

La construction de la valeur par l'alternance

The construction of value through work-integrated learning

Elzbieta Sanojca and Emmanuel Triby

Volume 11, Number 1-2, 2022

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087566ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087566ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sanojca, E. & Triby, E. (2022). La construction de la valeur par l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 202–222. <https://doi.org/10.7202/1087566ar>

Article abstract

Pedagogy is part of a training relationship. It is characterized by an intention to develop the person and to mobilize a configuration of knowledge. The way of implementing produces the matter of the development of the persons and makes the value of the training. In this contribution, we analyze a training system that includes two populations: young apprentices and adults in professional activity. A quantitative and qualitative survey highlights the negotiation of knowledge that takes place in the course and in the action. We demonstrate how value is constructed for the learners and how the pedagogy is implemented.

La construction de la valeur par l'alternance

Elzbieta SANÓJCA et Emmanuel TRIBY

Université de Strasbourg, France

Mots-clés : *alternance, négociation des savoirs, parcours, valorisation*

Résumé : *La pédagogie est constitutive d'une relation de formation portée par une intention de développement de la personne mobilisant une configuration de savoirs afin d'inscrire cette personne dans un parcours de développement. La mise en œuvre de cette relation dans une situation organisée et instrumentée produit la matière du développement, en réalité ce qui fait la valeur de la formation. L'alternance est une manière particulière d'organiser ce processus de valorisation. Dans cette contribution est analysé un dispositif faisant cohabiter deux populations en alternance : des jeunes apprentis et des adultes en activité professionnelle. Une double enquête auprès de trois promotions de cette formation permet de comprendre la négociation des savoirs qui s'opère dans le cours de cette action et la résonance que produit la pédagogie mise en œuvre. On perçoit alors la construction de leur parcours par les alternants et les évolutions de leur rapport à l'activité.*

The construction of value through work-integrated learning

Keywords : *Work integrated learning, negotiation of knowledge, training valorization*

Abstract : *Pedagogy is part of a training relationship. It is characterized by an intention to develop the person and to mobilize a configuration of knowledge. The way of implementing produces the matter of the development of the persons and makes the value of the training. In this contribution, we analyze a training system that includes two populations: young apprentices and adults in professional activity. A quantitative and qualitative survey highlights the negotiation of knowledge that takes place in the course and in the action. We demonstrate how value is constructed for the learners and how the pedagogy is implemented.*

Introduction

L'alternance constitue une configuration particulière de l'apprentissage, elle-même soumise à une certaine diversité dans ses modalités de fonctionnement. À ce titre, elle engage plus ou moins nécessairement une pédagogie adaptée à ces conditions de fonctionnement ; cela interroge autant les intentions qui la meuvent que les dispositifs mobilisés pour la mettre en œuvre. L'évolution récente du système social pèse fortement sur ces dispositions (Lahire, 2017) en rapport à des conceptions renouvelées des fonctions de la formation et du devenir des personnes. L'alternance du XXI^e n'a sans doute plus grand-chose à voir avec celle des origines au XVIII^e et XIX^e siècle en Occident ; cela apparaît particulièrement lorsque l'alternance en question implique des jeunes déjà fortement scolarisés et des adultes en recherche d'orientation.

C'est dans ce contexte en transformation que nous situons notre contribution. Après avoir analysé les changements qui marquent actuellement la formation et sa place dans le développement économique et social, nous tenterons de montrer ce que recouvre une pédagogie de l'alternance dans ces conditions. L'argumentaire théorique, articulé autour du concept de « valorisation en formation » (Sanojca et Tribby, 2021) et de son principe actif « la négociation des savoirs », sera mis à l'épreuve d'un terrain d'investigation : une formation Master professionnel à l'université. Ces données empiriques, collectées selon une démarche de recherche qualitative, permettent de questionner à nouveau le sens de la pédagogie de l'alternance aujourd'hui. Notre enquête débouchera sur la mise en exergue du contexte de vulnérabilité croissante des personnes et la possibilité de construire avec elles des parcours en cohérence avec des devenirs incertains.

Problématisation

Interroger la pédagogie de l'alternance aujourd'hui, c'est d'abord comprendre les évolutions du travail et des rapports que ce dernier entretient avec la formation. À l'instar des modes de penser le travail, les concepts pour penser la pédagogie de l'alternance dépendent fortement de leurs contextes d'émergence et d'usage (Mercure et Vultur, 2019). Il convient alors de tenir compte de deux évolutions historiques radicales : une scolarisation de masse de plus en plus longue, y compris dans la formation professionnelle, ainsi que la volonté actuelle des responsables des organisations de reprendre la main sur les modalités pratiques de la formation.

Contextes : devenir du travail, devenir de la formation

Une réflexion sur l'alternance impose d'étudier de concert le devenir du travail et celui de la formation, tant du point de vue des pratiques que des idéels mobilisés. Les « nouveaux modèles de management » interrogent le plus directement nos conceptions et le fonctionnement de l'alternance : centrés sur l'intensification du travail et la mobilisation de la subjectivité du travail, ces modèles contribuent à valoriser des modes d'engagement dans l'activité favorisant la réflexivité et le rapport au collectif de travail, à travers la mise en débats et la promotion des apprentissages en situation. L'alternance trouve ainsi des raisons radicalement nouvelles de s'imposer.

Du temps historique aux temporalités croisées.

L'époque actuelle est marquée par la pluralité et la diversité des temps sociaux ; les interactions entre les temps correspondent à de « nouvelles modalités de la disponibilité temporelle au travail » (Bouffartigue, 2012), à savoir, les durées (continues, fractionnées, alternantes), la localisation (« bureau nomade », télétravail...) et la prévisibilité (flexibilité, plates-formes...). Cette pluralité des temporalités tend vers une singularité croissante des histoires de vie aboutissant à une infinie diversité de mondes du travail et de parcours professionnels. Il ne s'agit pas tant de « l'accélération » identifiée par H. Rosa (2013) que d'usages sociaux du temps de plus en plus éclatés et diversifiés.

Relevons l'inanité de l'idée même de « conciliation » entre-temps professionnel et temps personnel ; en fait, ce sont des arbitrages contraints, particulièrement pour les femmes qui paient la persistance de la « double journée », réactualisée avec le télétravail en augmentation (Cianferoni, 2021), d'une vulnérabilité et d'une fragilité croissantes sur le marché du travail, alors même que leurs niveaux de formation n'ont jamais été aussi élevés et aussi proches de celui des hommes. L'insécurité sociale gagne du terrain avec le développement de « normes flexibles » dans les usages du temps et des espaces de travail, et le recul des protections basées sur la solidarité.

Avec « l'implication contrainte » qui tend à se substituer à la prescription taylorienne (Durand, 2019), un nouveau mode d'engagement dans le travail est requis, s'appuyant davantage sur certaines dispositions à réactualiser en permanence, plutôt que sur des compétences avérées. L'impératif politique du « il faut s'adapter » (Stiegler, 2019) prend une tournure singulière. Dans cette perspective, l'alternance, c'est d'abord l'épreuve de la dualité des temps de travail, mais c'est également l'expérimentation d'un point de vue sur sa disponibilité au travail, traduisant une manière particulière de s'approprier l'impératif de l'adaptation.

La place de la formation dans le travail : la question des parcours

L'approche par la compétence converge avec un point crucial de l'alternance, la relation formation/emploi : précisément, la formation en tant que processus toujours en train de se construire (mais pas forcément de s'enrichir) et l'emploi comme modalité de valorisation de cette formation, à la fois par ce que cette dernière *apporte* à la valeur générée par le travail, et ce que cette valeur peut *transférer* dans d'autres activités. La circulation de la valeur place au centre le potentiel accumulé de connaissances et de compétences, d'autant productif qu'il aura fait l'objet d'une reprise par l'analyse, celle justement qu'une alternance effective est censée promouvoir.

Cette conception oblige à articuler étroitement la formation avec les parcours professionnels, et ceci dès la formation initiale dont on sait combien elle continue de garder aujourd'hui une influence sur la trajectoire de ces parcours (Maurin, 2012). À propos des parcours professionnels, Demazière (2019) propose de distinguer trois perspectives : le parcours « comme une succession de positions occupées pendant des durées variables ; comme un processus de construction d'expériences vécues et interprétés ; ou comme un ensemble de marques laissées par des règles et normes organisant un marché du travail ». Ce sont ainsi trois conceptions du parcours qui se conjuguent :

- Une conception plutôt pragmatique qui s'intéresse aux différents moments qui ponctuent le cheminement des personnes, de la formation initiale et tout au long de leur « carrière » ;
- Une conception plutôt opérationnelle qui tente de mettre au jour le processus de co-construction de ces parcours entre les professionnels, les directions d'entreprise et les personnes concernées ;
- Une conception plutôt analytique du parcours à la recherche du sens de ces différentes expériences vécues par les sujets, tant pour eux-mêmes que pour le système social et les professionnels engagés dans un processus rendu de plus en plus problématique, par la diversité et la complexité croissante des contextes.

Dans tous les cas, la prégnance des contextes est de plus en plus forte. Ces contextes se présentent selon différentes modalités, que les projets des personnes concernées comme les objectifs des professionnels vont devoir prendre en compte (Demazière et Samuel, 2010) : des « univers normatifs » hiérarchisés entre ceux élaborés par les organisations et leurs stratégies de mobilité, et ceux fondant les politiques d'emploi de pouvoirs publics, nationaux et supranationaux ; des temporalités emboîtées, entre celles des individus et celles des collectifs qui délimitent les pouvoirs des différents acteurs de la configuration ; des « espaces d'activité » définissant les modes d'insertion des personnes, et donc leur position, leur rôle mais également souvent leur « assignation » ; des « conditions d'énonciation » illustrant les manières variées d'interpréter ses expériences ; des événements susceptibles de marquer des inflexions plus ou moins subies, plus ou moins repris dans des bifurcations stratégiques ; des « interdépendances biographiques » mettant au jour des différenciations de places et la pesanteur des représentations sociales, intériorisées ou subies, et traçant des trajectoires infiniment singulières.

Pédagogie de l'alternance : état de la question

Une conception tenace et fortement idéaliste de la pédagogie, particulièrement en sciences de l'éducation et de la formation (SEF) en fait une attention portée par des valeurs et orientée résolument vers le développement des personnes. Afin d'en comprendre les enjeux dans l'alternance, il convient de dépasser cette conception ; elle peut alors être conçue comme un discours social définissant des places et des rapports entre ces places, instituant des différenciations entre les individus, génératrices de distances sociales et d'inégalités, attribuant aux savoirs, dans des configurations particulières, une fonction de pérennisation de certains rapports sociaux (Bourdieu et Passeron, 1964). Cette relecture de la pédagogie s'impose aujourd'hui, alors que l'alternance a pris une dimension économique et politique de plus en plus décisive : « l'implication contrainte » dans le travail remodèle à la fois les modes de valorisation de l'activité productive, les rapports d'autorité au sein du travail et donc de la formation, la place du sujet dans la configuration des acteurs en présence.

L'alternance, une question pédagogique

Pour beaucoup de praticiens, l'alternance, c'est un peu l'évidence dialectique de la dualité au service de la pédagogie. D'abord, la stricte séparation entre le lieu de travail et le lieu de formation rend problématique l'analyse de la formation en milieu de travail et l'analyse de l'activité d'apprentissage en formation formelle. Par ailleurs, la différenciation entre les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques rend difficile l'explicitation du rôle de l'expérience pour maîtriser les savoirs théoriques et des concepts dans l'installation des savoirs d'expérience. Enfin, l'articulation entre le caractère opératoire des savoirs et leur caractère épistémique oblige à donner une place, dans l'action, à des concepts aussi essentiels que le « rapport au savoir » (Charlot, 1999) ou le dispositif (Agamben, 2005) pour devenir vraiment éclairante. Ces (fausses) évidences inspirées par cette dualité réductrice sont liées à un certain nombre d'erreurs d'interprétation :

- Un contresens sur la nécessaire centration sur le sujet apprenant, oubliant (ou faisant mine de le faire) que ce sujet se situe dans un réseau interactionnel qui le constitue pour une grande part ;
- Une illusion situationnelle qui permet de croire qu'il suffirait d'organiser ce cadre pour déterminer les conditions de l'apprentissage, minorant ainsi (voire le disqualifiant) les doubles dimensions diachronique et synchronique dans lesquelles s'inscrivent nécessairement les personnes ;
- Une confusion dans la construction des savoirs et de leur appropriation par les individus, négligeant l'hétérogénéité radicale de la composition des savoirs à acquérir et la variabilité tout aussi radicale de ces apprentissages.

À ce titre, la didactique professionnelle est cet effort d'intelligibilité des situations d'apprentissage à l'aune des savoirs : leurs natures variables et variées, leur statut dans la relation, leur circulation dans les processus et leur confrontation au sein du dispositif. En ce sens, elle peut constituer la « matière » d'une pédagogie de l'alternance (Becceril Ortega, 2021).

L'alternance, une question économique

L'alternance recouvre un certain sens de l'efficacité. Cette préoccupation, toujours plus vive, conduit notamment à privilégier la formation en situation de travail, forcément immédiate efficace, renforcée par la réflexivité nourrie elle-même de savoirs critiques¹.

L'alternance recouvre également un certain sens de l'activité productive. Celui-ci mêle étroitement le « productif » et le « constructif » (Pastré), entre la personne et l'organisation. Cette modalité de formation ancrée dans l'activité de l'organisation invite à poser la question du sens que l'organisation elle-même donne à cette formation, y compris dans cette part éloignée d'elle-même que sont les périodes de « formation formelle ».

¹ C'est le sens de l'innovation réglementaire, issue de la loi de 2018 sur l'orientation tout au long de la vie, en France, sur l'Action de Formation En Situation de Travail (AFEST) qui voudrait parvenir à une sorte de réduction de la démarche alternante dans la seule activité professionnelle.

À cet égard, deux phénomènes méritent d'être identifiés : un possible décrochage entre la dynamique de développement de l'organisation et celle de l'alternant ; la difficulté d'intégrer à la fois les exigences de l'apprentissage de l'apprenant et les ressources que l'organisation peut tirer de cet apprentissage.

L'alternance recouvre enfin un certain sens du savoir. Afin de comprendre cette dimension de l'économie de l'alternance, il est intéressant de revenir à Sembel (2011) et son approche du travail scolaire. Le sociologue y relève « l'opposition entre l'économie de la simplification des apprentissages vers laquelle tend 'naturellement' toute institution scolaire, quand les résistances ne sont pas trop fortes ; et l'économie de la subjectivation par le travail vers laquelle tend tout aussi 'naturellement' l'élève, quand la sélection scolaire n'est pas trop forte » (Sembel, 2011, p. 27). Il en résulte, d'un côté, des savoirs fabriqués pour nourrir la dynamique développementale et sélective du système de formation ; de l'autre, une implication des personnes dans leur apprentissage selon un certain dispositif de reconnaissance.

L'alternance, une question politique

Il y a une dimension proprement politique dans les pratiques de formation, notamment dans l'alternance. Celle-ci contribue à définir les enjeux sociohistoriques de cette pratique, particulièrement les savoirs en jeu dans ces deux espaces de développement des personnes et des organisations en « alternance fonctionnelle » (Clot, 2011) ; cette interaction entre les espaces est une condition du vivre ensemble et concourt à en orienter le devenir possible, selon deux modalités socialement différenciatrices :

- L'effort pour s'appropriier un savoir dépersonnalisé (les savoirs de référence) est socialement différencié, de même que la capacité à donner du sens à la formation formelle (Bautier, Bonnéry et Clément, 2017 ; Rochex et Crinon, 2011) ; corrélativement, la capacité des personnes à l'autonomie, à la fois condition et implication de cette autonomie, n'est pas interrogée. Ce faisant, se trouvent validées les différenciations sociales et les inégalités face aux savoirs ;
- Le fait de mettre « en alternance » des savoirs profondément hétérogènes concourt à modeler les rapports entre les savoirs, de même que les rapports au savoir des personnes impliquées. Ceci n'est pas indifférent dans les conceptions du vivre ensemble et le partage des conceptions sur l'organisation de notre devenir commun.

Cette approche politique succincte est une autre manière d'aborder la question du fonctionnement du processus de formation, particulièrement quand il est fondé sur l'alternance :

- Dans la définition des contenus enseignés dans la formation et leurs rapports avec des questions politiques (vivre ensemble, devenir commun) : le caractère politiquement non neutre, de la référence à certaines grandes notions de la gestion des ressources humaines (compétences, parcours, développement professionnel...). Dans « l'ordre du discours » propre au fonctionnement même des organisations, les sciences de l'éducation et de la formation sont appelées à prendre position par rapport aux sciences de gestion et plus encore au savoir des consultants ; elles prennent le risque d'une conception alternative du pouvoir au sein des organisations ;
- Dans l'appropriation de ces savoirs enseignés par les étudiants et la capacité qu'ils peuvent donner ou non à se situer plus ou moins activement dans les rapports sociaux et de pouvoir en construisant des alternatives aux « problèmes » rencontrés dans les organisations (Maubant et Roquet, 2016) ;
- Dans la mise en œuvre d'une pédagogie qui par ses effets propres et forcément différenciateurs, notamment entre des jeunes sans véritable expérience professionnelle et des plus anciens à l'expérience significative ; la pédagogie de l'alternance pourrait avoir un rôle normalisateur pour les premiers, pressés de s'intégrer à un milieu de travail, et un rôle émancipateur pour les seconds, portés par une interrogation sur le devenir professionnel.

En considération de ce contexte et de l'état des lieux sommaire présenté, nous pouvons formuler ce questionnement : comment des adultes en formation par alternance, appréhendent-ils les différents savoirs en circulation dans une phase de transition professionnelle ? Quelle place et quelle valeur accordent-ils à ces différents savoirs dans leur parcours en construction ?

Le cadre conceptuel : les savoirs dans le processus de valorisation

Ce cadre se situe au croisement d'une théorie de l'apprentissage, notamment adulte, et une socio-économie des politiques de formation (publiques et privées). Deux concepts ressortent particulièrement : la négociation des savoirs et le processus de valorisation. Ils permettent d'apporter un éclairage nouveau au processus d'apprentissage en mettant au jour ce qu'il engage et ce qu'il produit en tissant des liens entre les situations formatives et les contextes sociocognitifs. La formation par alternance est bien évidemment vivement intéressée par cet éclairage particulier.

Configuration et négociation des savoirs

Toute action de formation engage des savoirs différenciés s'inscrivant dans une configuration sociale (Elias, 1991), mais appropriée de façon particulière par chaque individu. Se former, c'est tenter de modifier cette configuration par la négociation des savoirs, un questionnement réciproque des savoirs qui les conduisent à se transformer en s'ajustant mutuellement aux exigences de la situation et de la relation de formation.

Une configuration en tension

Il est intéressant de se représenter les savoirs comme une configuration comportant les mêmes composantes et la même structuration élémentaire, mais toujours de façon singulière à chaque individu. Cette structuration peut être présentée sous la forme de deux axes qui se croisent et s'interrogent au gré des situations rencontrées par les usagers porteurs de ces savoirs.

Un premier axe est constitué par les savoirs orientés vers l'accumulation. Sur cet axe, on trouve d'abord les savoirs savants à l'épistémologie singulière et proprement déterminante. Un deuxième type de savoirs est constitué des savoirs professionnels faisant l'objet d'une transmission particulière, à travers des dispositifs formels et des situations mettant à l'épreuve leur appropriation progressive. Une troisième catégorie de savoirs présente sur cet axe sont les savoirs scolaires dont la production par une institution d'un côté, l'accumulation laborieuse par des élèves, de l'autre, sont censées servir un processus d'évaluation, sélection et orientation, au fondement des parcours de formation ; il est possible d'inscrire dans ce registre une part substantielle des savoirs enseignés à l'université.

Le second axe supporte les savoirs orientés vers la mise en œuvre. Au cœur de celle-ci, on trouve d'abord un ensemble de modalités d'action que d'aucuns ne reconnaîtraient même pas comme des savoirs et qui pourtant autorisent simplement l'action (Lahire, 2017) : les savoirs pratiques que Bourdieu a traduits en « sens pratique » (1980). Caractérisés par un fort degré d'intériorisation, ils ont en général été l'objet d'un apprentissage non conscient. Générés pour fournir des réponses à toute interpellation, ils constituent l'obstacle principal à l'apprentissage. Ensuite, les savoirs d'expérience, ou savoirs expérientiels, sont d'une autre veine, puisque, pour être reconnus, ils doivent avoir fait l'objet d'un retour sur cette expérience, une épreuve de conscientisation plus ou moins instrumentée et plus ou moins accompagnée. Enfin, il y a sur cet axe des savoirs issus de l'expérience collective ayant fait l'objet d'une lente conceptualisation au gré des problèmes rencontrés dans cette expérience. Ils forment ce que la didactique professionnelle nomme les « concepts pragmatiques » (Pastré, 2011) même lorsqu'ils correspondent à des constructions intellectuelles plus globales, comme la formation par alternance justement, et peuvent même parfois trouver leur correspondant dans les savoirs savants, comme concepts scientifiques. C'est le cas notamment des notions de « réussite » ou de « travail scolaire » en formation initiale, reprises par un travail de conceptualisation nourrie d'enquêtes par la sociologie de l'éducation (Sembel, 2011).

Dans l'optique d'Elias, la configuration est un assortiment d'éléments qui tiennent ensemble par les interactions qui s'exercent entre eux générant, des tensions dans un équilibre potentiellement soumis à la déstabilisation ; la notion voudrait permettre de se démarquer d'une approche substantialiste des faits sociaux.

Si pour la sociologie, ce sont les transformations du contexte qui peuvent conduire la configuration à devoir se transformer ; dans le cadre de la formation, certaines situations, aux caractéristiques particulières (Mayen, 2012), qui en imposant une rupture dans « l'équilibre » de la configuration, vont générer des ajustements plus ou moins profonds : à cet égard, les dispositifs d'alternance peuvent s'avérer particulièrement féconds (Albero, 2017).

La négociation des savoirs : une manière d'accompagner les nécessaires conversions

Parler de la négociation des savoirs, c'est considérer que les savoirs portés par des individus ou des instances en interaction (en formation notamment) sont suffisamment divergents pour générer de la confrontation mais, simultanément, une nécessaire conjugaison (Le Meur et Sabinot, 2019). Cette interaction peut également apparaître dans des démarches d'évaluation ou des projets politiques ; ici, ce sont les situations de formation qui importent.

Tels qu'ils sont portés par les individus, les savoirs ne se présentent pas sous une forme pure ; chaque savoir est retravaillé suivant les circonstances et plus encore à l'occasion de rencontres qu'une situation de formation a rendu possibles. Même le savoir pratique, le plus profondément intériorisé, peut être l'objet d'une révision, si tant est que le sujet accepte de se prêter à une observation par un tiers.

Par ailleurs, même fabriqué et différencié selon des démarches particulières, des glissements de formes de savoirs se produisent : ainsi, les savoirs savants peuvent se rapprocher de la forme scolaire quand, notamment, la démarche de recherche est présentée, dans certains cursus de formation, comme un ensemble de procédures et de catégorisation, ou simplement lorsqu'ils constituent des « savoirs à enseigner » (Chevallard, 1985). De même les savoirs professionnels comportent le risque de la normalisation si l'on oublie, dans leur usage, qu'ils doivent donner lieu à des mises en œuvre situées et autoriser de la part de leurs usagers une appropriation ajustée aux contraintes de situations toujours singulières. Seules, la problématisation sans cesse recommencée et la reprise critique des concepts mobilisés peuvent sauver les savoirs savants du formalisme scolaire (y compris à l'université).

La négociation des savoirs consiste à travailler (sur soi) afin de s'extraire de ses savoirs acquis pour tenter de s'approprier de nouveaux savoirs : des savoirs scolaires peuvent se confronter aux savoirs savants si une mise en problème et/ou une conceptualisation considérée comme heuristique par le sujet l'y conduisent ; c'est l'esprit de certains dispositifs de « découverte » de la science. De même, une expérience professionnelle nouvelle peut amener la personne à modifier ses savoirs d'expérience bien sûr mais aussi les savoirs savants si la démarche de questionnement l'exige, comme dans le dispositif de VAE, notamment. Ces savoirs d'expérience peuvent subir une révision plus ou moins radicale si un questionnement organisé amène leurs porteurs à comprendre le besoin de conceptualisation qu'exige une meilleure maîtrise intellectuelle et professionnelle ; à notre sens, c'est l'essence même de l'alternance. Cependant, cet accès à des savoirs plus savants n'aura de portée réelle et durable que si l'apprenant aura pu l'inscrire dans son propre devenir, professionnel et personnel.

La négociation des savoirs est réalisée quand les parties prenantes d'une situation exigent de la part de celles et ceux qui apprennent, de questionner leurs savoirs et d'aller chercher d'autres savoirs disponibles dans la situation. Potentiellement, tous les acteurs de la situation peuvent être impliqués dans cette sorte de *traduction*. En réalité, les personnes engagées dans une formation sont les premières concernées par cette négociation.

La valorisation entre la valeur et les valeurs

Pour l'activité qui nous occupe ici, la valeur est ce qui est généré par la formation et peut être utilement transféré. La valeur est, « ni objective, ni subjective, ni arbitraire » (Heinich, 2017). La valeur est quelque chose que l'on peut identifier et nommer à travers une démarche de catégorisation, et quelque chose que l'on peut mesurer à condition d'avoir produit les instruments de cette mesure : du prix, forme élémentaire de la mesure aux démarches d'évaluation parfois très sophistiquée, c'est tout un travail d'objectivation de la valeur qui est ainsi réalisé.

La valeur peut être l'objet de représentations et de croyances plus ou moins partagées ; elle est assurément le support possible d'une projection de la personne sur l'objet désigné à l'évaluation : des goûts et des inclinations, des préférences et des hiérarchies symboliques, viennent alimenter le processus de subjectivation de la valeur ; elle n'est pas seulement subjective en elle-même, cette subjectivité fait partie ou constitue les sujets.

La valeur est simultanément contenue dans un objet, intrinsèque ou substantielle, et l'expression socialisée de cette grandeur. Elle correspond nécessairement à quelque chose qui comporte une utilité sociale dont elle constitue un mode d'expression et d'usage. Elle est littéralement fabriquée à travers des processus de production et générée par une évolution sociale qui l'a rendue nécessaire. C'est en ce sens qu'elle ne peut pas être arbitraire.

Les valeurs sont d'un autre ordre de « grandeur » au sens de Boltanski et Thévenot (1991). Elles correspondent d'abord à ce qui a du sens et peut s'inscrire au sein du « commun » dans une temporalité longue. Les valeurs sont également ces principes d'action qui nourrissent nos débats et nos dilemmes, lorsque des « réserves d'alternatives » (Schwartz) se présentent à nous. Les valeurs sont enfin ces repères qui permettent de justifier des prises de position et des positionnements, alimentant un point de vue. Dans ce triple sens, *les* valeurs constituent, pour *la* valeur, le moyen de déplacer l'aire de questionnement du sujet, individuel et collectif, et de l'inscrire dans une autre temporalité, et une autre organisation sociale possible.

La valorisation, un processus de transformation

L'approche processuelle que, avec la notion de configuration, nous empruntons à Elias (1991) permet à la fois de saisir les liens de nécessité fonctionnelle qu'entretiennent des ressources avec des produits, mais surtout le cheminement de ce qui est au cœur de la transformation marquant ce processus : la valeur. Appliquée à la valorisation, la figure du processus permet de mettre au jour différentes étapes qui constituent autant de stades de transformation successifs concourant à la circulation de la valeur et, ce faisant, à la constitution du lien social.

Un phénomène pluridimensionnel

Inscrite dans un processus, la valorisation est un phénomène inséparablement individuel et collectif, dans un double sens au moins : à l'instar de la compétence (Schwartz, 1997), la valorisation est individuelle mais comporte une « dimension » collective, au sens même où elle ne peut se réaliser sans interaction avec des « autres » : un partenaire, un petit groupe ou un collectif plus important. Par ailleurs et presque symétriquement, la valorisation est un processus comportant deux versants, l'un subjectif, l'autre objectif. Elle est subjective par la manière dont la personne s'engage dans l'activité, ici la formation, mais également par la façon dont cette personne attend une reconnaissance et accepte de réinvestir cette formation dans d'autre activité. Elle est objective parce qu'elle ne peut prendre forme que par un travail d'objectivation, extérieur aux personnes impliquées, réalisé d'abord par les institutions et les acteurs sociaux afin de l'identifier et la formaliser, et parallèlement par les analystes, consultants et chercheurs, afin de lui donner une dimension proprement heuristique.

En ce sens, la valorisation est inséparable d'une approche en termes de « transaction sociale » dont elle pourrait constituer une sorte d'archétype (Blanc, 2009). S'il y est bien question d'échange, il y est également question de négociation et finalement d'imposition, par la situation, de « compromis formels ou informels ».

Le processus de valorisation

Ce processus prend son origine dans les ressources qu'un individu mobilise dans une situation marquée par des contraintes pour réaliser une activité productive ; ici, l'activité est l'apprentissage, le produit est la reconfiguration des savoirs de la personne à travers une conversion des ressources accessibles dans la situation et l'environnement (« première conversion », cf. figure 1).

Cette activité est une activité de transformation de savoirs et, à ce titre, comporte une « négociation » obligée d'ajuster ses savoirs en interaction aux exigences de la situation et, simultanément, conduit à accéder à d'autres savoirs que la situation a mis à la portée de son effort d'apprendre. Celui-ci est sous-tendu par le souci d'une reconnaissance de l'être en mutation que la formation fait émerger ; cette « quête de reconnaissance » s'appuie sur la recherche d'une contrepartie de cet effort et de la possibilité d'en faire usage ultérieurement (Jorro, 2009).

Les acquis de ce premier apprentissage vont alors être transférés dans une autre activité, activité de formation ou activité de production, au sein de laquelle ils vont eux-mêmes subir une nouvelle transformation pour s'ajuster au besoin de ce nouvel investissement par la personne dans un autre contexte. Une seconde conversion a lieu alors, en lien avec les opportunités offertes par la nouvelle situation pour mettre effectivement ces savoirs en usage ; ce faisant, une autre modalité d'apprentissage se met en œuvre, en « situation de travail ». Intégrée à un nouveau processus lui-même générateur d'un nouveau produit porteur d'usages particuliers, la circulation de la valeur peut ainsi s'opérer (figure 1).

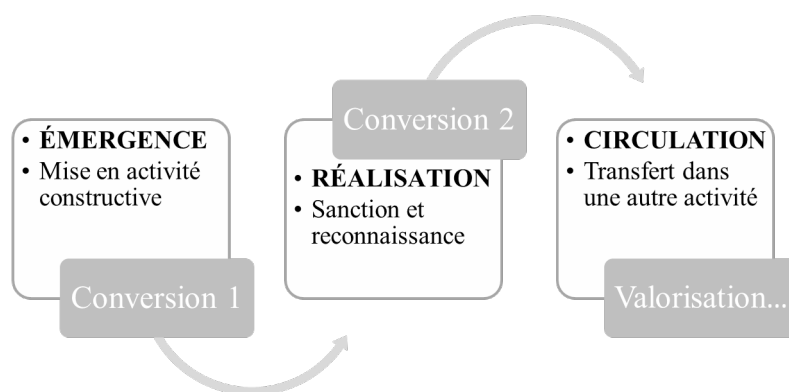


Figure 1 : Modélisation de la valorisation en formation

La pédagogie de l'alternance est analysée ici, à l'aune de ce processus de valorisation, pour comprendre comment elle pourrait soutenir l'émergence, la réalisation et la circulation de la valeur chez les adultes apprenants engagés dans la construction de leur parcours professionnel.

Un Master où cohabitent deux alternances : terrain et méthodologie

En vue d'appuyer notre contribution sur une étude empirique, nous avons opté pour une enquête monographique à partir d'une formation Master proposée dans notre Université depuis de nombreuses années.

L'identité de cette formation

Le Master Ingénierie de la Formation et des Compétences (IFC) est une formation de niveau Master 2 qui accueille depuis 2004 des adultes en formation continue (et en activité professionnelle) et, depuis 2009, des jeunes en apprentissage. Ainsi, il réunit deux populations bien distinctes, dans deux dispositifs d'alternance distincts. C'est une formation conçue dès le départ, un DESS en 1990, pour les adultes porteurs d'une expérience significative en formation ; ils entrent directement en M2 par la voie de la VAPP. Les apprenants ne sont pas « connivents » du fait d'un ajustement heureux entre leur socialisation et les codes implicites permettant de réussir dans cette formation (Bourdieu et Passeron, 1964), mais parce la formation est explicitement organisée à partir de questions susceptibles de trouver un sens dans leur expérience. De même pour ces étudiants adultes expérimentés, le risque d'un « curriculum caché » alimentant la confusion des codes et des registres de savoirs (Bernstein, 1975) reste très contrôlé.

À l'inverse, l'ouverture de cette formation à de jeunes apprentis, issus de M1 et sans expérience de la formation, a pu comporter le risque à la fois d'une inadaptation des savoirs à mobiliser et plus encore d'une confusion sur les modalités de construction de son activité d'apprentissage. Une attention redoublée lors de l'observation de ces apprentis sur leur lieu d'activité professionnelle permet de penser que ce double risque reste limité ; l'enquête développée plus loin montre que leur apprentissage (en somme, le réel de l'alternance en formation) est très différent de celui des adultes expérimentés.

La présence de deux populations par alternance dans cette formation impose de s'appuyer, du point de vue conceptuel et méthodologique, sur les démarches d'analyse de l'activité, notamment, l'ergologie et la didactique professionnelle. L'effort d'apprentissage des étudiants est centré sur ces démarches ; les instruments et les dispositifs découverts au fil des journées de formation sont au service du développement par les situations de travail.

L'entrée dans la formation, quelques mois avant la rentrée universitaire, commence par l'élaboration d'un projet de formation avec les candidats. Celui-ci doit combiner une lecture de ses antécédents, une analyse de la situation souvent perçue comme un nœud de contraintes, et l'élaboration d'une conception d'un devenir plausible. Tout au long de l'année, et particulièrement à l'occasion du projet de recherche, ce projet de formation fait l'objet de reprises récurrentes. Les antécédents biographiques des étudiants sont convoqués dans l'élaboration de leur projet de recherche. Ceci donne au projet de recherche qui va constituer la production du mémoire au second semestre, une importance cruciale pour la formation. La démarche d'élaboration de ce projet est fondée sur un travail de problématisation et d'ébauche de conceptualisation qui occupe les étudiants une part substantielle du 1^{er} semestre.

Au fondement de la formation des adultes, le groupe apprenant y fonctionne sur la base d'une mobilisation systématique du rapport individu/groupe (Boutinet, 2012) ; une activité très attentive aux rapports intergénérationnels (disposition des étudiants, travaux de groupes) ; un entraînement à la « contenance », condition d'un interface constructif entre la personne et le collectif, lorsque les interactions obligent à s'interroger le bon rapport à l'autre, rapport à sa configuration de savoir, à son point de vue et à son comportement dans la formation.

Un protocole d'enquête

Les données de cette étude concernent les 64 étudiants en Master 2 Sciences de l'éducation ayant obtenu leur diplôme entre 2017 et 2020 dans la spécialité « ingénierie de la formation et des compétences ». Dans cette période, deux formes juridiques d'alternance sont à l'œuvre distinguant deux publics : les jeunes étudiants issus de la formation initiale en contrat d'apprentissage, appelés dans cette étude « apprentis » (N = 23) ; les professionnels expérimentés en reconversion ou en formation continue, nommés ici « expés » (N = 41). Le matériau a été collecté par des méthodes mixtes (quantitatives et qualitatives) et il se compose de :

- Données « enseignants » dont deux entretiens semi-directifs, d'environ une heure chacun, auprès de deux coordinateurs du Master ; des documents pédagogiques tels que des bilans pédagogiques annuels et des compte-rendu de visites de stage ;
- Données « apprenants » collectées via un questionnaire *Google Form* (avec un taux de réponse de 62,5 %). Les questions élaborées à partir du « *Work-Integrated Learning Quality Framework, AAA* » (McRae, Pretti & Church, 2019), portaient sur les objectifs, les actions et les résultats de l'apprentissage. À partir des résultats du questionnaire, quatorze entretiens d'approfondissement ont été effectués par une technique d'élicitation (Johnson & Weller, 2002) : 6 entretiens « apprentis » et 8 entretiens « adultes expérimentés ».

Des questions en « rappel libre » *free-recall* (exemple : « Lister tous les arguments qui vous ont fait décider d'entrer en formation ? ») ou par des « visuels à commenter » (par exemple : graphes représentant les activités d'apprentissage dominants) ont permis de récolter des données profondes sur l'appropriation des savoirs théoriques et d'expérience après des apprenants.

Résultats : Pédagogie de l’alternance comme support à la conversion de la valeur en formation

Comme nous l’avons dit, en formation la question de valeur met en avant la manière dont se traduit le sens donné à la formation dans ses activités. Parallèlement, elle interpelle la place attribuée aux différents types de savoirs mobilisés.

La formation devient alors un espace potentiel de valorisation constitué comme un cycle structuré et structurant où s’opèrent en trois temps distincts : l’émergence de la valeur, sa construction et sa validation, sa diffusion et sa répartition (Sanojca et Tribiy, 2021). En formation, le passage d’une étape à l’autre implique une transformation (conversion des valeurs évoquée dans le cadre théorique) qui devient le principal enjeu de l’accompagnement pédagogique.

Ce qui fait l’objet de la valeur des « alternants » en formation

Si la valeur existe d’abord comme un idéal, individuel et partagé, elle traduit un besoin social au moyen d’une capacité de travail. Cette valeur projective de la formation se détecte dans l’expression des raisons, motivations et attentes, formulées différemment par les deux publics enquêtés (figure 2).

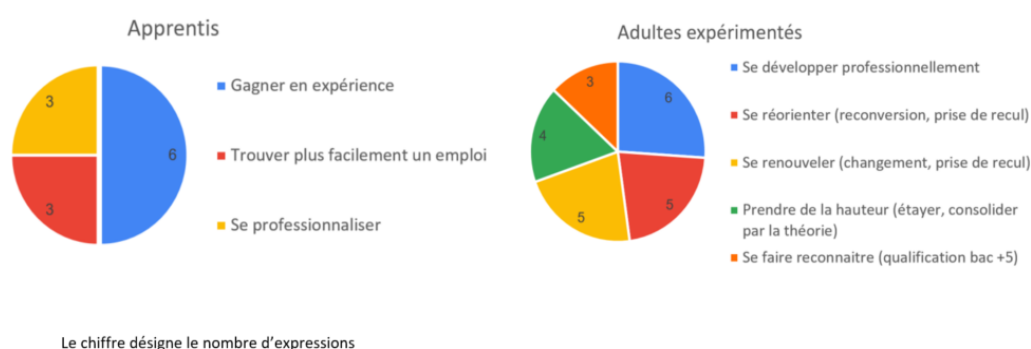


Figure 2 : Motivation pour entrer en formation (questionnaire)

Pour les « apprentis », c’est avant tout un besoin de gagner en expérience pour justifier ses aspirations à rentrer dans la vie professionnelle. Les raisons des « expés », plus diversifiées, convergent vers le désir de “temps de pause” pour s’assurer de la concordance de leur vie professionnelle avec un soi profond rendu plus explicite : « *j’ai besoin de rencontrer d’autres personnes, de me nourrir de nouveaux apports théoriques et j’ai vraiment besoin ce temps particulier dédié à ce qu’on s’arrête...* » (Expé 7²).

En fin de la formation, sa valeur est confirmée avant tout dans ce qu’elle ouvre (ou pas) comme de nouveaux possibles. “monter en compétences” reste la réponse la plus fréquente lorsque les interviewés évoquent les bénéfices de la formation. Cependant, cela s’exprime différemment pour les deux publics interrogés. La valeur professionnalisante de l’expérience acquise par l’alternance prime du côté des jeunes “apprentis” : « *J’étais plus confiante en moi-même et en mes compétences* » (App 5), alors que pour les « expé », elle se situe dans l’alignement des valeurs personnelles et professionnelles : [après la formation] « *... Je me sens en équilibre et en phase avec ce qui passe au fond de mes tripes, ce qui se passe dans ma tête et ce qui se passe dans mes mains quand je me mets en mouvement* » (Expé 5). Le périmètre des possibles diffère également. Préoccupés par le désir de productivité, les jeunes se voient, « *au plus près* », dans des situations professionnelles devenues à portée de la main : « *... j’étais prête à aller sur le terrain...* » (App 6).

² Pour respecter l’anonymat de l’enquête, les prénoms sont transformés, suivit d’un numéro d’entretien : « expé » désigne un adulte expérimenté et « app », un jeune en contrat d’apprentissage.

En revanche, les adultes « expés », augmentent leurs capacités de se situer dans un monde plus vaste, celui de leur organisation « *j'analyse plus facilement le système dans lequel j'agis* » (Expé 5), voire celui de la société sur laquelle on cherche avoir une prise : « *j'avais besoin que mes compétences, mon activité, mon intelligence, que mon énergie que je mets dans mon travail ait une utilité, un impact positif sur la société* » (Expé 5). En somme, à l'issue de la formation en alternance, le gain se mesure en valeur productive de soi pour les jeunes et en valeur sociétale du soi professionnel pour les adultes expérimentés.

La pédagogie d'alternance comme négociation des savoirs

Dans le cas étudié ici, l'émergence de la valeur en formation s'effectue par la négociation des savoirs théoriques et d'expériences, mise en mouvement dans l'alternance des temps universitaires et d'activité professionnelle. L'autorité accordée à l'un et/ou l'autre type de savoirs marque le résultat de cette négociation. Les données de l'enquête quantitative confirment la relation de complémentarité des acquis de ces deux temps d'alternance, et cela pour deux publics étudiés (figure 3).

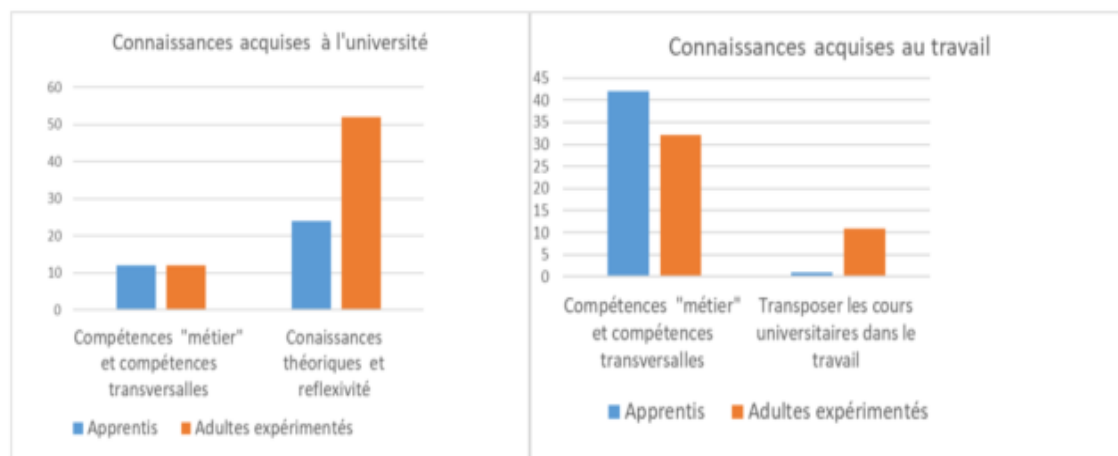


Figure 3 : Expressions sur les acquis de la formation

Les connaissances théoriques et la réflexivité relèvent des apports spécifiques à la formation universitaire alors que les compétences « métiers » et les compétences transversales (organisation, communication en équipe, etc.) appartiennent au domaine professionnel. L'enquête qualitative laisse entrevoir des lignes de démarcation plus nuancées. Les adultes expérimentés soulignent l'impératif de connecter la recherche au terrain, cela pour légitimer l'expérience acquise. Au fond, c'est la raison pour laquelle ils « reviennent » à l'université :

J'avais appris sur le tas, comme je pensais que c'était le mieux mais je n'avais pas conceptualisé, ni formalisé ces pratiques-là. [...], je me rends compte que le master m'a permis d'asseoir, de légitimer mes croyances et mes intuitions [...] ce n'est pas que moi qui pense comme ça... je m'inscris dans un courant [...] C'est prouvé par des chiffres et par des gens qui ont travaillé sérieusement là-dessus avec des méthodes scientifiques (Expé 5).

Cette reconnexion a pour effet une émergence d'une professionnalité renouvelée dans un sens où « le professionnel se formant vit des processus de transformation prenant l'appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique » (Jorro, 2013, p. 241). Elle s'exprime par le sentiment de compétence : « *maintenant c'est plus conscientisé, plus cadré, plus élaboré* » (Expé 4) et plus encore par un élargissement et une compréhension « *plus systémique* » du champ de son action. Expé 4 l'exprime de manière imagée : « *C'est comme si j'ai monté une échelle [...] ça m'a permis vraiment de prendre de la hauteur [...] de réfléchir sur de différentes possibilités d'organisation.* » ; « *De comprendre des perturbations dans le système est de voir comment je prends une place* » énonce dans le sens similaire Expé 7.

Pour le plus chanceux « cette prise » de place dans son milieu professionnel converge avec la reconnaissance de l'organisation de ce nouveau « professionnel compétent ». Elle peut être à peine perceptible : « *Oui, quelque chose a changé... je ne sais pas comment le dire mais maintenant on me parle différemment [...] on ne me dit plus « fait ci-, fait ça »* » (E 4) ; ou, elle est plus affirmée : « *C'est pas tout à fait "j'ai un diplôme donc j'ai un poste". [Mais] On me fait confiance c'est-à-dire on m'a dit plusieurs fois "ta place est parmi nous, on ne peut pas t'offrir le poste tout de suite". [...] On me dit : "il faut vraiment que tu restes" [...]. Et on me propose beaucoup de choses donc je suis en train de me décider à partir de mon travail actuel de mon poste à 90 % pour remettre en indépendant et opérer cette mutation progressive* » (E 7). Sans doute, le sentiment de compétences développé chez les apprenants se renforce par l'écho qu'il produit potentiellement dans le réel professionnel. La reconnaissance de ces collectifs de pairs dont on fait -ou on voudrait faire- partie se construit progressivement mais s'amorce en formation justement du fait de l'alternance.

L'émergence et la validation de valeur en formation suit le même processus pour les jeunes apprentis la négociation des savoirs se solde par une rupture avec les savoirs savants car c'est d'aller vers le concret dont ils ont besoin : « *Mon travail c'est assez « droit au but » [Mais la théorie] Quand on est jeune comme moi, ça reste flou, ça reste compliqué [...] j'ai mal à voir comment l'appliquer... ce n'est pas pratique* » (Apprenti 5).

C'est dans l'acquisition des savoirs de métier qu'ils reconnaissent une valeur professionnalisante de la formation. Comme le déclare l'un des apprentis : « *j'ai de la matière pour dire que j'ai géré ça, je sais faire ça, et je suis capable de... [...] dès que j'ai eu le master [...] j'étais prête à aller sur le terrain. Pour moi j'étais vraiment prête à aller sur le terrain* » (App 6). En bénéficiant de cette complémentarité des savoirs d'expérience qui leur fait défaut, ils font émerger l'identité préprofessionnelle formalisée par Jackson (2016) comme étant une forme moins mature d'identité professionnelle et qui s'exprime par « la compréhension des liens avec les compétences, les qualités, la conduite, la culture et les valeurs de la profession envisagée par l'étudiant » (Jackson, p. 925, traduction personnelle).

Outre la recherche de complémentarité pour monter en compétence, la négociation des savoirs met en mouvement un processus plus profond de construction de soi, rendu possible et durable par la convergence des temps présent, passé et à venir. Assimilée, chez les adultes en reprise d'études, aux moments de transition professionnelle (Mailliot, 2013) ou de « bifurcation » (Negroni, 2005), cette articulation des temps se joue aussi, bien que différemment, chez les apprentis. Ainsi, les jeunes s'empressent de s'affranchir de leur savoir universitaire qui [...] « *embrouille, trop conceptuel, pas assez de pratique !* » pour se projeter dans l'avenir proche que l'alternance a rendu palpable. En revanche, les adultes expérimentés puisent dans ces connaissances conceptuelles pour identifier ce qui s'aligne avec leurs valeurs et qui fait sens : « *je retiens ce qui s'aligne avec quelque chose déjà sédimenté en moi* » (E5). Cette convergence les rend, à leurs yeux d'abord, réellement professionnels : « *... être un bon professionnel ? -et je revis depuis que j'ai fait cette reconversion, j'ai l'impression que tout s'est aligné - il y a quelque chose, je me sens en équilibre et en phase avec ce qui passe au fond de mes tripes et ce qui se passe dans ma tête, et ce qui se passe dans mes mains, quand je me mets en mouvement* » (E5).

Si l'alternance des temps (universitaire et de terrain) apporte de la matière à la négociation des savoirs, elle n'est pas suffisante à elle-même pour qu'un apprentissage réel se produise. Celui-ci devient effectif si les savoirs « émergés » en formation s'ancrent réellement dans les activités professionnelles donnant aux personnes un sentiment de compétences reconnues par les autres. En formation, l'accompagnement à cet ancrage se joue dans le dialogue réflexif intégré dans la pédagogie de l'alternance et ce qui soutient la deuxième phase du processus de valorisation, appelée ici « réalisation ».

Le dialogue réflexif pour une pédagogie dialogique d'alternance

Les théories de l'apprentissage par l'action mettent l'accent sur l'impératif de réflexivité qui accompagne ce processus. La pédagogie de l'alternance se construit sur ce principe en adoptant différentes modalités de réflexivité : réflexions sur l'actions ou par l'action (Schön, 1991 ; Mayen 2012 ; Pastré, 2005) ; dialogue réflexif (Gray, 2007, cité par Faller *et al.*, 2020) ; écrit réflexif (Eneau, *et al.*, 2014) ou plus informelles, comme les « conversations réflexives » (Faller, *et al.*, 2020)

Dans le cas de la formation étudiée, la démarche réflexive s'ancre dans la didactique professionnelle (Pastré, 2005) et prend forme de la mise au clair des contradictions que les situations professionnelles laissent entrevoir. La question « où est problème ? » est introduite, par l'enseignant principal, en début de l'année universitaire dans des activités d'« études de cas », devenant un fil conducteur des échanges lors de l'écriture des mémoires comme l'explique la personne interviewée :

J'avais mal à rédiger ma question-problème et à chaque fois le prof me répondait gentiment : 'Mais quel est le problème ?'. Et franchement pendant une semaine, tous les jours je me demandais « mais c'était quoi le problème » [...] et du coup j'ai eu un déclin entre midi et deux et j'ai rédigé ma phrase [...] (Expé 4)

La compréhension de ce qui résiste et ce qui fait contradiction devient le point de départ pour comprendre des situations. Dans les théories de l'activité comme celle d'Engeström (1987) la contradiction est le principe dynamique de tout système d'activité dans la mesure où de nouvelles formes d'activité apparaissent comme des solutions aux contradictions de la forme précédente. Dans les termes de François Julien, « une contradiction met en *confrontation* ce à quoi elle choisit de *résister* ; qui la sort d'elle-même et la fait *exister* ». (Julien, 2016, p. 55).

De cette compréhension des contradictions découle le processus d'accompagnement mis en œuvre. Dans notre approche, ce processus s'apparente à l'émergence de valeur en formation, dans lequel le binôme d'enseignants-chercheurs, animateurs de la formation demeure un appui à la conversion des ressources (théoriques et d'expérience) en véritables savoirs d'agir chez les apprenants.

L'échange et dialogue réflexif en synchrone lors des cours universitaires ou à distance via la messagerie reste leur outil privilégié. « C'est quelqu'un qui nous suivait vraiment [...] il nous envoyait les mails toutes les semaines et à chaque fois il avait des remarques en profondeur et qu'il y avait des questionnements » relate Expé 4 à propos d'un suivi de mémoire. La fécondité du dialogue réflexif et son potentiel apprenant semble tenir d'une méthodologie de problématisation éprouvée depuis plusieurs années, structurée en plusieurs étapes (figure 4).



Figure 4 : Méthodologie de problématisation

- Étape 1 : analyser les situations en cherchant ce qui pose problème (à partir des études de cas dans un premier temps puis des situations vécues par des étudiants sur leur lieu d'alternance)
- Étape 2 : mettre à jour des contradictions (tensions) que les acteurs impliqués vivent dans ces situations
- Étape 3 : organiser (catégoriser) des idées pour plus facilement
- Étape 4 : convoquer les concepts théoriques envisagés comme des outils conceptuels de mise à distance, de mise à l'épreuve des compréhensions initiales (proposées par les enseignants intervenants d'abord puis progressivement recherchées par les étudiants eux-mêmes)

- Étape 5 : envisager d'autres manières de faire : proposer des hypothèses qui sont comprises comme des « réserves d'alternatives ».

Le mémoire de recherche de la fin de l'année traduit le développement de la réflexivité appréciée comme la manifestation d'une « disposition à », au sens donné par Emmanuel Bourdieu (1998) « d'être enclin à agir de telle ou telle manière dans telles ou telles circonstances ». Cette disposition est détectée par les enseignants dans les productions des étudiants et dans les réponses formulées lors de la soutenance. Cela suppose que les étudiants se montrent aptes à penser, sentir et agir en tant que sujets et à considérer des situations professionnelles comme étant quelque chose d'inédit et/ou de singulier (Mayen, 2018). Si le binôme d'enseignants anime cette démarche réflexive de problématisation, elle gagne véritablement en densité par la dynamique de groupe que les apprenants arrivent à construire.

La part des autres dans la formation de la valeur

En France, l'idée que les relations de réciprocité, de coopération et de collaboration soutiennent l'apprentissage et l'engagement des apprenants est acquise depuis plusieurs décennies (Labelle, 1996 ; Eneau, 2005 ; Bertrand *et al.*, 2019). Dans ce type de relations égalitaires et volontairement bienveillantes, les autres sont reconnus comme une source de co-formation pouvant potentiellement accroître le pouvoir d'agir (Le Boucher, 2015). Dans le cas de l'alternance analysé ici, le groupe apprenant est envisagé depuis la création de ce master, comme support d'interactions pendant les séances de formation en présence et aussi en dehors de ces temps. Sans que cela soit explicité par une démarche spécifique, le groupe fonctionne comme un *cadre* pour l'organisation des apprentissages des étudiants et comme un appui de leur engagement dans la formation (Maggi, 2011).

Ce groupe se caractérise par une très grande diversité d'âges, d'expériences, d'orientations professionnelles et de formations antérieures ce qui lui confère une diversité de fonctions bien étudiées dans la littérature : co-formation, entraide, espace de tampon, etc.

Dans l'approche qui nous intéresse, celle de la valorisation en formation, les autres apprenants peuvent être considérés comme un deuxième facteur de conversion. Plus informel que le dialogue réflexif conduit par les enseignants, c'est d'une « conversation réflexive » qu'il s'agit au sens de Lammy et Goodfellow (1998) en permettant aux apprenants de parler de façon informelle tout en restant spontanés. Dans cette fonction, la conversation devient un espace d'appropriation des savoirs théoriques : « ... *d'échanger, ah bon tu as compris ça ? et moi j'ai compris ça. Et finalement ça nous permettait d'éclairer...* », mais aussi un moyen de régulation de sa pratique comme le confie une adulte interrogée : « *je suis la seule dans ce que je fais et je n'ai pas de miroir, quelqu'un pour me confronter à ce que je fais, est-ce que je vais toujours dans le bon chemin* » (Expé 9). Par ricochet, du fait de l'intersubjectivité qu'elle engage, cette conversion renforce l'idée de construction de soi qui se joue en formation : « *j'ai beaucoup appris sur moi-même [...] cela fait longtemps que cela ne m'est pas arrivé de se retrouver [...] à faire partie d'un groupe dont l'objectif est le même* » avec les gens que je ne connaissais pas » (Expé 5).

Au-delà du groupe apprenant, la pédagogie de l'alternance convoque d'autres acteurs (tuteurs professionnels, ingénieurs pédagogiques, collègues au travail). Les résultats du questionnaire pointent leur place au premier plan, notamment pour les jeunes apprentis (70 % de réponses) qui ont considéré les échanges avec les collègues sur le lieu d'alternance comme étant « très importants » (figure 5).

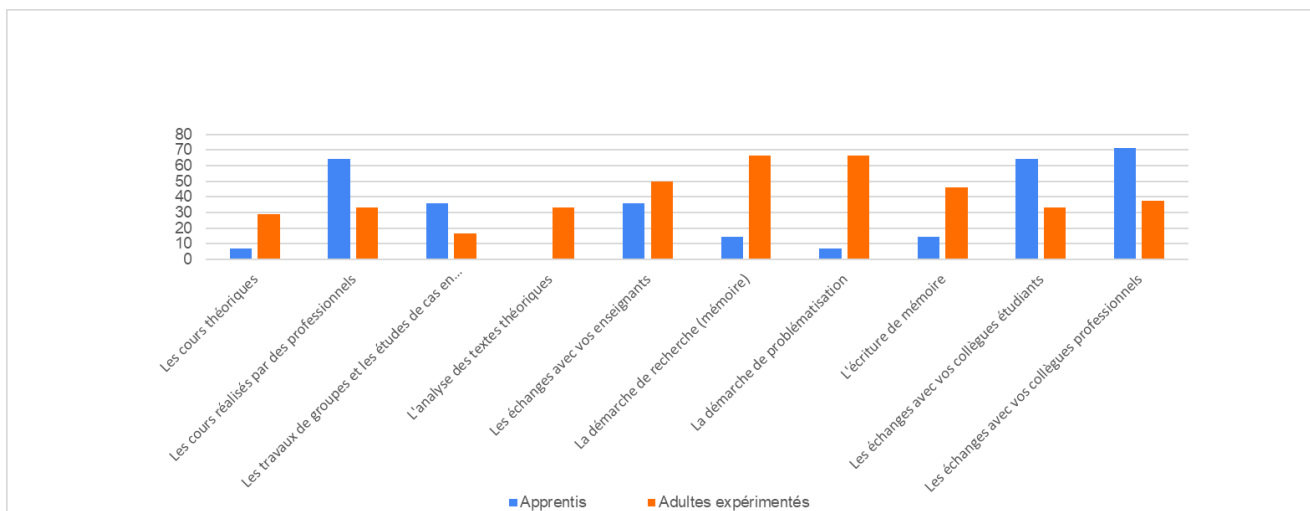


Figure 5 : Activités d'apprentissage propices pour se professionnaliser

Si le rôle d'accélérateur du développement des compétences « métiers » reste primordial dans cette relation, la toute première confrontation, voire reconnaissance de la valeur construite en formation, s'y exerce également :

Ce qui était assez chouette, [...] c'est d'être très proche du terrain de ma responsable de formation, et du coup, d'avoir une place dans l'équipe. On me demandait mon avis etc [...] et il y avait très vite une confiance qui s'était établie [...] et ça m'a permis de me rendre compte que je comprenais bien le sujet, que j'étais bien dedans : de pouvoir prendre place dans une équipe, d'échanger dans des réunions ; que oui [...] j'étais vraiment à l'aise avec tout ça et donc ça m'a permis de me confirmer le projet en fait (Expé 6).

Le rôle pédagogique de ces acteurs d'alternance a été souligné par Bertrand, Eneau et Gonzalez-Montegudo (2019) quand ils évoquent l'« accompagnement coopératif », c'est-à-dire une démarche soutenue par un contrat pédagogique qui englobe un large panel des partenaires de formations et qui suppose « une conception de la relation interpersonnelle fondée non pas sur la seule compétition, les rapports de place, mais sur la réciprocité, la parité et la mutualité » (Bertrand *et al.*, 2019, p. 4). Sans que cette dimension soit prise en compte par les concepteurs de la formation étudiée, son importance semble cruciale pour la phase de transfert des connaissances (conversion du deuxième niveau), ce que nous discuterons dans le chapitre suivant.

Discussion : le processus de valorisation en perspectives

Concevoir la pédagogie de l'alternance à travers le prisme de la valorisation nous conduit à situer le principal facteur de sa pertinence dans la centralité accordée à la combinaison et la mise au clair de différentes formes de tensions (contradictions) des situations professionnelles, réelles et apprenantes.

La force de la pédagogie de l'alternance réside dans un jeu de contradictions

Les premiers résultats font apparaître, au sein du processus de valorisation, un mouvement dialectique et des tensions contradictoires qui orientent et nourrissent la pédagogie à l'œuvre :

- Entre l'individu et le groupe : si « le groupe apprenant » apparaît d'abord comme un postulat pédagogique, essentiel en formation d'adultes, il s'avère interrogé par la mise à l'épreuve du collectif dans l'activité problématisée du projet de recherche, et simultanément dans la formation elle-même et le questionnement de son projet de formation ;

- Entre les jeunes apprentis et les adultes expérimentés ; ce ne sont pas ici les rapports intergénérationnels qui sont mis en cause mais plutôt le calendrier des modes d'entrée dans l'activité et la place qu'y joue la formation dans sa construction ;
- Entre les périodes d'activité professionnelle et les périodes de formation formelle : l'alternance fonctionnelle croise l'alternance idéale (Albero, 2010), de façon particulièrement différenciée entre les groupes d'enquêtés ;
- Entre professionnalisation et déprofessionnalisation au fondement de l'alternance (Merhan *et al.*, 2007) : même « accompagnée » par la double entremise du projet de formation et du projet de recherche, l'alternance ne se présente pas comme une marche irrésistible vers la professionnalisation (Gremion, 2020). Entre des savoirs (de référence/d'expérience) mis en réflexivité et la problématisation de son devenir, des reculs et des résistances se font jour derrière la visée d'une sorte de cohérence existentielle, un alignement des apprentissages successifs ;
- Entre valeur d'échange dans la négociation des savoirs et valeur d'usage dans la circulation des compétences acquises : c'est la question de la « contenance » qui est posée. Entre le contenu des capacités en évolution et leur contenant, interface entre soi et le collectif (de travail/de formation), les personnes tentent de (se) tenir et d'avancer dans un monde structuré par les normes et les valeurs.

Ces « écarts » en tensions (Mayen, 1999) constituent littéralement la valeur de la formation ; elles lui donnent à la fois son orientation et sa dynamique, son étendue possible et ses difficultés. Plus précisément, elles lui donnent un espace d'entraînement à la nécessité de faire des choix (conceptuels, méthodologiques, pratiques) pour se construire ou se reconstruire un soi professionnel ; ce qui constitue l'essence d'une pédagogie des adultes.

Intégrées dans une pédagogie de l'alternance, ces tensions pourraient redonner une cohérence nouvelle au projet de formation d'autant plus sûrement que l'accompagnement du projet de recherche, par les formateurs et par les pairs, aura redonné une cohérence nouvelle à ce projet de formation.

Vers la pédagogie de l'alternance ouverte

Un effet de double élargissement du processus d'apprentissage en alternance se dessine. Le premier est temporel, dans le sens que l'alternance amorce une mise à l'épreuve des acquis de la formation. Les résultats montrent qu'une reconnaissance exprimée par d'autres professionnels (de manière plus ou moins formelle) valorise la professionnalité en (re) construction chez les diplômés. Cette reconnaissance est considérée comme la deuxième conversion du processus de valorisation et intervient plus tard, lors d'un éventuel transfert dans une autre activité de ce qui a émergé en formation. Penser la pédagogie d'alternance plus ouverte implique qu'on y accorde de l'importance à cette deuxième conversion.

Le deuxième élargissement identifié est spatial. Il est lié à la médiatisation de la relation de formation qui s'étend au-delà des frontières de la formation (Charlier, 2013). Si nos résultats abordent peu la question des outils numériques dans les temps formels d'apprentissage, cette médiatisation vient en appui des relations interpersonnelles qui s'exercent à l'extérieur. La création systématisée des groupes *Facebook* pour chaque promotion, ou encore des échanges synchrones et asynchrones au-delà de temps de regroupement, sont devenus des pratiques usuelles depuis plusieurs années. La question du soutien que les environnements numérisés peuvent apporter à la pédagogie de l'alternance est d'autant plus d'actualité que l'effet de la crise sanitaire impose des nouvelles règles de formation à prendre en compte.

Ces ouvertures seront d'autant plus concevables et réalisables que l'on sera capable de saisir l'alternance vécue par les personnes comme une « expérience » en tant que telle (Mayen, 2016), globale, du fait du système d'interactions dans lesquelles elles s'insèrent, et dynamique, par la négociation de savoirs qu'elle promeut.

Conclusion

Notre enquête sur les deux populations en alternance permet d'ébaucher trois éléments de conclusion, qui constituent simultanément l'occasion de réinterroger une pédagogie de l'alternance à l'université, c'est-à-dire, plaçant la problématisation et la conceptualisation au centre de la matière propre à construire les personnes.

Une pédagogie instituant des relations entre les alternants, entre eux et les savoirs à mobiliser, devrait permettre le croisement entre le diachronique et le synchronique, le biographique et l'ancrage des personnes. Cela passe sans doute par une activation et la multiplication des occasions de collaborer, et de pouvoir rendre compte de la contribution de chacun à l'apprentissage de tous.

Une pédagogie du processus permettant aux personnes de trouver les instruments conceptuels et méthodologiques d'une reconfiguration des savoirs serait susceptible de réduire l'incertitude et la trop faible maîtrise de son activité : par l'accompagnement plus que l'enseignement, bien sûr, mais surtout l'entretien résolu de leur désir d'intelligibilité et leur capacité de questionnement.

Une pédagogie politiquement légitime devrait autoriser à la fois la plus grande égalité possible entre les personnes et la formulation de possibles communs effectivement partagés et probablement durables. Cela semble se jouer dans la capacité de l'instance formative à conjuguer et à réguler collectivement l'effort pour apprendre quand on est adulte ou quand on a la conviction d'être épuisé par les savoirs.

En somme, il s'agit de travailler à révéler ce qui fait dispositif dans l'alternance.

Bibliographie

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (Dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, (p. 47-59). Presses universitaires de France.

Albero, B. (2017). La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations. Analyse d'écrits réflexifs d'apprentis-chercheurs, *Éducation permanente*, 210, 27-38.

Agamben, G. (2005). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Payot.

Bautier, É., Bonnéry, S., Clément, P. (2017). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 73-93.

Becceril Ortega, R. (2021). Vers une perspective anthropologique en formation d'adultes. Autour de la transposition didactique, *Éducation permanente*, 228, 55-66.

Bertrand, E., Eneau, J., Gonzalez-Monteagudo, J. (2019). Penser et mettre en œuvre des pratiques d'accompagnement coopératif en formation continue à l'université. Les voies d'une perspective critique et transformatrice. Dans S. Pesce et H. Breton (Dir.), *Accompagnement collectif et agir coopératif : éducation, formation, intervention*, (p. 63-82). Téraèdre.

Blanc, M. (2009). La transaction sociale : genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, 20, 25-36.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *La justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.

Bouffartigue, P. (2012). *Temps de travail et temps de vie. Les nouveaux visages de la disponibilité temporelle*. Presses universitaires de France.

Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire, contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Seuil.

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1964). *Les étudiants et leurs études*. De Gruyter Mouton.
- Boutinet, J.-P. (2012, 2^e édition). *Anthropologie du projet*. Presses universitaires de France.
- Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités. *Savoirs*, 2(32), 61-79.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. La pensée sauvage*.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi (Dir.), *Interpréter l'agir. Un défi théorique*, (p.17-39). Presses universitaires de France.
- Cianferoni, N. (2021). Le télétravail après la pandémie : une nouvelle frontière dans la flexibilisation de l'emploi ? *Raison présente*, 218, 89-98.
- Demazière, D. (2019). Parcours professionnel. Dans D. Mercure et M. Vultur (Dir.), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*, (p.165-180). Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D. et Samuel, O. (2010). Les parcours individuels dans leurs contextes, *Temporalités*, 11. <https://doi.org/10.4000/temporalites.1167>
- Durand, J.-P. (2019). Contrôle et organisation du travail. Dans D. Mercure et M. Vultur (Dir.), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*, (p. 97-118). Presses de l'Université Laval.
- Elias N. (1991). Trop tard ou trop tôt. Notes sur la classification de la théorie du processus et de la configuration. Dans *Norbert Elias par lui-même*. Fayard.
- Eneau, J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi : autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel. L'Harmattan.
- Eneau, J. Lameul, G., Bertrand, E. (2014). Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? *Éducation et socialisation*, 35 [en ligne]. <https://doi.org/10.4000/edso.689>
- Faller, P., Lundgren, H., & Marsick, V. (2020). Overview: Why and How Does Reflection Matter in Workplace Learning? *Advances in Developing Human Resources*, 22(3), 248-263.
- Gremion, C. (2020). 'Accompagnement' and/or Guiding to Support Professionalism: Ways of Overcoming the Paradox, Dans C. Péliissier (Dir.), *Support in Education*, (p. 27-49). Wiley ISTE.
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Gallimard.
- Jackson, D. (2016) Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939.
- Jorro, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2009). (Dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Presses universitaires d'Ottawa.
- Labelle, J-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Presses universitaires de France.
- Lahire, B. (2017). Genèse des dispositions et commencements. *Éducation permanente*, 210, 19-25.

Lammy, M.-N., Goodefellow, R. (1998). "Conversations réflexives" dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *ALSIC*, 1(2), 81-99. <http://alsic.revues.org>

Le Meur, P.Y., Sabinot, C. (2019). Négocier les savoirs et les valeurs des lieux en Nouvelle Calédonie. Dans B. Moizo (Dir.), *Savoirs locaux en situation, retour sur une notion plurielle et dynamique*, (p. 43-59). Quae.

Maggi, B. (2011). Théorie de l'agir organisationnel. Dans B. Maggi (Dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique*, (p.69-96). Presses universitaires de France.

Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, 'expérience de soi' face au changement. *Éducation permanente*, 197, 41-50.

Maubant, P. et Roquet, P. (2016). (Dir.). Les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus identitaires des alternants, *Phronesis*, 5, 1 [En ligne].

Maurin, É. (2012). À quoi sert l'école ? Regards croisés sur l'économie ? *Regards croisés sur l'économie*, 12, 11-24.

Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. *Éducation permanente*, 141, 23-38.

Mayen, P. (2012). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *Éducation permanente*, 193, 53-62.

Mayen, P. (2016). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans R. Wittorski (Dir.), *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux*, (p.121-138). Presses des universités de Rouen et du Havre (1^{ère} parution, 2007).

Mayen, P. (2018). S'écarter du travail pour mieux apprendre. *Éducation permanente*, 216, 141-148.

McRae, Pretti & Church, (2019). Toward a Future-Ready Talent Framework for Co-operative and Work-Integrated Learning. VUCA. 5th International Conference on Higher Education. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9319>.

Mercure, D., Vultur, M. (2019). (Dir.). Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail. Presses de l'Université Laval.

Merhan, F., Ronveaux, C., Vanhulle, S. (2007). (Dir.). Alternances en formation. De Boeck.

Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, 311-331

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l'adulte. Presses universitaires de France.

Rochex, J.Y., Crinon, J. (2011). (Dir.). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Presses de l'Université de Rennes.

Rosa, H. (2013). Accélération. Une critique sociale du temps. La découverte.

Sanojca, E., Tribby, E. (2021). Négociation des savoirs et socialisation professionnelle. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, sous presse.

Schön, D. A. (1991). (Ed.). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.

Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. *Éducation permanente*, 133(4), 9-34.

Sembel, N. (2011). Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique, *Recherches en éducation*, 10, 21-33.

Stiegler, B. (2019). Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique. Gallimard.

Vincent, G. (2012). La forme scolaire : débats et mise au point (entretien). *Recherches en didactiques*, 13, 109-135.