ce n'est pas le cas, il est utilisé la plupart du temps comme attribut d'un autre mot (« période de formation », « centre de formation », « responsable de formation »...). Quand il contribue à la définition de la qualité, il renvoie aux deux milieux de l'alternance (« faire correspondre la formation au centre, et la formation en entreprise »), ou seulement à celui en centre (« pouvoir alterner entre la formation et l'entreprise »). On trouve quelques occurrences de « diversité de la formation » vue comme qualité de l'alternance (« La diversité : j'apprends en centre de formation et pratique autre chose en entreprise »). Un autre aspect de la qualité est que « La formation est professionnalisante ».

##### Formateurs

Les formateurs contribuent aussi à la qualité de la formation (51 occurrences), à condition que ce soient « des formateurs et non des profs », c'est-à-dire que ce soient « des professionnels », qui ont de l'expérience dans l'industrie », et qu'ils soient « à l'écoute » et « disponibles ».

##### Intervenants

Même vision pour les intervenants (50 occurrences) : ce qui les différencie des formateurs, c'est qu'ils sont « extérieurs » (au CFA), mais sinon, de la même manière, « des intervenants, et non juste des professeurs », qui ont une « expérience professionnelle » ou « industrielle », « qui viennent du monde du travail » et « apportent leur expérience » et « des exemples concrets »

#### Paroles d'alternants (LINÉACT CESI, 2022), les défauts de mon alternance ...

Analyse lexicographique (1704 réponses)

##### Manque

Le premier terme (258 occurrences) constatant un défaut est le « manque » : « manque d'application concrète », « manque de lien entre formation et application en entreprise », « manque de place dans l'atelier » ou « manque de matériel ». Sur l'accompagnement : « manque d'accompagnement » ou « manque de suivi » (une vingtaine d'occurrences) ou « manque d'écoute ». On trouve aussi « manque de communication » (une trentaine d'occurrences) ou « manque d'information » ainsi que « manque d'organisation » (une quarantaine d'occurrences) qui se décline en « manque de formation des formateurs ou des tuteurs », quand il ne s'agit pas de « manque de formateurs » ou de « manque de tuteurs », « manque d'intervenant », voire plus généralement « manque de personnel ».

##### Cours

Le deuxième défaut constaté (224 occurrences) concerne les « cours », « trop scolaires, inapplicables en entreprise » ou « hors sujet, inadaptés », « décalés de la réalité », « sans lien avec notre métier ». Certains cours « doivent être actualisés » ; ils sont « pas attractifs », « trop développés », « trop long, trop lourds » ou au contraire « un peu léger », voire « inutiles ». « Certains supports de cours sont datés », d'autres sont « trop résumés, pas assez détaillés », voire « bâclés » ou « inconsistants avec les évaluations ». Les « périodes de cours » sont considérées comme « trop longues », « trop denses », « mal réparties », « mal adaptées au programme », « décalées avec les missions en entreprise ». Il est signalé à plusieurs reprises que « des élèves perturbent les cours ».

##### Organisation

Le troisième terme utilisé pour évoquer les défauts est celui « d'organisation » (182 occurrences), que l'on a vu fortement associé au terme « manque ». On le retrouve aussi tout seul comme principal voir unique défaut (plus d'une centaine d'occurrences). Elle est parfois aussi qualifiée de « mauvaise organisation », ou « organisation désastreuse » ; parfois associée à « organisation de l'école » ou « organisation et gestion », mais on la trouve plus souvent associée dans l'expression « organisation et communication ».

##### Entreprise

Le terme « entreprise » (154 occurrences) ne caractérise pas en lui-même un défaut. Il est surtout utilisé pour parler du contexte ou caractériser une période : « pas applicable en entreprise », « différent de ce que je vois en entreprise », « pas de lien école - entreprise », « différence entre l'école et l'entreprise », « trop de périodes école et pas assez d'entreprise ».

##### Formation

De la même manière, le terme « formation » (114 occurrences) caractérise aussi un contexte ou une période : « période de formation », « durée de formation », « semaine de formation », « centre de formation », « lieu de formation », « niveau de formation ». Dans quelques cas (moins d'une dizaine d'occurrences), le terme « formation » est utilisé pour signifier le dispositif de formation. Dans cas, il peut caractériser un défaut comme par exemple dans l'expression « formation trop générale » ou « formation qui est trop courte » ou encore « l'absence de formation » ou « le manque de formation ».

##### École

Avec une connotation plus institutionnelle, « l'école » joue le même rôle que la « formation » dans la caractérisation d'un milieu ou d'une période, souvent en opposition avec « l'entreprise » : « tout ce qui est appris à l'école n'est pas forcément applicable à l'entreprise », « aucun lien école - entreprise », ou encore « trop de travail pour l'école pendant la période en entreprise ». Lorsque « l'école » apparaît comme cause de défaut, c'est souvent en lien avec un de ses attributs, par exemple « l'organisation de l'école » (une vingtaine d'occurrences), « les encadrants de l'école », ou « le manque de suivi de l'école ».

##### Temps

Avec 70 occurrences, le « temps » est le septième terme caractérisant un défaut, très largement décrit comme « manque de temps » (une dizaine d'occurrences), décliné sous les formes : « pas assez de temps » (une vingtaine d'occurrences), « peu de temps » ou « trop peu de temps », « emploi du temps chargé », « gestion de temps », « temps alloué à certaines matières trop juste », « temps en entreprise trop court ».

##### Communication

« Communication » est le huitième terme énonçant un défaut avec 57 occurrences, dont une trentaine où le terme apparaît seul. Il est qualifié dans des expressions comme « communication au niveau administratif », « communication d'informations », « communication entre CFA et entreprise ». On le trouve aussi associé à « organisation » et à « manque », comme indiqué plus haut.

##### Travail

Vient ensuite le terme « travail » (54 occurrences). Le terme apparaît comme caractérisant un défaut : « beaucoup de travail », « beaucoup de charge de travail »... Il apparaît aussi comme descripteur d'un contexte ou d'un milieu, synonyme d'« entreprise » : « Certains sujets ne me serviront pas forcément dans mon travail ». Le milieu du travail s'oppose à celui de l'école : « manque de cohérence entre les notions apprises à l'école et le travail », « se réhabituer à l'école après la quinzaine de travail ».

#### Pratique

La « pratique » (44 occurrences) apparaît comme un défaut lorsqu'il n'y en a pas assez : « aucune pratique », « pas assez de pratique » (une dizaine d'occurrences), « manque de pratique » (plus d'une vingtaine d'occurrences). Mais aussi lorsqu'elle n'est pas en lien avec la théorie (3 occurrences).

Paroles d'alternants (LINÉACT CESI, 2022),  
une bonne alternance, c'est ...

Analyse lexicographique (1693 réponses)

#### Entreprise

Le premier terme pour qualifier une bonne alternance, qui dépasse de très loin les autres (628 occurrences) est celui d'« entreprise ». Une bonne alternance, c'est d'abord « avoir une bonne entreprise » (une centaine d'occurrences), c'est-à-dire une entreprise où l'on se plaît, « une bonne entreprise où l'on se sent bien » (une quarantaine d'occurrences) : « ambiance générale de l'entreprise qui nous convient », « bonne intégration dans l'entreprise », « on envisage un avenir avec cette entreprise ». C'est encore « se plaire dans sa formation et son entreprise, et savoir s'organiser entre les deux ». Plus généralement, c'est « se sentir à l'aise dans son entreprise et en centre de formation » (une vingtaine d'occurrences). C'est aussi « un bon rythme entre l'école et l'entreprise », ou « quand tu apprends tous les jours et que tu fais le lien entre l'entreprise et les cours ».

Le terme « entreprise » désigne aussi un milieu favorable à d'autres caractéristiques d'une bonne alternance, dont l'accompagnement : « accompagner l'alternant dans les débuts en entreprise », « avoir un bon suivi école et entreprise » (une vingtaine d'occurrences), « avoir un tuteur engagé et un bon projet pédagogique en entreprise ».

Une bonne alternance, c'est aussi « apprendre en entreprise et au centre de formation », ou plus précisément « allier l'école à l'expérience en entreprise tout en conservant dans une certaine mesure la dimension scolaire », c'est-à-dire rechercher une « adéquation école et entreprise », ou encore « un bon équilibre entre la formation à l'école et la formation en entreprise », en même temps qu'« un bon équilibre entre le temps en entreprise et à l'école ». Bref, « une alternance pour laquelle nous pouvons tirer notre force de l'école et de l'entreprise ».

Cette idée s'énonce aussi sous d'autres formes : « des bons formateurs et une bonne entreprise = Jackpot », « avoir une mission en entreprise en rapport avec sa formation ». Cette connexion entre les milieux est résumée par une définition de la bonne alternance : « la combinaison de la théorie en centre de formation et de la pratique en entreprise avec des points réguliers entre le centre de formation et l'entreprise pour s'assurer que les tâches et responsabilités données sont bien en adéquation avec la formation. »

Une réponse résume tout cela : une bonne alternance, « c'est s'épanouir tant en centre de formation qu'en entreprise : prendre du plaisir, apprendre, gagner en maturité, se forger un caractère, développer ses compétences techniques/scientifiques. »

#### Formation

Le deuxième terme caractérisant une bonne alternance est le terme « formation » (249 occurrences). Il est généralement employé pour signifier le dispositif, parfois dans l'expression « centre de formation ». Très souvent, il est accompagné du terme « entreprise », avec l'idée qu'une bonne alternance repose sur l'équilibre entre les deux milieux : « un bon rythme entre l'école et l'entreprise », « être accompagné des 2 côtés, en entreprise et en formation », « un bon suivi du tuteur en entreprise et en centre de formation » (une dizaine d'occurrences), « se sentir bien dans son entreprise et dans son centre de formation » (une dizaine d'occurrences), « apprendre en entreprise et au centre de formation », « bon équilibre formation et entreprise » (une vingtaine d'occurrences). Cet équilibre n'est pas simple : « un équilibre complexe à trouver entre les points communs et les différences entre les apprentissages en centre de formation et les missions en entreprise »

Pour ce qui concerne les contenus, l'équilibre est remplacé par la complémentarité : « appliquer les connaissances apprises en formation en entreprise », « avoir une mission en entreprise en rapport avec sa formation », « alternance qui permet de rendre complémentaire l'apprentissage en formation et l'apprentissage en entreprise », « formation école = complémentaire entreprise et vice versa », souvent formulée comme « une bonne complémentarité entre le centre de formation et l'entreprise » (une dizaine d'occurrences), « une bonne alternance, c'est d'apprendre au centre de formation ce que l'on ne voit pas à l'entreprise », « un apprentissage qui se complète entre l'entreprise et le centre de formation ».

La « formation », au sens de dispositif, peut aussi être un critère de bonne alternance : « une formation qui permet de découvrir pleinement un métier », « une formation où je peux grandir tant humainement que professionnellement », « une formation qui a du sens dans le monde dans lequel on vit », « une formation qui peut déboucher sur une embauche ».

#### Alternance

Le troisième terme est celui d'« alternance » avec 200 occurrences. La grande majorité des occurrences de ce terme sont dues au fait que les apprenants ont repris la formulation de la question dans leurs réponses : « une bonne alternance, c'est... ». Les critères associés sont cités avec les autres mots.

Lorsque ce n'est pas le cas, on trouve quelques critères de bonne alternance : « bon rythme d'alternance, bonne entreprise d'accueil, bon tuteur d'entreprise », « capable au bout de l'alternance d'être un minimum autonome », « un bon

rythme d'alternance, complémentarité cours, entreprise », « un bon suivi par les formateurs lors des alternances en entreprise », « un tuteur qui m'accompagne lors de mon alternance pour atteindre mes objectifs », « Une bonne communication entre chaque alternance », « une évolution de la difficulté de travail sur la période d'alternance ».

#### École

Le quatrième terme le plus fréquent est « école » (177 occurrences). Il est utilisé alternativement à « formation », pour désigner le milieu complémentaire à celui de l'entreprise. On le retrouvera donc très fréquemment associé au terme « entreprise », pour exprimer qu'une bonne alternance, c'est un équilibre dans les aspects vécus entre ces deux milieux, et une complémentarité dans les contenus travaillés ou les situations : « 50% école 50% entreprise », « un bon rythme entre l'école et l'entreprise » (le rythme idéal varie selon l'expérience des apprenants), « adéquation école et entreprise », « apprendre à la fois en entreprise et à l'école dans une bonne ambiance », « avoir un bon suivi école et entreprise », « avoir une école et une entreprise qui nous font se développer personnellement et professionnellement », « se sentir bien en école et à l'entreprise » (une dizaine d'occurrences), « être bien accompagnée que ce soit en entreprise ou à l'école », « de la complémentarité entre l'école et l'entreprise, sans trop de redondance ni d'éloignement », « exploiter les connaissances vues à l'école en entreprise » (plus de 20 occurrences avec des formulations voisines).

#### Travail

Le terme « travail » est le cinquième des termes les plus utilisés. Il signifie un monde particulier, le « monde du travail », dont un certain nombre de caractéristiques peuvent contribuer à la bonne alternance. Mais, curieusement, il est rarement mis en balance avec un autre monde, celui de la formation, ou avec l'école (3 occurrences). Le « travail » caractérise une bonne alternance dans les expressions suivantes : « bonne ambiance au travail », « être épanoui dans son travail » (plusieurs occurrences), « aimer le travail qu'on fait », « apprendre des choses en adéquation avec le travail », « application directe des connaissances apprises en formation dans le travail effectué à l'entreprise », « apprendre tout en intégrant le monde du travail », « le travail en équipe », « un bon équilibre entre travail en autonomie et travail 'assisté' ».

#### Tuteur

Le terme « tuteur » est le sixième terme (110 occurrences). Il contribue à une bonne alternance en étant « un bon tuteur » (une quarantaine d'occurrences). Un « bon tuteur », c'est d'abord un tuteur « avec qui l'on s'entend bien » (plusieurs occurrences), et « qui est disponible ». C'est aussi : « un tuteur avec qui nous avons des points réguliers », « qui aime partager ses connaissances », « à

l'écoute » (plusieurs occurrences), « qui nous transmet l'envie d'apprendre le métier », « qui sait me guider », et qui est « pleinement concerné par ma formation », « qui fait des bilans réguliers », « en lien avec les formateurs ». Ce « bon tuteur » « fait confiance à son alternant en donnant des responsabilités », « qui m'aide à m'améliorer ».

#### Apprendre

Le septième terme est : « apprendre » (107 occurrences). Une bonne alternance permet d'« apprendre » (70 occurrences) « de nouvelles choses » (20 occurrences), parmi lesquelles : « apprendre le métier » (une vingtaine d'occurrences), « apprendre comment fonctionne une entreprise », « apprendre ce qu'il faut pour être opérationnel en entreprise », « apprendre les bonnes méthodes qui sont en lien avec nos activités en entreprise », « acquérir des connaissances et compétences », « découvrir des différents points de vues ». Une bonne alternance, c'est aussi « pouvoir apprendre de deux manières différentes tout en créant un lien entre les deux types d'apprentissage », et « pratiquer et apprendre de ses erreurs ».

#### Pratique

Le huitième terme est « pratique » (105 occurrences). Une bonne alternance est celle qui permet de « mettre en pratique » (une trentaine d'occurrences), « les enseignements théoriques » ou « les connaissances théoriques ». C'est une alternance qui permet d'« allier théorie et pratique » (une trentaine d'occurrences) ou « d'appliquer la théorie » (une trentaine d'occurrences aussi). C'est donc un dispositif qui comprend « beaucoup d'ateliers et des cours pratiques ».

#### Métier

Le neuvième terme et le terme « métier » (105 occurrences). Ce qui caractérise une bonne alternance, c'est qu'elle permet « d'apprendre un métier » (80 occurrences), ou « d'acquérir les compétences métier ». Certaines formulations insistent : « apprendre un vrai métier », « apprendre vraiment un métier ».

#### Cours

Le dixième terme est « cours » (76 occurrences). Le « cours » est vu comme un des deux milieux de l'alternance, et semble équivalent à « école ». Dans une bonne alternance, on a des « cours en lien avec l'entreprise »; elle permet « d'appliquer ce que l'on voit en cours » dans les situations d'entreprise, ce qui suppose d'« avoir un lien entre les cours et l'entreprise », ou plus précisément d'« avoir un lien entre les activités réalisées en entreprise et en cours ». Certains l'exprime comme « complémentarité des cours et du travail ».

Paroles d'alternants (LINÉACT CESI, 2022),  
une mauvaise alternance, c'est ...

Analyse lexicographique (1 693 réponses)

#### Entreprise

Le premier terme cité dans la description d'une mauvaise alternance est celui d'« entreprise » (459 occurrences). Le terme est utilisé pour signifier un des deux milieux de l'alternance. Un des premiers facteurs d'une mauvaise alternance, c'est que l'entreprise elle-même soit « mauvaise », c'est-à-dire : il y a une « mauvaise ambiance en entreprise », ou des « tâches non plaisantes en entreprise », pouvant mener à ne « rien faire en entreprise ». Une « mauvaise entreprise », se caractérise aussi par un « mauvais suivi en entreprise » ou « un tuteur en entreprise non investi », ou encore c'est « une entreprise qui ne soit pas en concordance avec le projet professionnel », ce qui fait que l'on ne peut « pas se sentir bien au sein de l'entreprise ». Cela peut même aller jusqu'à « être exploité ou mis de côté en entreprise ». Parfois, c'est aussi parce que l'alternant n'est « pas arrivé à s'intégrer à l'entreprise », ou qu'il y a « une mauvaise entente dans l'entreprise ». Une mauvaise alternance, c'est aussi une absence de liens entre ce qui se passe en entreprise et en formation : « apprendre des choses inutiles à notre formation en entreprise », « aucun lien CFA / entreprise » ou « aucun lien entre ce qui est fait en entreprise et à l'école », ou encore « aucune complémentarité entre les activités réalisées en entreprise et à l'école » (une centaine d'occurrences sous diverses formes), « des connaissances qui ne serviront pas en entreprise » (une dizaine d'occurrences). Ce qui se produit quand « une école et une entreprise... ne communiquent pas » (une vingtaine d'occurrences).

#### Formation

Le deuxième terme le plus employé est « formation » (215 occurrences), c'est-à-dire l'autre pôle de l'alternance. Le terme est utilisé pour signifier le dispositif, mais aussi dans l'expression « centre de formation », où il désigne le milieu. On retrouve des facteurs qui affectent directement la mauvaise alternance : « mauvaise ambiance au centre de formation », ou « une formation qui ne fait pas le lien avec mon projet professionnel » ou encore « une formation en décalage par rapport aux missions en entreprise ». Cela peut amener à « ne pas se sentir à sa place en formation », ou à « finir sa formation sans rien apprendre ». Une mauvaise alternance, c'est aussi l'absence de liens entre la formation et l'activité en entreprise, ou le travail : « aucun lien entre la formation et l'entreprise » (diverses formulations pour de nombreuses occurrences). Entre autre, cela peut conduire à « effectuer des missions qui ne correspondent pas avec la formation » ou à « ne pas pouvoir appliquer les outils et compétences apprises en formation lors des périodes en entreprise ». Cette absence de liens peut donner lieu

au constat d'« une mauvaise complémentarité entre sa formation à l'école et ce dont on a besoin en entreprise ou son projet professionnel ».

#### Alternance

Le troisième terme est « alternance » (186 occurrences). Il est surtout utilisé pour répéter la question en introduction de la réponse : « une mauvaise alternance, c'est... » (environ 120 occurrences). Au-delà de ce qui est énoncé dans les réponses citées pour illustrer les autres termes, on retiendra une définition radicale : « c'est une alternance où tu n'apprends rien et tu effectues des tâches qui ne sont pas du métier », dont l'alternative pourrait être « ne rien faire durant toute l'alternance ». Curieusement, certains apprenants répondent : « il n'y a pas de mauvaise alternance » (6 occurrences), parce que « on apprend de toute façon », « on a toujours quelque chose à en tirer », « il faut savoir s'adapter et rebondir », « une expérience moins entraînante qu'une autre, c'est une expérience à avoir aussi ».

#### Travail

Le quatrième terme est « travail » (123 occurrences). Le terme désigne soit l'activité en entreprise, soit le contexte dans laquelle elle se déroule. Pour ce qui est de l'activité en entreprise, celle-ci peut conduire directement à une mauvaise alternance : « effectuer un travail qui n'a aucun lien avec la formation » ou même « ne pas avoir de travail » (une trentaine d'occurrences), ou avoir « un travail qui n'est pas valorisé », ou encore « avoir un tuteur qui ne s'intéresse pas à mon travail ». En tant que contexte, on retrouve le terme associé à certains facteurs comme « mauvaise ambiance de travail » (une trentaine d'occurrences sous diverses formes).

#### École

Le cinquième terme est « école » (122 occurrences). Il est utilisé pour signifier un de deux milieux de l'alternance, où se contextualisent les facteurs de la mauvaise alternance : « un tuteur école non investi », « un suivi de l'école absent », « des problèmes de communication avec les référents écoles », « une école sans suivi pédagogique », « ne trouver aucun plaisir dans ce que l'on fait à l'école ». Comme pour les réponses à d'autres questions, on retrouve aussi « école » couplé au terme désignant l'autre milieu, « entreprise ». Le facteur de mauvaise alternance est généralement l'absence de lien entre ces deux milieux : « aucun lien entre ce qui est fait en entreprise et à l'école », « aucune communication, pas de relation entre l'école et l'entreprise », « aucune complémentarité entre les activités réalisées en entreprise et à l'école »... sous ces diverses formes, on compte une quarantaine d'occurrences.

#### Tuteur

Le sixième terme est « tuteur » (116 occurrences). Le terme désigne la plupart du temps le maître d'apprentissage en

entreprise. Il concourt à une mauvaise alternance par le fait qu'il remplit mal ses missions liées à l'accompagnement de l'apprenti (une soixantaine d'occurrences pour des formulations diverses) : « tuteur non investi », « tuteur qui délaisse son rôle », « aucun suivi des tuteurs en entreprise », « tuteur qui ne s'intéresse pas à mon travail »... Cela caractérise un « mauvais tuteur » (une vingtaine d'occurrences). Il est aussi possible que les relations entre le tuteur et l'alternant soit mauvaises : il n'y a « aucune entente avec le tuteur », l'alternant peut « avoir une relation compliquée avec son tuteur » ou même « être en désaccord avec son tuteur ».

#### Suivi

Le septième terme est « suivi » (96 occurrences). C'est la principale mission du tuteur, mais elle peut aussi incomber aux formateurs de l'école. Dans les deux cas, un suivi négligé des alternants est un facteur de la mauvaise alternance. La quasi-totalité des occurrences fournies sont dues à la réponse « aucun suivi » ou « manque de suivi », « absence de suivi » ou « mauvais suivi », qui sont les formes les plus courantes.

#### Alternant

Le huitième terme est « alternant » (76 occurrences). Il désigne la personne ayant répondu ou son archétype. Bien que sujet de l'alternance, il apparaît dans les réponses donnant des facteurs de mauvaise alternance comme l'objet de l'activité des tuteurs, des formateurs ou de organisations (école, entreprises) : « un tuteur sans intérêt pour son alternant » (plusieurs occurrences), « ambiance de travail qui dévalorise l'alternant », « entreprise qui exploite l'alternant » (plusieurs occurrences), « entreprise non investie dans le projet de son alternant », « laisser à l'abandon l'alternant », « mauvais suivi des alternants », « ne pas avoir confiance en l'alternant », « mettre la pression à son alternant ».

#### Apprendre

Le neuvième terme est « apprendre » (69 occurrences). Le résultat d'une mauvaise alternance, c'est « ne pas apprendre », « ne rien apprendre », ou « ne pas apprendre assez » (une cinquantaine d'occurrences). On trouve aussi « apprendre des choses inutiles » ou « apprendre des cours pour un autre métier », ou encore « apprendre un métier qui n'a rien à voir avec le diplôme ». Le moindre risque, c'est « de devoir apprendre seul ».

#### Cours

Le dixième terme est « cours » (64 occurrences). C'est le terme qui désigne l'activité principale à l'école. Parmi les facteurs de la mauvaise alternance, on trouve certaines caractéristiques des cours : « cours trop théoriques, sans exemples et sans outils concrets », « cours en style collège », « cours inintéressants », « cours inutiles », « une surcharge de cours ». Le facteur principal est l'absence de liens entre les cours et le « travail » ou le « métier » : « aucun lien entre le cours et le métier », « faire des choses complètement différentes en cours et en entreprise », « apprendre des cours pour un autre métier ».



# Bibliographie

## Quelques essentiels

- Azema, V., Fauchet, P., Meraï, A. & Toiron, C. (2020). Penser autrement l'alternance en formation au service de l'apprentissage professionnel du sujet « travailleur et apprenant ». *Phronesis*, 9(1), 43-49. <https://doi.org/10.7202/1069707ar>
- Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.4000/rfp.10559>
- Bluteau, M. (2021a) Expérimentations d'usages pédagogiques du numérique au service d'une alternance intégrative, *Revue IPTIC n°1 - Les technologies numériques ... nouvelles opportunités pour l'apprentissage en alternance*, p. 13-26. <https://www.revuaupctic.com/les-num%C3%A9ros-de-la-revue/no-1>
- Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014) Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation, *Éducation et francophonie*, 42(1), p. 22-41. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n1-ef01352/1024563ar.pdf>
- Cadet, JP, Brochier, D., Mahlaoui, S., Quenson, E., (2019). Le développement de l'alternance en France. In Zaouani-Denoux, S., Mazalon, E., *La formation en alternance* - Paris : L'Harmattan,
- Fernagu, S., (2022), « Pour une pédagogie des conditions de l'apprentissage en milieu organisationnel » in Collard Bovy, O., Jézégou, A., *Formation des adultes*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain
- Fernagu-Oudet, S. (2018). Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités. Habilitation à diriger des recherches. Université Bourgogne Franche-Comté. (tel-01988063)
- Gouttenoire, L., Fiorelli, C., Trognon, L. & Roux, C. (2019). Renforcer les capacités réflexives à des fins de développement professionnel : une grille-repères pour la conception de dispositifs pédagogiques. *Phronesis*, 8(3-4), 47-61. <https://doi.org/10.7202/1067215ar>
- Lechaux, P. (2016) L'alternance en formation : le travail silencieux de l'activité de reliance des « alternants » dans le cadre d'un dispositif de formation mobilisateur, *Phronesis* Vol. n°51, p. 38-49. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2016-1-page-38.htm>
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014) « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : des manières d'accompagner et de se faire accompagner, *Éducation et francophonie*, 42(1), p. 136-150. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n1-ef01352/1024569ar.pdf>
- Maela, P. (2020). Repère 4. Concevoir l'accompagnement comme fonction, posture, relation et démarche. Dans : , P. Maela, *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (pp. 75-88). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Maubant, P. & Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (!)alternance. *Phronesis*, 11, 1-10. <https://www.cairn.info/revue-2022-1-page-1.htm>.
- Merhan, F., Frenay, M., Chachkine, E. (dir.) (2021) *Les Formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage*. Presses Universitaires de Louvain. <https://hdl.handle.net/2078.1/pul:29303100636550>
- Métral, J.-F. (2020) Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences, *Recherches en didactique des sciences et des technologies n°21*, p. 135-162, <https://journals.openedition.org/rdst/3073>
- Papadopoulou, M. (2020) Distance intégrative et accompagnement expérientiel pour une nouvelle ingénierie en FOAD : le cas de deux dispositifs hybrides d'éducation populaire. Thèse de doctorat Sciences de l'Éducation, Université de Tours. <http://www.theses.fr/2020TOUR2001/document>
- Sanojca, E. & Triby, E. (2022). La construction de la valeur par l'alternance. *Phronesis*, 11, 202-222. <https://www.cairn.info/revue-2022-1-page-202.htm>.
- Zaouani Denoux, S., Mazalon, E., (2019) La formation en alternance : diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches

