



GUIDE PRATIQUE La pédagogie de l'alternance

NOVEMBRE 2022



Observatoire
paritaire de la
Métallurgie



COMPÉTENCES
INDUSTRIES

Table des matières

Un guide piloté par



Un guide conçu et rédigé par l'équipe

CESI LINEACT

Coordonné par Solveig Fernagu,
Directrice de recherche, LINÉACT CESI

Illustré par Frédéric Duriez

Crédit photo de couverture : **Romain Petit**

La réalisation de ce guide 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.

| | |
|---|-----------|
| — Vers une pédagogie de l'alternance | 4 |
| PREMIÈRE PARTIE : | |
| et si on parlait de la pédagogie de l'alternance ? | 11 |
| FICHE AUTONOMIE | 12 |
| FICHE COMPÉTENCES | 22 |
| FICHE EMPLOYABILITÉ | 32 |
| DEUXIÈME PARTIE : | |
| et si on parlait de la pédagogie de l'alternance ? | 45 |
| FICHE INDIVIDUALISATION | 46 |
| FICHE RÉFLEXIVITÉ | 56 |
| FICHE ACCOMPAGNEMENT | 64 |
| — GLOSSAIRE : les mots de l'alternance | 76 |
| — Bibliographie générale indicative | 82 |

◇ VERS UNE PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

Dans le secteur industriel, le nombre de contrats d'alternance augmente exponentiellement depuis plusieurs années ; et cela n'est pas prêt de s'arrêter ! L'ouverture de l'alternance à tous les domaines d'activités (et métiers), la promulgation d'une loi incitatrice à l'embauche d'alternants (loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel », sept. 2018) et l'explosion du déploiement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur laissent envisager une croissance durable (voire vertigineuse) du nombre de contrats. L'augmentation de ces flux mais aussi l'évolution des publics accueillis (origine, niveaux, profils, genre, etc.) nécessitent de s'interroger sur les pédagogies mises en œuvre et la qualité des dispositifs pédagogiques mis en place.

L'Observatoire paritaire de la métallurgie a lancé, en ce sens, une vaste étude pour tenter d'identifier ce que pourrait être une pédagogie de l'alternance de qualité, au travers l'analyse de pratiques en œuvre au sein de la branche professionnelle de la métallurgie mais également dans d'autres branches, et d'autres pays.

Cette étude (LINÉACT CESI, 2022), dont les résultats sont pour partie¹ consignés dans ce guide, a permis de :

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

Pour atteindre ces objectifs, trois enquêtes ont été réalisées : la première « scientifique et documentaire » a permis de réaliser un état de l'art des questions de recherche sur



la pédagogie de l'alternance. La deuxième et la troisième enquête ont donné lieu à un inventaire d'un ensemble de pratiques. L'une s'est réalisée par entretiens auprès d'une centaine d'acteurs de l'alternance², et l'autre par voie de questionnaire auprès de plus de 1720 alternants volontaires issus des établissements rencontrés au cours de l'étude³.

Ces enquêtes ont permis de mettre en évidence qu'une pédagogie de l'alternance est bien plus qu'un simple modèle de « va-et-vient » entre le centre de formation et l'entreprise. En effet si elle « **organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui oscillent entre monde de la formation et monde du travail** », ces va-et-vient ne prennent sens qu'au travers d'« **itérations structurantes qui mettent l'alternant en capacité de se développer** » (LINÉACT CESI, 2022).

Une pédagogie de l'alternance, selon cette définition et l'orientation donnée à ce guide, aura pour but, dans la manière de construire les parcours de formation 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**. Une pédagogie de l'alternance, en ce sens, participe pleinement de la professionnalisation des alternants.

« Discutons » pédagogie 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 manières 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 qui a pourtant mis du temps à s'imposer. Il n'y a pas si longtemps, l'alternance était considérée comme un dispositif « réparateur » (Charlot, 1993) ou « compensateur » (Besson et al., 2005). Aujourd'hui, ce n'est plus le cas, l'alternance est devenue un véritable principe de formation en cherchant à 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. Si une pédagogie de l'alternance en formation est définie, en général, comme l'articulation de deux lieux d'apprentissage différents, **sa véritable force tient au fait qu'ils soient complémentaires** (Tilman, 2012) **et que leur fréquentation se fasse de manière rythmée, au fil de va-et-vient réguliers** (Durand, 2012) **qui lui donnent tout son sens**. Ainsi, le simple ajout de stages professionnels au milieu et/ou en fin de formation ne fait pas de cette dernière un cursus de formation en alternance, ni office de pédagogie de l'alternance !

Que nous disent plus précisément les travaux ou témoignages d'expériences sur les pédagogies de l'alternance ? On peut distinguer au moins cinq approches :

1. **Didactique** d'abord, puisqu'une pédagogie de l'alternance prend en compte ce qui se passe et s'apprend dans chacun des espaces de l'alternance.

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)

¹ Le guide présent s'accompagne d'un autre document intitulé « Document État de l'art de la pédagogie de l'alternance : enjeux, pratiques et principes directeurs », il est publié sur le site : www.observatoire-metallurgie.fr/analyses-etudes.

² Responsables CFA ou organisations professionnelles, organisations syndicales, formateurs, enseignants-chercheurs, alternants, maîtres d'apprentissage.

³ 1726 alternants issus de 97 établissements de formation issus de la branche professionnelle de la métallurgie (CFAI) et de ses partenaires (universités, écoles d'ingénieurs, autres CFA). Plus de la moitié des répondants relève de l'enseignement supérieur (Licence Pro, Master Pro, Ingénieurs).

2. **Managériale** ensuite, lorsque l'on traite de la valeur formative des contextes de travail qui déterminent en grande partie les opportunités et possibilités d'apprentissage(s)

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)

3. **Socio-économique** également, lorsque l'on s'empare de l'alternance pour résoudre les problèmes de recrutement et de formation des entreprises.

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)

4. **Pédagogique**, lorsque certains principes de réalité⁴ rendent difficile le déploiement d'une **alternance intégrative** au profit d'une alternance plutôt **associative** ou **juxtapositive**.

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 [en centre de formation] on peut se tromper et prendre le temps. Mais bon, des fois, il faut attendre ceux qui ne comprennent pas, qui ne connaissent pas, et on aimerait que ça aille plus vite. Ce n'est pas la vraie vie en fait. » (Alternant)

5. **Scientifique** enfin, lorsque l'on constate que la littérature académique ne discute que très peu pédagogie de l'alternance, les thématiques abordées⁵ restent relativement éclatées et peinent à s'organiser en système. Peu au final contribuent, en France et à l'étranger, à construire et éclairer les **reliances** de l'alternance. Une question néanmoins interpelle les chercheurs : pouvoir comprendre et identifier les facteurs, les configurations, les stratégies et les modèles pédagogiques qui favoriseraient l'apprentissage des alternants, et seraient **capacitants**.

Tous ces points de vue montrent qu'il est difficile de penser une ingénierie de l'alternance applicable à tous les **contextes** et toutes les **situations**. Pour autant, il reste important de rendre compte des logiques de conception des dispositifs et de leurs fonctionnements réels⁶, pour se pencher sur ce qui est recherché par les acteurs lorsqu'ils mettent en œuvre les dispositifs qu'ils construisent. C'est à cette condition qu'il sera possible de dresser les contours d'une pédagogie de l'alternance qui mette les apprenants en capacité de construire des **reliances porteuses d'apprentissage(s)**. Ce guide pratique 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 mises en place, à partir d'une définition :

« 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, 2022)

Cette définition organise et structure ce guide de la pédagogie de l'alternance et en justifie le contenu. Elle est le résultat du croisement des résultats de l'ensemble des enquêtes réalisés⁷.

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

Lorsque l'on cherche à mesurer la qualité de l'alternance, les outils les plus fréquemment mobilisés sont le taux d'insertion, de satisfaction ou de réussite aux examens. Ces indicateurs ne disent pourtant rien de la spécificité des processus de formation à l'œuvre et surtout ne les distinguent pas des formations dites classiques (temps plein, alternées) !

Et si la qualité de l'alternance, au final, pouvait être mesurée au travers ses potentialités de professionnalisation ?

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**. Mais au sens développemental, suffit-il d'acquérir des gestes de métier, des techniques, des savoirs et des compétences au plus près du travail pour se professionnaliser ? Non, bien sûr. 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 :

- 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, telle une **pédagogie inversée**, tout à la fois déductive et inductive ;
- dans la prise de distance individuelle ou collective, avec l'expérience vécue et sa formalisation ;
- dans l'orchestration de moyens de formation permettant aux apprenants de prendre conscience qu'ils sont les premiers acteurs de leur formation et de se montrer pro-actifs ;
- 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) ;

⁴ Exemples : impératifs de production ou de programme, rapports au savoirs, conceptions pédagogiques, cultures organisationnelles, valeurs, etc.

⁵ Par exemple : transitions identitaires, représentations sociales, tutorat, réflexivité, compagnonnage, transmission professionnelle, apprentissage expérientiel, autoformation, analyse de l'activité, etc.

⁶ Par exemple : modalités de pilotage et de régulation des processus de formation, nature et orientation des apprentissages réalisés.

⁷ Pour plus de détails sur la construction de cette définition, il sera possible de se référer au document « État de l'art de la pédagogie de l'alternance : enjeux, pratiques et principes directeurs », publié sur le site : www.observatoire-metallurgie.fr/analyses-etudes.

- en portant son attention sur des moyens pédagogiques qui favorisent la co-construction de la formation (l'entreprise comme les centres de formations sont partenaires et participent ensemble à l'acquisition des compétences) et le partage du 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 (au sens de préparer à une activité professionnelle). **Les voies de professionnalisation sont multiples et certaines d'entre elles sont plus prometteuses que d'autres. Celles qu'emprunte la pédagogie de l'alternance et décrites dans ce document sont celles qui contribuent le plus à mettre les apprenants en capacité de se développer, et donc de se professionnaliser !**

Ce détour par la professionnalisation est corroboré par les enquêtes réalisées en vue de la production de ce guide. Elles mettent ainsi en évidence qu'une pédagogie de l'alternance se reconnaît à ses finalités (notamment : autonomie, compétences, employabilité) et aux moyens pédagogiques mis en œuvre pour les atteindre (notamment : individualisation, réflexivité, accompagnement). Cet ensemble s'appuie sur **l'intelligibilisation et l'exploitation des reliances** entre monde de la formation et monde de la production. Les travaux disponibles traitent d'abord de l'alternance du point de vue de ses évolutions historiques, socio-économiques, politiques, réglementaires, institutionnelles... Lorsque son traitement est pédagogique, les formateurs (au sens large) sont encouragés à rapprocher travail et formation en ne perdant pas de vue :

- que l'alternance est d'abord et avant tout une **réalité vécue** par l'apprenant,
 - et que le déroulement de cette aventure est facilité par un dispositif d'**alternance intégrative** (chaque monde s'appuie sur l'autre et participe à la construction du parcours de formation par des moyens pédagogiques et didactiques adaptés) (cf. document État de l'art de la pédagogie de l'alternance : enjeux, pratiques et principes directeurs).
- En conséquence, une pédagogie de l'alternance questionne :
- **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 ;
 - **la construction des relations entre ces différents environnements**, chose qui n'est pas toujours aisée et facile à entretenir ;
 - 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 disposition⁸

Ces caractéristiques conduisent à souligner le caractère particulièrement **(socio) constructiviste** d'une pédagogie de l'alternance. Sa force tient pour partie à la manière dont elle s'appuie sur les expériences personnelles et sociales des apprenants pour atteindre ses finalités, et sur les relations dialectiques entre les différents protagonistes de l'alternance.

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

Les acteurs interrogés lors des enquêtes convergent vers l'idée qu'une « bonne » pédagogie de l'alternance est une pédagogie qui permet, grâce aux pratiques pédagogiques mobilisées, de se positionner sur l'apprentissage d'un métier (**employabilité**), qui cherche à réduire les écarts entre la pratique et la théorie (**réflexivité**, synchronisation des apprentissages), s'appuie sur l'expérience de formation (**individualisation**), construit des parcours soutenant (**accompagnement**, pour aider les jeunes à devenir des adultes éclairés (**autonomie**)). Leur discours corrobore celui des chercheurs et mérite de porter une attention particulière aux pratiques qu'ils déploient au quotidien.

Au final, ce guide pratique propose, à partir de la définition de la pédagogie de l'alternance retenue, des principes directeurs (pour quoi ?) et des pistes d'action (comment ?). Il se termine par un glossaire des mots de l'alternance.

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.

⁸ Ces ressources proviennent notamment 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, ou de l'expérience des autres alternants, etc.



PARTIE

.....

01

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

.....

AUTONOMIE

| | |
|---|----|
| — DÉFINITION ET ENJEUX | 14 |
| — CE QUE N'EST PAS L'AUTONOMIE | 15 |
| — PREMIER LEVIER D'ACTION | 16 |
| Mettre en place un cadre clair et sécurisant | 16 |
| • Clarifier les règles de fonctionnement | 16 |
| • Construire le sens de la formation | 16 |
| • Susciter le développement d'un sentiment de sécurité psychologique | 17 |
| • Confier des responsabilités progressives | 18 |
| — DEUXIÈME LEVIER D'ACTION | 19 |
| Aider l'alternant à s'appropriier les environnements d'apprentissage qui sont les siens | 19 |
| • Décloisonner les situations d'apprentissage | 19 |
| • Identifier les moyens d'action et d'apprentissage | 20 |
| • Prendre en compte la zone proximale de développement, le déjà-là | 21 |
| • Outiller les alternants | 21 |
| — APPROFONDIR | 21 |

« 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, 2022).

Ce développement concerne en particulier la capacité à devenir autonome : faire, penser et choisir par soi-même grâce à un **étayage** adéquat des situations pédagogiques et professionnelles.

... “

“ L'INDÉPENDANCE N'EST QU'UN ÉTAT NÉGATIF ; C'EST LE FAIT DE NE PAS ÊTRE DÉPENDANT, NE PAS ÊTRE LIÉ À QUELQUE CHOSE OU À QUELQU'UN. L'AUTONOMIE IMPLIQUE LA PRÉSENCE D'UNE RÉFLEXION.”
(Foray, 2015)

... ”

◇ DÉFINITION ET ENJEUX

Au sens étymologique, l'autonomie relève de la « capacité à se gouverner soi-même ». Ce point de vue s'avère insuffisant pour en fixer plus précisément les contours. La notion est aujourd'hui incontournable, tout autant dans les référentiels de formation que dans les offres d'emploi. Il est important d'en soutenir la construction car l'autonomie ne se décrète pas, ne peut relever d'une injonction. Elle relève d'un processus d'apprentissage plus ou moins long. La décréter conduirait à ne pas équiper les alternants des ressources dont ils ont besoin pour gagner en autonomie. De façon générale, en pédagogie, la notion d'autonomie peut être associée à celles de « franchissement d'étapes », d'« émancipation », de « devenir adulte » ou de « responsabilisation ». Tous ces termes renvoient à l'idée d'un mouvement, d'un processus, à quelque-chose qui se construit et ne s'impose pas. L'autonomie peut être **fonctionnelle** (faire seul), **intellectuelle** (penser seul) ou **décisionnelle** (choisir seul). Elle n'est donc pas que matérielle comme par exemple, le fait de posséder une voiture pour se déplacer, ou un salaire pour accéder au logement. Disposer d'une voiture ou d'un salaire ne suffit pas à faire preuve d'autonomie. Le « faire seul », le « penser seul » ou le « choisir seul » s'apprennent et

s'établissent, ils impliquent l'usage de la raison d'une part (ou de la réflexion critique), et l'acceptation, d'autre part, d'espaces de contraintes qui font office de repères à l'action, la pensée et le choix.

Sans une mise à disposition de ressources adéquates, il peut être difficile de gagner en autonomie. Il existe donc des environnements, des contextes, des situations, des activités qui seront plus ou moins propices à cette construction, plus ou moins autonomisants. Néanmoins quelques soient les ressources proposées, aussi indispensables soient-elles, il importe que l'apprenant apprenne à les repérer et à les utiliser, se saisisse des opportunités qui lui sont offertes pour cela ; et fasse preuve d'implication et d'**agentivité**⁹, que cela soit en entreprise ou en centre de formation, pour se les approprier et les actionner. La pédagogie de l'alternance offre en ce sens, un terrain particulièrement propice au développement de l'autonomie, puisqu'elle permet de multiplier les situations d'action, de pensées et de choix, de les confronter aux autres et de s'enrichir de leurs expériences. Elle est capacité à prendre en charge ses difficultés et à les surmonter. L'autonomie en formation, *in fine*, est tout à la fois un objectif, une finalité et un moyen.



Au final, l'autonomie

... témoigne de la capacité des apprenants à articuler des ressources et des moyens pour faire face aux situations-problèmes qu'ils rencontrent,
... et résulte de la capacité des milieux de formation et de travail à soutenir l'appropriation et l'usage de ces ressources et moyens.

Plus les apprenants gagnent en autonomie, plus ils savent mobiliser les moyens adéquats de leur **professionnalisation**, se poser les bonnes questions et trouver les réponses dont ils ont besoin (en termes de ressources, de moyens, etc.). Les ponts réguliers et itératifs qu'ils construisent entre les différents espaces de la formation participent de cette mise en capacité à se professionnaliser.

CE QUE N'EST PAS L'AUTONOMIE

- Un préalable à l'apprentissage
- Quelque chose qui se décrète et s'impose de l'extérieur
- Un don, quelque chose d'inné
- Abandonner l'individu à son sort, se débrouiller seul
- Faire ce que l'on veut
- Ne pas avoir besoin des autres

⁹ Être acteur de son propre mouvement

PREMIER LEVIER D'ACTION

Mettre en place un cadre clair et sécurisant qui permette à l'alternant de se situer dans son environnement et d'adapter son comportement à celui-ci

— Clarifier les règles de fonctionnement

qui permettent à l'alternant d'être responsabilisé et considéré comme un salarié / un adulte.

La discipline est présente non en termes de soumission mais d'adhésion à un projet éducatif et de cadre d'action (horaires, absences, usage du portable...).

“ IL N'Y A NI SONNERIE NI SURVEILLANT. QUAND IL EST À LA BOURRE À UN COURS, ON LUI DIT : TU ES EN RETARD À TON POSTE DE TRAVAIL. ET TON RETARD IMPACTE LE TRAVAIL DES AUTRES. ”



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Identifier des droits et des devoirs
- Fixer des cadres
- Transformer les devoirs en contraintes consenties
- Responsabiliser les alternants

ALTERNANTS

- Se sentir davantage responsable de sa formation, s'autoréguler
- Se sentir adulte
- Considérer le parcours de formation comme du temps professionnel et le centre de formation comme un lieu de travail

TUTEURS

- Faire vivre un contrat de confiance
- Susciter l'engagement

— Construire le sens de la formation en identifiant clairement des objectifs en termes d'attendus et d'acquisition de compétences et la manière dont ils seront atteints.

Faire le lien entre les compétences développées pendant la formation et l'exercice du métier.

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Donner du sens aux réalisations en proposant des activités pédagogiques signifiantes
- Rendre acteurs les alternants dans leurs apprentissages, les responsabiliser
- Structurer les apprentissages en arrimant la formation aux situations de travail et au métier en cours d'acquisition.

ALTERNANTS

- Se projeter dans sa formation et se motiver
- Donner du sens et une direction à sa formation, se fixer ses propres objectifs d'apprentissage
- Faire des aller-et-retours entre activités de formation et activités professionnelles et construire le sens du métier

TUTEURS

- Évaluer les résultats du travail objectivement
- Donner des repères pour l'activité
- Mobiliser les équipes dans le bon sens



“ C'EST IMPORTANT D'AVOIR DES OBJECTIFS CLAIRS ET DE LES DISCUTER ”

— Susciter le développement d'un sentiment de sécurité psychologique pour permettre aux alternants de se sentir en confiance pour « prendre des risques » (expérimenter, innover, tester, oser), de se tromper et de faire des erreurs pour apprendre (gaspillage de matériel, arrêt de l'activité de production, etc.)

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Sécuriser les apprenants, développer le sentiment de sécurité psychologique
- Susciter l'engagement cognitif et affectif dans la tâche

ALTERNANTS

- Participer à la construction de l'estime de soi
- Faciliter la collaboration
- Être rassuré, se sentir en confiance
- Tester et explorer des solutions, oser expérimenter et ne pas savoir faire
- Avoir des relations de confiance avec ses formateurs et ses collègues et oser demander de l'aide
- Bénéficier de retours d'expérience
- Travailler à plusieurs

TUTEURS

- Susciter la prise d'initiative
- S'impliquer dans le travail d'équipe



“ EN FORMATION, IL EST NÉCESSAIRE QUE LES APPRENANTS COMPRENNENT QU'ILS ONT LE DROIT À L'ERREUR. S'ILS RATENT UNE RÉPARATION, ÇA N'A PAS LA MÊME INCIDENCE QU'EN ENTREPRISE ”

— Confier des responsabilités progressives

pour permettre aux alternants de se sentir responsables de leurs choix

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Donner envie de se développer
- Responsabiliser les apprenants
- Soutenir le développement de la confiance en soi

ALTERNANTS

- Se sentir considéré
- Développer son sentiment de compétence
- Avoir envie d'apprendre

TUTEURS

- Donner envie de s'investir dans le travail
- Fixer le cadre, les limites à ne pas dépasser
- Avoir confiance dans les capacités de l'alternant

“ QUAND MON MAÎTRE D'APPRENTISSAGE ME DEMANDE DE FAIRE DES CHOSSES QUE JE N'AI JAMAIS FAITES, C'EST PANIQUE À BORD. TROP DE CONSÉQUENCES POUR LA PRODUCTION SI JE ME TROMPE ! MAIS IL ME DIT QU'ON APPREND MIEUX QUAND C'EST DIFFICILE ! ”



DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

Aider l'alternant à s'approprier les environnements d'apprentissage qui sont les siens, qu'ils soient formels ou informels

— Décloisonner les situations d'apprentissage

pour favoriser le lien entre l'alternant et les différents acteurs sur lesquels il peut s'appuyer lors de son alternance, en explicitant leur rôle, leur domaine d'intervention ou les liens avec le métier de l'apprenant.

« Plusieurs personnes sont impliquées dans l'accompagnement de l'apprenti chez nous : le tuteur machine, le responsable RH, l'animateur « transmission de savoirs » et d'autres services (service qualité ou bureau d'étude). On met des passerelles entre la production et l'apprenti car c'est important de faire le lien et rendre les jeunes autonomes : si plus tard ils ont besoin, ils savent à qui aller demander. » (Tuteur)

« Mon tuteur, c'est lui qui me met avec tel ou tel collègue. J'ai mes différents collègues qui font de différentes façons. Donc ça me permet de voir les différentes façons et ça me fait évoluer aussi. » (Apprenti)

« Pour travailler sur des thèmes liés à nos enseignements, on propose à l'apprenti de formuler des questions à poser en entreprise lors de l'alternance d'après » (Formateur, centre de formation)

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Légitimer et associer l'entourage professionnel et/ou pédagogique de l'alternant
- Ouvrir les horizons métier de l'apprenant
- Élargir la scène organisationnelle
- Développer la prise d'initiative et la proactivité

ALTERNANTS

- Faire des liens entre les différents acteurs et activités d'une organisation
- Relier ce que l'on fait à ce que d'autres font, identifier les effets réciproques
- Se construire des représentations plus fines d'un métier et de métiers connexes
- Repérer des personnes ressources

TUTEURS

- Créer du lien avec les adultes présents sur le lieu de travail
- Élargir le spectre des échanges possibles, ouvrir le dialogue
- Impliquer les équipes, les collègues dans l'accompagnement

— Identifier les moyens d'action et d'apprentissage

dont l'alternant peut se servir, leur fonction, leur usage, et conditions d'usage

→ Il peut s'agir d'objets physiques, virtuels, de documentation, de modes opératoires, de modalités fonctionnement spécifiques à l'entreprise, de personnes, etc.

Suppose d'être en interaction avec son environnement, ses expériences, celles d'autrui, d'identifier des ressources et d'apprendre à les utiliser.

Ces ressources peuvent être d'origines différentes : techniques et intellectuelles (instruments d'action et de pensée), sociales (connaissance des codes, des attentes, des normes, des règles), morales (valeurs, préférences), affectives (estime de soi, sentiment de compétence), etc.

« CHEZ NOUS, ON A DES TABLEAUX DE PILOTAGE QUI PERMETTENT L'INSERTION DE PANNEAUX D'ALERTE. L'APPRENTI PEUT REMONTER TOUT SEUL LA PANNE ET IL EST INCITÉ PAR CE SYSTÈME À LE FAIRE »



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Varier les ressources d'apprentissage en fonction des besoins
- Faciliter l'activité des apprenants
- Donner des repères
- Responsabiliser l'apprenant

ALTERNANTS

- Identifier, choisir, utiliser des ressources variées
- Construire son environnement personnel d'apprentissage
- Envisager différentes manières de solutionner des problèmes

TUTEURS

- Rendre accessibles des ressources
- Évaluer la capacité de l'apprenant à se saisir des ressources variées
- Identifier des moyens pour apprendre et pour faire
- Responsabiliser l'apprenant

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

Le « déjà-là » est essentiel pour organiser la progression des apprentissages : chaque étape du parcours de formation s'appuie sur l'étape précédente, sur ce que l'apprenant sait ou ne sait pas.

L'alternant avancera mieux s'il est capable de mesurer l'écart entre ce qu'il peut faire ou apprendre seul et ce qu'il ne peut apprendre ou faire qu'avec des personnes plus expertes.

« ILS ME LAISSENT JUGER DE LA CONFORMITÉ ET DE LA FAISABILITÉ D'UNE PIÈCE... ILS METTENT EN SCÈNE DES "PIÈGES" POUR VOIR SI JE SAIS OBSERVER ET CONTRÔLER... ET VOIR SI J'OSE CONTREDIRE MON MAÎTRE D'APPRENTISSAGE ET MES COLLÈGUES QUAND JE SAIS QUE J'AI RAISON. »



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Évaluer des prérequis, valider des acquis
- Organiser la préparation des cours et des activités pédagogiques
- Ajuster ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage à l'expérience et aux connaissances des alternants
- Étayer progressivement les apprentissages
- Favoriser les expériences de réussite

ALTERNANTS

- Ancrer ses connaissances, comprendre leur utilité dans la construction de savoirs plus complexes
- Donner du sens à ses apprentissages
- Développer son sentiment de compétence et son assurance
- Valoriser ses acquisitions

TUTEURS

- Positionner l'alternant et adapter les missions et les activités confiées
- Identifier des situations de travail adaptées

- Complexifier progressivement les activités de travail
- Aider à réussir, générer un sentiment d'efficacité personnelle
- Accompagner et soutenir les apprentissages

— Outiller les alternants pour les aider à se repérer dans leurs besoins d'apprentissage et de recul sur les situations.

Cf. fiches Individualisation et Réflexivité

APPROFONDIR

- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque* n°51
- Camatarri, G. (2015), *Autonomie et apprentissage*, Paris : PUF
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Paris : Érès.

COMPÉTENCES

| | |
|---|----|
| — DÉFINITION ET ENJEUX | 24 |
| — CE QUE NE SONT PAS LES COMPÉTENCES | 25 |
| — PREMIER LEVIER D’ACTION | 26 |
| Varier les situations pour apprendre à mobiliser et articuler adéquatement des ressources | 26 |
| • Concevoir des scénarios pédagogiques avec des problèmes à résoudre | 26 |
| • Concevoir des environnements de formation hybrides | 27 |
| • Concevoir des scénarios pédagogiques impliquants | 28 |
| • Concevoir des activités pédagogiques qui permettent d’ouvrir les horizons | 28 |
| • Proposer des situations de travail ou des activités formatrices et socialisatrices | 28 |
| — DEUXIÈME LEVIER D’ACTION | 29 |
| S’assurer de la présence des moyens et des ressources nécessaires au travail et aux apprentissages | 29 |
| • Contractualiser les relations entre les acteurs l’entreprise, le centre de formation et l’apprenant | 29 |
| • Tracer, ajuster, personnaliser les parcours d’apprentissage | 30 |
| • Mobiliser l’expérience dans les parcours d’apprentissage | 31 |
| — APPROFONDIR | 31 |

« 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, 2022).

Ce développement concerne toutes sortes de compétences : techniques, comportementales, transverses, au niveau individuel ou collectif. Une pédagogie de l’alternance place le travail au centre de ses formations en tant qu’objet, finalité et processus) : former dans le travail, pour le travail, par le travail, au travail et à partir du travail. Une recette pédagogiquement efficace !

... “

“ LA COMPÉTENCE EST LA MISE EN ŒUVRE PAR UNE PERSONNE EN **SITUATION**, DANS UN **CONTEXTE** DÉTERMINÉ, D’UN ENSEMBLE DIVERSIFIÉ MAIS COORDONNÉ DE **RESSOURCES**; CETTE MISE EN ŒUVRE REPOSE SUR LE CHOIX, LA MOBILISATION ET L’ORGANISATION DE CES RESSOURCES ET SUR LES ACTIONS PERTINENTES QU’ELLES PERMETTENT POUR UN TRAITEMENT RÉUSSI DE CETTE SITUATION. ” (Jonnaert, 2004)

... ”

◇ DÉFINITION ET ENJEUX

La manière de définir les compétences détermine la manière d'en penser le développement. Il est donc important de stabiliser une définition à partir de ce que l'on sait des compétences :

- elles sont **situées**, propres à une situation, qui peut ou non appeler de nouvelles manières d'agir et de penser.
- elles sont singulières parce qu'elles dépendent également de la manière dont l'individu problématise les situations qui se présentent à lui. Ce qu'il fait en fonction de ce qu'il est, ce qu'il sait, de ce qu'il voudrait faire, et de ce qu'il peut faire.
- elles sont contextualisées parce qu'elles se mobilisent en fonction des moyens et de l'environnement de travail, des circonstances, des événements du travail, des conditions de travail, etc.
- elles sont structurées, résultat de l'articulation de ressources internes propres à l'individu et de ressources externes propres aux contextes et aux situations dans lesquelles elles sont appelées à se manifester.
- elles sont dynamiques parce qu'elles se recomposent en permanence en fonction des ressources présentes en situation.

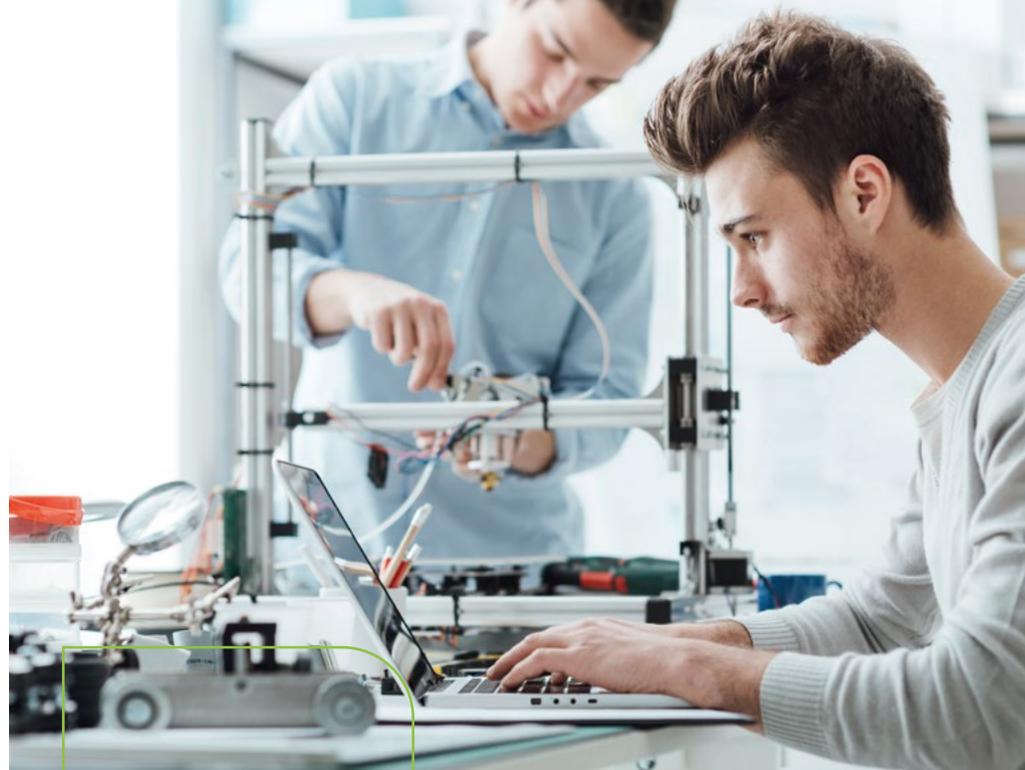
Les compétences sont donc une **combinatoire de ressources** internes et externes mobilisées de manière satisfaisante en situation.

Une pédagogie de l'alternance permet de mobiliser des combinaisons de ressources **de plus en plus complexes et structurantes** tout au long du parcours de formation, au fil des périodes d'alternance.

« Les compétences, c'est savoir s'adapter à l'entreprise et faire correctement ce que l'on nous demande » (Alternant)

« Nos équipements en atelier sont ceux que les apprentis trouvent en entreprise, c'est plus facile pour eux ensuite de transférer ce qu'ils apprennent » (Formateur)

« Je le fais tourner sur les problèmes pour qu'il appréhende l'étendue de ce qu'il peut faire chez nous » (Tuteur)



Au final, les compétences :

... résultent de l'organisation et de la mise en lien, en situation, d'un ensemble de ressources, internes et externes, qui s'articulent entre elles et permettent de faire face aux situations professionnelles et à leurs attendus ;

... structurent les conditions et les possibles de l'action, mais aussi la coresponsabilité de la mobilisation et du développement des compétences.

Elle est de ce fait particulièrement professionnalisante puisqu'elle cherche à accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences grâce au repérage, à l'analyse, et à l'utilisation adéquate des ressources à leur disposition. Ressources qui se complètent, se structurent et se synchronisent grâce aux allers et retours entre centre de formation et milieu professionnel.

CE QUE NE SONT PAS LES COMPÉTENCES

- Des savoirs séparés d'une pratique, d'une action, qu'elles soient intellectuelles ou physique
- Des savoirs non problématisés, a-contextuels, a-situés
- Des savoirs juxtaposés

PREMIER LEVIER D'ACTION

Varier les 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 et permettre aux alternants de mobiliser leurs apprentissages

→ Faux accidents, pannes, collaboration inter-métiers, simulation, étude de cas, conduite de projets, etc.

“ ILS ONT UNE DEMI-JOURNÉE POUR RÉSOUDRE UN ACCIDENT. JE JOUE TOUS LES RÔLES: L'ACCIDENTÉ, LES TÉMOINS, ... ET ILS VIENNENT M'INTERROGER ”



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Impliquer les alternants
- Donner du sens aux apprentissages et aux situations professionnelles
- Contextualiser, décontextualiser des apprentissages
- Évaluer et réguler les apprentissages, différencier les apports
- Faciliter l'apprentissage par l'expérience, la réflexion et la collaboration
- Rendre les situations d'apprentissage plus vivantes, plus contextualisées

ALTERNANTS

- Être acteur de son apprentissage, s'impliquer
- Transférer ses apprentissages
- Rendre ses apprentissages opérationnels
- Analyser des problèmes, des problématiques professionnelles

- Tâtonner, expérimenter, s'exercer, tester
- Se tromper, prendre des risques sans conséquences
- S'approprier des contenus de cours et des méthodes de manière dynamique

TUTEURS

- Vérifier que les apprentissages sont effectifs
- Évaluer les tâches qu'il est possible de confier

— Concevoir des environnements de formation hybrides en combinant des environnements physiques et numériques de formation, interactifs ou non

→ Réalité virtuelle, réalité augmentée, simulateur, web, jumeaux numériques, vidéos, plateformes, mobile learning, @learning, etc.

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Concevoir des scénarios pédagogiques impossibles à réaliser en réel
- Évaluer des prérequis, des acquis
- Individualiser les parcours de formation
- Suivre l'évolution des formés, évaluer les compétences
- Hybrider les actions de formation et les rendre plus attractives

ALTERNANTS

- Réaliser des tâches sans danger, faire des erreurs en toute sécurité
- Se construire des représentations du fonctionnement d'une machine, d'un outil, d'une situation, d'une ligne de production, d'un atelier
- Comprendre ce qui se passe ou pourrait se passer, envisager des scénarios de résolution de problèmes
- Développer ses compétences en littératie numérique¹⁰

“ LA RÉALITÉ VIRTUELLE, JE M'EN SERS. C'EST IMPORTANT D'ENTRER DANS LE VENTRE DE LA MACHINE OU DE PRENDRE CONSCIENCE DES PROBLÈMES DE SÉCURITÉ ”



— Concevoir des scénarios pédagogiques impliquants

qui permettent aux alternants de s'engager individuellement ou collectivement dans le processus pédagogique

→ Pédagogie inversée, pédagogie active, apprentissage par problème, apprentissage par projet

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Impliquer les alternants dans leurs démarches d'apprentissage, agir sur leur motivation intrinsèque
- Adopter une posture de facilitateur
- Structurer des démarches concrètes de mobilisation et d'évaluation des compétences
- Repérer des difficultés d'apprentissage et proposer des solutions
- Déployer des méthodes pédagogiques qui permettent de s'adapter au plus grand nombre
- Se rapprocher des habitudes de recherche des alternants
- Stimuler l'émulation collective

ALTERNANTS

- Être actif dans son apprentissage
- Acquérir des compétences dont on voit la finalité
- Se concentrer sur la résolution de problèmes concrets
- Interagir et apprendre à travailler en collectif
- Chercher des informations, les structurer, les communiquer, les critiquer, les argumenter

¹⁰ Considérée comme une « Compétence du 21^{ème} siècle », elle concerne la capacité à utiliser des outils numériques pour rechercher de l'information, construire de nouvelles connaissances, communiquer avec les autres, etc.

— Concevoir des activités pédagogiques qui permettent d'ouvrir les horizons

→ Visites d'entreprises, accueil de prestataires de service, échanges de pratiques, projets interservices ou interdisciplinaires, etc.

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Prendre en compte une diversité de réalités professionnelles pour accéder à une vision d'ensemble sur le métier
- Susciter les retours d'expériences et les échanges, les questionnements
- Faire travailler ensemble en poursuivant un objectif commun

ALTERNANTS

- Se rendre compte que les entreprises partagent les mêmes problèmes
- Intégrer les contraintes des autres dans son activité
- Aborder les situations ou les problèmes de manière concurrente
- Accéder à d'autres cultures organisationnelles
- Proposer, négocier, argumenter des solutions

— Proposer des situations de travail ou des activités formatrices et socialisatrices qui permettent aux alternants de s'engager individuellement ou collectivement dans le processus pédagogique

→ Debriefings, réunion projet, rotation sur poste de travail, groupe de travail, résolution de problèmes, relève d'équipe, prise de parole en public, compte rendu, etc.

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- S'assurer que les situations professionnelles proposées correspondent bien aux objectifs de formation
- Partager le pouvoir de former
- Formaliser (de façon proactive) des partenariats pédagogiques

ALTERNANTS

- Faire ses preuves, se projeter dans l'entreprise
- Relier les apprentissages en centre et ceux réalisés en entreprise
- Valider, orienter son projet professionnel
- Se sentir accompagné

TUTEURS

- Préparer l'insertion du jeune, lui faire acquérir les codes de l'entreprise
- Évaluer ses capacités de travail et d'intégration, ses qualités
- Formaliser, mettre en mots et développer ses compétences professionnelles

« MON TUTEUR FAIT DES DEBRIEFINGS AVEC MOI CHAQUE FOIS QUE JE RENCONTRE DES DIFFICULTÉS. IL ME POSE DES QUESTIONS ET ME FAIT TRAVAILLER SUR MES ERREURS. ON FAIT DES BILANS RÉGULIERS »



DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

S'assurer de la présence des moyens et des ressources nécessaires au travail et aux apprentissages dans les espaces de la formation

— Formaliser les relations entre les acteurs, l'entreprise, le centre de formation et l'apprenant au plus près des situations de travail et permettre aux alternants de mobiliser leurs apprentissages

→ Cible d'objectifs, plan de progrès, convention de mission, compte rendu d'activités, cahier de mission, etc.

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Penser au mieux l'adéquation entre les objectifs de formation et les missions en entreprise
- Prendre en compte ce qui est fait en entreprise dans les activités pédagogiques
- Réaliser de la veille technologique et métier
- Optimiser le suivi et l'accompagnement des jeunes

ALTERNANTS

- Se projeter dans l'entreprise,
- Être accompagné en centre de formation et en entreprise
- Se fixer des objectifs de production et d'apprentissage interliés

TUTEURS

- Préparer la mission en entreprise
- Ajuster les missions aux programmes de formation
- Préparer un planning d'activité, attribuer une mission
- Organiser l'accueil du jeune, son intégration
- Avoir un lien avec l'organisme de formation
- Construire des partenariats pédagogiques
- Rencontrer d'autres maîtres d'apprentissage

« POUR CERTAINS, L'ALTERNANCE EST UN CALENDRIER. POUR D'AUTRES, C'EST DU FINANCIER. ENSUITE IL Y A CEUX QUI COMPRENNENT QU'IL FAUT DES INTERACTIONS. »



« ON A VISITÉ UNE ENTREPRISE. ON EXPLIQUE COMMENT FONCTIONNE LEUR SYSTÈME PUIS ON VISITE POUR COMPRENDRE LEUR ORGANISATION. ÇA REND CONCRET CE QUI NE L'EST PAS TOUJOURS »



— Tracer, ajuster, personnaliser les parcours d'apprentissage

« Le livret, il dit ce que j'ai fait, pas ce que j'ai appris, ni comment je l'ai fait » (Alternant)

« Le livret n'est pas un rapport d'activité, il est un regard sur la pratique, sur ce qui la rend efficiente ou efficace. C'est un outil de formation à ne pas prendre à la légère. Il permet de sortir la tête du guidon » (Formateur)

« Le livret de suivi me permet de voir ce que le gamin a fait en formation et de voir si je peux lui proposer des choses à faire pour appliquer ce qu'il a appris » (Tuteur)

« Plus on a conscience de ce qu'ils font en entreprise, plus c'est facile de susciter des témoignages, des retours d'expérience pour illustrer ou problématiser les cours. On peut même s'appuyer sur des mauvaises expériences » (Formateur)

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Positionner les compétences, élaborer des cibles de compétences
- Synchroniser les apprentissages, moduler les contenus de formation
- Adapter les parcours de formation à l'expérience des alternants ou à leurs apprentissages

ALTERNANTS

- Bénéficier d'un parcours adapté à sa formation et à son orientation
- Avoir les moyens d'apprendre et de progresser

TUTEURS

- Corréler les activités en entreprise et le programme de formation

— Mobiliser l'expérience dans les parcours d'apprentissage

→ Retours d'alternance, exposés, sollicitations orales, retours d'expérience, communautés de pratiques, reportages, mises en situation, situations-problèmes, etc.

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Accompagner la construction des représentations du métier et de ses pratiques
- Identifier des freins et des leviers aux apprentissages
- Favoriser les échanges entre alternants
- Ajuster son enseignement

ALTERNANTS

- Prendre conscience de ses apprentissages, autoévaluer son expérience
- Partager des expériences, échanger avec ses collègues, comparer, imiter

TUTEURS

- Complexifier les activités de travail
- Confier de nouvelles activités
- Proposer des rencontres utiles au sein de l'entreprise

« JE PRENDS UN TEMPS D'ÉCHANGE POUR SAVOIR CE QU'ILS ONT FAIT RÉELLEMENT, QUELS TYPES D'OPÉRATIONS, QUELS TYPES DE PROBLÉMATIQUES... »



APPROFONDIR

- Poumay, M., Georges, F., Tardif, J., (2022), comment mettre en œuvre une approche compétence dans le supérieur ?, De boeck
- Jonnaert, P., (2017), La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée, Éthique publique, vol. 19, n° 1 | 2017, mis en ligne le 17 juillet 2017, DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- <https://www.fonction-publique.gouv.fr/tout-probleme-de-competence-ne-releve-pas-systematiquement-dun-probleme-de-formation>

EMPLOYABILITÉ

| | |
|---|----|
| — DÉFINITION ET ENJEUX | 34 |
| — CE QUE N'EST PAS L'EMPLOYABILITÉ | 35 |
| — PREMIER LEVIER D'ACTION | 36 |
| Penser la formation de l'alternant selon une approche métier | 36 |
| • Structurer l'ingénierie de parcours à partir des référentiels | 37 |
| • Garantir une vision à 360° du métier | 38 |
| • Contextualiser les matières générales | 39 |
| — DEUXIÈME LEVIER D'ACTION | 39 |
| Réaliser une veille permanente | 39 |
| • Sensibiliser l'apprenant aux évolutions technologiques | 39 |
| • Permettre aux formateurs et aux maîtres d'apprentissage de faire de la veille professionnelle | 41 |
| — TROISIÈME LEVIER D'ACTION | 41 |
| Mobiliser les compétences transverses et comportementales | 41 |
| • S'approprier les codes de la vie en entreprise | 41 |
| • Développer l'intelligence collective | 41 |
| — APPROFONDIR | 42 |

« 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, 2022).

Elle constitue un véritable levier pour développer une employabilité forte, en termes de processus, de moyens, de ressources et d'opportunités, que cela soit du côté des compétences techniques ou comportementales.

... “

“ L'EMPLOYABILITÉ ENGLOBE, EN PREMIÈRE ANALYSE, TOUT CE QUI EST NÉCESSAIRE AUX INDIVIDUS POUR TROUVER UN EMPLOI, SE MAINTENIR EN SITUATION D'EMPLOI, PROGRESSER, OU, LE CAS ÉCHÉANT, RETROUVER UN AUTRE EMPLOI.” (Kraus, 2007)

... ”

◆ DÉFINITION ET ENJEUX

Du point de vue des salariés, l'employabilité désigne tout à la fois la capacité à acquérir et entretenir ses compétences pour trouver un emploi ou le conserver, mais aussi à s'adapter à différents emplois et progresser tout au long de sa vie professionnelle. En ce sens, elle peut être abordée d'un double point de vue : soit elle est détenue (on peut en attester), soit elle est potentielle (on peut l'inférer).

Cette notion renvoie à la fois aux compétences techniques liées à un métier, mais aussi aux compétences comportementales qui peuvent y être associées (capacités d'adaptation, d'agilité, de flexibilité, à travailler en équipe, à être autonome, etc.)

- Il est possible de la considérer comme : un **état** : elle désigne alors les aptitudes et les compétences productives utiles à l'exercice d'un emploi, en général attestées par la détention d'un **diplôme et/ou d'un titre professionnel et/ou d'une certification** en lien avec l'emploi, et comme condition nécessaire pour pouvoir y accéder.
- **une probabilité** : elle concerne alors la capacité à **obtenir un emploi satisfaisant** en lien avec ses aspirations (en terme d'entreprise, de contenus de travail, de besoins, etc.)

- **un processus** : elle est relative à la capacité à acquérir les compétences et les capacités nécessaires pour **trouver un emploi et le conserver**, rester dans l'emploi ou en **changer**

C'est une notion complexe, car elle ne peut être considérée comme acquise une fois pour toute, et sera plus ou moins importante. Ainsi, une employabilité moyenne se caractérisera par la capacité à intégrer le marché du travail sans trop de difficulté, une employabilité forte, par la capacité à pouvoir faire la différence sur celui-ci – tel un avantage concurrentiel. Plus l'employabilité sera forte, plus elle sera **dynamique**.

« L'objectif de l'apprentissage, c'est de les préparer au mieux, enfin d'avoir des jeunes qui soient opérationnels et qui aient une vision au plus juste de ce qu'est la réalité du monde industriel, et qui pourront s'adapter à une diversité de situations ou d'emplois » (Responsable d'un centre de formation)

« On dispose d'une grande diversité de technologies dans l'atelier car il faut pouvoir préparer les alternants à l'ensemble des situations en entreprise, technologiquement et culturellement, que les technologies soient récentes ou non » (Formateur)



Au final, l'employabilité

... organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui permettent de maintenir et entretenir sa capacité à s'insérer durablement dans l'emploi, à s'adapter ou à évoluer sur le marché de l'emploi ... et constitue un indicateur de son degré de professionnalisation.

Qu'elle soit moyenne ou forte, c'est en interaction avec le milieu de travail que l'individu peut gagner en employabilité. La pédagogie de l'alternance constitue un véritable levier pour développer une employabilité forte, en termes de processus, de moyens, de ressources et d'opportunités, que cela soit du côté des compétences techniques ou comportementales. **Et plus l'alternant gagnera en employabilité dans les va-et-vient entre centre de formation et entreprise, plus la pédagogie de l'alternance déployée aura été professionnalisante.**

CE QUE N'EST PAS L'EMPLOYABILITÉ

- Quelque-chose d'acquis définitivement
- Une caractéristique stable
- Quelque chose qui se construit en dehors d'une activité professionnelle concrète
- Un bagage technique stricto-sensu

PREMIER LEVIER D'ACTION

Penser la formation de l'alternant selon une approche métier

— Structurer l'ingénierie de parcours à partir des référentiels de formation, de compétences, d'activités.

Les référentiels, quels qu'ils soient, constituent la porte d'entrée pour penser l'ingénierie de formation des parcours d'apprentissage. Ils permettent de structurer le développement des compétences sur l'année, en termes de planification, de programmation et d'objectifs. Ils constituent un outil de régulation des formations, un point d'appui pour l'entreprise et pour le centre de formation, que cela soit en termes d'ingénierie de la formation ou d'évaluation. Ils fonctionnent comme des boussoles et orientent à la fois l'action professionnelle et pédagogique.



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Disposer d'un socle de références pour l'ingénierie de la formation
- Penser les séquences pédagogiques au plus près des réalités professionnelles de l'emploi
- Donner du sens aux différents enseignements par rapport aux emplois ciblés
- Évaluer des acquisitions, des progressions

ALTERNANTS

- Découvrir la multiplicité des aspects du métier
- Aller au-delà des activités réalisées en entreprise
- Se positionner dans ses apprentissages

TUTEURS

- Avoir une vision complète de la formation et de ses finalités
- Organiser les séquences d'apprentissage en entreprise
- Penser le développement de l'apprenant sur la durée
- Évaluer des compétences professionnelles en situation

— Garantir une vision à 360° du métier

Sans une claire vision de ce qu'est le métier, il est difficile de prendre conscience de son étendue, du contenu de ses emplois et des potentialités du marché du travail. Une vision à 360° permet aux apprenants de se projeter dans leur futur professionnel (en termes de contraintes, de culture, d'équipements, de compétences, de réseau, d'interconnexions, etc.).

C'est l'occasion de les extraire d'une logique de poste de travail souvent inhérente à l'entreprise d'accueil pour celle de métier propre au centre de formation, et ce, dans toutes ses dimensions : humaines, techniques, matérielles, etc.

→ Visites en entreprise, suivi des alternants, livret de suivi, réunion de présentation des cursus aux tuteurs, échanges collectifs, mémoire professionnel, rotation sur postes de travail, réunion inter-métiers, etc.

“ LE MAÎTRE D'APPRENTISSAGE, IL LIT ET IL SIGNE LES COMMENTAIRES DU CARNET DE LIASON, IL OU ELLE PEUT LUI DIRE : « PUISQUE TU AS APPRIS À SOUDER AU TIG, JE VAIS TE METTRE SUR UN AUTRE POSTE. ”



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Réguler les processus et contenus des formations
- Positionner les alternants et les impliquer dans le développement de ses compétences
- Entretenir et renforcer les liens avec les entreprises d'accueil
- Faciliter l'insertion des alternants, quel que soit l'entreprise d'accueil

ALTERNANTS

- Donner une direction à ses apprentissages
- Se rendre compte de l'ensemble des possibles d'un métier
- Se projeter plus sereinement dans le futur
- Faciliter la recherche d'emploi

TUTEURS

- Structurer des parcours d'apprentissage
- Contribuer à l'évolution de l'alternant
- Se projeter dans l'embauche de l'alternant
- Questionner les contenus du travail

— Contextualiser les matières générales en leur donnant du sens au sein du cursus de formation

pour faciliter la prise de conscience de leur utilité à des fins professionnelles et non pas seulement certificatives.

Susciter l'appétence pour ces enseignements généraux en les investissant dans des pratiques.



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Faciliter engagement et implication des apprenants dans les enseignements
- Faire preuve d'inventivité pédagogique
- Collaborer avec les formateurs techniques, concevoir des projets communs

ALTERNANTS

- Prendre conscience de l'utilité des savoirs généraux
- Développer un intérêt pour les savoirs de base nécessaires aux pratiques professionnelles

TUTEURS

- Faciliter l'intégration des alternants dans les équipes interculturelles et pluridisciplinaires
- S'assurer de l'appropriation potentielle d'un ensemble de documents en lien avec les pratiques professionnelles (procédures, mode d'emploi, normes, règlement d'entreprise, documentations professionnelles, etc.)

DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

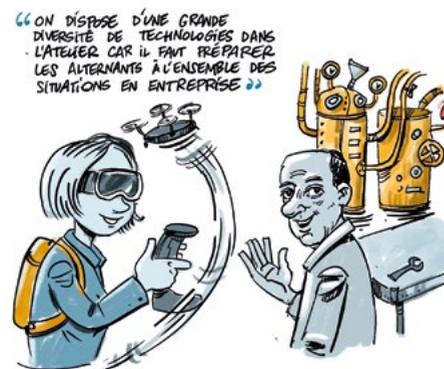
Réaliser une veille permanente afin que les alternants se forment aux métiers d'aujourd'hui et qu'ils sachent se projeter dans les métiers et les organisations de demain

→ Veille managériale, juridique, technologique, organisationnelle, etc.

— Sensibiliser l'apprenant aux évolutions technologiques

pour lui permettre de prendre conscience de l'évolution des métiers de l'industrie du futur, et d'intégrer le nécessaire développement de capacités d'adaptation et d'évolution. Pour l'ouvrir à un ensemble de possibles professionnels.

→ *Utilisation des technologies pour l'enseignement (réalité virtuelle, réalité augmentée, simulation, jumeaux numériques, etc.), intégration des technologies industrielles dans les enseignements, (investissements techniques du centre de formation, prêts de machines, etc.), frottement à la diversité des technologies et des process en entreprise, veille technologique des formateurs, dossiers de veille, exposés, suivi en entreprise, etc.*



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Alimenter ses enseignements
- Entretenir sa professionnalité en faisant évoluer ses connaissances au même rythme que celles du monde industriel
- Garantir un parcours de formation en lien avec les réalités professionnelles des entreprises ou ses tendances d'évolution
- Anticiper les évolutions possibles sur les cursus de formation existants

ALTERNANTS

- Avoir une vision à plus long terme des évolutions de métiers et des secteurs industriels
- Se projeter dans une évolution potentielle de son parcours professionnel
- Affirmer sa valeur ajoutée auprès de l'entreprise d'accueil
- Prendre conscience de ses besoins de montée en compétences

TUTEURS

- S'enrichir au contact des alternants, et s'ouvrir à des nouveautés non disponibles dans son entreprise
- Re-questionner ses méthodes, process et outils de travail
- Faire rayonner les bonnes pratiques de son entreprise à l'extérieur de ses murs

— Permettre aux formateurs et aux maîtres d'apprentissage de faire de la veille professionnelle (technologique, environnementale, informationnelle, juridique, concurrentielle, etc.) en leur offrant des opportunités de réaliser cette veille et les moyens de l'exploiter, et de maintenir leurs compétences ou entretenir leur culture professionnelle et non uniquement technologique

→ Salons professionnels, visites d'entreprises, suivi en entreprise, rencontres entre les tuteurs, abonnements revues spécialisées, communautés de pratiques, retours d'alternance, etc.



— Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Anticiper des innovations qui arrivent dans l'industrie et les organisations
- Adapter ses enseignements, les formations

ALTERNANTS

- Bénéficier d'une formation au plus près des différentes réalités du travail
- Pouvoir se projeter dans son avenir professionnel
- Valider son projet professionnel

TUTEURS

- Appréhender les enjeux de la compétitivité liés aux évolutions industrielles
- Anticiper des innovations, des menaces ou des opportunités
- Expérimenter les principes de l'organisation apprenante

TROISIÈME LEVIER D'ACTION

Mobiliser les compétences transverses et comportementales, gages d'une insertion facilitée

— S'approprier les codes de la vie en entreprise

pour permettre à chacun de se saisir des enjeux du bien-vivre en entreprise, et de se comporter en permanence comme des professionnels, en tout lieu, que cela soit en entreprise ou en centre de formation.

→ Absence de sonnerie dans les centres de formation, projets permettant de s'interroger sur les horaires, la tenue, la vie en collectif, le respect des règles et des normes, etc.



Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Donner du sens au cadre imposé en centre de formation
- Faciliter la projection professionnelle de l'alternant

ALTERNANTS

- Comprendre l'environnement dans lequel ils évoluent
- Adapter les comportements aux normes implicites et explicites
- Faciliter son intégration au collectif de travail

TUTEURS

- Soutenir l'intégration de l'alternant au sein du collectif de travail
- Transmettre le métier dans sa réalité non technique
- S'assurer de la cohérence entre le profil des apprenants et les attentes de l'organisation

— Développer l'intelligence collective

Pour permettre aux apprenants de développer leurs capacités d'adaptation et d'évolution face aux réalités industrielles (changements de productions, d'activités, de produits, de technologies, impacts de la transition écologique, obsolescence rapide des compétences techniques, etc.) et à travailler au sein de collectifs de travail.

→ Investir le travail en mode projet, entraîner les apprentis à la prise de parole lors de présentations de leurs projets ou de leur parcours professionnel, mettre en place des moments de réflexivité autour des activités réalisées, créer des situations pédagogiques stimulant la créativité, sont autant de manières pour travailler sur les compétences « douces ».

« À chaque fin d'alternance, nous terminons sur un bilan : en quoi cette session m'a outillé ? De quoi j'ai pris conscience ? Quel outil j'ai découvert ? Comment et à quelle occasion je peux les investir ? Quel est mon plan d'action ? etc.. » (Formatrice centre d'enseignement hors branche)

« Lors de la 1^{ère} année d'enseignement du cursus Ingénieur nous leur demandons un mémoire « d'étonnement » : il s'agit de nous rapporter des éléments de compréhension de l'entreprise d'accueil » (Responsable pédagogique, enseignement supérieur)

« Lors des travaux à plusieurs, en sous-groupe à distance, il y a un alternant qui gère le temps, un qui gère les échanges et un qui écrit. Et que ça ne soit pas toujours le même ! Et toutes les vingt minutes, hop, ils changent. Et aussi, ils peuvent être à tour de rôle l'animateur du groupe, et partager les documents à distance. » (Formateur)

Bénéfices pour les acteurs

FORMATEURS

- Donner les moyens d'une bonne intégration en entreprise
- Positionner l'apprenant sur ces compétences
- Développer l'adaptabilité de l'alternant

ALTERNANTS

- Se responsabiliser et gagner en autonomie
- Se projeter plus facilement dans le monde du travail
- Rebondir lors de son parcours professionnel
- Développer et renforcer régulièrement ses points forts

TUTEURS

- Contribuer à l'amélioration des relations humaines au sein de l'entreprise
- Développer l'adaptabilité de l'alternant à des situations de différente nature
- Accroître sa capacité d'accompagnement des alternants sur le long terme

APPROFONDIR

- Pierron, C., (2021), De l'employabilité à l'apprenance - Quelle stratégie de carrière pour les cadres ? – EMS Editions
- Hofaidhllaoui, M. (2019), Management des Ressources Humaines. Employabilité, Flexicurité, Déviance, Diversité, Ellipse Editions
- <https://www.digitalrecruiters.com/blog/l'employabilite-un-avantage-pour-les-salaries-et-pour-les-entreprises>





PARTIE

.....

02

Et si on développait
**la pédagogie
de l'alternance ?**
.....

INDIVIDUALISATION

| | |
|---|----|
| — DÉFINITION ET ENJEUX | 48 |
| — CE QUE N'EST PAS L'INDIVIDUALISATION | 49 |
| — PREMIER LEVIER D'ACTION | 50 |
| Prendre en compte la singularité des individus | 50 |
| • Aménager les parcours de formation | 50 |
| • Soutenir le projet professionnel de l'apprenant | 51 |
| • Combiner des modalités d'apprentissage et des formats pédagogiques différents | 52 |
| • Confier des responsabilités progressives | 52 |
| — DEUXIÈME LEVIER D'ACTION | 53 |
| Promouvoir l'apprentissage social | 53 |
| • Organiser des moments de discussion sur le travail avec les alternants | 53 |
| — TROISIÈME LEVIER D'ACTION | 54 |
| Co-construire la formation au long cours | 54 |
| • Partager la responsabilité de la formation | 54 |
| • Réaliser des bilans réguliers avec le tuteur, l'alternant et ses collègues | 55 |
| • Mettre en place des « retours d'alternance » | 55 |
| — APPROFONDIR | 55 |

... “

“ UN ÉLÈVE APPREND AVEC CE QU'IL SAIT ET CE QU'IL EST ; IL L'APPREND DE MANIÈRE SINGULIÈRE, EN UTILISANT SA « MÉTHODE À LUI » ; IL APPREND PARCE QU'IL S'ENGAGE LUI-MÊME DANS UNE ACTIVITÉ QUI LUI PERMET DE PROGRESSER... ”
(Connac, 2021)

... ”

◆ DÉFINITION ET ENJEUX

L'individualisation est un mode d'**organisation pédagogique** qui participe à l'optimisation et l'efficacité des apprentissages individuels. Elle traite la diversité et l'hétérogénéité des apprenants (en termes de parcours, de profils, de niveaux, de besoins d'apprentissage, d'expérience, etc.) dans les groupes en formation. Elle propose à chacun, en fonction de ses besoins et des événements, des ressources adaptées pour progresser dans le parcours de formation. Pour cela, elle structure **des plans de travail** (ou de formation) et des consignes permettant à l'apprenant d'acquérir ou de renforcer des notions, des méthodes, des démarches, des compétences non maîtrisées, etc. Elle peut faire appel à différentes modalités pédagogiques : distancielles, présentielles, en groupe, en autoformation, etc.

Elle peut porter sur **tout ou partie de l'ensemble d'un processus de formation** (de la sélection des alternants, à la conception des enseignements, au choix des méthodes ou des activités pédagogiques, à l'évaluation des acquis et à l'orientation post-formation en centre de formation comme en entreprise).

Enfin, l'individualisation des parcours de formation en alternance a une **fonction régulatrice** importante des apprentissages (réalisés ou à réaliser) au travers d'un **processus d'ingénierie spécifique** qui prend forme au fil de l'eau, entre les différentes périodes de formation et leur mise en lien.

Elle participe donc de manière privilégiée à la **professionnalisation des apprenants dès lors qu'elle permet de s'adapter à chaque profil d'apprenant. Elle permet de transformer des parcours de formation identiques pour tous en trajectoires d'apprentissage, fonction de l'expérience, des savoirs, des possibilités, des besoins et aspirations de chacun.**

Au final, l'individualisation

... organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui permettent de soutenir, ancrer, interroger, relier des trajectoires, des parcours, des itinéraires,
... permet aux apprenants de se développer,
... et soutient les processus de professionnalisation.

CE QUE N'EST PAS L'INDIVIDUALISATION

- Un but en soi (elle résulte d'une démarche d'ingénierie appliquée au fil de l'alternance)
- Un travail solitaire (elle est interaction avec l'accompagnant ou le groupe en formation)
- Un cours particulier (elle mobilise des ressources pédagogiques multiples)
- Un projet de formation imposé par autrui (elle est projet négocié entre les parties prenantes : l'apprenant, le centre de formation, l'entreprise pour faciliter l'engagement dans l'apprentissage)
- Une prise en charge collective des axes de progrès des apprenants (elle est prise en charge individuellement)
- Une disponibilité permanente du formateur et/ou du tuteur (elle est fonction des besoins et des événements, et peut être très ponctuelle)



PREMIER LEVIER D'ACTION

Prendre en compte la singularité des individus, leurs parcours, leurs itinéraires, leurs motivations, leurs projets, leurs forces et leurs faiblesses

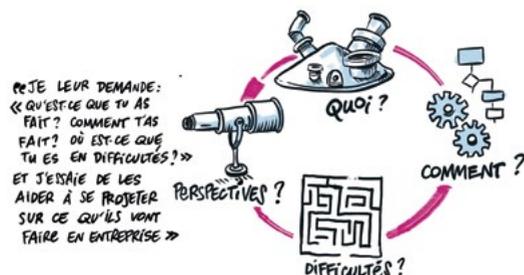
— Aménager les parcours de formation

Prendre en compte l'expérience en entreprise et l'intégrer au fil de l'eau dans les parcours de formation, via des ajustements des enseignements lors de temps d'atelier, au travers des études de cas, des échanges d'expériences, des projets pédagogiques spécifiques, des visites d'entreprises.

Positionner les apprenants pour mieux situer leurs difficultés rencontrées ou potentielles, les besoins d'approfondissement ou d'ouverture, via des quiz, des tests de positionnement, des mises en situation ou des modules sur étagères pour combler des lacunes, approfondir certains modules, ou les compléter voire les alléger dans le respect des référentiels de certification visés.

Consolider les apprentissages théoriques et professionnels

Programmer des scénarios pédagogiques multi-variables (niveau de complexité ou de difficulté, temps d'exécution d'une tâche, quantité d'exercices attribués, etc.) afin de permettre le développement de l'alternant pas à pas, en fonction de son expérience en entreprise et du programme de formation.



Adapter les séquences pédagogiques en fonction des expériences accumulées en entreprise et en centre de formation pour réguler la progression des apprentissages

« Le dernier cours que je devais avoir avec eux, on a tout changé. On leur a fait travailler leur oral... Et on a travaillé le projet. Et ma partie on la travaillera plus tard. On a adapté, c'était un besoin. Ils étaient en retard. » (Formateur)

« Si tous les alternants ont réalisé certaines activités en entreprise, cela permet de passer plus de temps sur d'autres activités » (Formateur)



Privilégier les résolutions collectives de problèmes, en formant des groupes de travail restreints et de niveau homogène (en termes de niveau d'apprentissage, d'expériences, de problèmes rencontrés) pour faciliter les échanges horizontaux.

— Soutenir le projet professionnel de l'apprenant

Permettre à l'apprenant d'objectiver et de formaliser son projet professionnel (en termes de cible et de motivations) pour ne pas perdre de vue ses objectifs et maintenir sa motivation, en s'appuyant sur son expérience en entreprise et celles de ses collègues.

Favoriser la prise de conscience des réalités professionnelles,

des conditions d'exercice et des contenus d'un emploi via des des enquêtes métiers, des exposés autour d'un emploi ou d'un milieu, des témoignages d'expérience (anciens élèves, industriels, prestataires de service, fabricants machines, etc.), la participation à des forums métiers ou salons professionnels, des immersions dans d'autres services ou ateliers, des projets interprofessionnels.



— Combiner des modalités d'apprentissage et des formats pédagogiques différents

Varié les modalités pédagogiques pour acquérir et ancrer les apprentissages de différentes manières (et éviter l'ennui et la démotivation !) et faire circuler les expériences de chacun via des pédagogies actives par des :

- **mises en situation** (résolution de pannes/ problèmes/incidents, entraînement aux soutenances, exposés en langue étrangère, études de cas, théâtre forum, etc.),
- **approches ludopédagogiques** (constructions avec des Légos ou de la pâte à modeler, jeux de plateau, serious game, etc.),
- **projets pluridisciplinaires** (plusieurs métiers ou sections de formation ou services autour d'un projet), des **projets collectifs fédérateurs** (réalisation d'un logo représentant la promotion, organisation de voyages hors murs), des **projets individuels** (chef d'œuvre, concours, challenge),
- **espaces de réflexion** à visée réflexive¹¹ (analyse des pratiques, débats d'idées),
- **alternances** de temps individuels et collectifs, de travaux en atelier ou en salle, en présentiel ou à distance (avec ou sans pédagogie inversée¹²).

— Conduire des évaluations formatives

Évaluer les compétences et les connaissances **au plus près de leurs conditions de transfert** pour permettre aux jeunes de mesurer leur degré d'appropriation

Organiser des évaluations tout au long de la formation pour élaborer des plans de progrès, via des dispositifs d'évaluation comme le « Contrôle en Cours de Formation (pour une évaluation en situation réelle) ou le suivi de projets (comme les projets en entreprise et le « chef d'œuvre »).

« MÊME DANS LES MATIÈRES GÉNÉRALES, QUAND ON EST ÉVALUÉ À PARTIR DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES C'EST PLUS FACILE DE VOIR L'INTÉRÊT DE PROGRESSER »



DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

Promouvoir l'apprentissage social (par et avec les pairs, les collègues) pour soutenir l'engagement, le sentiment d'appartenance, et la production de nouveaux savoirs

— Organiser des moments de discussion sur le travail avec les alternants

Mettre en débat les pratiques de travail en entreprise pour susciter les échanges (conflits sociocognitifs¹³) et faciliter ainsi l'acquisition de nouvelles connaissances (« on apprend seul mais jamais sans les autres ») grâce à des dispositifs de :

- **Résolution collective de problèmes.** L'objectif étant de résoudre ensemble des problèmes et parvenir, en groupe, à un apprentissage commun « co-élaboré ».
- **Débats** autour des représentations des alternants à propos des pratiques professionnelles expérimentées sur le terrain ou à propos d'un métier, ou d'une organisation. Le débat peut s'organiser en centre de formation ou en entreprise et s'organiser avec divers supports (vidéo, images, photos, pratiques).

• **Mise en débat d'une pratique professionnelle** spécifique réalisée par un jeune dans son entreprise pour susciter une réflexion critique, des comparaisons, des ouvertures à d'autres pratiques.

« On met en place des véritables sessions d'« analyse de pratiques » pour partager des façons de faire différentes par rapport à une même problématique » (Formateur)

• **Points 360° ponctuels et réguliers** permettant une analyse à 360° du processus d'apprentissage de l'alternant : échange formateur-alternant, tuteur-alternant et tuteur-formateur-alternant.

« Le formateur prend un temps d'écoute et d'explicitation avec le jeune au cours des séances d'accompagnement. C'est constructif » (Formateur)

¹¹ Se poser de questions individuellement ou collectivement, formuler des hypothèses et les mettre à l'épreuve du réel.

¹² Lecture des documents autonome et en amont d'une présentation ou d'un travail d'application.

¹³ Confrontation argumentée de plusieurs points de vue permettant l'évolution de sa vision initiale et favorisant ainsi l'apprentissage à travers le dialogue avec les autres.

TROISIÈME LEVIER D'ACTION

Co-construire la formation au long cours

— Partager la responsabilité de la formation en dotant chaque acteur d'une mission de formation explicite

Communiquer ou produire ensemble des plans, des référentiels d'alternance, des objectifs de formation, des cibles compétences afin que chacun (formateurs et tuteur) s'implique dans l'accompagnement des apprenants, et envisage concrètement sa contribution.



« NOUS FAISONS LE POINT AVEC LES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE SUR LA FORMATION DANS SA GLOBALITÉ. ENSUITE ON ORGANISE DES PLANS DE FORMATION EN ENTREPRISE. »



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

Réaliser des points d'étape, des rendez-vous de suivi réguliers et formalisés entre l'alternant et son tuteur, l'alternant, son tuteur et son formateur référent, l'alternant, ses collègues et son formateur ou son tuteur, pour mieux apprécier ce qui est fait et préciser voire redéfinir les objectifs de formation, les activités attribuées, les moyens du développement des compétences.

« À chaque fin de semaine, pour mieux suivre l'apprenti et savoir à quoi le tuteur doit faire attention lors de l'accompagnement » (Formateur)

« Mon tuteur me redonne des exercices par la suite si je n'ai pas bien compris ce que j'avais fait au traçage et il me dit de le refaire. Et du coup, ça, ça m'aide pas mal aussi. » (Apprenti)

« On n'est pas toujours avec l'alternant, c'est l'occasion de voir avec lui ce qu'il a fait et avec qui, ce qu'il aimerait approfondir, refaire, ou apprendre » (Maître d'apprentissage)

« Je fais le point sur ce qu'il a vu en formation pour lui donner des activités adaptées » (Tuteur)

— Mettre en place des « retours d'alternance »

- **En début de période en centre de formation** : faire le bilan sur ce qui s'est passé en entreprise, les éventuels problèmes rencontrés et la manière d'y remédier, les apprentissages réalisés, mais aussi pour relier les apprentissages en entreprise à ceux du centre de formation.
- **En début de période en entreprise**, pour faire le point sur les apprentissages réalisés en centre de formation, se projeter dans leur mobilisation potentielle en entreprise ; suivre également les évaluations de l'alternant, l'aider à surmonter des difficultés en faisant des liens entre notions théoriques et métier exercé ; déterminer les objectifs et les critères d'évaluation spécifiques à la période à venir.
- **En fin de période en entreprise**, pour faire le bilan sur la montée en compétence et sur le gain d'autonomie par rapport aux critères définis au préalable, pour revenir sur les difficultés et envisager des axes de progrès (en termes de savoir-faire, de méthodes, de comportements en entreprise ou d'éléments à approfondir en centre de formation.

APPROFONDIR

- Hatano-Chalvidan, M. (2012). L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences. Formation emploi, 119, 83-100. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3722>
- Connac, S. (2021), Pour différencier : individualiser ou personnaliser ?, Éducation et socialisation n°59 <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Mots clés de l'individualisation en formation, C2RP http://www.c2rp.fr/sites/default/files/atoms/files/c2rp_usage_num_form_individualisation_mots_cles.pdf

RÉFLEXIVITÉ

| | |
|--|----|
| — DÉFINITION ET ENJEUX | 58 |
| — CE QUE N'EST PAS LA RÉFLEXIVITÉ | 59 |
| — PREMIER LEVIER D'ACTION | 60 |
| Favoriser l'apprentissage en permettant aux alternants de construire des liens entre théorie et pratiques, de se décentrer | 60 |
| • Cultiver des réflexes d'analyse | 60 |
| • Mobiliser des activités réflexives à des fins opérationnelles | 60 |
| • Mobiliser des activités réflexives pour comparer des solutions | 60 |
| — DEUXIÈME LEVIER D'ACTION | 61 |
| Favoriser l'apprentissage par l'expérience | 61 |
| • Mobiliser l'activité réflexive pour se développer | 61 |
| • Mobiliser des compétences argumentatives et métacognitives | 61 |
| — TROISIÈME LEVIER D'ACTION | 62 |
| Privilégier des parcours d'alternance intégratifs | 62 |
| • Tracer les apprentissages | 62 |
| • Construire des approches métiers | 62 |
| • Organiser des projets en entreprise facilitant le transfert des apprentissages | 62 |
| • S'appuyer sur les expériences du groupe | 63 |
| — APPROFONDIR | 63 |

« 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, 2022).

Ce développement repose en particulier la capacité à prendre du recul sur les activités et les apprentissages professionnels : à « marcher et se regarder marcher ».

.... “

“ ELLE CONJUGUE LA RÉFLEXION AU SENS DE LA « PENSÉE » ET AU SENS DU « REFLET ». L'ESSENTIEL Y EST, JE CROIS, L'IDÉE D'UNE DÉMARCHE PAR LAQUELLE JE M'INTERROGE MOI-MÊME (COMME JE ME REGARDE DANS UN MIROIR) ET OÙ JE SUIS INTERROGÉ PAR AUTRUI (QUI ME RENVOIE AINSI UNE IMAGE) SUR MES PROPRES ACTES ET MES PROPRES DISCOURS ... ”
(Blanchet, 2009)

.... ”

◆ DÉFINITION ET ENJEUX

La réflexivité ouvre la voie à l'analyse des pratiques professionnelles comme modalité d'apprentissage et de formation. Elle renvoie à des processus dit « d'abstraction réfléchissante ». En ce sens, une pratique réflexive relève d'une démarche méthodologique qui vise à interroger, objectiver, arbitrer son agir professionnel pour transformer son faire ou ses manières de penser et d'agir. C'est l'occasion :

- de prendre conscience de ce que l'on fait ou pourrait faire face à une situation donnée, un événement, un imprévu, un aléa,
- mais aussi d'identifier les savoirs tacites, implicites, cachés dans l'agir professionnel,
- de mettre en lien les savoirs académiques et les pratiques professionnelles,
- d'apprendre à formaliser et transférer ses apprentissages.

Cette prise de distance permet d'apprendre de son expérience pour progresser, gagner en intelligence des situations.

« Mon tuteur fait des débriefings avec moi chaque fois que je rencontre des difficultés, et cela m'aide à progresser. Il me pose des questions et me fait travailler sur mes erreurs. On fait des bilans réguliers » (Alternant)

« Le livret, il dit ce que j'ai fait, pas ce que j'ai appris, ni comment je l'ai fait » (Alternant)

« Le livret n'est pas un rapport d'activité, il est un regard sur la pratique, sur ce qui la rend efficiente ou efficace. C'est un outil de formation à ne pas prendre à la légère. Il permet de sortir la tête du guidon » (Formateur)

« Dans nos livrets de suivi, pas question de faire des listes d'activités de travail. On attend de nos alternants qu'ils analysent le travail. Le pourquoi du comment. Qu'ils argumentent les solutions qu'ils ont apporté aux problèmes rencontrés. C'est pareil pour le mémoire. Ce n'est pas un mémoire type rapport de stage. C'est un mémoire qui sert à problématiser les situations professionnelles. Le passage à l'acte par l'écriture est une vraie compétence. Ils doivent apprendre à prendre du recul. Ça fait partie de leurs compétences d'ingénieur. Pareil pour les masters en alternance » (Responsable pédagogique, enseignement supérieur)

« [les retours d'alternance] Ça permet de faire le point sur tout ce qu'on a fait et ce que les autres font. Donc ce n'est plutôt pas mal. Parce qu'en fait on voit ce que les gens font hors de notre entreprise » (Alternant)

« Les capacités d'abstraction sont essentielles aujourd'hui. Il faut savoir prendre du recul et de la hauteur » (Alternant)

Elle s'opère tout aussi bien en situation de formation qu'en situation de travail, avec ses pairs, ses collègues ou ses accompagnateurs. C'est une activité engageante qui permet de mobiliser des compétences argumentatives et des habiletés métacognitives¹⁴ qui permettront aux alternant de gagner en autonomie face aux situations qu'ils rencontrent.

¹⁴ La métacognition concerne un processus mental qui permet de se connaître soi-même, de se saisir de la manière dont on apprend pour gagner en efficacité.



Au final, la réflexivité

... organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui permettent de prendre de la distance avec les apprentissages et les pratiques professionnelles, de développer son intelligence des situations ... est contributive de la professionnalisation.

Elle est une voie privilégiée de professionnalisation puisque les apprenants apprennent à repérer, formaliser et construire leurs savoirs professionnels, en prenant de la distance avec les différents espaces de la formation, leurs pratiques, leurs manières de faire et d'agir.

CE QUE N'EST PAS LA RÉFLEXIVITÉ

- Rendre compte du travail réalisé en entreprise
- Expliquer des procédures de travail
- Décrire des activités de travail ou de formation
- Mobiliser une pratique passive, non engageante dans les processus de formation et de travail

PREMIER LEVIER D'ACTION

Favoriser l'apprentissage en permettant aux alternants de construire des liens entre théorie et pratiques, de se décentrer pour leur permettre de prendre conscience de ce qui éclaire la pratique, des usages de la théorie, de la liaison entre les apprentissages en entreprise et en centre de formation, de leurs écarts également

— Cultiver des réflexes d'analyse

Pour permettre aux activités réflexives de devenir une habitude, un réflexe au quotidien pour faire progresser ses pratiques, et soutenir la capacité à conduire ses apprentissages.

Toutes les situations de travail et de formation peuvent mobiliser des réflexes d'analyse. Mais certaines situations sont plus facilitantes que d'autres.

Exemples : projets, débriefings, entretien de suivi, entretien de supervision, étude de cas, activités de résolutions de problèmes, travaux de groupes, chantiers écoles, etc.

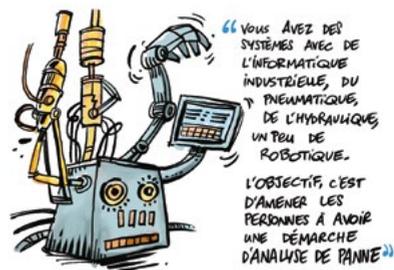
“QUAND ON DEMANDE AUX JEUNES D'ANALYSER UNE SITUATION, ILS S'ARRÊTENT SOUVENT AU CONSTAT. ILS N'ONT PAS TOUT LE MÉCANISME DU QUESTIONNEMENT. DONC ON LEUR APPREND”



— Mobiliser des activités réflexives à des fins opérationnelles

Pour expliquer la pratique, investir la théorie dans la pratique, verbaliser, formaliser ses savoirs, ses apprentissages

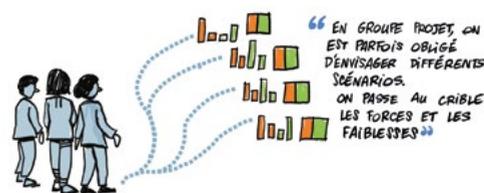
→ Situations d'évaluation, projets, étude de cas, activités de résolutions de problèmes, travaux de groupes, chantiers écoles, etc.



— Mobiliser des activités réflexives pour comparer des solutions

Pour choisir entre différentes alternatives, comparer des pratiques, gagner en réflexion critique, capacité de décentration, et en autonomie

Exemples : bilan de projets, étude de cas, activités de résolutions de problèmes, travaux de groupes, etc.



DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

Favoriser l'apprentissage par l'expérience pour permettre aux alternants de construire leurs savoirs d'action

Dans toute réalisation, des savoirs se mobilisent et se construisent. Pour progresser, il est important de les identifier, de faire des bilans, d'analyser les effets des solutions choisies, d'envisager leurs effets ou conséquences, positivement et négativement.

— Mobiliser l'activité réflexive pour se développer

Pour prendre de la distance avec le travail, identifier les savoirs constitutifs de l'expérience et transformer sa pratique. Pour structurer les apprentissages, se saisir de leurs utilités et utilisations possibles. Pour reconstruire le cheminement des activités ou de la construction des connaissances.

→ Rapport d'alternance, livrets d'alternance, débriefings, points projets, simulations, situations de bilan, etc.



— Mobiliser des compétences argumentatives et métacognitives

Pour apprendre à défendre un point de vue, une solution, une orientation. Pour apprendre à se distancier, à organiser sa pensée, à penser sa pensée : comprendre comment l'on fonctionne ou comment l'on apprend

→ Soutenances de projets, rapports écrits, réunions de bilans, évaluation de projets, séminaires d'analyse, porte-folios, projets d'équipe, situations collectives de résolution de problèmes, etc.



TROISIÈME LEVIER D'ACTION

Privilégier des parcours d'alternance intégratifs favorisant des allers et retours permanents entre les apprentissages des différents espaces de la formation

— Tracer les apprentissages

Pour mettre en lien les activités pédagogiques et les activités professionnelles.

Pour prendre conscience des savoirs en cours d'acquisition et de leurs finalités

→ Applications pratiques, activités pratiques d'évaluation, retour d'alternance, etc..

« Il est important de faire le tour des missions, sinon on ne peut pas anticiper les ajustements nécessaires des formations. En s'appuyant sur les expériences des jeunes, on peut illustrer nos cours ou demander des témoignages » (Formateur)

« Avec le tuteur on fait des revues d'activités et cela nous aide à mettre en lien ce qu'on fait en entreprise et ce qu'on apprend ici » (Alternant)

« J'effectue une présentation à chaque fin de période avec mon maître d'apprentissage et le chef de service pour me faire progresser dans le contexte d'une présentation type soutenance. Ça oblige à prendre du recul et faire des liens avec la pratique et l'académique » (Alternant).

— Construire des approches métiers

Pour quitter les logiques de poste et ouvrir les horizons

→ Visites d'entreprise, entretien de suivi, suivi en entreprise, situations de bilans, etc.

« Le gamin, il faut qu'il ouvre les yeux. Ce qu'il fait dans son entreprise ce n'est pas faire le tour d'un métier. C'est une manière de le pratiquer. Et puis il y a des choses qu'il ne fait pas et qu'il doit apprendre. Il faut lui apprendre à en prendre conscience » (Formateur)

« Moi ce que j'aime bien dans mon alternance, c'est de pouvoir me dire que le CFA il est là pour garantir que j'apprends un métier et que j'aurai un diplôme de métier. Si on fait que de l'entreprise, on peut être limité et mal apprendre en plus » (Alternant)

— Organiser des projets en entreprise facilitant le transfert des apprentissages

qui permettent de mettre les connaissances acquises en centre de formation à l'épreuve du réel

→ Suivi en entreprise, entretien de suivi, situations de bilans ou d'évaluation, etc

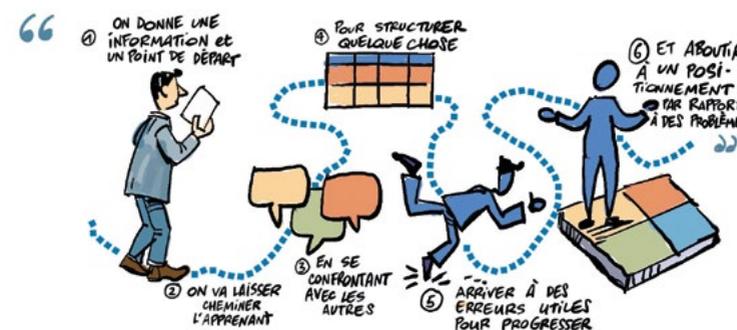
« POUR MON PROJET D'AMÉLIORATION, JE VAIS PRENDRE QUELQUE CHOSE DONT ON A BESOIN EN ENTREPRISE ET QUE J'AI APPRIS PENDANT MES ÉTUDES »



— S'appuyer sur les expériences du groupe

Pour confronter les manières de faire et de penser, ou de résoudre des problèmes, de manière à permettre les échanges de pratiques et la mise en évidence de la diversité des expériences et des emplois, mais aussi de mettre à jour les usages des connaissances. Mais aussi mobiliser des stratégies de résolution conjointes de problèmes.

Exemples : situations collectives de résolution de problèmes, retours d'alternance, illustrations et témoignages de cours.



APPROFONDIR

- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Bertone, S., Saujat, F., (2013), La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants, *Activités* [Online], 10-2 | Octobre 2013, Online since 15 October 2013, connection on 29 June 2022. URL: <http://journals.openedition.org/activites/790>; DOI: <https://doi.org/10.4000/activites.790>
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation, *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 85-101. <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0085>

ACCOMPAGNEMENT

| | |
|---|----|
| — DÉFINITION ET ENJEUX | 66 |
| — CE QUE N'EST PAS L'ACCOMPAGNEMENT | 67 |
| — PREMIER LEVIER D'ACTION | 68 |
| Engager la relation d'accompagnement en amont du démarrage de la formation | 68 |
| • Circonscrire les motivations à l'entrée en formation | 68 |
| • Impliquer les différents acteurs de l'alternance | 68 |
| • Favoriser la symétrie des attentions | 68 |
| • Identifier les acquis (voire valider les prérequis) | 69 |
| — DEUXIÈME LEVIER D'ACTION | 70 |
| Soutenir la relation d'accompagnement tout au long de la formation | 70 |
| • Instaurer les bases d'une relation de confiance | 70 |
| • Faire vivre l'accompagnement comme une démarche et une posture sur la durée | 70 |
| • Mobiliser les outils de suivi propres à la pédagogie de l'alternance | 71 |
| — TROISIÈME LEVIER D'ACTION | 72 |
| Penser des systèmes de ressources capacitants pour les apprenants | 72 |
| • Construire le sens des ressources d'apprentissage | 72 |
| • Proposer des ressources d'apprentissage engageantes et impliquantes | 72 |
| • Structurer des ressources d'apprentissage adéquates et valorisantes | 73 |
| • Répartir les ressources d'apprentissage entre les accompagnants | 73 |

| | |
|--|----|
| — QUATRIÈME LEVIER D'ACTION | 74 |
| Penser des systèmes de ressources capacitants pour les accompagnants | 74 |
| • S'assurer du niveau de compétences des accompagnants | 74 |
| • Valoriser les accompagnants | 74 |
| • Structurer les démarches et outils d'accompagnement | 75 |
| • Donner l'envie de donner à son tour | 75 |
| — APPROFONDIR | 75 |

.... “

“ TOUT ACCOMPAGNEMENT RÉSULTE DE LA MANIÈRE DE FAIRE, DE L'ART D'ACCOMMODER LES OBJECTIFS DÉFINIS A PRIORI AVEC CE QUI SURVIENT CHEMIN FAISANT, AUX TECHNIQUES MOBILISÉES, AUX ACTES QUI VONT BALISER UN CHEMINEMENT TOUJOURS SINGULIER.”
(PAUL, 2020)

.... ”

◆ DÉFINITION ET ENJEUX

Accompagner, c'est « *se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée* » (Paul, 2020). En formation, le terme « accompagnement » est régulièrement utilisé pour évoquer une aide individuelle là où la généralité d'un traitement global n'opère plus. Il tend à désigner une interaction entre deux personnes, où l'un, l'accompagnateur, « va avec » l'autre et prend en compte l'individualité de l'accompagné pour l'aider à s'adapter à un environnement et à une dynamique donnés. L'accompagnement relève ainsi d'une **démarche**, d'une **posture**, d'une **relation** et d'une **fonction**.

La fonction est attribuée et reçue, la posture est prise et ajustée, la relation met en lien deux personnes autour d'un objet, la démarche se construit chemin faisant, dans l'accommodation constante des objectifs à ce qui se présente sur le chemin.

L'action de l'accompagnant vise l'autonomisation de l'accompagné, en lui offrant son soutien dans l'identification de ses ressources internes ou externes

l'aidant ainsi à faire face aux différentes situations rencontrées. Il est là pour soutenir l'engagement de l'alternant en lui permettant de prendre conscience de « là où il est » et de « là où il va ». Avec lui, il repère les moyens d'y arriver (personnels, didactiques, pédagogiques, etc.). Il est dans le côté-à-côté et non le face-à-face. L'accompagnement constitue dans ce sens un instrument clé pour la construction de la trajectoire professionnelle de l'apprenant et de son identité.

Dans le cadre de la pédagogie de l'alternance, l'accompagnement auprès de l'alternant se réalise tout autant en centre de formation qu'en entreprise, sous la responsabilité partagée de plusieurs acteurs : le formateur référent, les membres de l'équipe pédagogique, le tuteur et les collègues de travail. Il intervient tout au long du processus de formation, et prend autant de formes que de professionnels accompagnant ou d'individus à accompagner.

« Avec mon collègue qui est dans la même entreprise que moi, on a deux tuteurs différents, il y a une vraie différence dans les manières d'accompagner, et tout le reste » (Alternant).

« Il y a une posture plus qu'une compétence. Il y a une posture d'accompagnement, qui permet à chacun de penser qu'avec du travail, tout est possible. » (Formateur)

« L'accompagnement c'est une histoire de relation, il faut être 2 » (Formateur)

« Cela ne s'improvise pas, il faut avoir des oreilles et des yeux tout autour de la tête, tout le temps. Rien lâcher pour que le jeune ne lâche pas » (Formateur)



Chacun, dans sa manière d'accompagner participe à la professionnalisation des apprenants, dans un mouvement de va-et-vient qui fait la force de toute pédagogie de l'alternance.

Au final, l'accompagnement

... organise et relie un ensemble de moyens, de ressources et de situations qui permettent de guider, orienter et soutenir l'apprenant dans sa trajectoire de formation ... et contribue à l'optimisation des processus de professionnalisation.

CE QUE N'EST PAS L'ACCOMPAGNEMENT

- Une injonction à avancer, sans prendre en compte les spécificités de l'accompagné
- Un « faire à la place de » l'apprenant, en lui disant quoi faire et comment le faire
- Un coaching à la carte et individuel, un face-à-face

PREMIER LEVIER D'ACTION

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

— Circonscrire les motivations à l'entrée en formation pour anticiper les besoins d'accompagnement

La prise de conscience des motivations des apprenants pour la voie de l'alternance et le métier qu'ils ont choisi permet d'anticiper les besoins d'accompagnement professionnel, pédagogique et didactique et les orienter de la manière la plus efficace possible.

« On a un opérationnel, soit responsable de formation, soit membre de l'équipe pédagogique qui fait l'entretien de motivation, qui détecte les différentes appétences pour le métier, confirme le choix professionnel et la capacité de s'inscrire dans un cycle un petit peu différent » (Responsable de formation)

« Sachant que le discours qu'on tient nous en interne c'est que l'attachement aux choix professionnels est plus important que la capacité prétendue à l'entretien de réussite » (Formateur)

— Impliquer les différents acteurs de l'alternance dès la phase de recrutement des alternants

L'implication des futurs accompagnants dès la phase de recrutement permet, outre la prise de conscience des motivations des alternants, de se projeter sur la manière dont leur accompagnement pourrait prendre forme avec eux.

« La relation pédagogique commence dès l'entretien de sélection. On peut anticiper sur ce qui est à faire avec les candidats ou un candidat en particulier » (Responsable formation)

« Participer aux entretiens de sélection permettrait de mieux connaître la population du diplôme et d'échanger sur nos manières de faire pour accompagner » (Tuteur)

« Quand on participe aux recrutements, on voit déjà ce qu'il va falloir faire et organiser pour permettre aux jeunes d'entrer correctement en formation » (Formateur)

— Favoriser la symétrie des attentions

Une bonne relation entre les formateurs et les maîtres d'apprentissage peut induire une bonne relation entre les maîtres d'apprentissage et leurs alternants

« Les formations des maîtres d'apprentissage au démarrage des relations qui sont propices au bon déroulement de l'alternance » (Formateur)

« Mon formateur est souvent en relation avec mon tuteur. Je suis convaincu que cela aide à avoir une bonne alternance » (Alternant)

— Identifier les acquis (voire valider les prérequis) détenus par les alternants pour cibler les actions d'accompagnement pédagogique et didactique

Le positionnement des alternants à l'entrée en formation permet d'obtenir une vision globale de leurs besoins d'accompagnement : en termes de contenus de formation et d'activités (pédagogiques ou de travail) ; et d'identifier les leviers mobilisables pour mieux les accompagner.

« SI ON NE S'INTÉRESSE PAS À CE QUE SAIT FAIRE LE JEUNE, C'EST DIFFICILE DE L'INTÉRESSER À CE QU'IL VA FAIRE CHEZ NOUS »



« LES ACCOMPAGNEMENTS NE SONT PAS DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS, MAIS ON PEUT PAR EXEMPLE ORGANISER DES REMISES À NIVEAU LE SOIR »

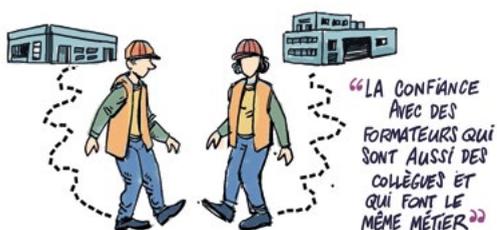


DEUXIÈME LEVIER D'ACTION

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

— Instaurer les bases d'une relation de confiance

Une relation de confiance se construit sur la durée et est propice à l'engagement réciproque des différents acteurs impliqués dans la réussite des parcours de formation, avec ses hauts et ses bas. Elle démarre en amont de la formation.



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

Se centrer sur l'alternant, et non uniquement sur ses résultats, permet de mobiliser une approche globale de ses apprentissages et de ses manières d'apprendre, de repérer ses difficultés et les obstacles à son apprentissage. La performance n'est plus liée à la capacité à mobiliser ses compétences et transférer ses connaissances, mais à ce qui permet d'atteindre cette performance. Croire en la possibilité de tous, de progresser, est la garantie de « faire grandir » l'ensemble des alternants et de devenir les adultes que l'on attend qu'ils soient. L'accompagnement participe du processus d'autonomisation des alternants.



— Mobiliser les outils de suivi propres à la pédagogie de l'alternance, pour suivre l'évolution du jeune et favoriser sa progression

→ Rapport d'alternance, rapport d'activité, carnet de suivi, livret d'apprentissage, portfolio de compétences, entretien bilan individuel ou collectif, entretien de remédiations, retour d'alternance, bilan projet, etc.

Les outils de liaison et de bilan permettent de faire le point sur les apprentissages de l'alternant, de le questionner quant à ses difficultés et ses besoins de formation, d'envisager avec eux, des axes de progrès et leurs moyens, mais aussi d'identifier les situations où il est en confiance pour renforcer son **sentiment d'efficacité personnelle** et maintenir sa motivation.

Du côté des alternants, ces outils sont essentiels pour prendre conscience de leurs acquis, de leurs réussites, de leurs difficultés, de leurs marges de progression, du contenu de leurs compétences, de l'expérience de leurs collègues, de la diversité des situations professionnelles, etc. Du côté des accompagnants, ces outils permettent de réguler les parcours de formation (organisation, contenu, suivi, etc.) et de prévenir tout abandon.



TROISIÈME LEVIER D'ACTION

Penser des systèmes de ressources capacitants pour les apprenants qui les mettent en capacité d'apprendre grâce à un accompagnement sur mesure, fonction des besoins de chacun et des groupes en formation, et des expériences (un accompagnement qui mette en miroir l'expérience en entreprise et l'expérience en centre de formation pour ouvrir les horizons au-delà du poste de travail)

— Construire le sens des ressources d'apprentissage

Permet aux alternants de comprendre le sens explicite des ressources qui leur sont proposées (didacticiels, exercices, visites d'entreprises, rotations sur poste de travail, nouvelles tâches, relève d'équipes, réunions, échanges de pratiques, etc.), et les aider à identifier ce qu'elles peuvent leur apporter.

« Trouver des moyens qui vont permettre à la personne d'atteindre l'objectif pédagogique qu'on s'est fixé, c'est un petit défi qui est chouette. » (Formateur)

« Avec l'alternance, on sait à quoi sert ce que l'on apprend parce qu'on le voit en entreprise. Des fois on ne le fait pas, mais nos collègues si. Ça ouvre les horizons » (Alternant)



— Structurer des ressources d'apprentissage adéquates et valorisantes

Permet de reconnaître le rôle déterminant que les émotions jouent dans les apprentissages. Elles permettent à l'apprenant de se sentir en confiance, de prendre des risques pour apprendre, se dépasser. Elles fournissent des indices précieux aux accompagnants pour agir sur leurs manières de faire.

— Répartir les ressources d'apprentissage entre les accompagnants

Institutionnaliser les contributions de l'ensemble des acteurs au processus de formation des alternants permet une participation active de ces derniers à la mise en œuvre de conditions d'apprentissages optimales.

La réussite du parcours de formation en alternance repose sur la responsabilisation de l'ensemble des acteurs impliqués. Chacun est porteur d'une responsabilité vis-à-vis de l'autre/des autres : le formateur référent, le tuteur et l'alternant.

→ Cible d'objectifs, plans de formation, cible d'apprentissage, charte de bonne conduite, co-évaluation, etc.

« Et puis après sur l'évaluation en entreprise, il ne faut jamais oublier que ce qui est intéressant c'est quand l'évaluation est négociée. Et elle n'est productive qu'à partir du moment où elle est négociée et elle doit être négociée tripartite : le tuteur, le formateur en charge du suivi, le référent, le représentant académique des choses et le jeune. » (Formateur)



QUATRIÈME LEVIER D'ACTION

Penser des systèmes de ressources capacitants pour les accompagnants qui les mettent en capacité d'accompagner les jeunes

→ Formations de formateurs, d'analyse des pratiques, d'animation de groupes de co-développement, de tuteurs, à la formation en situation de travail, à l'évaluation en situation de travail, etc.

— S'assurer du niveau de compétences des accompagnants

Pour leur donner la possibilité de mieux accompagner les jeunes sur le plan pédagogique et didactique.

« CONNAÎTRE SON MÉTIER EST UNE CHOSE, LE TRANSMETTRE EN EST UNE AUTRE. MA FORMATION DE FORMATEUR M'A BEAUCOUP AIDÉ POUR CONSTRUIRE MES SÉQUENCES ET LES ANIMER »



— Valoriser les accompagnants

Pour légitimer leur travail et les aider à persévérer dans les actions d'accompagnement qu'ils mettent en œuvre.

« Je pense que c'est un risque pour l'entreprise. C'est le risque de démotiver ses salariés parce que pas formés, parce qu'avec un statut qui est peu reconnu. Maître d'apprentissage en entreprise, on sait bien qu'il y a des endroits où c'est super bien, les gars ils sont dedans... voilà. Puis il y a des endroits où : « bon écoute, vas-y. Voilà, tu m'en prends un de plus et ça ira bien » ». (Formateur)

— Structurer les démarches et outils d'accompagnement

Pour assurer la montée en compétence des accompagnants, la structuration de leurs activités d'accompagnement et l'efficacité ces dernières.

Documentation (programme, objectifs, carnet de bord, livret de suivi), temps et lieux dédiés (planning, salles), contractualisation des engagements réciproques (contrat d'alternance, de mission), etc. constituent des outils indispensables pour construire la mise en lien des espaces de la formation (l'entreprise et le centre de formation). Ils facilitent l'accompagnement.

« Dans notre entreprise, un poste a été créé pour accueillir les nouveaux arrivants, il s'occupe également des alternants, et coordonne les « tuteurs machines » (Tuteur)

« Des jeunes qui se retrouvent avec un tuteur pour quatre gamins, c'est impossible » (Formateur)

« On accueille tous les maîtres d'apprentissage pour qu'ils soient au courant du programme, de ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire avec leurs alternants. C'est l'occasion d'échanger entre eux et de parler de ce qu'ils mettent en place et qui marche » (Formateur)

« Et ça vous voyez, on parlait de culture tout à l'heure, je sais qu'on a des formateurs qui font des suivis sans les gamins. Bah ce n'est pas possible. C'est juste pas possible. Donc voilà, ça, ça fait partie des règles... » (Formateur)

« Ce n'est pas simple de faire de l'accompagnement quand on a trop de jeunes à suivre, on est obligé de rester en surface ou d'aller à l'essentiel. Et puis il y a le programme, il ne va pas se faire tout seul, car on veut qu'ils aient leurs diplômes » (Formateur)

— Donner l'envie de donner à son tour est synonyme d'efficacité de l'accompagnement

« UN BON ACCOMPAGNEMENT, C'EST QUAND LES JEUNES DEVIENNENT À LEUR TOUR ACCOMPAGNANTS »



APPROFONDIR

- Paul, M., (2020), La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques, Louvain la Neuve : De Boeck
- Jorro, A., Mercier Brunel, Y., (2016), Activité évaluative et accompagnement professionnel, Tours : PUF
- Serreau, Y. (2013), Accompagner la personne en formation, de l'orientation à l'insertion

Constructivisme

Tout apprentissage est construction et mouvement d'appropriation active des connaissances. Le sujet apprenant prélève des informations dans le milieu dans lequel il opère (assimilation) et s'adapte au milieu en fonction des informations prélevées (accommodation). Il construit ses connaissances. Les pédagogies actives sont constructivistes puisqu'elles mettent les apprenant en situation « de vivre leurs connaissances ».

Contexte

Le contexte est ce qui enferme les situations et auquel on doit s'adapter. Une journée pluvieuse est un contexte. Le fait de porter des bottes de pluie est une situation. Nager en eau froide est un contexte, porter une combinaison est une situation. Le contexte désigne ce sur quoi on ne peut agir, il est immuable, il oriente le faire. La situation est, elle, changeante et dynamique, résultat de l'adaptation au contexte ; elle est dans le faire. Décrire un contexte revient en quelque sorte à décrire une situation en dehors de ses acteurs et d'un vécu.

Conflit sociocognitif

Les interactions sociales permettent des échanges et des confrontations de points de vue qui peuvent être porteurs d'apprentissages. Ces interactions sont constructives dès lors qu'elles introduisent de la divergence, de la différence de points de vue qui se discutent. Cela conduit l'apprenant à reconsidérer ses positions, ses représentations, et donc à apprendre. Les temps de retour d'alternance au cours desquels les alternants échangent sur les activités conduites en entreprise peuvent susciter du conflit sociocognitif, comme les travaux de groupes et les échanges informels durant les pauses.

Développement professionnel

Le développement professionnel est souvent simplement appréhendé comme l'accroissement des savoirs professionnels. Il est plus que cela ! Il est accroissement du « pouvoir d'agir » et repose sur la mise en

capacité à apprendre. Il résulte de la relation que le sujet entretient avec son environnement (en terme de congruence, de sens, d'implication, d'engagement, de motivation, etc.) et des possibilités d'apprentissage offertes par ce dernier. Plus un environnement sera riche en événements, en situations variées, plus il sera potentiellement porteur de développement.

Dispositif

L'ingénierie pédagogique a vocation à produire des dispositifs de formation. Ces derniers se traduisent par l'articulation d'un ensemble de ressources (matérielles, financières, pédagogiques, didactiques, organisationnelles, etc.) au service d'un scénario pédagogique dont la vocation est d'organiser des situations d'apprentissage. C'est en ce sens, un ensemble de moyens agencés pour faciliter les apprentissages. Le dispositif pédagogique prévoit et balise le parcours de formation. Un dispositif de formation peut être mixte, hybride, distanciel ou présentiel.

Environnement capacitant

Un environnement apprenant est un environnement dans lequel il est possible d'apprendre, un environnement capacitant est un environnement qui étudie la manière de faciliter et étayer les apprentissages. Un environnement capacitant est un environnement qui met en capacité d'apprendre, il interroge les ressources d'apprentissages et leur conversion en moyens d'apprentissage. Si une tablette, par exemple, est considérée comme un moyen d'apprentissage, il s'agira de s'assurer de ce qui peut être levier ou obstacle aux apprentissages (connexion, ergonomie, maniabilité, etc.).

Étayage

L'étayage résulte de la mise en œuvre des différentes aides à l'apprentissage. Il ne s'agit pas de faire à la place de l'apprenant mais de l'aider à progresser dans ses apprentissages et à résoudre progressivement les problèmes

qui se posent à lui sous forme de reformulation des consignes, d'ajout d'informations, de questions, d'incitations à réfléchir, etc. L'objectif de l'étayage des situations d'apprentissage est l'autonomie des apprentissages. Par exemple, le tuteur comme le formateur produisent des états pour l'apprentissage en fonction de la progression pédagogique qu'ils mettent en place.

Émancipation

L'émancipation peut être considérée comme un état à partir duquel une personne va agir et penser par elle-même. Une éducation émancipatrice a donc vocation à soutenir le développement de capacités à penser et agir par soi-même. Permettre aux alternants de se sentir responsable d'eux-mêmes est un premier pas vers l'émancipation.

Employabilité

L'employabilité désigne la capacité à acquérir et entretenir ses compétences pour trouver un emploi (voire le conserver), mais aussi s'adapter à différents emplois ; mais aussi à progresser tout au long de sa vie professionnelle. Elle s'acquiert dans l'emploi ou par la formation, de manière formelle ou informelle. Elle recouvre tout à la fois des compétences techniques, transverses et comportementales. Bénéficier d'une expérience riche (mobilités, contenus de travail, missions, etc.) et de formations (au poste de travail, en centre de formation, etc.), faire preuve d'ouverture d'esprit et d'envie d'apprendre, etc. facilitent la construction de l'employabilité.

Individualisation

L'individualisation est un mode d'organisation pédagogique qui participe à l'optimisation et l'efficacité des apprentissages individuels. Elle traite la diversité et l'hétérogénéité des apprenants (en termes de parcours, de profils, de niveaux, etc.) pour proposer des parcours de formation adaptés à chacun. La pédagogie inversée, les ateliers de remédiations, les exercices, les études de cas, etc. selon la manière dont ils sont mis en œuvre participent de l'individualisation des parcours de formation.

Objet Frontière

Un objet frontière est un objet qui peut être utilisé conjointement par différentes personnes selon des finalités différentes. Il est à la croisée d'usages différents. Une base de données clients peut être un objet frontière, elle servira au service commercial pour faire du démarchage ou au service qualité pour faire des enquêtes de satisfaction : objet à la frontière de deux mondes (ici celui du commercial, et celui du marketing). Cela peut être un schéma organisationnel ou technique qui structure des discussions interservices ou intermétiers, etc. Les objets frontières facilitent les coopérations et les interactions entre des acteurs hétérogènes. L'alternance est un objet frontière avec des usages différenciés selon que l'on est centre de formation ou entreprise.

Parcours

Itinéraire à suivre, chemin balisé et déterminé pour aller d'un point à un autre. C'est par exemple le travail d'ingénierie pédagogique ou d'ingénierie de la formation que de définir des parcours, de tracer des points de passage obligés (objectifs d'apprentissages, savoirs, méthodes, etc.), et d'envisager des trajectoires attendues. La trajectoire relevant de la manière dont l'individu se saisit du parcours qui lui est proposé (et qui ne coïncide pas toujours avec le parcours proposé). Le rythme de l'alternance relève d'une organisation de parcours, tout comme l'organisation du programme de formation.

Pédagogie inversée

La classe inversée est une méthode pédagogique qui réaménage les espaces de l'apprentissage. Le temps en dehors des structures de formation est dédié aux apprentissages théoriques, à des recherches documentaires, du visionnage de vidéos, de la lecture de documents, etc., et le temps au sein des structures de formation est consacré aux apprentissages pratiques : à la réalisation d'exercices, à des mises en situation, à des discussions, ou encore à des projets. Pour se saisir de notions d'ergonomie, les apprenants

vont par exemple regarder des vidéos et des documentaires sur le fonctionnement d'ateliers industriels.

Pouvoir agir

Le pouvoir agir désigne ce que le sujet peut faire compte tenues des situations et des circonstances dans lesquelles ils se trouve. Il est capacité potentielle à agir. Il s'exprime dans des ressources disponibles mais non mobilisées. Je peux le faire, potentiellement. L'apprenant qui dispose des savoir-faire, des outils et du temps pour réparer une panne sur telle ou telle machine par exemple.

Pouvoir d'agir

Le pouvoir d'agir mesure le rayon d'action effectif du sujet. C'est ce que le sujet est capable de faire compte tenues des contraintes du milieu dans lequel il opère et de sa perception des événements. En ce sens, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités offertes par l'environnement mais aussi des capacités des personnes à convertir ces possibles et à exercer ce pouvoir. J'ai le pouvoir de le faire. L'apprenant par exemple qui va pouvoir intervenir sur une panne parce que ses collègues lui font confiance, qu'il dispose du temps, des bons outils et d'une bonne connaissance de l'historique des pannes et qu'il se sent en capacité de le faire.

Professionnalisation

La professionnalisation renvoie au fait de devenir professionnel, et fait référence à la mise en œuvre d'actions permettant le développement continu et situé des compétences par et dans les situations de travail. Etudier les processus de professionnalisation conduit à analyser les pratiques de formation conduisant à la construction et la transmission des savoirs professionnels. Il est possible de professionnaliser des personnes, des activités, des savoirs, etc. Chaque fois qu'un tuteur débriefe avec son alternant, s'ils prennent le temps d'analyser ce qui s'est passé sur un problème ou un sujet donné, un événements,

etc. , il met l'apprenant en capacité de se professionnaliser, de monter en compétence dans ses compétences.

Réflexivité

La réflexivité en formation ou au travail permet de prendre de la distance pour objectiver son activité (professionnelle ou de formation), arbitrer des choix, etc. en vue de transformer son faire. C'est « relever la tête du guidon », et tirer des enseignements de la pratique. L'apprenant qui apprend de ses erreurs fait preuve de réflexivité dès lors que la réflexion engagée le conduit à agir autrement.

Reliance

Il s'agit de relier, délier, créer des liens, des liaisons, des ponts entre des situations, des systèmes et des personnes. Il existe dans l'alternance, des reliances personnelles (relations à soi), sociales (relations interpersonnelles), cognitives (relations aux objets d'apprentissage). La déliance, en ce sens, désigne le fait de ne pas relier ensemble, par exemple les savoirs de la formation et les savoirs de la pratique. La reliance est plus facile lorsque l'alternance est intégrative que juxtapositive.

Sécurité psychologique

Le sentiment de sécurité psychologique fait référence à la notion de climat de confiance. Il est d'autant plus fort lorsque le droit à l'erreur, de ne pas savoir, de penser différemment, de demander de l'aide, d'expérimenter, de prendre des initiatives prédominent. Le sentiment de sécurité psychologique facilite l'entrée dans l'apprentissage et la performance, à condition de se sentir soutenu et accompagné, encouragé, de bénéficier de feedbacks formateurs

Sentiment d'efficacité personnelle

Croyances positives relatives à ses capacités, ses aptitudes, ses compétences. C'est croire en soi. Les expériences de succès nourrissent le sentiment d'efficacité personnelle, tout comme le fait d'observer les autres en train d'agir et de réussir, ou de recevoir des

feedbacks sur ce que l'on fait. Une personne ayant un sentiment d'efficacité personnelle fort osera prendre des risques et faire face à l'inconnu.

Situation

Si le contexte est tout en extériorité au sujet, la situation est « ajustement », « résultat » de l'adaptation du sujet au contexte : porter une combinaison en eau froide ou des bottes de pluie parce qu'il pleut. Les situations donnent ainsi aux compétences, leur couleur, leur tonalité, leur forme et leur orientation, on dit d'ailleurs qu'elles sont situées.

Socio constructivisme

Théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales dans les apprentissages. Si le constructivisme met l'accent sur les expériences personnelles, le socioconstructivisme, met l'accent sur les expériences sociales. Les processus de collaboration dans les situations professionnelles ou de formation sont donc un facteur clé de la réussite des apprentissages.

Symétrie des attentions

La symétrie des attentions consiste à placer l'expérience collaborateur au même niveau que l'expérience client. La qualité de la relation entre une entreprise et ses clients est symétrique (corrélée) à celle qu'elle entretient avec ses collaborateurs. Il existe alors un lien étroit entre la satisfaction clients et la satisfaction collaborateurs.

Trajectoire

Si le parcours décrit un déplacement déterminé entre un point A et un point B, la trajectoire relève de la manière dont l'individu se saisit du parcours décidé par autrui. Parcours d'insertion, parcours de vie, parcours de soin, parcours de formation, etc., tous ces parcours sont pensés et organisés par un tiers (en termes de moyens, d'étapes, etc.). La trajectoire relève de l'appropriation de ce parcours, du trajet réel, de l'itinéraire emprunté. Le parcours prend la forme d'une carte, la trajectoire, d'un voyage. La trajectoire

est ce que fait l'apprenant du parcours qu'on lui propose.

Transférabilité des compétences

Les compétences sont dites transférables lorsqu'elles peuvent être utilisées dans différentes situations, au sein d'un même contexte. Le formateur qui enseigne en CFA donné s'adapte par exemple à la diversité des groupes d'apprentis.

Transportabilité des compétences

Les compétences sont dites transportables lorsqu'elles peuvent être mobilisées dans d'autres contextes que ceux où elles ont pour habitude d'être mobilisées. Un formateur en CFA qui intervient désormais auprès de publics formation inter-entreprises.

Tuteur

Le tuteur est en charge de l'accueil et de l'accompagnement de l'apprenant au cours de ses périodes d'alternance en entreprise. Tuteur et Maître d'apprentissage sont deux termes synonymiques, le second est un terme juridique renvoyant plus précisément au tutorat des personnes sous contrat d'apprentissage. Un formateur en CFA peut également endosser le rôle de tuteur lorsqu'il prend en charge le suivi individuel ou collectif des apprenants.

Zone proximale de développement

Tout processus d'apprentissage s'organise à partir de zones proximales de développement. Etre trop loin de ce que l'apprenant sait ou sait faire peut le mettre en difficulté. S'appuyer sur le « déjà là », sur ce qu'il sait, est essentiel à la réussite des apprentissages. Une notion, un concept peuvent être compris, par exemple, à partir de l'exploitation de l'expérience des alternants en entreprise, pour les aider à donner du sens et du contenu à leurs apprentissages. Il s'agit au final de la distance qui sépare ce que l'on peut apprendre seul et ce que l'on ne peut apprendre qu'avec l'aide d'autrui.

◇ BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE INDICATIVE

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.

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.

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.

Durand, M., Bourgeois, E., (2012), *Apprendre au travail*, Paris : PUF.

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.

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.

Merhan, F., Frenay, M., Chachkine, E. (dir.) (2021) *Les Formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage*. Presses Universitaires de Louvain.

Maubant, P., Gremion, C., (2022), Les configurations plurielles de l'alternance, *Phronesis*, 11.

Sanojca, E. & Triby, E. (2022). La construction de la valeur par l'alternance. *Phronesis*, 11.

Zaouani Denoux, S., Mazalon, E., (2018) *La formation en alternance : diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches*, Paris : L'Harmattan.





Observatoire
paritaire de la
Métallurgie



COMPETENCES
INDUSTRIES