

Pratiques de l'auto-organisation régulatrice et adaptation de l'accompagnement

Practices of regulatory self-organization and adaptation of support

Charlotte Velly and Hugues Pentecouteau

Volume 11, Number 1-2, 2022

Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087563ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087563ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Velly, C. & Pentecouteau, H. (2022). Pratiques de l'auto-organisation régulatrice et adaptation de l'accompagnement. *Phronesis*, 11(1-2), 139–161.
<https://doi.org/10.7202/1087563ar>

Article abstract

Considering that a system is a regulating self-organisation, we propose to discuss the modalities of an integrative alternation that we have experimented with in adult training. The regulation is approached from the angle of the training's progressive evaluation and its emancipatory aims worked out in a multiform accompaniment to self-training. As the role of reflexivity is central, we focus here on the critical reading of a tool that we have developed, the Training Experience Index (TEI), in order to gather the representations of the trainees on the way they experience training and to be able to offer them appropriate support.

Pratiques de l'auto-organisation régulatrice et adaptation de l'accompagnement

Charlotte VELLY et Hugues PENTECOUTEAU

Université de Rennes 2, France

Mots-clés : *formation d'adulte, alternance, professionnalisation, dispositif*

Résumé : *En considérant qu'un dispositif est une auto-organisation régulatrice, nous proposons de discuter les modalités d'une alternance intégrative que nous avons expérimentée en formation d'adultes. La régulation est abordée sous l'angle de l'évaluation progressive de la formation et de ses finalités émancipatrices travaillées dans un accompagnement multiforme à l'autoformation. La place de la réflexivité étant centrale, nous centrons notre propos ici sur la lecture critique d'un outil que nous avons développé, l'Indice de Vécu en Formation (IVF) afin de recueillir les représentations des alternants sur la manière dont ils vivent la formation et de leur proposer un accompagnement adapté.*

Practices of regulatory self-organization and adaptation of support

Keywords: *adult training, alternation, professionalization, device*

Abstract: *Considering that a system is a regulating self-organisation, we propose to discuss the modalities of an integrative alternation that we have experimented with in adult training. The regulation is approached from the angle of the training's progressive evaluation and its emancipatory aims worked out in a multiform accompaniment to self-training. As the role of reflexivity is central, we focus here on the critical reading of a tool that we have developed, the Training Experience Index (TEI), in order to gather the representations of the trainees on the way they experience training and to be able to offer them appropriate support.*



Introduction

La formation en alternance apparaît très souvent comme un dispositif associant “théorie” et “pratique” affirmant ainsi, au travers d’une ingénierie, que le savoir ne s’acquiert pas uniquement dans une salle ou dans un amphithéâtre et qu’il est par conséquent nécessaire de l’expérimenter au travers de situations de travail. Cependant, il ne suffit pas de transposer dans un contexte professionnel des connaissances développées dans une formation universitaire pour que “théorie” et “pratique” s’articulent et permettent de répondre aux actions que nécessite l’adaptation à une situation professionnelle. De notre point de vue, l’alternance est un principe de formation qui amène à questionner, d’une part, une posture et son éthique professionnelle et, d’autre part, les valeurs et la culture partagées entre les différents acteurs qui participent à la mise en œuvre du projet de formation. Ce principe de formation dialogue avec une organisation créée et modélisée de manière fonctionnelle et qui apparaît « idéale » pour répondre à un besoin de professionnalisation. Mais nous savons que la réalité doit parfois s’affranchir et se libérer d’un cadre (Pentecouteau, 2012), bien que celui-ci soit nécessaire pour définir le projet de formation. Cet écart entre le modèle et son opérationnalité, nous le questionnons au travers d’une lecture critique, mise en perspective à partir des représentations (c’est-à-dire ce que racontent les gens de leur expérience) que nous avons recueillies tout au long du processus de formation. C’est cela qui nous permet d’affirmer un style de pédagogie, comme reliance entre pratique et théorie (Maubant et Roger, 2017), qui accueille la remise en question de manière continue afin de favoriser l’auto-organisation régulatrice du dispositif.

La problématique développée ici porte sur l’organisation et la mise en œuvre d’une alternance intégrative, développée sous la forme d’une pédagogie que nous qualifions de réticulaire, c’est-à-dire maillée entre les acteurs de l’alternance dans une mise en relation qui contribue à la mise en œuvre d’un dispositif, envisagé ici comme une auto-organisation régulatrice. Le questionnement central porte, d’une part, sur l’adéquation entre un parcours individuel et un projet de formation et, d’autre part, sur les modes de régulation mis en œuvre pour accompagner les alternants dans leur professionnalisation progressive.

Notre contribution présente trois parties. Dans la première partie, nous rappelons que raisonner en termes de projet est une façon de considérer la formation comme un dispositif. Ainsi, au-delà d’une nécessaire définition de ce que dispositif veut dire, nous insistons sur la mise en œuvre, indispensable selon notre expérience, d’une évaluation progressive et régulatrice. Dans une deuxième partie sont présentés les dispositifs que nous développons en présentant l’organisation pédagogique de l’alternance intégrative proposée, les conditions nécessaires à son déroulement ainsi que la culture qui en découle. Il s’agit ici d’affirmer ce que nous pourrions appeler une identité formative. Dans une troisième partie, nous analysons de manière critique des outils que nous avons mis en place et qui nous permettent de réguler chaque formation en indiquant de quelles façons leur usage se distingue des enquêtes de satisfaction et de l’analyse du sentiment d’efficacité personnelle. En conclusion, nous proposons notre définition de la pédagogie de l’alternance, à la lumière des expérimentations que nous avons menées et de l’expérience que nous avons acquise.

Présentation du dispositif

Qualifier de dispositif une formation, c’est considérer non seulement qu’il y a un projet, ce qui paraît évident dans le montage d’une formation, mais également qu’il y a une attention portée à la manière dont la formation est vécue par les différents acteurs et modifiée par ses derniers. Dans cette partie, nous présentons comment le projet se crée dans une organisation apprenante considérée ici comme une auto-organisation régulatrice.

Pourquoi parler de dispositif ?

Qu'est-ce que "dispositif" veut dire ?

Dans sa définition de sens commun, un dispositif est une organisation rationnelle de moyens matériels et humains formant un ensemble cohérent de buts et d'objectifs. C'est un enchaînement préparé (Dodier et Barbot, 2016) et organisé pour obtenir un résultat précis (Albero, 2010a). Selon Albéro, la notion apparaît dans le champ disciplinaire de la formation en 1989 avec les travaux de Monique Linard. Le dispositif est alors présenté comme un « agencement intentionnel et stratégique de ressources humaines et matérielles finalisé par des objectifs de formation et d'apprentissage » (Albero, Yurén et Guérin, 2018, p. 348). Depuis, le terme fait l'objet de définitions diverses et complémentaires dans le champ de la formation des adultes. Pour Bourgeois (2009, p. 507), un dispositif est un « ensemble de moyens, de conditions, de ressources et de stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, systématique et séquentielle, en vue de faire apprendre, soi-même ou autrui ». Le dispositif apparaît alors comme participant à un processus multiforme et dynamique, pouvant contribuer d'une part à la professionnalisation d'un public (ce qui apparaît généralement comme la finalité première d'une formation) et, d'autre part, à la professionnalité des professionnels de la formation au travers de leur expertise croissante des dispositifs d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre et animent.

Un dispositif en formation d'adultes

Le dispositif peut être vu également comme une organisation prenant en compte la singularité des acteurs. Dans le cas du public adulte, on est face à des individus qui attendent, de manière active, une certaine reconnaissance. Par ailleurs, ils peuvent aussi se trouver autorisés à discuter l'autorité du dispositif (Paul, 2009), sous réserve que cela soit permis par l'organisation pédagogique proposée. Bien entendu, les adultes ont une expérience de vie empirique, en partie professionnelle et le rappeler confirme l'importance qu'il y a à s'appuyer sur leurs « savoirs tacites » (Schütz, 1994) qui ne sont pas toujours identifiés. Par ailleurs, la formation apparaît également comme étant une expérience pouvant être révélatrice. Albarello (2013), développe cette idée en rappelant que chaque expérience est unique et continue, bien qu'elle n'ait pas les mêmes contours pour chacun, étant donné qu'elle présente plusieurs dimensions en interaction les unes par rapport aux autres. En formation, cette expérience est plus ou moins cognitive, du fait de la découverte de certains contenus par rapport à ce que chacun sait déjà. Affective en fonction de l'émotion créée par cette expérience, elle est également conative selon la manière dont l'engagement individuel s'est construit. Elle est encore corporelle, compte tenu des sensations éprouvées et des comportements vécus en contexte de formation. Cette propriété de « multimodalité » peut avoir de nombreuses conséquences sur les dispositifs de formation. Si un dispositif admet la singularité d'un public adulte ayant des particularités liées à l'âge, aux expériences, aux activités et aux cultures professionnelles inhérentes, celui-ci induit par ailleurs de mettre en œuvre des ingénieries spécifiques (Barbier, 2009) ou bien une ingénierie souple comportant différentes entrées adaptées aux caractéristiques des publics accueillis.

La formation d'adultes telles que nous la développons est pensée comme un accompagnement de la pratique réflexive (Grémion, 2017) permettant à l'alternant¹ de construire son identité professionnelle au travers de l'articulation entre la partie universitaire de la formation et l'expérience de terrain menée sur le lieu professionnel de l'alternance qui entre elle-même en négociation avec la sphère privée, cette dernière pouvant être plus ou moins aidante ou contraignante.

¹ Par alternants, nous considérons toutes les personnes qui sont inscrites comme étudiantes dans une formation en alternance. Ce qui permet de regrouper sous le même vocable une variété de statuts : des étudiants en formation initiale qui sont en alternance en étant stagiaires ; des étudiants inscrits en formation initiale ayant un statut d'apprentis ; des stagiaires de la formation continue considérés comme étant en reprise d'études (demandeur d'emploi), bénéficiant d'un CPF de transition ou d'une période de professionnalisation, c'est-à-dire continuant à exercer l'activité professionnelle qu'ils exerçaient avant d'entrer en formation.

Dispositif et évaluation progressive

Dans le champ de la formation, la notion de dispositif fait l'objet de différentes classifications. Barbier (2009, p. 230), distinguant ainsi trois « mondes de la formation » les dispositifs : qualifiants et certifiants ; de perfectionnement ; d'insertion en insistant sur le développement de dispositifs de développement de compétences et de professionnalisation. Selon Bourgeois (2009, p. 509), les débats sur le sujet portent davantage sur les « enjeux identitaires et axiologiques [...], que sur les questions scientifiques relatives à leur fonctionnement et leurs effets “objectifs” ». Le dispositif est alors abordé dans une définition large incluant autant la formation formelle, l'autoformation que la formation en situation de travail. Pour Albarello (2013), bien que les formations reposent sur des dispositifs aux caractéristiques communes (apprentissage individuel, organisation du travail en sous-groupes, etc.), les dispositifs d'accompagnement restent particuliers dans les modalités permettant d'articuler la démarche d'accompagnement avec une pratique et des savoirs préalablement acquis.

Dans cette optique de singularité de l'accompagnement, Paul (2009) remarque la nécessité d'inventer un « nouvel art de la formation » (Knowles, 1990) qui induit des pratiques coopératives, des démarches basées sur le respect et la valorisation de la personne ou favorisant la régulation sociale. Dans le champ de l'autoformation, Clénet (2013) lie ces dispositifs d'accompagnement à trois concepts : la socialisation, l'autonomisation et l'individualisation en questionnant la posture du formateur et la relation pédagogique sous les dimensions relationnelles et opérationnelles. Ces classifications sont en constante évolution tout comme l'est le champ de la formation des adultes.

Ce qu'il est important de retenir ici c'est tout d'abord l'aspect d'évolution progressive, sous-entendue ou expressément citée, que l'on trouve dans les définitions proposées. Mais il y a également l'idée prégnante qu'un dispositif est une organisation en questionnement constant par rapport à son organisation, ses objectifs et les mille et une façons dont les différents acteurs vivent la formation. En interprétant la littérature sur la notion, nous pouvons dire qu'un raisonnement en termes de dispositif intègre nécessairement l'idée d'évaluer la manière dont les intervenants et les bénéficiaires s'approprient le cadre proposé. Pour qualifier cet agencement, on s'appuie sur le concept d'auto-organisation régulatrice (Albéro, 2010b), pour décrire un système organisationnel qui s'adapte aux changements en cours, internes ou externes, c'est-à-dire notamment à l'évolution d'un contexte professionnel et à celle d'une demande sociale.

Le dispositif, tel que nous l'appréhendons ici en nous appuyant sur la proposition d'Albéro, est ce que l'on définit souvent comme une organisation apprenante. Si la formation est considérée comme « une intervention sur autrui qui vise à aider à l'émergence d'une réponse comportementale nouvelle » (Berbaum, 2005), elle comporte également l'idée qu'elle est « processus d'engagement psychosocial vers une forme socialement perceptible nécessitant le rassemblement progressif et cohérent de connaissances et de capacités » (Bouysières, 2013). Bourgeois et Nizet (2008) mettent en avant l'importance de la construction d'un environnement pour favoriser l'interaction et le lien social dans un contexte d'apprentissage facilitateur, dans une invitation à l'activité d'apprentissage et au travers d'un accompagnement à l'autonomie (Carré, 2020). Il s'agit de voir maintenant comment tout cela se met en place car il ne suffit pas de vouloir créer un contexte d'apprentissage facilitateur pour qu'il le soit concrètement.

Former par / en alternance

Dans cette partie, nous présentons les formations par alternance sur lesquelles nous travaillons en insistant sur les principes et les dimensions culturelles qui les sous-tendent. Il s'agit de formations-projets qui développent de l'alternance intégrative dans le but de favoriser la professionnalisation progressive aux métiers de la formation. Au cœur de cette organisation apparaît un principe de triangulation d'acteurs et de logiques du dispositif.

Le dispositif de formation développé en licence professionnelle, à l'université Rennes 2

Ce dispositif universitaire a pour objectif la professionnalisation aux métiers de la formation.

Il accueille 45 alternants répartis entre deux formations : la Licence professionnelle Formateur-Conseil Indépendant ou Salarié (FCIS) qui forme des professionnels ayant une expérience dans un champ professionnel à une ingénierie pédagogique articulée à leur projet de formation, et la Licence professionnelle Métiers de la Formation Individualisée en Insertion (MFII) qui forme des formateurs et/ou des conseillers qui interviendront dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle. La manière dont l'insertion est entendue ici fait référence à la définition qu'en propose Castel (1999) dans une distinction et une inévitable complémentarité des deux dimensions, sociale et professionnelle, pour penser l'accompagnement à l'insertion. Ces deux licences professionnelles sont des formations polyvalentes aux différents métiers de la formation, métiers qui se complexifient au regard des attentes de compétences notamment en analyse de besoins, en conception de budgets et, bien entendu, en face-à-face pédagogique et en accompagnement individuel. Cependant, il ne s'agit pas de former des formateurs qui officieront de la même façon selon un profil type mais plutôt d'accompagner leur réflexivité de praticiens (Schön, 1994) en devenir. Ce qui nécessite par ailleurs un engagement fort de la part des alternants se traduisant par un investissement pouvant les conduire à se remettre en question et à rompre avec leurs convictions (Courtois, Pineau, 1991).

Le public comprend une majorité d'adultes en reprise d'études relevant de la formation continue et des étudiants en formation initiale ayant un statut de stagiaire ou d'apprenti. Ces formations ont également pour but de favoriser la préservation de l'emploi, par une reconnaissance de compétences non traduites par un diplôme, ou de permettre l'accès par la formation aux compétences attendues dans les métiers de la formation. Au-delà de ces objectifs formatifs, ces formations accompagnent un projet personnel. C'est-à-dire que la question de la promotion de soi, comme celle de la promotion sociale (Dubar et Gadéa, 1999) sont centrales et ont toujours été prégnantes depuis la création de ces formations jusqu'à aujourd'hui. Évoquer cela rapidement révèle que les dispositifs sont de notre point de vue des moyens de diffusion de modèles, idéologiques ou de valeurs (Bourgeois, 2009) qui traduisent ce que nous appelons une culture de formation intégrant pleinement l'idée d'émancipation personnelle.

Cette culture se traduit par ce que nous avons défini comme une « formation projet » qui comporte deux aspects. Le premier, celui de l'équipe-projet (Boutinet, 2008), est une mise en dynamique constante du principe de l'auto-organisation régulatrice. Le deuxième aspect s'inscrit dans le détournement d'une citation d'Elias (1997) qui présente une allégorie du filet, composé « de multiples fils reliés entre eux. Toutefois ni l'ensemble de ce réseau ni la forme qu'y prend chacun des différents fils, ne s'expliquent à partir d'un seul de ces fils, ni de tous les différents fils en eux-mêmes ; ils s'expliquent uniquement par leur association, leur relation entre eux ». Chaque formation est pensée comme un réseau de liens entrelacés. C'est la raison pour laquelle nous parlons de pédagogie réticulaire.

Une alternance intégrative pour favoriser la professionnalisation progressive

La dimension intégrative

Strico-sensu, l'alternance désigne un va-et-vient entre différents lieux et différents moments d'une formation. Au risque d'être vide de sens, l'expérience professionnelle entre parfois en contradiction avec ce qui est travaillé en salle de cours, dévoilant alors de la dissonance entre théorie et pratique (Pentecouteau, 2012 ; Jobert, 2013) et faisant ainsi de la mise en situation de travail (Geay et Sallabery, 1999) une discipline comme une autre (Perrenoud, 2001). Pour décrire ce format pédagogique qui rend compte d'une juxtaposition d'espaces formatifs, Malglaive (1990) parle de fausse alternance. Mais sans analyse des parcours individuels dans cette alternance, sans « mariage cognitif fort », selon Geay (1999), l'alternance n'aurait qu'une portée formative réduite. Une deuxième limite que dévoile l'alternance juxtapositive est la faible, voire l'absence de collaboration, entre l'université et le lieu de mise en situation de travail. D'un point de vue organisationnel, la formation étant coordonnée par l'université, les lieux d'échange avec les professionnels accueillant les alternants apparaissent rares ou même inexistantes. À l'opposé de ce que Malglaive considère être une « fausse » alternance, la véritable alternance consisterait alors en une démarche où théorie et pratique seraient développées autour d'activités organisées afin que les expériences menées sur le lieu de l'activité professionnelle soient travaillées en salle de cours et que ces deux espaces de formation résonnent en interaction l'un avec l'autre de manière à composer cette alternance intégrative.

La co-formation au service d'une socialisation professionnelle progressive

Comment faire pour que l'alternance soit vraiment intégrative et que ce qualificatif ne soit pas un vain mot utilisé de manière politique (pour accréditer une formation) ou promotionnelle (à des fins de recrutement) ? Les formations-projets que nous avons développées se déroulent selon le format suivant : les alternants sont à l'université une semaine par mois (soit 408 heures sur l'ensemble de l'année) et sur leur lieu d'expérimentation professionnelle les deux à trois semaines restantes (au minimum 560 heures quand ils sont en stage (étudiants en formation initiale) et supérieur à ce nombre d'heures quand ils sont en apprentissage ou en période de professionnalisation (étudiants en formation continue).

À l'université, la professionnalisation et la confrontation des deux types de savoirs (Jobert, 2013), professionnels et universitaires, sont des aspects de la formation qui sont travaillés lors des analyses de pratiques, bien entendu, mais également lors des séances de méthodologie universitaire ou de gestion de projets. Par conséquent, et c'est là un paradigme fort, bien qu'il s'agisse de diplômes universitaires (c'est-à-dire reconnus et validés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche), il y a la reconnaissance du rôle et des limites de chacun.

Affirmer que l'université n'est pas le seul lieu de la théorie et que celui de la pratique n'est pas le seul espace professionnalisant, c'est également reconnaître par omission que les espaces « autres », c'est-à-dire extérieurs à l'université et à l'exercice de la pratique professionnelle que sont ceux de la vie privée, engagent eux aussi d'autres formes de sociabilités et de socialisations formatives. Nous rappelons également que l'expérience passée des alternants (Mézirow, 2001), c'est-à-dire la somme de leurs savoirs accumulés au travers de leur vie sociale et professionnelle, est perçue comme une ressource permettant d'alimenter la construction de leur posture professionnelle. Cette réflexivité critique crée une sorte de dynamique dont les enjeux sont constitutifs de la construction d'une identité se trouvant en articulation avec l'expérience personnelle et l'expérience collective qui se développent sous la forme d'une socialisation professionnelle progressive (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014).

Ces formations développent un modèle pédagogique d'accompagnement à l'autoformation prenant la forme d'une co-formation, c'est-à-dire mettant en pratique une relation entre tous les acteurs contribuant au dispositif (alternants ; tuteurs et maîtres d'apprentissage ; intervenants professionnels et universitaires) qui se trouvent par conséquent tous en situation d'apprentissage bien que l'apprentissage des uns soit différent de celui des autres.

Soulignons également que le développement professionnel des alternants se construit par ailleurs entre pairs dans les espaces de sociabilité formative, c'est-à-dire « à la périphérie des pratiques sociales d'éducation et de formation et qui permettent aux individus concernés d'échanger et, par hypothèse, d'apprendre les uns avec les autres » (Pentecouteau, 2015, p. 101) dans une forme de sociabilité complémentaire contribuant elle aussi à la professionnalisation des alternants. Par conséquent, dans une démarche de co-formation, il s'agit d'intégrer toutes ces variantes dans le projet de formation.

La symbolique de la triangulation des savoirs

Le triangle est une forme géométrique très employée pour représenter tantôt la conception alternative, intégrée et systématique de l'interrelation « recherche-pratique-formation » dans la perspective du développement de l'expertise professionnelle (Jouquan, 2002) ou, plus fréquemment, pour présenter la relation au savoir. C'est à cette dernière que nous nous intéressons ici. Pour Chevallard (1985), le triangle représente la médiation et les interactions du savoir entre un enseignant et un élève dans une perspective de transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. Chez Houssaye (2000), le modèle de compréhension pédagogique définit l'acte pédagogique comme espace entre trois sommets d'un triangle pédagogique entre savoir (que l'on parle de contenus, disciplines, programmes, acquisitions...), apprenant (ou élève, étudiant, stagiaire...) et enseignant (ou formateur, éducateur, initiateur, accompagnateur...) mettant au jour trois processus : celui d'enseigner un contenu ; celui de former dans un contexte de transmission ; celui qui consiste pour l'élève à apprendre un savoir. Houssaye questionne ce que transmettre veut dire en considérant que la transmission peut aussi être appréhendée comme une pédagogie nourrie de pratiques, d'interactions et de médiations (Houssaye 2014, cité par Maubant, 2015).

En cela, le triangle peut être lu comme un prétexte pour penser les dispositifs dans leur finalité et les types de relations mises en œuvre en déplaçant le débat vers une redéfinition critique de l'idée de transmission comme le suggère Maubant (2015, p. 131) : « Tout cela nous encourage donc à appréhender la transmission non pas comme une « mauvaise » pédagogie, ni comme un révélateur d'une conception conservatrice de l'éducation et de l'École, mais davantage comme une occasion de poser la question des valeurs, du sens et des objets du travail éducatif ».

Dans le champ de l'alternance, le dispositif de formation est toujours décrit comme un ensemble complexe d'interactions entre trois pôles : l'étudiant (ou stagiaire, apprenti), l'encadrant de l'université et le référent professionnel. Pour Barbier-Le Déroff et Planche (2002), cette dynamique doit s'inscrire dans un collectif d'accompagnement se construisant par injections réciproques au fil du temps (Lerbet, 1984) dans la mutualité et la relation coopérante (Pentecouteau, 2019). Dans ce modèle triadique proposant un modèle intégratif, l'essentiel porte sur la gestion des relations et des liens à établir entre les différents lieux, espaces et temps de formation afin de construire un triangle de la professionnalisation progressive.

Le triangle de la professionnalisation progressive

Le terme de professionnalisation est ici entendu dans le triple sens que lui accorde Wittorski (2008 : 32). C'est à la fois « une intention » (du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de *process* d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des *process* d'action développés ». Le modèle que nous proposons s'appuie sur trois angles incarnés au départ par les trois acteurs du dispositif et, par voie de conséquence, dévoilant trois logiques de cette triangulation autour du projet de professionnalisation. Les trois acteurs sont les alternants, considérés comme des professionnels en formation, le référent universitaire et le référent professionnel. Les trois logiques du projet sont la cohérence entre les espaces de formation (structure d'accueil), le partenariat et la collaboration des acteurs-collaborateurs ainsi que la réflexivité de ces mêmes acteurs, qui s'inscrivent dans la temporalité de la formation.

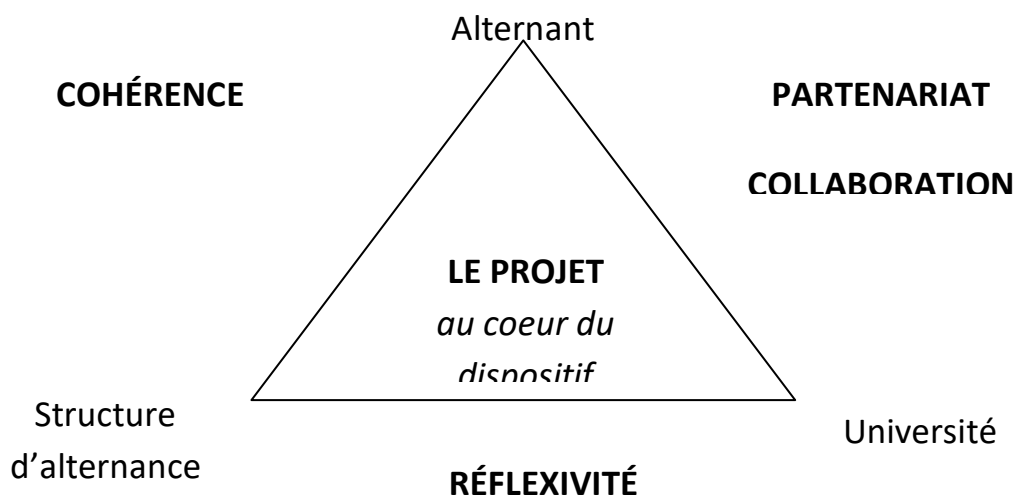


Figure 1 : les acteurs et les logiques du dispositif

Cette relation triangulaire d'acteurs et de logiques est pensée comme une organisation dynamique, c'est-à-dire en associant et en articulant le projet professionnel de l'alternant, le projet de développement ou d'innovation des pratiques pour le terrain professionnel, et le projet de formation du diplôme (répondant lui-même au cadre de la législation et de l'accréditation qui est renouvelée tous les cinq ans).

Pour mettre en œuvre cette relation de partenariat et de collaboration, les temps de « concertation permanente des acteurs qui conservent chacun leur spécificité et leur zone d'autonomie » (Malglaive, 1993, p. 46) sont aménagés en fonction des différentes étapes de l'alternance et de la montée en autonomie progressive de l'alternant.

Nous isolons ici trois étapes qui marquent fortement le déroulement de la formation et l'organisation de la professionnalisation progressive. L'engagement tripartite (convention pour les stages et contrats pour les salariés/apprentis) est la première étape de l'engagement de chacun des acteurs afin de permettre la mise en œuvre de ce projet d'alternance. Elle prend la forme d'une journée de séminaire permettant au professionnel en formation (l'alternant), la structure d'accueil (au travers des référents professionnels que sont les tuteurs et les maîtres d'apprentissage) et l'université (au travers des référents universitaires qui coordonnent l'alternance et l'ensemble de la formation) de se rencontrer afin de s'accorder sur les perspectives et les intentions de chacun et de réguler la mise en cohérence des différentes étapes de la formation. Cette journée permet d'identifier les périmètres d'action et de responsabilité de chacun des acteurs. C'est également un lieu et un temps propices pour échanger sur les particularités et les attentes des deux organisations, en termes de professionnalisation de l'alternant et un temps formatif entre professionnels du monde de la formation. La deuxième étape correspond au bilan intermédiaire effectué à mi-parcours d'une année de formation. Cette séance, d'une durée de deux heures environ, est animée par l'alternant sur le lieu de sa mise en situation de travail, en présence de ses référents universitaire et professionnel. Ce temps d'échange tripartite a pour objectif de s'assurer des conditions de professionnalisation, tout en faisant une synthèse du cheminement de l'alternant et de l'évolution du domaine professionnel.

La troisième étape est un bilan final, effectué en fin de période d'alternance, réunissant les trois acteurs, qui consiste à apprécier la portée de l'alternance pour les parties prenantes et à projeter la dynamique professionnelle de l'alternant. La figure suivante présente la professionnalisation progressive en faisant apparaître les trois étapes que nous venons d'évoquer.

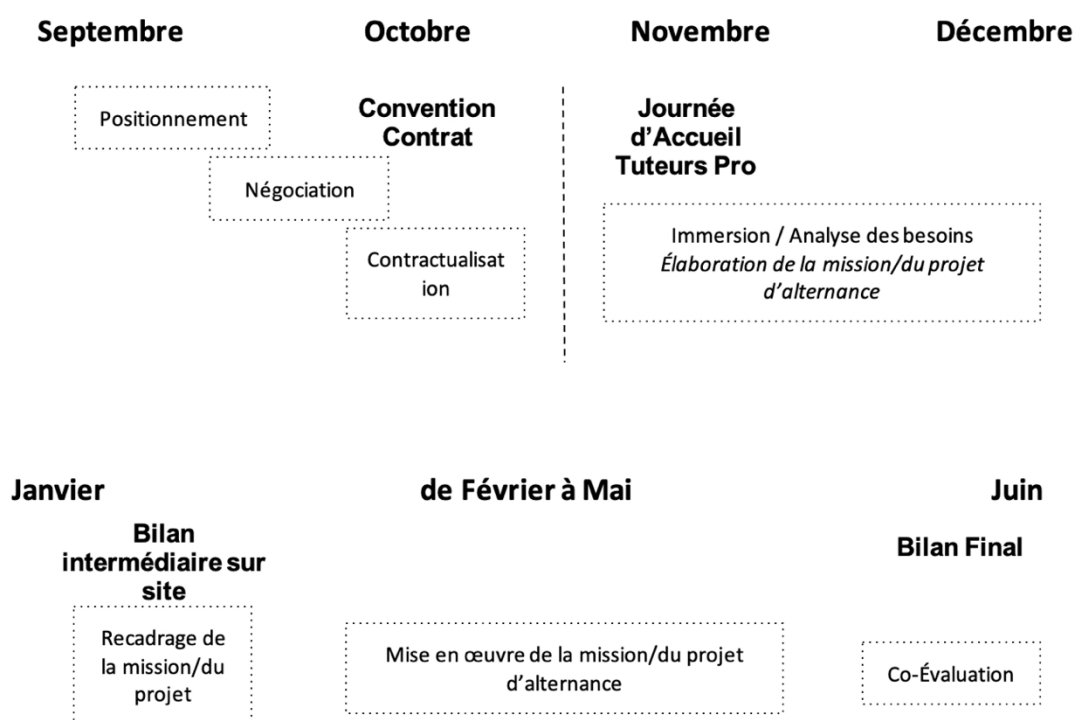


Figure 2. Les temps de la professionnalisation progressive

Ces temps organisés et institués viennent alimenter la seconde logique fondamentale de l'alternance intégrative, à savoir la cohérence des différents temps et espaces de formation dans une synchronisation permettant de développer le sens des apprentissages pour les trois acteurs et leur mise en œuvre.

Partant du postulat qu'un individu ne peut apprendre qu'à partir d'éléments qui font sens pour lui, ces allers-retours entre les lieux de l'activité professionnelle et de l'apport théorique et conceptuel sur le lieu de formation permettent le développement des pratiques réflexives en formation. Notre rôle est d'accompagner l'alternant à construire son projet en lui permettant de traduire ses expériences vécues en expériences apprenantes. Pour cela, l'accompagnement à la réflexivité est mené de deux manières : en collectif, par la mise en place d'ateliers d'analyse de pratiques professionnelles, au travers d'une méthodologie de co-développement professionnel ; en individuel, par l'écriture, chaque mois, d'un bilan mettant en perspective le *process* de professionnalisation de la période mensuelle écoulée.

Former en alternance semble relativement simple d'un point de vue théorique. Il suffit d'appliquer le modèle de la triangulation des savoirs, d'organiser une professionnalisation progressive dont nous n'avons esquissé succinctement que trois étapes. Un élément que nous n'avons pas développé et qui apparaît pourtant essentiel est la question de l'engagement. Si la professionnalisation est tripartite, cela signifie qu'elle doit être visible au travers d'une forme d'orchestration qui doit être à la fois méthodologique, pédagogique et logistique. Dans les rôles qui sont définis par le système universitaire français, cette fonction d'orchestration est occupée par un responsable de formation qui est le plus souvent un universitaire, c'est-à-dire un enseignant-chercheur dont la carrière se fait essentiellement à partir d'une évaluation de son activité de recherche.

La liste des tâches (Brémaud, Pentecouteau, 2011) devant être exercées par le responsable de formation reste imprécise, pour ne pas dire complètement opaque quand on n'a jamais exercé cette fonction car elle ne fait pas l'objet d'une formation spécifique. Si bien que le métier s'improvise plus ou moins à partir des ressources de chacun. Quand cela marche, c'est parce que l'équipe est engagée, que les rôles sont clairement définis et qu'au moins une personne assure le déroulement de toutes les micro-activités qui font une formation. Comme pour un orchestre, la direction doit assurer une guidance, un accompagnement tout en rappelant le projet et la culture qui l'anime, les conditions d'exercice, les principes et les règles auxquelles il est nécessaire de répondre. L'orchestration apparaît alors comme l'expression incarnée d'un fil rouge qui se déploie tout au long du processus formatif. Pour mener à bien cette activité, la responsabilité de ces deux formations est assurée depuis peu par un binôme (MFII) ou trinôme (FCIS) composés d'universitaires et d'une ingénieure pédagogique ayant en charge le suivi de la professionnalisation progressive et de l'organisation de la formation².

Évaluation de dispositif, compréhension et régulation

Pour assurer cette orchestration, il est nécessaire de disposer d'outils et de mettre en place une démarche d'évaluation pour suivre l'évolution du dispositif et la régulation des situations individuelles. Bien que le service de formation continue et de l'apprentissage de l'université Rennes 2 ait obtenu la certification FCU (formation continue à l'université), répondant ainsi à l'exigence de la qualité des actions en formation professionnelle, celle-ci reconnaît la qualité des formations uniquement sous l'angle des procédures administratives. La manière dont les alternants vivent la formation, la pédagogie mise en œuvre et les expérimentations menées font l'objet d'une valorisation confidentielle restant le plus souvent circonscrite à l'équipe pédagogique. C'est la raison pour laquelle se pose la question des modalités d'évaluation de la formation et des enseignements et de la manière dont les alternants peuvent s'exprimer afin de comprendre comment ils vivent la formation et, le cas échéant, de quelle manière nous pouvons intervenir si la situation le nécessite.

² Il est important de souligner que bien que cette organisation apparaisse aujourd'hui fluide et relativement ajustée au regard du projet des formations, la création récente d'un poste d'ingénieure est loin d'être la règle générale dans notre université et encore moins dans les universités françaises. Ce qui questionne l'adéquation entre les velléités d'innovation, notamment en ce qui concerne l'ingénierie de l'apprentissage, et les moyens alloués au développement des formations.

Ce qu'évaluation signifie dans le contexte de l'auto-organisation régulatrice

La notion d'évaluation

L'évaluation est une notion qui continue de faire débat tout en suscitant certaines méfiances dans le monde de la formation. Si les universités françaises disent répondre à l'injonction qui leur est faite de pratiquer l'évaluation, il n'y a pas toujours de structures favorisant l'accompagnement à la démarche à l'échelle des formations, qu'il s'agisse d'acculturation sémantique, de mise en œuvre d'outils adaptés à chaque projet de formation, d'analyse des données...

Dans un sens commun, évaluer est une action qui consiste à déterminer l'importance ou la valeur d'une chose. Dans la pratique, l'évaluation consiste souvent à attribuer une note ou du moins à positionner une production sur une échelle de valeurs en indiquant par là-même si le résultat correspond favorablement ou non aux critères définis. Par conséquent, comme le souligne la littérature *ad hoc*, il existe encore une confusion entre « évaluation » et « contrôle » là où l'acte évaluatif devrait être considéré comme un processus interprétatif (Jorro et Mercier-Brunel, 2016 ; Ardoino et Berger, 1986) construit à partir de critères dont la finalité est de favoriser une régulation (Bonniol, 2014). Malgré ces précautions sémantiques, associer l'évaluation à l'attribution d'une note est fortement ancré dans les représentations, comme nous continuons de l'observer chez les alternants, malgré les multiples précautions que nous prenons en rappelant que nous ne cherchons pas à mettre en place un contrôle validant ou invalidant mais à les accompagner dans le développement de compétences universitaires et professionnelles. Dans le champ de la formation, Bonniol (2014, p. 231) souligne que malgré quarante années de « recherches fécondes sur l'évaluation », c'est toujours la fonction contrôle qui l'emporte sur les autres en soulignant que « le seul processus de régulation qui soit efficace, c'est le processus d'autorégulation, donc d'auto-évaluation, bien préparé par les boucles de régulation externes respectueuses et stimulantes ».

Au niveau de l'ingénierie, l'évaluation porte une tout autre signification, car il s'agit de parvenir à mettre en œuvre un dispositif favorisant la professionnalisation des alternants, tout en jouant parfois avec un « paradigme » plus gestionnaire (Jorro et Mercier-Brunel, 2016) que formatif. Dans cette démarche, l'évaluation que nous avons cherché à mettre en œuvre apparaît comme un processus d'ajustement permanent (Jorro et Mercier-Brunel, 2016) permettant la prise de décision en vue d'une régulation dans le cas d'une perturbation interne ou externe (Bonniol, 2014, p. 230).

Satisfaction, sentiment d'efficacité personnelle et évaluation

Ce qui nous intéresse au travers de l'évaluation, c'est de pouvoir identifier comment les alternants disent vivre leur cheminement tout au long de la formation afin de mettre en place des modes de régulation. En cela, tout en s'en distinguant, notre démarche présente une certaine proximité d'une part, avec les enquêtes de satisfaction et, d'autre part, avec le cadre développé par Bandura pour analyser le sentiment d'efficacité personnelle.

L'enquête de satisfaction est très développée dans les secteurs qui cherchent à évaluer la perception, c'est-à-dire les représentations de la qualité des prestations à l'attention d'individus considérés comme étant des clients d'un produit ou d'un service. L'enquête de satisfaction apparaît par conséquent comme étant un outil de mercatique que l'on trouve très présent dans les procédures de démarche-qualité car la finalité est de répondre au mieux aux attentes auxquelles le dispositif cherche à satisfaire. On trouve par exemple des enquêtes de satisfaction dans les établissements de santé exerçant une activité de médecine, chirurgie ou obstétrique qui sont devenues obligatoires depuis 2004. Selon le ministère de la santé, le dispositif de généralisation de l'indicateur de mesure de la satisfaction des patients hospitalisés vise plusieurs objectifs partagés entre le Ministère chargé de la santé et la Haute Autorité de la Santé (HAS). Il s'agit notamment de fournir aux établissements de santé des nouveaux outils et des méthodes de pilotage et de gestion de la qualité ; de répondre à l'exigence de transparence portée par les usagers ; de les aider à la décision et au pilotage des politiques d'intervention à l'échelon régional et national et d'intégrer cet indicateur dans la procédure de certification.

Cette mesure de la satisfaction des personnes hospitalisées a pour finalité de permettre aux établissements de santé de déployer des actions d'amélioration en matière de prise en charge globale des patients.

Le caractère subjectif et personnel des informations produites au travers de ces enquêtes apporte un autre éclairage, complémentaire à celui des services médicaux ou administratif (Burnand, Lorenzini, Vader, Paccaud, 1995). Initiée depuis les années 90, l'analyse de la satisfaction est aujourd'hui évaluée par les indicateurs de qualité et de sécurité des soins (IQSS) qui sont des outils élaborés par la HAS pour mesurer soit l'état de santé d'un patient, soit une pratique professionnelle ou la survenue d'un événement à investiguer et pour mesurer la qualité des soins ainsi que la sécurité des patients. Cependant, dans la logique de l'enquête de satisfaction, l'objectif est ici d'évaluer des services ou des prestations et d'objectiver cette évaluation par un volume important de réponses afin d'identifier leurs points forts ou leurs limites et de comparer leur efficacité dans une logique de réduction des dépenses.

En sciences de l'éducation et de la formation, les travaux portant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) trouvent écho dans les approches comportementalistes et motivationnelles. Le concept de SEP, au centre de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003), est utilisé notamment en psychothérapie et dans des programmes d'intervention afin de favoriser l'atteinte d'objectifs. S'il désigne les croyances d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts et de faire face à des situations, il apparaît également comme une « capacité productive au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts » (Leconte, 2004). Ce sentiment constitue un élément important de la motivation à agir. Pour Bandura, « les systèmes sociaux qui entretiennent les compétences de gens, leur fournissent des ressources utiles, et laissent beaucoup de place à leur autodirection, leur donnent plus de chances pour qu'ils concrétisent ce qu'ils veulent eux-mêmes devenir » (Bandura, cité par Carré, 2004, p. 20). Bien qu'ayant évolué du béhaviorisme vers une auto-direction des comportements, certains de ces partisans, dont Carré (2004), soulignent et rappellent que les travaux de Bandura prennent de la distance vis-à-vis des approches comportementalistes. Cependant, comme s'il fallait donner une image plus consensuelle du SEP, la proximité avec le béhaviorisme, évoquée dans le quatrième de couverture de la première édition française de l'ouvrage de Bandura sur l'auto-efficacité, a été gommée lors de la publication, en 2007, de la deuxième édition (dont la préface est rédigée par Carré).

Rappeler ici ce que nous ne faisons pas (c'est-à-dire développer une évaluation sous la forme d'une enquête de satisfaction ou en nous appuyant sur le cadre théorique du SEP) est une façon de souligner les limites de notre approche et d'en préciser les contours qui consistent avant tout à proposer des modes de régulation et non à en chercher la satisfaction ou à voir où en est le SEP de chacun. Les cadres théoriques et méthodologiques étant différents, le nôtre affirme un ancrage, complémentaire, dans une démarche compréhensive, dont la finalité consiste à améliorer la coopération entre les différents acteurs et, par voie de conséquence, le dispositif, en prévoyant un accompagnement *ad hoc* et modulable selon les situations (Pentecouteau, 2019).

Les avis des alternants au cœur de la régulation

Analyser les représentations des alternants

Le plus souvent, l'évaluation des actions de formation porte sur l'efficacité (Feracci, 2013 ; Yennek, 2015) ou, de manière plus générale, sur la formation professionnelle tout au long de la vie (Monnot, 2014). Monnot souligne notamment les différences culturelles qui existent d'un pays à l'autre en matière d'évaluation de formation. Lorsqu'au Québec, le ministère de l'emploi mène des études précises sur les pratiques d'évaluation, en France, la cour des comptes révèle dans son rapport de 2008 que « L'importance des moyens mis en œuvre pour la formation professionnelle appelle une démarche systématique d'évaluation. Or, cette démarche est insuffisamment développée dans notre pays ». L'efficacité est abordée ici d'un point de vue financier et non qualitatif.

Lorsqu'il y a une évaluation des actions, le modèle le plus souvent cité est le *Four-levels model of evaluation*, développé par Kirkpatrick dans les années 1959-1960 et qui comporte quatre niveaux d'évaluation de la formation (satisfaction, apprentissage, comportement et résultats).

Critiqué notamment pour l'organisation hiérarchique et causale proposée, le modèle offre néanmoins une base pour travailler plus précisément tel ou tel autre aspect de la formation. Ainsi, Morgan et Casper (2000) apportent un nouveau regard sur le niveau I de l'évaluation, la satisfaction des apprenants. Ils proposent un modèle multidimensionnel afin de mesurer les appréciations et les réactions des apprenants de manière plus précise. Cette nouvelle approche théorique est approfondie grâce aux regards sur les facteurs de l'évaluation de satisfaction à prendre en compte et par une reconsidération de l'activité de l'évaluation (Yennek, 2014). Notre démarche est différente car ce premier niveau de l'évaluation, basé sur un recueil de représentations (Pentecouteau, 2019) est construit comme un outil de régulation dont la finalité est de comprendre ce qui se passe pour les alternants et d'envisager différentes résolutions pour chaque problème exprimé. La régulation s'exprime ici en différentes formes d'accompagnement, ajustées à chaque situation. Ce travail autour de la satisfaction des alternants a une triple finalité : la première est centrée sur l'individu afin de comprendre comme il vit la formation ; la seconde analyse les résultats à l'échelle de la formation, afin d'envisager des améliorations du dispositif ; la troisième évalue la professionnalisation en construction des alternants en formation.

Évaluer les représentations avec un indice de vécu en formation (IVF)

L'indice de vécu en formation est un outil que nous avons créé (Pentecouteau et Bohan, 2014) afin de compléter le système de suivi existant. Au cœur de ce système, il y a le conseil de perfectionnement qui a pour objectif d'évaluer la formation, nécessaire à l'évaluation progressive du dispositif de formation et d'être un lieu d'échanges sur la manière dont les alternants vivent la formation. Cependant, le fait que ce conseil ne se réunisse que deux fois par an sans la présence de l'ensemble des alternants limite les actions de régulation individuelles à l'attention de ces derniers. En plus de ce conseil, des bilans pédagogiques mensuels sont réalisés, mais pour des raisons de temps et de disponibilités, ceux-ci ne mobilisent que l'équipe pédagogique. Par ailleurs, les alternants peuvent, à leur initiative, émettre des critiques mais ce sont bien souvent toujours les mêmes alternants qui vont vers ce type de démarche. Bien que le conseil de perfectionnement, les bilans pédagogiques mensuels et les retours spontanés des étudiants présentent un intérêt certain dans le suivi des parcours en formation, il manquait un mode de recueil qui serait à la fois individuel et longitudinal, afin de pouvoir mesurer les évolutions tout au long de la formation. C'est à cet objectif que répond l'indice de vécu en formation (IVF).

L'IVF est un questionnaire diffusé en ligne. Renseignées chaque mois par les alternants, les réponses obtenues remplissent une base de données qui est enrichie, progressivement, tout au long de l'année, et qui permet d'identifier les changements de représentations pour chaque *item*. Le travail sur la structuration du questionnaire est issu d'une réflexion collective, menée en conseil de perfectionnement.

L'IVF se décline en douze variables qui évaluent la formation sur le lieu de stage, la formation à l'université, l'accompagnement de mémoire et le suivi du stage dans l'alternance. Il permet également aux alternants de s'exprimer plus librement ou de nous alerter sur un point particulier (par exemple, une situation personnelle difficile pouvant avoir des incidences sur le bon déroulement de la formation). La production de données chiffrées est faite à partir d'échelles de valeurs (de 1 à 10 ou de 1 à 5 selon les variables). Trois grandes catégories ont été définies. Il y a des variables coopératives, des variables d'évaluation de la formation et des variables d'auto-positionnement.

- Les variables coopératives concernent les acteurs (trois sous-variables : les relations avec les alternants en formation, avec les formateurs, avec les professionnels sur le lieu de stage) et l'accompagnement (trois sous-variables : évaluation de l'accompagnement avec les professionnels sur le lieu de stage, de l'accompagnement du projet de stage, de l'accompagnement du projet de mémoire) ;
- Les variables d'évaluation de la formation comportent deux sous-variables, qui portent sur la manière dont est vécu le projet de mémoire et sur le déroulement global de la formation).
- Les variables de bilan personnel et d'auto-positionnement regroupent quatre sous-variables d'auto-évaluation : « J'évalue la manière dont je vis la formation à l'université avec les autres alternants » ; « J'évalue la manière dont je vis les relations avec les formateurs à l'université » ; « J'évalue la manière dont je vis ma période de lieu de stage » ; et « si c'était à refaire, est-ce que je choisirais cette

formation ? »). Ces variables sont accompagnées d'un espace d'expression libre permettant par exemple de commenter le choix d'une modalité.

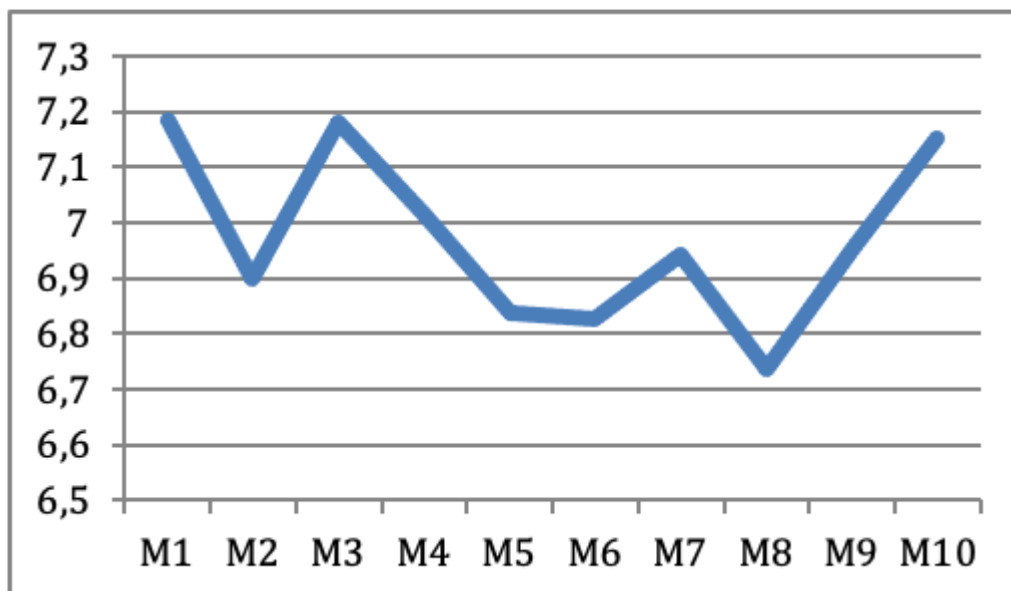
Les données de l'IVF sont traitées afin de rendre visible un IVF collectif (concernant l'ensemble du groupe) et un IVF individuel pour chaque alternant.

Avantages et limites de l'outil

L'un des premiers enseignements de l'IVF collectif porte sur les variations des représentations des alternants tout au long de la formation. Présenté de manière longitudinale, l'indice permet d'obtenir une représentation graphique qui raconte l'histoire de ce que les alternants ont exprimé tout au long d'une année (du mois 1 (M1) au mois 10 (M10)). L'indice connaît de légères fluctuations.

Quand la courbe infléchit, cela indique qu'il peut être opportun d'intervenir sur un aspect particulier de la formation, comme les relations avec les tuteurs professionnels ou la dynamique de groupe en formation à l'université.

S'il s'agit d'un élément sur lequel nous pouvons intervenir, l'intervention se traduit le plus souvent par un effet positif sur les représentations des alternants, comme c'est le cas en M3, M7, M9 et M10.



Graphique 1. Moyenne de l'IVF du groupe en formation (22 alternants)
Abscisse : de M1 (mois 1 : septembre) à M10 (mois 10 : juin) ; Ordonnée : échelle de 1 à 10

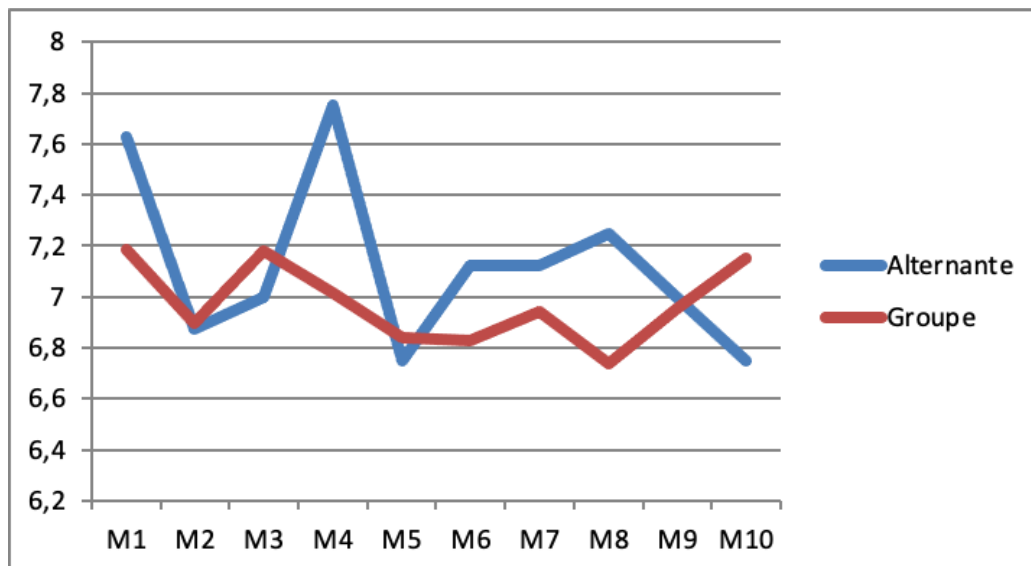
Cette courbe est également utile pour tenter d'anticiper les inquiétudes des alternants (liées par exemple à la difficulté de trouver une alternance, aux résultats des épreuves universitaires, à la gestion des différentes productions individuelles et collectives et au respect des calendriers, etc.) En considérant l'IVF comme un modèle opératoire, nous insistons sur la dimension pratique de l'outil et sur le fait qu'il s'agit d'un indicateur. Bien que nous ne soyons pas dans une démarche de prédictivité améliorée (Bandura, 2007), nous cherchons cependant à favoriser, par une modération de l'accompagnement, l'adaptation et l'anticipation de justes moyens et postures mis en œuvre afin de permettre aux alternants d'atteindre les objectifs visés par la formation.

Outre cette lecture des données collectives, l'IVF offre une présentation individuelle de chaque parcours en formation. Bien qu'il corresponde le plus souvent à la posture de l'alternant observée en formation (cas de l'alternante A), il arrive qu'il soit dissonnant (cas de l'alternant B).

L'alternante A est âgée de 27 ans. Elle a arrêté ses études depuis 5 ans. Après une première expérience en tant qu'employée, elle a été récemment licenciée. Elle décide de s'inscrire dans une formation universitaire pour obtenir un diplôme en adéquation avec son nouveau projet professionnel.

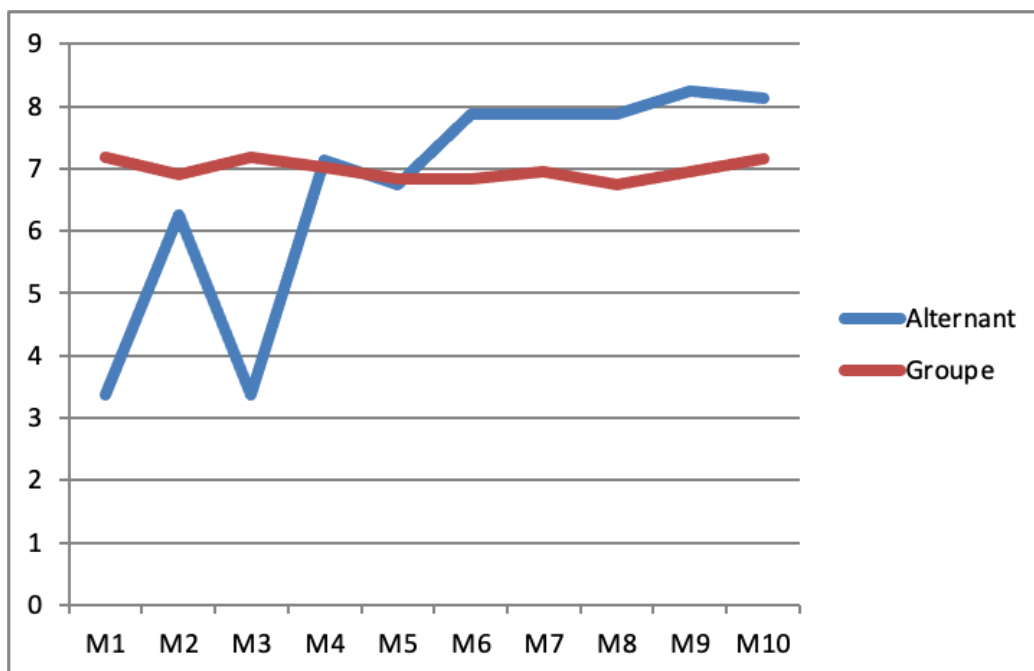
En début de formation, elle présente un niveau de compétences qui ne pose pas de problème majeur en termes de dispositions à apprendre et à répondre aux objectifs visés, de dispositions professionnelles à se former ou encore de dispositions sociales à travailler en groupe ou personnelles (conditions de vie et posture).

Durant les regroupements, elle n'hésite pas à évoquer les difficultés qu'elle peut rencontrer dans la formation. Elle sollicite les soutiens qui sont proposés, sans excès et n'est pas dans une situation d'attente dans les relations qu'elle négocie avec son tuteur professionnel. Dans l'ensemble, le bilan apparaît positif et l'IVF présente des variations proches de celle que nous observons chez un adulte en formation, plus ou moins en cohérence avec le taux moyen du groupe (à quelques exceptions près, en M4, M8 et M10).



Graphique 2. IVF de l'alternante A par rapport à l'IVF du groupe

L'alternant B est un homme de 35 ans. Dès le début de la formation, nous avons identifié des difficultés liées aux dispositions à se former (notamment dans les rapports aux savoirs, à la méthodologie de travail universitaire et à l'analyse professionnelle) et aux enjeux individuels de reconversion professionnelle. Très vite, le début de la formation a révélé des manques en termes de dispositions sociales à travailler en groupe (se met à l'écart du groupe ; reste silencieux durant les activités collectives) et de dispositions personnelles du point de vue de la vie privée (instabilité financière ; instabilité familiale), qui ont eu une influence très forte sur son positionnement en formation. Cela s'est manifesté par des postures de repli et des problèmes d'intégration dans le groupe en formation. Sa vie privée est également perturbée du fait d'un changement d'environnement culturel et d'un éloignement familial, choisi mais difficile à vivre au quotidien. Un accompagnement régulier a été mis en place afin d'éviter un décrochage.



Graphique 3. IVF de l'alternant B par rapport à l'IVF du groupe

Au-delà des difficultés que vit l'alternant B (ses résultats universitaires qui sont nettement en dessous de la moyenne), son IVF apparaît très nettement croissant et supérieur à la moyenne du groupe à partir de M6. Croisé avec un entretien individuel complémentaire, ce résultat dévoile un effet positif de l'accompagnement spécifique qui a été mis en place, notamment au travers des modalités de rattrapage mises en œuvre, qui lui ont permis de valider la majorité des unités d'enseignement. Cet écart entre les représentations produites par l'alternant et la lecture de son parcours à partir du suivi mis en place amène un double constant. Dans certains cas, comme celui-ci, l'IVF apparaît comme étant un indicateur non suffisant pour avoir une idée exhaustive du vécu en formation de l'alternant et identifier des difficultés. Cependant, il dévoile la manière dont l'alternant se représente la manière dont il vit la formation (ici positivement).

Conclusion : la question de l'ajustement de l'alternance

Le mode de suivi ici mis en place et l'outil expérimenté sont, bien entendu, contextualisés par la singularité de ces formations et les objectifs de professionnalisation visés. Si le processus d'évaluation longitudinale de l'IVF est éventuellement transférable à d'autres types de formation, les variables devront être adaptées à partir de ce qui est recherché au travers des présentations des alternants.

Notre définition de l'alternance et sa mise en œuvre reposent sur un accompagnement multiforme qui se développe dans la multiplicité des relations avec les différents acteurs de la formation : les professionnels, les universitaires, les pairs. Cet accompagnement est collectif, lors des regroupements à l'université et dans les situations professionnelles expérimentées dans le cadre de l'alternance. Il est individuel, avec notamment l'accompagnement proposé dans le cadre du tutorat de stage ou, à l'université, lors des accompagnements à la professionnalisation et à la production des différents travaux demandés. L'ensemble de ces accompagnements apparaît comme une régulation de l'autoformation (Paquelin, Choplin, 2003). Pour autant, l'équipe pédagogique postule un prérequis d'autonomie et propose par principe, en début de parcours de formation, un accompagnement non-directif, pour lequel les accompagnateurs sont dans l'attente d'être sollicités par les alternants. Cette configuration pédagogique de l'alternance nécessite par conséquent d'avoir des formateurs et accompagnateurs disponibles, engagés, et acceptant d'être sollicités en dehors des temps de formation à l'université.

Cette régulation s'appuie sur les deux aspects déjà évoqués que sont la dimension sociale de la formation et l'éthique partagée par l'ensemble des acteurs du dispositif.

En questionnant ce rôle social de la formation pour adultes, Dominicé (1994, p. 81) se demande « dans quelle mesure les formateurs laissent s'exprimer cette attente », en insistant sur le fait que la prise en compte de l'individu, en formation, ne va pas de soi... même si cet objectif est clairement annoncé. Pour agir collectivement, il est nécessaire que chaque acteur soit accompagné et qu'il y ait une véritable coordination de l'activité collective, nécessaire pour que les principes inhérents à cette collaboration puissent être éprouvés au travers d'une gestion socialisée (Barbier, 1990). D'où l'importance de la culture réticulaire, de sa mise en œuvre dans une orchestration et de la répartition des rôles de chacun, dont celui, central, de l'ingénierie pédagogique qui assure la continuité du projet de formation.

L'IVF n'est pas uniquement un outil permettant de produire des informations sur la manière dont les alternants vivent la formation. Au-delà du processus technique, qui vise également l'efficacité de la formation (Robitaille, 2007), il contribue à rendre visible les processus sociaux (Barbier, 1990, p. 183) et les formes de collaboration qui s'établissent. Comme le souligne Piot, « l'activité de formation d'adultes est en perpétuelle tension éthique entre l'idéal pédagogique et l'exigence du contexte » (Piot, 2004 : p. 76). C'est la raison pour laquelle il est essentiel de penser et de construire la formation comme une production collective, d'une part, et comme un dispositif, d'autre part, permettant ainsi d'impliquer et de permettre un engagement formatif (Broda, 1994) des différents acteurs qui la constituent, en leur donnant la parole et en leur accordant une fonction reconnue.

Dans cet article, nous avons voulu rappeler la nécessité d'avoir un engagement tripartite en insistant sur la dimension organisationnelle et pratique de celle-ci et sur la culture qui la sous-tend. D'un point de vue organisationnel, il est important de prévoir différents espaces d'échanges et de régulation. Certains sont prévus par le cadre législatif (comme le conseil de perfectionnement), et d'autres peuvent être créés pour les besoins du dispositif et du modèle de l'auto-organisation régulatrice (comme les entretiens individuels, l'IVF...). Du point de vue de l'identité de la formation et de ce qui en fait sa culture, notre démarche se définit dans l'organisation d'un projet d'alternance intégrative en trois points. Tout d'abord, il s'agit d'un accompagnement à la pratique réflexive (Grémion, 2017).

Ensuite, la formation accorde une place centrale à la professionnalisation progressive. Enfin, elle s'inscrit dans une reconnaissance et une triangulation des savoirs. Notre pédagogie réticulaire de l'alternance revendique également une approche inductive et réflexive des savoirs qui se construit dans le dialogue et au travers des formes diverses d'accompagnement individuel et collectif qui sont proposées ainsi que dans un ajustement constant des modalités d'apprentissage. Cette prise en compte délibérée de la parole et des retours d'expérience de l'alternant permet au dispositif de fonctionner en mode agile, et d'évoluer grâce à un ancrage permanent avec les réalités des terrains professionnels.

Il existe une littérature abondante qui insiste sur le pouvoir transformateur de la formation. Nous savons que travailler sur les représentations en formation, c'est également « accepter d'interroger les dynamiques de construction identitaires » (Maubant, 2004, p. 35) et que l'alternance, au même titre que d'autres modalités organisationnelles, joue un rôle dans l'émancipation individuelle. Ceci dit, nous nous préservons d'une « utopie du changement » (Maubant, 2004, p. 28) en ouvrant néanmoins la voie à une réflexion portant sur les types de changement initiés par l'expérience de la formation à la pratique réflexive.

Annexe 1 : Questionnaire IVF

En tant qu'alternant, comment je vis la formation...

Comme un journal, ce questionnaire a pour objet de voir comment vous vivez le déroulement de cette année de formation. Chaque mois, nous vous demanderons de remplir une partie du questionnaire et nous en ferons une synthèse à la fin de l'année. Pour des raisons pratiques, nous faisons apparaître votre nom dans le premier menu déroulant. A la fin de l'année, les résultats seront complètement anonymés en respectant la déontologie de l'enquête.

Merci de renseigner chaque rubrique et de nous faire part de vos remarques.

1. Votre nom (nom, prénom)
Cocher le nom et prénom dans la liste
2. Nous sommes en ...
Septembre

Octobre
Novembre
Décembre
Janvier
Février
Mars
Avril
Mai
Juin

Présentation individuelle

Cette partie n'est remplie qu'une seule fois. Il s'agit ici de renseigner votre situation en début de formation. Si votre situation change durant l'année, vous aurez la possibilité de l'indiquer à chaque fois que vous remplirez le questionnaire.

3. Mon âge
 - 21-25
 - 26-30
 - 31-35
 - 36-40
 - 41-45
 - 46-50
 - 51-55
 - 56-60
4. Je suis...
 - Une femme
 - Un homme
5. Le département où je vis...
 - Finistère
 - Morbihan
 - Ille-et-Vilaine
 - Côte d'Armor
 - Loire Atlantique
 - Mayenne
 - Manche
 - Autre
6. Ma situation personnelle
 - En couple (mariage, vie maritale)
 - Célibataire
7. Personne à charge
 - Oui
 - Non
8. Mon statut à l'égard de l'emploi
 - CDD
 - CDI
 - Étudiant
 - Demandeur d'emploi
 - Indépendant
 - Autre
9. Je suis inscrit en ...
 - FC (plan de formation)
 - FC (contrat de professionnalisation)
 - FC (CIF-CPF Transition)
 - FC (Indemnisation Pôle Emploi)
 - FI (Stage gratifié)
 - FI (Contrat d'apprentissage)
 - Autre

Le choix de la formation

10. J'ai choisi d'entrer en LP MFII pour les raisons suivantes...

Une validation de mes compétences professionnelles

- Oui (c'est vraiment ça)
- Oui (c'est un peu ça)
- Plus ou moins
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

Une augmentation de salaire

- Oui (c'est vraiment ça)
- Oui (c'est un peu ça)
- Plus ou moins
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

Un changement de statut professionnel (par exemple : être titularisé)

- Oui (c'est vraiment ça)
- Oui (c'est un peu ça)
- Plus ou moins
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

Acquérir de nouvelles compétences

- Oui (c'est vraiment ça)
- Oui (c'est un peu ça)
- Plus ou moins
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

Me reconvertir

- Oui (c'est vraiment ça)
- Oui (c'est un peu ça)
- Plus ou moins
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

Prendre le temps de réfléchir sur mon activité professionnelle

- Oui (c'est vraiment ça)
- Oui (c'est un peu ça)
- Plus ou moins
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

Prendre le temps de réfléchir sur ma vie privée

- Oui (c'est vraiment ça)
- Oui (c'est un peu ça)
- Plus ou moins
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout
- Je ne sais pas

Obtenir un diplôme universitaire

- Oui (c'est vraiment ça)
- Oui (c'est un peu ça)
- Plus ou moins
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

- Je ne sais pas
11. Je fais mon stage...
- Dans une association
 - Dans une entreprise
 - Dans une institution
12. Le domaine d'activité de la structure est ...
- Insertion
 - Formation
 - Sanitaire et Social
 - Éducation
 - Santé
13. La taille de la structure dans laquelle je fais mon stage
- 10 salariés
 - 10 - 50 salariés
 - Plus de 51 salariés
 - Structure avec un seul salarié

Comment je vis le déroulement de la formation (stage et université) ?

14. Le déroulement du stage de manière globale
de 0 (= cela ne va pas du tout) à 10 (c'est vraiment super !)
Cocher échelle de 0 à 10 + “non concerné”
15. Les relations avec les salariés sur le lieu de stage
de 0 (= cela ne va pas du tout) à 10 (c'est vraiment super !)
Cocher échelle de 0 à 10 + “non concerné”
16. Le soutien de mon tuteur de stage
de 0 (= cela ne va pas du tout) à 10 (c'est vraiment super !)
Cocher échelle de 0 à 10 + “non concerné”
17. L'accompagnement universitaire sur la partie mémoire
de 0 (= cela ne va pas du tout) à 10 (c'est vraiment super !)
Cocher échelle de 0 à 10 + “non concerné”
18. L'accompagnement universitaire sur la partie stage
de 0 (= cela ne va pas du tout) à 10 (c'est vraiment super !)
Cocher échelle de 0 à 10 + “non concerné”
19. Les relations avec les autres alternants
de 0 (= cela ne va pas du tout) à 10 (c'est vraiment super !)
Cocher échelle de 0 à 10 + “non concerné”
20. Le déroulement de la formation universitaire de manière globale
de 0 (= cela ne va pas du tout) à 10 (c'est vraiment super !)
Cocher échelle de 0 à 10 + “non concerné”
21. Le projet de mémoire
de 0 (= cela ne va pas du tout) à 10 (c'est vraiment super !)
Cocher échelle de 0 à 10 + “non concerné”
22. J'évalue la manière dont je me sens dans la formation à l'université avec les autres alternants...
de 1 (=pas bien du tout) à 5 (=super)
Cocher échelle de 1 à 5
23. J'évalue la manière dont je me sens dans la formation à l'université avec les formateurs
de 1 (=pas bien du tout) à 5 (=super)
Cocher échelle de 1 à 5 +
24. J'évalue la manière dont je me sens sur mon lieu de stage
de 1 (=pas bien du tout) à 5 (=super)
Cocher échelle de 1 à 5 + “non concerné”
25. Si c'était à refaire aujourd'hui...
- Je choisirais cette formation
 - J'hésiterais
 - Je ferais un autre choix
26. Mes remarques (ou suggestions)
Écriture libre

Bibliographie

Albarelo, L. (2013). Propriétés de l'expérience et dispositifs en formation d'adultes. Dans L. Albarelo (Ed.), *Expérience, activité, apprentissage*, (p. 221-244). Presses Universitaires de France.

Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation, Rationalités, modèles et principes d'actions. *Éducation et didactique*, Vol. 4, n°1, 7-24.

Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier (Ed.), *Apprendre avec les technologies*, (p. 47-59). Presses Universitaires de France.

Albero, B., Yurén, T. et Guérin, J. (Ed.) (2018). Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur : culture numérique et développement humain. Éditions Raison et Passions.

Ardoino, J., Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck supérieur.

Barbier-Le Déroff M.-A., Planche P. (2002). L'accompagnement triadique de stagiaires dans une formation par alternance. Dans J-Y Guinard et H. Pentecouteau (Ed.), *La formation par alternance*, (p. 157-165). L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2009). L'évaluation en formation. Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation : diversité et cohérences-outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Encyclopédie de la Formation*, (p. 507-536). Presses Universitaires de France.

Berbaum, J. (2005). Apprentissage et formation. Presses Universitaires de France.

Bonniol, J. (2014). Processus de régulation. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (p. 229-231). De Boeck Supérieur.

Bourgeois, É. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Encyclopédie de la Formation*, (p. 507-536). Presses Universitaires de France.

Bourgeois, É., Nizet J. (2008). Apprentissage et formation des adultes. Presses Universitaires de France.

Boutinet, J.P (2008). Anthropologie du projet. Presses Universitaires de France.

Bouyssières, P. (2014). Formation et formateurs. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (p. 131-135). De Boeck Supérieur.

Brémaud, L., Pentecouteau, H. (2011). Pourquoi un référentiel d'activités de responsable de diplôme professionnalisant à des métiers de la formation ? *Actes du Colloque RUMEF : Universités et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?* Avignon : Université d'Avignon, 12 et 13 mai 2011.

Broda, J. (1994). La formation au travail : entre éthique et traumatique. *Éducation permanente*, 2(121), 119-129.

- Burnand, B., Lorenzini, M., Vader, J.-P., Paccaud F. (1995), La mesure de la satisfaction des patients. Une introduction au concept et aux modalités. *Cahiers médico-sociaux*, 39, 281-290.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5(5), 9-50.
- Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent ? De la formation à l'apprenance. Dunod.
- Castel, R. (1999). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. Fayard.
- Chevallard Y. [1985]. La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage.
- Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2(2), 61-84.
- Courtois B., Pineau, G. (1991). (Dir.). La formation expérientielle des adultes. La Documentation française.
- De Bohan, A., Pentecouteau H. (2014). L'autoformation accompagnée dans des dispositifs de formation par alternance. *Actes du 8^{ème} colloque sur l'autoformation*. Université de Strasbourg, 29-31 octobre 2014.
- Dodier, N., Barbot, J. (2016). La force des dispositifs. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71^e année (2), 421-450.
- Dominicé, P. (1994), L'éthique comme dimension culturelle de la formation. *Éducation permanente*, 2(121), 77-84.
- Dubar, C., Gadéa, C. (Dir.) (1999). La promotion sociale en France. Presse Universitaire du Septentrion.
- Elias, N. (1997). Qu'est-ce que la sociologie ? Pandora.
- Eneau, J., Lameul G. et Bertrand, E. (2014), Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? *Éducation et socialisation* 35, 38-48.
- Ferracci, M. (2013). Évaluer la formation professionnelle. Presses de Sciences Po.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 116-125.
- Geay, A., Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique de l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 4(4), 99-113.
- Houssaye, J. (2014). La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de *Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Éditions Fabert.
- Houssaye, J. (1988/2000). Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Peter Lang.
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 31-44.
- Jorro, A., Mercier-Brunel, Y. (2013). Évaluation. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (p. 113-116). De Boeck Supérieur.

Jouquan, J. (2002). Peut-on envisager autrement l'articulation entre théorie et pratique ? In J-Y Guinard et H. Pentecouteau (Ed.), *La formation par alternance*, (p. 21-39). L'Harmattan.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Éditions d'Organisation.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(5), 59-90.

Lerbet, G. (1984). *Approche systémique et production de savoirs*. L'Harmattan.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses Universitaires de France.

Malglaive, G. (1993). L'alternance intégrative. *Éducation et Management*, 44-47.

Maubant P., Roger, L. (2017). Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey, *Questions Vives* [En ligne], n° 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 26 avril 2021.

Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Presses Universitaires de France.

Maubant, P. (2015). Chapitre 4. Penser l'apprentissage pour penser la transmission à autrui. Dans R. Wittorski (Ed.), *Comprendre la transmission du travail*, (p. 123-142). Champ social.

Mezirow J. (2001). Penser son expérience. Développer l'autoformation. *Chronique sociale*.

Monnot, A. (2014). Les pratiques d'évaluation de la formation professionnelle et leurs déterminants dans les entreprises du SBF 120 [1]. *Management & Avenir*, 2(2), 92-111.

Morgan, R. B., Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: a multidimensional approach Human. *Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317.

Paul, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Encyclopédie de la Formation*, (p. 613-646). Presses Universitaires de France.

Paquelin D., Choplin, H. (2003). Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations. Dans B. Albero (Dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, (p. 167-183) Lavoisier.

Pentecouteau, H. (2019). Formation et construction de soi. Éducatons, socialisations, moments critiques, Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation de la formation, Université Rennes 2.

Pentecouteau H., (2015). Accompagner la sociabilité formative, *Éducation Permanente*, 205/4, 139-148.

Pentecouteau H. (2011). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1, mis en ligne le 19 avril 2012, URL : <http://ripes.revues.org/605>.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (Ed.), *Alternance et complexité en formation*, (p. 10-27). Séli Arslan.

Piot, T. (2004), L'engagement professionnel des formateurs : mobilisation et réflexivité professionnelles en formation, *Dossiers des Sciences de l'éducation*, 11, 51-62.

Robitaille, M. (2007), Quand un dispositif de développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulation entre pairs. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, (p. 171-189). De Boeck.

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Logiques éditions.

Schütz A. (1994). Le chercheur et le quotidien. Meridiens Klincksieck.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(2), 9-36. `

Yennek, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes. *Savoirs*, 2(2), 9-54.