

Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique
Université Mentouri de Constantine
Faculté des sciences humaines et sciences sociales
Département de psychologie, sciences de l'éducation et l'orthophonie

**La formation alternée
dans sa relation avec
l'appropriation des savoirs
et la construction des
compétences**

Recherche réalisée auprès des principaux acteurs
de l'alternance au niveau de l'INSFP de Jijel

**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Magister
en Sciences de l'Éducation**

par Boudjebbour Abdelamdjid

**sous la direction du Docteur : Layeb Rabah
Maître de conférences à l'université de Constantine**

Le jury :

Loukia Hachemi Professeur à l'Université Mentouri de Constantine	Président
Layeb Rabah Maître de conférences à l'Université Mentouri de Constantine	Encadreur - Rapporteur
Lifa Nacer Eddine Professeur à l'Université Mentouri de Constantine	Membre
Hamadache Nawel Maître de conférences à l'Université Mentouri de Constantine	Membre

Année universitaire 2007–2008

إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين اللذين تعبوا في تربيّتي، كما أهديتها إلى زوجتي المخلصة التي ساعدتني و شجعتني على إتمام هذا العمل.

أشكر جميع من ساعدني لانجاز هذا العمل وأخص بالذكر الدكتور العايب رابح.

إن أصبت فبتوفيق من الله وحده و إن أخطأت فمن نفسي و من الشيطان

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	11
Chapitre introductif	14
1. La problématique	14
2. Les hypothèses	17
3. Définitions de quelques concepts liés à la recherche.....	18
4. L'intérêt de la recherche	21
5. L'objectif de la recherche	22
6. Les études antérieures	23
Conclusion	29
Chapitre 2 : Dimensions des savoirs et des savoir-faire	30
Introduction	30
1. Quelques définitions des savoirs.....	31
2. Les différents aspects des savoirs.....	34
2.1 Les savoirs théoriques.....	34
2.2 Les savoirs d'environnement.....	36
2.3 Les savoirs procéduraux.....	37
3. Les savoir-faire.....	38
3.1 Les savoir-faire formalisés.....	38
3.2 Les savoir-faire empiriques.....	39
3.3 Les savoir-faire relationnels.....	41
3.4 Les savoir-faire cognitifs.....	42
Conclusion.....	43
Chapitre 3 : L'appropriation des savoirs et la construction des compétences.....	44
Introduction	44
1. La formation	45
2. L'acte d'apprendre.....	46
3. Quelques approches de l'apprentissage par l'action.....	49
4. La production des compétences.....	53
4.1 Mobilisation des savoirs et transfert des acquis.....	53

4.2 La construction des compétences.....	55
Conclusion.....	60
Chapitre 4 : Le concept de l’alternance	61
Introduction	61
1. La formation par alternance.....	62
2. Typologie de l’alternance.....	67
2.1 L’alternance juxtapositive.....	68
2.2 L’alternance associative.....	69
2.3 L’alternance intégrative.....	71
3. Une pédagogie de l’alternance interactive.....	73
4. Partenariat et rôles des acteurs dans un dispositif d’alternance.....	76
4.1 Partenariat en alternance.....	76
4.2 Construction d’un partenariat en alternance.....	77
4.3 Rôles des acteurs dans un dispositif d’alternance.....	79
4.4 Conclusion.....	83
Conclusion du chapitre 4	84
Chapitre 5 : Le système de la formation professionnelle en Algérie.....	85
Introduction	85
1. La formation professionnelle en Algérie.....	87
Les modes de formation	88
Les branches professionnelles	90
Les établissements de la formation professionnelle	92
La formation par alternance en Algérie	93
2. L’insertion professionnelle en Algérie	96
L’intérêt de relier la formation à l’emploi	97
L’alternance en tant que moyen de réconciliation entre la formation et l’emploi.....	99
La partie pratique	102
Introduction	103
1. Présentation de l’Institut de la formation professionnelle.....	104
1.1 Les grandes missions de l’Institut	104
1.2 L’organisation de l’établissement	104
1.3 L’organisation pédagogique de l’établissement.....	107
1.4 Les modes de formation existants à l’institut.....	107

1.5 Evolution des effectifs des stagiaires.....	108
1.6 L'organisation de la formation par alternance dans l'établissement.....	111
1.7 Les Perspectives de l'institut.....	115
2. Chemin emprunté pour une construction méthodologique de la recherche.....	116
2.1 Construction méthodologique.....	117
2.2 Construction de l'objet de recherche.....	117
2.3 Les outils méthodologiques et recueil des données sur le terrain	120
2.3.1 Une approche du projet par les lectures exploratoires	120
2.3.2 Le choix du questionnaire.....	120
2.3.3 Conduite d'entretiens exploratoires	121
2.3.4 Conception du questionnaire	122
2.3.5 Test du questionnaire	126
2.3.6 Choix de la population.....	128
2.3.7 Les paramètres statistiques utilisés dans l'analyse des données	132
3. Présentation, discussions et interprétation des résultats.....	135
3.1 La forme d'alternance à l'INSFP selon les acteurs du dispositif	136
3.1.1 L'alternance selon l'opinion des stagiaires	136
3.1.2 L'alternance selon l'opinion des formateurs	141
3.1.3 L'alternance selon l'opinion des tuteurs.....	144
Conclusion	145
3.2 La relation établie entre les acteurs du dispositif de formation	148
3.2.1 L'opinion des formateurs	148
3.2.2 L'opinion des tuteurs	151
Conclusion.....	153
4. Test des hypothèses.....	155
4.1 Test de la première hypothèse	155
Conclusion	160
4.2 Test de la deuxième hypothèse	162
Conclusion	166
4.3 Test de la troisième hypothèse	168
Conclusion	172
Conclusion générale.....	174

Quelques recommandations pour la mise en place d'un dispositif d'alternance.....	181
Résumé	184
Bibliographie.....	187
Les annexes	192

Table des illustrations

Figure n° 1 : Le passage des savoirs procéduraux vers des savoir-faire procéduraux par l'expérience et la pratique.....	39
Figure n° 2 : Les sources des savoir-faire empiriques	40
Figure n° 3 : La boucle d'apprentissage exprimant le cheminement d'une construction des savoirs en alternance	41
Figure n° 4 : Articulation entre les trois dimensions du concept former	46
Figure n° 5 : La logique d'apprentissage au centre de trois logiques.....	65
Figure n° 6 : Restriction des acquis dans une alternance juxtapositive.....	69
Figure n° 7 : Séparation des acquis dans une alternance associative.....	71
Figure n° 8 : Importance des interactions entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels dans le transfert des acquis.....	72
Figure n° 9 : la construction de l'objet de recherche	119

Les tableaux

Tableau n°1 représentant les différentes situations de la formation en alternance.....	66
Tableau n° 2 représentant les branches professionnelles dans le secteur de la formation professionnelle.....	90
Tableau n° 3 représentant les établissements de la formation professionnelle en Algérie.....	92
Tableau n° 4 représentant l'évolution des effectifs des stagiaires par année.....	109
Tableau n° 5 représentant la répartition des apprentis suivant les spécialités	110
Tableau n° 6 représentant l'évolution des effectifs des apprentis par année.....	111
Tableau n° 7 représentant le suivi des stagiaires par semestre.....	113
Tableau n° 8 représentant les droits et les obligations de l'apprenti.....	114
Tableau n° 9 représentant les droits et les obligations de l'employeur.....	114
Tableau n° 10 représentant le nombre d'apprentis dans un organisme employeur par rapport à l'effectif des travailleurs.....	115
Tableau n° 11 résumant la répartition des expressions suivant les indicateurs et les axes...	124
Tableau n° 12 résumant la répartition des expressions suivant les indicateurs et les axes...	125
Tableau n° 13 résumant la répartition des expressions suivant les indicateurs et les axes...	126
Tableau n° 14 représentant les effectifs par échantillon.....	129
Tableau n°15 représentant les principales caractéristiques de l'échantillon des stagiaires..	129
Tableau n° 16 représentant les principales caractéristiques des formateurs.....	130
Tableau n° 17 représentant les principales caractéristiques de l'échantillon des tuteurs.....	131
Tableau n° 18 représentant les réponses des stagiaires concernant l'alternance vécue entre l'INSFP et le milieu professionnel.....	136
Tableau n° 19 représentant les réponses des formateurs concernant l'alternance vécue entre l'INSFP et le milieu professionnel.....	141

Tableau n° 20 représentant les réponses des tuteurs concernant l’alternance vécue entre l’INSFP et le milieu professionnel.....	144
Tableau n° 21 décrivant les réponses des formateurs concernant la relation établie entre les acteurs de l’INSFP et ceux du milieu professionnel.....	148
Tableau n° 22 décrivant les réponses des tuteurs concernant la relation établie entre les acteurs de l’INSFP et ceux du milieu professionnel.....	151
Tableau n° 23 représentant les réponses des stagiaires concernant l’appropriation des savoirs et la construction des compétences.....	206
Tableau n° 24 représentant les réponses des formateurs concernant l’appropriation des savoirs chez les stagiaires.....	208
Tableau n° 25 représentant les réponses des tuteurs concernant la construction des compétences chez les stagiaires	209
Tableau n° 26 représentant les items des deux variables concernés par l’étude de corrélation.....	155
Tableau n° 27 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de l’appropriation des savoirs avec ceux de l’alternance (apprentis).....	157
Tableau n° 28 représentant les items des deux variables concernés par l’étude de corrélation.....	158
Tableau n° 29 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de l’appropriation des savoirs avec ceux de l’alternance (formateurs).....	160
Tableau n° 30 représentant les items des deux variables concernés par l’étude de corrélation.....	162
Tableau n° 31 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de la construction des compétences avec ceux de l’alternance (stagiaires).....	163

Tableau n° 32 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de la construction des compétences avec l’item 4 de l’alternance (stagiaires).....	163
Tableau n° 33 représentant les items des deux variables concernés par l’étude de corrélation.....	164
Tableau n° 34 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de la construction des compétences avec ceux de l’alternance (tuteurs).....	166
Tableau n° 35 représentant les items des deux variables concernés par l’étude de corrélation.....	168
Tableau n° 36 représentant la matrice de corrélation concernant la relation partenariale et l’alternance (formateurs).....	170
Tableau n° 37 représentant les items des deux variables concernés par l’étude de corrélation.....	171
Tableau n° 38 représentant la matrice de corrélation concernant la relation partenariale et l’alternance (tuteurs).....	171
Tableau n°39 identifiant les différents paramètres qui peuvent constituer l’engagement des acteurs dans le partenariat pour la réussite de l’alternance.....	177
Tableau n° 40 résumant les principales étapes de la relation partenariale en matière d’alternance	211

Introduction

À l'instar de l'enseignement général, la formation par alternance est une stratégie pédagogique qui présente plusieurs avantages. Mise à part la réintégration d'un grand nombre de jeunes en rupture avec le système scolaire traditionnel dans un système de formation professionnelle, l'alternance redonne goût aux études en proposant des formations en adéquation avec la réalité du terrain et le marché de l'emploi. Elle représente également un moyen privilégié d'optimiser le travail pendant les études, de même qu'un solide argument en faveur de la persévérance scolaire et de l'orientation vers la formation professionnelle. Par ailleurs, l'alternance se caractérise par une modalité de formation où la personne acquiert la maîtrise des savoirs et des savoir-faire aux moyens d'une insertion organisée dans un milieu professionnel et d'un enseignement complémentaire en dehors des situations de production par des matières appropriées. A. Geay¹ explique qu'« Au-delà des savoirs techniques mis en œuvre dans la résolution des problèmes, il apparaît "un art de la pratique" qui ne se limite pas aux savoirs pratiques², mais fait appel à une intelligence des situations », qui relève d'une logique de la pratique (Bourdieu, 1994)³, d'une pensée bricoleuse (Levi-Strauss, 1962)⁴, d'une intelligence rusée (Denoyel, 1990)⁵ et d'une rationalité liée à l'action⁶. A. Geay⁷ rajoute : « Cette réflexion-en-action permet à la fois de poser et résoudre le problème en direct. La part de l'expérience du travail dans la construction des compétences est donc source de connaissances construites jusqu'ici méconnues, et qui vont bien au-delà des simples savoir-faire et savoir-être mais qui, comme eux, ne sont pas totalement transparents et explicables, donc peu formalisables et transmissibles par enseignement comme l'est la connaissance scientifique ».

La présente recherche est constituée de deux parties : une partie théorique comportant cinq chapitres et une partie pratique renfermant une étude concrète sur le terrain de la formation professionnelle. Le premier chapitre s'agit d'un chapitre préliminaire présentant la problématique de la recherche, les définitions de quelques concepts liés à notre étude, l'intérêt et l'objectif de la recherche et quelques études antérieures. Les chapitres deux, trois et quatre constituent le cadre conceptuel de la recherche. On entend par le cadre conceptuel, un travail

¹ Geay, André, 1997, *Didactique et Alternance*, in Jean-claude Sallaberry, Dominique Chartier, Christian Gérard, 1997, *L'enseignement des sciences en alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 20.

² Les tours de main, savoirs pratiques et astuces de métiers ont toujours été reconnus comme la part de l'expérience dans la construction des compétences.

³ Bourdieu, Pierre, 1994, *Raisons Pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, p. 251.

⁴ Levi-Strauss, Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, p. 397.

⁵ Denoyel, Noël, 1990, *Le biais du gars*, Maurecourt, Éditions Universitaires, p. 202.

⁶ Rationalité procédurale ou rationalité limitée, Selon March et Simon, 1989, *Les organisations*, Dunod.

⁷ Geay, André, op. cit. p. 21.

de recherche et d'exploration sur des travaux (anciens et récents) menés par différents chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, notamment celui de la formation par alternance. Les théories conçues dans ce cadre peuvent relativement répondre à nos questionnements et apporter de nouveaux questionnements à nos représentations, voire de nouvelles idées. Ce socle théorique représente donc un moyen de fondement et de structuration de l'objet en question (apprendre par alternance). On propose dans cette partie le développement des chapitres ci-après, qui vont répondre à notre questionnement et apporter un enrichissement à notre corpus et à notre travail de recherche sur le terrain : le chapitre deux fait un tour d'horizon sur les différents savoirs et savoir-faire. En effet, une bonne partie des savoirs humains est acquise par d'autres voies que celle de la voie scolaire. Selon P. Galvani : « Parler d'alternance en formation, c'est d'abord reconnaître différents types de savoirs. Au minimum ceux de la "théorie" et ceux de la "pratique". L'alternance implique une reconnaissance de ces différents savoirs dans leur originalité et leur pertinence réciproque⁸ ». Le troisième chapitre aborde quelques approches sur l'appropriation des savoirs et la construction des compétences. Les situations professionnelles dans le monde du travail exigent du professionnel qu'il soit en mesure de mobiliser de nombreux savoirs. Posséder des connaissances ne veut pas dire qu'on est compétent. Selon P. Perrenoud⁹ : « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Le quatrième chapitre propose quelques définitions de la formation par alternance, une typologie de l'alternance, une pédagogie de l'alternance interactive et une définition du partenariat en alternance. Le champ théorique de cette recherche est complété par un cinquième chapitre qui propose les caractéristiques du secteur de la formation et l'enseignement professionnels. C'est en fait, le champ contextuel de la recherche. Il fait apparaître l'état des lieux de la formation professionnelle en Algérie, notamment celui de la formation par alternance et détermine l'enjeu de relier la formation à l'emploi.

La partie pratique est consacrée à une analyse de l'objet sur le terrain de la formation professionnelle, on prendra comme exemple l'INSFP¹⁰ Chabouni Idriss à la wilaya de Jijel. On commencera cette partie par une présentation de l'Institution dans laquelle nous effectuons notre recherche. On poursuivra par une démonstration du cheminement

⁸Galvani Pascal, 1999, *Accompagner l'alternance des savoirs*, in la Revue Française de Pédagogie (INRP, fin 1999).

⁹Perrenoud Philippe, 1999, *Faire acquérir des compétences à l'école*, In Vie pédagogique, n° 112, pp. 16-20.

¹⁰Institut National Spécialisé de la Formation Professionnelle

méthodologique emprunté pour la réalisation de cette recherche. Cette partie présente les caractéristiques de la population ; elle valorise et justifie aussi le choix de la méthode utilisée pour mener ce travail de recherche, en se référant évidemment à des travaux reconnus. C'est avec la présentation et l'analyse des résultats recueillis sur le terrain qu'on terminera cette partie pratique.

La conclusion générale va achever le travail réalisé dans cette recherche, en proposant les principaux axes pour une conception de l'alternance interactive dans le système de la formation professionnelle. Elle va également proposer des pistes de réflexion pour une étude ultérieure plus approfondie.

Chapitre introductif

1. La problématique

La réalité de la formation professionnelle en Algérie, aujourd'hui, faut-il le dire ! Elle est détachée du monde du travail. C'est-à-dire que peu de savoirs acquis dans une institution de formation sont transformés en actions qui permettent d'avoir des compétences professionnelles. Cela ne se restreint pas seulement à la volonté des acteurs de la formation qui se limite à la transmission des savoirs non modélisés et non transférables en actions et en pratiques professionnelles. Mais trouver des terrains de stage réellement signifiants et riches en enseignements reste un des gros problèmes qui se pose pour la mise en place d'un dispositif reliant la formation à l'emploi. De ce fait, on se retrouve dans un système où chacun travaille dans son « coin » : la formation professionnelle forme pour former, et l'entreprise fait tout pour augmenter son chiffre d'affaires, améliorer son taux de production et être en veille permanente sur l'évolution technologique. Mais pour cela, ne lui faut-il pas une main d'œuvre hautement qualifiée ?

La formation professionnelle accueille des jeunes issus du secteur de l'éducation nationale ayant connu des difficultés dans leurs cursus scolaires, en même temps que des candidats à la qualification professionnelle ayant fait volontairement ce choix. Il serait commode de parler alors d'un mode de formation où la pratique prime sur la théorie, car en fait, la mission de la formation professionnelle c'est bien d'assurer une formation qui permet à l'apprenant d'accéder à un emploi. Cependant, les stages effectués en milieu professionnel se restreignent souvent à l'observation et à certaines tâches d'exécution que l'apprenant exerce sans être véritablement confronté à des situations problèmes dans le milieu professionnel, qui lui permettront de s'approprier de nouveaux savoirs et de construire de réelles compétences professionnelles. Une des questions qui pourrait se poser, c'est comment faire en sorte que les stagiaires puissent articuler leurs connaissances acquises dans l'établissement avec de véritables situations professionnelles ?

La formation professionnelle en Algérie est théoriquement fondée sur une approche axée sur le transfert des acquis dans des diverses situations professionnelles, entraînant ainsi l'apprenant à développer ses capacités à tisser des liens entre des ressources afin de les mobiliser dans des situations réelles de travail. Cependant, une rupture existe entre les différents lieux de formation (centres/entreprises), rendant plus que jamais ce transfert moins évident. Les apprenants ont du mal à tisser des liens, d'une part entre les contenus

disciplinaires, d'autre part entre les acquis scolaires et les activités professionnelles¹¹ réalisées dans les lieux de travail. Ceci nous incite à se poser des questions sur la relation qu'a l'alternance avec l'appropriation des savoirs et l'acquisition et/ou la construction des compétences professionnelles. En effet, les établissements de la formation professionnelle assument, en grande partie, une alternance juxtapositive¹². Or, le transfert des acquis n'implique pas seulement que l'on sache réutiliser ou appliquer les savoirs dans un contexte identique, mais plus encore, il s'agit de pouvoir les utiliser dans des situations nouvelles ou non rencontrées. C'est par ce processus qu'une compétence se développe. Et, l'expérience est un des moyens les plus appropriés pour développer ce processus. C'est ainsi, que l'apprentissage par l'expérience doit prendre une grande place dans le système de formation professionnelle. Effectivement, certaines tâches dans un métier humain, nécessitent non seulement des connaissances du métier mais également la maîtrise de certains tours de mains, d'autres exigent certaines habilités, or certains savoirs tels que les savoirs d'environnements, les savoirs expérientiels,..., nécessitent un apprentissage par l'expérience en confrontant de vraies situations problèmes sur le terrain. C'est par ce processus que l'apprenant devient capable d'identifier un problème ou de le construire puis de le résoudre en mobilisant des ressources¹³.

Dans certains établissements de la formation professionnelle, les stratégies de transmission des savoirs sont un « peu » coupées des pratiques professionnelles et ces dernières sont considérées comme de simples situations d'applications¹⁴ et non des situations constructives où l'activité favorise le transfert des acquis, la construction de nouveaux savoirs et le développement des compétences¹⁵. Or, parmi les principaux objectifs de l'alternance études-travail sont l'intégration effective des apprentissages et le développement des compétences par le processus de transfert des acquis. Par ailleurs, la mobilité organisée et structurée des apprenants entre les lieux de formation et de travail crée des passerelles interdisciplinaires et leur permet de donner du sens à leurs apprentissages. Ceci leur donne la possibilité de tisser les liens entre les connaissances et entre les savoirs et l'action.

L'alternance répond à des besoins de relier la formation à l'emploi et à faciliter l'acquisition des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des compétences. C'est bien l'alternance qui

¹¹ Ces activités professionnelles sont les sources de certains savoirs expérientiels.

¹² C'est-à-dire ce qu'on apprend sur le terrain n'a pas grand rapport avec ce que l'on apprend pendant les séances de cours, de même que l'apprenant n'arrive pas à relier les apprentissages dans l'institution de formation avec ce qui est réalisable en milieu professionnel.

¹³ Les ressources, ici, sont les savoirs, les savoir-faire et d'autres ressources externes tels que les moyens matériels,

¹⁴ C'est cette approche déductive de l'alternance qu'on retrouve le plus souvent dans les institutions de formation

¹⁵ C'est-à-dire des capacités à mobiliser des ressources à bon escient et au moment opportun.

est le moteur de la formation professionnelle, par les processus¹⁶ qu'elle propose, constituant de véritables rapports au métier. Cependant, les observations effectuées et les constatations soulevées par plusieurs acteurs du système révèlent que la mise en œuvre de l'alternance est purement associative¹⁷. Ceci pourrait s'expliquer par : la coupure des enseignements des tâches professionnelles pour certaines spécialités techniques; les plans de formation ne sont pas élaborés en concertation effective en associant les acteurs du monde professionnel. L'intervention des tuteurs en milieu professionnel est très restrictive, car ces derniers ne sont pas habitués à former, mais à produire. Par ailleurs, la plupart des enseignants ont été formés dans un système traditionnel et connaissent peu les principes de l'alternance. Ils sont loin du métier et il n'existe presque pas d'échanges entre eux et les acteurs de l'entreprise. Cette rupture entre les deux milieux (établissement/entreprise) ne favorise pas les interactions qui sont la base du transfert des acquis et d'une pédagogie de l'alternance interactive. Ceci pousse chacun des acteurs du système à travailler dans « son coin » coupé de l'autre, selon ses convictions et ses visions de la formation et du métier. Une connexion effective du monde formatif avec le monde du travail doit avoir lieu pour favoriser le transfert des acquis dans les différents milieux. Cette connexion s'établit lorsqu'il y a des interactions et des échanges¹⁸ entre les acteurs de la formation. En outre, la définition des objectifs pédagogiques se fait loin du terrain et de la réalité. Ceci pose plusieurs points d'interrogations pour l'apprenant et ne le stimule pas assez pour effectuer des efforts afin d'intégrer les informations transmises pendant les séances de cours. Il se demande à quoi ça va lui servir toute cette théorie et tous ces savoirs s'ils sont déconnectés de ce qu'il fait dans le monde réel du travail.

La formation par alternance, en forte articulation théorie-pratique, met l'apprenant en confrontation avec la complexité des situations professionnelles en vraie grandeur et le rend capable d'apprendre à partir des expériences vécues dans les milieux réels de travail. Cependant, l'alternance ne doit pas se limiter seulement à des textes d'orientation institutionnels qu'on suit à la lettre, mais elle doit passer par le partage d'un pouvoir et l'imprégnation d'une culture commune entre ses différents acteurs.

La conception d'un dispositif d'alternance dépend aussi de plusieurs paramètres. Elle dépend du métier car chaque métier a ses propres spécificités et ses propres modalités d'apprentissage. Elle dépend aussi des caractéristiques du terrain et de l'environnement social

¹⁶ Travailler en équipe et faire des échanges – analyser des situations concrètes – construire des savoirs à partir des expériences vécues – s'entraîner à réfléchir sur son action (cette aptitude devient progressivement un réflexe) – s'entraîner à mobiliser des ressources pour les réutiliser dans des situations et les utiliser dans des situations nouvelles...

¹⁷ Les séquences vécues dans les différents lieux sont à peine articulées.

¹⁸ Échanges de savoirs et de méthodes.

et économique car l'alternance est fondée sur la construction d'un partenariat entre des institutions aux logiques différentes. Par ailleurs, Les changements en constante évolution dans les organisations et dans les systèmes¹⁹ agissent sur la manière de concevoir un dispositif de formation. La conception s'actualise suivant des facteurs²⁰ externes ou internes influant sur le système dans le temps car le monde est en perpétuelle évolution et sur le lieu car chaque terrain a ses propres caractéristiques. L'alternance est alors pensée comme un dispositif adéquat par les liens forts qu'elle peut créer entre les différents lieux et moments de la formation professionnelle, si elle est bien conçue et co-construite.

Tous ces problèmes, soulevés précédemment, pourront faire l'objet de nombreuses recherches. Cependant, on se limite dans la présente recherche à notre plus important questionnement : Qu'est ce qui fait de l'alternance un mode de formation pertinent pour s'appropriier des savoirs et construire des compétences chez les apprentis ?

Ce questionnement nous entraîne à se poser d'autres questions relatives, qui vont être les principaux axes de notre étude théorique et sur terrain :

- Qu'est ce qu'une formation par alternance et quelles sont ces différentes formes ?
- Quelles sont les manières de s'appropriier des différents savoirs et savoir-faire ?
- Quels sont les processus de construction des compétences professionnelles ?

Notre recherche sur le terrain est menée au niveau de l'Institut National Spécialisé de la Formation Professionnelle Chabouni Idriss à la Wilaya de Jijel.

2. Les hypothèses

En réponse à notre questionnement trois hypothèses émergent :

- L'alternance favorise l'appropriation des savoirs.
- L'alternance contribue à la construction des compétences professionnelles.
- L'alternance dépend de la relation établie entre le milieu scolaire et le milieu professionnel.

¹⁹ Systèmes au sens larges : société, organisation, formation, humain etc.

²⁰ Environnement, politique, économie, disponibilité des structures et des moyens, culture, motivation des acteurs, ...

3. Définitions de quelques concepts liés à la recherche

Cette recherche a inclus plusieurs concepts qu'il conviendrait de définir :

1) Les savoirs :

Jacky Beillerot suppose que le savoir est un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues. C'est par l'intermédiaire de ces savoirs, qu'un sujet individuel ou collectif entretient une relation au monde naturel et social et le transforme²¹.

Selon Prost, les savoirs sont des opérations sur les informations ; ils ne se transmettent pas, ils se reconstruisent²²

Jacques Legroux²³ propose une définition plus large du savoir en affirmant qu'il est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet, il se situe entre deux pôles : l'information et la connaissance. Le savoir, en fait, facilite le passage de l'information, qui est extérieure au sujet. Elle appartient aux autres. Elle est d'ordre social. Elle est facilement transmissible, à la connaissance qui est intégrée au sujet au point qu'elle se confond avec lui. Elle n'appartient qu'à soi. Elle est d'ordre personnel. Elle n'est pas transmissible. Cependant, il n'y a pas de frontière rigide entre ces trois pôles. Il s'agit d'un processus gradué, d'une activité continuelle de reconstruction, c'est-à-dire d'une progression constructiviste où chaque niveau intègre les niveaux qui lui sont inférieurs. L'auteur distingue deux types de savoir : les savoirs opératoires qui résultent des actions, et, les savoirs conceptuels qui résultent des prises de conscience. Il précise qu'une fois construit le savoir, dont la construction est corrélative de la durée, se dégrade au fur et à mesure que le temps s'écoule. A l'inverse la connaissance, elle seule, s'oppose à l'usure du temps. Elle régénère le savoir, c'est-à-dire l'information mise en relation.

Ainsi, le rapport de l'individu au savoir engendre le questionnement et questionne la réflexion de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation. Pour autant, il existe différents types de savoirs dont on développera le concept dans le champ théorique de notre étude.

2) Les savoir-faire :

Le savoir-faire est la disponibilité à modifier une partie selon une intention et ce, par les actes mentaux et gestuels appropriés. Ils s'acquièrent par l'exercice et se développent par l'expérience et nécessitent ainsi l'entraînement de l'apprenant. Ils s'apprennent par :

²¹Beillerot, Jacky, 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, éditions Nathan, p. 944.

²² Prost, Antoine, 1985, *Éloge des pédagogues*, in Geay, André, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 75.

²³ Legroux, Jacques, 1981, *De l'information à la connaissance*, Maurecourt, Mésonance, in Lerbet, Georges, 1997, *Pédagogie et systémique*, Paris, PUF, p. 84 -85.

l'observation de différentes situations, le jeu des essais-erreurs, dès lors qu'ils sont analysés, la confrontation avec de problèmes nouveaux, sont sans doute seuls aptes à assurer des savoir-faire intégrés, modulables, et pouvant à chaque instant, développer de nouveaux savoir-faire²⁴.

Ainsi, on pourrait affirmer que les savoirs faire font référence à la pratique, en relation avec le réel, ils renvoient aux habilités de ceux qui les mettent en œuvre.

3) La formation :

La formation est un acte volontaire qui s'intègre aux circonstances multiples de la vie sociale amenant la personne à exister par la connaissance et la reconnaissance des autres, à pouvoir agir sur son environnement²⁵.

Pour Michel Fabre, former implique la transmission de connaissance, comme l'instruction, mais également de valeurs et de savoir être comme l'éducation. En outre, former concerne le rapport du savoir à la pratique, à la vie. Former évoque une action profonde impliquant une transformation de tout l'être²⁶.

D'après ce qui précède, la formation évoque donc une action qui transforme la personne dans de nombreux aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

3) L'appropriation des savoirs :

D'après André Giordan : toute appropriation de savoir procède d'une activité d'élaboration réalisée par un apprenant qui confronte les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées et qui produit de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose²⁷. En fait, l'enseignant intervient, comme interface entre lui et les savoirs. Son rôle est de créer des situations didactiques qui suscitent les confrontations et la prise de conscience.

C'est ce que confirme Vinh Bang²⁸ en disant que le maître, à travers une procédure didactique qu'il élabore, propose aux élèves des notions à acquérir. Seulement, le fonctionnement du processus d'acquisition fait que chaque élève apprend, non ce que le maître lui propose, mais ce qu'il peut assimiler en fonction de son mode d'appréhension des données, de sa capacité d'organisation mentale, avec les instruments intellectuels dont il

²⁴ Beillerot, Jacky, 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, éditions Nathan, p. 948 - 950.

²⁵ Clavier, Loïc, 2001, *Évaluer et former dans l'alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 24.

²⁶ Fabre Michel, 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF, p. 22-23.

²⁷ Giordan, André, 1998, *Apprendre*, Paris, Belin, p. 6.

²⁸ Bang, Vinh, 1980, Didactique et acquisition des notions, dans approche de construction des concepts en sciences. Actes des II^e journées de Chamonix sur l'Éducation scientifique, Paris, Université de Paris 7, Didactique des disciplines.

dispose. Et c'est l'élève qui trie, élimine, réajuste, organise, coordonne, transforme les données, celles qu'il est justement susceptible d'assimiler.

C. Rogers²⁹ définit l'apprentissage signifiant ou « authentique » par un apprentissage qui est plus que la simple accumulation des connaissances. C'est un apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu. Apprendre, au sens où l'entend Rogers, pour l'élève c'est changer, c'est réduire sa dépendance envers l'enseignant et abandonner certaines satisfactions qu'elle lui apporte, c'est conquérir une autonomie plus grande et, de ce fait, s'exposer à des risques nouveaux.

Ainsi, apprendre, c'est intégrer quelque chose d'important à sa vie. C'est ancrer un modèle, une représentation d'une réalité, ou un processus d'action important pour soi de manière à le retrouver au moment opportun pour l'utiliser ou l'enrichir.

On peut attribuer donc un sens large à l'appropriation des savoirs. Cependant, le sens de cette expression converge vers les changements qui peuvent intervenir, chez l'apprenant, au niveau intellectuel, psychique ou moral. L'apprentissage est un processus de construction de savoir et non une simple assimilation d'informations.

4) Les compétences :

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes³⁰

G. Le Boterf explique qu'Être compétent, c'est savoir combiner et mobiliser les ressources nécessaires en situation professionnelle³¹

On pourrait admettre alors que la compétence est la capacité de l'individu à combiner ses savoirs, ses savoir-faire et son savoir-être afin de réaliser adéquatement une activité professionnelle dans un délai déterminé.

6) La formation par alternance :

La formation par alternance est un mode d'organisation de cursus éducatif et formatif qui articule explicitement plusieurs lieux, temps et modalités d'apprentissages. Considéré comme proposant des contenus complémentaires, théorique et pratique. Les parcours de formation selon un découpage des temps variable, sont réalisés dans un ou plusieurs

²⁹ Rogers Carl, 1968, *Le développement de la personne*, Paris Dunod, p. 201, cité par Violet Dominique, 1996, *Paradoxes, autonomies et réussites scolaires*, Paris, l'Harmattan, p. 13.

³⁰ Perrenoud, Philippe, 1999, *Faire acquérir des compétences à l'école*, In *Vie pédagogique*, n° 112, pp. 16-20.

³¹ Le Boterf, Guy, 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation. P. 16.

établissements de formation professionnelle et une ou plusieurs entreprises où l'apprenant est en situation de production³².

Une formation en alternance se caractérise par un projet pédagogique global reposant sur des procédures organisationnelles permettant d'articuler l'action des deux pôles formateurs que sont l'entreprise et l'établissement de formation. Son développement s'effectue dans une logique de coresponsabilité³³.

L'alternance est définie comme un dispositif de planification de la formation basé sur un principe d'interactions entre des situations de formation et des situations de production³⁴.

Les définitions ci-dessous nous permettent de déduire que la formation en alternance est un concept pédagogique désignant une formation associant des enseignements généraux et technologiques des apprenants dans des organismes de formation et l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice de plusieurs activités professionnelles en relation avec les enseignements reçus. Ces enseignements et acquisitions se déroulent alternativement en établissement de formation et en entreprise.

7) Le partenariat en alternance :

On pourrait supposer que le partenariat en alternance est une relation équitable entre les partenaires et une définition claire des rôles et des responsabilités de chacun pour la réalisation d'un projet défini au préalable celui de former l'apprenant. Le partenariat n'est pas quelque chose qui se décrète mais c'est un aboutissement, entre différents collaborateurs, vers un processus, un langage, voire une action commune pour un objectif bien déterminé et une finalité bien définie, où chacune des parties doit trouver son intérêt et va pouvoir tirer profit des actions menées et des avantages considérés à travers le partenariat.

4. L'intérêt de la recherche

La relation formation-emploi constitue un élément fondamental de l'ouverture du système de formation sur son environnement économique et social. Dans le secteur de la formation professionnelle, la qualité de cette relation est un gage majeur pour la formation, la qualification et l'insertion professionnelle de l'apprenant. Il est reconnu que l'efficacité des apprentissages par la voie de l'alternance repose notamment sur l'ajustement des phases pratiques et théoriques de la formation dans des situations de travail formatives. Cette

³² Mathey Pierre, Catherine, 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, éditions Nathan, p. 330.

³³ Mauduit-Corbon, Michelle, 1996, *Alternances et Apprentissages*, Paris, Hachette éducation, p.25.

³⁴ Raynal, Françoise et Rieunier, Alain, 1998, *Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, p. 266.

efficacité dépend également de l'aptitude des acteurs de l'alternance à transmettre des savoirs qui contribuent à la construction des compétences, à les évaluer, à organiser leur progression et celle des activités qui les produisent. La qualité de la formation dépend du contexte dans lequel l'apprenant peut évoluer pour construire son identité personnelle et professionnelle. Le besoin d'être accepté, le besoin d'être valorisé ou le besoin de se retrouver dans un univers qui ait du sens, le besoin d'être valorisé pour ce qu'on est et ce qu'on fait sont tous des éléments catalyseurs qui favorisent l'apprentissage et la construction d'une identité professionnelle. L'organisation de la formation doit être fondée sur une collaboration permanente et une concertation entre l'apprenant, les formateurs dans l'établissement scolaire et les tuteurs en entreprise. L'enjeu est bien d'instaurer un véritable partenariat entre les deux pôles complémentaires que sont l'entreprise et l'organisme de formation pour que chacun, dans leurs spécificités et compétences réciproques, puisse assurer la formation et la qualification de l'apprenant.

L'orientation des jeunes vers la formation professionnelle, nous incite à insister fortement sur l'importance de revaloriser la formation par alternance en s'assurant de sa qualité, de sa pertinence et de sa capacité réelle de rendre les personnes employables. Au rythme où évolue l'économie, les partenariats co-construits entre les organismes de formation et les entreprises permettent aux apprentis d'acquérir des compétences utiles ainsi que des informations et des représentations concrètes sur le marché du travail. Le système d'alternance formation-travail apparaît tout à fait adéquat pour promouvoir l'insertion professionnelle.

5. L'objectif de la recherche

Le projet de cette recherche vise à améliorer et promouvoir le dispositif d'alternance mis en place dans le secteur de la formation professionnelle. Ce dispositif combine les enseignements dispensés aux niveaux des établissements de formation et les activités professionnelles menées en entreprises. Cette combinaison permet de relier la formation à l'emploi dans un but formatif et dans une perspective d'innovation et d'amélioration des parcours des stagiaires.

En effet, l'objectif premier de cette recherche est de proposer des solutions alternatives et innovantes, dans une logique qui s'intéresse à l'émergence des savoirs transférables en actions et en pratiques professionnelles. Cette recherche propose donc une analyse du dispositif d'alternance mis en place dans le cadre de la formation professionnelle tout en montrant l'impact de l'alternance et son rôle positif pour l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences pour les apprentis. Cette étude pourra aider à concevoir une

alternance interactive dans ce système. On essayera aussi d'identifier les conditions et les moyens qui permettent de l'instaurer dans ce cadre. L'alternance pour laquelle converge cette recherche est celle qui permet de penser et de vivre des rapports entre les stages pratiques en milieu professionnel et les autres moments de la formation en dépassant le mode d'une pure juxtaposition.

D'un point de vue scientifique, la recherche dans le domaine de l'alternance permettrait de connaître ce mode de formation peu développé dans notre pays et d'en avoir une représentation. Elle permet aussi de révéler sa valeur et son rôle positif pour l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences pour les individus formés dans ce système. Elle nous aidera également à identifier les conditions et les outils nécessaires pour la mettre en place dans nos systèmes de formation.

6. Les études antérieures

Les études antérieures liées à l'objet de notre recherche sont des études élaborées par d'autres chercheurs qui peuvent se révéler judicieuses pour la construction de la présente recherche. En s'adossant à des travaux de recherche élaborées par d'autres chercheurs, cela nous permet de cerner le champ de nos investigations et de nous inspirer sur la démarche à entreprendre pour l'élaboration de la notre. Par ailleurs, cela permet d'exploiter les résultats et/ou de les comparer avec les notre. Cette démarche peut nous simplifier plusieurs étapes.

1) L'étude de Mehdi Boudjaoui (2003) :

Cette étude s'intitule : **Pour une approche complexe de l'alternance en éducation**³⁵

(Modélisation de pratiques ingénieriques en formation(s) : ordres, désordres et organisations).

La formation en alternance se développe fortement dans le paysage éducatif français. Par exemple, l'extension récente de l'apprentissage à l'enseignement supérieur s'inscrit dans ce mouvement. Au-delà de ces mutations juridico-institutionnelles, le chercheur se demande en quoi ce phénomène affecte les logiques éducatives reliées à celles de l'emploi. L'alternance est perçue soit comme un système pédagogique alternatif, soit comme un mode de gestion de l'emploi spécifique pour l'entreprise, soit comme un vécu cognitif particulier pour l'apprenant. Le chercheur propose alors des axes de réflexion et des modèles susceptibles de rendre plus intelligibles les complexités de l'alternance éducative. Son projet

³⁵ Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université des Sciences et des Technologies de Lille – Laboratoire Trigone

visé à mettre en évidence les processus relevant des ingénieries spécifiques de systèmes de formations en alternance et, en retour, les processus générés pour les personnes et les organisations engagées.

En fondant une approche qualitative sur trois cas différents, le chercheur a dégagé un certain nombre d'effets intentionnels et non intentionnels relatifs à l'ingénierie de systèmes singuliers de formation en alternance. Ces singularités relèvent de systèmes de formation en alternance centrés sur des métiers en émergence et soumis à des exigences particulières de contexte : la formation de commerciaux et d'opérateurs dans une entreprise publique en cours de privatisation ; la formation d'ingénieurs en aménagement paysager et la formation d'infirmiers.

Les études de cas élaborés par le chercheur sur trois systèmes de formation en alternance très différents en terme d'objectifs, de niveaux de formation et de secteur professionnel engagé, l'ont amené à diversifier ses démarches, ses postures et ses contextes de recherche. En effet, il passait d'un praticien vers un praticien réflexif³⁶ vers un chercheur-observateur puis vers chercheur-intervenant. Ses méthodologies diversifiées selon les différents cas peuvent se traduire par : la narration réflexive, l'analyse documentaire, les entretiens semi-directifs, l'observation participante et la recherche-action. Trois grandes catégories d'acteurs ont été sollicitées :

- Les acteurs du dispositif en organisme ou établissement de formation (formateurs, responsables pédagogiques, directeur de centre) ;
- Les apprenants ;
- Les acteurs de formation en entreprise (tuteurs, formateurs interne, responsables opérationnels, directeur des ressources humaines).

Le premier cas concerne un Centre de Formation d'Apprentis interne à l'entreprise. Les processus générants du recours à l'alternance s'inscrivent dans l'application à cette entreprise publique. En effet, les partenariats entre des organisations productives et des institutions éducatives génèrent un désordre important pour soutenir leur pérennisation ceci induit à la création d'un CFA³⁷ interne à l'entreprise. Par ailleurs, Le processus de privatisation statutaire induit par l'environnement de l'entreprise a provoqué une transformation de la gestion de l'emploi en matière d'intégration des jeunes. Le processus généré par l'introduction de l'alternance dans cette organisation a été une complexification de la gestion de l'emploi,

³⁶ Le chercheur intervenait dans le Centre de Formation d'Apprentis en tant que formateur

³⁷ Centre de Formation d'Apprentis

notamment la nécessité d'anticiper des besoins massifs en recrutement, nomination des tuteurs et concurrences avec d'autres modes de recrutement.

Le chercheur a proposé des préconisations concernant l'organisation de l'alternance pour ce CFA qui peuvent se résumer à :

- l'invention d'outil de gestion prévisionnelle des emplois
- développer les interactions

En guise de conclusion le chercheur pense que l'alternance peut anticiper des changements organisationnels, culturels, technologiques... ceci fait éloigner certaines conceptions de la sociologie, de l'économie du travail, de l'éducation ou de la transition professionnelle.

Le second cas concerne la formation en alternance des ingénieurs des PME³⁸ du paysage. C'est une organisation où on retrouve une flexibilité organisationnelle et richesse des interactions.

Dans ce cas la séance pédagogique et son animation sont conduites par deux catégories d'acteurs différents : experts du domaine enseigné et d'autres animateurs non experts de même domaine. Ceci implique que les séances et les objectifs pédagogiques sont élaborés en amont. Le bon fonctionnement de cette « technologie éducative » implique des interactions fortes dans l'équipe pédagogique. En effet, l'apprentissage par problème nécessite que les formateurs experts échangent avec les formateurs animateurs sur l'objet des séances.

Dans ce cas de figure, les finalités de l'alternance se fondent sur des objectifs de développement cognitif, sur des objectifs comportementalistes et sur des objectifs plus didactiques pas toujours explicites. Tout cela favorise les raisonnements scientifiques dans la résolution de problèmes concrets d'ingénierie paysagère, améliore la sociabilité et la capacité à travailler en équipe, l'autonomie dans la recherche d'informations et permet de relier les différents types de savoirs et intégrer la théorie à la pratique. Cependant, au-delà de ces finalités, les apprentis sont stressés par la surcharge de travail ce qui amène à une négligence au niveau des productions écrites individuelles ou collectives gage de gains en abstraction et en intelligence des situations et à une difficulté d'évaluation pour les apprentissages.

En effet, il est difficile de demander à des apprenants de prendre le temps de la problématisation, de la recherche, de la réflexivité praticienne, de l'approfondissement conceptuel... dans un environnement pédagogique qui leur demande implicitement le contraire : hiérarchiser les contraintes, développer une économie cognitive....La combinaison de l'alternance et d'une pédagogie active devient contre – productive en terme de construction

³⁸ Petites et Moyennes Entreprises

de connaissances quand l'école se substitue à l'entreprise en terme de socialisation professionnelle, de développement comportemental... et abandonne ses missions cognitives et didactiques. Cependant, malgré ces imperfections ce système de formation en alternance va induire des processus de transformation dans les entreprises partenaires. En effet, la présence des apprentis dans de telles entreprises de petites tailles induit le développement de nouveaux savoirs.

Le troisième cas concerne la formation par alternance des infirmiers. Les processus générants sont : les établissements de soins vivent des situations de désordre : pénurie de main d'œuvre, départs massifs en retraite du personnel soignant, organisation en flux continu du système de soin. La tutelle ordonne aux écoles d'infirmiers de doubler leur quota de formation ce qui soumet ce système de formation à de fortes pressions institutionnelles. Un désordre comportementale a été généré chez les apprenants : absentéisme, fraudes, non respect du règlement intérieur.... Même si l'alternance existe entre l'école et les services hospitaliers, elle n'est pas réellement pensée en terme pédagogique. Le chercheur propose alors des processus de transformation pouvant se résumer à : favoriser la libre expression afin d'annihiler d'éventuelles routines défensives ou résistances ; recadrer les situations vécues afin de complexifier les conceptions pédagogiques et organisationnelles ; faciliter des prises de décision collective afin d'ancrer dans l'organisation des changements.

2) L'étude de Frédéric Château (2002)

L'étude faite par le chercheur Frédéric Château s'intitule **Pédagogie de l'alternance**. Elle concerne la population des apprentis-statisticiens formés en alternance à l'IUT³⁹ Lumière, au sein du département Statistiques et Traitement Informatique des Données (STID). Le chercheur présente les enjeux pédagogiques de la formation en alternance, les questions soulevées pour l'enseignement des statistiques et les réponses pratiques apportées. La théorie de la pédagogie de l'alternance repose largement sur le concept de transposition pédagogique. Ce cadre permet de formaliser tant les objectifs des formations - savoirs et compétences -, que les didactiques et les curriculum⁴⁰ réels. L'expérience rapportée à l'IUT Lumière montre cependant que la théorie de la transposition, certes rend compte de la pédagogie des savoirs experts, mais ne permet pas de conceptualiser certains enjeux des actes concrets de formation. En effet, à la fois les spécificités de la transmission de cette discipline

³⁹ Institut Universitaire de Technologie Lumière - Université Lumière, Lyon II

⁴⁰ Contenus des programmes d'études organisées dans l'institution d'enseignement ou de formation indiquant les sujets enseignés, le temps alloué à chaque sujet et leur ordre.

et la pratique des statistiques en milieux professionnels soulèvent des points qui excèdent le cadre didactique et conduisent à faire évoluer le contrat pédagogique qui lie les acteurs de l'enseignement.

La transposition pédagogique des savoirs reliés à des compétences identifiées dans les métiers et l'élaboration d'un cursus académique complétant ou approfondissant les savoir-faire transmis dans le cadre des entreprises, sont la démarche classique de la pédagogie de l'alternance. Un certain nombre de questions sont soulevées sur la nature des savoirs et des compétences transmis dans l'entreprise (induction ou application) ou pendant les cours (généralisation ou préparation), qui montrent tout le dynamisme des démarches engagées par les acteurs de ces formations. Néanmoins, le contexte sous-jacent à ces développements théoriques est largement celui des métiers traditionnels ou industriels ; les savoir-faire et les tâches procédurées y justifient la place centrale du métier dans les apprentissages.

Les enseignements statistiques accordent une place importante à des notions et méthodes telles que sondages, analyse des données, modèle linéaire, tests. La largeur de ce programme décentre l'enseignement par rapport aux pratiques des statistiques des apprentis en entreprise. Le débat sur l'induction à partir des pratiques ou sur l'application à partir des séquences académiques y perd de sa pertinence. Dans la dimension de la complexité, on portera sans discussion au crédit de l'alternance en STID l'appréhension de cette complexité. En particulier, les conditions de la genèse des activités statistiques y sont largement représentées : enracinement social ou entrepreneurial des questions, gestion du temps, constitution des ensembles de données, données manquantes, erreurs, exercice concret de leur communication et destin des conclusions: En revanche, la diversité des contextes professionnels des apprenants et la présence parfois parcimonieuse des points théoriques dans leurs activités ne permettent pas de se reposer sur l'alternance pour assurer l'appropriation durable des savoirs par enracinement dans les pratiques. En ce qui concerne la mise en oeuvre du schéma ($R \rightarrow C$), les apprentis STID y sont peu convoqués. En effet, le signe le plus manifeste de la réussite d'une activité statistique est une rétroaction (feedback) positive, dont il faut bien reconnaître qu'elle est plus souvent liée à l'importance et à la pertinence des énoncés produits (qu'ils soient textuels, graphiques ou informatiques) qu'à la validité de la méthode statistique qui les soutient. Celle-ci n'est d'ailleurs convoquée en général que sous sa forme négative (pas significative, faute de calcul ou de lecture, modèle pauvrement posé ...). L'interdisciplinarité s'y réduit ainsi par effacement de la discipline statistique.

Pour conclure sur les enjeux pédagogiques de l'alternance pour les statistiques, le chercheur s'appuie sur la description des quatre variétés de formation par alternance avancées par

Grotaers[1988] selon le schéma d'articulation entreprise-école qui les caractérise: alternance-fusion (1), alternance-juxtaposition (2), alternance-complémentarité(3) ou alternance-articulation(4). Les trois premiers schémas présentent un écart par rapport à l'alternance-articulation qui remplirait pleinement son rôle de dynamisation dans l'appropriation dialectique des savoirs et des compétences. Le chercheur utilise ces quatre formes polaires comme une grille d'analyse pour les enjeux pédagogiques de la formation des apprentis STID. La place des projets dans l'enseignement est au centre de ce dispositif. Ceux qui sont mis en place au département STID, pour les étudiants de deuxième année sous contrat d'alternance, visent de manière spécifique à reconstituer au sein de l'université les conditions de la pédagogie de l'alternance. Les étudiants gèrent la relation-client et les enseignants de l'IUT leur apportent sur demande un soutien d'expert. Une caractéristique remarquable de ces projets est que le rapport enseignant-enseignés est non directif : des rendez-vous assez espacés dans le temps permettent de suivre l'avancement des travaux.

La gestion des divers travaux informatiques et statistiques, la répartition du travail et l'ordonnancement sont à la charge des étudiants ainsi que les consultations d'experts de leur choix. Des projets courts forment en partie l'enseignement en analyse des données : l'un porte sur la mise en relation de plusieurs descriptions de collections d'objets que les apprentis constituent dans le domaine de leur choix, l'autre sur la construction et l'analyse d'un thème dans une vaste enquête socio-économique. Ces travaux sont soutenus par l'enseignant et font l'objet d'une présentation collective souvent devant un public extérieur. Les séquences didactiques sont centrées sur les constructions des étudiants. Les deux types de projets s'appuient sur la grande compétence informatique des étudiants qui est un objectif important de leur enseignement de première année. Cela leur permet d'assumer de manière autonome les étapes de production, et manifeste leur compétence professionnelle. Enfin, les projets convoquent également une interdisciplinarité statistique qui décloisonne les différents enseignements. Dans les deux cas, le rapport enseignant-enseignés est subverti par le fait que les apprentis sont dépositaires d'un savoir que n'a pas l'enseignant : ce savoir, ils le portent du fait qu'ils assument la responsabilité du questionnement et du projet. Ils construisent les buts de leur activité, en adéquation avec les demandes de leurs clients pour les projets longs ou avec le développement de leur questionnement pour les projets courts. En bref, ils savent où ils veulent aller ou du moins sont requis de construire ce savoir de leurs négociations avec différents interlocuteurs, car les questions ne sont formulées au départ qu'en termes très vagues. Les enseignants ou experts participent à ces projets plus qu'ils ne les dirigent et les termes du contrat pédagogique sont modifiés dans un sens plus paritaire. La position

singulière des étudiants en alternance remet en cause l'acceptation des cadres institutionnels du contrat pédagogique traditionnel et instaure un contrat pédagogique coopératif. La réussite des projets y est mobilisée comme un but partagé, et la circulation des savoirs est le moyen d'atteindre ce but.

Conclusion

L'adéquation de la formation professionnelle aux besoins des entreprises est une condition de sa crédibilité et de son attractivité auprès du public à former. Cependant, elle nécessite une co-construction d'un véritable partenariat entre différentes structures institutionnelles et un réel engagement de leurs acteurs. Elle est fondée sur une collaboration étroite et permanente avec les représentants du monde économique. Ainsi, la cohérence du système de formation s'appuie sur de nombreux principes qu'il faut comprendre pour les mettre en place. On va tenter, dans ce travail de recherche, d'explicitier la mise en œuvre du processus pédagogique de la formation par alternance dans le cadre de la formation professionnelle, notamment au niveau de l'INSFP⁴¹ de Jijel. D'une part, en prenant conscience que le dispositif d'alternance doit répondre pédagogiquement aux besoins et aux attentes des usagers en termes d'apprentissage⁴², de formation et d'insertion professionnelle. D'autre part, en prenant compte qu'il doit satisfaire aux besoins des entreprises en termes d'adaptabilité à l'emploi, de polyvalence et de professionnalisation.

⁴¹ Institut National Spécialisé de la Formation Professionnelle

⁴² L'apprentissage relève là d'un rapport au savoir créateur de sens pour soi et non consommateur d'un sens produit par autrui. Et comme le précise G. Lerbet (1990), cela ne veut pas dire inventer : "produire du savoir c'est produire un sens qui soit son sens" (p. 115).

Chapitre 2

Dimensions des savoirs et des savoir-faire

Introduction

Chacun d'entre nous peut apprendre à partir de son expérience. On vit au quotidien des situations expérientielles qu'il convient de transformer en apprentissage. L'alternance a justement cette caractéristique, qui consiste d'une part à favoriser chez les apprenants l'expérience et la découverte des différents savoirs à acquérir et leur application, d'autre part à réactiver leur capacité à apprendre de leurs expériences. Dans ce second chapitre de cette étude nous tentons de creuser ce que recouvre la notion de savoir et celle du savoir-faire, en se référant à de différents auteurs et en s'appuyant sur de différentes approches théoriques. La première section du chapitre propose quelques définitions des savoirs, la seconde section explore les différentes dimensions des savoirs et la troisième section aborde les savoir-faire.

1. Quelques définitions des savoirs

Une bonne partie des savoirs humains peut être acquise par d'autres voies que celle de la voie scolaire. Ainsi, il serait commode de parler de différents aspects des savoirs et les manières de se les approprier ou de les construire. En ce qui concerne les formations professionnalisantes, on retrouve fortement la typologie des savoirs, du fait que les savoirs, dans ce cadre, sont liés à des pratiques, à des actions, à l'environnement et à plusieurs systèmes⁴³. C'est pourquoi la construction des savoirs est une question posée en sciences de l'éducation et de la formation, J. Clénet reconnaît le fait qu'il existe plusieurs formes de savoirs et des façons variées de les construire⁴⁴. Entre « savoirs théoriques » et « savoirs pratiques », il existe différentes dimensions du savoir. Ceci suppose qu'il y a différentes manières de se les approprier ou de les construire. En effet, la structure cognitive de l'individu est constituée d'un ensemble de savoirs antérieurs intégrés depuis sa plus petite enfance, (Giordan, 1994)⁴⁵. Ces savoirs constituent les représentations mentales des différentes connaissances intégrées chez l'humain, qui lui servent d'outils d'interprétation du réel. La mise en œuvre des opérations mentales, selon Piaget⁴⁶, sont des actions intériorisées, c'est-à-dire des actions concrètes (comme séparer, comparer, classer, hiérarchiser) mais reproduites en pensée, c'est-à-dire transposées en manipulation de symboles. Selon Prost, « Les savoirs sont des opérations sur les informations ; ils ne se transmettent pas, ils se reconstruisent⁴⁷ ». Les opérations de reconstruction à partir des connaissances et des représentations déjà-là s'inscrivent dans un processus opératif aboutissant à transformer le monde en action ou en pensée, selon l'expression de Piaget⁴⁸. L'enseignant joue un rôle de médiateur en aidant l'apprenant à prendre conscience de ses connaissances antérieures, à établir des liens entre ses apprentissages et leur donner des significations (Giordan, 1998)⁴⁹, puis à les transférer dans diverses situations. On est très frappé par la question du transfert des savoirs dans le monde de l'éducation et de la formation. Or, L'alternance permet de mener une réflexion sur l'expérience vécue et sur les pratiques professionnelles. Ainsi, elle favorise ce transfert des savoirs en mettant les liens de ce qu'on apprend à l'école avec ce qu'on apprend en situation

⁴³ On entend par systèmes, ici, système humain, système organisationnel et institutionnel, système économique, système du travail, système de formation, etc.

⁴⁴ Clénet, Jean, 1998, *Représentations, formations et alternance*, Paris, L'Harmattan, p. 35.

⁴⁵ Giordan, André, 1994, *Enseigner n'est pas apprendre*, in libération du 17 mai 1994, p. 6.

⁴⁶ Piaget, Jean, in Geay, André, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 75.

⁴⁷ Prost, Antoine, 1985, *Éloge des pédagogues*, Cf, Geay, André, 1998, *ibid.* p. 75.

⁴⁸ Piaget, Jean, cité par Geay, André, 1998, *ibid.* p. 75.

⁴⁹ Giordan, André, 1998, *Apprendre*, Paris, Belin, p. 214.

de travail et réciproquement. En effet, l'alternance apparaît comme la mise en relation de deux types de rapports au savoir (Charlot, 1987 et 1997). Pour A. Geay⁵⁰, dans l'école, où prime le savoir énoncé et formalisé, on apprend par consommation d'un savoir détenu par d'autres (stratégies Comprendre-Réussir) (Piaget, 1974b) ; le savoir prend sens dans la manipulation des signes et des symboles, il vaut par ce qu'il permet de dire. Mais dans les situations de travail, comme dans la vie, on apprend surtout par apprentissage expérientiel (stratégies Réussir-Comprendre) (Piaget, 1974b), à ses risques et périls, en direct avec l'environnement, c'est un apprentissage par production de savoir dirait G. Lerbet⁵¹. « Dans ce cas, le savoir prend sens dans l'expérience réfléchie, par le contact direct avec les objets, il vaut par ce qu'il permet de faire », déclare A. Geay⁵². En alternance, la production du savoir en exerçant une activité professionnelle relève donc d'un processus d'apprentissage et d'autoformation expérientielle, où l'expérience vécue, réfléchie, analysée et critiquée par soi-même, est source d'un savoir pratique, (A. Geay, 1998).

Ainsi, le rapport de l'individu au savoir engendre le questionnement et questionne la réflexion de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation. L'évolution des systèmes éducatif et formatif et la diversification des dispositifs d'apprentissage⁵³ permettent, aussi, de voir plusieurs aspects des savoirs et de parler de plusieurs types de savoirs. Mais, on ne peut se contenter seulement de parler de ces savoirs sans parler de leur transposition en pratiques sociales et professionnelles, car l'intérêt se trouve dans ce passage d'un univers textuel, dont la cohérence est d'ordre logique et discursif, vers un ensemble d'activités et d'apprentissages dont la cohérence devrait se mesurer à leur intégration dans l'esprit du formé, (Perrenoud, 1993)⁵⁴. À cet égard, J. Clenet et C. Gérard expliquent : « le savoir n'est plus seulement un objet préfabriqué hérité du passé et qu'il faut transmettre mais devient un enjeu culturel qu'il faut reconstruire sans cesse en fonction du passé bien sûr, mais surtout inscrit dans le présent et en prospectant sur l'avenir. On peut seulement évoquer d'autres aspects liés au savoir : tout d'abord quant à son origine, largement scolaire dans un premier temps et notamment disciplinaire, puis technique et technologique dès lors que l'entreprise s'inscrit dans le processus de formation et enfin largement culturel et issu du monde contemporain. On retiendra aussi dans le même sens de passage du savoir gratuit,

⁵⁰ Geay, André, 1998, op. cit. p. 116.

⁵¹ Lerbet, Georges, 1993a, *Approche systémique et production de savoir*, Paris, l'Harmattan.

⁵² Geay, André, 1998, op. cit. p. 116.

⁵³ Apprentissage au sens d'apprendre

⁵⁴ Perrenoud, Philippe, 1996, *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable*, In *Éducation de recherche*, n° 2, pp. 234-250.

savoir pour le savoir, à l'acquisition de capacités développées par le formé⁵⁵ ». Pour J. Legroux⁵⁶, le savoir se situe entre deux pôles : l'information et la connaissance. Le savoir, en fait, facilite le passage de l'information, qui « est extérieure au sujet. Elle appartient aux autres. Elle est d'ordre social. Elle est facilement transmissible », à la connaissance qui « est intégrée au sujet au point qu'elle se confond avec lui. Elle n'appartient qu'à soi. Elle est d'ordre personnel. Elle n'est pas transmissible ». Cependant, il n'y a pas de frontière rigide entre ces trois pôles. « Il s'agit d'un processus gradué, d'une activité continue de reconstruction, c'est-à-dire d'une progression constructiviste où chaque niveau intègre les niveaux qui lui sont inférieurs⁵⁷ », explique J. Legroux. Ainsi, « le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet⁵⁸ ». L'auteur distingue deux types de savoir : « les savoirs opératoires qui résultent des actions, et, les savoirs conceptuels qui résultent des prises de conscience »... puis, il précise : « une fois construit le savoir dont la construction est corrélative de la durée, se dégrade au fur et à mesure que le temps s'écoule. A l'inverse la connaissance, elle seule, s'oppose à l'usure du temps. Elle régénère le savoir, c'est-à-dire l'information mise en relation ».

Quant à J. Beillerot⁵⁹, il propose sa vision du savoir en disant que c'est un « ensemble d'énoncés et de procédures socialement constitués et reconnus. C'est par l'intermédiaire de ces savoirs, qu'un sujet individuel ou collectif entretient une relation au monde naturel et social et le transforme ». Le savoir se caractérise par deux modes de manifestation :

- Le mode déclaratif : exprime les savoirs en termes de connaissances propositionnelles. Ce sont des énoncés, des lois, des règles, des méthodes.
- Le mode procédural est intégré dans les comportements. Les savoirs s'expriment dans l'activité plutôt que dans le langage naturel ou symbolique.

M. Fabre, explique que : « dans le traitement d'un problème s'effectue l'articulation du déclaratif et du procédural : la règle vient soit avant, soit après l'action. Si bien que le procédural qui est application de règles dans la démarche compréhension / réussite, devient invention de règles dans la démarche inverse, réussite / compréhension⁶⁰ ».

Pour sa part, J.P Astolfi explique que : « Le passage du procédural au déclaratif est toujours délicat. L'appropriation par les élèves des connaissances déclaratives, notamment

⁵⁵ Clenet, Jean et Gérard, Christian, 1994, *Partenariat et alternance en éducation*, Paris, l'Harmattan, p. 18.

⁵⁶ Legroux, Jacques, 1981, De l'information à la connaissance, Maurecourt, Mésonance, in Lerbet, Georges, 1997, *Pédagogie et systémique*, Paris, PUF, p. 84.

⁵⁷ Ibid, p. 85.

⁵⁸ Legroux, Jacques, 1981, cf, Lerbet, Georges, 1997.

⁵⁹ Beillerot, Jacky, 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, éditions Nathan, p. 944.

⁶⁰ Fabre, Michel, 1999, *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, p. 17.

conceptuelles, implique d'une part que les connaissances soient appropriées aux problèmes qu'elles traitent - les savoirs doivent être finalisés - et d'autre part que ces savoirs appropriés soient opératoirement construits par les élèves⁶¹ ».

Pour P. Perrenoud⁶², regrouper en un seul concept tout ce qui, dans l'espèce humaine, se construit au gré d'un apprentissage, on se retrouve avec un ensemble très vaste et hétérogène de ressources cognitives toutes apprises, ce qui oblige immédiatement à construire des typologies de savoirs pour faire la part du conscient et de l'inconscient, du général et du local, du partagé et du privé.

Selon L. Clavier⁶³, L'élève en situation d'apprentissage développe des stratégies d'apprentissage et des stratégies relationnelles avec son environnement. Ainsi, on peut envisager que l'élève :

- intègre des informations mises en relation (savoirs opératoires et savoirs conceptuels), il produit ainsi de la connaissance (savoir vécu) ;
- met en œuvre des plans d'actions concernant les apprentissages à réaliser. Ses plans d'actions correspondent à un projet professionnel, personnel ou à un projet de vie ;
- développe un relationnel avec son environnement mais aussi avec l'enseignant. Il s'agit d'une communication emprunte de caractères qui peuvent être affectifs ;
- développe une identité personnelle, professionnelle et ce en fonction de ses croyances, de ses valeurs, de ses représentations.

2. Les différents aspects des savoirs

Ainsi, G. Le Boterf⁶⁴ propose une typologie de savoirs et de savoir-faire, selon leur nature, leur structure et leur mode opératoire. Il attribue à chaque dimension du savoir un sens, une qualité et une particularité. Il identifie le contexte dans lequel le savoir peut être utile et de quelle manière on peut se l'approprier. L'auteur propose trois conceptions des savoirs :

2.1 Les savoirs théoriques

Les savoirs théoriques sont des savoirs d'intelligibilité utiles pour la compréhension des phénomènes, des objets, des situations, des organisations, des processus. Leur principale visée

⁶¹ Astolf Jean Pierre, 1994, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, p. 100.

⁶² Perrenoud, Philippe, 1996, op. cit.

⁶³ Clavier, Loïc, 2001, *Évaluer et former dans l'alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 59.

⁶⁴ Le Boterf, Guy, 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, les éditions d'organisation, p. 99-121.

est d'en décrire et d'en expliquer les composants ou les structures, d'en saisir les lois de fonctionnement ou de transformation, d'en comprendre le sens, la raison d'être. « Ils portent sur les procédés plutôt que sur les procédures⁶⁵ ». On retrouve dans ces savoirs théoriques des concepts, des connaissances disciplinaires, des connaissances organisationnelles, des connaissances rationnelles (théorèmes fondamentaux, maths, physique, chimie, sociologie des organisations, droit, législation...). Ces savoirs interviennent dans l'orientation de l'action en indiquant ce qu'il faut faire et dans la formulation d'hypothèses. M. Fabre⁶⁶ déclare que : « Le savoir théorique ne nous dit pas quoi faire, ni comment le faire, mais nous conduit à agir avec discernement. Son rôle est alors triple : fonction heuristique, d'économie (simulation, planification), de contrôle. En réalité, le prétendu passage de la théorie à la pratique désigne l'investissement des savoirs formalisés relatifs aux propriétés des objets, aux conditions des processus ou à leur conduite, dans les savoirs en usage : les savoirs-pratiques de l'action et les savoir-faire ! ». Quant à G. Malglaive⁶⁷, il note que le savoir théorique entretient avec la pratique un rapport d'intervention et non un rapport d'application. Le savoir théorique n'est pas sans relation avec la pratique mais il se développe selon ses propres lois. M. Fabre rajoute que « La théorie est une pratique spécifique qui, entant que telle, peut entrer en relation (y compris d'opposition) à d'autres pratiques. Inversement, la pratique n'est pas réductible à une simple routine sans pensée. C'est une intelligence des choses, un savoir pluriel et protéiforme : connaissance des matériaux, des machines et des processus ; savoir de l'action et de ses perturbations possibles ; savoir-faire, habilités ou tour de main⁶⁸ ».

Ces savoirs théoriques peuvent être formulés par des langages naturels et prendre formes à travers des symboles. Ils sont, généralement, diffusés dans l'enseignement général qui permet d'atteindre des niveaux supérieurs en connaissances, mais qui n'a pas la finalité de préparer directement à l'exercice d'activités professionnelles.

Les savoirs véritablement théoriques sont intrinsèquement opérants (Orange, 1997) ; selon M. Fabre⁶⁹, ils unissent intimement un « savoir que », un savoir « pourquoi » et un savoir « comment ». Ces savoirs ont la propriété et la particularité d'être externes à la personne, ils sont qualifiés parfois de savoirs « exogènes⁷⁰ ». Ils peuvent être efficace en pratique lorsqu'on sait les mobiliser et les combiner. Certaines pratiques supposent que l'on

⁶⁵ Ibid, p.99.

⁶⁶ Fabre Michel, 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF, p. 87.

⁶⁷ Malglaive, Gérard, 1987, Quelles compétences pour les nouvelles technologies ? In Ferrand, (J-L) et alii, *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?* La Documentation française.

⁶⁸ Fabre Michel, 1994, op, cit, p. 85.

⁶⁹ Fabre, Michel, 1999, op, cit. p.18.

⁷⁰ Le Boterf, Guy, 1997, op, cit. p. 100.

sache combiner des formules et faire des calculs. Elles nous renvoient à des lois de la physique et la résolution de problèmes de mathématiques, par exemple, pour pouvoir les réaliser.

En résumé, on pourra dire que ces savoirs théoriques ont la fonction de savoir comprendre et interpréter, leur acquisition se fait plus dans des systèmes formels d'éducation et de formation et leur mode de manifestation est un mode déclaratif.

2.2 Les savoirs d'environnement

Ce sont des savoirs reliés au contexte dans lequel le professionnel intervient et qui contiennent diverses composantes telles que : équipement, système de gestion, règles de type de management, culture organisationnelle, codes sociaux, caractéristiques des clients, des produits et des services, etc. Aussi, G. Le Boterf explique que : « Ce sont des savoirs portants sur les dispositifs socio-techniques où agit le professionnel ⁷¹ ». Ces savoirs sont constitués par des savoirs sur les procès (fonctionnement, étapes et enchaînement des processus), les savoirs sur les matériels et les produits, les savoirs organisationnels (organisation du travail), les savoirs sociaux. En absence d'une compétence professionnelle dans un contexte de travail, ce type de savoir se révèle essentiel dans le sens où il permet au professionnel de s'adapter au contexte, d'avoir une prise sur des situations particulières, de connaître des méthodes et des techniques et dans quel cadre elles s'insèrent. Par ailleurs, D. Colardyn et F Lantier⁷², proposent un modèle de rapports à trois niveaux : rapport entre l'homme et la machine, entre l'homme et l'organisation, entre l'homme et l'environnement.

Dans le rapport homme machine, les savoirs se transmettent selon une logique d'acquisition de compétences qui reflètent les processus rencontrés dans les situations de travail. Ce rapport est basé sur la tâche à accomplir. J. Clenet nous dit que « ce modèle inspire encore parfois certaines formations en alternance⁷³ ».

Le second rapport homme organisation promeut des objectifs où la mobilité et la polyvalence s'affirment. Les tâches répertoriées du modèle précédent (rapport homme machine) deviennent alors des objectifs et des interactions de formation. L'homme formé selon cette conception peut acquérir des capacités de performances et des compétences propres en lieu et place d'un apprentissage prédéterminé.

⁷¹ Ibid, p. 101.

⁷² Colardyn (D) et Lantier (F), 1982, *L'analyse des contextes professionnels : Quelle problématique pour quels objectifs de formation ?* In revue française de pédagogie, n° 61, oct-nov –dec, p.7-16 (cités par J. Clenet, 1998)

⁷³ Clenet, Jean, 1998, *Représentations, Formations et Alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 30.

Dans le rapport homme environnement, les démarches précédentes sont dépassées les compétences acquises ou à acquérir se développent dans un champ où l'individu peut réaliser de multiples expériences. Ce champ recouvre plusieurs dimensions individuelles (désirs, motivations), professionnelles (acquisitions et construction de savoirs, de compétences), socio relationnelles (travail en équipe). C'est la prise en compte de différentes dimensions du système d'actions finalisées par l'acteur en formation qui peut lui permettre d'adopter cette démarche intégrative. Certains systèmes de formation en alternance tendant à privilégier ce fonctionnement, permettent de réaliser, en principe, cette transition entre l'école et la vie professionnelle et sociale au sens large.

Ainsi, J. Clenet précise que : « Ces trois modèles quelque peu théoriques des rapports entre système travail et systèmes de formation mettent en évidence une certaine évolution dans la prise en compte d'une complexité de plus en plus affirmée. D'une approche "homme-machine", en passant par "l'homme-organisation", nous accédons à une troisième dimension : l'approche "homme-environnement socio-professionnel"⁷⁴ ».

2.3 Les savoirs procéduraux

Les savoirs procéduraux sont des savoirs opératifs qui décrivent des procédures, des méthodes, des enchaînements explicites d'opérations ou des séries ordonnées d'actions orientées vers la réalisation d'un but déterminé. Ils visent à décrire comment il faut faire ? Comment s'y prendre pour ? Ils permettent de disposer de règles pour agir. À la différence des savoirs théoriques qui sont exprimés dans une forme indépendante des actions qui pourraient les utiliser, ces savoirs sont décrits en vue d'une action à réaliser. Leur formulation est inséparable de leur mode d'emploi. C'est la distinction entre le savoir « comment ça marche ? » et le savoir « comment faire marcher ? ». Parmi les savoirs procéduraux formalisés on retrouve les stratégies ou méthodes de résolution des problèmes, les schémas de recherche d'informations ou d'actions, les modèles d'analyse, les règles opératoires et les règles d'action, les principes directeurs d'intervention, les conditions à réunir pour obtenir tel effet ou tel résultat. Ces savoirs peuvent être enrichis par l'action mais sont acquis par des systèmes formels d'éducation et de formation et leur mode de manifestation est un mode déclaratif.

⁷⁴ Ibid, p. 31.

3. Les savoir-faire

Les savoir-faire font référence à la pratique, en relation avec le réel. Synonymes aux « compétences⁷⁵ », ils renvoient aux habilités de ceux qui les mettent en œuvre : « moyens de "fabrication" et connaissances, pour exercer une activité mentale pratique dans le cadre plus large d'une technique⁷⁶ ». D'après J. Beilloret, le savoir-faire est « la disponibilité à modifier une partie selon une intention et ce, par les actes mentaux et gestuels appropriés⁷⁷ ». Ils s'acquièrent par l'exercice et se développent par l'expérience et nécessitent ainsi l'entraînement de l'apprenant. Ils s'apprennent par : « l'observation de différentes situations, le jeu des essais-erreurs, dès lors qu'ils sont analysés, la confrontation avec de problèmes nouveaux, sont sans doute seuls aptes à assurer des savoir-faire intégrés, modulables, et pouvant à chaque instant, développer de nouveaux savoir-faire⁷⁸ » écrit J. Beillerot. Pour autant, on peut distinguer plusieurs types de savoir-faire :

3.1 Les savoir-faire formalisés

Appelés aussi savoir-faire procéduraux, ils sont constitués de démarches, de méthodes, d'instruments dont le professionnel maîtrise l'application pratique. Connaître une procédure ou une méthode n'implique pas forcément savoir l'appliquer. C'est, en fait, par le biais de la pratique durant un temps donné et de l'expérience que se fait le passage du savoir procédural au savoir-faire procédural. Le savoir-faire procédural se manifeste dans la maîtrise d'une procédure par son apprentissage. On passe, alors, de la description à la mise en œuvre. J- M. Barbier déclare que « Le savoir du savoir-faire ne suffit pas⁷⁹ ». Savoir procéder et savoir opérer s'acquiert par l'expérience. Par exemple, décrire une méthode pour résoudre une équation différentielle, dans un problème de maths, n'implique pas forcément qu'on sache le faire. Ce n'est que par des exercices et des pratiques répétées, en utilisant certaines méthodes et en suivant un cheminement logique que l'on apprend et que l'on sait résoudre un tel problème. Le schéma ci-après montre que le passage des savoirs procéduraux vers les savoir-faire procéduraux se fait par la pratique répétée et l'expérience. Cependant, comme le montre l'illustration suivante, il y a un retour c'est-à-dire que les savoir-faire procéduraux peuvent se transformer en nouveaux savoirs procéduraux.

⁷⁵ Philippe Perrenoud, 1995, *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* In Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 9, n° 1, octobre 1995, pp. 20-24.

⁷⁶ Beilloret, Jacky, 1998, op. cit. p. 949.

⁷⁷ Ibid, p. 948.

⁷⁸ Ibid, p. 950.

⁷⁹ Barbier, Jean Marie, 1980, *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF.

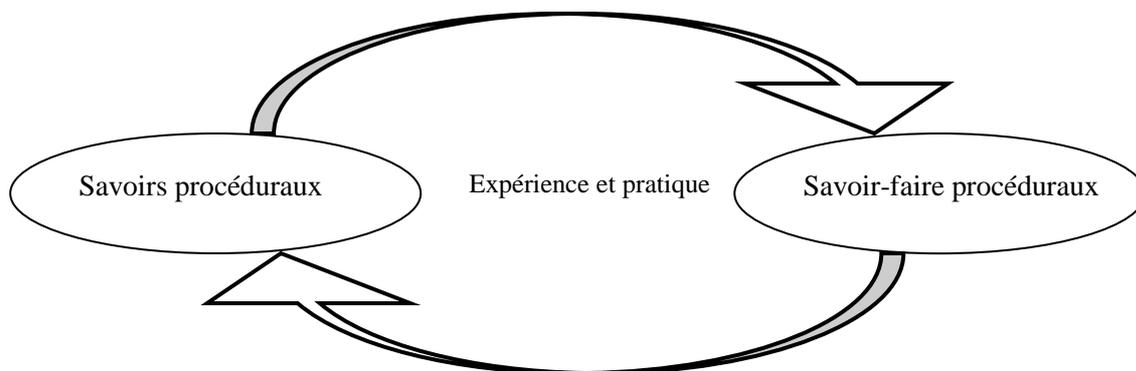


Figure n°1 : Le passage des savoirs procéduraux vers des savoir-faire procéduraux par l'expérience et la pratique

3.2 Les savoir-faire empiriques

Un savoir que la théorie néglige, mais que l'expérience, la pratique répétée, les habitudes, la récurrence des situations semblables ou proches sont à la base de sa construction et son développement. Il fait souvent appel à une mobilisation des savoirs du corps et des sens (vue, posture, réflexes, sensibilité, etc.). En expliquant la conception du savoir-faire empirique, G. Le Boterf dit que c'est un savoir qui « se réfère au savoir faire expérientiel, au talent de l'artiste, à la connaissance tacite. Ce savoir-faire s'acquiert dans le feu de l'action. Il ne peut être produit qu'en agissant ⁸⁰ ». Selon D. Schön, « Habituellement notre savoir est tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. Il semble raisonnable de dire ici que notre savoir est dans nos actes. Même chose pour le professionnel, son travail quotidien dépend d'un savoir pratique tacite. Tout praticien compétent peut reconnaître des phénomènes pour lesquels il ne peut fournir d'explications plausibles ou de description complète. Même lorsqu'il utilise consciemment des théories et des techniques, il s'appuie sur des reconnaissances, des jugements et des compétences qui sont tacites ⁸¹ ». Le savoir empirique s'apprend en faisant. Pris dans l'opacité de l'expérience, il est difficilement verbalisable ou formalisable. En cherchant un exemple, ceci nous revoie vers le menuisier qui sait estimer d'emblée la longueur d'une poutre sans même prendre des mesures ou passer par des opérations mentales. C'est par la diversité des expériences pratiques de toute une profession et de l'individu, par la variété des situations qui

⁸⁰ Le Boterf, Guy, 1997, op, cit. p. 106.

⁸¹ Schön, Donald. A, 1983, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books. (Trad. française : *Le Praticien Réflexif*. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994). P.76.

peuvent se présenter, par l’impregnation lente et progressive du métier, par l’habilité acquise au cours du temps que le sujet construit ses savoirs non scolarisables, mais souvent indispensables à la bonne utilisation des connaissances procédurales. Le schéma suivant explique que les sources des savoir-faire empiriques sont des savoirs tacites, des savoirs qu’on acquiert par l’expérience et l’action, des savoirs du corps et des sens.

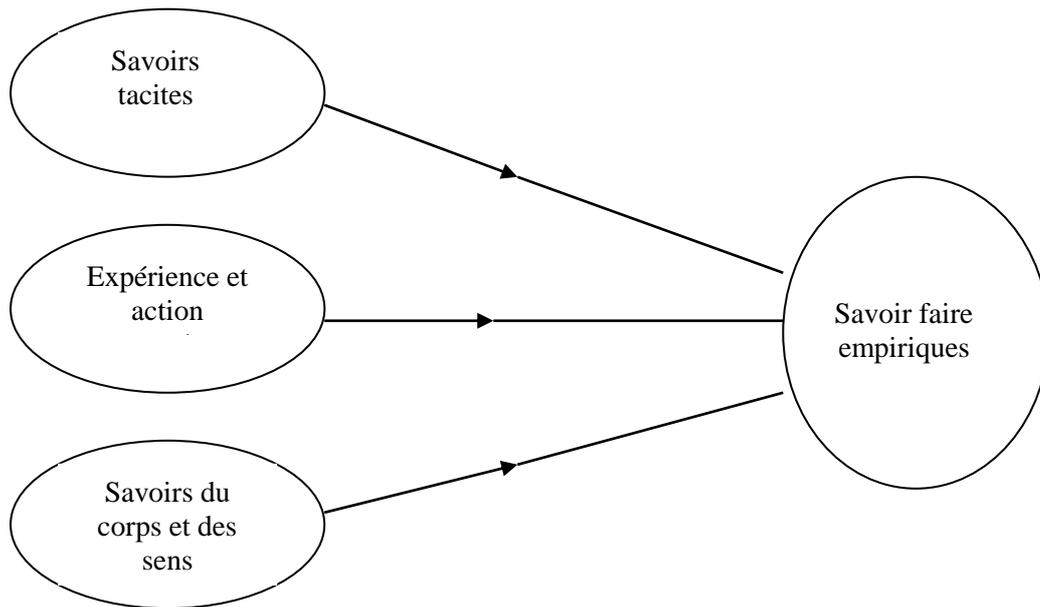


Figure n°2 : Les sources des savoir-faire empiriques

L’apprentissage par l’alternance favorise l’appropriation des savoir-faire empiriques car le sujet est soumis à différentes situations pratiques et expérientielles qui l’amènent à construire et intégrer ce genre de savoirs. La réflexion sur les pratiques professionnelles a fait un sujet d’étude et de recherche par D. Schön dans « Le praticien réflexif » ouvrage cité précédemment. Par ailleurs, G. Le Boterf explique que la réflexion sur la pratique et l’expérience concrète peut amener le sujet apprenant à conceptualiser à partir de cette réflexion sur son expérience puis donner lieu à une nouvelle expérience et ainsi de suite. On est là devant une spirale ou une boucle d’apprentissage, comme il le déclare en disant que « c’est à partir d’une réflexion sur l’expérience concrète qu’un travail d’abstraction et conceptualisation pourra être réalisé pour être réinvesti dans une expérimentation donnant lieu à une expérience professionnelle nouvelle. Boucle ou spirale d’apprentissage, le processus est connu pour inspirer les pratiques de formation en alternance. C’est en apprenant à reconnaître les problèmes, à les classer par rapport à des contextes, que le sujet deviendra capable d’apprendre à apprendre. Il saura non seulement résoudre tel problème particulier mais aussi

plusieurs catégories de problème ⁸² ». Le schéma ci-après illustre la boucle d'apprentissage. À partir d'une expérience concrète, il y a réflexion sur cette expérience, puis il y a conceptualisation et abstraction, ensuite le sujet est amené à faire une expérimentation et ainsi de suite, il se retrouve devant une nouvelle expérience.

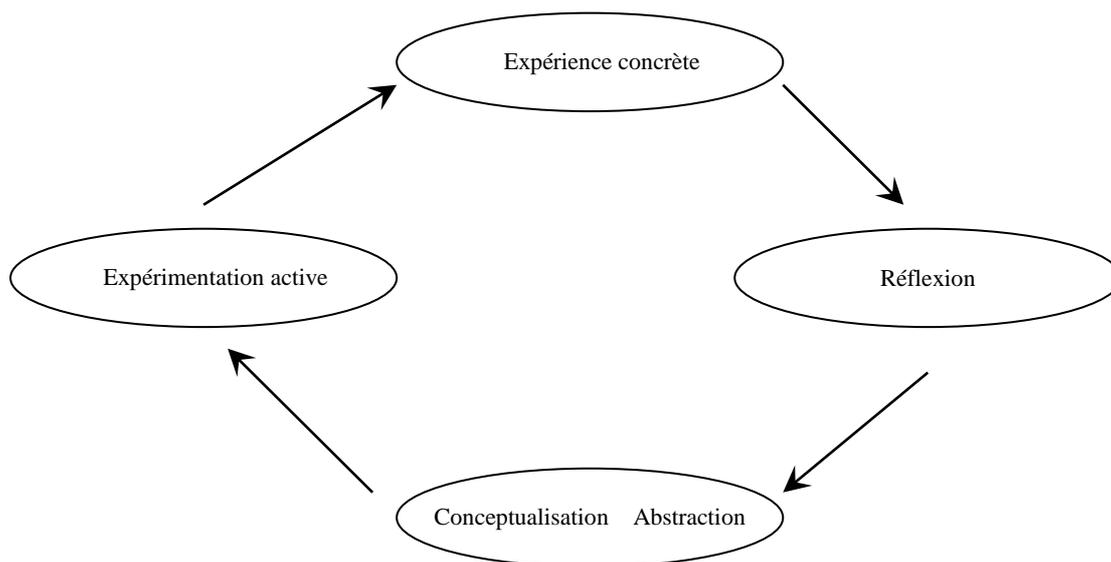


Figure n°3 : La boucle d'apprentissage exprimant le cheminement d'une construction des savoirs en alternance. (Schéma inspiré du tableau n° 26 proposé par G. Le Boterf).

3.3 Les savoir-faire relationnels

Savoir se comporter ou tenir une conduite adéquate dans un contexte social particulier, sont des choses qui s'apprennent à travers l'expérience sociale et professionnelle. Les savoirs relationnels traduits par un ensemble de comportements socio-professionnels, de manières d'être ou de faire : sens de la responsabilité, imagination, confiance en soi, aptitude à la communication, respect des engagements, sens de la qualité, ouverture au changement, avoir de la personnalité, s'acquièrent non seulement pendant un parcours professionnel dans divers lieux et moments, mais aussi dans l'environnement social, voire éducatif, familial et culturel de la personne. Ils contribuent à l'incorporation des capacités qui permettent de coopérer efficacement avec autrui : capacités d'écoute, de communiquer, d'être rigoureux ou d'argumenter, de travailler en groupe, de négocier et de s'adapter aux changements.

P. Perrenoud⁸³ distingue ces capacités par :

⁸² Le Boterf, Guy, 1997, op, cit. p. 115.

⁸³ Perrenoud, Philippe, 1995, op, cit. p. 20-24.

- La capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche.
- La facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiant devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeurs à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie.
- L'habileté à communiquer de façon efficace en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels.
- La capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement.
- L'habileté à résoudre des problèmes, recherche la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité.
- La capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement.
- La capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, etc.

3.4 Les savoir-faire cognitifs

Savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait et savoir apprendre sont des opérations intellectuelles indispensables pour analyser et résoudre des problèmes, pour concevoir et réaliser des projets, pour formuler, pour inventer ou créer.

G. Le Boterf déclare que « les capacités cognitives sont mises en œuvre et organisées entre elles par un sujet en interaction avec son environnement. Le sujet peut être considéré comme un système ouvert susceptible d'organiser et de réorganiser ses capacités cognitives, en fonction des caractéristiques particulières de l'environnement avec lequel il est en relation⁸⁴ ».

⁸⁴ Le Boterf, Guy, 1997, op, cit. p. 120.

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à la théorie des savoirs et leurs différentes dimensions. On a tenté, effectivement, de présenter et d'expliquer la nature, les particularités et les propriétés des savoirs et dans quels contextes peut être utile chacune des conceptions. On a objectivement introduit les savoir-faire et les perspectives de se les approprier. Selon Pascal Galvani « Parler d'alternance en formation, c'est d'abord reconnaître différents types de savoirs. Au minimum ceux de la "théorie" et ceux de la "pratique". L'alternance implique une reconnaissance de ces différents savoirs dans leur originalité et leur pertinence réciproque⁸⁵ ». Il convient à notre point de vue de compléter, dans ce qui suit, par des réflexions sur les manières d'apprendre et d'intégrer les savoirs et sur les façons de construire ou de produire des compétences.

⁸⁵ Galvani, Pascal, 1999, *Accompagner l'alternance des savoirs*, article paru dans la Revue Française de Pédagogie (INRP, fin 1999)

Chapitre 3

L'appropriation des savoirs et la construction des compétences

Introduction

On peut attribuer un sens large à l'appropriation des savoirs. Cependant, le sens de cette expression converge vers les changements qui peuvent intervenir, chez l'apprenant, au niveau intellectuel, psychique ou moral. Dans ce chapitre, on se propose de parler de la formation entant qu'action d'intégration ou de construction des savoirs qui peuvent transformer l'individu, on développera par la suite quelques opinions sur l'acte d'apprentissage, notamment celui de l'apprentissage par l'action, on poursuit ces réflexions par la notion de compétence et la construction de cette dernière.

1. La formation

La formation est un acte volontaire qui s'intègre aux circonstances multiples de la vie sociale amenant la personne à exister par la connaissance et la reconnaissance des autres, à pouvoir agir sur son environnement, (Clavier, 2001)⁸⁶. Le même auteur nous apprend que « Les objectifs d'un processus complexe de formation ne sont pas uniquement exprimables en termes de comportements observables. Ils intègrent des représentations plus larges, des valeurs, des choix⁸⁷ ». Il pense que l'apprenant peut être successivement agent-acteur-auteur de sa formation. L. Clavier⁸⁸ écrit :

- Le formé est agent dans le sens ou en référence à des règles de communication, à des contenus informationnels déterminés, il agit en fonction de ce qui s'impose à lui, en fonction de ce qu'il doit montrer ou faire émerger en termes de changement ;

- L'apprenant est acteur parce qu'il combine des agents de la formation. Les agents sont par exemple les enseignants, son environnement, lui-même, des savoirs disciplinaires. Il s'agit ici de la création de liens en dehors de règles imposées. C'est le régime de l'interrogation, de l'expérimentation qui est le moteur de l'apprenant. Il tisse les liens entre ce qu'il saura et ce qu'il sera. Il construit sa relation sociale, son identité sociale en s'affranchissant d'une identification à son environnement. C'est l'émergence de la singularité.

- Le « se formant » est auteur (co-auteur) parce qu'il produit du sens à partir des agents et des acteurs de la formation. Être auteur (ou co-auteur), c'est se construire au delà d'un modèle achevé de type éducationnel. Le vécu, l'histoire de l'individu va modeler son rapport au savoir et ce, en lui permettant de le reproduire... l'information du départ reçue en tant qu'agent se vit, « s'expérimentalise ». Ce moment de production correspond à une proposition de mise en sens faite par le « se formant » au maître devenu acteur voire agent....

Cette proposition de repérage conceptuel du mot formation nous amène effectivement à nous interroger sur la nature des relations au savoir de l'apprenant. On propose de regarder cette interrogation sous deux angles : celui des contenus enseignés et celui des modes d'apprentissage de l'apprenant.

Chez M. Fabre⁸⁹, on retrouve une définition plus large du mot former. Selon l'auteur, former implique une transformation de la personne, elle porte à la fois sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Il dit : « former implique la transmission de connaissance,

⁸⁶ Loïc Clavier, 2001, op, cit. p. 24.

⁸⁷ Ibid, p. 25.

⁸⁸ Ibid, p. 26.

⁸⁹ Michel Fabre, 1994, op, cit. p. 22.

comme l’instruction, mais également de valeurs et de savoir être comme l’éducation. En outre, former concerne le rapport du savoir à la pratique, à la vie⁹⁰ ». Former évoque, pour cet auteur⁹¹, une action profonde impliquant une transformation de tout l’être. Il caractérise la formation par une triple orientation selon trois verbes d’action : transmettre les connaissances, modeler la personnalité, intégrer le savoir à la pratique, à la vie. Ainsi, on peut voir la formation selon les trois logiques suivantes : logique didactique, celle des contenus et des méthodes : former « à » ; logique psychologique de l’évolution du formé : former « par » et logique socio-économique de l’adaptation aux contextes culturels ou professionnels : former « pour ». « Ces trois dimensions sont toujours liées puisqu’un processus de formation s’inscrit nécessairement dans un contexte économique et socioculturel, qu’il se réfère à des savoirs à acquérir et qu’il concerne des sujets en train d’apprendre⁹² », déclare l’auteur. Par suite, la formation transforme la personne dans de nombreux aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Le questionnement que l’auteur a dû soulever, tourne autour de l’articulation entre ces trois logiques, c’est-à-dire comment faire l’articulation entre ces trois dimensions⁹³ ? On tente par l’illustration suivante, d’exprimer, en résumé, les propos de l’auteur :

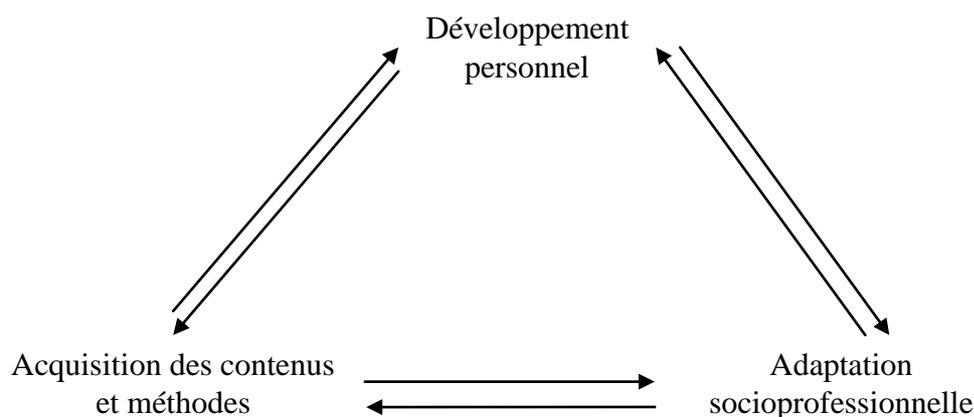


Figure n° 4 : Articulation entre les trois dimensions du concept former

2. L’acte d’apprentissage

Beaucoup d’enseignants pensent qu’il suffit de « faire son cours » pour que l’élève apprenne, en transmettant les contenus du programme de manière condensée de telle sorte que les connaissances viennent remplir un vide d’ignorance chez l’apprenant. Or, comme le

⁹⁰ Ibid, p. 23.

⁹¹ Ibid, p. 22.

⁹² Ibid, p. 25.

⁹³ Ibid, p. 92.

souligne J-P. Astolfi : « les connaissances ne sont pas des choses qui s'apprennent de façon statique, s'empilent et s'accumulent. Ce sont plutôt des outils intellectuels qui fonctionnent dans des situations réelles avec la complexité de celles-ci ⁹⁴ ». Apprendre, c'est intégrer quelque chose d'important à sa vie. C'est ancrer un modèle, une représentation d'une réalité, ou un processus d'action important pour soi de manière à le retrouver au moment opportun pour l'utiliser ou l'enrichir. C. Rogers⁹⁵ définit l'apprentissage signifiant ou « authentique » par un apprentissage qui est plus que la simple accumulation des connaissances. C'est un apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu. Apprendre, au sens où l'entend Rogers, pour l'élève c'est changer, c'est réduire sa dépendance envers l'enseignant et abandonner certaines satisfactions qu'elle lui apporte, c'est conquérir une autonomie plus grande et, de ce fait, s'exposer à des risques nouveaux. Par ailleurs, J. Clénet⁹⁶ affirme que l'élève ou l'adulte en formation n'est pas un récipient vide qu'on peut remplir comme on veut et avec ce que l'on veut pour développer ses connaissances. Cependant, il fait apparaître la complexité de l'enseignement en le définissant comme un acte qui peut se répartir en plusieurs actions :

- d'abord voir le sujet en tant qu'acteur de sa formation,
- identifier ses connaissances antérieures sur l'objet en question et lui donner la possibilité de les énoncer,
- avoir connaissance des buts, des finalités et des projets du sujet afin de l'aider à les développer ou à les faire naître,
- adapter les contenus et méthodes d'enseignement à ces exigences,
- considérer dans l'acte d'enseignement les aspects environnementaux, personnels, matériels et professionnels.

Ainsi, les savoirs ne sont pas de simples enregistrements ou reproductions automatiques de données. Le sujet intervient activement dans la construction de son savoir. A. Giordan ⁹⁷ explique, dans "libération" du mardi 17 mai 1994, que l'apprenant apprend au travers de ce qu'il est et à partir de ce qu'il connaît déjà « l'appropriation d'une connaissance et l'acquisition d'une démarche dépendent des questions, des idées et des façons de raisonner sur la société, l'école, les savoirs, l'environnement et l'univers que l'apprenant possède déjà »

⁹⁴ Astolfi, Jean Pierre, 1984, dans l'atelier de réflexion sur les contenus. (Rencontres d'été de Montbrison – 1984).

⁹⁵ Rogers Carl, 1968, *Le développement de la personne*, Paris Dunod, p. 201, cité par Violet Dominique, 1996, *Paradoxes, autonomies et réussites scolaires*, Paris, l'Harmattan, p. 13.

⁹⁶ Jean, Clénet, 1998, op, cit. p.45.

⁹⁷ Giordan, André est professeur en sciences de l'éducation à l'université de Genève. Auteur avec G. Vecchi de *L'enseignement scientifique, comment on fait pour que « ça marche » ?* Z Éditions, 1989.

ou d'un « déjà-là⁹⁸ ». L'apprenant est le seul auteur de son apprentissage, personne ne peut le faire à sa place, c'est lui qui lui donne sens. En effet, comme le souligne A. Giordan « toute appropriation de savoir procède d'une activité d'élaboration réalisée par un apprenant qui confronte les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées et qui produit de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose⁹⁹ ». En fait, l'enseignant intervient, comme interface entre lui et les savoirs. Son rôle est de créer des situations didactiques qui suscitent les confrontations et la prise de conscience.

Dans cette voie, M. Fabre¹⁰⁰ explique que : « c'est la réalité qui énonce les termes du problème, non le maître, directement. Et dans l'exploration des contraintes de la situation, l'élève se confronte à la réalité, non au maître... . La formation est donc médiation entre le maître et l'élève et entre l'élève et la réalité ». Par ailleurs, V. Bang nous dit que : « le maître, à travers une procédure didactique qu'il élabore, propose aux élèves des notions à acquérir. Seulement, le fonctionnement du processus d'acquisition fait que chaque élève apprend, non ce que le maître lui propose, mais ce qu'il peut assimiler en fonction de son mode d'appréhension des données, de sa capacité d'organisation mentale, avec les instruments intellectuels dont il dispose. Et c'est l'élève qui trie, élimine, réajuste, organise, coordonne, transforme les données, celles qu'il est (justement) susceptible d'assimiler¹⁰¹ ».

Cependant, dans la majorité des institutions d'enseignement et de formation, on remarque l'emploi répandu d'une approche plus «traditionaliste», où l'enseignement et le contenu des matières priment sur l'apprentissage, sur les intérêts des apprenants ainsi que sur l'intégration des savoirs. Lorsque les apprenants ne voient pas les activités, les contenus, les objectifs répondre à leurs besoins, alors ils se conforment au minimum exigé. En général, les enseignants ne laissent pas un temps suffisant de réflexion pour les questionnements des apprenants, ni celui d'assimilation des informations. L'important pour eux est de distribuer le maximum de connaissances, de transmettre les contenus des programmes sans se poser la question si tous les apprenants ont bien compris. J-P. Astolfi déclare qu' : « étant experts de leur domaine, les enseignants ne parviennent plus à le voir avec les yeux du novice qu'est l'élève. Le savoir est pour eux déjà compacté, mis dans une certaine "forme", sans qu'ils soient à même de percevoir que celle-ci n'est compréhensible qu'à ceux qui savent déjà¹⁰² ».

⁹⁸ Expression empruntée à Gérard, Christian, 1999, *Au bonheur des maths*, Paris, l'Harmattan, p.23

⁹⁹ Giordan, André, op, cit. p. 6.

¹⁰⁰ Fabre, Michel, 1994, op, cit. p. 173.

¹⁰¹ Bang, Vinh, 1980, Didactique et acquisition des notions, dans approche de construction des concepts en sciences. Actes des II^e journées de Chamonix sur l'Éducation scientifique, Paris, Université de Paris 7, Didactique des disciplines.

¹⁰² Astolfi, Jean Pierre, 1994, op, cit. p. 52.

En conclusion de ce qui vient de se dire précédemment, l'appropriation des savoirs se fait alors par une implication du sujet se formant, par son action à intégrer les savoirs. Les savoirs ne peuvent être transmis, mais chacun doit les reconstruire, (Astolfi, 1994)¹⁰³. Pour sa part, M. Fabre¹⁰⁴ explique que l'exigence d'une appropriation active des savoirs réclame de connaître « sur la base de quelles expériences premières, de quel sens commun, de quelles structures cognitives, représentations sociales ou dispositions affectives, le formé s'apprête à aborder le savoir Mais l'effort pour résoudre le problème de la valeur formatrice des savoirs et prendre en compte le rapport des formés à ces savoirs doit intégrer la troisième logique : celle de l'adaptation sociale et de la perspective professionnelle ».

3. Quelques approches de l'apprentissage par l'action

En fait, le but de la connaissance est dans l'action, car une connaissance non « agie » s'oublie. L'apprentissage d'une connaissance, habileté ou attitude, c'est son incorporation à la mémoire à long terme, comme partie intégrante de soi. Ainsi, le problème du rappel ne se pose plus. Par exemple, lorsqu'on a appris à nager, on le sait pour la vie généralement. Par ailleurs, former par l'action et la pratique n'est pas seulement lié à l'exécution des opérations techniques, il est également un élément constitutif dans la production du savoir. Les savoirs pratiques sont toujours orientés par des finalités, par des intentions. En cela les savoirs pratiques de l'apprenant sont au service de l'action pour laquelle il apporte des réponses à la question centrale : « Comment faut-il agir ? ». Le savoir par l'action est un savoir agir, qui permet de tirer des leçons de l'action, transforme cette dernière par la suite en expérience. Fondé sur une validation des théories qui le sous-tend, il permet de vérifier la validation des théories d'action qui l'orientent (G. Le Boterf, 1997). La pratique professionnelle devient alors une opportunité de création de savoir. Les travaux de D. Schön sur la construction progressive des connaissances dans l'action permettent de mieux saisir cette dimension de savoir construit par un sujet. Devant les limites des sciences appliquées comme modèle de compréhension de l'action, D. Schön tente de développer une nouvelle épistémologie de la pratique. Sa perspective tient compte du fait que, la plupart du temps, les problèmes soulevés dans la pratique ne sont pas des tâches circonscrites et traitables comme telles ; l'action des praticiens ne se limite pas à résoudre des problèmes selon une démarche élaborée à priori. Pour D. Schön, la pratique est un univers habité par l'incertitude et par l'unicité des situations et il est essentiel que cette incertitude soit acceptée et prise en compte dès le départ dans la

¹⁰³ Ibid, p. 76.

¹⁰⁴ Fabre Michel, 1994, op, cit. p. 103.

construction des dispositifs de formation. Il dit : « Du point de vue de la science appliquée, la pratique professionnelle est un processus de résolution de problèmes. S'il s'agit de choisir ou de décider, on tranche en sélectionnant les moyens les plus appropriés aux objectifs qu'on s'est donnés. Mais en insistant sur cet aspect de la résolution de problèmes, on met de côté la façon de la poser, c'est à dire le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser. Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tous déterminés entre les mains du praticien ; ils doivent être construits à partir des matériaux tirés de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines. Pour transformer une situation problématique en un problème tout court, un praticien doit accomplir un certain type de travail. Il doit dégager le sens d'une situation qui, au départ, n'en a justement aucun¹⁰⁵ ».

Lorsqu'il est immergé dans un milieu professionnel, l'apprenant essaye de redéfinir la situation à laquelle il est confronté pour lui donner un sens. Cette reconstruction se fait à partir des savoirs antérieurs et de la nouveauté que représente la situation à laquelle il est confronté. Pour autant, son rôle ne se limite pas à la mise en œuvre des techniques et des habilités qu'il maîtrise progressivement. Il joue également un rôle actif dans la construction de son savoir car à la fois auteur et interprète de significations, l'apprenant développe une attitude qui suppose qu'il soit un acteur dont les pratiques quotidiennes sont productrices de savoir. Cette quête du sens est une véritable caractéristique qu'on retrouve dans un système de formation en alternance. En fait, l'apprenant construit un répertoire de connaissances et d'exemples auquel il fera appel pour différencier ce qu'il y a de connu et de nouveau dans une situation.

Par ailleurs, M. Cifali¹⁰⁶ propose un point de vue sur l'approche du terrain par l'action et la réflexion sur l'action. Elle dit : « Il s'agit d'apprendre à observer sur le terrain alors qu'on y participe, c'est-à-dire observer à même l'implication ». Elle fait la distinction entre l'observation de l'humain dans un milieu protégé tel que le laboratoire et son observation participante sur le terrain. Sur le terrain l'individu observe mais agit et réagit, il est plus imprégné par le fait de son implication, sans que pour cela il soit disposé à réfléchir sur son action tout de suite. Alors que dans un milieu protégé on retrouve moins cette perméabilité aux signes. Car dans ce cas les moyens d'une observation systématique, codée, armée peuvent être donnés, (M. Cifali, 2001). L'individu est naturellement prédisposé à comprendre le

¹⁰⁵ Schön, Donald.A. 1983, op, cit. P.65

¹⁰⁶ Cifali, Mireille, 2001, Démarche Clinique, formation et écriture. Savoirs d'expérience. In Paquay, Léopold ; Altet, Marguerite ; Charlier, Evelyne ; Perrenoud, Philippe, 2001, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, p. 126-127.

« comment » d'un geste et à analyser son influence sur une situation donnée, donc de réfléchir sur son action et d'en mesurer les effets ; la mémoire y joue un rôle, une reconstruction est inévitable (Vermersch, 1993)¹⁰⁷. Cependant les aptitudes de l'alternant à revenir sur l'expérience vécue dans le milieu réel de travail, en analysant les situations problèmes et par un travail de réflexion sur l'action, s'affinent avec le concours de son formateur et les autres membres du groupe dans le centre de formation. Car lorsqu'on n'est confronté à une situation complexe et dans le feu de l'action, au moment même, on est généralement moins disponible à analyser la situation et les effets de l'action, car beaucoup d'éléments et d'indices peuvent nous échapper. Si on prend, par exemple, le cas d'un incendie qui s'est déclenché subitement dans un lieu de travail (situation singulière), le secouriste mobilise des gestes face à cet événement soit pour éteindre le feu soit pour secourir des personnes, il se fie, alors, à son intuition et à son expérience sans renier toutefois les connaissances¹⁰⁸ déjà intégrées mais les engageant dans une réflexion dialogique. « A chaque fois, on est à la recherche de vérités tout en sachant douter sans entrer dans la paralysie de l'action » dirai M. Cifali.

C'est dans ce contexte que l'alternance permet à l'apprenant d'apprendre à anticiper et repérer les effets inconscients de la théorie. Il y a une sorte d'alliance entre les connaissances apprises en milieu formel et la capacité de les mobiliser en geste. Il y a prise de conscience qui dépend de la construction d'un « savoir analyser » transposable à diverses situations (Altet, 1994)¹⁰⁹, mais aussi d'un « vouloir analyser », d'une disposition à la lucidité. Cette disposition, qui pousse au bon moment à mobiliser ses outils d'analyse et à surmonter ses paresse et ses résistances relève elle aussi de l'habitus, (Perrenoud, 2001)¹¹⁰. Il y a une sorte de confiance qui se construit. Cette confiance se gagne au fil de l'expérience si on prend garde à la réfléchir, (Cifali, 2001). M. Fabre affirme que « Tout vivant (de l'amibe à Einstein) apprend ainsi, par expérience, quelque soit le degré de conscience qu'il en a depuis le frustré frayage comportemental jusqu'aux connaissances scientifiques les plus élaborées. Le scientifique prend une part active dans les tests et anticipe l'action du milieu. Comme le dira

¹⁰⁷ Vermersch, P, 1993, cité par Cifali, Mereile, 2001, op, cit, p. 126.

¹⁰⁸ Les connaissances, ici, sont considérées comme des ressources internes.

¹⁰⁹ Altet, Marguerite, 1994, La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et de situations pédagogiques, Paris, PUF, p. 254. In Paquay, Léopold ; Altet, Marguerite ; Charlier, Evelyne ; Perrenoud, Philippe, 2001, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck.

¹¹⁰ Perrenoud, Philippe, 2001, Le travail sur l'habitus. In Paquay, Léopold ; Altet, Marguerite ; Charlier, Evelyne ; Perrenoud, Philippe, 2001, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, p. 197.

Popper (1994, p. 25), « le scientifique s'avère capable de se distancier de ces hypothèses, de les critiquer : contrairement à l'amibe, il laisse ses hypothèses mourir à sa place¹¹¹ ».

M. Cifali conclue par : « Le rapport au terrain et à l'action passe dès lors par une série de compréhensions et d'acceptations, donc par un apprentissage qui implique un travail intérieur. Apprendre de ce qui surgit et ne pas le maîtriser par une rapide explication, c'est accepter de se confronter à l'inconnu, faire place à l'événement, préserver son étonnement et consentir au risque d'un échec renouvelé. En posant des questions sans vouloir à tout prix une réponse, nous admettons notre ignorance en singularité humaine¹¹² ». L'expérience se définit ici plutôt comme apprentissage que comme conscience.

Quant à P. Pastré¹¹³, il suppose que l'apprentissage a deux sens : l'apprentissage incident ou non voulu et l'apprentissage intentionnel. Dans le premier type c'est-à-dire l'apprentissage incident le sujet apprend par son action¹¹⁴ qui induit la construction de l'expérience. Le but de l'action est la production ou l' « activité productive » ; l' « activité constructive » est un effet, un résultat souvent non conscient. P. Pastré déduit que l'activité productive implique essentiellement un apprentissage, « il n'y a pas d'activité sans apprentissage » dit-il. Cependant, l'activité constructive devient plus visible dans le temps par l'exercice de certains métiers que pour d'autres. Aussi, un apprentissage a lieu d'être, lorsque le sujet revient sur son action par un travail d'analyse et de réflexion même s'il met fin à l'activité productive. Dans le second type, l'apprentissage intentionnel, c'est l'activité constructive qui devient le but de l'action, « on continue à apprendre en agissant, en étant confronté à des situations qui vont engendrer une action en retour », dirai P. Pastré. Pour ce type d'apprentissage ce sont les institutions qui sont dédiées pour son développement. Les ressources dont dispose le sujet, qui lui servent pour orienter et guider son activité, vont être transformées en savoirs, « ce qui les rend plus faciles à transmettre¹¹⁵ ». Ce qui importe, aussi, dans ce type d'apprentissage, c'est ces ressources qui vont être réorganisées et ajustées selon les situations pour en créer de nouvelles. La didactique professionnelle que P. Pastré propose est celle qui met l'accent sur l'analyse de l'activité constructive qui accompagne l'activité productive, c'est-à-dire d'analyser l'apprentissage sous sa forme anthropologiquement

¹¹¹ Fabre, Michel, 2005, In L'apport de John Dewey, *Qu'est-ce que problématiser ?* Colloque REF, Symposium Situations de formation et problématisation, Genève, 18 et 19 Septembre 2003.

¹¹² Cifali, Mireille, op, cit. p 126-127.

¹¹³ Pastré, Pierre, 2005, *La deuxième vie de la didactique professionnelle*, in Analyses du travail et formation, Éducation permanente N° 165, p. 31.

¹¹⁴ Samurçay et Rabardel (2004) parlent d' « activité productive » lorsque le sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) et d' « activité constructive », lorsque le sujet transforme le réel, il se transforme lui-même.

¹¹⁵ Pastré, Pierre, 2005, op, cit. p. 32.

première, l'apprentissage incident. Il va au-delà d'analyser l'apprentissage non pas dans les lieux formels tels que l'école ou le centre de formation mais cette analyse se fait sur les lieux de travail tels que : les usines, les ateliers, les exploitations agricoles, etc. Selon le même auteur¹¹⁶ : « L'apprentissage par l'action est relayé par l'apprentissage qui se fait par l'analyse réflexive et rétrospective de son action (événements marquants)... . Il n'y a pas d'activité constructive sans réflexivité, cette réflexivité s'exprime en cours d'action ou simplement après coup ».

4. La production des compétences

4.1 Mobilisation des savoirs et transfert des acquis

Il est n'est certainement pas évident que la théorie dicte constamment l'action à mener sur le terrain. Dans un métier donné, il peut toujours exister un certain écart entre la théorie et l'action. Car la complexité de l'action sur le terrain peut souvent dépasser la théorie du fait que certaines situations problèmes font appel à certains savoirs non formels qui s'acquièrent par l'expérience¹¹⁷. Il n'est donc pas judicieux de voir les savoirs comme des règles à appliquer dans des situations professionnelles seulement. Mais, il importe que l'apprenant sache faire l'usage de ses savoirs, intelligemment, dans une situation professionnelle donnée et construire, pour cela, une stratégie d'intervention et de mobilisation de ses connaissances et de ses ressources¹¹⁸. On passe, alors, d'un niveau de mise en pratique des savoirs (une approche déductive des enseignements) à un niveau de conceptualisation de la situation et la construction des savoirs. Dans ce dernier cas, le rapport aux savoirs est plus pertinent, puisqu'à partir d'une situation réelle, l'apprenant devient capable de l'analyser, puis de concevoir sa propre stratégie d'intervention et de réinvestir l'expérience pour construire de nouveaux savoirs.

Dans une formation en alternance, on retrouve cette stratégie d'apprentissage à partir de l'expérience et des situations réellement vécues en entreprise. En effet, l'action vient enrichir les savoirs expérientiels chez l'apprenant qui à leur tour deviennent des ressources mobilisables dans d'autres situations. Qu'est ce qui rend, alors, les savoirs acquis dans des

¹¹⁶ Ibid, p. 34.

¹¹⁷ Les savoirs expérientiels sont des savoirs qui s'enracinent dans l'expérience personnelle de l'individu. Ces savoirs sont peu formalisés car il est difficile de les mettre en mots. Ces savoirs se construisent par l'observation, la pratique réflexive, (Perrenoud, 2001). C'est l'action qui engendre ces savoirs et ce sont ces savoirs qui guident l'action. Un des plus importants objectifs de l'alternance est de faire émerger les liens qui peuvent exister entre ces savoirs expérientiels et les savoirs savants ou formalisés.

¹¹⁸ C'est ce qu'on peut appeler ici : savoir l'usage des savoirs

milieux formels (théorie) mobilisables dans des situations réelles de travail ? Qu'est ce qui rend l'apprenant (futur professionnel) capable de repérer les théories et les situations pertinentes et de s'en servir pour produire de nouveaux savoirs et développer des compétences ? Qu'est ce qu'il le rend capable d'identifier des connaissances intégrées pour les réinvestir en action ? Qu'est ce qui rend possible de transformer les savoirs théoriques pour en faire l'usage dans diverses situations professionnelles et de la vie ? Qu'est ce qui rend l'action productrice de nouveaux savoirs et savoir-faire ?

L'art de transférer les acquis, de faire la liaison entre les savoirs et mobiliser les connaissances, est une compétence qui s'acquiert dans un système de formation en alternance. En effet, l'entraînement, la répétition intensive, la réflexion sur l'action et l'analyse des situations favorisent forcément les capacités du transfert et développent les compétences. L'alternance permet, à la fois, de vivre une expérience et de faire un retour réflexif sur cette expérience. Le processus se fait d'une façon récurrente. Ceci produit chez l'apprenant une capacité d'apprendre rapidement et par lui-même. Ceci lui permet aussi de prendre conscience des actions qu'il mène et de leur donner sens, et d'identifier les finalités de ses apprentissages. Ce sont les séquences d'apprentissages sur le terrain, en exerçant le métier et en confrontant les situations complexes et imprévisibles qui rendent l'apprenant capables de mobiliser ses savoirs acquis pendant les périodes de formation en milieu scolaire, et de les faire sortir de leur contexte formel afin qu'ils aient de l'influence sur la pratique professionnelle. Une forte articulation entre les différents temps et lieux de formation s'impose alors dans le dispositif d'alternance. Celle qui favorise le va-et-vient répété entre les savoirs acquis en milieu scolaire, leur mobilisation sur le terrain pendant les périodes de stages d'immersion professionnelle et le retour réflexif sur l'expérience donnant naissance à de nouveaux savoirs. Les pratiques professionnelles deviennent des réponses à des problèmes.

Par ailleurs, faire la liaison entre différentes matières peut être vu comme une des plus importantes conséquences d'une formation en alternance. En effet, dans un métier, il peut y avoir une nécessité de mobiliser conjointement des savoirs appartenant à des sciences différentes, mais propres au métier et nécessaires pour la réalisation des tâches ou la résolution d'un problème. Or, c'est en étant confronté à la situation problème ou qu'en ayant besoin de différentes ressources en savoirs qu'on prend conscience de l'intime relation qui peut relier les connaissances appartenant à de diverses disciplines. Ici, les savoirs sont considérés comme des outils.

Ainsi, la conception de l'apprentissage doit prendre une forme basée « sur la transdisciplinarité des savoirs transversaux où l'apprenant doit anticiper un résultat, transférer

ses apprentissages dans diverses situations et créer sa propre dynamique de formation. Cette conception de l'apprentissage rejoint celles de Meirieu (1985) et d'Astolfi (1992) qui affirment que toute personne ne peut se substituer à l'élève dans son apprentissage et que ce dernier doit se construire des réseaux entre les concepts et lier les savoirs véhiculés en classe et autour de lui » écrit L. Béclair¹¹⁹. L'apprenant pourra confronter ses propres savoirs déjà en place à différents savoirs autant savants qu'expérientiels. L'auteur rajoute que « Dans une telle démarche, il convient alors de dynamiser le parcours de formation afin que ce dernier soit le plus transdisciplinaire possible et permettre ainsi de transférer des habilités développées dans un contexte à d'autres situations ». Par ailleurs, D. Violet signale que « les difficultés ne résident pas dans la quantité de savoirs appris, mais dans l'opérationnalité de ceux-ci. Nous pouvons dire que cet élève se comporte en novice, non pas dans le sens où il découvre des savoirs nouveaux, mais parce qu'il n'a pas la maîtrise, l'autonomie cognitive de ces savoirs. De ce fait, il ne peut pas les utiliser en dehors du cadre bien précis dans lequel il les a acquis¹²⁰ ».

En conclusion, la pratique professionnelle demande des compétences. Et, pour leur construction, il convient d'identifier et de construire des ressources, puis les mobiliser dans l'action et en faire l'usage dans des situations réelles et complexes de travail. On est appelé à former de futurs professionnels et praticiens réflexifs¹²¹, pour cela on doit mettre en place des dispositifs de formation dans lesquels on retrouve des processus valorisant le transfert des apprentissages.

4.2 La construction des compétences

Les situations professionnelles sur le terrain du travail exigent du professionnel qu'il soit en mesure de mobiliser de nombreux savoirs. Parmi ces savoirs, il y en a qui sont scolaires enseignés dans un milieu formel (école, institution de formation, ...), d'autres sont liés à des contextes d'actions particuliers, d'autres types font appel à l'expérience et nécessitent un entraînement sur le terrain. Dans la réalité du travail, le professionnel affronte, d'une part, des situations incertaines dans lesquelles il doit savoir écouter, s'expliquer, obtenir des informations, argumenter, justifier son comportement, faire comprendre ses choix, défendre ses droits etc..., d'autre part, il doit être capable de combiner plusieurs types de

¹¹⁹ Béclair, Louise, 2001, Former à la complexité du métier, in in Paquay, Léopold ; Altet, Marguerite ; Charlier, Evelyne ; Perrenoud, Philippe, 2001, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, p. 67.

¹²⁰ Violet Dominique, 1996, *Paradoxes, autonomies et réussites scolaires*, Paris, l'Harmattan, p.114.

¹²¹ Au sens de Schön, Donald.A. 1983.

savoirs¹²² et de savoir-faire afin qu'il puisse réaliser une famille de tâches et faire face à des situations problèmes qui peuvent se présenter et d'en résoudre les problèmes¹²³. Posséder des connaissances ne veut pas dire qu'on est compétent. Par exemple : on peut connaître le droit et ne pas savoir l'utiliser pour défendre une cause. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion et ne pas savoir les appliquer pour résoudre un problème d'organisation, au moment opportun.

Ceci nous permet d'affirmer que les connaissances, les savoir-faire ne suffisent pas dans certains contextes professionnels. Les champs professionnels demandent des capacités stratégiques indispensables dans des situations complexes. Et, ce sont les compétences, que l'individu construit¹²⁴, qui vont lui permettre de dépasser le champ des savoirs et des savoir-faire vers leur utilisation à bon escient et au moment opportun. Ceci nous incite à dire, aussi, que l'individu doit disposer d'un portefeuille de compétences qu'il présente pour pouvoir se valoriser sur le marché de l'emploi. En effet, le monde du travail est devenu de plus en plus exigeant, les situations de travail changent et demandent en permanence de nouvelles compétences à créer. Chaque jour, l'expérience montre que les personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du " passage " à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action (Le Boterf, 1994)¹²⁵.

Cependant, la plupart des compétences professionnelles ne peuvent être dissociées de certains savoirs car elles s'appuient sur des savoirs spécifiques (savoirs communs, savoirs pratiques reliés à un métier, réflexion sur sa pratique) (Perrenoud, 2001)¹²⁶. Quand on parle des compétences, cela nous amène à parler aussi d'aptitudes à mobiliser les savoirs dans d'autres contextes que celui du milieu formel. D'après P. Perrenoud, « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce

¹²² Savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs d'expériences...

¹²³ Le professionnel fait appel à des ressources internes et/ou externes : à des notions, à des connaissances, à des informations, à des procédures, à des méthodes, à des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques devant des situations complexes de travail.

¹²⁴ En effet, l'individu est constructeur des compétences, car ces dernières ne peuvent être transmises.

Selon G. Le Boterf, Les compétences d'un individu sont ses aptitudes à combiner et à mobiliser différents types de ressources. De là, il revient à dire que la compétence n'est pas transmissible mais que l'individu construit par lui-même.

¹²⁵ Le Boterf, Guy, 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation. P. 16.

¹²⁶ Perrenoud, Philippe, 2001, *Former à l'action, est-ce possible ?* Intervention dans la journée « Former à des savoirs d'action, est ce possible ? IUFM de Lyon juillet 2001.

qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ¹²⁷».

Par ailleurs, G. Le Boterf assimile la compétence à "un savoir-mobiliser " et/ou à "un savoir-combiner ", il dit : « l'individu est constructeur de ses compétences à partir d'une combinaison de ressources... Être compétent, c'est savoir combiner et mobiliser les ressources nécessaires en situation professionnelle¹²⁸ ». Pour J. Clenet¹²⁹, la compétence relève des actions singulières produites par l'acteur, en situations de vraie grandeur, par actions et réflexivités successives inscrites dans des temporalités variées, mais toujours de manière contingente. J. Clenet affirme que : « la production des compétences procède principalement des reliances à opérer par le sujet entre trois dimensions : 1- l'engagement dans l'action professionnelle, 2- le travail de réflexion sur ses expériences 3- la mobilisation de savoirs "à propos", dans des temporalités appropriées¹³⁰ ». Cependant, J. Clenet suppose aussi que la production des compétences ne repose pas seulement sur le sujet lui-même, mais l'organisation est susceptible de l'accompagner dans les trois dimensions à relier, de reconnaître et valoriser la singularité des processus et des produits. Sous ses aspects consensuels, J.C. Coulet et C. Chauvigné¹³¹ voient que la compétence est :

- liée à l'action ;
- liée à un contexte professionnel donné dans lequel des problèmes en situation appellent une résolution ;
- constituée d'aspects cognitifs, relevant éventuellement de niveaux différents (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs théoriques et savoirs procéduraux ; savoir-faire procéduraux, savoir-faire expérimentiels et savoir-faire sociaux, évoqués par G. Le Boterf [1998] en tant que « savoirs mobilisables », etc.) ;
- présentée comme une totalité intégrant et/ou combinant tout ces différents niveaux ou types de connaissances et/ou de capacités dans un contexte particulier.

Pour construire une compétence, il faut donc, d'une part, qu'il y ait des ressources¹³² sur lesquelles elle doit s'appuyer, d'autre part il faut que l'on sache mobiliser ces ressources à bon escient et en temps utile. D'où il devient impératif d'évoquer la question du transfert des

¹²⁷ Perrenoud, Philippe, 1999, *Faire acquérir des compétences à l'école*, In Vie pédagogique, n° 112, pp. 16-20.

¹²⁸ Le Boterf, Guy, *ibid.*

¹²⁹ Clenet, Jean, 2005, In Colloque International de l'Université d'Oran Es-Senia : « *Formation, production de compétences et GRH : quelles perspectives ?* », les 4, 5 et 6 juin 2005.

¹³⁰ Clenet, Jean, 2005, *ibid.*

¹³¹ Coulet, Jean-Claude et Chauvigné, Christian, 2005, *Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation*, In Analyses du travail et formation, Éducation permanente, N° 165, p. 102.

¹³² On désigne, ici, par ressources : les différents types de savoir et de savoir-faire (ressources incorporées) et les moyens, conditions, etc. (ressources externes).

connaissances et des acquis. Car il n'est pas toujours évident pour quelqu'un qui réussit son examen théorique qu'il sache se servir de cette théorie en pratique, ou de l'exploiter dans certaines situations réelles de travail s'il n'a jamais été entraîné à le faire. On peut dépasser cette incapacité par l'exercice répétitif des tâches et des activités reliées aux ressources et aux savoirs théoriques et aussi par la pratique réflexive. En effet, dans de vraies situations de travail on est contraint de mobiliser des savoirs, de les transposer, de les combiner et de trouver des méthodes et créer peut être des stratégies pour réaliser une famille de tâches ou quand on est en face d'un problème. Dans une formation en alternance l'apprenant aura cette opportunité de s'entraîner dans des situations complexes, qu'ils l'obligent à poser le problème avant de le résoudre et à repérer les ressources pertinentes qui vont lui servir, puis les organiser et les investir c'est-à-dire les mobiliser dans ces situations. Par exemple, on peut certes calculer une intégrale en utilisant des algorithmes de calculs : tels que les changements de variables ou l'intégration par partie, etc. Mais le calcul intégral ne serait-il pas un aboutissement d'un vrai problème qui nécessite le calcul des surfaces ou des volumes... ?

Souvent, ce qu'on donne aux apprenants dans un milieu formel tel qu'une institution de formation sont des savoirs coupés de tout contexte hors du contexte scolaire. En quoi les mathématiques seront-ils utiles dans un métier donné, par exemple ? Question énormément posée par de nombreux élèves lors d'un cours de maths et qui est gênante pour beaucoup d'enseignants.

C'est pourquoi les apprenants trouvent du mal à transférer ces ressources en pratique ou dans des situations complexes et/ou réelles ou bien à les mobiliser pour construire des compétences professionnelles. Face à cette problématique, l'alternance étude-travail vient tisser le lien entre ces ressources et les situations concrètes en vraie grandeur et donner sens aux connaissances accumulées. Elle permet ainsi la mobilisation des ressources donc la construction et le développement des compétences.

Pour que les apprentissages soient utiles, il faut que les connaissances accumulées dans le milieu formel puissent être réutilisées dans quelques choses qui soient hors du contexte scolaire, on veut parler ici du contexte d'action et du contexte professionnel. En effet, l'accumulation de savoirs décontextualisés¹³³ servira peu aux apprenants si ces derniers n'arrivent à les combiner pour résoudre des problèmes effectifs. Mais ceci se fait par des entraînements progressifs dans des dispositifs d'alternance complexes qui permettent

¹³³ Une grande majorité des apprenants n'arrivent pas à mobiliser leurs savoirs en dehors des situations scolaires, car ils ne l'ont pas appris. En dehors du cadre scolaire, leurs savoirs ne deviennent plus utiles s'ils ne parviennent pas à les identifier, les activer et les coordonner, « voire à s'en détacher pour inventer des solutions originales, lorsque la situation exige d'aller au-delà des savoirs établis » suppose P. Perrenoud (1999).

d'apprendre à mobiliser les savoirs sur le terrain, et d'agir à bon escient pour réfléchir sur l'action et apprendre de l'expérience. En effet, une alternance interactive permet à l'apprenant d'apprendre à se servir des savoirs acquis qu'il assimile progressivement lors des périodes scolaires, puisqu'elle organise pour cela des temps de travail en étroite relation avec ces ressources. Dans ce cadre J. Clenet¹³⁴ s'interroge sur les liens à établir entre la notion de compétence et les formations en alternance, il pense que la formation doit être conçue comme une interaction organisée et organisante entre "le faire et le comprendre". Il dit : « Cette forme d'alternance peut rendre des services à l'alternant dans la mesure où elle l'incite à prendre conscience de son "potentiel", en l'aidant si possible à "l'actualiser". Ainsi, les pratiques réflexives expérientielles, voire dans certains cas personnels, gagneraient à être activées dans les processus de formation, ce qui reste rare à notre connaissance. Cela relativise l'usage et la portée des modèles de formation en alternance, ou pas, fondée sur les seuls référentiels et une organisation à vocation seulement prescriptive et/ou instructive, c'est-à-dire programmée ».

G. Malglaive¹³⁵ soutient que l'alternance favorise l'élaboration des compétences, notamment à la vue d'une architecture constituée par des connaissances formalisées qui relèvent de trois pôles différents :

- Les connaissances théoriques qui représentent « la connaissance du réel et de son fonctionnement qui permet d'anticiper l'action en l'exerçant d'abord en pensée, sur les modèles formalisés ».
- Les connaissances techniques qui « s'alimentent aux connaissances théoriques, dont elles sont en quelque sorte la dérivée opératoire ».
- Les connaissances méthodologiques qui « proposent les procédures de conduite de l'action ».

Les connaissances formalisées sont donc des modèles formalisés auxquels on adjoint des modes opératoires eux-mêmes régis par des procédures d'élaboration. G. Malglaive focalise aussi sur le savoir pratique ou ce qu'on appelle le savoir-faire. La maîtrise du réel, ce savoir irréductible aux autres (les savoirs théoriques, techniques, méthodologiques), cette habileté gestuelle, sensorielle est le siège d'une connaissance qui permet de maîtriser la matière, la réalité de l'action. À partir de ce substrat de connaissances, l'individu va aboutir à une totalité que G. Malglaive appelle " le savoir en usage ".

Cette totalité, cette architecture est mue par une dynamique. Ainsi " le savoir en usage devient compétence ". Cette dynamique (l'intelligence humaine pour Malglaive) va faire

¹³⁴ Clenet, Jean, 2005, op, cit. p. 10.

¹³⁵ Malglaive, Gérard, 1994, *Alternance et compétence*, cahiers pédagogiques n° 320, p. 26-28.

appel à deux modes de fonctionnement : une dynamique à circuit court, une dynamique à circuit long. La dynamique à circuit court est représentée par la mise en œuvre du savoir en usage. Au court d'une confrontation corporelle (des cinq sens) à une situation déjà connue, le savoir en usage fera appel au savoir pratique avant même que le sujet n'entame une mobilisation cognitive. C'est, par exemple, la détection d'un dysfonctionnement, d'un déroulement anormal de l'action, au travers d'une odeur, d'une sensation physique, visuelle, auditive qui orientera l'action du sujet vers une mobilisation purement physique (afin d'éviter un incident) avant même qu'il y ait une mobilisation cognitive. Cette dernière peut d'ailleurs être mise en œuvre a posteriori. Ainsi ce savoir formalisé au travers d'une analyse de l'action, va tendre à modéliser cette action. C'est ce que Malglaive appelle la dynamique à circuit long. Au cours d'une analyse qui tentera de séparer l'action de l'élaboration d'un modèle, cette temporalité plus lente (incompatible avec le rythme de l'action) permettra de mettre en œuvre un savoir formalisé. C'est dans ce fonctionnement de la dynamique des compétences que G. Malglaive voit la formation par alternance et la construction des compétences : « là se trouve le fondement de la formation en alternance comme moyen de formation des compétences » affirme-t-il. La formation par alternance est une formation qui favorise l'alternance d'une dynamique des compétences à circuit court avec une dynamique des compétences à circuit long.

Conclusion

L'apprentissage est un processus de construction de savoir et non une simple assimilation d'informations. Le fait de se retrouver confronté à une réalité complexe qui pose un problème, c'est bien là que l'individu va pouvoir comprendre¹³⁶ et apprendre à partir de quelque chose qui ait du sens pour lui. En effet, « c'est par les pratiques sociales que le savoir prend sens¹³⁷ » dirait P. Perrenoud. Le passage d'un savoir transmis à celui d'un savoir construit est une perspective constructiviste qui fonde généralement la didactique (Geay, 1997)¹³⁸. L'alternance en formation a justement la particularité d'accroître la capacité de l'individu à intégrer les savoirs et construire des compétences.

¹³⁶ Comprendre au sens de Piaget, 1974.

¹³⁷ Perrenoud, Philippe, 1993, *Sens du travail et travail du sens à l'école*, in Cahiers Pédagogiques, n° 314-315.

¹³⁸ Geay, André, 1997, *Didactique et Alternance*, in *L'enseignement des sciences en alternance*, Jean-claude Sallaberry, Dominique Chartier, Christian Gérard, 1997, *L'enseignement des sciences en alternance*, Paris, l'Harmattan, p.30.

Chapitre 4

Le concept de l'alternance

Introduction

Dans le présent chapitre on tente de creuser ce que recouvre la notion d'alternance et les axes sur lesquelles elle peut être mise en place, en se référant à de différents auteurs et en s'appuyant sur de différentes approches théoriques. On propose, en un premier lieu, quelques définitions de la formation par alternance. Trois types d'alternance sont également présentés afin de faire une distinction entre les différentes formes de l'alternance et quel rôle peut jouer chacune d'elle dans le transfert des acquis. Une section va proposer, par la suite, une pédagogie de l'alternance interactive retenue comme modèle pertinent. Une dernière section va traiter la construction et la mise en place du partenariat en alternance, en évoquant le rôle de chacun des acteurs dans ce dernier.

1. La formation par alternance

La formation en alternance est un concept pédagogique désignant toute formation associant des enseignements généraux, professionnels et technologiques des jeunes et/ou adultes dans des organismes de formation et l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation avec les enseignements reçus. Ces enseignements et acquisitions se déroulent alternativement en établissement de formation et en entreprise. L'alternance est un véritable moyen d'apprentissage professionnel, elle offre à l'apprenant la possibilité d'occuper une place centrale dans le système de formation. J. Clenet explique qu'« elle permet l'action en vraie grandeur, où le sujet pourra construire ses propres expériences ¹³⁹ ». Quoique la plupart des savoirs théoriques soient transmis d'une manière didactique éxpositive dans une institution scolaire, l'alternance permet d'exploiter didactiquement l'expérience acquise en situation de travail. Ce qui présume que la logique de s'approprier du savoir est, en partie, inversée. Puisque, c'est à partir de l'explicitation et la problématisation ¹⁴⁰ (C. Gérard, 1994) des situations vécues en entreprise que l'apprenant se construit des représentations modèles, à partir des quelles il va construire puis produire du savoir. Inversement de ce qui se fait dans le système traditionnel, là où l'élève, accompagné de son professeur, part d'un problème préalablement posé, afin de lui trouver des solutions. C. Orange ¹⁴¹ parle d'un schéma circulaire dans lequel des connaissances naissent des problèmes qui à leur tour vont modifier ces connaissances, et où réciproquement, le traitement des problèmes génère des connaissances qui à leur tour viennent modifier le champ des problèmes : en en posant par exemple de nouveaux. Ainsi, l'apprenant, en alternance, devient à la fois consommateur et producteur de savoirs. L'alternance, en faite, permet d'acquérir ce qui ne s'apprend dans une institution scolaire ou de formation mais à partir de l'expérience réel du travail : les compétences professionnelles.

Cependant, l'alternance peut être vue sous plusieurs formes. Par conséquent, on retrouve plusieurs définitions attribuées à ce concept, selon le mode et le type d'alternance pour lequel l'auteur fait allusion. Ainsi, C. Mathey-Pierre dit que la formation en alternance est « un mode d'organisation de cursus éducatif et formatif qui articule explicitement plusieurs lieux, temps et modalités d'apprentissages. Considéré comme proposant des contenus complémentaires,

¹³⁹ Clenet, Jean 1998, *Représentations, Formations et Alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 34.

¹⁴⁰ L'exploration qui se déroule en amont du problème consiste, selon C. Gérard, à problématiser, c'est-à-dire à développer des compétences susceptibles d'amener le sujet à faire émerger des situations complexes qui l'interrogent et l'engagent naturellement dans une dynamique heuristique de résolution de cette situation qui fait problème; Gérard Christian, 1994, *Problématiser*, Paris, se former, p. 4.

¹⁴¹ Orange, Christian, 1997, In Fabre, Michel, 1999, *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, p. 19.

théorique et pratique. Les parcours de formation selon un découpage des temps variable, sont réalisés dans un ou plusieurs établissements de formation professionnelle et une ou plusieurs entreprises où l'apprenant est en situation de production¹⁴² ». Selon Lucas et Franco « la formation en alternance est une procédure organisationnelle qui n'a pas d'objet et de sens en soi. C'est une mise en actes, une articulation entre un pôle formation et un pôle travail qui ne trouve son sens qu'en fonction des politiques, des objectifs et des moyens choisis par les institutions, les partenaires et les acteurs qui décident de sa réalisation¹⁴³ ». Alors que M. Mauduit Corbon pense qu' « une formation en alternance se caractérise par un projet pédagogique global reposant sur des procédures organisationnelles permettant d'articuler l'action des deux pôles formateurs que sont l'entreprise et l'établissement de formation. Son développement s'effectue dans une logique de coresponsabilité¹⁴⁴ ». De son côté, J.C. Gimonet rappelle que « si le concept d'alternance appelle celui de la relation, il introduit en même temps, et paradoxalement, celui de rupture. En effet, c'est parce que l'alternance crée des ruptures entre les lieux, les moments, les contenus de la formation qu'elle oblige à des relations¹⁴⁵ ». Pour F. Raynal et A. Rieunier, l'alternance est d'abord définie comme « un dispositif de planification de la formation basé sur un principe d'interactions entre des situations de formation et des situations de production¹⁴⁶ », en lui reconnaissant une utilisation prédominante dans les formations professionnelles. Selon M. Fabre¹⁴⁷ « Former, dans l'alternance, c'est mettre en place un dispositif d'intégration temporelle : du passé du savoir bien maîtrisé au futur de la recherche à travers l'actualité de la technique et l'urgence de la production ».

Au-delà de toutes ces définitions de l'alternance, B. Schwartz¹⁴⁸, pense qu'il y a trois logiques dans la formation en alternance : une logique de production-réalisation, une logique de recherche et une logique de transmission de savoirs. L'articulation entre ces trois logiques autour d'une logique d'apprentissage est la base d'une formation en alternance.

- La logique de production-réalisation : dans cette logique, le stagiaire, au cours de la conception d'un produit, peut faire appel à plusieurs champs disciplinaires formalisés lors

¹⁴² Mathey Pierre, Catherine, 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, éditions Nathan, p. 330.

¹⁴³ Lucas et Franco, 1985, *Les formations en alternance*, centre INFFO, p. 9.

¹⁴⁴ Mauduit-Corbon, Michelle, 1996, *Alternances et Apprentissages*, Paris, Hachette éducation, p.25.

¹⁴⁵ Gimonet, Jean-Claude, 1982, *Une composante d'un système éducatif. L'alternance au sein des MFREO*, Éducation et Alternance, Paris, Edilig, pages 29 à 50

¹⁴⁶ Raynal, Françoise et Rieunier, Alain, 1998, *Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, p. 266.

¹⁴⁷ Fabre, Michel, 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF, p. 89.

¹⁴⁸ Schwartz, Bertrand, 1977, *Une autre école*, Flammarion, Paris. In Clavier, Loïc, 2001, *Évaluer et former dans l'alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 71-74.

d'enseignements théoriques afin de reproduire un dispositif de réalisation complexe. L. Clavier commente ceci en affirmant que cette logique « intègre le produit dans sa complexité en étant non pas disciplinaire mais pluridisciplinaire. Elle intègre le tour de main ou " l'équation personnelle " ; l'individu devient agent et acteur du phénomène de production. Il s'agit de gestes, de méthodes, de réflexions propres au stagiaire qui lui permettent de produire ».

- La logique de recherche : dans cette logique le chercheur passe par l'expérimentation pour vérifier des théories et par la consommation de savoirs formalisés. « Dans un laboratoire, le chercheur expose ses savoirs en partant des causes et de leurs effets, plutôt qu'à partir de théories bien structurées » explique B. Schwartz¹⁴⁹ . Aussi, il s'agit ici d'alterner deux démarches : celle qui part de la théorie pour arriver au particulier, et celle qui prend le particulier comme point de départ pour aboutir à une généralisation. Cette logique de recherche intègre le traitement des situations incertaines et/ou inattendues car le chercheur est " confronté constamment à ses ignorances, à ses manques, à ses surprises " en ayant recours à la théorie.
- La logique de transmission des savoirs : c'est dans cette logique que l'apprenant peut se situer par rapport aux savoirs transmis, lorsqu'il rencontre des situations concrètes de production ou de réalisation.

B. Schwartz suppose que la logique d'apprentissage du stagiaire devient l'articulation des trois autres logiques. Ainsi, il met en place le schéma suivant :

¹⁴⁹ Schwartz, Bertrand, 1994, Moderniser sans exclure, Paris, Ed. La Découverte p. 245. Cité par Clavier, Loïc, 2001, *Évaluer et former dans l'alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 71-74.

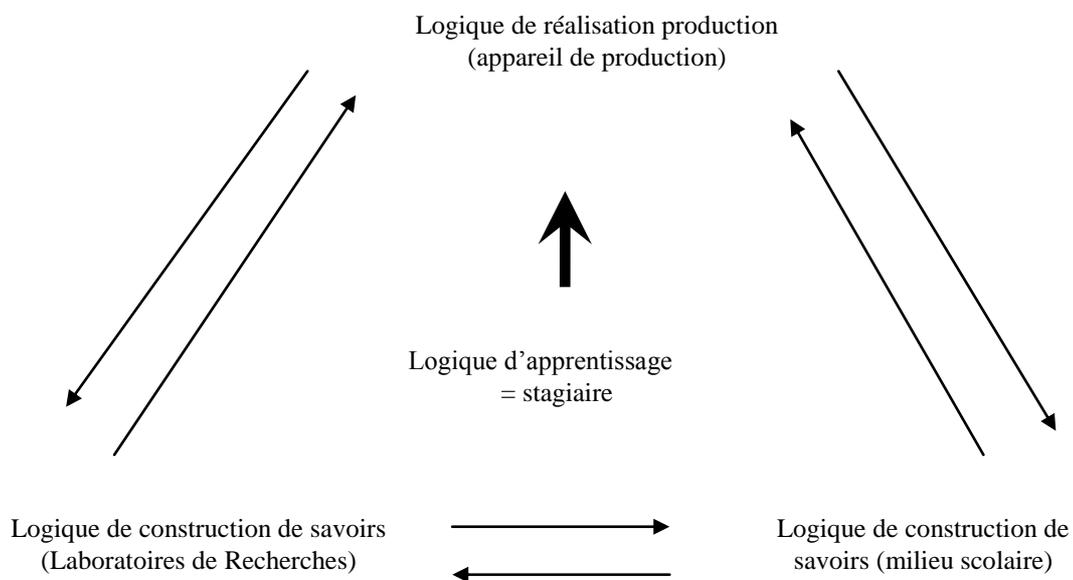


Figure n°5 : La logique d'apprentissage au centre de trois logiques

(Schwartz, Bertrand, 1994, Moderniser sans exclure, P.245)

Selon B. Schwartz¹⁵⁰, « l'élève est au centre de son apprentissage réalise l'intégration de ses propres acquisitions, la fusion de ces trois logiques en un tout cohérent ». Ainsi, L'alternance permet de situer l'apprenant au centre du dispositif de formation.

En effet, à travers sa logique d'apprentissage, le stagiaire pourra faire entrer en corrélation des logiques périphériques à la sienne et les fondre en un apprentissage cohérent. Si on regarde le tableau ci-après, cette dimension de la formation par alternance et cette articulation logique sont matérialisées par les situations 2 et 3 lorsqu'elles viennent compléter les situations 1 et 4. La mise en place de ces deux situations permet au stagiaire de faire émerger puis de mettre en œuvre une logique d'apprentissage qui va relier les trois logiques périphériques à la situation du stagiaire. L'alternance prend à ce moment une dimension pédagogique positive, permettant la formation du stagiaire, au sens de B. Schwartz.

B. Schwartz dresse le tableau ci-après pour définir quatre situations comme principe de fonctionnement d'une formation par alternance, c'est ce que l'auteur appelle l'alternance de quatre situations complémentaires de formation :

¹⁵⁰ Schwartz, Bertrand, 1994, *ibid.*

Tableau n°1 représentant les différentes situations de formation en alternance

Situation 1 : à l'école	Situation 2 : à l'école	Situation 3 : sur le tas	Situation 4 : sur le tas
Élèves avec leurs enseignants centrés sur les contenus des connaissances.	Les praticiens participent avec les enseignants à la formation des élèves.	Les enseignants participent avec les praticiens au suivi des élèves sur les lieux de travail.	Les élèves sont avec les praticiens centrés sur l'efficacité productive.
La logique de transmission risque de fonctionner sans le contrôle des autres logiques ; le rapport avec les réalités risque de se réduire à des illusions choisies parce que favorables. Les applications risquent d'être artificielles ou erronées.	C'est le premier type de confrontation, éventuellement contradictoire, de la logique de production avec la logique de transmission. Les illustrations se muent en cas réels. Mais les praticiens parce que "venant à l'école" risquent eux-mêmes d'être pris au piège de la logique de l'exposition des savoirs.	C'est le second type de confrontation passage du questionnement naïf au questionnement armé. On quitte le cas pour examiner la situation en dimension réelle. Mais les enseignants risquent de s'insérer avec difficulté s'ils ne sont pas eux-mêmes des praticiens.	La logique de production risque de fonctionner sans le contrôle des autres logiques. Le rapport avec l'acquisition conceptuelle risque de se réduire à un enseignement occasionnel peu structuré. La compétence des praticiens peut intimider les élèves qui n'osent pas questionner.
L'enseignement reste mono-disciplinaire. L'enseignant se centre sur les contenus de sa discipline.	La tendance à la mono-disciplinarité se maintient. Cependant, les praticiens apportent des approches très diverses des problèmes.	La tendance à la "multidisciplinarité" se développe ; un problème concret posé dans son lieu d'émergence peut mobiliser plusieurs disciplines sans qu'aucun lien ne se fasse entre elles.	La tendance à la multidisciplinarité risque de se transformer en interdisciplinarité. Par ce jeu de mots, j'évoque la circulation sauvage des connaissances à travers l'activité productive, sans préoccupation de formation intellectuelle. Autrement dit, la multidisciplinarité explose en devenant inter discipline.

(Schwartz, Bertrand, 1994, Moderniser sans exclure, P.247)

Les situations de formation décrites dans le tableau précédent deviennent fructueuses si en complément à la superposition des situations 1 et 4 on fait intervenir les situations 2 et 3. On que voit B. Schwartz alterne des situations de formations formalisées à des situations de formations pratiques. Cependant, cette alternance est accompagnée d'une alternance de lieux et d'acteurs. On constate que la pratique et les praticiens viennent à l'école et que les enseignants vont sur le terrain de l'entreprise.

Chacune de ces conceptions, proposée plus haut, vient enrichir notre réflexion sur l'alternance et apporte un complément relatif qui nous permet de voir l'alternance sous ses différentes formes, d'avoir une vision des apports en conséquence de sa mise en place. Néanmoins, un dispositif d'alternance prend appui sur un véritable partenariat établi entre l'établissement de formation et l'entreprise. L'établissement définit avec les partenaires les modalités du dispositif qui prévoient notamment l'accueil des stagiaires. L'équipe pédagogique dans l'établissement et les tuteurs dans les entreprises sont associés à la réflexion pédagogique préalable à la mise en œuvre l'alternance.

Dans la perspective de mettre en place un dispositif d'alternance, il serait commode de parler des finalités de l'alternance. Telles qu'elles ont été décrites par J. Houssaye¹⁵¹, les finalités de l'alternance sont :

- Adapter : Relier formation et emploi, ouvrir sur le monde de la vie, rendre plus en adéquation le système éducatif avec les exigences du monde professionnel
- Motiver : c'est un besoin pour des jeunes et adultes après des scolarités difficiles
- Insérer : les jeunes sortis du système traditionnel sans qualification et sans diplôme
- Intégrer les jeunes ou adultes dans un système de formation qui tente de gérer des ruptures notamment de lieux (milieu scolaire – entreprise)

2. Typologie de l'alternance

La typologie de l'alternance peut se restreindre aux trois modèles suivants :

- L'alternance juxtapositive où temps et espaces d'apprentissages sont indépendants les uns des autres;
- L'alternance associative qui reconnaît l'influence du terrain ;
- L'alternance intégrative où pratique et théorie sont intimement liées l'une à l'autre en une unité de temps formatif.

¹⁵¹ Houssaye, J, 1987, *école et vie active, résister ou s'adapter*, Paris, Delachaux et Niestlé. Cité par Clenet, Jean, 1998.

Dans les deux premiers modèles on se réfère à un référentiel de formation préalablement conçu. Il y a prédominance de l'organisationnel et contrôle des connaissances selon le référentiel de formation à priori donné. Dans la troisième modèle, on se réfère un peu plus à la structuration par l'apprenant de sa propre formation, le référentiel de formation devient modulable. Le référentiel n'atténue pas, alors, la singularité de l'apprenant, mais il l'a négocie (Clavier, 2001), en considérant les rapports entre le sujet et ses constructions en fonction de son histoire, de ses expériences, de ses projets et des contextes toujours appropriés singulièrement (Clenet, 2005)¹⁵². Dans ce cas le contrôle évolue vers une co-évaluation. Par ailleurs G. Lerbet¹⁵³ définit 3 types d'alternance issue de trois formes de régulation cognitive. Cette typologie fait référence à la manière dont les sujets vivent l'alternance.

2.1 L'alternance juxtapositive

Elle met en place des temps et des espaces d'apprentissages indépendants les uns des autres. Aucun lien n'existe entre la formalisation du savoir et l'activité professionnelle. À ce titre, l'alternance rythme et l'alternance juxtapositive constituent un palier d'équilibre. G Lerbet prend exemple d'un salarié qui vit un " métier" et qui va au cours du soir. Dans ce cas, le dispositif d'alternance ne prend pas en compte le projet éducatif du stagiaire par rapport à sa pratique sur le terrain.

Dans ce type d'alternance, il n'y a pas véritablement d'interaction entre les différents temps passés dans le centre de formation et ceux passés dans l'entreprise. Le stagiaire est censé lui-même faire le lien entre les enseignements dispensés dans l'établissement de formation et son vécu en entreprise. C'est lui qui doit donner du sens à son parcours. Les apports de l'alternance ne peuvent ici qu'être limités. Dans l'illustration suivante l'apprenant est amené lui-même à faire le lien entre les savoirs formels et les savoirs expérimentiels, pour qu'il y ait du sens.

¹⁵² Clenet, Jean, 2005, In Colloque International de l'Université d'Oran Es-Senia : « Formation, production de compétences et GRH : quelles perspectives ? », p. 3.

¹⁵³ Lerbet, Georges, 1993, Alternance et cognition, Éducation permanente N°115, Paris, p 83 à 98, cité par Clavier, Loïc, 2001, Évaluer et former dans l'alternance, Paris, l'Harmattan, p. 75-76.

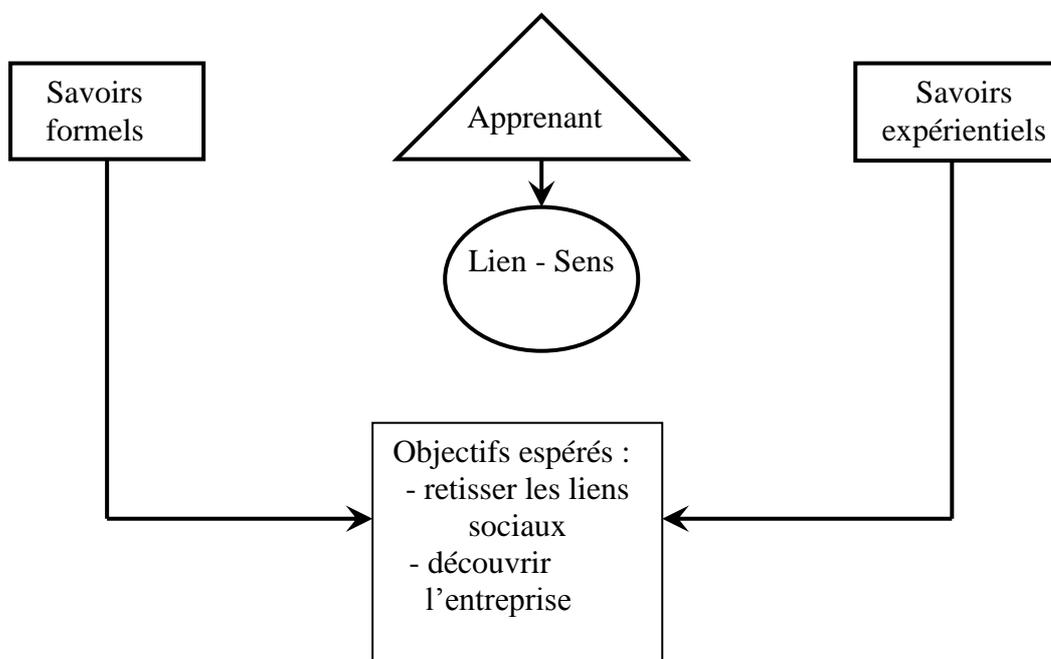


Figure n° 6 : Restriction des acquis dans une alternance juxtapositive

P. Meirieu¹⁵⁴ voit qu'il y a deux séries d'activités dans ce type d'alternance : l'une centrée autour de la production, l'autre autour de la formation. Dans cette alternance, on se désintéresse si les activités travaillent les mêmes objectifs ou non. Pour en profiter, il faut en faire le lien. Quant à G. Malglaive¹⁵⁵, il l'appelle aussi fausse alternance car elle est composée de deux périodes d'activités différentes juxtaposées dans le temps, sans qu'il y ait lien entre elles.

2.2 L'alternance associative

Elle reconnaît l'influence du terrain. En fonction du niveau de cette reconnaissance, le système pilote (de la formation), qui met en place les séquences de savoir formalisé, va réduire sa prégnance et ouvrir un dialogue avec les acteurs de la formation par alternance. Mais face à un partenariat éclaté (chaque entreprise est un cas spécifique) cette harmonie, qui dépend essentiellement du niveau de reconnaissance du rôle du terrain, est variable. C'est ce qu'actuellement l'idée de partenariat reprend à son compte. Cependant ce partenariat qui accorde une certaine place aux acteurs se soucie plus d'organiser les liaisons entre les institutions plutôt que " les apprentissages singuliers". Lorsque le partenariat fonctionne, c'est-à-dire lorsque l'harmonie est respectée, ce sont les liaisons entre les institutions qui sont

¹⁵⁴ Philippe Meirieu, Professeur en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon II, Janvier 1992, *La logique de l'apprentissage dans l'alternance*, in Actes du colloque « les jeunes et l'alternance », P. 31.

¹⁵⁵ Malglaive, Gérard, 1993, *Alternance et Compétences*, Les cahiers pédagogiques, n°320, p. 28.

favorisées et non pas la nature des apprentissages. Ce type de fonctionnement institutionnel favorise beaucoup plus la forme que le fond (Lerbet, 1993).

Par ailleurs, dans cette forme d'alternance, l'apprenant, avec l'aide de son formateur en centre d'une part et de son maître de stage en entreprise d'autre part, va pouvoir formaliser son expérience et à en faire la synthèse. Les temps en centre de formation et en entreprise sont identifiés et les objectifs de formation sont clairement définis. Une négociation des temps et des objectifs se fait entre les acteurs du centre et ceux de l'entreprise, au service de l'apprenant. P. Meirieu¹⁵⁶ explique, que même si on se met d'accord sur le fait de travailler sur des compétences professionnelles communes qui doivent être acquises à la fois par la contribution de ce qui est apporté en stage sur le terrain de production et la contribution de ce qui est apporté dans le domaine de formation, les savoirs ne sont pas transférés en situation professionnelle. Ils restent des savoirs de type scolaire qui permettent de réussir aux examens. Par ailleurs les comportements que peut acquérir un jeune dans une situation professionnelle ne sont pas distancés par un travail théorique. En réalité, ce type d'alternance ne construit pas de véritables compétences mais deux types de capacités séparées et isolées. Le premier type de capacités permet au jeune de réussir aux examens imposés, le second lui permet de s'intégrer relativement vite dans une entreprise sans comprendre forcément les mécanismes de fonctionnement pour y progresser intelligemment. Selon G. Malglaive cette alternance réside dans l'association de la formation professionnelle et de la formation générale. L'institution tente d'organiser les activités théoriques et pratiques en une seule formation, mais il s'agit le plus souvent d'une simple addition d'activités professionnelles et d'études, sans interaction entre les unes et les autres. Il l'appelle, aussi, alternance approchée. L'illustration suivante montre la séparation des acquis dans une alternance associative par manque d'interactions entre les savoirs formels et les savoirs expérimentiels.

¹⁵⁶Merieu, Philippe, op, cit. p.32.

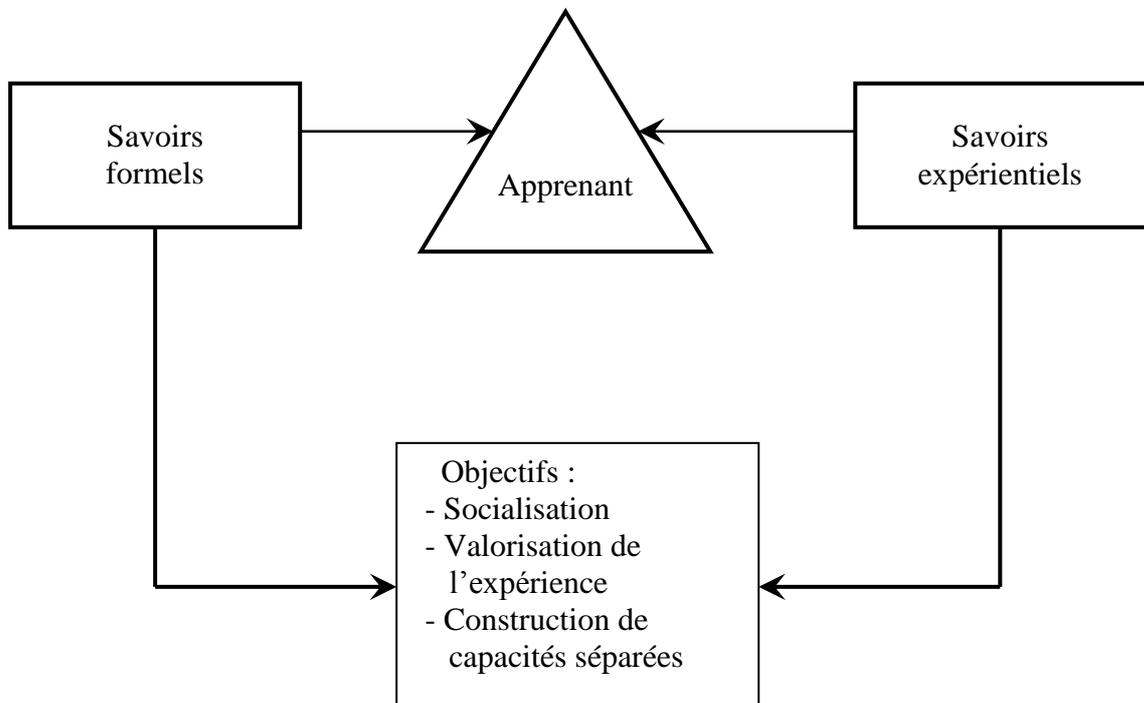


Figure n° 7 : Séparation des acquis dans une alternance associative

2.3 L'alternance intégrative

Cette terminologie recouvre une intégration des modes de formation pratique et théorique l'un à l'autre. G. Lerbet cite G. Bourgeon, « cette alternance est la compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif ». Pour G. Lerbet, dans ce cas précis, l'institué perd en partie du pouvoir en faveur des acteurs et des relations qui existent entre eux. En effet, l'alternance intégrative fait appel au savoir pratique et au savoir théorique afin de favoriser la production d'un savoir, résultat d'une interaction entre la pratique et le formalisé. L'alternance copulative fait appel aussi aux relations entre le dispositif et l'acteur. Cela implique une intégration entre le milieu professionnel et le centre de formation.

G. Lerbet montre qu'il y a une sorte de progression dans cette typologie. Nous passons d'une structure institutionnelle forte (alternance juxtapositive) à une structure institutionnelle ayant moins de poids (alternance copulative). En même temps, cela fait passer les acteurs d'un statut de consommateur de savoir à un statut de producteur de savoir. Ainsi, cela se traduit par une montée en abstraction dans leur pratique et par une augmentation de leur autonomie.

Ce type d'alternance est très efficace, lorsqu'il y a une interaction constante. Parce qu'en permanence les acquis en entreprise conditionnent ce qui va être réinvesti en formation et les notions abordées en formation vont servir de base aux activités en entreprise. Aussi, les

acteurs du centre et de l'entreprise identifient chacun son rôle dans le parcours de l'apprenant. Pour P. Meirieu ce qui semble être le plus efficace dans cette alternance, c'est cet aller-retour permanent entre des observations, des obstacles, des apprentissages et des réinvestissements. En effet, cette alternance a une fonctionnalité à double sens : dans un sens où l'apprenant articule des savoirs en formation pour affronter des obstacles dans le terrain de production (ou dans l'entreprise), dans un autre sens, où il apprend à traiter des obstacles en milieu formatif par la pratique sur le terrain, quand la seule explication magistrale, éxpositive et conceptuelle ne peut suffire à son appréhension des savoirs et fait appel à un renvoi à la situation concrète. Par ailleurs, G. Malglaive la nomme alternance réelle. Selon lui les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un ou l'autre des lieux. Cette structure ainsi formalisée permet des interactions entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme en compétences professionnelles. L'illustration suivante montre que les interactions entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels, dans une alternance intégrative, interviennent activement dans le transfert des acquis.

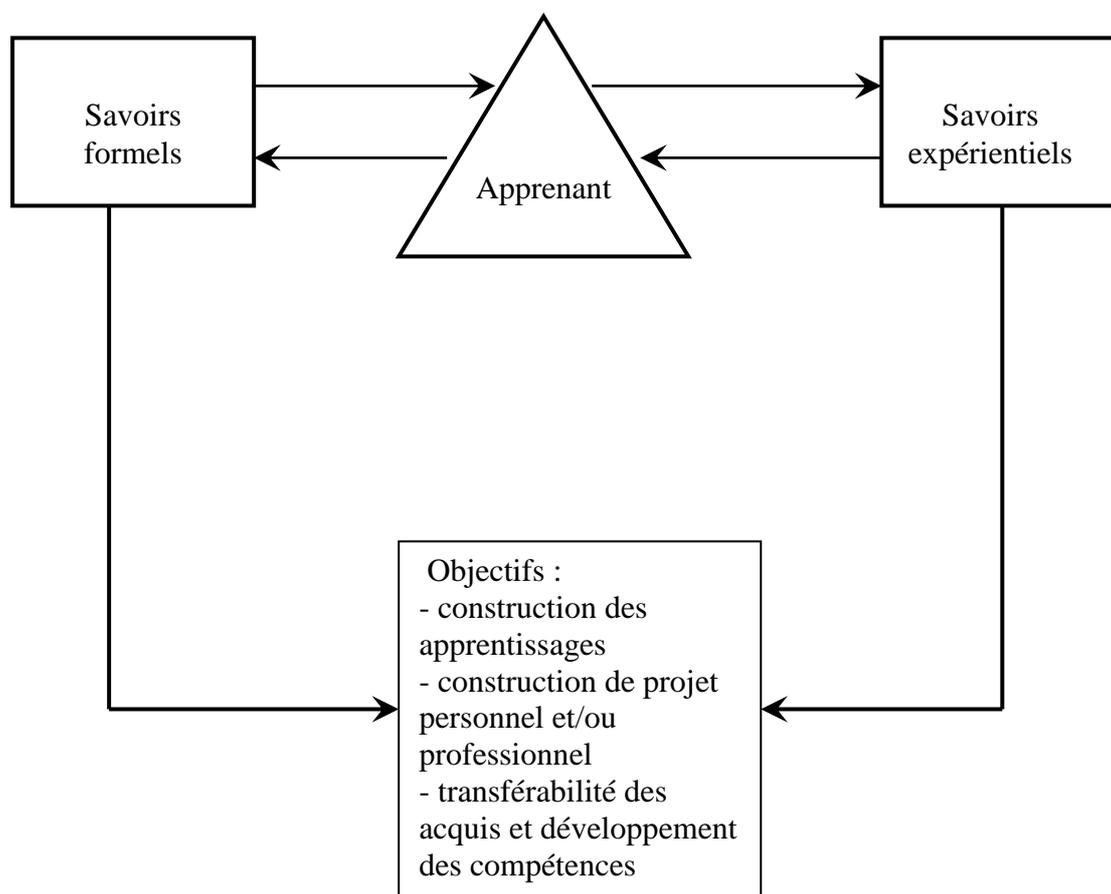


Figure n° 8 : Importance des interactions entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels dans le transfert des acquis

Néanmoins, pour développer une alternance intégrative ou interactive, comme l'appelle P. Meirieu, il faut prendre en compte les capacités et les compétences acquises par le stagiaire. De plus, il importe de se baser sur les nouvelles compétences à acquérir au regard du programme de référence suivi. Par ailleurs, une négociation entre les différents acteurs de la formation : le stagiaire, le formateur et le maître de stage ou le tuteur, ainsi que l'engagement de chacun s'avèrent nécessaires.

3. Une pédagogie de l'alternance interactive

Les objectifs de l'alternance ne se résument pas seulement à connaître le monde du travail par les stagiaires, ou d'approcher les aspects sociaux et techniques du travail en entreprise, mais bien plus que ça. Parmi les caractéristiques essentielles de l'alternance intégrative c'est bien la possibilité d'acquérir des savoirs et des savoir-faire dans un cadre professionnel et des compétences exigées dans l'entreprise. De plus, avoir une meilleure prise en compte du potentiel formateur des situations de travail et son articulation interactive avec les situations de formation. Il ne s'agit plus d'une simple complémentarité, où la théorie s'apprend dans l'établissement de formation et la pratique dans le milieu professionnel. Il s'agit plutôt d'une articulation, qui permet d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles. « D'où une triple attention : rendre la production formatrice en choisissant les postes de travail et en explicitant les représentations engagées dans les pratiques, actualiser la transmission des connaissances en l'ouvrant aux impératifs de la pratique et à l'avenir de la recherche, réinvestir les méthodes de la recherche dans la production, et enfin rattacher le nouveau à l'ancien qui le rend intelligible¹⁵⁷ » affirme B. Schwartz.

Si la situation de travail reste seulement un lieu d'application de la formation, l'alternance devient déductive. « Les passages en entreprises sont pensés comme une application des connaissances acquises au centre de formation » écrit Malglaive¹⁵⁸. L'activité au centre de formation, dans ce cas, est favorisée par rapport à l'activité en entreprise. En effet, l'entreprise doit suivre le centre dans sa procédure de formation, dans le suivi du référentiel. Elle devient un terrain d'application. Cependant, la logique de l'entreprise est une logique de production différente de la logique de formation. L'entreprise n'a pas la vocation de suivre une procédure qui lui est étrangère et qui ne peut pas respecter sa logique de production. Par contre si les contenus de la formation s'appuient sur l'expérience pratique des

¹⁵⁷ Schwartz, Bertrand, 1977, Une autre école, p. 230-231, cité par Fabre, Michel, 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF, p. 90.

¹⁵⁸ Malglaive, Gérard, 1994, op. cit. p. 26-28.

apprenants immergés dans le milieu professionnel, en ayant recours à leurs vécus en entreprise, l'alternance est alors inductive. Dans ce type de formation, on s'appuie sur l'expérience acquise par les apprenants, il s'agit pour G. Malglaive¹⁵⁹, ici, « d'une aide à la formalisation apportée par les enseignants ».

L'alternance interactive est celle qui articule ces deux aspects de l'alternance, coordonnant ainsi ce qui est effectué en situation de formation et ce qui est réalisé en situation de travail. G. Malglaive¹⁶⁰ avance que « les connaissances formalisées enseignées au centre de formation peuvent très bien ne pas pouvoir être investies dans une activité de la prochaine séquence pratique ; réciproquement, la compétence qui se structure en entreprise peut ne pas être directement mobilisée dans les prochains apprentissages scolaires ». Par ailleurs, P. Meirieu défend l'idée d'aller vers une alternance réelle et interactive en disant « si on veut que l'alternance soit réellement une formation articulant production et lieu de formation, une formation permettant une osmose du tissu industriel et du tissu scolaire, permettant une collaboration entre ces deux dimensions, il faut travailler sur cet enjeu pédagogique fondamental qui est celui du transfert des savoirs, des savoir-faire, des compétences, de la situation de formation à la situation de production¹⁶¹ ». P. Meirieu suppose que l'engagement des formateurs et des entreprises, conjointement vers des recherches qui leur permettent de comprendre les questions de transférabilité des acquis et les conditions grâce auxquelles les savoir-faire passent dans la pratique, est devenu incontournable.

Le concept de l'alternance veut que l'entreprise soit un lieu de formation, et que le projet pédagogique soit partagé entre « deux systèmes dont les logiques opposés sinon contradictoires voire même paradoxales : un système de travail et un système école dans lesquels l'individu développe des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage bien spécifiques et y réalise finalement des apprentissages différents qu'il devra concilier¹⁶² », dirai A. Geay. Ceci nous invite à passer de la notion de stage à la notion de formation en alternance et du prescriptif au véritable partenariat pédagogique. J. Clenet et C. Gérard disent qu' « il s'agit de rapports à construire permettant une meilleur intelligence de l'appréhension, de la conception et de la conduite des formations en alternance¹⁶³ ».

Une réponse pédagogique, portant sur les apports de l'analyse du travail formateur, peut être alors considérée. Pour que la situation de travail soit formatrice, cela suppose que les

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Ibid

¹⁶¹ Meirieu, Philippe, op, cit. p.33.

¹⁶² André, Geay, 199, *l'école de l'alternance*, Paris, l'harmattan, p. 35.

¹⁶³ Clenet, Jean et Gérard, Christian, op, cit. p. 11.

formateurs, avec l'aide des maîtres de stage, doivent être en mesure d'analyser une situation de travail et de repérer les compétences mises en jeu au cours de l'activité. Cela suppose, aussi, que les tuteurs, avec l'aide des formateurs, doivent être en mesure d'analyser les mécanismes cognitifs qui se mettent en œuvre en situation de travail. En général, cela suppose connaître la structuration des savoirs et des compétences dans une formation en alternance. Pour cela, Mauduit Corbon¹⁶⁴ nous propose quatre principes fondamentaux pour une pédagogie de l'alternance :

- Construire une stratégie globale de formation qui mette en interactivité les temps de formation en entreprise et les temps de formation en établissement de formation. Elle consiste à élaborer un référentiel de formation qui prenne en compte la réalité des activités globales et locales et à organiser la formation en fonction des compétences visées
- Privilégier l'approche pédagogique inductive et expérientielle (faire pour comprendre ou $R \rightarrow C$: réussir et comprendre) [Piaget, 1974]
- Développer un système relationnel permanent dans le cadre d'une pédagogie spécifique qui favorise la récurrence des temps de formation entre les deux lieux, le travail en équipe et le développement des compétences collectives des formateurs et des tuteurs
- Mettre en place un dispositif d'évaluation en cours de formation concomitant de la démarche pédagogique où il serait indispensable de contractualiser le projet (le négocié), organiser et gérer la complémentarité et concevoir les outils de mise en œuvre.

En favorisant l'aspect inductif de l'alternance, cela permet d'exploiter pédagogiquement les vécus de l'apprenant en entreprise à travers une formalisation, voire une modélisation des vécus et une restitution des situations de travail en les liant aux savoirs. P. Bachelard suppose que les savoirs pratiques transmis en lieu de formation sont dévalorisés s'ils ne s'acquièrent pas de façon inductive à partir des confrontations avec les situations vécues du stagiaire en entreprise. Il dit « ainsi tous les savoirs pratiques de l'école sont dévalorisés par rapport aux contraintes du réel que le jeune découvrira par la pratique en entreprise. L'enchaînement des notions à rappeler, à réexpliquer ainsi que les exemples vécus dans l'entreprise peut l'amener à concevoir un véritable enseignement théorique¹⁶⁵ ». C'est souvent la logique du faire dans des situations concrètes que l'apprenant acquiert, pendant les périodes de formation en entreprise, des compétences qui s'incarnent dans des actions particulièrement

¹⁶⁴ Mauduit Corbon, Michelle, 1996, *Alternances et Apprentissages*, Paris, Hachette éducation, p. 39.

¹⁶⁵ Bachelard, Paul, 1994, *Apprentissage et Pratiques d'Alternance*, Paris, Édition L'Harmattan, p. 102.

contextualisées¹⁶⁶. Ce n'est possible qu'en établissant une concertation permanente entre les acteurs de la formation par alternance.

4. Partenariat et rôles des acteurs dans un dispositif d'alternance

L'alternance s'inscrit dans les rapports qui s'établissent entre le monde de la formation et celui de l'entreprise. Elle ne peut être efficace, ni même se développer, sans un rapprochement important du monde du travail. Sans cette véritable vision d'interaction constante avec le monde du travail, il y a risque de ne pas produire suffisamment d'apprenants dotés de compétences transférables. Afin de mettre en place un dispositif d'alternance réelle¹⁶⁷, il est impératif de tisser des rapports très étroits entre les centres de formation et les entreprises, où l'engagement de tous les partenaires dans la construction progressive des parcours de formation des apprenants doit être encouragé et soutenu.

4.1 Partenariat en alternance

Le partenariat en alternance n'est pas quelque chose qui se décrète mais c'est un aboutissement, entre différents collaborateurs, vers un processus, un langage, voire une action commune pour un objectif bien déterminé et une finalité bien définie, où chacune des parties doit trouver son intérêt et va pouvoir tirer profit des actions menées et des avantages considérés à travers le partenariat. La réussite du partenariat suppose une relation équitable entre les partenaires et une définition claire des rôles et des responsabilités de chacun. Par ailleurs, le partenariat n'est pas une fin en soi, mais un moyen qui permet de modifier le système de formation en nouant des relations entre celui-ci et le système travail qui serviront de passerelles pour le transfert des savoirs, des savoir-faire et des compétences chez le public à former dans le but d'une finalisation professionnelle des études. C'est pourquoi chaque partie doit avoir la possibilité d'exercer quelque pouvoir. On retrouve bien l'idée de partager le pouvoir chez J. Clenet et C. Gérard lorsqu'ils le considèrent comme fondamental dans un partenariat en alternance¹⁶⁸. Le partenariat repose souvent sur la motivation des instigateurs et l'assiduité de ses représentants. Cependant, le plus difficile dans le partenariat, nous semble-t-il, c'est de faire sortir les acteurs appartenant à des univers professionnels dont les logiques

¹⁶⁶ Le terme a été emprunté à Meirieu, Philippe, op, cit, p. 33.

¹⁶⁷ Alternance réelle comme l'entend Bourgeon, Gil, 1979, *socio-pédagogie de l'alternance*, Mesonance, p. 22. Il dit « Celle qui vise à favoriser la prise en considération des données du système socio-économique, conjointement avec d'autres données plus classiquement pédagogiques ».

¹⁶⁸ Clenet, Jean et Gérard, Christian, op, cit. p. 11. Ils disent « Le pouvoir de former doit être partagé : c'est l'idée fondamentale du partenariat en formation alternée »

différentes, logique de formation et logique de production, de leurs organisations vers un monde dont ils maîtrisent peu le fonctionnement et les règles. Ceci implique pour eux de fournir un effort particulier et d'avoir une volonté pour un changement de mode de pensée et une acceptation mutuelle. C'est ce qu'expliquent J. Clenet et C. Gérard par « le partenariat invite à un changement en profondeur du mode de pensée qui repose sur un fonctionnement démocratique, un partage du pouvoir, une mise en commun des compétences¹⁶⁹ ».

4.2 Construction d'un partenariat en alternance

Souvent, la réalité des situations auxquelles l'apprenant se trouve confronté est en inadéquation avec les objectifs tracés en partenariat d'alternance, cela est due à l'hétérogénéité des partenaires dont les intérêts peuvent diverger. Paradoxalement, cette hétérogénéité peut être bénéfique pour l'apprenant, dans le sens où elle lui permet d'affronter des situations contradictoires qui vont lui servir d'outils d'analyse pour la construction de son identité professionnelle. La construction du partenariat, qui met l'apprenant en position centrale et comme principal acteur du processus d'intégration des savoirs, doit :

- préciser d'une façon cohérente le contenu du projet pédagogique commun dont la conception est basée sur la concertation et l'articulation des procédures et des situations,
- spécifier les rôles et les positionnements des différents acteurs de la formation qui apportent appui à l'apprenant en tenant compte de ses intérêts et clarifier leurs attentes,
- définir le système spatio-temporels du passage de l'apprenant,
- mettre en évidence les procédures de suivi et d'évaluation,

Ceci nécessite, certainement, un travail commun d'analyse des situations de travail et d'apprentissage et leur traduction en terme de référentiels d'emploi et de formation.

R. Fonteneau éclaire cette conception, en proposant une approche constructive d'un partenariat en alternance, rappelant que « L'apprenant est au centre du système partenarial vers lequel convergent les différents processus générés par les partenaires. Il est au centre des préoccupations¹⁷⁰ ». En fois de quoi, il dénombre les dimensions qui caractérisent l'alternance partenariale par le projet, le temps, l'espace et les acteurs partenaires.

- Le projet doit être reconnu et discuté au préalable par l'ensemble des partenaires. Pour ce faire, une rédaction collective du projet, dans un milieu précis, s'avère impérative. Il doit s'articuler à partir d'acteurs bien définis, dans un espace temps socialement repérable.

¹⁶⁹ Ibid, p. 46.

¹⁷⁰ Fonteneau, Roland est maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université de Tours. Éducation permanente N°115, *L'alternance partenariale*, p. 29.

- La durée que doit passer l'apprenant en entreprise doit être suffisante pour lui permettre d'avoir une expérience, de s'imprégner de sa culture, de comprendre son organisation et son fonctionnement, d'explorer l'environnement professionnel, notamment en côtoyant ses acteurs, de réaliser à terme des tâches enseignables et de découvrir une voie professionnelle diversifiée. Par ailleurs, le temps de son séjour en établissement doit être calculé de façon à ce qu'il puisse intégrer les ressources acquises pendant les phases d'alternance et réussir une continuité des enseignements. R. Fonteneau déclare, lorsqu'il parle de conjuguer les temps des différentes instances concernées, que « La réussite de l'alternance dépendra donc de la capacité des différentes organisations engagées à négocier un temps commun à l'alternance suffisamment cohérent pour que l'apprenant ait l'impression de ne vivre qu'un temps, et ne pas passer son temps à courir après les temps des autres. L'organisation doit donc accepter de modifier ses habitudes temporelles pour respecter le projet. Et cela passe plus facilement par l'adaptation du temps des acteurs concernés ¹⁷¹».
- Les principales missions de l'entreprise convergent vers la production de biens ou de service. Organisée techniquement, économiquement et socialement, elle doit faire face à l'économie de marché. Cela signifie qu'accueillir des jeunes en alternance, pour elle, présente des inconvénients, un coût, ou pour le moins n'entre pas dans sa stratégie. C'est ce que confirme Mauduit Corbon lorsqu'elle dit que « les finalités de l'entreprise ne sont pas liées prioritairement à la formation. Car elle répond d'abord à une logique économique liée aux contraintes inhérentes à la loi du marché. Son organisation découle d'une logique de production. Elle est, en conséquence, en évolution constante au plan technologique et exerce toutes les activités fondamentales d'un métier. Dès lors, les activités qu'elle offre témoignent parfois de réalités diverses et pour l'essentiel formatives. Mais l'entreprise n'est pas toujours organisée pour les exploiter pédagogiquement¹⁷² ». En entrant dans le partenariat d'alternance, l'entreprise devient un lieu où le savoir autour de l'action doit être organisé, un lieu où l'action doit être reformulée. Pour P. Bachelard¹⁷³ l'entreprise doit apprendre à produire de la formation comme elle produit des biens et des services. L'établissement de formation, lui, a pour principale mission de former, en dispensant des enseignements. Il organise, suit et évalue la formation en sa globalité. En s'appuyant sur l'observation et l'analyse des situations de travail vécues par les alternants et la mise en place de retours réflexifs sur leur pratique lors de séances organisées, il devient un lieu

¹⁷¹ Fonteneau, Roland, op, cit. p. 33.

¹⁷² Mauduit Corbon, Michelle, 1996, op, cit. p.14.

¹⁷³ Bachelard, Paul, op, cit, p. 87.

d'échange et de synthèse. Ces prérogatives sont celles d'améliorer la qualité de formation, de proposer des innovations, de construire des dispositifs de formation adaptés aux stratégies des organisations, d'identifier et d'anticiper les mutations des organisations. C'est, aussi, un lieu d'accueil et de concertation pour les acteurs du partenariat, notamment les maîtres de stage des différentes entreprises. En passant d'un espace à un autre, l'apprenant est soumis à des règles et des contraintes différentes. Chaque lieu a ses propres caractéristiques et sa propre organisation. L'apprenant doit pouvoir vivre son apprentissage de façons différentes. C'est pour cela que « dans l'alternance partenariale, les partenaires doivent donc se rencontrer tour à tour dans les différents espaces, pour actualiser leurs représentations et aider l'apprenant dans sa démarche formative. Cela permet au moins de se référer aux expériences que vit l'apprenant sur les autres scènes, et de les intégrer aux contenus de la formation de manière critique, d'un autre point de vue ¹⁷⁴».

4.3 Rôles des acteurs dans un dispositif d'alternance

L'alternance implique au moins trois partenaires, qui interagissent entre eux dans un but commun, celui de former l'apprenant.

- **L'apprenant**

Auteur de son apprentissage, l'apprenant est au centre du système partenarial. Partagé entre deux lieux aux logiques différentes, il est scolaire au centre de formation et professionnel en entreprise, il se voit confronté à des rythmes de vie et à des systèmes relationnels différents. Il essaye de « recontextualiser » les processus construits pendant les périodes d'alternance pour leur donner sens, d'estimer les réels apports de sa pratique professionnelle, ensuite de formaliser, avec l'aide de son formateur, l'atteinte des objectifs pédagogiques. M. Mauduit Corbon affirme que : « sa participation à l'exercice du métier est partielle ; son autonomie est rarement globale par rapport à un acte professionnel. En situation de travail, ses acquis ne sont pas toujours structurés ni étayés techniquement et scientifiquement ¹⁷⁵ ».

- **Le tuteur**

Le tuteur prend une place importante dans le partenariat en alternance, il intervient pédagogiquement dans la transmission d'aptitudes et de savoir-faire, au risque de prendre parfois de la distance par rapport à sa mission principale qui est celle de production. Son

¹⁷⁴ Fonteneau, Roland, op, cit. p. 33.

¹⁷⁵ Mauduit Corbon, Michelle, 1996, op, cit. p. 14.

action envers le stagiaire qui consiste à développer ses compétences professionnelles et sociales étroitement liées au travail, à la culture et à l'environnement de l'entreprise, l'incite à avoir un contact direct et régulier avec l'apprenant.

P. Bachelard¹⁷⁶ inscrit les activités du tuteur en ce qui suit :

- Accueillir l'apprenant en lui faisant découvrir l'entreprise comme lieu de travail et système de valeurs. Cette phase préparatoire où le rôle du stagiaire tend vers l'observation que vers la production afin de s'intégrer avec la culture de l'entreprise et s'adapter à son environnement, dure un temps relativement limité par rapport à la durée complète de la formation. Néanmoins, elle demande une attention et un effort particulier du tuteur pour aider le nouveau stagiaire à comprendre le fonctionnement et les règles, accepter et se faire accepter vis-à-vis des acteurs de l'entreprise.
- Adapter les tâches proposées aux besoins de l'entreprise à la capacité de l'alternant
- Insérer le stagiaire avec les objectifs de production et de formation

Ces différents temps d'accueil, de préparation et de formation induisent plusieurs activités du tuteur qui prennent des aspects fonctionnels relationnels et pédagogiques. Des activités de coordination avec le centre de formation qui nécessite parfois des déplacements dans le but d'améliorer les procédures, le suivi et, par échanges d'expérience et de dialogue, renforcer l'efficacité de l'encadrement. Aussi, le tuteur peut recevoir les formateurs sur le lieu de travail du stagiaire pour effectuer des bilans, s'intéresser de près aux actions que mène le stagiaire au sein de l'entreprise.

Des activités formatives où le tuteur intervient dans l'apprentissage du stagiaire pour la maîtrise des savoirs pratiques dans un cadre professionnel : « il établit des liens logiques avec les éléments de la théorie qu'il rappelle, il facilite la mise en relations de différents éléments d'un savoir qui souvent ne prend du sens que par rapport au concret de l'objet fabriqué¹⁷⁷ ». L'apprenant prend un temps pour se familiariser avec l'environnement de l'entreprise et la nature des activités qui lui sont attribuées. « la familiarisation, est une progression des expériences nouvelles qui part du plus familier pour aller vers le plus éloigné ; c'est se former à travers les faits vécus, l'information recueillie, la réalisation d'une tâche, plutôt que par l'écoute et la compréhension des discours du maître¹⁷⁸ ». Pour toutes les nouvelles situations de travail auxquelles le stagiaire peut être confronté, le tuteur l'observe, le suit, lui démontre, avec des conseils correctifs, la progression des tâches et l'enchaînement des actions à mener

¹⁷⁶ Bachelard, Paul, 1994, op. cit. p. 96-106.

¹⁷⁷ Ibid, p. 100.

¹⁷⁸ Vincent (F), « la pédagogie du tutorat », éducation permanente, n° 65, oct-82, p. 81.

pour réussir. De plus, il joue le rôle d'appréciateur du travail fait et de la capacité du stagiaire à analyser les situations pour lui faire comprendre mieux comment agir correctement. Le contact permanent lié au travail et l'accompagnement dans les lieux sociaux de l'entreprise font naître une relation basée sur la confiance et le respect entre les deux acteurs du partenariat. Ainsi, l'apprenant peut prendre le tuteur comme modèle et un bon exemple de référence pour l'accessibilité à un métier et la construction d'un projet. Cependant, le rôle du tuteur dans un partenariat d'alternance exige de lui de se séparer partiellement de sa tâche de production au profit du parcours du stagiaire. De plus, certaines activités liées à la réalisation des tâches que propose le tuteur au stagiaire nécessitent une mobilisation de connaissances théoriques qui ne peuvent être ignorées. Ceci implique que le tuteur ne peut échapper à la reprise de la théorie pour en faire l'articulation avec la pratique (le réel) et aider le stagiaire à mieux comprendre le pourquoi des activités pratiques. D'une part, le tuteur doit inventer une pédagogie pour la transmission des savoir-faire. D'autre Part, ça lui permet de s'autoformer, de se rappeler et de développer de nouvelles compétences. Par ailleurs, les difficultés de type pédagogique auxquelles le tuteur se trouve confronté nécessitent une formation. P. Boulet rappelle les liens entre logique interne de l'entreprise et formation de tuteurs pour l'alternance en écrivant, « la formation des tuteurs, mais aussi celle des jeunes, doit s'intégrer dans la logique de l'entreprise, constituer une réponse aux propres problèmes de celle-ci, accompagner une politique de modernisation et de développement¹⁷⁹ ».

- **Le formateur**

La mission du formateur en alternance ne se limite pas seulement à la transmission des savoirs. Il joue, également, un rôle déterminant dans l'accompagnement de l'apprenant tout au long de son cursus de formation et dans la mise en œuvre d'une stratégie globale de formation et des outils d'« opérationnalisation » appropriés. Il intervient dans la gestion des temps de formation afin de l'adapter à la diffusion progressive des contenus pendant les différentes phases de l'alternance, en prenant compte des périodes de stages en entreprises. Son rôle devient particulièrement fort en alternance, en faisant les articulations entre les cours dispensés dans le centre de formation et les activités en entreprise. L'idée est d'aider les apprenants à en tirer profit de leur expérience, ce qui leur permettra de mieux se projeter dans l'avenir et de concevoir leurs propres critères d'analyse. Généralement, les formateurs ont tendance à privilégier les savoirs théoriques, car pour eux les savoirs pratiques et les savoir-faire que l'apprenant s'acquiert en entreprise sont les conséquences, voire des applications des

¹⁷⁹Boulet, Paul, 1992, *l'enjeu des tuteurs*, les éditions d'organisation, p. 101.

savoirs qu'on lui propose dans le lieu de formation. On retrouve cette attitude, surtout, chez les formateurs issus du système scolaire traditionnel ou chez certains formateurs qui n'ont pas compris les vrais objectifs de l'alternance. Ils posent souvent des interrogations sur les objectifs de formation de la période en entreprise et sur les moyens de les atteindre. L'acquisition ailleurs d'une expérience particulière sur laquelle le formateur n'a pas à priori la maîtrise, est déterminante pour l'atteinte des objectifs pédagogiques. Il y a nécessité pour le formateur d'apprendre à décrypter et analyser ce qui est formateur dans une situation de travail et, d'organiser pédagogiquement la prise d'information en fonction des situations rencontrées par l'apprenant, le traitement de l'expérience et le retour structuré des connaissances vers l'apprenant. Il s'agit là d'exploiter pédagogiquement, en les liant, les savoirs et les situations. Cette succession d'actions opératoires s'effectue d'une manière synchronisée avec le développement des acquis en situation de travail. À ce sujet, P. Bachelard indique que « les formateurs ont comme caractéristique commune d'être impliqués dans les mécanismes de l'alternance qu'ils n'ont que rarement connue dans leur jeunesse ; ils doivent transmettre les connaissances théoriques et/ou pratiques du métier, accompagner le jeune dans sa découverte et compréhension de l'entreprise. Jouant un rôle de médiateur entre le jeune, l'école et l'entreprise, ces formateurs doivent partager avec des partenaires un pouvoir (institution de formation ou entreprise) qui les met dans une situation très différente de celle de l'enseignement classique¹⁸⁰ ». Un travail de négociation avec les tuteurs s'impose alors aux formateurs, sur les objectifs de formation de la période en entreprise et sur les moyens de les atteindre en fonction des possibilités qu'offre l'entreprise. Toutefois, R. Fonteneau¹⁸¹ nous fait remarquer que la confrontation des acteurs dans l'interface interinstitutionnelle fait sortir l'acteur de cette compétence absolue. Il doit dans le jeu partenarial, confirmer sa valeur professionnelle. Être partenaire c'est accepter de modifier son identité en fonction du projet défini avec les autres partenaires. Pour nous, cette confrontation peut être aussi un renforcement pour l'identité des acteurs. Car ça peut induire une prise de conscience des capacités qu'ils ont et que les autres ne possèdent pas. Par ailleurs, il est demandé au formateur d'assurer une régulation pendant les périodes de stage de l'apprenant en milieu professionnel par des visites, suivant lesquelles, il transforme ses acquis souvent liés à une situation particulière en savoirs généraux et conceptualisés. Pour cela, il convient d'associer le tuteur qui encadre l'apprenant dans l'entreprise, pour la bonne réussite du partenariat. Un dialogue continu doit coexister entre les acteurs partenaires du centre de

¹⁸⁰Bachelard, Paul, op, cit, p. 107.

¹⁸¹ Fonteneau, Roland, op, cit, p. 32.

formation et ceux de l'entreprise afin qu'une relation se noue induisant une collaboration partenariale au service du parcours de l'apprenant.

Une des difficultés auxquelles se trouvent confrontés les formateurs dans un partenariat d'alternance c'est bien d'être en face à une structure productive dans laquelle la formation doit parfois difficilement se situer. Comme l'affirme P. Bachelard, « Dispenser un enseignement professionnel ou technique. Les formateurs se sentent confrontés à des savoir-faire différents de ceux qu'ils enseignent ; la relation avec le tuteur devient un jeu essentiel ¹⁸² ». Par ailleurs, J. Clenet et C. Gérard expriment la difficulté des enseignants à s'intégrer dans un partenariat en alternance en affirmant que « malgré le désir de mieux singulariser leur action auprès des élèves, de découvrir l'entreprise dont ils ont peu d'expériences en général, de travailler en équipe pour adapter leur action et la rendre plus efficiente, leur expérience du partenariat reste marginale même si elle tend à se développer ¹⁸³ ». Le formateur, dans le partenariat d'alternance, est sensibilisé à des problèmes autres que ceux relevant de la simple transmission des savoirs, il a la lourde tâche de gérer l'articulation entre formation générale, la formation technique théorique et la formation pratique complémentaire. Mais, ne pouvant assumer seul cette mission, le formateur doit faire appel à d'autres plus compétents que lui par rapport aux problèmes non scolaires qui envahissent le domaine de la formation, il doit s'imprégner d'une culture produite par des professionnels détachés du monde scolaire où le langage de l'action prime sur le langage de l'information et du discours.

4.4 Conclusion

Le partenariat en alternance demande un travail de fond, notamment la construction progressive d'un projet de formation et de professionnalisation, en plaçant l'apprenant comme principal acteur du dispositif d'alternance. Le recours à la pédagogie de projet induit une élaboration concertée et négociée pour atteindre les objectifs qu'on s'est fixés préalablement dans le partenariat, ce qui permet de préciser les types d'activités que les acteurs auront à réaliser pendant le parcours de l'apprenant, y compris lui même. Un véritable partenariat doit allier le travail de ses acteurs autour d'une action commune négociée, en constituant un ensemble cohérent d'échanges et d'expériences qui ont pour but l'identification des aspects formateurs du parcours de l'apprenant particulièrement en entreprise. Pour autant, un partage des rôles entre les milieux professionnels et les établissements de formation doit faire l'objet

¹⁸² Bachelard, Paul, 1994, op, cit, p. 108.

¹⁸³ Clenet, Jean et Gérard, Christian, 1994, op, cit. p. 21.

du partenariat. J. Clenet et C. Gérard¹⁸⁴ affirment que mettre en place un partenariat c'est créer de nouveaux rapports entre les organisations et entre les acteurs de ces organisations.

Concrètement, il convient de renforcer la communication entre les partenaires, d'informer ce qui se fait de part et d'autre, d'analyser les propos de chacun des acteurs, de mettre en évidence ce qui a été validé par l'ensemble des acteurs, d'accepter certaines divergences d'idées. Cependant, tout cela ne peut s'obtenir sans une coopération compréhensive de l'entreprise et un réel engagement des acteurs du partenariat.

Conclusion du chapitre 4

En alternance, produire du savoir tout en effectuant des tâches professionnelles est une suite d'un processus d'apprentissage où l'expérience vécue, réfléchie, analysée et critiquée par soi-même, sans intermédiaire, est source d'un savoir pratique peu formalisé, mais que la formation va aider à mettre en mots, (Charlot, 1993)¹⁸⁵. C'est une démarche d'apprentissage bien différente de celle dispensée dans le système traditionnel formel où la mise en mots et les concepts précèdent l'action. C'est une formation par la recherche et la production de savoir (Chartier, Lerbet, 1993)¹⁸⁶. L'alternance apparaît comme moyen adéquat pour cette transmission du savoir par la pratique et la réflexion sur les pratiques professionnelles. Néanmoins elle reste sous une épistémologie constructiviste toujours en évolution.

La formation en alternance a besoin d'une ingénierie raccordant plusieurs procédures et techniques. Son déroulement articule, en cohérence, les activités effectuées en milieu professionnel et de production et les apprentissages en milieu scolaire et de formation. L'alternance est un concept qui implique le croisement des savoirs. Cependant, Elle exige un accompagnement méthodologique des personnes et des groupes dans la mise en dialogue des différents savoirs. Il s'agit d'accompagner un croisement fertile des savoirs d'expérience, d'action, et de réflexion théorique, sans les exclure et sans les confondre (Galvani, 1999)¹⁸⁷. L'alternance est un mode de formation qui favorise l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences en articulant successivement des études dispensées en milieu scolaire et les pratiques professionnelles effectuées en milieu de travail. Elle tend à relier la formation à l'emploi.

¹⁸⁴ Clenet, Jean et Gérard, Christian, 1994, op, cit. p. 11.

¹⁸⁵ Charlot, Bernard, 1993, *L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles*, in Education permanente, n° 115 : l'alternance, p. 7-17.

¹⁸⁶ Chartier, Daniel, Lerbet, Georges, (coordinateurs), 1993, La formation par production de savoirs, Paris, L'Harmattan, p. 265.

¹⁸⁷ Galvani, Pascal, 1999, *Accompagner l'alternance des savoirs*, article paru dans la Revue Française de Pédagogie (INRP, fin 1999)

Chapitre 5

Le système de la formation professionnelle en Algérie

Introduction

Les mutations et les transformations du système de travail et de l'emploi en Algérie engendrent des modifications organisationnelles au sein des entreprises. De plus les exigences éducatives liées à l'évolution de la société suggèrent de mettre en place des dispositifs permettant de favoriser les circulations entre situation de travail et situation de formation. Ces dispositifs doivent redonner naissance à des savoirs professionnels. Ces savoirs sont liés à des pratiques sociales répondant aux besoins du marché de l'emploi dans un environnement qui « bouge » et qui n'arrête pas d'évoluer. Par ailleurs, ils doivent répondre aux attentes d'un public jeune qui a besoin d'être intégré dans la société avec des projets professionnel, personnel. L'alternance vient accroître la variété des offres d'apprentissage des savoirs, en proposant des modalités éprouvées d'une approche concrète des contraintes professionnelles. Elle s'organise autour de deux lieux de formation l'entreprise et l'organisme de formation, en vue de les mettre en synergie pour les valoriser mutuellement au profit de l'apprenant et de sa formation.

Dans le cadre de la formation professionnelle, la formation en alternance va accompagner les usagers dans un processus d'apprentissage de nouveaux comportements et de nouvelles pratiques. Ce sont ces nouvelles pratiques qui vont leur permettre de renouer le contact avec leur environnement et de transformer leurs actions en situations apprenantes. L'alternance leur permet également de réfléchir sur leurs pratiques et d'évaluer leurs acquis. Elle va leur servir de lien constant entre la formation et le terrain, l'expérimentation et la réflexion, la théorie et la pratique. Le système de la formation professionnelle Algérien, en intégrant ce mode de formation par alternance, va pouvoir s'organiser autour de la politique de l'emploi et de l'insertion des jeunes dans le milieu professionnel. Il va être en mesure de suivre aussi l'évolution du travail et de la technologie et plus globalement celle de l'environnement socio-économique.

Cette partie de la recherche s'inscrit dans le champ contextuel de la formation professionnelle en Algérie. En effet, le présent chapitre fait apparaître l'état des lieux de la formation professionnelle, notamment celui de la formation en alternance. Je fais donc une

présentation générale de la formation professionnelle, ses missions, ses modes de formation et les branches professionnelles existantes. Sans oublier de présenter les structures constitutives du secteur. Je parlerai aussi des enjeux de la formation professionnelle en Algérie, notamment celui de relier la formation à l'emploi. Tout cela en essayant de mettre en évidence l'importance de l'alternance et sa pertinence dans la relation qu'elle peut établir entre les systèmes formation et emploi.

1. La formation professionnelle en Algérie

Le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels constitue un secteur stratégique dans le développement économique et social du pays. Il assure la formation d'une main d'œuvre qualifiée, répondant aux exigences et aux besoins du marché du travail, à travers les différents modes de formations qu'il propose, notamment la formation résidentielle qui s'effectue à plein temps dans les institutions du secteur et par apprentissage c'est-à-dire en alternance entre milieu professionnel et milieu scolaire dans les établissements. Il assure aussi la maintenance de la main d'œuvre active par le biais de la formation continue (la reconversion, le perfectionnement et le recyclage, ...). Il dispose d'un vaste réseau d'établissements et de structures de formation répartis à travers le territoire national, dispensant des formations qualifiantes et diplômantes couvrant une large gamme de spécialités, dans divers modes et niveaux de qualification. Pour répondre à l'ampleur et à la diversité de la demande de formation, le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels axe son effort aussi bien sur le développement de la formation initiale destinée aux primo demandeurs, que sur le développement de la formation continue qui concerne particulièrement les travailleurs et les agents en activité. Les principales missions de la formation professionnelle sont :

- Assurer à toute personne une qualification professionnelle lui permettant d'accéder à un emploi salarié ou de créer son propre emploi ;
- Donner aux travailleurs une formation complémentaire, de perfectionnement ou de reconversion, dans le but d'entretenir leurs qualifications et leurs connaissances en fonction des exigences et de l'évolution du marché du travail, ainsi que de leurs aspirations personnelles ;
- Former et mettre à la disposition des opérateurs économiques la ressource humaine qualifiée et adéquate, avec toute la maîtrise professionnelle voulue dans le domaine d'activité considéré ;
- Promouvoir les catégories particulières de la population, en vue de leur insertion socioprofessionnelle.

1.1 Les modes de formation

Plusieurs dispositifs de formation sont mis en place dans ce secteur répondant aux objectifs de la formation professionnelle afin d'accueillir des jeunes et des adultes. Ces dispositifs assurent des formations diplômantes du niveau I "ouvrier spécialisé" au niveau V "technicien supérieur", ainsi que des formations qualifiantes. Ainsi, on peut trouver plusieurs modes de formation, telles que :

Le mode résidentiel selon lequel la formation théorique et pratique se déroule à temps plein dans l'établissement¹⁸⁸. Cependant, la formation peut être complétée par une immersion professionnelle, pour une durée moins importante, pendant laquelle l'apprenant prépare un travail de synthèse. Ce mode de formation peut être aussi organisé sous forme de cours du soir, visant notamment les travailleurs désireux de se former ou de se perfectionner, pour améliorer leur situation professionnelle. Il se caractérise par des horaires aménagés. Un second mode se nomme formation par apprentissage ou formation par alternance. Il se fait en alternance, dans les établissements de formation professionnelle pour la partie théorique et dans les entreprises ou les administrations pour la partie pratique. Dans ce cas, la formation a pour but l'acquisition, en cours d'emploi, d'une qualification professionnelle initiale. L'avantage de la formation par apprentissage est que le stagiaire est mis en situation réelle de travail dès son incorporation. Un autre mode de formation s'appelle formation à distance c'est un mode où la formation est dispensée par correspondance avec des regroupements périodiques des stagiaires dans les établissements de formation proches de leurs lieux de résidence. Il vise les formations n'exigeant pas d'équipement particulier.

En septembre 2005 le secteur de la formation professionnelle a lancé l'enseignement professionnel qui vise l'acquisition de compétences professionnelles et de connaissances académiques nécessaires à une meilleure adaptation aux exigences du marché du travail. Cette vision implique la mise en place d'un cursus englobant des enseignements scientifiques et technologiques, des enseignements qualifiants et des périodes de formation en milieu professionnel. Les enseignements scientifiques et technologiques visent l'acquisition de la culture scientifique et technologique permettant de développer des compétences professionnelles à même de favoriser l'employabilité. Les enseignements qualifiants visent l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier. Les

¹⁸⁸ Les établissements de la formation professionnelle sont soit des Instituts qui proposent des formations diplômantes dans les niveaux IV et V, ainsi que d'autres types de formation, soit des centres de formation professionnelle et apprentissage qui proposent des formations diplômantes dans les niveaux I, II, III et IV, ainsi que d'autres types de formation.

périodes de formation en milieu professionnel visent principalement l'appropriation des compétences, qui ne sont acquises que sur des postes de travail. Ce nouveau parcours éducatif dispensera donc à la fois un enseignement professionnel véritablement qualifiant préparant à un métier et de solides connaissances générales et scientifiques indispensables dans une société où la globalisation de l'économie mondiale impose de plus en plus une polyvalence en matière de qualification de la main d'oeuvre. Il s'agit donc de parvenir à un dosage harmonieux entre la formation générale entendue dans son sens académique, la formation professionnelle entendue dans son sens qualifiant, donc proche des métiers, et le monde du travail vers lequel cet enseignement doit se tourner pour y puiser en partie le contenu de ses programmes. Un tel projet pédagogique participe à la réhabilitation de la voie professionnelle par le fait même qu'elle aura rompu avec le mode de recrutement par l'échec, et la consacre comme un véritable parcours alternatif à la fois, éducatif et qualifiant, dans le système national d'éducation et de formation.

Les formations initiales ou continues sont sanctionnées par des diplômes d'état et sont au nombre de cinq :

- Le certificat de formation professionnelle spécialisé (CFPS) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 1 correspondant à ouvrier spécialisé
- Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 2 correspondant à ouvrier qualifié
- Le certificat de maîtrise professionnelle (CMP) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 3 correspondant à ouvrier hautement qualifié
- Le brevet de technicien (BT) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 4 correspondant à technicien
- Le brevet de technicien supérieur (BTS) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 5 correspondant à technicien supérieur

Quant aux formations qualifiantes, elles sont organisées sous forme de cycles de recyclages ou de perfectionnements dans le cadre de conventions entre des employeurs publics ou privés et les établissements de formation. Ces formations à la carte sont sanctionnées par un certificat de qualification qui définit la qualité et les objectifs de la formation suivie.

Le cursus de l'enseignement professionnel compte deux cycles de formation de deux ans chacun, sanctionnés par le diplôme d'enseignement 1^{er} degré, pour le premier cycle et le diplôme d'enseignement professionnel 2^{ème} degré, pour le second cycle. Ces deux diplômes sont suffisamment qualifiants pour permettre une insertion dans le monde du travail et

permettre éventuellement de poursuivre une formation professionnelle d'un niveau supérieur, telle que celle menant au brevet de technicien supérieur.

1.2 Les branches professionnelles

L'offre de formation du secteur de la formation professionnelle est dimensionnée sur la base d'une nomenclature des spécialités et des branches professionnelles. L'élaboration de la nomenclature est confiée à des commissions mixtes composées de formateurs, d'inspecteurs et de professionnels de chaque branche professionnelle. Elle comporte 20 branches professionnelles et chaque branche est elle-même subdivisée en spécialités. Au total 358 spécialités, tous modes de formation confondus, sont actuellement répertoriées. Ce nombre peut évoluer selon les demandes et les besoins exprimés par l'environnement socio-économique. Les 20 branches professionnelles sont les suivantes :

Tableau n° 2 représentant les branches professionnelles dans le secteur de la formation professionnelle

N°	Branche Professionnelle	Spécialités
01	❖ AGRICULTURE	34
02	❖ ARTS et INDUSTRIES GRAPHIQUES	21
03	❖ ARTISANT DE SERVICE	12
04	❖ ARTISANT TRADITIONNEL	30
05	❖ BOIS ET AMEUBLEMENT	12
06	❖ BATIMENT TRAVEAUX PUBLICS	32
07	❖ CHIMIE TRIELLE ET TRANSFORMATION	13
08	❖ CONSTRUCTION METALLIQUE	18
09	❖ CONSTRUCTION MECANIQUE ET SIDERURGIQUE	29
10	❖ CUIRE ET PEAUX	13
11	❖ ELECTRICITE ELECTRONIQUE	20
12	❖ HABILLEMENT TEXTILES	11
13	❖ HÔTELLERIE TOURISME	18
14	❖ INDUSTRIES AGROALIMENTAIR-ES	16
15	❖ INFORMATIQUE	08
16	❖ METIERS DE L'EAU ET DE L'ENVIRONNEMENT	13
17	❖ MECANIQUE MOTEURS ENGINS	19
18	❖ PECHE ET AQUACULTURE	09
19	❖ TECHNIQUES ADMINISTRATIVES	21
20	❖ TECHNIQUE AUDIO VISUELLES	09

Réf : Nomenclature des spécialités

Par ailleurs, le Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels a mis en place des comités nationaux de branches professionnelles (CNBP). Cette mise en place rentre dans un processus de réforme dont les objectifs visent globalement à éviter des sorties du système éducatif sans qualification, à produire des qualifications adaptées aux besoins des entreprises et à améliorer l'insertion professionnelle des diplômés. Ces objectifs s'inscrivent dans la perspective qui lie la modernisation de l'économie algérienne à l'amélioration de la compétitivité de ses entreprises et qui inscrit le développement des ressources humaines par la formation comme le facteur clé de cette modernisation. L'engagement et la participation de l'ensemble des acteurs du système éducatif et des professionnels des entreprises sont des conditions nécessaires pour l'atteinte de ces objectifs. Il faut convenir que le système actuel de formation n'est pas suffisamment pertinent, en raison de la qualité du fonctionnement des dispositifs de régulation et d'instruments d'interface avec l'environnement économique et institutionnel sensés apporter une réponse adaptée aux réalités économique et sociale. En effet, l'interface entre le système de formation et les entreprises souffre actuellement de la défaillance des instances d'intermédiation existantes. Cela est dû essentiellement à l'absence de mesures d'incitation et de mobilisation des personnes ressources du secteur économique capable d'exprimer et de traduire les besoins réels en formation des entreprises. Ces nouvelles instances, que le Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels met en place sous la dénomination de « comités nationaux de branches professionnelles » (CNBP), constituent des organes assurant une véritable articulation d'ensemble en matière d'ingénierie pédagogique. Ces comités représentent des enjeux vitaux aussi bien pour le développement du système national de formation et d'enseignement professionnels, que pour le développement du système de production dans son ensemble.

Ces comités sont chargés de plusieurs missions qui peuvent se résumer à la mise en cohérence du système de formation et son adaptation à l'environnement socio-économique. Cela englobe : les programmes de formation, le redéploiement des formations avec l'évolution des besoins, la mise à jour de la carte des formations, la rentabilisation des capacités de formation, le développement qualitatif et quantitatif du système de formation, la définition des mécanismes d'adaptation des formations aux possibilités réelles d'insertion professionnelle des diplômés. En d'autres termes, ils sont chargés de procéder à la refonte globale de la nomenclature des formations.

1.3 Les établissements de la formation professionnelle

Le système national de formation professionnelle comprend quatre réseaux que sont : les institutions publiques de formation professionnelle rattachées au M.F.E.P¹⁸⁹ ; la formation professionnelle publique hors M.F.E.P ; la formation professionnelle en entreprise ; les établissements privés de formation professionnelle (établissements agréés de formation professionnelle). Les établissements publics de formation professionnelle relevant du Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels en fonctionnement sont de l'ordre de 912 structures réparties comme suit :

Tableau n° 3 représentant les établissements de la formation professionnelle en Algérie

Établissements	Nombre	Niveaux de formations dispensées
CFPA	574	Niveaux de qualification 1 à 4
INSFP	78	Niveaux de qualification 4 et 5
Annexes de CFPA	228	Niveaux de qualification 1 à 4
Annexe d'INSFP	20	Niveaux de qualification 4 et 5
IFP	06	Formation de formateurs et ingénierie pédagogique
INFP	01	Formation et perfectionnement des cadres et ingénierie pédagogique
Structures de soutien	05	CERPEQ- INDEFOC- CNEPD- ENEFP- FNAC

Réf: Rapport sur le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels (2007)

Ces structures totalisent une capacité pédagogique de plus de 220 000 postes de formation en mode résidentiel à laquelle s'ajoute le potentiel de formation par apprentissage évalué à plus de 500 000 postes. Le réseau de la formation professionnelle publique hors Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels est composé de 70 établissements sous tutelle des différents départements ministériels. Il offre une capacité d'accueil globale de

¹⁸⁹ M.F.E.P : Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels – Dans la présente partie les informations concernant le secteur de la formation professionnelle ont été fournies par le Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels Algérien.

près de 23 474 postes de formation. Ces établissements assurent des formations initiales du niveau d'adjoint technique à celui de technicien supérieur et réalisent également des actions de formation continue au profit des travailleurs de leurs secteurs respectifs. La formation professionnelle en entreprise est composée de structures de formation au sein des entreprises économiques, enregistré 13 000 postes de formation. Devant les difficultés économiques, ces structures ont été soit érigées en centres interentreprises soit réaffectées vers d'autres fonctions (commerciales ou de production). Le réseau d'établissements privés de formation professionnelle (établissements dits «agrés») s'est progressivement constitué en contribuant d'une manière significative à la prise en charge de la demande nationale de formations. Ce réseau est composé de 539 établissements pour une capacité d'accueil de 43 390 postes de formation. Quant au réseau des institutions d'ingénierie pédagogique, il est composé de l'Institut National de la Formation Professionnelle (INFP) et de six Instituts de Formation Professionnelle (IFP). Dans le cadre de l'ingénierie pédagogique, ces institutions sont notamment chargées de mener des études et recherches dans le domaine de l'ingénierie pédagogique, de concevoir et d'élaborer des programmes de formation adaptés aux divers modes de formation, d'actualiser les programmes de formation en fonction de l'évolution des technologies.

1.4 La formation par alternance en Algérie

Le mode de formation par alternance¹⁹⁰ est considéré comme un mode de transmission de savoirs et de savoir-faire, son caractère particulier est que la plus grande partie de la formation se réalise dans des milieux professionnels. Cependant, la formation est organisée sur la base d'une réglementation pour des métiers homologués, dont l'État, en concertation avec les partenaires sociaux, fixe les contenus et les qualifications ainsi que les exigences minimales de réalisation de l'apprentissage en milieu professionnel. Les formations proposées répondent à un besoin du marché du travail et des entreprises ou de certaines branches d'activités. Bien qu'il soit un nouveau mode de formation en Algérie¹⁹¹, l'apprentissage professionnel est fondé sur l'alternance, c'est-à-dire que la formation des apprenants se déroule entre des lieux aux logiques différentes¹⁹² et des temps différés, à savoir :

¹⁹⁰ Il est reconnu aussi sous le nom de mode de formation par apprentissage

¹⁹¹ Décrété depuis 1981 par des textes et des lois sous la tutelle du Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels

¹⁹² La logique du centre ou du milieu formel est la formation, tandis que la logique de l'entreprise ou du milieu professionnel est la production. En effet, M. Fabre explique qu'« il ne suffit pas de connaître le métier : la logique de formation n'est pas celle de production ». (Fabre, 1994, p. 34)

- Les établissements du secteur de la formation professionnelle, là où les stagiaires passent un tiers du temps hebdomadaire de la formation, selon une scolarité obligatoire. Le but de cette formation théorique du métier, notamment en matières de technologie et matières générales, est de compléter une formation pratique dispensée dans le milieu professionnel.
- Le monde du travail (entreprise ou organisation administrative ou atelier artisanal...), là où l'apprenti passe une plus grande partie du temps de la formation, sur la base d'un contrat d'apprentissage entre lui et son employeur. Le but de la formation, dans ce cas, est de transmettre des savoir-faire et des tours de mains, astuces et habilités du métier à travers les situations en vraie grandeur que va vivre l'apprenant, notamment une formation expérientielle¹⁹³. De plus, l'apprenti est entraîné à construire des compétences professionnelles.

En effet, l'aller retour interactif entre les deux lieux et la confrontation à des situations réelles et empiriques, forgent chez l'apprenant un esprit d'analyse sur ses pratiques et sur ses acquis. Ceci lui permet de faire des liens entre les différents savoirs, d'être capable de les gérer et les mobiliser. Tout cela se fait par un travail de réflexion sur son action.

Par ailleurs, l'offre de formation en alternance est étroitement liée aux places ouvertes et disponibles sur le marché du travail : les entreprises, des fois même, liée à une réelle stratégie politique du pays. En effet, ce sont les besoins des entreprises et du marché du travail en qualifications et en leurs capacités d'accueil qui déterminent le taux de recrutement des apprenants dans le milieu professionnel. Car, il est important que l'entreprise assure volontairement l'accueil des apprenants et adhère à leur formation. Ceci est essentiel pour que l'apprentissage en milieu professionnel ait du sens¹⁹⁴. Mais ce qui est constaté c'est qu'une bonne partie des entreprises n'adhère pas à la formation des jeunes¹⁹⁵. L'apprentissage professionnel réglementé depuis 1981 est basé sur l'obligation faite à l'entreprise d'accueillir des apprentis et d'engager les moyens nécessaires à leur formation. Cette obligation légale¹⁹⁶ qui est déterminée par la fixation de quotas de postes de formation à ouvrir, a été renforcée en 1998, par l'institution d'une taxe d'apprentissage appliquée aux employeurs qui n'auront pas satisfait à cette obligation. En effet, les apprentis bénéficient d'un présalaire égal à 15% du

¹⁹³ Est dite expérientielle une formation par contact direct, sans zone tampon (auto éco formation), avec possibilité d'agir, où le vécu est élaboré réflexivement. (Fabre, 1994, p. 152).

¹⁹⁴ L'alternance est fondée sur une co-construction partenariale et un partage de pouvoir et de responsabilité entre les institutions formatives (milieux formels) et les institutions productives (milieux professionnels), (J. Clenet et C. Gérard, 1994). Il faut, par ailleurs, que l'entreprise se sente touchée et consciente de l'enjeu et des intérêts.

¹⁹⁵ Il impératif qu'il y ait une compréhension de l'alternance et une prise de conscience de la part des entreprises. Un travail d'information et d'apprentissage doit être effectué pour répondre à cette problématique.

¹⁹⁶ Loi de 1981

SNMG, pris en charge par l'état durant une période allant de 6 à 12 mois, selon la durée de la formation (article 12 du décret n° 81 392 du 26/12/ 1981 ; article 1 du décret exécutif n° 91 519 du 22/12/1991 ; article 2 du décret exécutif n° 95 31 du 18/01/1995). Au-delà de cette période, le présalaire est pris en charge par l'employeur selon un taux progressif allant de 30% du SNMG durant le 2^{ème} semestre à 80% du SNMG durant le 6^{ème} semestre.

Ainsi, les potentialités de formation par apprentissage que peut offrir le tissu économique national ne sont pas exploitées de manière efficace. Cette insuffisance pourrait s'expliquer, d'une part par une mauvaise image de l'apprentissage souvent considéré, à tort, comme un mode de formation de la dernière chance, d'autre part par le fait que l'entreprise ne perçoit pas suffisamment son intérêt, considérant le plus souvent que l'apprentissage « lui est imposé ».

Or, le recours à l'apprentissage répond à la fois à un objectif d'adaptation de l'offre de formation aux exigences de qualifications, et à celui d'accueillir le plus grand nombre possible d'apprentis, face à une demande sociale croissante. L'apprentissage constitue une réelle alternative à beaucoup de jeunes et un moyen de formation performant, à moindre coût, permettant aux candidats de se familiariser avec le monde du travail et d'acquérir un savoir-faire approprié aux besoins de l'entreprise, avec une qualification professionnelle reconnue. Il a la faculté d'offrir aux jeunes une formation diplômante débouchant rapidement sur un emploi et il permet, en même temps, aux entreprises de trouver des personnels qualifiés immédiatement employables. Cependant, un décalage existe entre les textes législatifs et réglementaires régissant ce mode de formation et la réalité du terrain. En effet, la formation par alternance ne jouit pas de toute l'attention qu'elle mérite, en dépit de son importance dans la résorption du chômage des jeunes.

Le système de formation professionnelle, de part sa vocation double (sociale et économique) est lié au secteur productif par une relation indépendante, voire réflexive. Son objectif est de former pour l'entreprise et ce que veut l'entreprise en genre et en nombre. C'est un pourvoyeur de main d'œuvre qualifiée qui ne réussit sa mission, pleinement, que lorsque l'insertion des ses stagiaires se fait concrètement sur le marché de l'emploi. La réussite est liée à l'insertion et l'embauche, où alors, à quoi ça sert de former ?

Cette relation entre le secteur de la formation professionnelle et le secteur économique doit être forte, concertée, complémentaire et de qualité, puisque les deux entités s'utilisent mutuellement et ont, toutes deux, intérêt à ce que l'environnement socio-économique soit sain, dynamique et, surtout, favorable à une véritable relance qui est la base même du développement économique et humain d'une société.

La formation professionnelle offre de plus, pour les jeunes, une formation combinant la théorie dans un établissement et la pratique en situation réelle de travail, ceci permet de déboucher sur une qualification adaptée aux besoins des entreprises. L'immersion professionnelle des stagiaires permet au chef d'entreprise de tester un éventuel futur salarié, de le former à des compétences qui n'existent pas, dans certains cas, sur le marché et de lui transmettre, véritablement, un savoir-faire et un métier. En outre, la présence des jeunes constitue, sans nul doute, un facteur de dynamisme important pour l'entreprise.

Les principaux partenaires dans le dispositif actuel de formation par alternance sont :

- Les employeurs englobant les entreprises, les artisans, les exploitations agricoles ... ;
- Les établissements de la formation professionnelle ;
- Les chambres consulaires (de l'artisanat et des métiers, de l'industrie, de commerce, de l'agriculture, au niveau local, régional et national) ;
- Les partenaires sociaux représentées par les organisations patronales et syndicales, ainsi que les associations professionnelles ;
- les commissions communales de l'apprentissage et les pouvoirs publics représentées par l'administration locale c'est-à-dire : la wilaya, la Direction de la formation professionnelle (DFP), la commune, l'inspection du travail, ... ;
- les institutions publiques (le FNAC¹⁹⁷, l'INDEFOC¹⁹⁸, l'INFP¹⁹⁹) et les administrations centrales concernées.

Ces structures appartiennent à de différents secteurs des pouvoirs publics. Elles interviennent, directement ou indirectement, dans la concrétisation du projet de la formation par alternance, chacune selon ses prérogatives.

2. L'insertion professionnelle en Algérie

L'insertion professionnelle est un des principaux problèmes de la société algérienne. En effet, beaucoup de jeunes se retrouvent sans emploi après avoir fait un parcours scolaire qui dure des années. La crise de chômage ne touche pas seulement les gens qui font des études à court terme sanctionnés par un diplôme d'application, mais elle s'est élargie aux personnes qui effectuent des études supérieures et universitaires. L'entreprise est devenue de plus en plus exigeante quant à l'embauche de ses futurs employés. Elle recrute surtout une personne qualifiée et opérationnelle. Elle est soumise à des contraintes de temps, elle est tenue à des

¹⁹⁷ Fonds National de Développement de l'Apprentissage et de la Formation Continue

¹⁹⁸ Institut National de Développement et de promotion de la Formation Continue

¹⁹⁹ Institut National de la Formation Professionnelle

marchés et à des accords, elle doit sauvegarder son image vis à vis de sa clientèle et garder sa réputation. L'entreprise a besoin de professionnels prêts à être opérationnels, producteurs et novateurs. Aussi, parce que l'évolution technologique ne s'arrête pas de croître, l'entreprise se trouve confrontée à des risques de perte d'argent, de perte de sa réputation, de stagnation alors que ses concurrents se développent. Dans un tel environnement qui avance sans cesse et évolue, il est compréhensible que l'entreprise soit exigeante en recrutant des personnes compétentes qui ont de l'expérience et qui peuvent apporter des innovations et proposer des idées novatrices et productives pour la faire fonctionner. Face à cette réalité, les jeunes qui sortent des centres de formation professionnelle pour être employés dans un secteur d'activités ne trouvent pas de réponses à leurs attentes. Malgré, les savoirs qu'ils ont pu acquérir durant leur cursus de formation, cela ne leur permette pas d'être directement opérationnels dans un milieu de travail réel. Généralement ce sont des savoirs non transférables en actions ou des savoirs « creux » comme les nomme P. Meirieu²⁰⁰, puisqu'ils restent dans un champ théorique et ne peuvent le dépasser que par la pratique, la mise en œuvre et l'expérience. D. Chartier nous explique : « La vie fait émerger chaque jour de nouveaux problèmes. Le chômage et l'exclusion pénètrent notre société comme une gangrène. Introduire de la pensée complexe dans l'action, et de l'opérativité dans la théorie, tels sont les objectifs d'une formation serties à la vie²⁰¹ ». L'expérience professionnelle aide, non seulement, l'apprenant à mettre en pratique ses savoirs acquis en milieu scolaire dans un milieu réel de travail, mais elle lui permet, aussi, d'acquérir de nouvelles compétences et de s'approprier de nouveaux savoirs dont il est seul auteur. C'est que veut dire G. Le Boterf par : « le professionnel construit ses compétences à l'aide de son environnement²⁰² ». Pour être efficace, la formation doit être reliée à des activités professionnelles, dans un milieu professionnel.

2.1 L'intérêt de relier la formation à l'emploi

Si les jeunes en rupture avec le système traditionnel de l'éducation nationale ont choisi de se former dans le système de la formation professionnelle, c'est parce qu'ils espèrent trouver un système qu'il leur convient mieux où apprendre ne se restreint pas seulement à une simple transmission de savoirs. Mais, il la dépasse en mettant l'apprenant en situation

²⁰⁰ Philippe Meirieu, Professeur en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon II, *La logique de l'apprentissage dans l'alternance*, in Actes du colloque « les jeunes et l'alternance », Janvier 1992, P. 29.

²⁰¹ Chartier, Dominique, Sallaberry Jean-claude, Gérard Christian, 1997, *L'enseignement des sciences en alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 164.

²⁰² Le Boterf, Guy, 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, les éditions d'organisation, p. 12.

d'acteur auteur de ses apprentissages à travers des immersions professionnelles dans des milieux réels de travail. Ces immersions professionnelles lui font découvrir par soi les finalités des savoirs transmis en milieu scolaire formatif. Ils lui permettent d'exploiter et de concrétiser ce qu'il a appris en établissement de formation. Ils lui donnent la possibilité d'être confronté à des situations réelles et avoir des expériences formatives, en l'aidant à relier ce qu'il apprend en milieu scolaire avec ce qu'il vit en milieu professionnel. Ils l'aident à se construire un projet professionnel, notamment un projet de vie. Ils l'aident à se construire une identité professionnelle tout en lui faisant apprendre à être responsable de ses actions et avoir une certaine autonomie. Il est impératif de redonner une chance à ces jeunes qu'on accueille dans les établissements de formation professionnelle en leur proposant un système où ils seront plus aptes à comprendre et réussir²⁰³ parallèlement. Ainsi, ils pourront se construire, à travers ces nouvelles voies d'apprentissages, de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. De plus, ils regagneront de la confiance en eux et de l'estime pour soi. Quel dispositif permettra-t-il de relier la formation à l'emploi ? Quel dispositif pourra-t-il répondre aussi bien à l'entreprise, en formant des gens compétents prêts à être opérationnels et productifs, et apporter des réponses aux attentes des jeunes qui n'arrivent pas à s'adapter au système scolaire traditionnel ?

Il faut démarrer de la réalité pour bien poser le problème et construire, à partir de situations réelles, des savoirs. Il ne suffit pas de trouver des solutions à des problèmes déjà posés par autrui comme le souligne A. Geay en disant « Il ne suffit pas donc de mettre un jeune en entreprise pour qu'il apprenne. Encore faut-il qu'il construise son vécu en expérience pour qu'il y ait chez lui production de savoir. D'où, souvent, la nécessité d'aider à la construction de l'expérience à partir de ce qui a été vécu, c'est-à-dire d'aider à la prise de conscience. Mais dans les situations réelles de travail et de vie, le plus souvent le problème n'est ni défini ni posé, le problème est justement de réussir à bien poser le problème avant d'envisager des hypothèses de solution²⁰⁴ ». L'objectif n'est pas seulement de consommer et d'enregistrer des savoirs mais de théoriser, à partir d'un vécu, et de diverses expériences des notions et des modèles. G. Lerbet déclare : « L'apprentissage relève là d'un rapport au savoir créateur de sens pour soi et non consommateur d'un sens produit par autrui : "produire du

²⁰³ Piaget, 1974a, a clairement montré que l'enfant entre dans l'intelligence par des stratégies "réussir-comprendre" (R→C), dans lesquelles il apprend à partir de son expérience. Ce n'est qu'après l'acquisition d'une pensée opératoire réversible, et avec le développement de ses structures cognitives à l'adolescence, qu'il inversera la démarche et qu'il pourra mettre en œuvre des stratégies "comprendre-réussir" (C→R) en accédant à l'intelligence formelle. Piaget, Jean, 1974a, *La prise de conscience*, Paris, PUF, p. 283.

²⁰⁴ Geay, André, 1997, *Didactique et Alternance*, in Sallaberry Jean-claude, Chartier, Dominique, Gérard Christian, *L'enseignement des sciences en alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 22-29.

savoir", n'est pas inventer. C'est en organiser à sa façon pour produire un sens qui soit son sens²⁰⁵ ». On peut se poser la question pourquoi aller dans une entreprise alors qu'on peut avoir un matériel aussi sophistiqué qu'en entreprise et répondant aux objectifs pédagogiques dans un centre de formation professionnelle. La logique de former un futur professionnel veut que l'apprenant n'applique pas seulement les notions théoriques qu'il acquiert en établissement de formation dans un champ de pratiques loin de la réalité du terrain d'exercice d'activités professionnelles et protégé de « la pression de la production²⁰⁶ ». Mais sa mise en situation réelle de travail en entreprise lui permet de s'approprier des savoirs qu'il ne peut s'approprier que par la voie de l'expérience et du vécu, « c'est pourquoi la formation expérientielle affirme que la seule façon de former des professionnels est de les mettre en situation réelle de travail, pour qu'ils construisent des connaissances qui ne s'enseignent pas parce qu'elles sont contenues dans l'action de travail elle-même²⁰⁷ », déclare A. Geay. Par exemple en entreprise : il n'a pas droit à l'erreur. Il est tenu par un temps limite de production ou de réalisation d'un projet. Il doit adopter un comportement spécifique à l'entreprise, suivre et respecter ses règles. Il est souvent confronté à l'incertain et aux situations imprévisibles. Il est obligé de trouver lui-même des solutions et répondre positivement aux différentes situations problématiques auxquelles il se trouve confronté. Ce qu'il lui permettra d'être de plus en plus autonome et responsable de ses actions. Pour sa part, M. Fabre voit qu'une confrontation à la réalité de l'entreprise s'avère nécessaire, il explique que « l'effectivité du projet renvoie bien à l'articulation du projet professionnel au projet de vie, mais la plupart du temps, à travers des représentations stéréotypées du monde socioprofessionnel²⁰⁸ ». L'organisme de formation devient alors un centre de ressources où l'on peut théoriser ce qu'on a vécu comme expérience et situations problématiques. Il peut être aussi un lieu d'échanges des expériences des uns et des autres.

2.2 L'alternance en tant que moyen de réconciliation entre la formation et l'emploi

L'alternance se traduit par une succession de périodes de cours et de périodes d'immersion en milieu professionnel. Ce type de formation apporte de la valeur ajoutée par ces périodes d'acquisition par la pratique, puisque l'apprenant est en contact permanent d'une

²⁰⁵ Lerbet, Georges, 1990, *Le flou et l'écolier*, Paris, Editions Universitaires, p. 173.

²⁰⁶ Meirieu, Philippe, op, cit, p. 30.

²⁰⁷ Geay, André, 1997, Didactique et Alternance, in Sallaberry Jean-claude, Chartier, Dominique, Gérard Christian, *L'enseignement des sciences en alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 21.

²⁰⁸ Fabre, Michel, 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF, p. 98.

part avec le monde réel du travail, d'autre part avec le monde scolaire. Ceci lui permet d'être créatif et porteur de nouvelles idées, voire de nouvelles conceptions. Selon Piaget « le processus d'apprentissage est un processus alterné entre le réel et sa conceptualisation. La prise de conscience est une démarche réussir-comprendre car les connaissances se construisent dans l'action : "l'action constitue un savoir autonome et d'un pouvoir déjà considérable car, il ne s'agit que d'un savoir faire et non d'une connaissance consciente, il constitue néanmoins la source de cette dernière"²⁰⁹ ». Lorsqu'il parle d'alternance, A. De Peretti dit : « La formation en alternance demande de rapprocher et d'articuler étroitement des pratiques et des conceptions apparemment disparates, en tout cas hétérogènes. Elle requiert de resserrer des liens entre professions et cultures, techniques et théories multiples²¹⁰ ». Elle présente, en particulier, l'avantage d'allier expérience professionnelle et formation donc accès plus facile à l'emploi. Cependant, il est souvent difficile de cerner les conditions à réunir pour que les périodes en entreprise se révèlent réellement formatrices. Cela repose sur la capacité des acteurs à s'investir dans le projet de partenariat. Ce projet ne doit pas primer pédagogiquement un lieu de formation au profit de l'autre. Il permet d'établir des passerelles entre ce qui se passe au centre et ce qui se passe en entreprise. Un tel projet suscite l'engagement des partenaires à travailler ensemble dans la définition des programmes d'études et l'élaboration des plans de formation et leur mise en œuvre. De plus, il nécessite des moments de rencontres dans un but de suivi et d'évaluation continuels. Le centre de formation professionnelle a l'obligation d'ouvrir ses portes aux représentants du monde du travail. Par ailleurs, le recours plus fréquent aux stages dans une formation en alternance nécessite un plus grand engagement du monde du travail dans la formation et une plus grande participation des entreprises. Les entreprises, pour leur part, tirent de nombreux avantages de leur collaboration : de l'information sur les techniques et les procédés, la possibilité d'avoir des conseils des organismes de formation afin de les aider à préciser les besoins de formation de leurs propres employés, la possibilité d'influencer les programmes d'études, car la nature des besoins du marché du travail et la rapidité des changements exigent une adaptation continue des programmes, etc. Un effort considérable doit être fourni afin de mobiliser les différents partenaires et de faire changer leurs mentalités en faveur de la formation en alternance. Aussi, il faut comprendre le véritable sens de l'alternance qui permet de réconcilier les opposés et de resserrer les liens réciproques entre le monde la formation et le monde de travail.

²⁰⁹ Piaget, Jean, 1974a, *La prise de conscience*, Paris, PUF, p. 275.

²¹⁰ De Peretti, André, cité par Mauduit Corbon, Michelle, 1996, *Alternances et Apprentissages*, Paris, Hachette éducation, p. 7.

Selon E. Morin, « Il faut ré-articuler, relier ce qui apparaît inconciliable, s'en remettre à un devoir de "reliance". Il est de moins en moins acceptable, de séparer l'ordre professionnel et la culture, le travail et l'accomplissement personnel, les vues générales et les compétences, la normalité et la créativité²¹¹ ». L'alternance recherchée est celle qui permet de soutenir les acquisitions des savoirs spécialisés ou généraux par la stimulation d'applications en situations réelles. Elle est celle qui garantit l'acquisition des compétences pertinentes chez l'apprenant. Elle est celle qui permet à différents acteurs de conjuguer leurs talents en vue d'un objectif commun : la formation des jeunes.

²¹¹ Morin, Edgar, 1999, *Tête bien faite*, Éditions Du Seuil, p. 6.

La partie pratique

Introduction

La partie précédente s'achève par une présentation globale du secteur de la formation professionnelle, la présente partie de la recherche est relative à un travail d'investigation sur le terrain. Elle concerne, en fait, l'analyse de l'objet de recherche sur le terrain. On l'entame par une brève présentation de l'établissement où on a pu effectuer le recueil des informations et des données. Cette présentation est poursuivie par la valorisation de la méthodologie suivant laquelle on a pu élaborer la présente recherche. Les résultats des informations recueillies auprès de différents acteurs engagés dans le dispositif d'alternance sur le terrain, sont ensuite présentés, discutés et interprétés en convoquant des pensées appartenant à des scientifiques dans le domaine. La vérification des hypothèses par des méthodes scientifiques reconnues sera le dernier volet à évoquer dans cette partie. Bien que certains points puissent être plus développés encore, cette analyse répond bien aux hypothèses construites en les unifiant et en les enrichissant. La conclusion générale de la recherche propose une stratégie de mettre en place un dispositif d'alternance pouvant répondre aux besoins des acteurs, notamment à ceux des apprentis et à la culture de l'entreprise. En soulevant, pour cela, quelques principales conditions et difficultés et en suggérant des chemins de solutions recommandables qui vont servir de guide pour entreprendre des actions de conception d'un dispositif d'alternance.

1. Présentation de l'Institut de la formation professionnelle

L'INSFP²¹² de Jijel est un établissement public à caractère administratif. Spécialisé dans la formation à la maintenance des équipements et des systèmes informatiques, il jouit de la personnalité morale et une autonomie de gestion financière. L'Institut se situe au nord-est de la commune de Jijel sur la route nationale n° 43 reliant Jijel à Constantine, il s'étend sur une superficie de 20.000 m². Créé en 2000, les missions de l'Institut sont définies par le décret N°90 -235 du 28 juillet 1990, portant sur le statut des Instituts Nationaux Spécialisés de la Formation Professionnelle. L'Institut a subi plusieurs transformations avant d'avoir le statut d'un INSFP. En effet, il a été d'abord Centre de Formation Agricole jusqu'à 1989, puis Annexe de la formation professionnelle rattachée au Centre de la Formation Professionnelle et d'Apprentissage "Boulhart Salah" jusqu'en 1991, en suite il a pris la qualité de CFPA²¹³ de 1991 jusqu'à l'année 2000.

1.1 Les grandes missions de l'Institut

L'institut a pour missions :

- Assurer et développer la formation initiale des techniciens et des techniciens supérieurs
- Développer et promouvoir la formation par apprentissage et la formation continue
- Développer et promouvoir la formation en milieu professionnel des enseignants et stagiaires
- Développer et promouvoir la formation à la carte au profit du secteur économique
- Améliorer la qualité et le niveau de l'encadrement pédagogique en organisant des séminaires et des journées d'études
- Intégrer dans le système de formation de l'établissement des programmes et des méthodes nouvelles

1.2 L'organisation de l'établissement

L'Institut est administré par un conseil d'administration qui se réunit une fois par an et délibère sur les orientations de l'établissement et sur son budget, notamment sur :

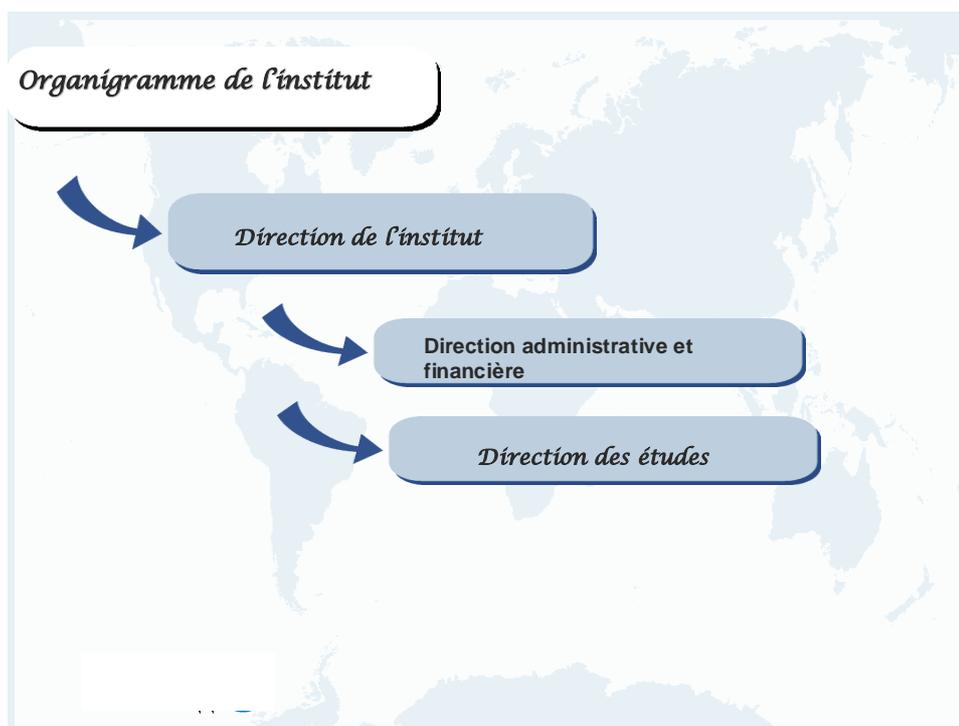
- le projet du règlement intérieur,
- les questions relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'établissement,
- la création, la transformation ou la suppression des annexes de l'établissement,

²¹² Institut National Spécialisé de la Formation Professionnelle

²¹³ Centre de la Formation Professionnelle et d'Apprentissage

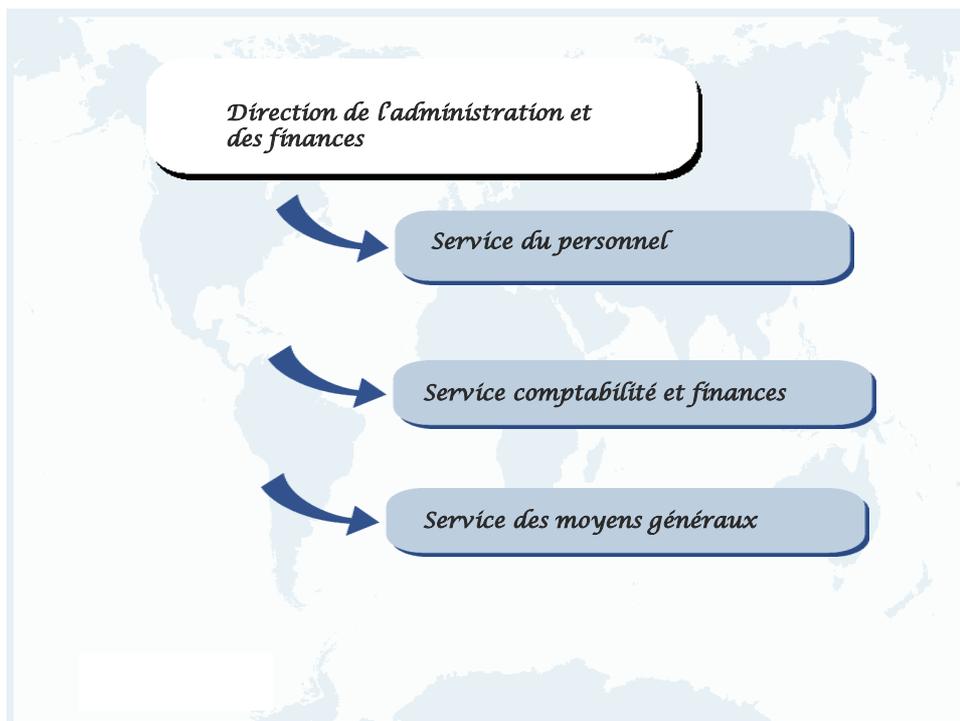
- le projet de budget et les comptes de l'établissement,
- les acquisitions et aliénations de biens meubles et les baux de location,
- la passation de marché,
- les projets d'extension ou d'aménagement de l'établissement,
- les programmes d'entretien et de maintenance des bâtiments et des équipements de l'établissement,
- l'acceptation ou le refus des dons, legs sans charge, condition d'affectation immobilière,
- le règlement des litiges,
- le rapport annuel établi et présenté par le directeur de l'établissement.

L'Institut est dirigé par le Directeur, nommé par décret présidentiel. Le directeur de l'institut est aidé dans la gestion de l'établissement par deux directeurs, l'un des deux seconde le directeur dans la gestion administrative et financière de l'établissement l'autre s'occupe de la gestion pédagogique. Chacun des deux directeurs est assisté dans la réalisation de ses missions par des chefs de service.



Organigramme de la Direction générale

La direction administrative et financière est composée de trois services :



Organigramme de la Direction d'administration et des finances

La direction des études est composée de quatre services :



Organigramme de la Direction des études

1.3 L'organisation pédagogique de l'établissement

La direction des études est organisée en quatre services, chaque service a des missions bien précises. Le directeur des études intervient notamment dans la gestion des enseignants, la coordination des activités des services, la gestion des organes de concertation, la consultation des décisions pédagogiques et l'établissement des documents et des rapports pédagogiques. Le directeur pédagogique est assisté par :

- Le chef de service du recrutement, de l'orientation et de la formation dont les missions peuvent se résumer à : la gestion de la formation résidentielle, la gestion des enseignements, la gestion des stagiaires et de leurs dossiers, l'organisation des évaluations, l'information et la sélection, la préparation des examens professionnels et les examens d'entrée.
- Le chef de service des moyens techniques et pédagogiques dont les missions se réduisent à : la gestion des locaux pédagogiques et du mobilier, la gestion des équipements et de l'outillage, la gestion de l'atelier de reprographie et la gestion de la formation production et de la matière d'œuvre
- Le chef de service documentation recherche et programmes dont les missions peuvent se résumer à : la recherche didactique et pédagogique, la gestion de la documentation technique, la gestion des programmes, la gestion des aides didactiques et la gestion de l'atelier maquette
- Le chef de service des stages et de la formation continue dont les missions peuvent se réduire à : la gestion du dernier semestre de formation pour tous les modes de formation, la gestion des évaluations finales pour tous modes de formation, la gestion des examens pour les écoles privées agréées par l'état et l'organisation des formations par alternance et continue.

1.4 Les modes de formation existants à l'institut

L'institut dispense plusieurs modes de formation : la formation en mode résidentiel, la formation par apprentissage, l'enseignement professionnel, la formation à travers les cours du soir, ainsi que la formation conventionnée. Plusieurs spécialités sont assurées par l'institut selon le mode de formation. En effet, on retrouve :

Le mode résidentiel qui comporte les spécialités :

- Electronique industrielle
- Maintenance des équipements informatiques et bureautiques
- Informatique / option : bases de données

- Informatique/option : réseaux et systèmes informatiques
- Informatique de gestion

Le mode de formation par apprentissage qui comporte les spécialités :

- Conducteur de travaux bâtiment
- Conducteur de travaux publics
- Gestion des ressources humaines
- Exploitant informatique
- Documentation et archives
- Secrétariat de direction

L'enseignement professionnel qui comporte une seule spécialité :

- Informatique/ option : maintenance des systèmes informatiques

La formation en cours du soir qui comporte la spécialité :

- Exploitant informatique

Par ailleurs, l'institut dispense des formations et des perfectionnements à la carte pour le personnel d'entreprises ou d'administrations et pour le public. Ces formations qualifiantes sont organisées pour de courtes durées, sur des thèmes pointus et des spécialités existantes dans l'établissement. L'institut accomplit plusieurs conventions durant l'année. La préparation et la gestion de ces formations conventionnées font partie du rôle du service des stages et de la formation continue sous la responsabilité du directeur des études.

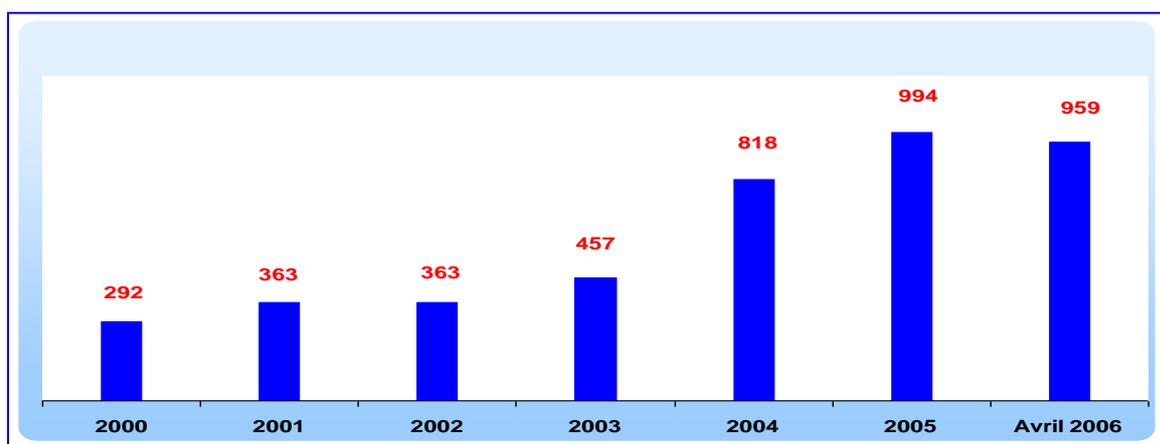
1.5 Evolution des effectifs des stagiaires

En ce qui concerne le 1^o semestre de l'année 2008, l'institut forme un effectif de 1256 stagiaires. 518 stagiaires sont formés par alternance et 738 stagiaires sont formés suivant les autres modes. Ce nombre important de stagiaires est accompagné par 23 formateurs²¹⁴ permanents et 46 enseignants vacataires. L'institut relève une évolution croissante de demandeurs de formation année après année. On s'aperçoit à travers le tableau suivant l'évolution croissante des effectifs des stagiaires chaque année :

²¹⁴ Les formateurs sont des enseignants spécialisés ayant suivis un stage pédagogique dans un IFP pour une durée de 6 mois. Cette formation obligatoire à l'IFP permet d'apprendre les méthodes d'enseignement, de formation et de communications.

Tableau n° 4 représentant l'évolution des effectifs des stagiaires par année

Effectifs des stagiaires par année	
Année	Effectifs
2000	292
2001	363
2002	363
2003	457
2004	818
2005	994
2006	959



Histogramme des effectifs par année

Les stagiaires en alternance sont formés par 10 formateurs permanents et 19 enseignants²¹⁵ vacataires. Ils passent une période de 2 jours par semaine à l'institut, soit 12 à 14 heures de formation théorique complémentaire et technologique et 3 à 4 jours par semaine en entreprise ou dans des administrations publiques. Ces usagers ont un niveau scolaire de 3^o année secondaire pour ceux qui préparent le brevet de technicien supérieur ou bien celui de la 2^o année secondaire pour ceux qui préparent le brevet de technicien. Le tableau ci-après représente la répartition des effectifs des apprentis par spécialité et par semestre :

²¹⁵ Ces enseignants sont des diplômés de l'université recrutés pour des périodes déterminées durant l'année scolaire

Tableau n° 5 représentant la répartition des apprentis suivant les spécialités

Spécialités	Semestre de formation	Effectif des apprentis
Gestion des ressources humaines	1	23
	2	73
	3	20
	4	46
Documentation et archives	4	31
Conducteur de travaux de bâtiment	1	27
	2	34
	3	09
	4	14
	5	09
Conducteur de travaux publics	1	15
	2	21
	3	05
Architecture	3	03
	4	02
	5	11
Informatique : systèmes d'information / programmation	2	47
	3	10
	4	24
	5	31
Secrétariat de direction	1	15
	3	13
	5	30

Le taux des effectifs des stagiaires en alternance se voit aussi en croissance durant les années précédentes. En effet, le tableau suivant montre bien l'évolution de l'effectif des alternants :

Tableau n° 6 représentant l'évolution des effectifs des apprentis par année

Effectifs des apprentis par année	
Année	Effectifs
2002	28
2003	70
2004	132
2005	200
2006	340

1.6 L'organisation de la formation par alternance dans l'établissement

L'organisation de la formation par alternance à l'institut fait partie des prérogatives du chef du service des stages et de la formation continue assisté dans cette mission par le chef de service de la documentation en ce qui concerne les programmes de formation. En effet, la structure du mode de formation par alternance est chargée de cinq tâches essentielles : la gestion des stagiaires en période résidentielle c'est-à-dire lorsqu'ils sont à l'institut, notamment de leurs dossiers, le suivi des stagiaires en milieu professionnel, nouer des relations avec l'environnement économique et le monde du travail, la gestion des évaluations semestrielles et finales et le suivi des programmes et des enseignements. Un carnet de liaison nommé livret d'apprentissage est mis à la disposition du formateur et du tuteur en entreprise. Cet outil de liaison, propre à chaque alternant, permet le suivi et l'évaluation des apprentissages à l'institut et en entreprise. En effet, il est rempli et signé par les acteurs²¹⁶ du dispositif de formation. Ce livret est régulièrement contrôlé par le chef de service des stages.

²¹⁶ Les formateurs notent dans ce carnet de liaison l'évolution de l'apprentissage du stagiaire à l'institut et des appréciations, les tuteurs notent à leur tour les activités hebdomadaires réalisées par le stagiaire, les éventuels problèmes et des appréciations.

Quant aux programmes de formation par alternance qui sont à la charge du chef de service documentation, ils obéissent à des règles particulières en temps, en contenus et en répartition. En effet, le chef de service doit faire ressortir du programme destiné au mode de formation résidentielle dans la même spécialité, la partie théorique devant être dispensée à l'institut et la partie pratique devant être réalisée dans le milieu de travail. Il doit faire le tri des matières utiles et indispensables et les parties secondaires du programme. Il revoit et arrête les temps par matière, par semaine et par semestre. Il fait la répartition des contenus sur les semestres et arrête les séquences au bout desquelles on pose l'évaluation. Ceci suppose que la répartition des programmes en alternance se fait à l'institut par le chef de service sans imprégnation des acteurs du monde du travail. Ceci suppose aussi qu'il n'y a pas de programme spécifique pour la formation en alternance, mais le programme est déduit du programme destiné au mode résidentiel par le chef de service documentation.

L'institut libère un temps minimal pour le suivi des stagiaires en milieu professionnel. En effet, le suivi se fait par trois formateurs seulement. Chacun d'eux assure le suivi de tous les stagiaires appartenant à une même branche professionnelle²¹⁷. Cependant ce suivi se restreint à l'assiduité et la régularisation de certaines situations problématiques éventuelles. Chaque stagiaire reçoit donc la visite du formateur en milieu professionnel une à deux fois par semestre.

²¹⁷ Par exemple le suivi des stagiaires appartenant aux sections : conducteur de travaux bâtiment et conducteur de travaux publics sont suivis par un seul formateur.

Tableau n° 7 représentant le suivi des stagiaires par semestre

Suivi des stagiaires en milieu professionnel		
Nombre de visites effectuées par semestre pour chaque stagiaire	Nombre de formateurs	Spécialités
2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Conducteur de travaux bâtiment • Conducteur de travaux publics
1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion des ressources humaines • Documentation et archives
2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Informatique • Secrétariat de direction

Le nombre de visites des formateurs en milieu professionnel est réduit par manque de personnel et les moyens de déplacement. On ressent aussi le manque de motivation chez les formateurs à effectuer des déplacements vers les entreprises. Soit parce que ces visites ne sont pas encouragées par des rémunérations, soit parce que les formateurs sont perçus comme des intrus dans les entreprises.

La procédure de mise en place du stagiaire en milieu professionnel s'effectue avec l'aide d'une cellule au niveau de l'APC de Jijel qui s'appelle commission communale d'apprentissage. Cette commission valide aussi les contrats d'apprentissage signé par l'établissement de formation, le stagiaire et son tuteur légal, ainsi que l'organisme employeur²¹⁸.

Par ailleurs, ces contrats indiquent aussi les droits et les obligations des apprentis et ceux des organismes employeurs envers les apprentis.

²¹⁸ Voir en annexe une copie du contrat

Tableau n° 8 représentant les droits et les obligations de l'apprenti

Droits	Obligations
<p>L'apprenti bénéficie durant sa formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ D'une formation professionnelle sanctionnée par un diplôme d'Etat ; ✚ D'une adaptation du poste de travail en adéquation avec ses aptitudes physique et son âge ; ✚ D'une couverture sociale et sanitaire à la charge de l'Etat ; ✚ D'un présalaire indexé au SNMG avec des taux variant de 15% à 80% durant la période de formation ; ✚ D'un contrôle et d'un suivi assuré par l'inspection du travail. 	<p>Liées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ A sa formation théorique ; ✚ A sa présence sur les lieux de travail ; ✚ A la discipline générale instaurée en milieu professionnel ; ✚ A l'hygiène, aux mesures et consignes de sécurités ; ✚ A sa participation aux activités de production de biens et de services ; ✚ Aux règles et principes d'évaluation des travaux réalisés seul ou sous la conduite du maître d'apprentissage ; ✚ Aux conditions d'examen et tests de fin d'apprentissage.

Les droits et obligations de l'organisme employeur :

Par organisme employeur est entendu :

- Toute personne physique ou morale exerçant une activité artisanale.
- Toute unité ou entreprise de production, de commercialisation ou de prestation de services, quelle que soit sa taille et sa nature juridique.
- Les établissements publics et organismes à caractère administratif.

Tableau n° 9 représentant les droits et les obligations de l'employeur

Droits	Obligations
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Il est exonéré de la taxe d'apprentissage quant il y a effort d'apprentissage ; ✚ Il est dispensé du versement forfaitaire au titre du présalaire de l'apprenti ; ✚ Il est exonéré du paiement des charges sociales de l'apprenti durant toute la période de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Veiller à la réalisation d'un apprentissage progressif permettant l'acquisition de la qualification objet du contrat ; ✚ Prévenir le tuteur légal de l'apprenti en cas d'absences répétés, d'accidents ou de tout autre fait de nature à motiver son intervention ; ✚ Il est civilement responsable de l'apprenti pendant les heures de présence au sein de l'entreprise.

Le quota de postes d'apprentissage en fonction de l'effectif des travailleurs de l'organisme employeur :

Tableau n° 10 représentant le nombre d'apprentis dans un organisme employeur par rapport à l'effectif des travailleurs

Nombre de travailleurs	Nombre	Nombre d'apprentis (minimum)
1 à 5		1
6 à 20		2
21 à 40		4
41 à 100		5
100 à 1000		1 pour chaque tranche de 20 travailleurs
Plus de 1000		3% de l'effectif global des travailleurs

Les quotités sont déterminées par les services chargés de la formation professionnelle territorialement compétents dans les limites de 0,5% de la masse salariale annuelle

1.7 Les Perspectives de l'institut

Le programme de l'INSFP s'inscrit dans une perspective d'augmentation et d'élargissement des capacités de formation et vise notamment à :

- répondre à la demande de formation en recrutant plus de candidats
- améliorer la qualité de la formation
- développer et promouvoir la formation par alternance
- développer et promouvoir la formation à la carte au profit du secteur économique
- améliorer la qualité et le niveau de l'encadrement pédagogique en organisant des séminaires et des journées d'études
- intégrer de nouvelles méthodes et de nouveaux programmes dans le système de formation

2. Chemin emprunté pour une construction méthodologique de la recherche

La présente section décrit le cheminement méthodologique de la démarche entreprise, « chemin faisant », pour réaliser notre recherche. Selon C. Gérard « la méthodologie ne peut être donnée clés en main ..., elle est à concevoir²¹⁹ ». Cette démarche constructive à la réalisation de la recherche nécessite, ainsi, des outils, des conditions, des méthodes propres se construisant suivant les situations auxquelles le chercheur se trouve confronté et selon le terrain sur lequel il mène sa recherche. D'après Wright Mills²²⁰, le modèle idéal est celui de « l'artisan intellectuel », qui construit lui-même sa théorie et sa méthode en les fondant sur le terrain. C'est en problématisant à partir des situations réelles, articulant ces dernières avec les apports théoriques et les échanges constructifs²²¹ effectués avec tierces personnes, qu'on est arrivé à cerner le champ de cette recherche. La méthodologie de recherche n'est pas quelque chose qui se décrète et qui s'acquiert d'un « déjà là », mais c'est un chemin qu'emprunte le chercheur pour choisir une méthode, puis trouver les moyens et se procurer les outils nécessaires afin de construire sa recherche. S. Beaud & F. Weber déclarent : « L'enquête s'apprend en faisant, d'une manière sinueuse et chaotique. Rien ne peut remplacer les essais et les erreurs personnels, la rencontre directe des difficultés, le doute, l'expérience de la solitude du terrain²²² ». C'est ainsi que notre construction « se dévoile pour bonne part en faisant²²³ ».

²¹⁹ Gérard, Christian, 2003, *Concevoir l'alternance en éducation, autonomie, apprentissage et accompagnement*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation, p.240-241.

²²⁰ Wright, Mills, cité par : Kaufmann, Jean Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Éditions Nathan, p. 10.

²²¹ Pendant les échanges constructifs chacun essaye d'apprendre à travers l'autre, il y a une réciprocité d'enseignements.

²²² Beaud Stéphane & Weber Florence, 1998, *Le guide de l'enquête de terrain*, Paris, la découverte, p. 12.

²²³ Gérard, Christian ; Gillier, Jean Philippe, 2002, *Se former par la recherche en alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 90.

2.1 Construction méthodologique

Tout travail de recherche en sciences sociales suit une démarche méthodologique globale faisant appel à des outils et des techniques que le chercheur se construit, lui-même, à partir de méthodes scientifiques reconnues. R. Quivy et L-V Campenhoudth²²⁴ pensent qu'une méthode de travail ne se présente jamais comme une simple addition de techniques qu'il s'agit d'appliquer, mais c'est une démarche globale de l'esprit humain qui demande à être réinventée pour chaque travail. Ainsi, tout travail de recherche suit des démarches propres à chaque chercheur. Cependant, la difficulté ressentie dans un travail de recherche, c'est bien de l'entamer ou ce qu'on peut appeler de « se mettre sur les rails ». En effet, R. Quivy et L-V Campenhoudth affirment que « le premier problème qui se pose au chercheur est tout simplement celui de savoir comment bien commencer son travail²²⁵ ». Cela est dû, à notre avis, au fait d'essayer de faire converger plusieurs idées qui envahissent en même temps notre esprit vers le centre du projet qu'on s'est fixé de réaliser.

2.2 Construction de l'objet de recherche

Nos questionnements sur les modes et les dispositifs de formation mis en place dans le secteur de formation professionnelle ont pris une certaine ampleur qui repose sur la qualité de formation proposée par ce système. Sur ce point J-C. Kaufmann déclare : « Il me paraît plus judicieux d'avoir dès le début une idée en tête, qui jouera le rôle de guide évitant de se perdre. Il est même tout à fait possible de partir d'une hypothèse, d'une question, pour définir ultérieurement un sujet et un terrain²²⁶ ». Plusieurs interrogations commencent à émerger portant sur le fondement de l'alternance dans l'apprentissage professionnel en Algérie, sur la manière dont l'alternance est mise en œuvre dans ce cadre et sur la façon dont elle est vécue par ses acteurs, en particulier sur la relation qu'elle peut avoir avec l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences pour un public en rupture avec le système traditionnel de l'éducation nationale. Ces interrogations nous font aboutir à notre question de départ : En quoi se révèle une formation par alternance pertinente pour l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences professionnelles ? Selon R. Quivy et L-V. Campenhoudth²²⁷, la meilleure manière de commencer un travail de recherche en sciences sociales consiste à s'efforcer d'énoncer le projet sous forme d'une question de départ. Notre expérience et nos

²²⁴ Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc-Van, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, p.3

²²⁵ Ibid, p. 21.

²²⁶ Kaufmann Jean Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Éditions Nathan, p. 34.

²²⁷ Quivy Raymond & Campenhoudth Luc-Van, 1995, op,cit. p. 35

travaux antérieurs de recherche sur le concept de l'alternance nous ont été d'un grand support pour arriver à comprendre et prendre conscience des principes de l'alternance et s'imprégner de sa culture. Certes, la vision de l'alternance que nous avions avant de commencer la recherche était très limitée²²⁸. Car elle était fondée sur ce qu'on peut observer sur le terrain, avec tous ses dysfonctionnements, c'est alors que la recherche vient enrichir notre vision et l'accroître. C'est en observant, en posant des questions pertinentes, en analysant des situations et des événements, qu'on peut réussir un travail de recherche. L'alternance est devenue pour nous un réel sujet de conversation et de discussion avec différentes personnes. Effectivement, nos observations, tout on étant acteur de la formation, quant au déroulement de l'alternance deviennent d'un œil plus perçant, sous un regard critique, toutefois un regard plus analytique. Nous commençons, alors, à poser des questions à des personnes appartenant au système (surtout à des stagiaires, à des formateurs et à des organisateurs), sur la formation, sur l'alternance, sur l'apprentissage professionnel²²⁹. Par ailleurs, nous commençons à nous documenter sur le mode de formation par apprentissage²³⁰, sur ses finalités et ses objectifs, sur sa réglementation, sur son organisation et sur les contraintes soulevées par quelques concepteurs quant à son déroulement. Ceci nous conduit vers l'hypothèse que le plus grand problème se traduit par un décalage entre le dire et le faire, la difficulté se trouve dans la mise en œuvre de l'alternance. Peu d'acteurs du dispositif mis en place comprennent l'alternance en formation, telle que nous l'avons découverte nous-même durant une formation antérieure, nos voyages²³¹, nos lectures, et des échanges effectués avec des chercheurs et des acteurs étrangers.

Un des plus grands avantages qui nous permet de réussir cette recherche, c'est notre imprégnation de la culture du terrain sur lequel nous la réalisons. L'exercice de notre fonction nous laisse très proche du terrain et des acteurs du système. Ceci nous permet d'observer et d'analyser les comportements des acteurs, de mesurer les résultats de la formation sur les apprentissages et les compétences des stagiaires et de sentir les difficultés ressenties par les acteurs. On suppose que notre immersion professionnelle à l'institut de Jijel est un élément facilitateur pour la réalisation de cette recherche et que le terrain où nous travaillons reste le

²²⁸ Elle était limitée à une approche déductive de l'alternance.

²²⁹ La politique du secteur favorise l'apprentissage professionnel en tant que mode de formation adéquat car il permet aux apprenants d'apprendre en faisant et d'avoir plus de chance d'obtenir un poste d'emploi après la formation et pour d'autres raisons que nous avons signalé dans le champ théorique de cette recherche.

²³⁰ Références : Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels Algérien, 2002, « Recueil des textes de lois de l'apprentissage » et des documents conçus par des acteurs de la formation professionnelle contenant des stratégies d'organisation et des propositions de réorganisation pour une réelle mise en place de l'alternance.

²³¹ Lors d'une formation antérieure en France, on a eu la chance de participer à un voyage d'études à Bruxelles. Ce voyage d'études était sur les systèmes de formation adoptés en Belgique.

terrain le plus approprié pour l'effectuer. De plus, notre assez longue expérience dans le système de la formation professionnelle, d'abord en tant qu'enseignant, puis en tant que directeur des études, suppose qu'on a assez d'outils et d'éléments nous permettant d'affirmer des hypothèses et de comprendre assez vite la réalité vécue et ses contraintes. Cette expérience²³² va nous aider à voir le système sous différents angles et de l'analyser de manières différentes, mais qui peuvent être très complémentaires. Paradoxalement, appartenir au système peut nous induire vers des suppositions ou des déductions un peu subjectives.

L'objet de notre recherche s'est donc construit à partir : d'un déjà là²³³, du cadre théorique conçu à partir de différentes lectures et des entretiens effectués avec différents acteurs de l'alternance. Kaufmann rappelle que : « L'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui des données n'émerge que lentement ».

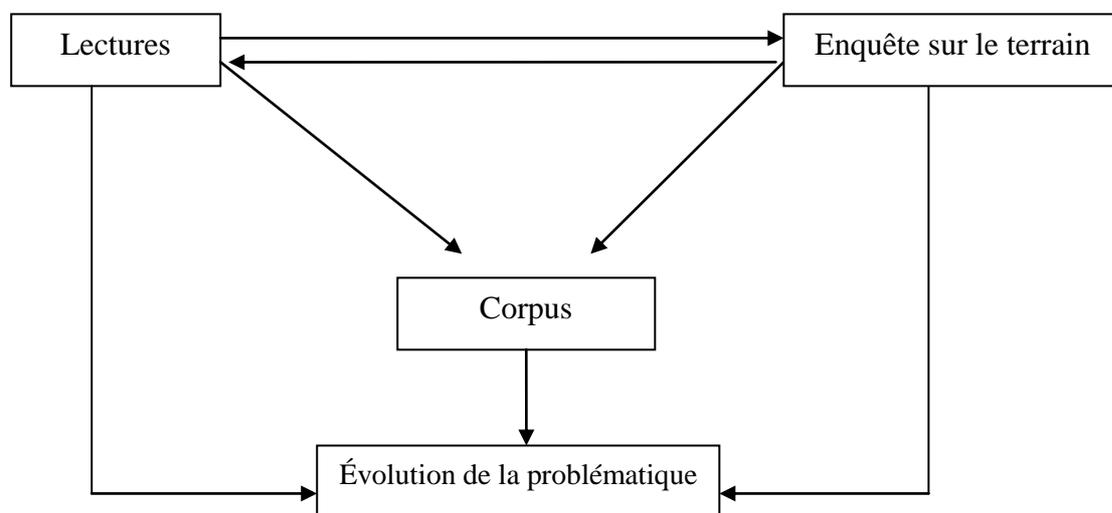


Figure n° 9 : illustrant la construction de l'objet de recherche

²³² Notre fonction dans l'enseignement a débuté depuis 1992, nous avons, ensuite, assuré la direction des études d'un Institut de Formation Professionnelle depuis 2002. Cette expérience nous permet de voir les choses sous un regard d'enseignant, puis sous un regard de responsable de formation.

²³³ Une expérience vécue dans le système et les interactions avec ses acteurs.

2.3 Les outils méthodologiques et recueil des données sur le terrain

2.3.1 Une approche du projet par les lectures exploratoires

Les lectures²³⁴ nous ont beaucoup aidé à travailler notre problématique. Elles ont été d'un grand support pour entamer cette recherche dans le domaine de l'alternance. Elles nous ont ouvert plusieurs horizons de réflexion et apporter beaucoup de nouvelles idées. En effet, la lecture de plusieurs ouvrages dans le champ d'investigations de notre recherche a fait apparaître un grand nombre d'idées pour nous. Elle a fait émerger de nouvelles questions ; elle a apporté d'autres réponses à notre questionnement et des questionnements à nos représentations. D'après J-C. Kaufmann : « C'est très souvent par des lectures apparemment lointaines qu'un décentrement peut se déclencher et devenir productif : les idées s'enchaînent les unes aux autres et donnent des pistes de lecture surprenantes, qui ouvrent en retour sur une vision inédite du sujet traité ». L'exploration par les lectures nous semble incontournable dans un travail de recherche comme le précisent R. Quivy et L-C. Campenhouth : « tout travail de recherche s'inscrit dans un continuum et peut être situé dans ou par rapport à des courants de pensée qui le précèdent et l'influencent ». Cette phase exploratoire par les lectures nous a servi, en fait, à forger des idées pour notre propre travail de recherche. En outre, elle a largement contribué à la conception de la problématique. Pour J-C. Kaufmann, « Il n'est pas de recherche sans lectures. Car aucun sujet n'est radicalement neuf et aucun chercheur ne peut prétendre pouvoir passer du capital de savoir accumulé ». C'est à partir, aussi, de cette aventure littéraire que nous avons construit le socle théorique de notre recherche, en essayant toutefois d'articuler entre ces différentes lectures et notre pensée et, aussi avec celle d'autres personnes.

2.3.2 Le choix du questionnaire

Différentes méthodes peuvent être utilisées pour sortir des perceptions subjectives et du savoir commun vers un travail d'investigations scientifiques en sciences sociales. En effet, en matière de recherche sociale, « il importe avant tout que le chercheur soit capable de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire dans son sens le plus large, une méthode de travail ²³⁵ ». Selon A. Blanchet et A. Gotman, les sciences

²³⁴ Les lectures sont soit des travaux de recherche (anciens et récents) concernant la formation par alternance, soit des documents remis par des instances au niveau central (ministère de la formation professionnelle) et local (Direction de wilaya et institut). Ces documents comporte des rapports et des résultats sur la mise en œuvre de l'alternance et les dysfonctionnements.

²³⁵ Quivy Raymond & Campenhouth Luc-Van, 1995, op. cit. p. 3.

humaines ont recours à quatre méthodes principales : la recherche documentaire, l'observation, le questionnaire et l'entretien, dont seuls le questionnaire et l'entretien autorisent la « production de données verbales²³⁶ ». Ainsi, on s'oriente vers le questionnaire comme un moyen scientifique d'investigation en sciences sociales. La préparation du questionnaire est forgée, d'une part par la conduite d'entretiens effectués avec quelques acteurs du système de la formation par alternance, d'autre part en s'adossant au champ théorique.

2.3.3 Conduite d'entretiens exploratoires

Des entretiens effectués avec quelques acteurs du système vont nous servir de passerelles pour cadrer l'objet de notre recherche et la construction du questionnaire. Nous commençons toujours nos entretiens en demandant à nos interlocuteurs de réciter brièvement leur parcours en général, notamment en liaison avec l'objet de l'entretien. D'une part, parce qu' « en engageant l'informateur dans une démarche réflexive par rapport à lui-même et à l'objet, que l'enquêteur obtient les données les plus riches²³⁷ », d'autre part, « dès que l'entretien gagne en profondeur, tout devient plus facile²³⁸ ». C'est, en fait, une stratégie pour mettre l'interlocuteur le plus à l'aise possible aussi. Car en entamant ses révélations par la description de son parcours, il semble que l'interviewé se met progressivement sur les « rails ». Ainsi, cette phase réduite de l'entretien permet non seulement la mise en confiance de l'informateur, mais elle laisse également le temps à l'interviewer de connaître une partie de l'état psycho-socio-professionnel de l'interviewé²³⁹, d'avoir une représentation de son vécu et de son expérience. Par conséquent l'enquêteur pourrait poser des questions pertinentes. Le guide d'entretiens a été élaboré sur la base de : nos connaissances sur l'alternance, le travail conceptuel et l'étude effectuée au début de cette recherche pour construire la problématique. Néanmoins, nous ne nous attachons pas beaucoup aux questions préalablement élaborés, car les questions peuvent varier selon les acteurs, selon les interactions qui peuvent se produire avec l'interviewé, selon l'évolution de l'entretien. Ainsi, de nouvelles questions peuvent émerger en plein entretien. L'entretien support d'exploration devient, alors, un instrument souple aux mains d'un chercheur attiré par la richesse du matériau qu'il découvre, (J-C. Kaufmann,

²³⁶ Blanchet Alain & Gotman Anne, 2001, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Tours, Nathan, p. 40.

²³⁷ Kaufmann, Jean-Claude, 1996, op. cit. p. 62.

²³⁸ Ibid, p. 47.

²³⁹ L'individu est le résultat d'un processus, il est le produit d'une histoire qu'on peut dire aussi bien « sociale » que « personnelle » : à la fois produit des multiples interactions personnelles dans lesquelles il a été pris depuis sa naissance et le produit des multiples références culturelles linguistiques auxquelles il a été exposé et qu'il s'est appropriées successivement. (S. Beaud & F. Weber, 1998, p. 304).

1996). C'est ainsi que nous considérons nos premiers entretiens des supports d'exploration. Ils ont servi, même, à recueillir du matériau, à trouver des pistes de réflexion, des idées et des hypothèses de travail, (R. Quivy, L-C. Campenhouddh, 1995). C'est dans ce sens que la conduite des entretiens nous a aidé à l'élaboration de notre grille d'expressions constituant le questionnaire et au choix des personnes à interviewer. P. Rabinow explique qu' « il faut en effet toujours essayer de trouver les personnes susceptibles d'apporter le plus par rapport aux questions posés²⁴⁰ ». La collecte des données pour l'analyse de la relation de l'alternance avec l'appropriation des savoirs et la construction des compétences est fondée sur des interviews semi-directives de : deux responsables de formation au niveau de l'INSFP de Jijel, deux apprentis appartenant à l'INSFP de Jijel, deux formateurs et deux tuteurs.

La grille de questions utilisée a été construite en prenant compte le statut et la posture de chaque acteur dans le système, elle s'articule autour des thèmes suivants :

- Parcours de l'interviewé(e)
- Définition et vision du système (comparaison avec les autres modes de formation)
- Motifs du choix de se former ou de former dans le système
- Les éléments forts et les éléments faibles du dispositif
- La posture et le rôle de l'interviewé dans le système
- Les rapports avec les différents acteurs du système
- Disponibilité et utilisation des différents outils dans le système

La conduite d'entretien amène le chercheur à progresser et à améliorer sa façon d'agir face aux déclarations de ses interlocuteurs. Il est en train de chercher toujours la bonne technique et les meilleurs outils pour les utiliser au bon moment et au bon endroit. Ceci lui permet de mieux faire à chaque situation devant laquelle il se trouve confronté. Car il doit à chaque moment s'attendre à l'imprévu et à l'incertain des situations et des informations. C'est ce qui nous amène à dire que la conduite d'entretien rend, quelque part aussi, le travail de recherche formateur.

2.3.4 Conception du questionnaire

Le questionnaire est le principal outil utilisé dans la présente recherche pour la collecte des informations et des données sur le terrain. Cependant, il y a eu construction de trois questionnaires concernant trois populations différentes appartenant au même système comme on le verra par la suite. Les questionnaires sont constitués des axes suivants :

²⁴⁰ Rabinow, Paul, 1988, cité par Kaufmann, J-C, 1996, op. cit. p.42.

Le premier axe concerne l'alternance :

Parmi ses indicateurs on peut trouver :

- La conception des contenus des programmes
- L'articulation entre la théorie et la pratique
- La complémentarité entre les activités formatives et les activités professionnelles

Le second axe concerne l'appropriation des savoirs :

Cet axe concerne les populations des stagiaires et des formateurs, parmi ses indicateurs on retrouve :

- Les résultats des examens et des évaluations
- Les activités des stagiaires dans la construction des savoirs et leurs usage
- La motivation des stagiaires pour apprendre de nouveaux savoirs

Le troisième axe concerne la construction des compétences professionnelles :

Cet axe concerne les populations des stagiaires et des tuteurs, parmi ses indicateurs on retrouve :

- Les comportements et les attitudes du stagiaire au sein de l'entreprise
- La qualité et la quantité de production du stagiaire dans les délais
- Usage des savoirs et des ressources dans la réalisation des tâches et la résolution des problèmes concrets

Le quatrième axe concerne la relation établie entre les acteurs de la formation :

Cet axe concerne les populations des formateurs et des tuteurs, parmi ses indicateurs on retrouve :

- La coordination et la concertation entre les différents acteurs du système
- La conception du projet et des programmes de formation conjointement
- Visites et déplacements des acteurs entre les différents lieux

La construction des questionnaires s'est faite comme suit :

Le questionnaire orienté vers les stagiaires :

Ce questionnaire contient les caractéristiques des stagiaires en ce qui concerne le sexe, la spécialité et le stade de formation et, 22 expressions réparties en trois axes principaux traduisant les variables de notre étude. Le premier axe concerne l'alternance interactive ; il est mesuré par les expressions allant de 1 à 7. Le second axe concerne l'appropriation des savoirs ; il est mesuré par les expressions allant de 8 à 14. Le troisième axe concerne la construction des compétences professionnelles ; il est mesuré par les expressions allant de 15

à 22. Le tableau suivant explicite la répartition des expressions du questionnaire orienté vers les stagiaires selon les indicateurs et les axes :

Tableau n° 11 résumant la répartition des expressions suivant les indicateurs et les axes

Axe	Indicateurs	Expressions
L'alternance	La conception des contenus des programmes	1
	L'articulation entre la théorie et la pratique	2 , 3 , 5
	La complémentarité entre les activités formatives et les activités professionnelles	4 , 6 , 7
L'appropriation des savoirs	Les résultats des examens et des évaluations	8 , 9
	Les activités des stagiaires dans la construction des savoirs et leurs usage	10, 12 , 13
	La motivation des stagiaires pour apprendre de nouveaux savoirs	11 , 14
La construction des compétences professionnelles	Les comportements et les attitudes du stagiaire au sein de l'entreprise	18, 19, 21, 22
	La qualité et la quantité de production du stagiaire dans les délais	15, 16 , 17
	Usage des savoirs et des ressources dans la réalisation des tâches et la résolution des problèmes concrets	20

Le questionnaire orienté vers les formateurs :

Ce questionnaire contient les caractéristiques des formateurs en ce qui concerne le sexe, la spécialité, la spécialité enseignée et l'expérience dans le domaine de la formation et, 18 expressions réparties en trois axes principaux traduisant les variables de notre étude. Le premier axe concerne l'alternance interactive ; il est mesuré par les expressions allant de 1 à 6. Le second axe concerne l'appropriation des savoirs ; il est mesuré par les expressions allant de 7 à 13. Le troisième axe concerne la relation établie entre les acteurs du système ; il est mesuré par les expressions allant de 14 à 18.

Tableau n° 12 résumant la répartition des expressions suivant les indicateurs et les axes

Axe	Indicateurs	Expressions
L'alternance	La conception des contenus des programmes	1 , 2 , 3
	L'articulation entre la théorie et la pratique	4
	La complémentarité entre les activités formatives et les activités professionnelles	5 , 6
L'appropriation des savoirs	Les résultats des examens et des évaluations	7 , 9
	Les activités des stagiaires dans la construction des savoirs et leurs usage	8 , 11 12 , 13
	La motivation des stagiaires pour apprendre de nouveaux savoirs	10
La relation établie entre les acteurs du système	La coordination et la concertation entre les différents acteurs du système	17 , 18
	La conception du projet et des programmes de formation conjointement	14 , 16
	Visites et déplacements entre les différents lieux de formation	15

Le questionnaire orienté vers les tuteurs :

Ce questionnaire contient les caractéristiques des tuteurs en ce qui concerne le sexe, la spécialité, la fonction, la nature de l'entreprise et l'expérience dans l'encadrement des stagiaires et, 22 expressions réparties en trois axes principaux traduisant les variables de notre étude. Le premier axe concerne l'alternance interactive ; il est mesuré par les expressions 1 et 2. Le second axe concerne la construction des compétences professionnelles ; il est mesuré par les expressions allant de 4 à 16. Le troisième axe concerne la relation établie entre les acteurs du système ; il est mesuré par les expressions allant de 17 à 22.

Tableau n° 13 résumant la répartition des expressions suivant les indicateurs et les axes

Axe	Indicateurs	Expressions
L'alternance	La complémentarité entre les activités formatives et les activités professionnelles	1 , 2
La construction des compétences professionnelles	Les comportements et les attitudes du stagiaire au sein de l'entreprise	4 , 9 , 10, 11 , 12 , 13, 14, 15, 16
	La qualité et la quantité de production du stagiaire dans les délais	5 , 6 , 7
	Usage des savoirs et des ressources dans la réalisation des tâches et la résolution des problèmes concrets	3 , 8
La relation établie entre les acteurs du système	La coordination et la concertation entre les différents acteurs du système	17 ,18, 22
	La conception du projet et des programmes de formation conjointement	19 , 20
	Visites et déplacements entre les différents lieux de formation	21

Les expressions ont été codifiées avec une pondération selon l'échelonnement de Likert allant de 1 à 5, réparti comme suit :

Très d'accord	D'accord	Sans opinion	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
5	4	3	2	1

2.3.5 Test du questionnaire

Afin de tester la sincérité la constance des questionnaires, ils ont été distribués, d'une part à des experts pour obtenir des conseils et la correction d'éventuelles erreurs, d'autre part à un échantillon réduit des populations concernées pour effectuer des essais et en mesurer la consistance.

• Sincérité des questionnaires :

Après la révision des trois questionnaires, ils ont été remis à des experts²⁴¹ dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation pour étude et correction d'éventuels défauts. Selon N. Berthier : « On peut demander à des experts de relire le questionnaire pour corriger certains défauts. Mais cela ne permet pas de se passer des essais sur le terrain. Quelle que soit l'expérience du concepteur, la mise à l'épreuve de l'instrument d'enquête auprès d'un nombre limité de sujets est nécessaire²⁴² ».

• Constance des questionnaires :

Afin de tester la fiabilité des questionnaires, on a choisit un échantillon²⁴³ de 08 stagiaires de différentes sections d'une façon aléatoire et de leurs tuteurs correspondants en entreprise. Les questionnaires ont été remis à cet échantillon une première fois, puis une deuxième fois plusieurs jours après. On a procédé ensuite à des tests de corrélation de Spearman entre les premières réponses des échantillons choisis et les secondes pour voir à quel point les questionnaires peuvent rester fiables. Les résultats des tests sont les suivants :

Pour l'échantillon des stagiaires le test de corrélation de Spearman a donné la valeur : 0,78

Pour celui des tuteurs le test a donné la valeur : 0,83.

Ainsi les résultats de ces tests peuvent affirmer la fiabilité des questionnaires conçus.

Par ailleurs, le questionnaire concernant les formateurs a été remis à quelques uns parmi eux afin d'avoir leurs impressions et leurs critiques : si les expressions sont comprises, si elles sont gênantes ou intéressantes, si elles sont claires et satisfaisantes, si elles sont longues et difficiles à comprendre et quelles interprétations peut-on leur donner²⁴⁴. Ceci afin d'apporter des modifications et améliorer le style des expressions.

Après révision et correction de quelques défauts signalés par les experts et vérification de la constance auprès d'un échantillon réduit, les questionnaires sont devenus prêts à être distribués²⁴⁵.

²⁴¹ Ces experts sont des enseignants universitaires spécialisés en psychologie ou en Sciences de l'Education :

- Loukia Hachemi Professeur en Psychologie du travail et des Organisations, enseignant à l'Université de Constantine
- Lifa Nacer Eddine Professeur en Sciences de l'Education, enseignant à l'Université de Constantine
- Hadeif Ahmed Docteur en Sciences de l'Education, enseignant à l'Université de Constantine
- Bouameur Zine Eddine Docteur en Sciences de l'Education, enseignant à l'Université de Constantine
- Christian Gérard maître de conférences HDR spécialisé en Sciences de l'Education, enseignant à l'Université de Nantes- France
- Jean Philippe Gillier Docteur en Sciences de l'Education, enseignant à l'Université de Nantes- France

²⁴² Berthier, Nicole, 2000, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Armand colin, p. 124.

²⁴³ Cet échantillon n'a pas été pris en considération lors de notre étude, il a servi juste pour vérifier la constance du questionnaire.

²⁴⁴ Berthier, Nicole, 2000, *ibid.* p. 124.

²⁴⁵ Voir annexes

2.3.6 Choix de la population

Le choix de notre population de recherche est basé sur ce qu'on cherche à trouver ou à montrer c'est-à-dire La relation de l'alternance avec l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences professionnelles. C'est pourquoi, il y a eu une diversité dans le choix de la population. En effet, la pédagogie de l'alternance interactive nécessite l'imprégnation effective et active de plusieurs acteurs dans sa mise en œuvre et une compréhension profonde et commune de ses principes et de sa culture. Afin d'avoir des angles de vue différents, on a décidé d'élaborer trois questionnaires différents pour trois populations différentes appartenant au même système. Ce sont les apprentis en fin de formation²⁴⁶ qui ont une ample vision de la formation par alternance vu leur expérience dans le système, les formateurs et les tuteurs qui sont les deux importants acteurs intervenant dans la formation des jeunes. L'engagement de chaque partenaire se révèle nécessaire et important car chacun à une mission à accomplir pour que le processus de formation en alternance fonctionne, c'est pourquoi on a choisi cette démarche. On s'efforce d'avoir une version, une opinion et une vision de chacun des acteurs constituant le système partenarial de l'alternance sur : la démarche entreprise dans la mise en œuvre de l'alternance, l'efficacité de l'alternance et le rôle positif des situations d'alternance dans l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences.

Un échantillon aléatoire a été choisi de la population des stagiaires en fin de formation²⁴⁷ et celle des tuteurs correspondants, « tout en sachant qu'aucun échantillon ne peut être considéré comme représentatif dans une démarche qualitative²⁴⁸ ». Cependant, on a pu distribué le questionnaire à un grand nombre de formateurs à l'institut. C. Gérard nous rappelle que : « La pertinence d'un corpus ne se lie pas seulement à l'importance de la population. En revanche elle procède de la manière dont sont conduites les investigations. On pourra obtenir un conséquent corpus auprès d'une population réduite ».

²⁴⁶C'est-à-dire les apprentis inscrits aux semestres 4 ou 5

²⁴⁷ Les stagiaires en fin de formation sont les apprentis inscrits au semestre 4 ou 5 du cycle de formation

²⁴⁸ Michelat, Guy, 1975, cité par Kaufmann, Jean Claude, 1996, op, cit. p. 41.

Tableau n° 14 représentant les effectifs par échantillon

Population	Effectif de la population	Effectif de l'échantillon	Pourcentage
Les apprentis en fin de formation	198	140	71 %
Les formateurs	29	27	93 %

Le choix de l'échantillon des tuteurs correspond au choix de l'échantillon des stagiaires. En effet, lorsqu'on a remis le questionnaire à chaque stagiaire, on lui a demandé de bien vouloir remettre le questionnaire relatif à son tuteur correspondant. Cependant, le nombre de tuteurs constituant l'échantillon est réduit à 69. Ceci s'explique par le fait que plusieurs tuteurs encadrent plusieurs apprentis d'une même section simultanément.

On présente, dans ce qui suit, la description des principales caractéristiques des individus de nos échantillons choisis pour l'élaboration de cette recherche.

En ce qui concerne la description des caractéristiques de l'échantillon des stagiaires, elle représentée par le tableau suivant :

Tableau n°15 représentant les principales caractéristiques de l'échantillon des stagiaires

	Sexe		Spécialité					Semestre	
	M	F	Conducteur de travaux bâtiment	Gestion des ressources humaines	Documentation et archives	Informatique	Secrétariat de direction	4	5
effectif	35	105	17	15	29	49	30	83	57
Pourcent	25%	75%	12 %	11 %	21 %	35 %	21 %	59 %	41 %

On constate dans le tableau précédent que l'effectif du sexe féminin est plus fréquent dans notre échantillon ; soit 75% de filles alors que celui des garçons n'est représenté que par 25% seulement. Ceci s'explique par le fait la majorité des sections en fin de formation sont constituée par des filles, en particulier les sections spécialisées en secrétariat de direction et en gestion des ressources humaines, là où la présence du sexe masculin se trouve négligeable.

La répartition dans le choix de l'échantillon selon les spécialités s'est faite d'une façon aléatoire. Effectivement, on peut voir que la spécialité « Conducteur des travaux de bâtiment » n'est représentée que par 12% cela est dû au faible nombre d'individus ayant

choisit de faire cette formation ; mais aussi par le fait que le lancement de cette spécialité soit très récent. 11% seulement de l'échantillon est représenté par les stagiaires qui ont choisis la spécialité gestion des ressources humaines. Les individus des spécialités « documentation et archives » et « secrétariat de direction » représentent 21% chacun de l'échantillon. On a distribué le questionnaire à toute la section dans ces deux cas. 49% de l'échantillon est représenté par les stagiaires des sections spécialisées en informatique avec des options différentes. Ceci peut s'expliquer d'une part par l'ancienneté de cette spécialité dans l'institut, d'autre part par la convergence des individus dans leur choix vers cette spécialité.

La répartition selon le niveau de formation c'est-à-dire 59% des stagiaires en 4^{ème} semestre et 41% pour ceux en 5^{ème} semestre s'est faite d'une façon assez équilibrée. En effet, le nombre total des apprentis en fin de formation est 198 dont 117 en 4^{ème} semestre et 81 en dernier 5^{ème} semestre.

En ce qui concerne la description des principales caractéristiques des formateurs dans le dispositif de formation par alternance à l'institut, elle représentée par le tableau suivant :

Tableau n° 16 représentant les principales caractéristiques des formateurs

	Sexe		Spécialité			Expérience en nombre d'années				Nombre de sections encadrées		
	M	F	Inform	BTPH Génie civile ou architect	Admini Gestion ou finance	≤ 1	1 à 3	4 à 6	≥ 7	1 à 3	4 à 6	≥ 7
effectif	12	15	12	05	10	05	10	10	2	17	7	3
pourcenta	44%	56%	44%	19%	37%	18%	37%	37%	8%	63%	26%	11%

On remarque la présence du sexe féminin dans la formation des apprentis un peu plus élevée que celle du sexe masculin. Selon les spécialités, 44% des formateurs sont des informaticiens²⁴⁹. Cela nous semble logique puisque la spécialité informatique avec ses différentes options est plus répandue à l'institut de Jijel que les autres spécialités. Les formateurs de la branche du BTPH²⁵⁰ sont d'un nombre inférieur car la spécialité est très récente. 37% des formateurs dans le dispositif de formation par alternance concernent la spécialité de gestion.

²⁴⁹ Ces formateurs interviennent aussi dans les autres sections d'apprentissage.

²⁵⁰ Bâtiment Travaux Publics

Selon le tableau ci-dessus, la majorité des formateurs ont une expérience infime dans la formation. En effet, juste 8% des formateurs ont une expérience qui dépasse les 7 années ; 37% ont une expérience comprise entre 4 et 6 années. Le reste des formateurs ont une expérience inférieure à 3 ans. Paradoxalement, ceci nous pousse à supposer que l'avis de ces acteurs sur le dispositif de formation en alternance reste subjectif et non pas basé sur une expérience vécu dans le système. On constate aussi que 63% des formateurs forment 3 sections ou moins. Cela, leur permet d'accompagner et d'évaluer les apprentis minutieusement. 26% ont une charge de 4 à 6 sections et seulement 11% travaillent avec 7 sections ou plus.

En ce qui concerne la description des principales caractéristiques de l'échantillon des tuteurs en entreprise, elle représentée par le tableau suivant :

Tableau n° 17 représentant les principales caractéristiques de l'échantillon des tuteurs

	Sexe		Organisme employeur		Fonction			Expérience en nombre d'années			Nombre d'apprentis encadrés		
	M	F	Entreprise publique ou Administr	Entreprise privée	Cadre supérieur ou chef d'entreprise	Cadre moyen	agent	1 à 5	6 à 10	> 10	1 à 3	4 à 6	≥ 7
effectif	40	29	58	11	27	19	23	21	14	34	39	12	18
pourcenta	58%	42%	84%	16%	39%	28%	33%	31%	20%	49%	57%	17%	26%

Généralement, les maîtres de stages ont des profils correspondants aux spécialités des apprentis. Par ailleurs, 58% des tuteurs sont des hommes et 42% sont des femmes ; on retrouve majoritairement les femmes dans les métiers tels que : secrétariat ou archiviste ou bibliothécaire. Par contre, on retrouve le sexe masculin plus répandu dans les métiers tels que : bâtiment et travaux publics ou gestion. La majorité des organismes employeurs sont des administrations ou des entreprises publiques. Effectivement, on remarque la forte participation des administrations et des entreprises publiques dans la formation des jeunes, soit 84%. Contrairement aux entreprises privées qui sont à 16% uniquement. Ces entreprises privées sont, en majorité, des entreprises de construction de bâtiment ou de travaux publics ou bien des bureaux d'études en informatique. Les apprentis sont accompagnés en milieu professionnel, soit par des chefs de service dans des administrations publiques ou des chefs d'entreprise constituant 39% de l'échantillon, soit par des cadre moyen constituant 28% de l'échantillon, ou bien par des agents constituant 33% de l'échantillon. Cette diversité dans les statuts des maîtres de stage est liée aux différents profils des métiers. Exemple : un stagiaire

qui apprend le métier de secrétariat est accompagné en milieu professionnel par un ou une secrétaire, par ailleurs, quelqu'un qui a choisit la spécialité « gestion des ressources humaines », il est accompagné par un gestionnaire ou un chef de service.

L'expérience du maître de stage joue un rôle important dans la formation du jeune. En effet, être accompagné par un maître de stage expérimenté implique pour le stagiaire avoir plus de chance d'acquérir des savoir-faire et des compétences professionnelles riches et diverses, liées au métier. Par ailleurs, l'expérience du tuteur implique pour nous, avoir une vision plus riche en informations donc plus fiable concernant le dispositif de formation par alternance. Le tableau précédent montre que 49% de l'échantillon des tuteurs ont plus de 10 années dans la fonction. Ceci nous semble très convenable. 20% ont une expérience comprise entre 6 et 10 ans et 31% ont moins de 5 ans dans l'exercice du métier ou de la fonction.

Accompagner un nombre élevé de stagiaires peut être très gênant pour un maître de stage. En effet, le tuteur a des obligations envers l'entreprise, son premier objectif dans l'entreprise c'est celui de produire et non celui de former. Le mieux est d'avoir un ou deux stagiaires au plus à accompagner. On remarque que 57% de l'échantillon des tuteurs font l'accompagnement de 1 à 3 apprentis et c'est l'idéal, 17% font l'accompagnement de 4 à 6 apprentis et 26% font l'accompagnement de plus de 7 stagiaires.

2.3.7 Les paramètres statistiques utilisés dans l'analyse des données

Afin d'analyser et interpréter les informations recueillis sur le terrain à travers les questionnaires, nous avons utilisés les paramètres statistiques suivants :

- **Le pourcentage :**

Afin de révéler la forme d'alternance vécue à l'INSFP de Jijel, on utilisé le pourcentage. En effet, ce dernier nous permet d'avoir une vision sur la forme d'alternance mise en place à l'Institut de Jijel à travers les réponses des populations. Il nous permet aussi de comparer les entre les réponses des uns et des autres. Ce paramètre se calcule comme suit :

$$P \% = \frac{f}{N}100 \text{ où } f \text{ désigne le nombre de répétitions ou l'effectif partiel d'individus et } N$$

désigne l'effectif total de la population.

- **Le coefficient de corrélation de Spearman :**

Le coefficient de corrélation de Spearman permet d'étudier l'existence de relation entre deux variables c'est-à-dire qu'il permet de tester si les variables varient ensemble. La corrélation de Spearman consiste à trouver un coefficient de corrélation, non pas entre les valeurs prises par les deux variables mais entre les rangs de ces valeurs. Elle utilise les rangs plutôt que les valeurs exactes. Cette corrélation est utilisée lorsque les distributions des variables sont qualitatives à échelle ordinale. L'interprétation est identique à celle de la corrélation par rangs de Pearson. Le coefficient de corrélation de Spearman se calcule comme suit :

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)} \text{ où } D \text{ désigne la différence des rangs et } N \text{ désigne la taille de l'échantillon}$$

ou l'effectif total.

Pour une Corrélation positive ($0 < \rho < 1$) : relation proportionnelle. Si la corrélation négative ($-1 < \rho < 0$) : relation inversement proportionnelle.

Si ($0.0 < \rho < 0.5$) ceci implique que $00 < \rho^2 < 25\%$: Très faible

Si ($0.5 < \rho < 0.7$) ceci implique que $25 < \rho^2 < 50\%$: Faible

Si ($0.7 < \rho < 0.8$) ceci implique que $50 < \rho^2 < 65\%$: Modéré

Si ($0.8 < \rho < 0.9$) ceci implique que $65 < \rho^2 < 80\%$: Élevé

Si ($0.9 < \rho < 1.0$) ceci implique que $80 < \rho^2 < 100\%$: Très élevé

Le calcul de ces paramètres définis ci-dessus a été effectué par le logiciel de calcul **SPSS** « Statistical Package for Social Science » ou « logiciel des statistiques pour les sciences humaines ».

3. Présentation, discussion et interprétation des résultats

L'alternance en formation peut prendre plusieurs formes que nous avons signalées en détail dans la partie théorique de la présente recherche. Lors de notre étude, nous avons vu que le modèle de l'alternance interactive était le plus approprié pour l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences. Cependant ce modèle s'appuie sur la fermeté des rapports construits entre les acteurs de la formation, où l'engagement de tous les partenaires dans la construction progressive des parcours de formation des apprentis est essentiel. C'est pourquoi nous allons, dans l'étape qui suit, constater la forme d'alternance vécue par les stagiaires de l'INSFP de Jijel, à travers leurs opinions et les opinions des principaux acteurs dans le dispositif de formation que sont les formateurs et les tuteurs en milieu de travail. Par ailleurs, nous allons, dans une seconde étape, apprécier la consistance de la relation établie entre les principaux acteurs de l'alternance au niveau de l'INSFP de Jijel, à travers leurs visions et leurs déclarations récoltées par le biais du questionnaire.

3.1 La forme d'alternance à l'INSFP selon les acteurs du dispositif

3.1.1 L'alternance selon l'opinion des stagiaires

Tableau²⁵¹ n° 18 représentant les réponses des stagiaires concernant l'alternance vécue entre l'INSFP et le milieu professionnel

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités professionnelles en entreprise	7	5	49	35	17	12,1	43	30,7	24	17,1
2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel	7	5	47	33,6	10	7,1	42	30	20	14,3
3/ Pour nous expliquer les cours théoriques, les formateurs s'appuient sur ce qu'on réalise comme activités en milieu professionnel	17	12,1	76	54,3	10	7,1	24	17,1	13	9,3
4/ Le milieu professionnel m'aide à acquérir des savoir-faire que je ne peux pas acquérir à l'institut	80	57,1	49	35,0	5	3,6	4	2,9	2	1,4
5/ En milieu professionnel, on s'appuie sur les cours théoriques pour réaliser des tâches complexes	13	9,3	58	41,4	16	11,4	39	27,9	14	10,0
6/ Les situations concrètes de travail m'aident à comprendre les notions abstraites comme les mathématiques	16	11,4	55	39,3	24	17,1	32	22,9	13	9,3
7/ Le stage me sert pour apprendre de nouveaux savoirs	73	52,1	58	41,4	2	1,4	5	3,6	2	1,4

Le premier item dans le tableau précédent concerne l'analogie entre les contenus des programmes et les activités des stagiaires en milieu professionnel. En effet, les contenus des programmes, dans une formation par alternance, doivent correspondre aux activités des stagiaires en milieu de travail. Ceci favorise l'interaction entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. A l'INSFP de Jijel, 7% des stagiaires sont très d'accord avec le fait que les

²⁵¹ f : désigne le nombre de répétitions ; % : désigne le pourcentage

contenus des programmes correspondent à leurs activités en milieu professionnel, 35% sont d'accord, 12,1% sont sans opinion, 30,7% sont peu d'accord et 17,1% ne sont pas du tout d'accord. Ceci nous conduit à dire que les contenus programmes ne correspondent pas tous aux activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail. En effet, plusieurs autres paramètres²⁵² peuvent rentrer en considération mais qui sortent du champ de notre investigation.

Le second item parle d'un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités des stagiaires en milieu professionnel. Parmi les quatre principes fondamentaux pour une pédagogie de l'alternance que Mauduit Corbon²⁵³ a vivement recommandé c'est le développement d'un système relationnel permanent dans le cadre d'une pédagogie spécifique qui favorise la récurrence des temps de formation entre les deux lieux, le travail en équipe et le développement des compétences collectives des formateurs et des tuteurs. D'après le tableau n° 18, 5% des apprentis sont très d'accord avec le fait qu'il y a un enchaînement entre les séances de cours et les activités professionnelles en milieu de travail et 33,5% sont d'accord. 7,1% des stagiaires sont sans opinion, 30% sont peu d'accord et 14,3% ne sont pas du tout d'accord. Ceci nous conduit à affirmer que l'enchaînement entre les séances de cours et les activités en milieu de travail n'est pas vraiment ressenti par toute la population des stagiaires. Ceci nous semble logique, car cet enchaînement entre les séances de formation et les temps de travail est relié à l'alliance entre les programmes et les activités professionnelles.

La troisième modalité dans le tableau ci-dessus concerne l'aspect inductif²⁵⁴ de la séance de cours théorique c'est-à-dire partir d'un exemple réel ou d'une expérience vécue par les apprentis pour construire la théorie, c'est ce qu'affirme A. Geay lorsqu'il dit : « Il s'agit, en fait, d'entrer par la complexité des situations-problèmes réelles vécues dans l'alternance. En visant d'abord l'explicitation de l'expérience par un travail de prise de conscience, puis la construction de problèmes par un travail de problématisation, en amont de toute élaboration de situations-problèmes didactiques. Problématiser des situations complexes ce sera donc d'abord analyser des situations vécues et non encore énoncées donc des problèmes ouverts. Leur modélisation en situations problèmes didactiques ne se fera que dans un second temps après identification de ce qui fait obstacle du point de vue de la formation ²⁵⁵ ». L'avis des

²⁵² Ces paramètres peuvent être reliés aux spécialités, au profil du métier,...

²⁵³ Mauduit Corbon, Michelle, 1996, *Alternances et Apprentissages*, Paris, Hachette éducation, p. 39.

²⁵⁴ Elle fait partie des quatre principes de la pédagogie de l'alternance proposée par Mauduit Corbon, Michelle (1996) : Privilégier l'approche pédagogique inductive et expérientielle (faire pour comprendre ou R → C : réussir et comprendre) [Piaget, 1974]

²⁵⁵ Geay, André, 1997, *Didactique et Alternance*, in Jean-claude Sallaberry, Dominique Chartier, Christian Gérard, 1997, *L'enseignement des sciences en alternance*, Paris, l'Harmattan, p.30.

apprentis concernant cette modalité se répartissent comme suit : 12,1% sont très d'accord, 54,3% sont d'accord et c'est la réponse la plus fréquente ; 7,1% sont sans opinion, 17,1% ne sont pas d'accord et 9,3% ne sont pas du tout d'accord. Ces résultats nous ramènent à affirmer que la majorité des stagiaires expriment une bonne volonté des formateurs pour se rapprocher des cas concrets pendant les séances de cours. Ceci malgré l'incompatibilité entre les séances de cours et les activités professionnelles en milieu de travail ressentie pour une assez bonne partie de l'échantillon des apprentis.

Concernant le quatrième item, une grande partie de l'échantillon de la population des stagiaires est d'un avis favorable sur l'effet positif que leur immersion professionnelle leur apporte. Selon A. Geay : « L'alternance comme système de formation tire sa première justification du fait qu'elle permet d'apprendre ce qui ne s'apprend pas à l'école, d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas en formation et qui pourtant constitue souvent l'essentiel de la compétence, à savoir l'expérience²⁵⁶ ». Effectivement, 57,1% sont très d'accord sur le fait que le stage en milieu professionnel leur permet d'acquérir des savoir-faire inaccessibles dans le milieu formatif, 35% sont d'accord, 3,6% sont sans opinion et seulement 2,9% et 1,4% sont respectivement peu d'accord et pas du tout d'accord. On remarque aussi une assez forte concentration des réponses des stagiaires.

A. Geay rajoute que : « l'exercice des métiers dans l'entreprise nécessite à tous les niveaux la maîtrise de ce qu'on appelle des "compétences hors programmes" à savoir des capacités d'initiative, d'autonomie, de communication, d'organisation, des aptitudes à repérer rapidement les dysfonctionnements et même à anticiper les problèmes, à travailler en équipe et à s'insérer dans une culture d'entreprise²⁵⁷ ».

Le cinquième item, dans le tableau n° 18, concerne l'aspect déductif de l'alternance, c'est-à-dire l'usage des savoirs dans la réalisation des tâches professionnelles. En dehors du cadre scolaire, les savoirs ne deviennent plus utiles si les stagiaires ne parviennent pas à les identifier, les activer et les coordonner, et puis s'en servir pour résoudre de réels problèmes ou réaliser des tâches opérationnelles. Ce sont des savoirs « creux » les nomme P. Meirieu. A cet égard, P. Perrenoud dit : « c'est par les pratiques sociales que le savoir prend sens²⁵⁸ ». A l'INSFP de Jijel, 9,3% et 41,4% de l'échantillon des apprentis sont respectivement très d'accord et d'accord avec le fait que la formation leur sert pour réaliser des tâches en milieu de travail, alors que 27,9% ne sont pas d'accord, 10% ne sont pas du tout d'accord et 11,4%

²⁵⁶ Geay, André, 1998, *l'école de l'alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 50.

²⁵⁷ Geay, André, 1998, *Ibid*, p. 29.

²⁵⁸ Perrenoud, Philippe, 1993, *Sens du travail et travail du sens à l'école*, in Cahiers Pédagogiques, n° 314-315.

sont sans opinion. Ceci nous permet de dire que la formation théorique à l'INSFP de Jijel sert à réaliser des pratiques professionnelles pour une bonne partie de l'échantillon de la population des stagiaires et qu'elle sert peu pour une autre partie. Pour cette dernière, il est intuitif de dire que la formation est coupée des pratiques professionnelles en milieu réel de travail. Cela peut être relié, selon notre avis, à la spécialité ou à l'environnement de l'entreprise pouvant être inadéquat.

La sixième expression concerne aussi l'aspect inductif de la formation puisque la situation réelle de travail intervient considérablement dans la construction des savoirs et la compréhension des notions abstraites. « Apprendre dans l'alternance, ce sera alors transformer ses expériences en savoir. Cela suppose que l'alternant donne sens à ses apprentissages et aux savoirs transmis, car il n'y a apprentissage que si le savoir prend sens²⁵⁹ » précise A. Geay. A l'Institut de Jijel 11,4% des stagiaires sont très d'accord que le stage les aide à comprendre les cours théoriques, 39,3% en sont d'accord, 17,1% n'ont pas d'opinion sur cette idée, 22,9% sont peu d'accord et seulement 9,3% ne sont pas du tout d'accord.

Les deux expressions précédentes expriment les aspects déductif et inductif de la formation par alternance. L'objectif étant de permettre aux stagiaires d'explicitier les théories et les visions implicites des différentes situations. Selon B. Courtois et G. Pineau²⁶⁰ les démarches entreprises dans ce type de formation s'organisent sur :

- un retour réflexif de prise de conscience de l'expérience personnelle (récits de vie et de pratiques, journal, observation participante...)
- une mise en commun, dans un groupe d'exploration, des différentes dimensions de l'expérience
- une analyse de contenu
- une production formalisée autour d'une question choisie individuellement ou collectivement.

Le septième item dans le tableau n° 18 concerne l'apprentissage de nouveaux savoirs à travers le stage. En effet, les mutations en constante évolution dans le système de travail, dans les organisations des entreprises et les connaissances technologiques manifestent une actualisation des connaissances et une nouveauté des savoirs. A l'institut de Jijel, la majorité des apprentis, dans notre échantillon, pensent que le stage est porteur de nouveaux savoirs

²⁵⁹ Geay, André, 1998, op, cit. p. 54.

²⁶⁰ Courtois, Bernadette et Pineau, Gaston, 1991, *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La documentation Française, p. 349.

puisque 52,1% et 41,4% sont respectivement très d'accord et d'accord, 1,4% sont sans opinion concernant cet item, 3,6% et 1,4% seulement sont respectivement peu et pas du tout d'accord. En effet, le stage reste un lieu réel où on apprend beaucoup et du nouveau. Même si la théorie est peu articulée avec la pratique pour certains, le lieu de stage reste un milieu social, réel et riche en savoirs et en nouveautés, où l'apprentissage par la pratique et l'expérience demeure très pertinent.

3.1.2 L'alternance selon l'opinion des formateurs

Tableau n° 19 représentant les réponses des formateurs concernant l'alternance vécue entre l'INSFP et le milieu professionnel

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités des stagiaires en milieu professionnel	0	0	7	25,9	7	25,9	10	37,0	3	11,1
2/ Les contenus des programmes sont actualisés selon les besoins du monde de travail	0	0	9	33,3	6	22,2	8	29,6	4	14,8
3/ Les programmes sont organisés à partir des compétences visées	0	0	8	29,6	3	11,1	11	40,7	5	18,5
4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel	0	0	6	22,2	4	14,8	12	44,4	5	18,5
5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites	0	0	9	33,3	5	18,5	10	37,0	3	11,1
6/ Les aspects théoriques de la formation servent de base pour les activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail	1	3,7	8	29,6	3	11,1	10	37,0	5	18,5

Les trois premières expressions dans le tableau ci-dessus concernent les programmes de formation par alternance à l'INSFP de Jijel. On remarque que 25,9% des formateurs sont d'accord avec le fait que les contenus des programmes sont en adéquation avec les activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail, 25,9% sont sans opinion, 37% sont peu d'accord et 11,1% ne sont pas du tout d'accord. La dispersion dans les avis peut être liée aux spécialités, aux profils des métiers et au monde de l'entreprise ou bien même à la manière ou l'approche dont sont conçus les programmes. On peut déduire des différentes opinions des formateurs que la majorité des programmes ne sont pas en forte liaison avec les activités professionnelles des stagiaires. Ceci vient renforcer l'avis de la population des stagiaires qui n'admet pas que les programmes sont liés aux pratiques professionnelles. Plusieurs raisons

peuvent expliquer ce décalage entre les contenus des programmes et les pratiques professionnelles des apprentis. Ces raisons peuvent se traduire par les difficultés suivantes :

La première difficulté réside dans le fait que la réalité des situations ne coïncide pas toujours avec ce qui a été prévu dans le plan de formation ;

La seconde difficulté concerne les décalages existants entre les manières d'apprentissages des apprentis dans les diverses entreprises ;

La troisième difficulté se traduit par le nombre élevé d'entreprises avec lesquelles l'institut doit travailler. En effet, la diversité des entreprises peut être un des plus importants facteurs de complexité pour l'élaboration du plan de formation.

Tout cela implique une importante difficulté dans l'application des contenus des programmes dans les divers lieux de formation.

Concernant le second item, 33,3% de la population des formateurs voit que les programmes sont actualisés selon les besoins du monde de travail, 22,2% n'ont pas d'opinion, 29,6% ne sont pas d'accord et 14,8% ne sont pas du tout d'accord. On constate aussi que 29,6% des formateurs sont d'accord sur le fait que les programmes sont organisés à partir des compétences visées, 11,1% n'ont pas d'opinion, 40,7% ne sont pas d'accord et 18,5% ne sont pas du tout d'accord. Ces informations nous conduisent à dire que les contenus des programmes ne sont pas tous actualisés selon les besoins du monde réel de travail et selon l'approche par compétence.

Le point fort dans une formation par alternance c'est celui d'accompagner la réflexion des apprenants à partir de leurs expériences. A ce propos P. Perrenoud déclare : « Les formateurs qui organisent de tels parcours doivent développer des savoir-faire pointus dans la construction du plan de formation, de sorte que l'enchaînement des problèmes et leur complémentarité construisent peu à peu les savoirs et les compétences visées. Ils doivent avoir une certaine pratique de la résolution des problèmes²⁶¹ ». Cet enchaînement, entre la formation théorique dans l'établissement et la formation pratique dans le milieu travail, n'est pas vraiment organisé d'après la majorité des réponses des formateurs. En effet, seulement 22,2% des formateurs sont d'accord sur l'expression quatre du tableau précédent, 44,4% et 18,5% sont respectivement peu d'accord et pas du tout d'accord. Le reste de la population est sans opinion. Ceci a été confirmé auparavant par l'échantillon des stagiaires. En effet, ces résultats se rapprochent des résultats constatés dans le tableau n° 18 en ce qui concerne cette expression.

²⁶¹ Perrenoud, Philippe, op. cit. p. 20.

D'après le tableau n° 19, 33,3% des formateurs se servent des situations professionnelles et des expériences de leurs stagiaires pour transmettre des informations théoriques abstraites, 18,5% n'ont pas d'opinion en ce qui concerne l'expression cinq, 37% sont peu d'accord et 11,1% ne sont pas du tout d'accord. En ce qui concerne cette modalité les formateurs ne sont pas très d'accord avec les stagiaires. En effet, la majorité des stagiaires interrogés par le questionnaire sont plutôt d'un avis favorable sur le fait que les formateurs s'appuient sur les cas concrets pour transmettre les informations théoriques abstraites ou complexes. A cet égard, P. Bachelard nous explique que : « tous les savoirs pratiques de l'école sont dévalorisés par rapport aux contraintes du réel que le jeune découvrira par la pratique en entreprise. L'enchaînement des notions à rappeler, à réexpliquer ainsi que les exemples vécus dans l'entreprise peut l'amener à concevoir un véritable enseignement théorique²⁶² ». Dans une formation par alternance les formateurs interviennent dans la gestion des temps de formation afin de les adapter à la diffusion progressive des contenus pendant les différentes phases de l'alternance, en prenant compte des périodes de stages en entreprises. Leur rôle devient particulièrement fort, en faisant les articulations entre les cours dispensés dans l'institut et les activités en entreprise. L'idée est d'aider les apprenants à en tirer profit de leur expérience, ce qui leur permettra de mieux se projeter dans l'avenir et de concevoir leurs propres critères d'analyse. A cet effet, A. Geay affirme que : « les enseignants sont consultés par les apprenants comme des spécialistes pour les aider à expliciter leur expérience et problématiser le réel²⁶³ ». En effet, la démarche que doit suivre les accompagnateurs de l'alternant en milieu scolaire, doit s'appuyer sur ses expériences afin qu'il puisse s'exprimer, reformuler et indiquer les difficultés auxquelles il se trouve confronté en milieu professionnel. C'est dans ce sens que l'accompagnateur en alternance joue un rôle déterminant afin d'aider l'apprenant à intégrer pleinement ses apprentissages. Un tel retour réflexif sur des pratiques professionnelles ne peut se faire sans le concours d'un accompagnateur issu du monde scolaire et un soutien d'un tuteur issu du monde professionnel. Mais cela suppose des moments permettant une mise au point, car le rôle du tuteur a tendance à se focaliser sur l'expérience vécue en entreprise.

Concernant l'aspect déductif de la formation, traduit par l'item six dans le tableau n° 19, 3,7% et 29,6% des formateurs sont respectivement très d'accord et d'accord, 11,1% sont sans opinion, 37% sont peu d'accord et 18,5% ne sont pas du tout d'accord. Ces informations nous amènent à déclarer que les stagiaires utilisent peu les aspects théoriques de la formation

²⁶² Bachelard, Paul, 1994, *Apprentissage et Pratiques d'Alternance*, Paris, Édition L'Harmattan, p. 102.

²⁶³ Geay, André, 1997, op. cit. p. 34

pour réaliser des tâches en entreprise. Cet avis défavorable de la majorité des formateurs concernant l'expression six, s'éloigne un peu de l'avis de la majorité des stagiaires qui pensent que la formation leur sert d'appui pour effectuer des tâches complexes dans le milieu de travail.

On pourra confirmer ces deux dernières hypothèses concernant l'aspect inductif et déductif de la formation à partir de l'échantillon des tuteurs.

3.1.3 L'alternance selon l'opinion des tuteurs

Tableau n° 20 représentant les réponses des tuteurs concernant l'alternance vécue entre l'INSFP et le milieu professionnel

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation	24	34,8	28	40,6	4	5,8	9	13,0	4	5,8
2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes	10	14,5	31	44,9	8	11,6	14	20,3	6	8,7

Le tuteur prend une place importante dans la formation en alternance, il intervient pédagogiquement dans la transmission d'aptitudes et de savoir-faire. Son action envers le stagiaire consiste à l'accompagner pour développer des compétences professionnelles et sociales étroitement liées au travail. Par ailleurs, le tuteur intervient dans l'apprentissage du stagiaire pour la maîtrise des savoirs pratiques dans un cadre professionnel, selon P. Bachelard : « il établit des liens logiques avec les éléments de la théorie qu'il rappelle, il facilite la mise en relations de différents éléments d'un savoir qui souvent ne prend du sens que par rapport au concret de l'objet fabriqué²⁶⁴ ». Dans le milieu de travail le stagiaire va « se former à travers les faits vécus, l'information recueillie, la réalisation d'une tâche, plutôt que par l'écoute et la compréhension des discours du maître²⁶⁵ ». La première et la seconde expression dans le tableau précédent concernent la relation et l'articulation entre les tâches professionnelles et la formation théorique dans l'établissement. La majorité des tuteurs sont plutôt d'un avis favorable avec la première expression c'est-à-dire que les tâches

²⁶⁴ Bachelard, Paul, 1994, op. cit. p.100.

²⁶⁵ Vincent (F), « la pédagogie du tutorat », éducation permanente, n° 65, oct-82, p. 81.

professionnelles des stagiaires sont reliées à leur formation. En effet, 34,8% et 40,6% sont respectivement très d'accord et d'accord que les tâches professionnelles sont reliées à la formation, 5,8% n'ont pas d'opinion sur cet item, 13% sont peu d'accord et seulement 5,8% ne sont pas du tout d'accord. D'après le tableau n° 20 la majorité des tuteurs pensent que la formation théorique à l'institut sert aux stagiaires pour réaliser des opérations ou des activités de travail. Effectivement, 14,5% sont très d'accord, 44,9% sont d'accord, 11,6% n'ont pas d'opinion sur la modalité deux du tableau n° 20, 20,3% sont peu d'accord et seulement 8,7% ne sont pas du tout d'accord.

Conclusion

Malgré quelques divergences entre les opinions des trois populations : stagiaires, formateurs et tuteurs concernant quelques items, de façon générale, l'alternance en formation à l'INSFP de Jijel est limitée à une approche associative. En effet, on assiste à la division du travail entre les deux institutions. L'établissement préserve sa mission de formation technique et théorique de base du stagiaire ; le stage est conçu comme moment d'application et de socialisation professionnelle en situation réelle. Il en résulte le plus souvent une conception minimale des enjeux formatifs. Les tableaux n° 23, n° 24 et n° 25 en annexes indiquent que les stagiaires acquièrent des savoirs et développent des compétences professionnelles séparément. Le transfert est peu apparent dans ce cas ; ce qui implique un isolement, voire une séparation entre les savoirs et les compétences. Effectivement, les savoirs acquis en milieu de formation contribuent peu à la construction des compétences acquises en milieu réel de travail et les compétences développées en milieu professionnel ne servent pas assez pour la construction des savoirs. Un important nombre de stagiaires, dans l'échantillon, ne ressentent pas fortement l'effet positif de la formation sur leurs aptitudes à réaliser des activités professionnelles ou résoudre des problèmes concrets en milieu de travail, ainsi que sur leurs comportements en entreprise. Inversement, ils éprouvent modérément les effets de la pratique et des activités professionnelles sur la construction des savoirs et de la théorie. Ce détachement est aussi constaté à travers les réponses des formateurs et des tuteurs. P. Meirieu²⁶⁶ suppose que même si on se met d'accord sur le fait de travailler sur des compétences professionnelles communes qui doivent être acquises à la fois par la contribution de ce qui est apporté en stage dans le terrain de production et la contribution de ce qui est apporté dans le domaine de formation, les savoirs ne sont pas transférés en situation

²⁶⁶Philippe Meirieu, 1992, *La logique de l'apprentissage dans l'alternance*, in Actes du colloque « les jeunes et l'alternance », P. 31.

professionnelle. Ils restent des savoirs de type scolaire qui permettent de réussir aux examens. Par ailleurs les comportements que peut acquérir un jeune dans une situation professionnelle ne sont pas distancés par un travail théorique. Pour G. Malglaive²⁶⁷ cette alternance réside dans l'association de la formation professionnelle et de la formation générale. L'institution tente d'organiser les activités théoriques et pratiques en une seule formation, mais il s'agit le plus souvent d'une simple addition d'activités professionnelles et d'études, sans interaction entre les unes et les autres.

L'alternance est alors envisagée comme un dispositif et, en aucun cas, comme un système éprouvé par les acteurs, n'alternant pas la "réflexivité formative", en contexte socioprofessionnel et culturel, et le dispositif en œuvre. Les deux temps de l'alternance sont juxtaposés, et ne relèvent pas d'une alternance intégrative. Cette conception minimale des enjeux formatifs de l'alternance entraîne une séparation entre les enseignements et les activités en milieu professionnel, un déphasage entre les moments de formation dans les deux institutions (INSFP/entreprise) et une perception limitée des acteurs de l'alternance. Elle traduit, alors, un décalage entre le "dire" et le "faire", réduisant l'alternance à un dispositif formel relativement pauvre en terme d'efficacité. En effet, les réponses des principaux acteurs révèlent que les processus et les outils mis en place pour le rapprochement entre les deux mondes ne répondent pas aux objectifs d'une alternance interactive. Les contenus disciplinaires sont, dans l'ensemble, coupés des tâches réalisées en milieu professionnel. Les plans de formation²⁶⁸, même s'ils sont disponibles pour accroître l'articulation théorie-pratique, ils sont peu utilisés dans ce but. La formation est, par conséquent, pensée selon des logiques différentes dans les deux systèmes, voire contradictoires ; selon A. Geay : « La logique de production du système travail et la logique de formation du système école sont contradictoires. En effet ce qui est finalité pour l'école (savoirs et capacités) n'est qu'un moyen au service de la production pour le système travail (au risque de qualification du travailleur) ; inversement, ce qui est finalité du travail (la production) n'est qu'un moyen au service des apprentissages dans l'école (au risque de la démotivation des élèves) ; il y aura toujours tension et conflit entre les deux finalités dans un système alterné. L'alternance sera toujours polémique²⁶⁹ ».

Par ailleurs, les situations vécues par les apprentis dans les deux institutions (institut/entreprise) montre l'existence d'une rupture entre les apprentissages dans les deux

²⁶⁷ Malglaive, Gérard, 1993, *Alternance et Compétences*, Les cahiers pédagogiques, n°320, p. 28.

²⁶⁸ Les plans de formation sont les planifications conçues pour l'enchaînement des séances de cours avec les pratiques professionnelles en milieu de travail.

²⁶⁹ Geay, André, 1998, op. cit. p. 36

univers. L'expérience vécue par l'apprenti lui sert de se socialiser avec le monde du travail, sans qu'il y ait une organisation, voire un acte intentionnel pour la transformer en savoirs. Une pédagogie de l'alternance interactive s'avère essentielle, pour développer ce mode de formation. Une compréhension de cette pédagogie et des principes de l'alternance de la part des différents acteurs, notamment les formateurs et les tuteurs, renforcerait une meilleure mise en place du dispositif et garantirait une réelle mise en œuvre de l'alternance.

3.2 La relation établie entre les acteurs du dispositif de formation

3.2.1 L'opinion des formateurs

Tableau n° 21 décrivant les réponses des formateurs concernant la relation établie entre les acteurs de l'INSFP et ceux du milieu professionnel

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14/ Les référentiels de formation sont élaborés conjointement par des formateurs et des professionnels issus du monde du travail	0	0	6	22,2	6	22,2	9	33,3	6	22,2
15/ J'effectue des visites en milieu de travail pour le suivi de mes stagiaires et pour être en phase avec ce qui se fait durant le stage	1	3,7	7	25,9	4	14,8	10	37,0	5	18,5
16/ Un projet de formation définissant les rôles des différents acteurs et les objectifs de la formation est co-construit au préalable avec les acteurs du monde de travail	0	0	5	18,5	6	22,2	13	48,1	3	11,1
17/ Des rencontres avec les maîtres de stage sont organisées afin d'échanger sur les manières de former les stagiaires	0	0	4	14,8	4	14,8	12	44,4	7	25,9
18/ Les procédures d'évaluation sont discutées et négociées avec les maîtres de stage	0	0	5	18,5	5	18,5	13	48,1	4	14,8

Afin de mettre en place un dispositif d'alternance interactive, il est impératif de tisser des rapports très étroits entre l'établissement de formation et les entreprises, où l'engagement de tous les partenaires dans la construction progressive des parcours de formation des stagiaires s'avère essentiel. En effet, les modalités organisationnelles de coordination et d'échanges entre les deux univers se révèlent pertinentes pour dégager du sens aux relations à établir entre les différents acteurs. L'expression quatorze dans le tableau n° 21 concerne l'élaboration des référentiels dans un système de formation par alternance. Parmi les quatre

principes d'une pédagogie de l'alternance proposé par Mauduit Corbon²⁷⁰ c'est : Construire une stratégie globale de formation qui mette en interactivité les temps de formation en entreprise et les temps de formation en établissement de formation. Elle consiste à élaborer un référentiel de formation qui prenne en compte la réalité des activités globales et locales et à organiser la formation en fonction des compétences visées. D'où la nécessité d'un travail commun d'analyse des situations de travail et d'apprentissage et leur traduction en terme de référentiels d'emploi et de formation. Selon A. Geay : « On commence à construire le référentiel c'est-à-dire la progression des tâches confiées à l'apprenti dans l'entreprise selon un ordre de complexité croissant. Dans une alternance partenariale, cette progression est bien évidemment négociée et contractualisée avec les maîtres d'apprentissages²⁷¹ ». Ainsi, la conception des référentiels doit être négociée, concertée et effectuée avec les acteurs du milieu de travail afin de rapprocher les enseignements théoriques de ceux de la pratique. Cependant, seulement 22,2% des formateurs sont d'accord avec le fait que les référentiels de formation soient élaborés conjointement avec les acteurs du monde professionnel, 22,2% sont sans opinion, 33,3% sont peu d'accord et 22,2% ne sont pas du tout d'accord. Ceci nous amène à affirmer que la plupart des référentiels de formation ne sont pas élaborés en concertation avec les professionnels du monde du travail. Ceci explique aussi le décalage existant entre les contenus des programmes et les activités organisées en milieu de stage.

Les déplacements réguliers du formateur en milieu de stage sont importantes pour l'amélioration de son accompagnement pour le stagiaire, d'une part pour être en phase de ce qui se fait en milieu de travail, d'autre part pour suivre le stagiaire dans sa formation pratique en effectuant des bilans, en s'intéressant de près à ses actions au sein de l'entreprise. Par ailleurs, le formateur peut nourrir sa manière de transmettre le savoir en se rapprochant du monde réel de travail. A cet égard P. Bachelard explique que « les formateurs se sentent confrontés à des savoir-faire différents de ceux qu'ils enseignent. La relation avec le tuteur devient un jeu essentiel²⁷² ». Cependant, peu de formateurs effectuent des visites en milieu de stage puisque seulement 3,7% et 25,9% sont respectivement très d'accord et d'accord en ce qui concerne l'expression seize du tableau précédent, 14,8% n'ont pas d'opinion et 37% et 18,5% sont respectivement peu d'accord et pas du tout d'accord.

La construction du partenariat en alternance doit préciser d'une façon cohérente le contenu du projet pédagogique commun dont la conception est basée sur la concertation et

²⁷⁰ Mauduit Corbon, Michelle, 1996, op, cit. p. 39.

²⁷¹ Geay, André, 1997, op, cit. p. 31.

²⁷² Bachelard, Paul, 1994, op, cit. p. 108.

l'articulation des procédures et des situations et spécifier les rôles et les positionnements des différents acteurs de la formation qui apportent appui à l'apprenant en tenant compte de ses intérêts et clarifier leurs attentes. Selon R. Fonteneau²⁷³, le projet doit être reconnu et discuté au préalable par l'ensemble des partenaires. Pour ce faire, une rédaction collective du projet, dans un milieu précis, s'avère impérative. Il doit s'articuler à partir d'acteurs bien définis, dans un espace temps socialement repérable. Cependant, les informations dans le tableau n° 21 révèlent qu'une majorité des formateurs de l'institut de Jijel annoncent que le projet de formation n'est pas préalablement concerté et élaboré avec les acteurs du monde professionnel. En effet, 18,5% seulement des formateurs sont d'accord sur l'expression seize, 22,2% sont sans opinion, 48,1% sont peu d'accord et 11,1% ne sont pas du tout d'accord.

Pour que la situation de travail soit formatrice, cela suppose que les formateurs, avec l'aide des maîtres de stage, doivent être en mesure d'analyser une situation de travail et de repérer les compétences mises en jeu au cours de l'activité. Cela suppose, aussi, que les tuteurs, avec l'aide des formateurs, doivent être en mesure d'analyser les mécanismes cognitifs qui se mettent en œuvre en situation de travail. Par ailleurs, les différents temps d'accueil, de préparation et de formation nécessitent plusieurs activités du tuteur qui prennent des aspects fonctionnels relationnels et pédagogiques. Des activités de coordination avec l'établissement de formation nécessitent parfois des déplacements dans le but d'améliorer les procédures, le suivi et, par échanges d'expérience et de dialogue, renforcer l'efficacité de l'encadrement. A cet égard, P. Bachelard déclare que : « Les rencontres d'échanges ou les réunions d'information/sensibilisation, formateurs et tuteurs peuvent apprendre à mieux se connaître et à définir des stratégies pédagogiques plus adaptées. Le tuteur se forme dans ces échanges et le formateur aussi²⁷⁴ ». A l'INSFP de Jijel, 14,8% seulement des formateurs affirment qu'il existe des rencontres organisées dans le sens précisé précédemment, 14,8% n'ont pas d'opinion sur ce point, mais 44,4% sont peu d'accord et 25,9% ne sont pas du tout d'accord. Tout cela nous conduit à dire que le dispositif d'alternance mis en place à l'INSFP de Jijel manque de réunions de concertation et de coordination entre les acteurs de la formation et les acteurs du monde du travail. L'objectif de ces rencontres ne se restreint pas seulement à la localisation des compétences professionnelles dans un métier, mais de telles rencontres vont aider les acteurs à améliorer leurs interventions et vont rendre efficace leurs rôles envers le stagiaire à travers les échanges d'informations et de méthodes.

²⁷³ Fonteneau, Roland Éducation permanente N°115, *L'alternance partenariale*, p. 29.

²⁷⁴ Bachelard, Paul, 1994, *Apprentissage et Pratiques d'Alternance*, Paris, l'Harmattan, p. 105.

La modalité dix huit dans le tableau précédent concerne les procédures d'évaluations de la formation théorique et l'acquisition des compétences des stagiaires. A l'institut de Jijel, 18,5% des formateurs sont d'accord avec le fait que le dispositif d'évaluations des connaissances et des compétences, mis en place soit concerté en impliquant les maîtres de stage, 18,5% n'ont pas de réponses sur ce point, 48,1% ne sont pas d'accord et 14,8% ne sont pas du tout d'accord.

3.2.2 L'opinion des tuteurs

Tableau n° 22 décrivant les réponses des tuteurs concernant la relation établie entre les acteurs de l'INSFP et ceux du milieu professionnel

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17/ Je négocie avec l'institut sur les moyens qu'offre l'entreprise pour la formation du stagiaire	5	7,2	19	27,5	25	36,2	10	14,5	10	14,5
18/ Je participe souvent à des réunions avec les formateurs sur les manières de former le stagiaire	6	8,7	13	18,8	21	30,4	15	21,7	14	20,3
19/ Je participe à l'élaboration du projet de formation avant de recevoir le stagiaire	4	5,8	16	23,2	23	33,3	13	18,8	13	18,8
20/ Mon rôle envers le stagiaire est clairement défini dans le projet de formation	10	14,5	37	53,6	10	14,5	7	10,1	5	7,2
21/ Je reçois régulièrement les formateurs sur le lieu de travail pour effectuer des bilans sur les actions que mène le stagiaire au sein de l'entreprise	4	5,8	30	43,5	14	20,3	11	15,9	10	14,5
22/ Les procédures d'évaluation sont discutées avec les formateurs	5	7,2	22	31,9	14	20,3	16	23,2	12	17,4

Il est impératif dans un système de formation par alternance que l'organisme de formation crée des liens extrêmement forts avec les entreprises et noue des relations partenariales avec ces dernières, afin d'accroître le nombre d'entreprises d'accueil d'une part et rendre efficacement interactif le dispositif d'alternance mis en place, d'autre part. Il importe aussi de s'assurer que l'entreprise soit prête à fournir l'équipement adéquat et l'encadrement

approprié. L'expression dix sept dans le tableau précédent concerne l'implication de l'établissement dans la mise en place des moyens que peut fournir l'entreprise pour la formation de l'apprenti. 7,2% de l'échantillon des tuteurs et 27,5% sont respectivement très d'accord et d'accord sur ce point, 36,2% sont sans opinion, 14,5% sont peu d'accord et 14,5% ne sont pas du tout d'accord. Ceci nous conduit à dire qu'il n'y a pas assez de liens consentis entre l'institut et les entreprises afin de mettre en place des moyens nécessaires à la formation pratique des stagiaires.

Les acteurs de l'alternance dans l'organisme de formation comme dans l'entreprise, doivent partager une définition commune et une compréhension claire des objectifs du programme de formation à atteindre en milieu scolaire, comme en milieu professionnel. C'est ainsi qu'il devient nécessaire d'établir des liens d'échanges et d'organiser des rencontres entre les acteurs, car si on arrive avec le dispositif d'alternance à mettre en place des passerelles qui vont permettre une connexion entre les tâches réalisées en entreprise et les notions transmises dans l'organisme de formation ceci développe chez l'apprenant des capacités à intégrer des savoirs et de construire des compétences. La construction des relations est dès lors susceptible de conduire à des changements dans la définition de soit, dans les représentations des partenaires (école ou entreprise) et favoriser des inflexions des relations elles-mêmes, qu'il s'agisse de relations formateurs/tuteurs ou formateurs/apprentis, (Doray et Maroy, 200, P. 54). Concernant ce point, 8,7% de l'échantillon des tuteurs sont très d'accord qu'il existe des rencontres d'échanges d'informations et de méthodes avec les formateurs, 18,8% sont d'accord, 30,4% n'ont pas d'opinion et 21,7% et 20,3% sont respectivement peu d'accord et pas du tout d'accord. Ceci nous conduit à déclarer qu'il n'existe presque pas de réunions organisées dans le sens signalé précédemment rassemblant les acteurs de l'entreprise avec les acteurs de l'institut. Cela confirme aussi l'avis des formateurs à l'institut de Jijel.

La majorité des tuteurs sont d'un avis défavorable concernant la conjonction des partenaires professionnels dans la construction du projet de formation. Dans le tableau n° 22, on constate que 5,8% et 23,2% des tuteurs ayant répondu au questionnaire sont respectivement très d'accord et d'accord à propos de l'expression dix neuf du tableau précédent, 33,3% n'ont pas d'opinion et 18,8% sont peu d'accord et les autres ne sont pas du tout d'accord. Ceci vient renforcer les réponses des formateurs qui sont peu ou pas du tout d'accord sur ce point exprimé par l'item seize dans le tableau n° 21.

La majorité des tuteurs voient que leur rôle envers le stagiaire est bien défini dans le projet de formation, puisque 14,5% et 53,6% sont respectivement très d'accord et d'accord, 14,5% sont sans opinion sur ce point, 10,1% sont peu d'accord et 7,2% ne sont pas du tout

d'accord. En effet, La construction du partenariat²⁷⁵, qui met l'apprenant en position centrale et comme principal acteur du processus d'intégration des savoirs, doit :

- préciser d'une façon cohérente le contenu du projet pédagogique commun dont la conception est basée sur la concertation et l'articulation des procédures et des situations,
- spécifier les rôles et les positionnements des différents acteurs de la formation qui apportent appui à l'apprenant en tenant compte de ses intérêts et clarifier leurs attentes,
- définir le système spatio-temporels du passage de l'apprenant,
- mettre en évidence les procédures de suivi et d'évaluation.

Dans le tableau n° 22, 5,8% de l'échantillon des tuteurs sont très d'accord sur le fait de recevoir les formateurs sur le lieu de travail et 43,5% en sont d'accord, 20,3% sont aucune opinion sur ce point et 15,9% ainsi que 14,5% sont respectivement peu d'accord et pas du tout d'accord.

Concernant le dernier item dans le tableau précédent, 7,2% de l'échantillon des tuteurs sont très d'accord et 31,9% en sont d'accord, 20,3% sont sans opinion sur ce point et 23,2% ainsi que 17,4% sont respectivement peu d'accord et pas du tout d'accord.

Conclusion

L'accompagnement dans une formation par alternance doit être fondé sur un programme d'actions précises et progressives permettant à l'apprenant de mieux se situer. L'importance de l'accompagnement réside dans la possibilité et la volonté de chacun des acteurs issus des milieux différents de travailler ensemble dans un objectif commun celui de former l'apprenant. Mais ce qui est vécu par les apprentis de l'INSFP de Jijel révèle que l'accompagnement d'une part par les tuteurs, d'autre part par les formateurs est sans interactions et sans échanges effectifs qui sont à la base du renforcement du partenariat d'alternance. Ce sont les échanges fructueux entre les différents partenaires qui vont permettre l'évolution des situations de travail, au fur et à mesure que se déroule la formation. En général, les réponses ci-dessus des principaux acteurs²⁷⁶ du dispositif de formation révèlent l'existence d'une relation non affermie. Tout cela montre la faiblesse des rapports établis entre l'institut et le monde professionnel. En effet, les rapports qui lient les acteurs de l'alternance sont très limités. Ils ne répondent pas aux objectifs d'une alternance interactive. Ceci peut se dévoiler par :

²⁷⁵ Voir partie théorique page 66.

²⁷⁶ Ce sont les formateurs et les tuteurs choisis dans nos échantillons.

- l'absence des modalités organisationnelles pour coordonner l'échange et dégager le sens que la relation prend pour les différents acteurs,
- l'absence des rencontres organisées dans un objectif de coordonner les travaux,
- les documents de liaison et les contenus des programmes sont élaborés sans une concertation effective avec les professionnels du monde du travail,
- le peu de suivis des formateurs en milieu professionnel est plus proche d'une procédure administrative, pauvre en valeur pédagogique.

4. Test des hypothèses

Afin de tester la validité des trois hypothèses énoncées dans le premier chapitre de la présente recherche, nous étudions, dans ce volet, la corrélation entre les indicateurs de la variable indépendante exprimant "l'alternance" et les indicateurs des deux autres variables exprimant : "l'appropriation des savoirs" et "la construction des compétences". Par ailleurs, afin de mesurer l'impact de la relation établie entre les acteurs de la formation (formateurs/tuteurs) sur l'efficacité de l'alternance, nous proposons l'étude de la corrélation entre les indicateurs de la variable exprimant "l'alternance" et ceux de la relation établie entre les formateurs et les tuteurs.

4.1 Test de la première hypothèse

La première hypothèse précise que " l'alternance favorise l'appropriation des savoirs". Le tableau n° 26 présente les items concernés par l'étude corrélatrice afin de valider cette première hypothèse ou la refuser, selon les réponses apportées par l'échantillon des apprentis. Les items concernés par les réponses des apprentis à l'institut de Jijel et dont on peut admettre théoriquement l'existence d'une relation significative, sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau n° 26 représentant les items des deux variables concernés par l'étude de corrélation

Expressions traduisant l'appropriation des savoirs	Expressions traduisant l'alternance
8/ J'arrive souvent à résoudre les exercices et les problèmes reliés aux cours	2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel 3/ Pour nous expliquer les cours théoriques, les formateurs s'appuient sur ce qu'on réalise comme activités en milieu professionnel 6/ Les situations concrètes de travail m'aident à comprendre les notions abstraites comme les mathématiques
9/ En général, j'obtiens de bons résultats après les examens	3/ Pour nous expliquer les cours théoriques, les formateurs s'appuient sur ce qu'on réalise comme activités en milieu professionnel 6/ Les situations concrètes de travail m'aident à comprendre les notions abstraites comme les mathématiques

Suite du tableau n° 26

Expressions traduisant l'appropriation des savoirs	Expressions traduisant l'alternance
<p>10/ J'arrive à identifier les objectifs des cours théoriques</p>	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités professionnelles en entreprise</p> <p>2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>3/ Pour nous expliquer les cours théoriques, les formateurs s'appuient sur ce qu'on réalise comme activités en milieu professionnel</p> <p>6/ Les situations concrètes de travail m'aident à comprendre les notions abstraites comme les mathématiques</p>
<p>11/ Je suis motivé pour acquérir de nouveaux savoirs</p>	<p>2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>6/ Les situations concrètes de travail m'aident à comprendre les notions abstraites comme les mathématiques</p> <p>7/ Le stage me sert pour apprendre de nouveaux savoirs</p>
<p>12/ J'arrive à faire les liens entre les différentes matières de la formation</p>	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités professionnelles en entreprise</p> <p>2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>3/ Pour nous expliquer les cours théoriques, les formateurs s'appuient sur ce qu'on réalise comme activités en milieu professionnel</p>
<p>13/ J'arrive à expliquer mes pratiques professionnelles théoriquement</p>	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités professionnelles en entreprise</p> <p>2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>3/ Pour nous expliquer les cours théoriques, les formateurs s'appuient sur ce qu'on réalise comme activités en milieu professionnel</p>
<p>14/ J'essaye toujours de développer mes connaissances à partir de ce que je découvre au monde réel de travail</p>	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités professionnelles en entreprise</p> <p>2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>3/ Pour nous expliquer les cours théoriques, les formateurs s'appuient sur ce qu'on réalise comme activités en milieu professionnel</p> <p>7/ Le stage me sert pour apprendre de nouveaux savoirs</p>

Le tableau suivant va nous présenter les résultats du calcul des coefficients de corrélation de Spearman, effectué par le logiciel " SPSS ". Ce calcul se rapporte aux items, qu'on a théoriquement présumé, concernés par une relation linéaire dans le tableau n° 26.

Tableau n° 27 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de l'appropriation des savoirs avec ceux de l'alternance (apprentis)

Y \ X	1	2	3	6	7
8	0,295**	0,358**	0,460**	0,348**	0,235**
9	0,043	0,076	0,224**	0,115	0,199*
10	0,237**	0,177*	0,105	0,255**	0,246**
11	0,137	0,099	0,303**	0,159	0,727**
12	0,292**	0,368**	0,200*	0,095	0,134
13	0,288**	0,168*	0,497**	-0,029	0,079
14	0,198*	0,107	0,345**	0,200*	0,543**

Légende :

X désigne la variable représentant " l'alternance"

Y désigne la variable représentant "l'appropriation des savoirs"

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** : La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral) veut dire que la relation entre les expressions concernées par la corrélation est significative avec un risque de 0,01, soit à un seuil de confiance égal à 99%.

* : La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral) veut dire que la relation entre les expressions concernées par la corrélation est significative avec un risque de 0,05, soit à un seuil de confiance égal à 95%.

D'après le tableau n° 27 les indicateurs de la variable dépendante traduite par "l'appropriation des savoirs" sont, en majorité, positivement reliés aux indicateurs de la variable indépendante traduite par "l'alternance", sauf en ce qui concerne les items : 9 avec 6, 10 avec 3, 11 avec 2 et 6, et 14 avec 2. Cependant, les valeurs positives des coefficients de Spearman, présentés dans le tableau n° 27, révèlent l'existence d'une relation positive entre les indicateurs des deux variables à des degrés différents. Ceci nous conduit à dire que plus l'alternance est efficiente, plus il y a appropriation des savoirs. Par conséquent, on peut

admettre, d'après ce qui précède, l'hypothèse qu'il existe réellement une relation positive entre l'alternance et l'appropriation des savoirs.

Le tableau n° 28 présente les items concernés par l'étude corrélative afin de valider la première hypothèse ou la nier, selon les réponses apportées par les formateurs de l'Institut.

Les items concernés par les réponses des formateurs et dont on peut admettre théoriquement l'existence d'une relation significative, sont représentés comme suit :

Tableau n° 28 représentant les items des deux variables concernés par l'étude de corrélation

Expressions traduisant l'appropriation des savoirs	Expressions traduisant l'alternance
7/ Les stagiaires arrivent souvent à résoudre les exercices et les problèmes pendant les séances de cours	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités des stagiaires en milieu professionnel</p> <p>3/ Les programmes sont organisés à partir des compétences visées</p> <p>4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites</p>
8/ Les stagiaires interagissent aux questions que je pose et participent au cours	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités des stagiaires en milieu professionnel</p> <p>4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites</p> <p>6/ Les aspects théoriques de la formation servent de base pour les activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail</p>
9/ En général, les stagiaires réussissent aux examens et obtiennent de bons résultats	<p>3/ Les programmes sont organisés à partir des compétences visées</p> <p>4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites</p>
10/ Les stagiaires sont motivés pour acquérir de nouveaux savoirs	<p>2/ Les contenus des programmes sont actualisés selon les besoins du monde de travail</p> <p>3/ Les programmes sont organisés à partir des compétences visées</p> <p>4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites</p> <p>6/ Les aspects théoriques de la formation servent de base pour les activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail</p>

Suite du tableau n° 28

Expressions traduisant l'appropriation des savoirs	Expressions traduisant l'alternance
<p>11/ Les stagiaires arrivent à faire des liens entre ce qu'ils apprennent à l'institut et ce qu'ils réalisent comme tâches professionnelles à l'entreprise</p>	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités des stagiaires en milieu professionnel</p> <p>2/ Les contenus des programmes sont actualisés selon les besoins du monde de travail</p> <p>3/ Les programmes sont organisés à partir des compétences visées</p> <p>4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites</p> <p>6/ Les aspects théoriques de la formation servent de base pour les activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail</p>
<p>12/ Les stagiaires arrivent à comprendre et interpréter les informations théoriques</p>	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités des stagiaires en milieu professionnel</p> <p>3/ Les programmes sont organisés à partir des compétences visées</p> <p>4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites</p>
<p>13/ Les stagiaires arrivent à traiter l'information et utiliser leurs connaissances au bon moment</p>	<p>1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités des stagiaires en milieu professionnel</p> <p>4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p> <p>5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites</p> <p>6/ Les aspects théoriques de la formation servent de base pour les activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail</p>

Le tableau qui va suivre nous présentera les résultats du calcul des coefficients de corrélation de Spearman, effectué par le logiciel " SPSS ". Ce calcul se rapporte aux items, qu'on a théoriquement supposé, concernés par une relation linéaire dans le tableau n° 28.

Tableau n° 29 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de l'appropriation des savoirs avec ceux de l'alternance (formateurs)

X \ Y	1	2	3	4	5	6
7	0,507**	0,593**	0,533**	0,510**	0,572**	0,746**
8	0,318	0,337	0,610**	0,665**	0,684**	0,666**
9	0,350	0,494**	0,640**	0,667**	0,607**	0,547**
10	0,404*	0,466*	0,751**	0,690**	0,778**	0,660**
11	0,731**	0,453*	0,464*	0,621**	0,715**	0,710**
12	0,222	0,424*	0,828**	0,693**	0,769**	0,758**
13	0,163	0,220	0,839**	0,583**	0,581**	0,648**

Légende :

X désigne la variable représentant " l'alternance"

Y désigne la variable représentant "l'appropriation des savoirs"

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

D'après le tableau n° 29, tous les indicateurs de la variable dépendante traduite par "l'appropriation des savoirs" sont positivement reliés et de façon significative aux indicateurs de la variable indépendante traduite par "l'alternance", sauf en ce qui concerne les items : 8 avec 1 ; 12 avec 1 et 13 avec 1. Les valeurs positives des coefficients de Spearman, présentés dans le tableau n° 29, révèlent l'existence d'une relation positive entre les indicateurs des deux variables à des degrés très acceptables²⁷⁷. Ceci nous conduit à affirmer que plus l'alternance est efficiente, plus il y a appropriation des savoirs. Par conséquent, on peut admettre, également, l'hypothèse que l'alternance favorise l'appropriation des savoirs.

Conclusion

Les résultats des tests de corrélation qu'on vient de voir précédemment avec deux populations différentes (stagiaires et formateurs) répondent favorablement à la première hypothèse qui stipule que l'alternance favorise l'appropriation des savoirs. En effet, l'alternance fait émerger les capacités personnelles à l'apprentissage par l'expérience et développe les bases d'une culture apprenante. Elle accompagne l'apprenant dans l'apprentissage de nouvelles pratiques et de nouveaux comportements lui permettant de

²⁷⁷ En effet, ces valeurs varient entre 0,404 et 0,839. Ce qui implique que la relation est élevée pour plusieurs indicateurs.

renouer le contact avec l'environnement. Elle lui permet également de capitaliser les expériences vécues et les connaissances acquises par un travail de réflexion sur sa pratique et d'évaluation de ses acquis²⁷⁸. A cet égard, F. Château explique : « Il est également relevé que l'appropriation durable des savoirs suppose que les problèmes posés aient du sens pour les apprenants. Cette recherche de sens passe par la mise en relation avec des pratiques sociales de référence où ce savoir est mis en jeu, avec leur nécessaire complexité. Plus spécifiquement, une des vertus de la complexité dans l'enseignement en alternance est de mettre en oeuvre le schéma (R → C) : réussir et comprendre (Piaget [1974]), développement cognitiviste de la notion d'induction. Le schéma d'apprentissage qui est convoqué ici repose sur la notion de prise de conscience : de la réussite (compréhension en action) à la compréhension (réussite en pensée). Il l'implique l'idée que d'autres niveaux de savoirs existent à côté des savoirs formels, qui se construisent alors par explicitation. Réussir une tâche professionnelle en entreprise permettrait de comprendre les méthodes et les concepts enseignés à l'université qui y sont à l'œuvre²⁷⁹ ». A. Geay et J.C. Sallaberry pensent que : « Toute activité (physique ou mentale) est pratique parce qu'elle est transformation du monde, par des opérations d'exécution, en action ou en pensée – cf. la définition de la connaissance chez Piaget (1970). Toute activité est théorique parce qu'elle suppose des représentations qui fondent les opérations d'exécution. La pratique n'est pas une pure application de la théorie. Elle contient sa propre théorie sous forme de représentations, qu'il s'agisse d'images plus ou moins opératives, de concepts-en-acte (modèles d'action) ou de schèmes opératoires (façons de s'y prendre). Les concepts, du point de vue piagétien, ne sont pas d'abord des idées, mais des schèmes organisateurs de conduite²⁸⁰ ».

²⁷⁸ En effet, L'alternance permet de mener une réflexion sur l'expérience vécue et sur les pratiques professionnelles. Ainsi, elle favorise ce transfert des savoirs en mettant les liens de ce qu'on apprend à l'institut avec ce qu'on apprend en situation de travail et réciproquement. (Geay, 1998)

²⁷⁹ Château, Frédéric, 2002, Pédagogie de l'alternance, p.5.

²⁸⁰ Geay, André et Sallaberry, Jean-Claude, 1999, *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?* In Revue Française de Pédagogie, n° 128, p. 9.

4.2 Test de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse suppose que l'alternance contribue à la construction des compétences professionnelles. Le tableau n° 30 présente les items concernés par l'étude corrélative afin de valider cette deuxième hypothèse ou la refuser, selon les réponses de l'échantillon des apprentis de l'INSFP de Jijel. Les items concernés par les réponses des apprentis et dont on peut admettre théoriquement l'existence d'une relation significative, sont représentés par le tableau suivant :

Tableau n° 30 représentant les items des deux variables concernés par l'étude de corrélation

Expressions traduisant la construction des compétences professionnelles	Expressions traduisant l'alternance
15/ Mon travail est souvent apprécié par le maître de stage et les autres employés	1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités professionnelles en entreprise 2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel 5/ En milieu professionnel, on s'appuie sur les cours théoriques pour réaliser des tâches complexes
16/ J'arrive à terminer le travail demandé en milieu professionnel dans les délais	4/ Le milieu professionnel m'aide à acquérir des savoir-faire que je ne peux pas acquérir à l'institut
17/ J'effectue le travail envisagé en milieu professionnel dans sa totalité	4/ Le milieu professionnel m'aide à acquérir des savoir-faire que je ne peux pas acquérir à l'institut
18/ J'arrive à communiquer avec les employés de l'entreprise mieux qu'avant	4/ Le milieu professionnel m'aide à acquérir des savoir-faire que je ne peux pas acquérir à l'institut
19/ Je suis capable de travailler en équipe dans le milieu professionnel	4/ Le milieu professionnel m'aide à acquérir des savoir-faire que je ne peux pas acquérir à l'institut
20/ Je suis capable de confronter les problèmes liés au travail et de les résoudre de façon autonome	1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités professionnelles en entreprise 2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel 5/ En milieu professionnel, on s'appuie sur les cours théoriques pour réaliser des tâches complexes
21/ Je respecte les horaires de travail et le règlement de l'entreprise	4/ Le milieu professionnel m'aide à acquérir des savoir-faire que je ne peux pas acquérir à l'institut
22/ Je demande l'autorisation avant d'utiliser le matériel de l'entreprise et je le sauvegarde	4/ Le milieu professionnel m'aide à acquérir des savoir-faire que je ne peux pas acquérir à l'institut

Les deux tableaux qui vont suivre nous présentent les résultats du calcul des coefficients de corrélation de Spearman, effectué par le logiciel " SPSS ". Ce calcul se rapporte aux items, qu'on a théoriquement présumé, concernés par une relation linéaire et significative dans le tableau n° 30.

Tableau n° 31 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de la construction des compétences avec ceux de l'alternance (stagiaires)

Y \ X	1	2	5
15	0,445**	0,330**	0,816**
20	0,226**	0,242**	0,606**

Tableau n° 32 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de la construction des compétences avec l'item 4 de l'alternance (stagiaires)

Y \ X	4
16	0,450**
17	0,424**
18	0,508**
19	0,310**
21	0,356**
22	0,471**

Légende :

X désigne la variable représentant " l'alternance"

Y désigne la variable représentant "la construction des compétences"

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Les deux tableaux précédents montrent que les indicateurs de la variable dépendante traduite par "la construction des compétences" sont tous positivement et significativement reliés aux indicateurs de la variable indépendante traduite par "l'alternance". Ceci implique que plus l'alternance est efficiente, plus il y a construction des compétences professionnelles. Et par suite, on peut admettre, d'après les réponses de l'échantillon des apprentis de l'INSFP de Jijel, l'hypothèse que l'alternance contribue à la construction des compétences professionnelles.

Le tableau n° 33 présente les items concernés par l'étude corrélatrice afin de valider la seconde hypothèse ou la nier, selon les réponses de l'échantillon des tuteurs. Les items concernés par les réponses des tuteurs et dont on peut admettre théoriquement l'existence d'une relation significative, sont représentés comme suit :

Tableau n° 33 représentant les items des deux variables concernés par l'étude de corrélation

Expressions traduisant la construction des compétences professionnelles	Expressions traduisant l'alternance
3/ Le stagiaire utilise souvent ce qu'il a appris à l'institut pour réaliser des tâches professionnelles	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
4/ Le stagiaire répète bien les opérations qu'il observe et apprend vite	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
5/ En général, le stagiaire fait du bon travail et produit de bons résultats	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
6/ Le stagiaire effectue le travail qui lui a été demandé dans les délais	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
7/ En général, le stagiaire effectue le travail qui lui a été demandé jusqu'à la fin	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
8/ Lorsqu'il est confronté à un problème lié au travail, le stagiaire est capable de lui faire face et de le résoudre de façon autonome	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
9/ Le stagiaire est capable de travailler en équipe et s'adapte bien à l'environnement de l'entreprise	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
10/ / Le stagiaire communique de façon efficace avec les autres employés	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
11/ Le stagiaire est capable de prendre de bonnes décisions concernant le travail	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes

Suite du tableau n° 33

Expressions traduisant la construction des compétences professionnelles	Expressions traduisant l'alternance
12/ Le stagiaire est capable de défendre ses droits tout en respectant les règles	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
13 / Le stagiaire prend soin du matériel et de l'environnement et évite le gaspillage	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
14/ Le stagiaire a le sens de créativité et prend souvent des initiatives	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
15/ Le stagiaire respecte les horaires du travail et le règlement de l'entreprise	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes
16/ Le stagiaire est responsable de ses actions et justifie son comportement	1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation 2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes

Le tableau n° 34 nous présentera les résultats du calcul des coefficients de corrélation de Spearman, effectué par le logiciel " SPSS ". Ce calcul se rapporte aux items, qu'on a théoriquement présumé, concernés par une relation linéaire et significative dans le tableau n°33.

Tableau n° 34 représentant la matrice de corrélation entre les indicateurs de la construction des compétences avec ceux de l'alternance (tuteurs)

Y \ X	1	2
3	0,408**	0,283*
4	0,449**	0,353**
5	0,572**	0,462**
6	0,515**	0,462**
7	0,418**	0,443**
8	0,328**	0,360**
9	0,333**	0,408**
10	0,426**	0,409**
11	0,320**	0,361**
12	0,386**	0,430**
13	0,368**	0,426**
14	0,503**	0,460**
15	0,537**	0,372**
16	0,515**	0,482**

Légende :

X désigne la variable représentant " l'alternance"

Y désigne la variable représentant "la construction des compétences"

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Les résultats des tests de corrélation de Spearman présentés dans le tableau ci-dessus indiquent que tous les indicateurs de la variable dépendante traduite par "la construction des compétences" sont positivement reliés et de façon significative aux indicateurs de la variable indépendante traduite par "l'alternance". Ceci nous incite à affirmer que plus l'alternance est efficiente, plus il y a construction des compétences professionnelles. Donc on peut admettre aussi l'hypothèse que l'alternance contribue à la construction des compétences professionnelles.

Conclusion

Les résultats des tests de corrélation de Spearman, concernant la deuxième hypothèse qui présume que l'alternance contribue à la construction des compétences professionnelles,

l'approuvent. Effectivement, comme on vient de voir dans les tableaux n° 31 et n° 32 concernant les réponses des apprentis et dans le tableau n° 34 concernant les réponses des tuteurs, les indicateurs de la construction des compétences sont tous reliés d'une manière significative aux indicateurs de l'alternance. Ceci suppose que l'alternance favorise la construction et le développement des compétences dont l'individu ne peut acquérir que s'il est confronté à de vraies situations professionnelles. Selon A. Geay : « L'alternance comme système de formation tire sa première justification du fait qu'elle permet d'apprendre ce qui ne s'apprend pas à l'école, d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas en formation et qui pourtant constitue souvent l'essentiel de la compétence, à savoir l'expérience²⁸¹ ». En effet, dans de vraies situations de travail l'apprenti est contraint de mobiliser des savoirs, de les transposer, de les combiner et de trouver des méthodes et créer peut être des stratégies pour réaliser une famille de tâches ou résoudre un problème. C'est cet entraînement dans les situations complexes de travail que l'individu acquiert des compétences et cela ne se peut se faire que dans une formation alternée car l'immersion professionnelle dans la logique de l'alternance interactive met l'apprenant face à des situations réelles avec leurs risques et périls. Ces diverses expériences vécues en entreprise se révèlent, en fait, formatrices lorsqu'il s'agit de les articuler avec les notions acquises dans l'institut de formation. En effet, dans les situations de travail, comme dans la vie, on apprend surtout par apprentissage expérientiel, à ses risques et périls, en direct avec l'environnement. A. Geay et J.-C. Sallaberry écrivent : « L'alternance, en obligeant l'apprenant à confronter les savoirs produits par d'autres aux savoirs produits par lui-même dans son expérience, développe une forme d'intelligence particulièrement adaptée à la complexité des situations professionnelles²⁸²».

L'alternance est un agencement entre la théorie et la pratique. Le but étant de produire des compétences. Cependant, il ne suffit pas de faire co-exister les savoirs théoriques et les savoirs de l'action comme le confirme A. Geay²⁸³, mais il faut organiser une liaison transférentielle. La capacité de transférer ce qui a été appris à l'institut (la théorie) en action dans l'entreprise, la pratique est au centre de la construction des compétences. Cette transférabilité est un enjeu majeur pour la réussite de l'alternance (Meirieu, 1992). Cela suppose : disposer de principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et leur donner sens (Morin, 1999)²⁸⁴. En alternance le savoir devient un outil au service de l'action et

²⁸¹ Geay, André, 1998, op, cit. p. 50.

²⁸² Geay, André ; Sallaberry, Jean-Claude, 1999, in *La didactique dans l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?* Revue française de pédagogie n° 128, p. 11.

²⁸³ Geay, André, 1998, op, cit. p. 39.

²⁸⁴ Morin, Edgar, 1999, *Tête bien faite*, Éditions du Seuil, p. 23.

de la production, « le savoir vaut par ce qu'il permet de faire²⁸⁵ ». Par ailleurs, le savoir aura un sens s'il permet de maîtriser une activité professionnelle, car si le savoir est coupé de toute pratique sociale ou de production, c'est qu'on ignore ce qui se passe dans le monde de la pratique. L'insertion professionnelle en formation par alternance permet alors aux apprentis de vivre une expérience forte. À partir d'une multitude d'expériences fortes vécues pendant les stages suivies d'un travail d'analyse et d'échanges lors des séances pédagogiques dans l'établissement, les apprentis parviennent à construire des savoirs et à renforcer leurs aptitudes d'analyse et de réflexion sur leurs pratiques (Schön, 1983).

4.3 Test de la troisième hypothèse

La troisième hypothèse précise que l'alternance dépend de la relation établie entre les acteurs du milieu scolaire et celui du milieu professionnel. Le tableau n° 35 présente les items concernés par l'étude corrélative afin de valider cette troisième hypothèse ou la nier, selon les réponses des formateurs. Les items concernés par les réponses des formateurs à l'institut de Jijel et dont on peut admettre théoriquement l'existence d'une relation significative, sont représentés par le tableau suivant :

Tableau n° 35 représentant les items des deux variables concernés par l'étude de corrélation

Expressions traduisant l'alternance	Expressions traduisant la relation établie entre les formateurs et les tuteurs
1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités des stagiaires en milieu professionnel	<p>14/ Les référentiels de formation sont élaborés conjointement par des formateurs et des professionnels issus du monde du travail</p> <p>16/ Un projet de formation définissant les rôles des différents acteurs et les objectifs de la formation est co-construit au préalable avec les acteurs du monde de travail</p> <p>17/ Des rencontres avec les maîtres de stage sont organisées afin d'échanger sur les manières de former les stagiaires</p>
2/ Les contenus des programmes sont actualisés selon les besoins du monde de travail	<p>14/ Les référentiels de formation sont élaborés conjointement par des formateurs et des professionnels issus du monde du travail</p> <p>16/ Un projet de formation définissant les rôles des différents acteurs et les objectifs de la formation est co-construit au préalable avec les acteurs du monde de travail</p> <p>17/ Des rencontres avec les maîtres de stage sont organisées afin d'échanger sur les manières de former les stagiaires</p>

²⁸⁵ Geay, André, 1998, op.cit. p. 75.

Suite du tableau n° 35

Expressions traduisant l'alternance	Expressions traduisant la relation établie entre les formateurs et les tuteurs
<p>3/ Les programmes sont organisés à partir des compétences visées</p>	<p>14/ Les référentiels de formation sont élaborés conjointement par des formateurs et des professionnels issus du monde du travail</p> <p>16/ Un projet de formation définissant les rôles des différents acteurs et les objectifs de la formation est co-construit au préalable avec les acteurs du monde de travail</p> <p>17/ Des rencontres avec les maîtres de stage sont organisées afin d'échanger sur les manières de former les stagiaires</p> <p>18/ Les procédures d'évaluation sont discutées et négociées avec les maîtres de stage</p>
<p>4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel</p>	<p>14/ Les référentiels de formation sont élaborés conjointement par des formateurs et des professionnels issus du monde du travail</p> <p>15/ J'effectue des visites en milieu de travail pour le suivi de mes stagiaires et pour être en phase avec ce qui se fait durant le stage</p> <p>16/ Un projet de formation définissant les rôles des différents acteurs et les objectifs de la formation est co-construit au préalable avec les acteurs du monde de travail</p> <p>17/ Des rencontres avec les maîtres de stage sont organisées afin d'échanger sur les manières de former les stagiaires</p>
<p>5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites</p>	<p>15/ J'effectue des visites en milieu de travail pour le suivi de mes stagiaires et pour être en phase avec ce qui se fait durant le stage</p> <p>17/ Des rencontres avec les maîtres de stage sont organisées afin d'échanger sur les manières de former les stagiaires</p>
<p>6/ Les aspects théoriques de la formation servent de base pour les activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail</p>	<p>17/ Des rencontres avec les maîtres de stage sont organisées afin d'échanger sur les manières de former les stagiaires</p> <p>18/ Les procédures d'évaluation sont discutées et négociées avec les maîtres de stage</p>

Le tableau n° 36 nous présentera les résultats du calcul des coefficients de corrélation de Spearman, effectué par le logiciel " SPSS ". Ce calcul se rapporte aux items, qu'on a théoriquement supposé, concernés par une relation linéaire et significative dans le tableau n°35.

Tableau n° 36 représentant la matrice de corrélation concernant la relation partenariale et l'alternance (formateurs)

Y \ X	14	15	16	17	18
1	0,628**	0,473*	0,596**	0,395*	0,669**
2	0,677**	0,173	0,300	0,647**	0,535**
3	0,316	0,685**	0,490**	0,743**	0,543**
4	0,349	0,835**	0,655**	0,556**	0,642**
5	0,184	0,867**	0,702**	0,457*	0,736**
6	0,464*	0,415*	0,577**	0,579**	0,551**

Légende :

X désigne la variable représentant " la relation établie entre les formateurs et les tuteurs "

Y désigne la variable représentant "l'alternance"

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Les résultats inscrits dans le tableau n° 36 montrent que les indicateurs de la variable traduite par "l'alternance" sont, dans l'ensemble, positivement reliés aux indicateurs de la variable traduite par "la relation établie entre les formateurs et les tuteurs", sauf en ce qui concerne les items : 1 avec 14 ; 2 avec 16 ; 3 avec 14 et 4 avec 14. Cependant, les valeurs positives des coefficients de Spearman révèlent l'existence d'une relation positive entre les indicateurs des deux variables à des degrés différents. Ceci nous conduit à dire que plus la relation établie entre les acteurs du dispositif de formation est forte, plus l'alternance est forte en terme d'efficacité. Par conséquent, on peut admettre, d'après ce qui précède, l'hypothèse que l'alternance dépend bien de la relation établie entre ces deux acteurs principaux (formateurs/tuteurs).

Le tableau n° 37 présente les items concernés par l'étude corrélatrice afin de valider la troisième hypothèse ou la refuser, selon les réponses des tuteurs. Les items concernés par les réponses de l'échantillon des tuteurs et dont on peut admettre théoriquement l'existence d'une liaison significative, sont représentés par le tableau qui suit :

Tableau n° 37 représentant les items des deux variables concernés par l'étude de corrélation

Expressions traduisant l'alternance	Expressions traduisant la relation établie entre les formateurs et les tuteurs
<p>1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation</p>	<p>17/ Je négocie avec l'institut sur les moyens qu'offre l'entreprise pour la formation du stagiaire</p> <p>18/ Je participe souvent à des réunions avec les formateurs sur les manières de former le stagiaire</p> <p>19/ Je participe à l'élaboration du projet de formation avant de recevoir le stagiaire</p> <p>20/ Mon rôle envers le stagiaire est clairement défini dans le projet de formation</p> <p>21/ Je reçois régulièrement les formateurs sur le lieu de travail pour effectuer des bilans sur les actions que mène le stagiaire au sein de l'entreprise</p> <p>22/ Les procédures d'évaluation sont discutées avec les formateurs</p>
<p>2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes</p>	<p>17/ Je négocie avec l'institut sur les moyens qu'offre l'entreprise pour la formation du stagiaire</p> <p>18/ Je participe souvent à des réunions avec les formateurs sur les manières de former le stagiaire</p> <p>19/ Je participe à l'élaboration du projet de formation avant de recevoir le stagiaire</p> <p>20/ Mon rôle envers le stagiaire est clairement défini dans le projet de formation</p> <p>21/ Je reçois régulièrement les formateurs sur le lieu de travail pour effectuer des bilans sur les actions que mène le stagiaire au sein de l'entreprise</p> <p>22/ Les procédures d'évaluation sont discutées avec les formateurs</p>

Le tableau n° 38 nous présente les résultats du calcul des coefficients de corrélation de Spearman, effectué par le logiciel " SPSS ". Ce calcul se rapporte aux items, qu'on a théoriquement supposé, concernés par une relation linéaire et significative dans le tableau n°37.

Tableau n° 38 représentant la matrice de corrélation concernant la relation partenariale et l'alternance (tuteurs)

X \ Y	17	18	19	20	21	22
1	0,276*	0,408**	0,303*	0,398**	0,349**	0,322**
2	0,379**	0,317**	0,338**	0,462**	0,322**	0,437**

Légende :

X désigne la variable représentant " la relation établie entre les formateurs et les tuteurs "

Y désigne la variable représentant "l'alternance"

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

D'après les résultats du tableau précédent, tous les indicateurs de l'alternance sont positivement et significativement reliés aux indicateurs de la relation établie entre les formateurs et les tuteurs. Ceci renforce la validité de la troisième hypothèse stipulant que l'alternance dépend de la relation établie entre les acteurs principaux du dispositif de formation (formateurs/tuteurs).

Conclusion

Les résultats des tests de corrélation de Spearman, concernant la troisième hypothèse montrent bien que l'alternance dépend de la relation établie entre les acteurs du dispositif de la formation et du partenariat construit dans l'objectif est de former l'apprenant. Le partenariat repose souvent sur la motivation des instigateurs et l'assiduité de ses représentants. Cependant, le plus difficile dans le partenariat, nous semble-t-il, c'est de faire sortir les acteurs appartenant à des univers professionnels dont les logiques différentes, logique de formation et logique de production, de leurs organisations vers un monde dont ils maîtrisent peu le fonctionnement et les règles. Ceci implique pour eux de fournir un effort particulier et d'avoir une volonté pour un changement de mode de pensée et une acceptation mutuelle. P. Bachelard explique : « Dispenser un enseignement professionnel ou technique. Les formateurs se sentent confrontés à des savoir-faire différents de ceux qu'ils enseignent ; la relation avec le tuteur devient un jeu essentiel ²⁸⁶ ». Par ailleurs, R. Fonteneau affirme que : « dans l'alternance partenariale, les partenaires doivent donc se rencontrer tour à tour dans les différents espaces, pour actualiser leurs représentations et aider l'apprenant dans sa démarche formative. Cela permet au moins de se référer aux expériences que vit l'apprenant sur les autres scènes, et de les intégrer aux contenus de la formation de manière critique, d'un autre point de vue ²⁸⁷ ».

L'alternance s'appuie sur l'utilisation des situations réelles de travail formatrices. Cette mise en situation réelle de travail formatif est intégrée à la formation afin de valoriser, d'une part l'application rapide en milieu professionnel des savoirs « acquis en formation,

²⁸⁶ Bachelard, Paul, 1994, op, cit, p. 108.

²⁸⁷ Fonteneau, Roland, op, cit. p. 33.

d'autre part l'usage systématique des expériences vécues en milieu professionnel comme point d'ancrage des nouveaux apprentissages en formation. Cependant, la mise en place d'un dispositif d'alternance nécessite un cadre de collaboration qui associe différents acteurs appartenants à de différentes organisations. Or, « fonder un système de formation, c'est lui donner du sens par rapport à un champ socio-économique en prenant en compte les éléments liés à son passé et à sa culture, ceux liés à un futur désiré et bien entendu à un présent souvent difficile à gérer pour les acteurs et les organisations en présence²⁸⁸ ».

²⁸⁸ Clenet, Jean, Éducatons Oct. – Nov. 95, p. 38.

Conclusion générale

L'organisme de formation est mal habile, à lui seul, pour faire acquérir des compétences professionnelles. Il est dans l'incapacité de recréer en son sein des systèmes complexes telle qu'elle l'exige la réalité du terrain. Même s'il propose une formation de qualité, cette dernière ne reflète pas souvent le caractère original et changeant des situations rencontrées dans un milieu professionnel. En effet, l'organisme de formation n'a pas la possibilité de transmettre les savoirs sous toutes ses dimensions technique, économique, sociale, humaine, avec les particularités des situations auxquelles l'apprenant peut être confronté en milieu réel de travail. Par ailleurs, l'entreprise seule est incapable de mettre en évidence sa rationalité souvent peu apparente, de la formuler d'une manière théorique et générale afin d'en faire le fondement d'un savoir faire adapté à chaque situation. La collaboration apparaît alors comme nécessité dans une relation entre les deux systèmes constituant le dispositif d'alternance. L'organisme de formation est organisateur du dispositif d'alternance, il établit des rapports entre les différents partenaires de l'alternance, il met en place les outils nécessaires pour le bon déroulement des séances pédagogiques et l'acquisition des savoirs. Il devient en cela une institution principale et indispensable pour la prise de distance et le retour réflexif des apprentis professionnellement immergés en entreprise. Il assure aussi l'intégrité et la cohérence de l'ensemble du processus de formation dont le point fort est d'accompagner la réflexion des apprentis à partir de leurs expériences. Cependant, certaines difficultés peuvent altérer le bon déroulement et la mise en œuvre de l'alternance dans le système de formation.

Il y a des difficultés d'ordre organisationnel telles que la mise en place d'un partenariat entre l'établissement de la formation professionnelle et les entreprises. En effet, l'Institut de Jijel ne maîtrise pas suffisamment le concept de l'alternance que ça soit au niveau de son organisation ou de la mise en place des processus nécessaires au bon déroulement de l'alternance. Par ailleurs, les entreprises n'osent pas s'impliquer totalement dans la formation des jeunes alternants. Ces dernières connaissent peu cette stratégie d'apprentissage alors elles ne sont pas prêtes à s'investir sur un terrain qu'elles ne maîtrisent pas suffisamment. Elles appréhendent, donc la prise en charge des apprentis. De plus, lorsqu'il existe un partenariat, il n'y a pas vraiment d'interactions entre les deux structures (Institut et entreprise) ce qui ralentit le transfert des connaissances et des compétences et l'échange des informations et des méthodes.

D'autres difficultés sont d'ordre pédagogique. En effet, la mise en place du dispositif d'alternance demande une bonne maîtrise du concept par l'équipe de direction de l'établissement, notamment par les différents acteurs du système (les formateurs et les tuteurs). Or, les formateurs sont généralement issus d'un système de formation traditionnel. Ils ont très peu d'expérience, peut être pas du tout, de la réalité du terrain et du partenariat. J. Clenet et C. Gérard expliquent : « malgré le désir des enseignants de mieux singulariser leur action auprès des élèves, de découvrir l'entreprise dont ils ont peu d'expériences en général, de travailler en équipe pour adapter leur action et la rendre plus efficiente. Leur expérience du partenariat reste marginale même si elle tend à se développer²⁸⁹ ». Ainsi, s'entourer de formateurs qui partagent la culture de l'alternance paraît une des plus importantes contraintes de mettre en place le dispositif d'alternance. Car ces gens ont été formés dans un système classique et qui, vont naturellement transmettre les savoirs de la même façon dont ils ont été formés.

D'autres difficultés sont d'ordre technique et financier. Effectivement, la pédagogie de l'alternance exige des moyens spécifiques et des outils pédagogiques indispensables. Tels que l'élaboration des plans de formation qui répondent efficacement aux besoins et aux attentes des apprenants, ainsi qu'aux objectifs de la formation préalablement définis. Par ailleurs, l'établissement de contrats de formation entre l'apprenti et l'entreprise va servir comme moyen de cadrage. L'apport d'un matériel pédagogique répondant aux objectifs de la formation, etc. Mais le fait de travailler avec plusieurs entreprises qui ne sont pas de même nature, suppose que l'INSFP se trouve devant des difficultés de gérer tous ces moyens. Or, l'absence des moyens techniques laisse un vide remarquable dans la réalisation des objectifs de la formation en alternance.

Malgré les réponses favorables apportées par une bonne partie des apprentis de l'échantillon concernant l'apport en connaissances et en compétences dans ce système de formation²⁹⁰, paradoxalement leurs réponses dévoilent aussi l'existence de quelques contraintes altérant le bon déroulement de leur formation. Ces contraintes ou difficultés sont reliées principalement à la déconnexion des deux pôles (Institut/entreprise) et de leurs acteurs respectifs, engendrant ainsi une juxtaposition de l'alternance vécue par les apprentis, voire une séparation entre les savoirs acquis dans l'établissement de formation et les compétences développées en milieu professionnel. En effet, les résultats de cette recherche montrent qu'il s'agit d'une association de savoirs acquis et d'expériences vécues par les apprentis, plutôt que

²⁸⁹ Clenet, Jean et Gérard, Christian, op, cit. p.20.

²⁹⁰ Voir tableau n° 23 en annexe

d'un rapport dialogique entre des systèmes aux logiques différentes. Or, l'alternance recherchée est celle qui favorise le transfert des acquis entre les différents lieux, par ce qu'elle permet à l'alternant de transformer ses savoirs acquis dans le milieu scolaire en actions, et aussi, de revivre l'expérience vécue dans le milieu social à travers l'analyse des situations problèmes et la réflexion sur soi et sur ses pratiques. Cette expérience est partagée avec autrui via des échanges constructifs organisés. La confrontation des pratiques professionnelles avec celles des autres amène l'individu à prendre conscience de son action et de réfléchir sur sa propre pratique. L'apprenti devient, alors, capable de construire et de produire des savoirs à partir de son expérience et des interactions avec son environnement.

En dépit de toutes les difficultés soulevées à travers notre étude effectuée au niveau de l'INSFP de Jijel concernant la mise en œuvre de l'alternance, ce système de formation reste le plus approprié pour l'appropriation des savoirs et la construction des compétences. En effet, les tests de corrélation sur les indicateurs des variables de notre étude, à travers les réponses apportées par les apprentis, par les formateurs et par les tuteurs, montrent l'existence d'une relation positive entre l'alternance et l'appropriation des savoirs et, entre l'alternance et la construction des compétences.

La mise en place d'un dispositif d'alternance exige une réelle adhésion des acteurs du système. Pour cela, il importe d'identifier les rôles, les besoins, les motivations et les intérêts de chacun des partenaires. Le tableau suivant permettra d'identifier les différents paramètres qui peuvent constituer l'engagement des acteurs dans le partenariat pour la réussite de l'alternance :

Partenaire	Besoins	Rôles	Intérêts
L'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir des savoirs et des savoir-faire qui vont lui servir dans une éventuelle activité professionnelle - Développer des compétences qui vont lui permettre d'intégrer le marché de l'emploi - Intégrer et utiliser des savoirs théoriques, expérientiels et d'action dans une pratique professionnelle - Être en étroite relation avec la réalité du terrain tout au long de son parcours scolaire afin d'acquérir une expérience et de vivre concrètement ses apprentissages - Être reconnu socialement et se construire une identité professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - S'intégrer à son milieu de stage en se soumettant aux conditions de travail et aux règlements de l'entreprise - Agir en responsabilité et en respect envers les collègues et de la confidentialité - Répondre positivement aux instructions reçues tout en respectant le contrat établi avec l'entreprise - Se soumettre aux différentes évaluations et suivis - S'impliquer activement dans la formation proposée en développant des réflexions, un esprit de recherche et d'analyse critique constructive - Établir un projet de formation en collaboration avec le formateur et le tuteur. Le projet doit contenir les objectifs de formation élaborés par l'apprenant, ceux négociés avec le formateur et le tuteur sur la base du projet de formation de l'institution et répondants aux exigences du terrain - Élaborer en fin de formation un document comprenant un compte-rendu du processus de formation accompli, en regard des objectifs fixés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir des savoirs, des savoir-faire, des compétences professionnelles et une expérience du travail - Développer le sens critique et l'émergence de questionnements sur les pratiques professionnelles et les problématiques liées aux situations réelles de travail - Développer sa capacité de travailler en équipe, en pluridisciplinarité et en réseau - Se construire une personnalité professionnelle qui lui permet de se valoriser socialement - Avoir plus de chance d'obtenir un poste d'emploi stable et durable qui répond à son profil et à ses attentes

Partenaire	Besoins	Rôles	Intérêts
L'entreprise	<ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner et embaucher du personnel qualifié et opérationnel - Influencer les milieux de formation et les contenus des programmes d'études en lien avec les besoins du marché du travail et des changements évolutifs des organisations - Développer des projets et rapporter des innovations technologiques, des techniques nouvelles et des idées novatrices - Sauvegarder et/ou créer une bonne image sociale 	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler en collaboration avec l'organisme de formation - Établir, en collaboration avec l'apprenant, le projet de stage en lien direct avec le programme de formation - Fournir les conditions et les moyens nécessaires au bon déroulement du stage et la réalisation des tâches qui sont confiées à l'apprenant - Libérer un tuteur ayant la volonté et les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction tutorat et dégager du temps pour l'accompagnement et le suivi du stagiaire - Participer à l'élaboration des progressions pédagogiques et les plans de formation - Participer à l'évaluation des acquis et au suivi du parcours du stagiaire - Informer les instances concernées de l'évolution de la formation du stagiaire au sein de l'entreprise et d'éventuels incidents - Instaurer un climat favorable au travail (sécurité, santé, normes ...) et respecter les points du contrat convenu avec le stagiaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Accéder à une main d'œuvre possédant une qualification et des compétences professionnelles actualisées et prête à effectuer de divers projets en relation avec les besoins des organisations et des éventuels changements évolutifs - Négocier des contrats de courte durée - Développer les compétences de sa ressource humaine en encadrant des stagiaires - Par un tel engagement social, elle se donne une image publicitaire positive et augmente sa visibilité - Avoir un regard externe (critiques constructives) et des propositions d'amélioration, ce qui lui permet d'enrichir les pratiques professionnelles - Évaluer plus facilement, à travers son expérience de stage, le profil d'un candidat lors d'un éventuel recrutement - Influencer les milieux de formation et les contenus des programmes en faveur de ses besoins

Partenaire	Besoins	Rôles	Intérêts
<p align="center">L'organisme de formation professionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir des formations pertinentes permettant de favoriser le placement des diplômés dans des emplois reliés - Proposer des formations en lien avec le monde du travail et les nouveautés technologiques - Avoir le maximum de demandeurs de formation - Créer une image de sérieux, de noblesse et d'honneur 	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir et nouer des relations fortes avec le milieu du travail - Faire la promotion et l'actualisation des programmes de formation en fonction des nouveautés du marché du travail. Pour cela, il convient d'associer les acteurs du monde du travail - Évaluer l'accessibilité des candidats stagiaires au programme de formation et les orienter vers le profil d'employabilité convenable - Insérer et faire le suivi des stagiaires en milieu professionnel adéquat (démarches administratives, évaluation, suivi, etc.) - Fournir le matériel technique et pédagogique comme support de complémentarité de ce qui se fait en entreprise - Être en permanente veille des évolutions technologiques et pédagogiques afin d'assurer des apprentissages nouveaux répondants à ces évolutions - Mobiliser les formateurs et le personnel nécessaire pour l'accompagnement des stagiaires dans leurs apprentissages - Accueillir le stagiaire et lui assurer une formation formalisée qui favorise l'alternance intégrative complétant ainsi les enseignements acquis en 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier plus facilement les besoins du marché du travail via les relations de partenariat avec les entreprises et l'expérience des stagiaires afin d'adapter les contenus de formation - Avoir l'avantage d'un processus continu d'actualisation des programmes de formation technique en fonction des évolutions du terrain - Offrir des formations en étroite relation avec le marché du travail permettant l'accès plus avantageux à l'emploi - Proposer à son public à former des stratégies pédagogiques diversifiées permettant la réussite professionnelle et la sauvegarde de la motivation scolaire

		<p>entreprise</p> <ul style="list-style-type: none">- Contribuer au développement de l'identité professionnelle et sociale- Accueillir les suggestions ou remarques des autres partenaires.- Organiser, à l'intention des tuteurs, des séances de travail pour favoriser l'ajustement optimal de la formation pratique et de l'enseignement dans le lieu de formation- Programmer des rencontres avec les différents acteurs de l'alternance pour l'évaluation de la formation pratique	
--	--	--	--

Quelques recommandations pour la mise en place d'un dispositif d'alternance

Des recommandations vont guider des actions à entreprendre pour favoriser l'essor de la formation en alternance. Mais d'abord, il est impératif d'instaurer un réel climat de partenariat induit par l'engagement de chacun des partenaires : les responsables de l'établissement de formation, les formateurs, les apprentis, les entreprises d'accueil et les tuteurs. Cette relation de complémentarité partenariale sera orientée vers un besoin partagé par tous les partenaires. Néanmoins, elle sera centralisée autour du transfert et l'accroissement des compétences de l'apprenti. Ce processus de collaboration entre le marché du travail, les apprentis et l'institut aura pour but de favoriser l'adéquation entre les besoins en main-d'œuvre du marché du travail et le profil professionnel²⁹¹ développé par les apprentis. Ces recommandations peuvent se résumer à :

- L'établissement d'un plan d'action sensibilisant les entreprises à participer à la formation des jeunes en alternance. Enclencher, ensuite, des actions de mobilisation en direction des partenaires du monde de travail afin qu'ils appuient la formation en alternance comme mode de formation privilégié, puis les amener à constituer un réseau partenarial de formation en alternance. Pour cela il faut prendre des mesures incitant les entreprises à accueillir des stagiaires et déterminer les conditions et les mesures incitatives favorisant l'engagement de tous les acteurs de l'alternance. Par ailleurs, il est souhaitable d'adopter une stratégie d'information orientée vers les milieux de travail permettant à ces derniers de bien comprendre les principes et les formes de la formation en alternance et les exigences particulières qui y sont rattachées.
- Afin de réunir des conditions de travail formateur en milieu professionnel, il est impératif de définir clairement le statut de l'apprenant-stagiaire par une analyse et une modification des lois du travail.
- Le développement du concept de l'alternance implique nécessairement l'instauration et l'élargissement de sa culture. Ainsi, il est essentiel de revoir les tâches des formateurs de la formation professionnelle et de déterminer leur besoin en perfectionnement dans un contexte de formation par alternance. Selon J. Clenet et C. Gérard²⁹², le formateur doit se rapprocher de l'entreprise et du monde professionnel pour avoir une culture professionnelle.

²⁹¹ Les compétences professionnelles

²⁹² Clenet, Jean et Gérard, Christian, 1994, op, cit. p. 86.

P. Perrenoud explique : « La plupart des formateurs, même s'ils ont une identité disciplinaire ou théorique, devraient avoir une familiarité minimale et actualisée avec le métier, même s'ils ne l'ont pas eux-mêmes pratiqués²⁹³ ». Il est également opportun de prendre des mesures nécessaires pour assurer une formation des tuteurs.

- Cerner les tendances du marché du travail et déterminer ses principaux défis font partie, aujourd'hui, des compétences que doit avoir un organisme de formation. Dans un dispositif d'alternance, on doit identifier les caractéristiques socio-économiques des organisations et comprendre leurs modes de fonctionnement afin de ne pas être en déphasage avec les exigences continuellement changeantes du monde réel du travail et de la société. Ainsi, on pourrait partir des problèmes des entreprises et de leurs besoins pour monter des actions de formation. On pourrait également arrimer les contenus des programmes de formation aux besoins réels du marché du travail et d'adapter les programmes d'études à ses besoins aussi. En effet, un travail explicite sur le contenu de l'activité formative doit être réalisé afin d'assurer une plus grande adéquation des programmes avec les compétences utilisées en milieux de travail, (Doray et Maroy, 2001).
- L'alternance est un système restant en constante évolution, il accorde une grande importance à l'acquisition de compétences professionnelles de façon à favoriser l'adaptation des apprentissages à l'évolution du marché du travail. C'est pourquoi il est opportun d'instaurer un système d'évaluation régulière de la formation et d'apporter des conseils aux différents associés dans la formation. Dans cette perspective, un référentiel de compétence et des critères de performance communs pourrait être défini et envisager sa mise à jour dans un processus continu.
- Les plans de formation doivent répondre aux attentes du public à former et à ses besoins en associant les acteurs de l'entreprise pour leur élaboration. Pour cela, il faut identifier les besoins, les attentes, les intérêts, et les problèmes des usagers. Par ailleurs, les plans de formation sont considérés comme des outils, essentiels et efficaces, pour le rapprochement et la connexion d'une part entre les interventions des acteurs (formateurs/tuteurs), d'autre part entre les activités scolaires et les activités professionnelles. Il est forcément préférable de partir des objectifs de formation (profil professionnel recherché) pour les transformer en objectifs pédagogiques. Ce processus nécessite une décomposition détaillée du projet de formation dont les principales étapes sont :

1°/ Définir les objectifs de formation à partir d'une analyse dans les milieux de travail.

²⁹³ Perrenoud, Philippe, op. cit. p. 22.

2°/ Déterminer les compétences visées.

3°/ Construire les plans de formation en fonction des capacités à atteindre (compétences visées) et des besoins et attentes du public à former.

4°/ Décrire les contenus des programmes en les départageant sous forme de matières (ou d'unités de formation)

5°/ Planifier les séquences de formation et les séquences de travail en fonction des plans de formation élaborés.

- Le suivi de la formation en milieu formatif comme en milieu de travail se révèle essentiel dans un dispositif d'alternance. Effectivement, la qualité de mise en œuvre de l'alternance va dépendre des outils de suivi utilisés dans le cadre du pilotage du dispositif. A cet égard un outil de suivi est proposé en annexe.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI**, Jean-Pierre, 1994, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BLANCHET**, Alain & **GOTMAN**, Anne, 2001, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Tours, Nathan.
- BACHELARD**, Paul, 1994, *Apprentissages et Pratiques d'Alternance*, Paris, l'Harmattan.
- BARBIER**, Jean Marie, 1980, *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF.
- BERTHIER**, Nicole, 2000, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Armand colin.
- BEAUD**, Stéphane & **WEBER**, Florence, 1998, *Le guide de l'enquête de terrain*, Paris, la découverte.
- BOUDJAOU**, Mehdi, 2003, *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université des Sciences et des Technologies de Lille – Laboratoire Trigone.
- BOULET**, Paul, 1992, *l'enjeu des tuteurs*, les éditions d'organisation.
- BOURDIEU**, Pierre, 1994, *Raisons Pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURGEON**, Gil, 1979, *Socio- pédagogie de l'alternance*, Mesonance
- CADOR**, Louis, 1982, *Étudiant ou apprenti*, Paris, PUF.
- CHARTIER**, Daniel & **LEBET**, Georges, 1993, *La formation par production de savoirs*, Paris, l'Harmattan.
- CLAVIER**, Loïc, 2001, *Évaluer et former dans l'alternance*, Paris, l'Harmattan.
- CLÉNET**, Jean, 1998, *Représentations, Formations et Alternance*, Paris, l'Harmattan.
- CLÉNET**, Jean et **GÉRARD**, Christian, 1994, *Partenariat et alternance en éducation*, Paris, l'Harmattan.
- DENOYEL**, Noël, 1990, *Le biais du gars*, Maurecourt, Éditions Universitaires
- FABRE**, Michel, 1999, *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE**, Michel, 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF.
- GEAY**, André, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, l'Harmattan.

- GERARD**, Christian, 2003, *Concevoir l'alternance en éducation, autonomie, apprentissage et accompagnement*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation.
- GERARD**, Christian & **GILLIER**, Jean Philippe, 2002, *Se former par la recherche en alternance*, Paris, l'Harmattan.
- GIORDAN**, André, 1998, *Apprendre*, Paris, Belin.
- KAUFMANN**, Jean-Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Éditions Nathan.
- LE BOTERF**, Guy, 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, les Éditions des organisations.
- LERBET**, Georges, 1997, *Pédagogie et systémique*, Paris, PUF.
- LERBET**, Georges, 1993, *Approche systémique et production de savoir*, Paris, l'Harmattan.
- LERBET**, Georges, 1990, *Le flou et l'écolier*, Paris, Éditions Universitaires.
- LEVI-STRAUSS**, Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- MAUDUIT CORBON**, Michelle, 1996, *Alternances et Apprentissages*, Paris, Hachette.
- MORIN**, Edgar, 1999, *Tête bien faite*, Éditions du Seuil.
- PAQUAY**, Léopold ; **ALTET**, Marguerite ; **CHARLIER**, Evelyne ; **PERRENOUD**, Philippe, 2001, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PIAGET**, Jean, 1974a, *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- QUIVY**, Raymond, **CAMPENHOUDTH**, Luc-Van, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- SALLABERRY** Jean-Claude, **CHARTIER** Dominique, **GERARD** Christian, 1997, *L'enseignement des sciences en alternance*, Paris, L'harmattan.
- SCHÖN**, Donald. A, 1983, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, les Éditions Logiques.
- VIOLET** Dominique, 1996, *Paradoxes, autonomies et réussites scolaires*, Paris, l'Harmattan.

DICTIONNAIRES, ARTICLES et DOCUMENTS

BEILLEROT, Jacky, 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions Nathan.

BATACHE, Mohammed, 2002, *Stratégie de réorganisation et de promotion de la formation par apprentissage dans le cadre d'une politique globale de mise à niveau du secteur de la formation professionnelle*, Direction de l'Organisation et du Suivi de la Formation, Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels, Alger.

CHARLOT, Bernard, 1993, *L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles*, in *Éducation permanente* n° 115.

CLÉNET, Jean, 2005, *Formation, production de compétences et GRH : quelles perspectives ?* In Colloque International de l'Université d'Oran Essenia : les 4, 5 et 6 juin 2005.

CLÉNET, Jean, 1995, *Pour une Ingénierie de l'alternance*, Éducatons.

COULET, Jean-Claude et **CHAUVIGNE**, Christian, 2005, *Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation*, In *Analyses du travail et formation*, *Éducation permanente*, N° 165.

COURTOIS, Bernadette et **PINEAU**, Gaston, 1991, *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La documentation Française.

FABRE, Michel, 2005, In l'apport de John Dewey, *Qu'est-ce que problématiser ?* Colloque REF, Symposium Situations de formation et problématisation, Genève, 18 et 19 Septembre 2003.

CHATEAU, Frédéric, 2002, *Pédagogie de l'alternance, rapport d'étude sur l'enseignement des statistiques par l'alternance en DUT*.

FONTENEAU, Roland, 1993, *L'alternance partenariale*, in *Éducation permanente*, n° 115.

GALVANI, Pascal, 1999, *Accompagner l'alternance des savoirs*, article paru dans la *Revue Française de Pédagogie*.

GEAY, André & **SALLABERRY** Jean-Claude, 1999, *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?* *Revue Française de Pédagogie*, n° 128.

GERARD, Christian, 2005, *Action-Recherche et Recherche-Action en formation*, c'est-à-dire conjointre l'expérience, l'art et la science afin de former à (se) former. In la formation professionnelle, revue esprit/critique.

GIMONET, Jean-Claude, 1982, *Une composante d'un système éducatif. L'alternance au sein des MFREO*, Éducation et Alternance, Paris.

GIORDAN, André, *Enseigner n'est pas apprendre*, in libération du 17 mai 1994.

LE BOTERF, Guy, 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.

MALGLAIVE, Gérard, 1993, *Alternance et Compétences*, in Cahiers pédagogiques, n° 320.

MALGLAIVE, Gérard, 1987, Quelles compétences pour les nouvelles technologies ? In Ferrand, (J-L) et alii, *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?* La Documentation française.

MATHEY PIERRE, Catherine, 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions Nathan.

MEIRIEU, Philippe, 1992, *La logique de l'apprentissage dans l'alternance*, in actes du colloque « les jeunes de l'alternance ».

Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels Algérien, 2002, *Recueil des textes législatifs et réglementaires régissant la formation par apprentissage*, Alger.

Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels Algérien, 2007, *Rapport sur la formation et l'enseignement professionnels*, Bilans et perspectives.

PASTRÉ, Pierre, 2005, *La deuxième vie de la didactique professionnelle*, in Analyses du travail et formation, Éducation permanente N° 165.

PASTRÉ, Pierre, 1994, *Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle* Approches didactiques en formation d'adultes, in Éducation permanente n° 111.

PERRENOUD, Philippe, 2001, Articulation théorie pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation ; Santé et Travail social*, Paris, Éditions Seli Arslan, pp. 10-27.

PERRENOUD, Philippe, 2001, *Former à l'action, est-ce possible ?* Intervention dans la journée « Former à des savoirs d'action, est ce possible ? IUFM de Lyon juillet 2001.

PERRENOUD, Philippe, 1999, *Faire acquérir des compétences à l'école*, In *Vie pédagogique*, n° 112, pp. 16-20.

PERRENOUD, Philippe, 1996, *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable*, In *Éducation de recherche*, n° 2.

PERRENOUD, Philippe, 1995, *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* In *Pédagogie collégiale (Québec)*, Vol. 9, n° 1, octobre 1995, pp. 20-24.

PERRENOUD, Philippe, 1993, *Sens du travail et travail du sens à l'école*, in *cahiers pédagogiques* n° 314-315.

RAYNAL, Françoise et **RIEUNIER**, Alain, 1998, *Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.

VINCENT (F), 1982, *La pédagogie du tutorat*, *éducation permanente*, n° 65.

Annexes

République Algérienne Démocratique et Populaire
Université Mentouri de Constantine
Institut des sciences humaines et sociales
Département de Psychologie, science de l'éducation et l'orthophonie

Questionnaire de recherche
pour l'obtention du diplôme de Magister

Le titre : La formation alternée dans sa relation avec l'appropriation des savoirs et la construction des compétences

Le présent questionnaire a pour but de recueillir des informations sur le mode de formation par alternance dans le secteur de la formation professionnelle. Les informations recueillies feront l'objet d'une recherche purement scientifique, par conséquent je vous demanderais de bien vouloir le remplir rigoureusement et avec toute sincérité.

Soyez rassuré que tous les renseignements du questionnaire resteront confidentiels et ne feront l'objet que d'une exploitation et analyse complètement anonymes.

Veuillez acceptez mes remerciements les plus sincères

Le chercheur : Boudjebbour
Abdelmadjid

Sous la direction du Docteur :
Layeb Rabah

N.B : Mettre une seule croix sur chacune des lignes

Sexe : masculin féminin

Spécialité : Semestre en formation :

Les expressions	Très d'accord	D'accord	Sans opinion	peu d'accord	Pas du tout d'accord
1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités professionnelles en entreprise					
2/ Il y a un enchaînement dans le temps entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel					
3/ Pour nous expliquer les cours théoriques, les formateurs s'appuient sur ce qu'on réalise comme activités en milieu professionnel					
4/ Le milieu professionnel m'aide à acquérir des savoir-faire que je ne peux pas acquérir à l'institut					
5/ En milieu professionnel, on s'appuie sur les cours théoriques pour réaliser des tâches complexes					
6/ Les situations concrètes de travail m'aident à comprendre les notions abstraites comme les mathématiques					
7/ Le stage me sert pour apprendre de nouveaux savoirs					
8/ J'arrive souvent à résoudre les exercices et les problèmes reliés aux cours					
9/ En général, j'obtiens de bons résultats après les examens					
10/ J'arrive à identifier les objectifs des cours théoriques					
11/ Je suis motivé pour acquérir de nouveaux savoirs					
12/ J'arrive à faire les liens entre les différentes matières de la formation					
13/ J'arrive à expliquer mes pratiques professionnelles théoriquement					
14/ J'essaye toujours de développer mes connaissances à partir de ce que je découvre au monde réel de travail					
15/ Mon travail est souvent apprécié par le maître de stage et les autres employés					

16/ J'arrive à terminer le travail demandé en milieu professionnel dans les délais					
17/ J'effectue le travail envisagé en milieu professionnel dans sa totalité					
18/ J'arrive à communiquer avec les employés de l'entreprise mieux qu'avant					
19/ Je suis capable de travailler en équipe dans le milieu professionnel					
20/ Je suis capable de confronter les problèmes liés au travail et de les résoudre de façon autonome					
21/ Je respecte les horaires de travail et le règlement de l'entreprise					
22/ Je demande l'autorisation avant d'utiliser le matériel de l'entreprise et je le sauvegarde					

*** الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ***

جامعة منتوري – قسنطينة -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استمارة بحث لنيل شهادة الماجستير

العنوان : التكوين بالتناوب في علاقته مع اكتساب المعارف و بناء الكفاءات

الهدف من هذه الاستمارة هو جمع معلومات حول التكوين بالتناوب (أي التكوين عن طريق التمهين) في قطاع التكوين المهني .

ستبقى هذه الاستمارة سرية والغرض منها خدمة البحث العلمي وتطوير التكوين عن طريق التناوب . لهذا نطلب منكم ملئها بتأني وبصراحة.

شكرا جزيلا.

تحت إشراف:
الأستاذ الدكتور/ العايب رابح

الباحث:
بوجبور عبد المجيد

ملاحظة : ضع علامة واحدة في كل سطر

الجنس : ذكر أنثى

الاختصاص : السداسي :

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدا	العبارات
					1/ محتويات البرامج تتناسب مع النشاطات المهنية في المؤسسة
					2/ هناك تسلسل زمني بين حصص التكوين والنشاطات المهنية
					3/ يستند الأساتذة في شرح الدروس النظرية على ما نقوم به من نشاطات في الوسط المهني
					4/ يساعدني الوسط المهني في كسب مهارات لا يمكنني الحصول عليها في المعهد
					5/ في الوسط المهني، نعتمد على الدروس النظرية لإنجاز مهام معقدة
					6/ تساعدني الحالات الملموسة في الوسط المهني على فهم المواد المجردة مثل الرياضيات
					7/ يفيدني التربص المهني في تحصيل مكتسبات جديدة
					8/ أستطيع في أغلب الأحيان حل التمارين والمسائل المتعلقة بالدرس
					9/ أحصل على نتائج مرضية بعد الامتحانات، على العموم
					10/ أستطيع تحديد أهداف الدروس النظرية
					11/ أنا متحفز لاكتساب معارف جديدة
					12/ أستطيع الربط بين المواد المدرسة المختلفة
					13/ أستطيع شرح نظريا ممارساتي المهنية
					14/ أحاول دوما تطوير معارفي مما أكتشفه في الوسط المهني
					15/ غالبا ما تستحسن انجازاتي من طرف معلم التمهين والموظفين
					16/ أستطيع إتمام العمل المطلوب مني بالوسط المهني في الوقت المحدد
					17/ أنجز العمل المطلوب مني في الوسط المهني كاملا

					18/ أستطيع التواصل مع الموظفين في الوسط المهني بشكل أفضل من السابق
					19/ يمكنني انجاز أعمال مشتركة مع عدة موظفين في الوسط المهني
					20/ أواجه المشكلات المتعلقة بالعمل وأحوال حلها بدون مساعدة
					21/ أحترم أوقات العمل والنظام المعمول به داخل المؤسسة المهنية
					22/ أستأذن قبل استعمال عتاد المؤسسة المهنية و أحافظ عليه

République Algérienne Démocratique et Populaire
Université Mentouri de Constantine
Institut des sciences humaines et sociales
Département de Psychologie, science de l'éducation et l'orthophonie

Questionnaire de recherche
pour l'obtention du diplôme de Magister

Le titre : La formation alternée dans sa relation avec l'appropriation des savoirs et la construction des compétences

Le présent questionnaire a pour but de recueillir des informations sur le mode de formation par alternance dans le secteur de la formation professionnelle. Les informations recueillies feront l'objet d'une recherche purement scientifique, par conséquent je vous demanderais de bien vouloir le remplir rigoureusement et avec toute sincérité.

Soyez rassuré que tous les renseignements du questionnaire resteront confidentiels et ne feront l'objet que d'une exploitation et analyse complètement anonymes.

Veuillez acceptez mes remerciements les plus sincères

Le chercheur : Boudjebbour
Abdelmadjid

Sous la direction du Docteur :
Layeb Rabah

N.B : Mettre une seule croix sur chacune des lignes

Sexe : masculin féminin

Formateur spécialisé en :

Spécialité enseignée :

Nombre d'années en tant que formateur :

Les sections encadrées :

Les expressions	Très d'accord	D'accord	Sans opinion	peu d'accord	Pas du tout d'accord
1/ Les contenus des programmes correspondent aux activités des stagiaires en milieu professionnel					
2/ Les contenus des programmes sont actualisés selon les besoins du monde de travail					
3/ Les programmes sont organisés à partir des compétences visées					
4/ il existe un enchaînement entre les séances théoriques et les activités en milieu professionnel					
5/ Je me sers souvent des situations professionnelles vécues par mes stagiaires à l'entreprise pour leur transmettre des informations théoriques abstraites					
6/ Les aspects théoriques de la formation servent de base pour les activités professionnelles des stagiaires en milieu de travail					
7/ Les stagiaires arrivent souvent à résoudre les exercices et les problèmes pendant les séances de cours					
8/ Les stagiaires interagissent aux questions que je pose et participent au cours					

9/ En général, les stagiaires réussissent aux examens et obtiennent de bons résultats					
10/ Les stagiaires sont motivés pour acquérir de nouveaux savoirs					
11/ Les stagiaires arrivent à faire des liens entre ce qu'ils apprennent à l'institut et ce qu'ils réalisent comme tâches professionnelles à l'entreprise					
12/ Les stagiaires arrivent à comprendre et interpréter les informations théoriques					
13/ Les stagiaires arrivent à traiter l'information et utiliser leurs connaissances au bon moment					
14/ Les référentiels de formation sont élaborés conjointement par des formateurs et des professionnels issus du monde du travail					
15/ J'effectue des visites en milieu de travail pour le suivi de mes stagiaires et pour être en phase avec ce qui se fait durant le stage					
16/ Un projet de formation définissant les rôles des différents acteurs et les objectifs de la formation est co-construit au préalable avec les acteurs du monde de travail					
17/ Des rencontres avec les maîtres de stage sont organisées afin d'échanger sur les manières de former les stagiaires					
18/ Les procédures d'évaluation sont discutées et négociées avec les maîtres de stage					

République Algérienne Démocratique et Populaire
Université Mentouri de Constantine
Institut des sciences humaines et sociales
Département de Psychologie, science de l'éducation et l'orthophonie

Questionnaire de recherche
pour l'obtention du diplôme de Magister

Le titre : La formation alternée dans sa relation avec l'appropriation des savoirs et la construction des compétences

Le présent questionnaire a pour but de recueillir des informations sur le mode de formation par alternance dans le secteur de la formation professionnelle. Les informations recueillies feront l'objet d'une recherche purement scientifique, par conséquent je vous demanderais de bien vouloir le remplir rigoureusement et avec toute sincérité.

Soyez rassuré que tous les renseignements du questionnaire resteront confidentiels et ne feront l'objet que d'une exploitation et analyse complètement anonymes.

Veillez acceptez mes remerciements les plus sincères

Le chercheur : Boudjebbour
Abdelmadjid

Sous la direction du Docteur :
Layeb Rabah

N.B : Mettre une seule croix sur chacune des lignes

Sexe : masculin féminin

Spécialité de base :

Entreprise : publique privée

Fonction :

Nombre d'années d'expérience :

Nombre de stagiaires encadrés :

Les expressions	Très d'accord	D'accord	Sans opinion	peu d'accord	Pas du tout d'accord
1/ Généralement je charge le stagiaire des tâches qui sont liées à sa formation					
2/ Je me sers souvent de la formation théorique du stagiaire pour lui expliquer comment réaliser des tâches (ou des opérations) complexes					
3/ Le stagiaire utilise souvent ce qu'il a appris à l'institut pour réaliser des tâches professionnelles					
4/ Le stagiaire répète bien les opérations qu'il observe et apprend vite					
5/ En général, le stagiaire fait du bon travail et produit de bons résultats					
6/ Le stagiaire effectue le travail qui lui a été demandé dans les délais					
7/ En général, le stagiaire effectue le travail qui lui a été demandé jusqu'à la fin					

8/ Lorsqu'il est confronté à un problème lié au travail, le stagiaire est capable de lui faire face et de le résoudre de façon autonome					
9/ Le stagiaire est capable de travailler en équipe et s'adapte bien à l'environnement de l'entreprise					
10/ / Le stagiaire communique de façon efficace avec les autres employés					
11/ Le stagiaire est capable de prendre de bonnes décisions concernant le travail					
12/ Le stagiaire est capable de défendre ses droits tout en respectant les règles					
13/ Le stagiaire prend soin du matériel et de l'environnement et évite le gaspillage					
14/ Le stagiaire a le sens de créativité et prend souvent des initiatives					
15/ Le stagiaire respecte les horaires du travail et le règlement de l'entreprise					
16/ Le stagiaire est responsable de ses actions et justifie son comportement					
17/ Je négocie avec l'institut sur les moyens qu'offre l'entreprise pour la formation du stagiaire					
18/ Je participe souvent à des réunions avec les formateurs sur les manières de former le stagiaire					

<p>19/ Je participe à l'élaboration du projet de formation avant de recevoir le stagiaire</p>					
<p>20/ Mon rôle envers le stagiaire est clairement défini dans le projet de formation</p>					
<p>21/ Je reçois régulièrement les formateurs sur le lieu de travail pour effectuer des bilans sur les actions que mène le stagiaire au sein de l'entreprise</p>					
<p>22/ Les procédures d'évaluation sont discutées avec les formateurs</p>					

**Tableau²⁹⁴ n° 23 représentant les réponses des stagiaires concernant
l'appropriation des savoirs et la construction des compétences**

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8/ J'arrive souvent à résoudre les exercices et les problèmes reliés aux cours	17	12,1	83	59,3	12	8,6	23	16,4	5	3,6
9/ En général, j'obtiens de bons résultats après les examens	28	20	87	62,1	9	6,4	10	7,1	6	4,3
10/ J'arrive à identifier les objectifs des cours théoriques	22	15,7	68	48,6	30	21,4	18	12,9	2	1,4
11/ Je suis motivé pour acquérir de nouveaux savoirs	81	57,9	54	38,6	3	2,1	2	1,4	0	0
12/ J'arrive à faire les liens entre les différentes matières de la formation	22	15,7	59	42,1	19	13,6	35	25	5	3,6
13/ J'arrive à expliquer mes pratiques professionnelles théoriquement	31	22,1	69	49,3	17	12,1	17	12,1	6	4,3
14/ J'essaye toujours de développer mes connaissances à partir de ce que je découvre au monde réel de travail	69	49,3	59	42,1	8	5,7	4	2,1	0	0
15/ Mon travail est souvent apprécié par le maître de stage et les autres employés	12	8,6	64	45,7	12	8,6	39	27,9	13	9,3
16/ J'arrive à terminer le travail demandé en milieu professionnel dans les délais	57	40,7	63	45	12	8,6	7	5	1	0,7
17/ J'effectue le travail envisagé en milieu professionnel dans sa totalité	61	43,6	66	47,1	7	5	5	3,6	1	0,7
18/ J'arrive à communiquer avec les employés de l'entreprise mieux qu'avant	71	50,7	61	43,6	3	2,1	5	3,6	0	0
19/ Je suis capable de travailler en équipe dans le milieu professionnel	58	41,4	61	43,6	10	7,1	9	6,4	2	1,4

²⁹⁴ f : désigne le nombre de répétitions ; % : désigne le pourcentage .

Suite du tableau n° 23

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20/ Je suis capable de confronter les problèmes reliés au travail et de les résoudre de façon autonome	21	15	50	35,7	18	12,9	37	26,4	14	10
21/ Je respecte les horaires de travail et le règlement de l'entreprise	67	47,9	58	41,4	8	5,7	4	2,9	3	2,1
22/ Je demande l'autorisation avant d'utiliser le matériel de l'entreprise et je le sauvegarde	81	57,9	50	35,7	5	3,6	3	2,1	1	0,7

**Tableau n° 24 représentant les réponses des formateurs concernant
l'appropriation des savoirs chez les stagiaires**

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7/ Les stagiaires arrivent souvent à résoudre les exercices et les problèmes pendant les séances de cours	0	0	7	25,9	3	11,1	12	44,4	5	18,5
8/ Les stagiaires interagissent aux questions que je pose et participent au cours	1	3,7	8	29,6	4	14,8	11	40,7	3	11,1
9/ En général, les stagiaires réussissent aux examens et obtiennent de bons résultats	0	0	7	25,9	3	11,1	12	44,4	5	18,5
10/ Les stagiaires sont motivés pour acquérir de nouveaux savoirs	1	3,7	6	22,2	3	11,1	14	51,9	3	11,1
11/ Les stagiaires arrivent à faire des liens entre ce qu'ils apprennent à l'institut et ce qu'ils réalisent comme tâches professionnelles à l'entreprise	0	0	6	22,2	5	18,5	12	44,4	4	14,8
12/ Les stagiaires arrivent à comprendre et interpréter les informations théoriques	1	3,7	11	40,7	2	7,4	10	37	3	11,1
13/ Les stagiaires arrivent à traiter l'information et utiliser leurs connaissances au bon moment	0	0	8	29,6	3	11,1	11	40,7	5	18,5

**Tableau n° 25 représentant les réponses des tuteurs concernant
la construction des compétences chez les stagiaires**

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3/ Le stagiaire utilise souvent ce qu'il a appris à l'institut pour réaliser des tâches professionnelles	6	8,7	39	56,5	7	10,1	14	20,3	3	4,3
4/ Le stagiaire répète bien les opérations qu'il observe et apprend vite	27	39,1	23	33,3	4	5,8	11	15,9	4	5,8
5/ En général, le stagiaire fait du bon travail et produit de bons résultats	18	26,1	38	55,1	3	4,3	7	10,1	3	4,3
6/ Le stagiaire effectue le travail qui lui a été demandé dans les délais	22	31,9	29	42	7	10,1	7	10,1	4	5,8
7/ En général, le stagiaire effectue le travail qui lui a été demandé jusqu'à la fin	16	23,2	34	49,3	4	5,8	11	15,9	4	5,8
8/ Lorsqu'il est confronté à un problème lié au travail, le stagiaire est capable de lui faire face et de le résoudre de façon autonome	1	1,4	24	34,8	14	20,3	24	34,8	6	8,7
9/ Le stagiaire est capable de travailler en équipe et s'adapte bien à l'environnement de l'entreprise	25	36,2	32	46,4	2	2,9	7	10,1	3	4,3
10/ / Le stagiaire communique de façon efficace avec les autres employés	21	30,4	33	47,8	4	5,8	8	11,6	3	4,3
11/ Le stagiaire est capable de prendre de bonnes décisions concernant le travail	9	13	24	34,8	11	15,9	20	29	5	7,2

Suite du tableau n° 25

Les expressions	Très d'accord		D'accord		Sans opinion		peu d'accord		Pas du tout d'accord	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12/ Le stagiaire est capable de défendre ses droits tout en respectant les règles	14	20,3	34	49,3	6	8,7	12	17,4	3	4,3
13 / Le stagiaire prend soin du matériel et de l'environnement et évite le gaspillage	20	29	32	46,4	5	7,2	6	8,7	6	8,7
14/ Le stagiaire a le sens de créativité et prend souvent des initiatives	7	10,1	31	44,9	10	14,5	15	21,7	6	8,7
15/ Le stagiaire respecte les horaires du travail et le règlement de l'entreprise	16	23,2	39	56,5	5	7,2	5	7,2	4	5,8
16/ Le stagiaire est responsable de ses actions et justifie son comportement	16	23,2	34	49,3	9	13	6	8,7	4	5,8

Le tableau ci-après propose quelques pistes en termes de modalités d'organisation, au vu des principales étapes de la relation partenariale en matière d'alternance :

Objectifs	Quand ?	Fonction de la rencontre	Qui est concerné ?	Comment ?
Connaître les services : - percevoir les évolutions du métier ; - analyser les besoins des services ; - recueillir les besoins en formation.	En amont de la formation	Prospective	- Les supérieurs hiérarchiques. - Les responsables de formation. - le chef de projet	Visite prospective
Informier les services : - faire connaître le contenu de la formation ; - informer le service sur les moyens nécessaires ; - accueillir et orienter les apprenants dans le service.	En amont de la formation ; au début de la formation ; tout au long des relations avec le service.	Prospective puis opérationnelle	- Le responsable de formation. - Le supérieur hiérarchique. - Les tuteurs.	Visite. Réunion de présentation de la formation. Contact par téléphone
Contractualiser : - informer le service sur les objectifs de formation et les évaluations ; - permettre au service d'identifier ses interlocuteurs dans le centre de formation ; - apprécier l'environnement de travail de l'apprenant ; - définir les moyens de communication avec le service.	En amont de la formation	Contractualisation : - signature du contrat ou de la convention d'alternance. Mise en place d'une relation interpersonnelle entre le chef de projet et les acteurs du service. Présentation de la fiche navette et des modalités d'utilisation.	- Le chef de projet de la formation. - Le supérieur hiérarchique de l'apprenant. - Le chef de service. - Tuteurs. - Apprenants. - Le responsable de formation.	Réunion de cadrage.
Organiser la formation avec le service : - informer le service sur le programme de formation et les évaluations ; - définir les rôles de chacun des acteurs : tuteur, apprenant, formateur ; - identifier avec le tuteur les situations de travail formatrices ; - négocier une progression pédagogique en situation professionnelle ; - présenter ou élaborer les outils de suivi ; - associer le tuteur et l'ap-	Au début de la formation.	L'engagement à partir du contrat pédagogique.	- Chef de projet. - Responsable de formation. - Chef de service. - Tuteurs. - Apprenants. - Formateurs.	Visite en service. Réunion des tuteurs.

prenant à l'utilisation d'un outil de liaison.				
Suivre la formation de l'apprenant en service : - apprécier l'environnement de travail de l'apprenant ; - apprécier la progression de l'apprenant ; - faire le point régulièrement, à chaque séquence d'alternance, sur la formation en service ; - prendre en compte les rythmes des services pour organiser les plannings de formation.	Tout au long de la formation.	Suivi de la formation. Adaptation de la formation au service.	- Tuteurs. - Formateurs. - Apprenants. - Chef de projet.	Visite en service Contacts et entretiens téléphoniques. Réunion des tuteurs. Carnet de liaison.
Gérer les conflits	Tout au long de la formation	Régulation. Résolution de problèmes.	- Tuteurs. - Formateurs. - Chef de projet.	Visite en service. Entretiens téléphoniques.
Évaluer la formation de l'apprenant en service : - élaborer les outils d'évaluation ; - apprécier la progression de l'apprenant dans le service ; - suivre l'évaluation en service.	Tout au long de la formation.	Tout au long de la formation.	- Tuteurs. - Formateurs. - Apprenants. - Chef de projet.	Visite en service. Suivi du carnet de liaison

D'après : Jeanne Schneider " **Réussir la formation en alternance**" INSEP Editions.

Résumé

L'alternance est un mode de formation qui favorise l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences en articulant successivement des études dispensées en milieu scolaire et des pratiques professionnelles effectuées en milieu de travail. Elle tend à relier la formation à l'emploi. L'alternance facilite la voie de l'apprentissage en immergeant l'apprenant dans un milieu socioprofessionnel. Cette immersion socioprofessionnelle redonne goût aux études car l'apprenant devient auteur de ses apprentissages et connaît mieux leurs finalités. Il se sent plus responsable de ses actions, ce qui développe en lui une certaine maturité. L'aller-retour spatio-temporel de l'apprenti entre des lieux différents, accompagné par des acteurs différents, crée en lui l'esprit d'analyse et d'initiative ; car il permet le transfert de l'expérience vécue dans un contexte professionnel en savoirs et savoir-faire qui vont se transformer en connaissances actionnables. Et réciproquement, les savoirs transmis dans un milieu scolaire vont se transformer en compétences professionnelles.

Néanmoins, la mise en place d'un dispositif d'alternance prend appui sur un véritable partenariat établi entre l'établissement de formation et l'entreprise. L'établissement définit avec les partenaires du monde du travail les modalités du dispositif qui prévoient l'accueil des stagiaires. L'équipe pédagogique dans l'établissement et les tuteurs dans les entreprises sont associés à la réflexion pédagogique préalable à la mise en œuvre l'alternance.

Le projet de cette recherche vise à analyser le déroulement de l'alternance dans le cadre de la formation professionnelle afin d'améliorer et promouvoir le dispositif d'alternance mis en place et proposer des solutions alternatives et innovantes, dans une logique qui s'intéresse à l'émergence des savoirs transférables en actions et en pratiques professionnelles. Quel est le sens réel de l'alternance ? Quelle conception prend-elle dans le cadre de la formation professionnelle ? Qu'est ce qui fait de l'alternance un mode de formation pertinent pour l'appropriation des savoirs et la construction des compétences professionnelles chez les stagiaires ? Tel est le questionnement qui a guidé notre recherche.

L'alternance formation-travail est définie ici comme une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combine de façon structurée des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stage en milieu de travail.

Mots Clés : alternance, formation professionnelle, appropriation des savoirs, compétences professionnelles, transfert des acquis, partenariat.

ملخص

إن التناوب نمط تكويني يشجع على تحصيل المعارف و اكتساب الكفاءات بلعتماده -على التوالي- في الدروس المقدمة بللوسط التعليمي والأعمال التطبيقية المنجزة في الوسط المهني، كما انه يعمل على ربط التكوين بالشغل . يسهل التناوب مسار التعلم بإدماج المتعلم في الوسط الاجتماعي المهني، هذا الإدماج يعطى بدوره معنى للدراسات لأن المتعلم يصبح فاعلا لها يتعلمه و يعرف بشكل أفضل الغاقي منه . كما أنه يشعر بمسؤولية أكبر عن تصرفاته مما يزمي لديه نضجا بداخله.

إن الذهاب و الإياب الزمني و الفضائي للمتلم بين مختلف الأماكن م صحوب بمرافقين مختلفين يخلق فيه روح التحليل و المبادرة، لأنه يسمح بتحويل التجربة المعيشة في سياق مهني إلى معارف و مهارات و التي ستتحوّل بدورها إلى معارف عملية و على العكس من ذلك تتحوّل المعارف المكتسبة في الوسط التعليمي إلى كفاءات مهنية.

و لكن على الرغم من ذلك فإن إرساء نظام تناوب يرتكز على شراكة حقيقية ، و التي تتأسس بين مؤسسة التكوين و المؤسسة المستخدمة. حيث تعمل مؤسسة التكوين رفقة شركاءها من عالم الشغل على التعريف بكيفيات تشكيل نظام التناوب و التي يتوقع استقبال المتربص. يشترك كل من الفريق البيداغوجي بمؤسسة التكوين و الأوصياء بالمؤسسات المستخدمة على وضع رؤية بيداغوجية مسبقة لتنفيذ التناوب.

يهدف مشروع هذا البحث إلى تحليل سريان التناوب في إطار التكوين المهني ، وذلك بغية تحسين وترقية جهاز التناوب الموجود، واقتراح حلول بديلة ومبدعة في منطق يهتم أساسا بظهور المعارف القابلة للتحوّل إلى أعمال وممارسات مهنية . ما هو المعنى الحقيقي للتناوب؟ ما هو المفهوم الذي يتخذ في إطار التكوين المهني؟ ما الذي يجعل التناوب نمطا فعالا لتحصيل المعارف وبناء الكفاءات المهنية لدى المتربصين؟ هذه هي التساؤلات التي أرشدت بحثنا هذا. يعرف التناوب بين العمل والتكوين هنا على انه إستراتيجية بيداغوجية ونمط تنظيمي للتكوين والذي يجمع بصفة مهني كلة بين فترات التكوين في مؤسسة تعليمية وفترات التربص في أوساط العمل.

الكلمات المفتاحية:

التناوب، التكوين المهني، تحصيل المعارف، الكفاءات المهنية، تحويل المكتسبات، الشراكة.

Summary

The alternation is a mode of training which supports the appropriation of knowledge and the acquisition of skills by successively articulating the studies spread in the educational atmosphere and professional practices carried out in the working environment. It tends to link the training to employment. The alternation facilitates the way of training by immersing the learner in a social and professional atmosphere. This social and professional immersion gives another taste to the studies because the learner becomes the author of his trainings and knows well their ends. He feels more responsible for his actions and that's what develops some maturity in his personality. The learner's space-time commute between different places, accompanied by different actors, creates in him that initiative and analytic spirit; because it allows the transfer of experience acquired in a professional context in knowledge and know-how that are going to be transformed in actionable knowledge. Reciprocally, the knowledge forwarded in an educational atmosphere will be transformed to professional skills.

Nevertheless; the establishment of a device of alternation gains support over a real partnership created between the centre of training and the enterprise. The centre tries to define, in collaboration with the world of job, the modalities of the device which forecasts the acceptance of trainers. The pedagogic team in the centre and the tutors in the enterprises are associated to the pedagogic reflection that comes before the establishment of alternation.

The project of this research aims to analyse the process of alternation in the framework of the professional training in order to ameliorate and promote the device of alternation established and suggest some alternative and innovative solutions, in a logic which is interested in the emergence of transferable knowledge into actions and practices. What is the real sense of alternation? Which conception it takes in the framework of the professional training? What makes the alternation a mode of training relevant to the appropriation of knowledge and the construction of professional skills with the trainees? These are the type of questions that has guided our research.

The alternation training – work is defined hereby as a pedagogic strategy and a mode of organisation of training which combines, in a structural way, some periods of training in a scholar establishment and some periods of training sessions in a work environment.

Keywords: alternation, professional training, appropriation of knowledge, professional skills, transfer of acquisitions, partnership.