

Université des Sciences et Technologies de Lille
Département des Sciences de l'Éducation, CUEEP, Lille1
Laboratoire TRIGONE - CIREL

CONTRIBUTION À L'ÉTUDE QUALITATIVE DE L'ALTERNANCE ÉDUCATIVE

ENTRE ALTERNANCE PRESCRITE ET ALTERNANCE VÉCUE :
LA CONSTRUCTION D'UN TIERS-TEMPS

Le cas d'apprenants jeunes et adultes dans trois dispositifs de formation
de l'enseignement supérieur technologique

Tome 1

Membres du Jury :

M. Bruno BOURASSA, Professeur Ph. D, Université Laval, Québec, (Rapporteur)

M. Jean CLÉNET, Professeur des Universités, Université de Lille I

M. Christian GERARD, Maître de Conférences, HDR, Université de Nantes

M. Michel GRANGEAT, Maître de Conférences, HDR, Université de Grenoble, (Rapporteur)

M. Daniel POISSON, Professeur Émérite des Universités, Université de Lille I

Thèse présentée par Michel NOWÉ

Dirigée par Monsieur Jean CLÉNET

Soutenue à Lille, le 8 décembre 2008

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon Directeur de Thèse, Jean Clénet, pour l'aide et le soutien qu'il m'a accordé tout au long de ces années, pour son accueil, sa disponibilité, ses conseils et sa bienveillance. Je tiens à lui témoigner de ma reconnaissance et de mon profond respect.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Bruno Bourassa et Michel Grangeat d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ma Thèse.

Je remercie également les membres de mon jury de Thèse, Bruno Bourassa, Jean Clénet, Christian Gérard, Michel Grangeat et Daniel Poisson.

Merci aux membres du laboratoire Trigone pour leurs conseils et leur intérêt pour mon travail. Les séminaires que nous avons partagés m'ont permis d'avancer dans mon cheminement intellectuel.

Je tiens à remercier les onze apprenants qui ont accepté de répondre à mes questions dans le cadre des entretiens de recherche que j'ai menés. Un grand merci pour leur disponibilité et leur gentillesse.

Un grand merci à Laurence, Michelle et Emmanuel, pour l'aide à la relecture qu'ils m'ont accordée.

Un grand merci à mes proches et tout particulièrement à Michelle et à mes enfants, Caroline et Mathieu, pour l'aide qu'ils m'ont apportée tout au long de ce travail et la patience dont ils ont su faire preuve au cours de toutes ces années...

À mes apprenants, apprentis et étudiants.

« Je me mis enfin à réfléchir, c'est-à-dire à écouter plus fort. »

Samuel Beckett (1906-1989)

SOMMAIRE

| | |
|---|------------|
| INTRODUCTION Pour comprendre l’alternance vécue : une pragmatique de la recherche..... | 7 |
| PREMIÈRE PARTIE ANCRAGE, MISE EN PROBLÈME ET MÉTHODE..... | 14 |
| CHAPITRE PREMIER Retour réflexif sur un parcours personnel et professionnel | 15 |
| I - Un début de parcours professionnel marqué par le hasard..... | 18 |
| II - Vers le métier d’enseignant | 20 |
| III - Ma formation au métier d’enseignant..... | 22 |
| IV - Une évolution majeure dans ma carrière : formateur d’enseignants --..... | 31 |
| V - Un « événement majeur » bouleverse ma carrière !..... | 33 |
| CHAPITRE II Une montée en puissance dans ma démarche de réflexion sur ma pratique personnelle et professionnelle de l’alternance | 60 |
| I - Les entretiens exploratoires : première analyse | 63 |
| II - Rétrospectives et perspectives | 77 |
| CHAPITRE III Une approche « empirique » pour comprendre de l’intérieur et tenter de modéliser l’alternance vécue par les apprenants..... | 89 |
| I - Concevoir, construire, conduire une recherche qualitative engagée dans et sur l’alternance..... | 89 |
| II - Le cadre de notre recherche qualitative | 104 |
| DEUXIÈME PARTIE L’EXPLOITATION DES DONNÉES RECUEILLIES..... | 118 |
| CHAPITRE PREMIER Présentation de notre terrain de recherche..... | 119 |
| I - Trois formations post-baccalauréat en alternance dans le domaine technologique..... | 119 |
| II - Retour sur le déroulement des entretiens | 123 |
| CHAPITRE II Présentation détaillée du cas de trois apprenants en alternance dans des situations très contrastées | 137 |
| I - Adrien : la découverte de l’importance de la dimension humaine dans le cadre d’un projet industriel. | 137 |
| II - Alban : l’acquisition de l’autonomie dans une démarche de passation de témoin entre Alban et son tuteur industriel. | 154 |
| III - Georges : l’impossible dialogue..... | 172 |
| IV - Comparaison entre ces trois situations | 202 |
| CHAPITRE III Ce que nous disent les apprenants qui ont participé à ces 33 entretiens | 209 |
| I - Présentation des autres entretiens | 209 |
| II - Présentation des propos des apprenants | 261 |
| III - Vers une modélisation de l’alternance vécue par les apprenants..... | 268 |
| TROISIÈME PARTIE MODÉLISATION DE L’ALTERNANCE..... | 271 |

| | |
|--|------------|
| CHAPITRE PREMIER Les ingrédients de l’alternance..... | 272 |
| I - Les expériences de l’alternance et de son vécu..... | 272 |
| II - Le dispositif alternance | 282 |
| III - Vers une complexification du notre regard porté sur l’alternance..... | 292 |
| IV - Apprendre : Regard aiguisé sur les notions d’informations, de savoirs, de connaissances, de compétences | 297 |
| CHAPITRE II - L’alternance : apprentissages et accompagnements | 327 |
| I - L’apprendre en alternance..... | 328 |
| II - L’Accompagnement | 343 |
| CHAPITRE III Esquisse d’un modèle théorique pour lire l’alternance..... | 362 |
| I - Mobiliser le constructivisme, la systémique, la complexité..... | 362 |
| II - Modélisation de l’alternance..... | 389 |
| Conclusion générale | 408 |
| Les grands enseignements pragmatiques, épistémiques, éthiques, qui émergent de cette thèse | 408 |
| BIBLIOGRAPHIE | 415 |
| Annexes | 427 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 434 |

INTRODUCTION

Pour comprendre l'alternance vécue : une pragmatique de la recherche

Aujourd'hui, les formations en alternance¹ et par apprentissage² ont le vent en poupe dans bon nombre de filières de formation et en particulier dans les filières technologiques : Diplôme Universitaire de Technologie, Licence Professionnelle, Formation d'Ingénieurs, Master. Ces dispositifs associent autour d'une formation, une école ou une filière de formation et des entreprises partenaires. Tout au long de la durée de la formation, les apprenants seront par périodes à l'école et par périodes en entreprise.

Chaque filière de formation construit son dispositif de formation en s'inspirant d'un modèle qui succinctement peut se présenter de la manière qui suit.

Ce modèle impose d'avoir :

- un lien fort avec le milieu industriel et ses instances représentatives afin de connaître les besoins en termes de formations,
- un projet de formation qui s'adosse à un programme organisé en contenus et disciplines,
- une organisation temporelle de l'alternance définissant les rythmes et les durées des périodes à l'école et en entreprise,
- un accompagnement³, voire un double accompagnement avec un tuteur industriel et un tuteur universitaire dans l'entreprise.

Les dispositifs de formation en alternance, avec ou sans contrat d'apprentissage, sont construits en mettant en place un cadre prescrit qui prévoit et organise le déroulement de la formation depuis le recrutement, jusque l'évaluation et la remise du diplôme.

Évolution des formations en alternance et par apprentissage au XXe Siècle

Après une période, au début du XXe siècle, où l'enseignement professionnel se pratiquait sur le tas, puis une période où cet enseignement était donné uniquement à l'école, les formations en alternance apparaissent aujourd'hui comme une alternative intéressante permettant

¹ Alternance : dans ce type de formation l'apprenants sera présent, par alternance, à l'école et en entreprise.

² Apprentissage : Ce mot polysémique devra être précisé. Ici il est employé dans le sens de formation en alternance avec contrat d'apprentissage, régi par le code du travail.

³ Accompagnement : dans les formations en alternance l'apprenant sera accompagné dans son parcours de formation par une personne expérimentée. Nous verrons que cet accompagnement peut prendre de multiples formes.

d'obtenir un diplôme professionnalisant tout en acquérant une expérience professionnelle. La connotation négative liée au mot apprentissage vient du fait que progressivement la dévalorisation des métiers manuels a conduit ces formations à être considérées comme des voies réservées aux jeunes jugés incapables de s'intégrer dans un cursus menant au baccalauréat.

Jean-Jacques Arrighi et Damien Brochier (2005) du CEREQ⁴ présentent une étude⁵ relative aux formations par apprentissage entre 1995 et 2003. Ces auteurs remarquent que la formation en alternance a connu une longue évolution, où se sont succédées des périodes d'essor et de déclin. Le nombre d'apprentis s'est d'abord accru dans la période allant de l'après-guerre, jusqu'au milieu des années 60, pour atteindre le nombre de 400 000. Cette période faste fut suivie d'un long déclin, et en 1975 on ne comptait plus que 150 000 apprentis, ceci malgré la loi de juillet 1971, relative à l'apprentissage et qui avait comme but d'institutionnaliser cette voie d'accès à la qualification professionnelle. Dans les années 80, la mise en place de politiques d'emploi des jeunes n'aura que des effets limités, le nombre d'apprentis n'atteignant que 230 000. En particulier, la réforme « Seguin » de 1987 ouvrant l'apprentissage à l'ensemble des niveaux de formation, et reculant l'âge limite d'entrée dans un dispositif de formation par apprentissage à moins de 26 ans, n'aura qu'un impact réduit sur le nombre de contrats conclus annuellement, ceci contrairement aux espoirs placés en elle. Il faudra attendre la loi quinquennale de 1993 qui fixait à 500 000 le nombre d'apprentis à l'horizon des années 2000, pour voir une relance significative du nombre de contrats signés. À partir de 1995, on note un accroissement sensible des effectifs dans ces formations : 290 000 apprentis en 1995, 360 000 en 2003 et l'objectif de 500 000 apprentis en 2009 est avancé. Mais le mouvement s'essouffle à nouveau et le nombre de contrats ne dépasse pas les 360 000 en 2003.

Il est à noter que, dans le même temps, ce développement a concerné des niveaux de plus en plus élevés, et assez peu son bassin traditionnel que sont les CAP et les BEP. En effet, durant toute cette période et progressivement, le baccalauréat, puis les BTS et les DUT, formation du type bac plus deux années d'études, puis les formations d'ingénieur, les DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées), et dès leurs créations, les licences professionnelles, se sont ouvertes à l'apprentissage et dans des spécialités nouvelles : le commerce, le management, l'organisation industrielle, par exemple.

⁴ CEREQ, le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications

⁵ Étude présentée dans la brochure « Céreq » n° 217, de mars 2005.

Si nous prenons l'exemple de la région Nord-Pas-de-Calais, le conseil Régional sous la présidence de Michel Delebarre a défini, en 1999, les orientations pour une politique de développement de l'apprentissage.

Trois objectifs ont été définis⁶ :

- mettre les apprentis au cœur d'un dispositif de qualité,
- contribuer au développement social et économique équilibré du territoire régional,
- renforcer un pilotage régional concerté de l'apprentissage.

Quatre propositions ont été présentées :

- permettre aux apprentis un accès égalitaire au dispositif,
- faire bénéficier les apprentis d'une formation de qualité,
- apporter des remèdes pour réduire le nombre des ruptures de contrats,
- renforcer le suivi des apprentis.

C'est dans ce cadre que le C2RP⁷ a été chargé d'une mission de développement d'une alternance de qualité dans les territoires de la Région. Différentes études ont été menées, ont fait l'objet de publication et sont consultables sur le site du C2RP (Clénet 2005).

Notre motivation, notre projet

Notre motivation, pour entreprendre le long cheminement que représente une thèse, prend racines dans notre parcours d'enseignant impliqué dans des filières technologiques post baccalauréat, proposant des parcours de formation classique, mais aussi, et depuis 1993, des parcours de formation en alternance, pour des apprenants en formation initiale ou des auditeurs en formation continue.

À la fois praticiens, enseignants dans les domaines technologiques et organisationnels, nous sommes de longue date impliqués dans des dispositifs de formation en alternance. En effet, dès 1993, nous avons participé à l'ouverture de deux formations technologiques, post baccalauréat en alternance : un Diplôme Universitaire de Technologie en alternance avec contrat d'apprentissage en formation initiale, ainsi qu'une formation d'Ingénieurs de Production, pour des auditeurs en formation continue.

6 Région Nord-Pas-de-Calais [Ressources électroniques]. Communiqué de presse 1999 : Orientation pour une politique d'apprentissage en région Nord-Pas de Calais. Communiqué à l'issue de la séance plénière du 16 décembre 1999.

Disponible sur : http://www.nordpasdecalais.fr:80/communiqués_presse/comm-1999/comm89.asp

7Centre Régional de Ressources Pédagogiques et de développement de la qualité de la formation. Région Nord-Pas-de-Calais. Consultable sur : www.c2rp.fr/

Nous sommes enseignants dans ces formations, accompagnants d'apprenants dans leur situation d'alternance, mais aussi acteurs et auteurs, en charge de responsabilités, impliqués dans des démarches de conception, re-conception et d'amélioration, mais également apprenti chercheur, nous-même accompagné dans cette démarche réflexive, engagée depuis de nombreuses années. Ainsi, nous sommes nous-mêmes en alternance !

Au cours de ces nombreuses années, nous avons pu à loisir, observer les effets des conceptions mises en œuvre dans les différents dispositifs de formations rencontrés.

Notre motivation pour ce travail de recherche prend racine dans ces nombreuses années au cours desquelles nous avons rencontré bon nombre de situations différentes. Nous avons vécu des succès comme l'obtention du soutien du monde industriel pour ces projets, mais aussi des échecs, par exemple l'impossibilité de trouver suffisamment de situations en entreprise pour nos candidats à l'apprentissage. Nous avons côtoyé des apprenants très satisfaits de ce qu'ils vivaient à l'école et en entreprise et d'autres en grandes difficultés, car démotivés par une situation en entreprise ne leur laissant aucune prise d'initiative ou n'obtenant de leur entourage aucune reconnaissance de leur travail.

Notre projet est de chercher à comprendre ce que vivent de l'intérieur les apprenants dans ces formations où nous sommes enseignants et pour certaines, où nous avons des responsabilités de direction ou de pilotage, où nous sommes acteurs dans des démarches d'amélioration.

Au cours de ces années, nous avons pu observer ces dispositifs et leurs acteurs, et progressivement une question a émergé : *« À partir des cadres prescrits, quelle alternance construisent et vivent les apprenants de ces formations ? »*

Notre projet de recherche est de tenter de comprendre quelle alternance vivent et construisent les apprenants, de connaître les difficultés qu'ils rencontrent, les stratégies qu'ils élaborent, l'alternance que chacun se construit, d'une manière singulière, dans une situation qui lui est propre. Autrement dit de chercher à comprendre les interactions qui se développent entre l'apprenant et la situation dans laquelle le place le dispositif. Parce que ce projet a pour but de tenter de comprendre ce que vivent les apprenants dans leur formation en alternance, nous avons pris le parti de choisir comme point d'entrée pour nos travaux, les apprenants dans leur formation en alternance.

Notre implication, notre expérience, ce « déjà-là » expérientiel, nous ont conduit à adopter une démarche compréhensive, dans laquelle le chercheur tente de comprendre ce que vivent les personnes, ce qu'ils ressentent dans leur quotidien ou dans le cadre d'une activité spécifique, par exemple une démarche de formation. (Mucchielli A., 2002, p. 196), ceci dans

le cadre d'une recherche qualitative dont l'objet est par définition un phénomène humain qui, généralement, n'est pas directement visible. (Ibid, p. 129).

Nous avons fait le choix délibéré de prendre comme terrain de recherche trois formations dans lesquelles nous sommes impliqués à des degrés différents.

Nous avons interviewé onze apprenants en alternance, originaires de trois formations technologiques post baccalauréat :

- le Diplôme Universitaire de Technologie en Organisation et Gestion de la Production de l'Institut Universitaire de Technologie de Béthune (DUT OGP),
- le Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Organisation et Gestion de la Production de la Faculté des Sciences Appliquées de Béthune (DESS OGP) devenu ensuite Master OGP,
- la formation d'Ingénieurs d'Exploitation des Systèmes de Production (IESP) de l'école POLYTECH de Lille1.

Nous avons côtoyé ces apprenants dans leur formation, comme enseignant, mais aussi pour certains d'entre eux comme tuteur universitaire, chargé de les accompagner dans leur projet industriel.

Le recueil de ces propos et leur analyse nous ont conduit à un décentrage, une prise de recul, nous conduisant à voir autrement ces apprenants dans leur situation singulière. Par ces entretiens, nous avons cherché à comprendre ce qu'ils vivent et construisent, les difficultés qu'ils rencontrent et les postures qu'ils adoptent pour tenter de donner du sens à ce qu'ils vivent et rendre les choses convenables au sens de H. Simon (2004)⁸.

Chemin faisant, pour construire notre compréhension, nous avons été amenés à mobiliser bon nombre de concepts et notions. C'est dans une démarche pragmatique au sens de James, que s'inscrit cette thèse dans laquelle dans une dernière partie nous tenterons de proposer quelques pistes de réflexion à visée qualitative.

Concevoir, construire, conduire une recherche qualitative

Notre rencontre avec l'alternance date de 1993 avec la création d'un DUT par la voie de l'apprentissage.

⁸ H. Simon, dans son ouvrage « *Les sciences de l'artificiel* » (2004, p 217), introduit la notion d'action satisfaisante. Dans bon nombre de situations, l'atteinte d'un optimum peut être considérée comme impossible. Aussi, serons-nous contraints de chercher à obtenir une situation « convenable » pour les acteurs.

Un questionnement s'est imposé à moi, car être enseignant c'est être responsable vis-à-vis des apprenants de la qualité du dispositif de formation mis en œuvre. Un retour réflexif sur mes pratiques et démarches, a été initiée à l'occasion de plusieurs évènements à caractères professionnels et personnels

Cette démarche me conduit à vivre moi-même une forme d'alternance en tant qu'apprenti chercheur engagé dans le cadre de ce travail de recherche menée sur l'alternance et dans l'alternance dans une thèse dont l'objet est l'alternance vécue par des apprenants.

Au cours de ce travail, notre objet de recherche portant sur la formation en alternance, vécue par l'apprenant, nous avons pris le parti de mener une recherche qualitative c'est-à-dire de mener une démarche compréhensive portant sur les activités, les comportements et les apprentissages réalisés par des apprenants, dans le contexte de leur formation en alternance dans un système social composé d'une école et d'une entreprise.

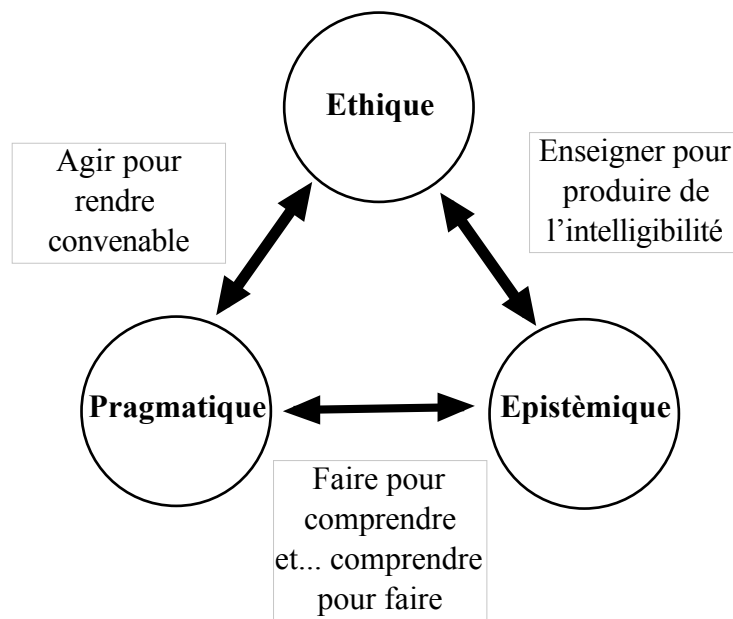
En nous appuyant sur les travaux de J.Clénet, nous allons tenter de mobiliser pour nos travaux le modèle qu'il propose sous le titre « *Concevoir - construire - conduire la recherche qualitative* »⁹.

Dans le modèle tripolaire proposé par J. Clénet, une première mise en tension apparaît entre le pôle « pragmatique » et le pôle « épistémique ». Cette mise en tension nous conduit à faire pour comprendre et en particulier de nous placer dans une posture réflexive pour tenter de comprendre les dispositifs de formation dans lesquels nous agissons au quotidien. Cette démarche nous conduit à produire des savoirs issus de notre expérience, de nos actions. Mais en retour et prenant racine dans les savoirs que nous allons rencontrer dans le pôle « épistémique », nous allons pouvoir initier une démarche comprendre pour faire et agir sur nos dispositifs de formation.

Mais notre action doit se mener en tension avec le pôle « éthique ». Cette tension nous conduit à agir pour rendre les choses convenables, acceptables par les personnes impliquées dans nos dispositifs de formation.

La troisième ligne de tension située entre le pôle épistémique et le pôle éthique nous conduit à « enseigner » pour produire de l'intelligibilité et tenter d'améliorer ainsi la compréhension de ce qui est vécu par les apprenants dans nos dispositifs de formation.

⁹ CLENET (J.), 2007, *Complexité de l'approche qualitative et légitimation scientifique pour une genèse des possibles : relier pragmatique, épistémique et éthique*, in Recherches Qualitatives - Hors Série - numéro 3, Acte du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », Association pour la recherche qualitative



Notre démarche s'enracine dans notre expérience de la pratique des formations et en particulier des formations en alternance

Nous avons choisi d'appuyer notre démarche de recherche sur les propos tenus par des apprenants, que nous avons rencontrés au cours d'entretiens, sur ce qu'ils vivent dans nos dispositifs de formation en alternance, pour tenter de comprendre ce qu'ils y vivent et comment ils le vivent.

* * *

PREMIÈRE PARTIE
ANCORAGE, MISE EN PROBLÈME ET MÉTHODE

Comme il a été dit dans l'introduction, ce travail s'enracine dans notre expérience d'enseignant engagé de longue date dans des démarches de conception et d'amélioration de dispositif de formation post baccalauréat, dans le domaine technologique, et en particulier dans des dispositifs de formation en alternance.

Aussi il nous semble utile de revenir sur ce parcours.

CHAPITRE PREMIER

Retour réflexif sur un parcours personnel et professionnel

Dans ce chapitre, je présente mon trajet personnel, mes expériences professionnelles, aussi vais-je utiliser le « je », pour me raconter.

Aujourd'hui, à 55 ans, je suis Professeur Agrégé hors classe dans la spécialité du « génie mécanique » (conception et production de système mécanique). Ma carrière d'enseignant m'a conduit à plusieurs reprises à changer de statuts et de situations : Maître auxiliaire en lycée technique, élève-professeur en centre de formation, professeur stagiaire, professeur certifié dans la spécialité du génie mécanique, en lycée technique, puis professeur agrégé, nommé formateur dans un centre de formation d'enseignants, formateur à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, et depuis 1990, enseignant en organisation industrielle dans un IUT : le département OGP (Organisation et Gestion de la Production) de l'IUT de Béthune. Depuis cette date, j'interviens également dans des formations d'Ingénieurs de Production et dans un Master en organisation industrielle.

En 1993, le département OGP de L'IUT de Béthune a proposé à ses étudiants la possibilité de suivre le DUT OGP, en alternance sous contrat d'apprentissage. J'ai pris en charge la responsabilité de cette formation en alternance pendant trois ans, puis j'ai eu la charge de Chef de Département pendant six ans.

Si d'une manière formelle l'alternance est entrée dans ma vie professionnelle en 1993, je peux constater aujourd'hui que j'ai dans mon propre parcours rencontré à plusieurs reprises des situations d'alternance

Mes propres expériences de l'alternance

Une première expérience personnelle de l'alternance.

Alors que j'étais élève en lycée technique, j'ai eu la chance pendant plusieurs années de suite, au cours des mois d'été, d'être aide-ajusteur dans le service de maintenance industrielle d'une entreprise de production chimique où mon Père était contremaître mécanicien. J'étais « assistant-mécanicien » auprès de Josèphe Fabrizio, un mécanicien expérimenté. Josèphe était un petit homme trapu, au regard brillant et malicieux. Il était chargé des machines délicates, sophistiquées ou fragiles, comme cette pompe pour liquides acides dont les pièces étaient en graphite et que Josèphe, devant un parterre d'ingénieurs inquiets, a démontée grâce à ses gestes assurés, en mobilisant toutes les compétences acquises au cours de nombreuses années, durant lesquelles, chaque jour, il était confronté de nouvelles difficultés techniques.

À l'époque, j'étais lycéen dans la spécialité du génie mécanique et en classe nous pratiquions la construction mécanique, le dessin industriel et la conception de systèmes mécaniques.

Aujourd'hui, j'ai le sentiment qu'à l'époque, je ne plaçais pas mes études à l'école en opposition avec ces expériences sur le terrain, à côté de Josèphe, mais plutôt en complémentarité. À trois reprises en été, J'ai eu l'occasion à de travailler avec Josèphe. Là, avec Josèphe, les choses prenaient de la réalité, de la consistance ! Je pouvais faire des liens entre l'école et la réalité. À l'école, nous avons une approche abstraite de la construction mécanique. Avec Josèphe, sur le terrain les choses prenaient une dimension réelle. Aujourd'hui, je dirais que j'arrivais à mettre ces deux approches en dialogique¹⁰ (E. Morin, 2005, p. 98). C'est-à-dire, plutôt que d'opposer ces deux approches, de les placer dans une dynamique englobante afin que chacune des approches enrichisse l'autre et crée une autre vision des choses me permettant de construire de nouvelles connaissances plus riches.

Je pense que l'expérience vécue, présentée ci-après, me permettra de mieux me faire comprendre.

Josèphe avait été alerté qu'une pompe produisait un bruit anormal, aussi nous nous sommes rendus auprès de celle-ci. Cette pompe centrifuge était composée d'une partie fixe, le corps et d'une partie en rotation, le rotor qui est monté sur un axe horizontal, un arbre de 150 millimètres de diamètre, supporté par deux paliers équipés de roulement à billes. Cette pompe

¹⁰ Le principe dialogique exprime l'englobement de deux ou plusieurs logiques différentes, voire contraires, en une unité complexe (c'est-à-dire à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste). Nous reviendrons plus en détail sur ce principe dans la suite de ce travail.

était entraînée par un moteur électrique d'une puissance de 60 chevaux. Effectivement, du palier extérieur, provenait le bruit caractéristique d'un roulement en fin de vie, détruit par l'usure, après plusieurs milliers d'heures de fonctionnement. Il nous fallait le changer, mais dans un temps minimum afin de ne pas pénaliser la production. Après arrêt de la pompe démontage et examen des pièces, Josèphe proposa la démarche suivante : remonter le nouveau roulement à billes directement sur place, sans ramener la pompe à l'atelier de maintenance mécanique. Nous avons réalisé le démontage complet du palier, avec l'extraction du roulement à billes défaillant, nettoyage des pièces et préparation du remontage. La principale difficulté tenait dans le fait que le roulement devait être monté « serré » sur son arbre : l'arbre est plus gros que l'alésage du roulement de un à deux centièmes de millimètre. Aussi, faut-il chauffer le roulement dans de l'huile chaude, pour qu'il se dilate, puis le monter sur l'arbre avant qu'il ne se refroidisse et se rétracte. Pour gagner du temps Josèphe proposa de chauffer le roulement à l'atelier et de le ramener en le maintenant au chaud. Le roulement devait peser près de dix kilogrammes ; l'atelier était à trois cents mètres de notre chantier. Tout était prêt sur la pompe, les pièces nettoyées étaient recouvertes de tissu pour éviter la poussière, le roulement était en chauffe à l'atelier. À la demande de Josèphe, je retournais vers la pompe pour l'attendre et être prêt à l'aider. Après quelques minutes d'attente, je vis sa silhouette au loin. Il trotta en tenant dans ses mains gantées, le précieux roulement complètement enveloppé de chiffons pour le garder au chaud. Je découvrais l'arbre de la pompe ; avec des gestes assurés Josèphe découvrit le roulement, le « présentant » devant l'extrémité de l'arbre de la pompe et d'un seul geste enfila le roulement sur l'arbre, jusqu'à le mettre en place. Tout cela n'avait duré que quelques instants ; il avait su chauffer le roulement juste comme il le fallait, ses gestes avaient été précis, rapides, sans aucune hésitation. Après avoir laissé le roulement se refroidir, nous pouvions remonter le palier autour du roulement neuf. Dans l'heure qui suivait, le moteur était remis en place, les courroies réglées et la pompe remise en marche. Tout s'était passé comme il me l'avait présenté !

Bien sûr, je savais ce que c'était qu'un « montage de roulement à billes », à l'école nous avons abordé toutes les techniques de montage et tous les cas d'utilisation. Mais là, je venais de le vivre, dans une démarche audacieuse, sortant de ce que l'on rencontre dans les livres, avec la possibilité d'observer tous ces petits détails qui font le bel ouvrage, qui montrent la compétence du compagnon. J'ai eu la chance de rencontrer cet ouvrier qui a été mon Maître au cours de ces quelques mois de travail à ses côtés.

Aujourd'hui, je me rends compte que je vivais là une forme d'alternance, dans le sens d'une confrontation de deux approches d'un même problème.

Cette confrontation devenait productrice de savoirs nouveaux, de savoirs pratiques acquis par le vécu, par l'expérience, par la mise en réalité des connaissances théoriques.

I - Un début de parcours professionnel marqué par le hasard

Je suis enseignant depuis octobre 1976. J'ai commencé cette carrière d'enseignant tout à fait par hasard, comme maître-auxiliaire. Auparavant, j'étais salarié d'une entreprise de production de système de chauffage à air pulsé pour locaux industriels. J'étais employé comme dessinateur industriel, niveau exécution et mon travail consistait à produire les plans de détail des composants de tôlerie de ces appareils, à partir des instructions du dessinateur-projeteur, responsable du projet et des dessinateurs d'études qui le secondaient. J'avais accepté ce travail après quelques mois de recherche d'un emploi, au retour de mon service militaire. Ce travail ne présentait que peu d'intérêts, car aucune créativité ne m'était permise, ce qui ne correspondait pas avec l'esprit que j'avais, à la sortie de mon Brevet de Technicien Supérieur en Bureau d'Études, le BTS BE, que j'avais obtenu en 1974 au Lycée Technique d'Armentières, dans le Nord (Ce BTS BE est devenu aujourd'hui le BTS CPI, Conception des Produits Industriels). Au cours de cette formation, nos enseignants nous poussaient à faire preuve de créativité, d'imagination et d'ingéniosité. Le contraste était sévère !

Aujourd'hui, cette expérience personnelle me conduit à la réflexion suivante : je vivais là une confrontation entre deux logiques : à l'école, la formation privilégiait la créativité en nous faisant travailler sur des dispositifs mécaniques riches, enthousiasmants, à partir desquels nos professeurs favorisaient entre nous une émulation. À ce moment, dans l'entreprise, je me retrouvais à dessiner des pièces de tôles entrant dans la composition du circuit de circulation de l'air chaud dans des systèmes de chauffage pour locaux industriels ! Le travail qui m'était confié ne demandait aucune créativité, au contraire ! Il fallait respecter avec une vigilance de tous les instants, les standards de conception définis par l'entreprise, afin que tous les composants puissent être assemblés sans difficulté, au cours de l'assemblage sur les chantiers. Quel contraste entre l'école et la réalité de cette entreprise !

Je n'étais pas préparé pour ce travail répétitif et pointilleux. Bien sûr, j'avais pris ce travail faute de mieux, aussi, je n'y trouvais que peu de motivation. Je peux rapprocher cette première expérience industrielle de ce que vivent les apprenants, dans les dispositifs de

formation en alternance¹¹, alors qu'ils sont encore en formation. Il est notable que très souvent, ils se trouvent en tension entre la logique de l'école et la logique de l'entreprise¹² constatant le décalage existant entre ces deux réalités. Dans une situation qui peut les décevoir, car trop différente de ce qu'ils espéraient.

À ce moment de notre travail et dans le cadre de notre démarche de modélisation¹³, il nous semble possible de proposer une première approche de l'alternance.

Un dispositif de formation en alternance regroupe une école et des entreprises. Ces deux mondes, ces deux entités présentent des différences de logique : logique de formation pour l'école, logique de production pour l'entreprise. L'école et l'entreprise présentent des finalités différentes, des logiques d'actions différentes qui placent l'apprenant dans une situation paradoxale où il se trouvera être en tension entre ces deux lieux qu'il fréquente en alternance.

Trois lignes de tension peuvent être mises en évidence.

- Une première ligne se rapporte aux logiques : logiques d'enseignement où l'on peut considérer que l'apprenant est plutôt objet du dispositif.
- Une deuxième ligne se rapporte à la notion de temporalité : à l'école la temporalité peut être considérée comme linéaire, les choses sont programmées, l'école possède son propre calendrier. L'entreprise sera confrontée à une temporalité singulière où domine l'aléa en lien avec son environnement. Il lui faut faire preuve de réactivité et mettre en œuvre les actions nécessaires.
- Une troisième ligne se rapporte aux savoirs : savoirs prescrits du côté de l'école qui ne font pas sens avec ce que vit l'apprenant. Savoirs construits, à construire pour l'apprenant en liens avec la situation vécue en entreprise.

Le tiers-inclus de l'alternance, quant à lui peut être vu comme un espace, un temps propre à l'apprenant dans lequel il donne du sens à sa formation, dans lequel il s'approprie sa formation.

¹¹ Nous reviendrons dans le détail sur ces dispositifs de formation où l'apprenant se trouve en alternance, à certains moments dans une école et à d'autres moments dans une entreprise.

¹² L'école et l'entreprise présentent des finalités différentes, des logiques d'actions différentes qui placent l'apprenant dans une situation paradoxale où l'école et l'entreprise réunies dans un dispositif de formation qui place les apprenants en tension entre ces deux lieux qu'il fréquente en alternance.

¹³ La modélisation peut être comprise dans une première approche comme étant une représentation personnalisée, finalisée, interactive de fonctions et de savoirs construits par un sujet : Présentation à minima

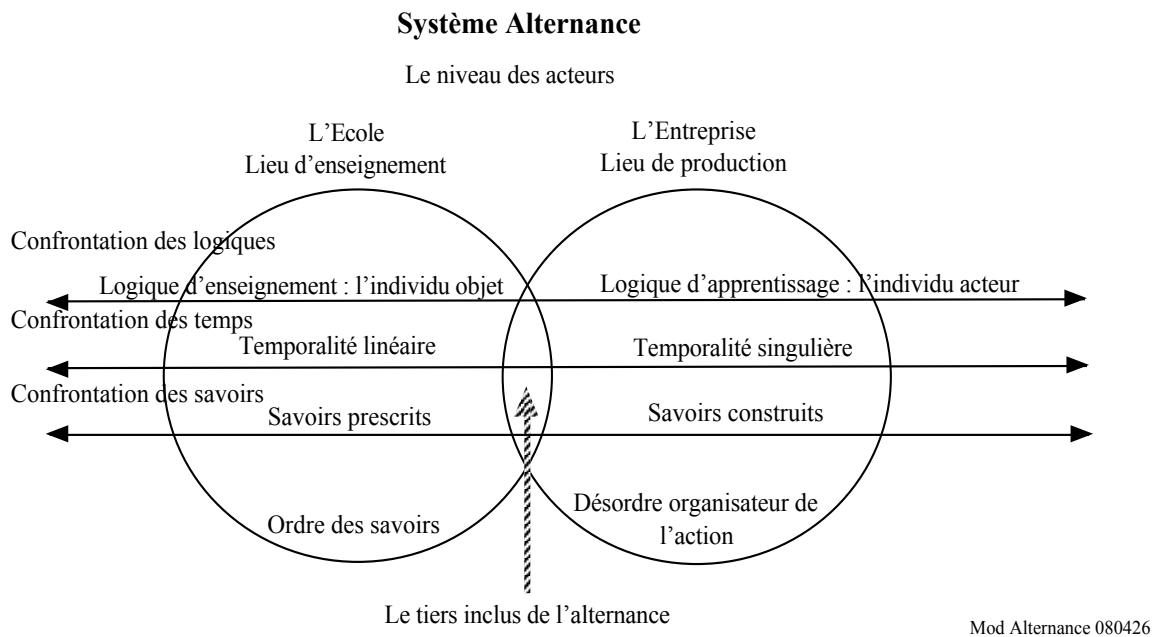


Figure 1 : L'alternance au niveau des apprenants

Comme nous le verrons, ces trois lignes de tension ne sont pas sans avoir de nombreuses répercussions sur ce que vivent les apprenants dans leur situation en alternance.

II - Vers le métier d'enseignant

Après dix mois passés dans cette entreprise, à dessiner mes pièces de tôle et ne percevant aucun signe d'une évolution possible de ma situation à court ou moyen terme, je me décidais à me mettre en recherche d'une autre situation professionnelle.

À ce moment, j'ai croisé par hasard un collègue de promotion avec lequel j'avais préparé mon BTS. Un an auparavant, étant lui-même, à la recherche d'un emploi, il avait proposé sa candidature afin devenir maître-auxiliaire dans l'éducation nationale. Il avait obtenu un poste dans un lycée technique et s'y sentait très bien. Sans trop réfléchir, mais dans l'espoir de faire évoluer ma situation, j'ai à mon tour proposé ma candidature pour devenir maître-auxiliaire. Nous étions alors en septembre et la rentrée scolaire venait de se dérouler. Très rapidement, j'ai obtenu une nomination sur un poste vacant de professeur de lycée technique dans le domaine du génie mécanique, au lycée technique d'Armentières, où, quelques années auparavant, j'avais préparé mon BTS « Bureau d'Études ». J'ai alors demandé un entretien au proviseur du lycée, pour me présenter à lui et lui faire part de mon intention de rejoindre son établissement. Cependant, je sollicitais de sa part un délai puisque j'avais un préavis à respecter pour quitter mon entreprise. Nous étions le 15 septembre, le proviseur me donnait

jusqu'au premier octobre pour rejoindre son établissement.

Je retournais alors dans mon entreprise, demandais à rencontrer le Directeur, et je lui exposais très clairement ma situation. Je lui demandais la faveur de pouvoir quitter l'entreprise au plus vite. Le Directeur que j'avais rarement rencontré m'a longuement regardé, et brusquement m'a déclaré, « *je vous laisse partir pour le premier octobre* ». Sans doute avait-il compris qu'il n'avait aucun intérêt à garder dans son entreprise, quelqu'un d'aussi peu motivé par le travail qu'on lui confiait et qui chercherait, de toute évidence, à quitter l'entreprise dès que l'occasion se présenterait.

L'affaire était entendue. Très vite, je prenais contact avec le Chef des Travaux du Lycée, que j'avais eu comme enseignant au cours de mon BTS, pour organiser avec lui mon intégration comme maître-auxiliaire, dans ses ateliers, pour y enseigner en classe de seconde, les rudiments des techniques d'usinage. Celui-ci m'a simplement proposé de me présenter le premier octobre à huit heures. Le jour dit, à huit heures, le Chef des Travaux me présentait au collègue que j'allais remplacer en classe de seconde, lui même ayant repris un enseignement en classe de première à l'occasion de cette rentrée scolaire. Avec quelques mots de présentation, il me tendit un classeur contenant ses préparations relatives aux classes de seconde. Après quelques minutes d'explication, il me conduisit vers mes élèves et, me souhaitant bon courage, rejoignit ses propres élèves. Accueil et transmission de responsabilité n'avaient pris que quelques instants !

À cette époque, dans ce lycée, les élèves des sept classes de seconde passaient ainsi à tour de rôle dans divers ateliers et laboratoires pour découvrir toutes les possibilités d'orientation en classe de première. L'initiation pratique aux techniques d'usinage était confiée à quatre jeunes maîtres-auxiliaires. Je venais d'intégrer cette équipe !

Nous étions chargés de présenter les techniques de réalisation de pièces cylindriques par tournage, des pièces prismatiques par fraisage, ainsi que les techniques d'ajustage et montage (perçage, taraudage, etc.).

Je me retrouvais face à mon groupe de douze élèves, habillés en bleu de travail, comme les règles de sécurité l'exigeaient, sans trop savoir par où commencer. Je pense me souvenir leur avoir présenté les outils et les machines, sur lesquelles ils allaient travailler pendant quelques séances de travaux pratiques. Les premiers jours furent stressants, il me fallait redécouvrir ce que j'avais moi-même appris au lycée lorsque je préparais mon baccalauréat technologique : le maniement des outils, des machines. Il me fallait comprendre les habitudes de travail de

mes collègues, ainsi que les règles de la vie dans ces ateliers. Je fus aidé en cela par le fait de retrouver parmi mes nouveaux « collègues », quelques enseignants que j'avais eus en cours, lors de mon passage dans ce lycée, pour préparer mon BTS. Très rapidement, mon intégration s'est faite, et quelques collègues titulaires me prodiguaient leurs conseils.

Aujourd'hui, en écrivant ces lignes, deux questions s'imposent à moi : comment ai-je osé me lancer ainsi avec ces élèves sans aucune préparation pédagogique et comment cette situation a pu m'être proposée sans aucun accompagnement pour me permettre de présenter mes démarches à un collègue expérimenté ?

Je n'avais pas les compétences nécessaires, je n'avais aucune expérience de l'enseignement et je me retrouvais avec un groupe de jeunes lycéens, à leur faire manipuler des machines-outils pouvant se révéler dangereuses.

Aucune vérification de mes compétences n'a été faite, aucune vérification de ma connaissance des consignes de sécurité, aucune réflexion pédagogique préalable, aucune présentation à l'équipe d'enseignants, aucun accompagnement¹⁴ ! J'aurais pu raconter n'importe quoi à mes élèves et les mettre en situation de danger. Mais ne l'ai-je point fait ?

Rapidement, l'un de mes collègues se mit à me parler des concours d'intégration, afin d'entrer en centre de formation pour devenir enseignant titulaire et quitter au plus vite la situation précaire des maîtres-auxiliaires. Plusieurs concours étaient accessibles aux titulaires d'un diplôme technologique du niveau bac plus deux. L'un permettait l'entrée en ENNA (École Normale Nationale d'Apprentissage) qui préparait au concours « PLP2 » ouvrant la carrière de Professeur de Lycée Professionnel de niveau deux. Un autre concours permettait l'entrée en Centre de Formation de Professeurs de l'Enseignement Technologique, ou se préparait le CAPET : le Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique, permettant d'exercer en lycée technique.

III - Ma formation au métier d'enseignant

Suivant les conseils de ce collègue, je me renseignais sur les dispositifs de formation des enseignants. Il se trouve que ce lycée technique jouait le rôle d'école d'application pour le Centre de Formation de Professeurs Techniques qui se trouvait en ses murs. Pour des raisons administratives que j'ignore, le concours de recrutement annuel et national n'avait pu se

¹⁴ J'utilise à dessein ce terme « accompagnement » qui est porteur de nombreuses significations et que nous ne manquerons pas d'aborder d'une manière détaillée dans la suite de ce travail. Dans une première approche l'accompagnement peut se traduire par une aide, des conseils, prodigués par une personne expérimentées.

dérouler au mois de mai, pour une rentrée en septembre. Aussi il avait été décidé par le Ministère de l'Éducation Nationale, que le concours de recrutement se déroulerait exceptionnellement en décembre pour une rentrée en janvier. Sans hésitation, je me suis présenté à ce concours.

Ce concours qui se déroulait dans les locaux de l'ENSET, l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique, à Cachan dans le sud de Paris, comportait deux séries d'épreuves. La première série était composée de deux épreuves écrites, ayant pour but d'évaluer les connaissances des candidats dans les domaines de la conception et de la production de pièces mécaniques. Cette première série d'épreuves permettait d'accéder à la deuxième série qui proposait épreuves orales et travaux pratiques. Les travaux pratiques avaient pour objet la mise en œuvre de moyens de production ou de contrôle dans le domaine de la production de pièces mécaniques. Les sujets étaient tirés au sort et la chance prenait une part importante dans la réussite à cette épreuve. La deuxième épreuve consistait en un entretien portant sur les motivations, le cursus, la personnalité du candidat.

Je sortais de ces épreuves avec le sentiment d'avoir échoué. Pourtant à mon grand étonnement, je fus déclaré admis et en janvier 1977, j'intégrais ce centre de formation d'Armentières, mettant ainsi fin à ma très brève carrière de maître-auxiliaire.

Je peux dire aujourd'hui que j'ai eu la chance d'avoir dès le début de ma carrière d'enseignant une formation technique, mais aussi, et surtout une formation pédagogique dans un « Centre de Formation de Professeurs de l'Enseignement Technologique » (CFPET).

Durant plus de vingt ans, ces quatre centres (Armentières, Cachan, Rennes, St Étienne) ont préparé au CAPT (Certificat d'Aptitude au Professorat Technique), dans les domaines de la Fonderie, du Modelage et de la Chaudronnerie et au CAPET (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique) dans le domaine du Génie Mécanique.

Ces quatre centres ont été « détruits », lors de la création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des maîtres), sans la moindre évaluation ni de leur travail, ni de leur efficacité.

Pour intégrer cette formation, les candidats devaient être titulaires d'un diplôme technologique, de niveau « bac + 2 » et passer avec succès un concours d'entrée.

Le cycle de formation durait trois ans. Dans ces centres de formation, la pédagogie active était mise en pratique. Les élèves professeurs devaient passer à l'action, devenir acteurs.

Au cours des deux premières années, la formation comprenait les deux champs suivants : un champ technologique et un champ pédagogique.

Le champ technologique proposait deux axes de formation

- Premier axe : une formation technologique théorique qui permettait d'aborder la mécanique théorique et en particulier la mécanique des matériaux, la métallurgie, la métrologie, la technologie liée à l'une des quatre spécialités préparées dans ces centres de formation : la fabrication mécanique, la chaudronnerie et les métaux en feuilles, la fonderie, le modelage.
- Deuxième axe : une formation pratique s'appuyant sur la réalisation d'un projet à caractère technologique, qu'aujourd'hui je ne peux m'empêcher de rapprocher du « chef-d'œuvre du compagnon », c'est-à-dire de cette activité de conception et production qui permet à l'apprenant de mettre en évidence ses compétences, son savoir-faire grâce à la réalisation concrète de l'objet qui est le fruit de son projet. Ce projet devait être réalisé sur deux ans. À partir d'un cahier des charges détaillé, le projet se concrétisait par une étude de faisabilité technique et économique, puis par la réalisation de l'objet, de la conception, l'étude de la fabrication et la production. Le produit fini devait être opérationnel, voire commercialisable... Tout au long de ces projets, un accompagnement était réalisé par l'équipe des formateurs.

Le champ pédagogique proposait différentes approches et activités.

- Une approche théorique de la pédagogie et de la didactique pour rencontrer les concepts et les courants de pensée liés à la formation et à l'acquisition de connaissances.
- Une approche de la psychopédagogie afin de mieux connaître les élèves, les jeux et les interactions identifiables dans une classe.
- La réalisation d'un projet ayant pour but une meilleure connaissance de l'élève de lycée, de ses habitudes, de ses attentes, de ses difficultés. Portant sur le système éducatif sur ses acteurs et en particulier sur les élèves, ces projets se concrétisaient sous la forme d'enquête sur le terrain, auprès des élèves du lycée d'application ou par des observations dans les classes pour relever les comportements, les jeux, les interactions. Ces projets faisaient l'objet de comptes-rendus. À partir d'une problématique, d'une question posée, les élèves professeurs devaient mettre en oeuvre une démarche pour apporter une réponse. Par exemple, certains projets amenaient les élèves professeurs à développer une enquête auprès d'un public de lycéens ou de collégiens ou d'un public d'enseignants, ceci, en fonction d'un thème d'études ou d'une question, en relation avec l'enseignement.
- La prise en charge par les élèves professeurs d'une activité de travaux dirigés ou de travaux pratiques. Les élèves-professeurs, regroupés en équipe de trois, devaient concevoir dans son intégralité une activité pédagogique depuis la phase de préparation jusqu'au retour sur l'expérience vécue.

Cette formation proposait une formation théorique renforçant les bases que les élèves-professeurs possédaient dans les domaines technologiques. Ceci était complété par une formation pratique avec comme point d'orgue la production d'un objet, un « chef-d'œuvre », d'un produit réalisé en mettant en pratique une démarche de projet.

La partie pédagogique de cette formation se concrétisait par la prise en responsabilités d'une classe de lycéens pour lesquels une activité pédagogique devait être réalisée. Cette activité était sans doute le point fort de cette formation. En effet, cette activité demandait une forte implication des élèves-professeurs et les conduisait régulièrement à prendre en responsabilité, des élèves de seconde, de première et de classe terminale, du lycée technique, qui jouait ainsi le rôle d'école d'application. Ces séquences de « pédagogie appliquée » demandaient aux élèves-professeurs, aidés par les formateurs, un travail de conception, de préparation et de réalisation très détaillé et très soigné dans les domaines de la pédagogie, de la didactique et de la technologie.

Nous utilisions à cette époque une démarche nous conduisant à définir des objectifs pédagogiques... Cette démarche, qui n'est plus d'actualité aujourd'hui, présentait l'avantage de conduire l'enseignant à définir ce que devait acquérir l'apprenant comme savoir ou savoir-faire. Cette démarche imposait à l'enseignant une démarche de conception et de préparation rigoureuse tournée vers l'apprenant et définissant très clairement la démarche mise en œuvre.¹⁵

À la fin de ces deux années de formation, les élèves professeurs devaient passer un concours leur permettant d'accéder au grade de professeur stagiaire.

Les élèves professeurs spécialisés en fonderie, du modelage et chaudronnerie se présentaient au CAPT théorique (Certificat d'Aptitude au Professorat Technique) tandis que les élèves professeurs spécialisés dans le domaine du Génie Mécanique se présentaient au CAPT théorique, mais aussi au CAPET théorique (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique).

Il n'existait pas de CAPET dans les domaines de fonderie, du modelage et chaudronnerie, comme il n'existait pas de baccalauréat dans ces spécialités, mais des brevets de techniciens

¹⁵ Les lecteurs pourront se reporter aux travaux des auteurs suivants :

- **D'HAINAUT** (L.), 1984, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Nathan.
- **BURNS** (R. W.), 1975, *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, Montréal, C.A.D.R.E. Centre de Développement et de Recherche en Education.
- **MAGER** (R.), 1977, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas.

qui se préparaient dans certains lycées techniques.

Le CAPT comportait des épreuves écrites et orales. Les travaux réalisés dans le cadre des projets technologiques et pédagogiques faisaient l'objet d'une présentation écrite et orale. Les notes obtenues étaient intégrées aux notes des épreuves orales du concours.

Le CAPET se déroulait sous le contrôle de ENSET (L'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technologique) de Cachan et proposait une première partie écrite, consacrée aux savoirs théoriques dans le domaine technologique, puis une seconde partie comprenant une étude de cas relative à la pédagogie nécessitant de mobiliser des connaissances théoriques et pratiques et enfin une épreuve pratique de réalisation de pièces mécaniques.

Dans ces différents concours, il est notable qu'il n'y avait aucun lien entre les différentes épreuves. Souvent, le candidat sortait de ces épreuves avec l'impression de s'être fait laminé, que l'on avait surtout cherché à savoir ce qu'il ne connaissait pas et même ce qu'il ne pouvait pas connaître (certains thèmes d'épreuve portaient sur des domaines technologiques de pointe, dont le candidat pouvait ne jamais avoir entendu parlé). D'autre part, certains jurys faisaient preuve d'arrogance et de mépris vis-à-vis des candidats. Il n'était pas rare de voir certains candidats craquer nerveusement et ne pas terminer les épreuves. C'est donc avec un sentiment de frustration, de déception, voire de colère, que les candidats terminaient ces épreuves sans trop savoir sur quels critères ils avaient été évalués.

Pour ces deux concours, le CAPT et le CAPET, la troisième année de formation était consacrée aux stages. Le premier stage était un stage pédagogique, en lycée technique, avec prise en charge d'enseignements sous la responsabilité de l'enseignant titulaire. Le deuxième stage était un stage industriel, en relation directe avec la spécialité technologique des élèves professeurs. Le troisième stage devait mettre le professeur stagiaire en situation de concevoir et réaliser un objet, un produit, un dispositif, ayant une finalité pédagogique ou didactique dans le cadre de sa discipline. Ce troisième stage se déroulait dans le même établissement que le stage pédagogique.

Le stage industriel

Ce stage avait pour but de faire découvrir la réalité industrielle aux professeurs stagiaires. Il était demandé aux entreprises de placer le stagiaire en situation d'être responsable d'un projet en relation avec sa discipline de formation, comme elle l'aurait fait pour un stagiaire ingénieur. Ce stage devait avoir une durée minimum de douze semaines.

Si le stage industriel ne posait pas de problème à la grande majorité des professeurs stagiaires,

le stage pédagogique lui, les plaçait souvent dans des situations difficiles.

Le stage pédagogique

Les professeurs stagiaires étaient nommés dans un lycée technique, pris en charge par le chef des travaux qui nous plaçait sous la responsabilité pédagogique d'un ou plusieurs enseignants conseillers pédagogiques. Après une phase d'observation, nous devions rapidement prendre en charge des séquences pédagogiques pour lesquelles nous devions définir les objectifs pédagogiques, préparer ou fabriquer le matériel nécessaire sous le contrôle de nos conseillers pédagogiques.

Sur une période de treize semaines, les professeurs stagiaires devaient assurer entre six et douze heures de présence par semaine auprès de nos conseillers pédagogiques. Entre le centre de formation et cette expérience de terrain, l'écart était important : souvent, les conseillers pédagogiques ne connaissaient pas la pédagogie par objectif ou bien la dénigraient à cause de ses exigences en terme de rigueur dans la préparation des activités. Le fait de devoir s'insérer dans la classe du conseiller pédagogique, pour une durée limitée, ne permettait pas au stagiaire de développer une démarche pédagogique sur le long terme. D'autre part, il était souvent difficile de pratiquer une pédagogie dite active par manque de moyens matériels en rapport au nombre d'élèves de la classe ou par manque de temps pour préparer les activités.

Le stage de fabrication

Le troisième stage, dénommé stage de fabrication ou stage d'automatisation, était réservé à la conception et à la réalisation d'un produit, d'un dispositif automatisé ou non, dans le domaine de la spécialité du professeur stagiaire. Ce dispositif devait être conçu et réalisé sur une période de huit semaines. Ces projets devaient correspondre à un besoin pédagogique et être utilisables par un enseignant et ses élèves, au cours de travaux pratiques. Ils étaient définis par le Chef des travaux du lycée. Ce stage se déroulait dans le même établissement que le stage pédagogique.

Ces trois stages faisaient l'objet d'une évaluation basée sur des présentations orales et des rapports écrits.

Les épreuves du CAPET B3 (Génie mécanique), partie pratique.

Cette année de stages se terminait par le passage des épreuves pratiques du CAPET B3 (Génie Mécanique). Quatre épreuves étaient au programme :

- la première épreuve consistait en la présentation d'une leçon de technologie devant des élèves du lycée,
- la deuxième épreuve était la présentation des travaux réalisés dans le cadre du projet

industriel,

- la troisième épreuve consistait en un entretien sur les problèmes généraux de l'éducation et sur l'organisation des services de l'enseignement,
- enfin, au cours de la quatrième épreuve, le dispositif technologique produit devait être présenté, accompagné de son dossier technique et du dossier présentant sa finalité pédagogique.

Rapidement, après la proclamation des résultats de cette évaluation, les professeurs stagiaires étaient nommés dans un lycée technique où des postes étaient disponibles, avec la possibilité de choisir le lieu d'affectation par ordre de rang dans le classement.

Après cette formation, en septembre 1979, j'étais affecté au lycée technique d'état d'Armentières, en compagnie d'un collègue de promotion : Jean-Pierre D'Hénin. Je quittais le « Centre de Formation de Professeurs de l'Enseignement Technologique » et je revenais dans le Lycée Technique d'Armentières, où j'avais été maître-auxiliaire pendant quelques mois.

Retour réflexif sur ma formation professionnelle

Dans le cadre de cette formation, j'ai également le sentiment d'avoir vécu une expérience de l'alternance ceci grâce à l'organisation même de cette formation qui conduisait élèves professeurs et les professeurs stagiaires à confronter la théorie à la production d'un objet mécanique et à la prise en responsabilité d'une classe d'élèves de lycée technique, et à vivre une mise en tension entre les deux logiques, celle de la formation et celle de la réalité vécue par l'enseignant face à sa classe et aux problèmes du quotidien.

Pour mon compte personnel, je pense que cette formation m'a été indispensable dans le domaine technologique, par toutes les connaissances qu'elle m'a permis d'acquérir, et surtout par l'acquisition d'outils méthodologiques applicables dans ma spécialité, la conception et la production mécanique.

Dans le domaine pédagogique, cette formation m'a permis d'approcher les grands concepts liés à l'enseignement, à la formation des enfants et des adultes. (Approche sociologique de la classe - autoformation - pédagogie active - etc.), de rencontrer les grands auteurs¹⁶, de

¹⁶ Citons entre autres :

- Jean Piaget qui a travaillé sur le développement de l'intelligence chez l'enfant et sur l'épistémologie qu'il propose de définir « *en première approximation comme l'étude de la constitution des connaissances valables* »,
- Maria Montessori, qui prône que l'école doit laisser l'enfant libre dans un milieu riche et stimulant,
- John Dewey, pour qui l'éducation c'est la vie, c'est l'action (qu'il faut privilégier), c'est la socialisation de l'enfant dans un climat libéral,

concevoir des séquences pédagogiques avec l'objectif de placer l'élève en situation d'expérimenter.

Elle nous a également permis l'acquisition d'outils et de repères pouvant nous aider dans notre métier comme :

- la désacralisation de la posture de l'enseignant, qui connaît tout, face à ses élèves qui eux ne connaissent rien,
- la prise en compte de l'apprenant dans toutes ses dimensions, l'apprenant qui n'est pas un objet passif dans l'activité d'enseignement, mais qui doit devenir acteur dans le processus de sa propre formation,
- l'utilisation de la pédagogie par objectifs, qui présente l'avantage de conduire l'enseignant à formaliser avec précision l'activité qu'il propose à ses élèves dans les séquences de formation et qui replace l'élève au centre de l'action de formation. Cette démarche s'avère particulièrement utile dans des activités de travaux pratiques.

Mais une fois en poste, seul face à nos élèves, apparaissait une mise en tension entre la pédagogie et les démarches mises en œuvre au centre de formation et la réalité du métier d'enseignant. Au centre nous bénéficions de la possibilité d'une réflexion en équipe autour du thème à présenter au cours de nos séances de pédagogie appliquée, travail en équipe pour concevoir et construire le matériel expérimental mis à disposition des élèves afin de leur faciliter la compréhension des phénomènes que nous voulions mettre en évidence, ou de leur permettre d'avoir une approche expérimentale des notions que nous leur présentions. Dans notre propre classe, nous étions seuls, quelques fois sans le matériel nécessaire à devoir improviser des activités pour occuper nos élèves.

Mes débuts en lycée --

Dans ce lycée, j'ai retrouvé le parc des machines d'usinage réservé aux élèves des classes de seconde, dans lequel j'avais travaillé quelques mois en tant que maître-auxiliaire. Jean-Pierre et moi nous formions le noyau dur d'une équipe, où trois maîtres-auxiliaires travaillaient avec nous. Nous nous sommes mis au travail sur cet atelier où tout était à reconstruire, où toutes les activités pédagogiques étaient à rebâtir. Nous animions une petite équipe soudée et efficace, malgré le fait que nos collègues Maîtres auxiliaires ne restaient en moyenne qu'une année avec nous. Cette équipe a fonctionné pendant trois ans, puis mon collègue Jean-Pierre D'Hénin a choisi de retourner dans sa région d'origine. Un jeune collègue titulaire a été

- **Camille Freinet**, qui vise, comme John Dewey, le développement de la personnalité de l'enfant par une auto-éducation reposant sur l'expérience personnelle,

nommé à sa place, mais il ne nous a pas été possible de retrouver le même esprit d'équipe, la même cohésion.

J'ai enseigné quelques années dans ce lycée technique, dans des classes de seconde, de première, de terminale, et également dans des classes de BTS. J'y ai enseigné la production mécanique, l'étude de la fabrication mécanique, la métrologie et la technologie de production. Après quatre années d'enseignement, je me suis présenté au concours de l'Agrégation de génie mécanique. Je me suis inscrit une première fois en 1982, mais jugeant que ma préparation était insuffisante, je ne me suis pas présenté aux épreuves de ce concours réputé très difficile. L'année suivante, en 1983, ayant approfondi ma préparation, je me suis présenté aux épreuves et j'ai obtenu mon agrégation. Cette agrégation m'a permis de faire évoluer ma carrière.

De cette époque, je retiendrai l'efficacité du travail en équipe que j'ai pu mener durant trois ans avec mon collègue de promotion Jean-Pierre D'Hénin ainsi qu'avec les maîtres auxiliaires qui ont travaillé avec nous. Nous avons réussi à créer un climat de confiance, de coopération, de solidarité entre les membres de cette équipe, à l'encontre de l'individualisme tant répandu chez les enseignants¹⁷. Ensemble nous partagions la même motivation, la même envie de proposer à nos élèves des activités de formation motivantes. Mais la constitution d'une équipe est fragile et si elle peut se décréter, son efficacité et les résultats obtenus sont aléatoires. La dimension humaine doit être prise en considération et l'équipe doit être vue comme un système humain, donc un système complexe.

Il me faut souligner l'absence d'accompagnement en début de carrière pour nous aider à faire face aux difficultés que nous rencontrions : un atelier dévasté où tout est à refaire, l'état déplorable des moyens mis à la disposition de nos élèves, même si peu à peu les choses se sont améliorées, l'absence complète de thèmes de travail à proposer à nos élèves.

Le lycée m'a montré toute la difficulté de travailler en équipe, bien souvent l'enseignant se retrouve seul face aux difficultés qu'il rencontre, peu de moyens sont mis à sa disposition pour qu'il puisse travailler en équipe avec ses collègues, mais également pour l'aider à développer le travail en équipe chez ses élèves. Le travail en équipe n'était pas dans la culture des enseignants que j'ai pu côtoyer au cours de cette période.

Hormis avec Jean-Pierre et les jeunes maîtres-auxiliaires, que nous entraînaient avec nous, je n'ai rencontré que très rarement la volonté, l'envie de travailler en équipe.

¹⁷ Le lecteur pourra à ce propos consulter les travaux de **Maurice Tardif et Claude Lessard** : Le travail enseignant au quotidien, (1999), Laval, Les presses de l'université Laval.

IV - Une évolution majeure dans ma carrière : formateur d'enseignants --

Au moment où je décrochais mon agrégation, j'apprenais que l'un des formateurs du « Centre de Formation de Professeurs de l'Enseignement Technologique » (CFPET) d'Armentières partait à la retraite, et son poste devenait vacant. L'Inspection Pédagogique Régionale était chargée de rechercher un remplaçant. Plusieurs collègues de l'Académie étaient contactés, mais après une période de réflexion, aucun n'a accepté cette offre. Mon agrégation toute récente en poche, j'ai présenté ma candidature. Après avoir rencontré les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et les Formateurs du Centre de Formation, ma candidature fut acceptée. En septembre 1983, j'étais nommé formateur au Centre de Formation de Professeurs de l'Enseignement Technologique d'Armentières.

Bien accueilli par les trois autres formateurs du centre de formation, j'ai de suite participé aux travaux de préparation de la rentrée et été associé à toutes les activités d'organisation et de préparation. J'y ai exercé de 1983 à 1990, et j'ai, à mon tour, accompagné les futurs enseignants dans leurs projets technologiques et dans leur travail de préparation des activités de pédagogie appliquée.

Cette période a été pour moi très riche d'enseignements et d'expériences dans le domaine de la formation technologique, mais aussi dans le domaine de la pédagogie et de l'accompagnement de jeunes enseignants dans l'apprentissage de leur métier.

À montrer en quoi et comment Qu'est ce qu'il me reste de cette expérience : il faut en extraire des choses

Cette opportunité donnait une nouvelle orientation à ma carrière et étant issu de ce centre de formation je connaissais la valeur de la formation qui y était prodiguée et j'éprouvais une forte motivation pour cette possibilité qui m'était offerte d'être à mon tour utile à la formation de jeunes enseignants.

Comment s'est faite mon intégration dans cette équipe ? À la réflexion, aujourd'hui il me semble que cette intégration a demandé du temps. Bien sûr, l'accueil de mes collègues a été chaleureux, mais l'intégration peut être considéré par un statut que l'impétrant doit se construire d'abord pour lui-même. Il me fallait passer du statut d'« ancien élève » au statut de collègues ! La tâche n'était pas mince ! Je remplaçais un collègue à la personnalité très forte,

reconnue pour ses compétences et ayant exercés de nombreuses responsabilités dans le système éducatif. La comparaison n'était pas facile à tenir ! Aussi il me fallait travailler à obtenir ma propre reconnaissance et pour cela il m'a été nécessaire de construire les compétences qui me manquaient. Je ne peux m'empêcher de me comparer à un jeune apprenti arrivant dans une équipe de techniciens aguerris, certes accueillant, mais devant lesquels il faut faire ses preuves.

D'autre part, j'étais nommé responsable de l'atelier de fabrication où les élèves-professeurs pratiquaient des expérimentations et la production de leur « chef-d'œuvre ». Aidé par deux techniciens, je devais concevoir et encadrer les travaux pratiques et les expérimentations et aider les élèves-professeurs dans leur production.

Je ressentais le poids d'une grande responsabilité, face aux élèves-professeurs qui étaient devant moi, et parfois l'impression d'un « trac », car certains de ces élèves-professeurs étaient des PLP (Professeur de lycée Professionnel), plus âgés que moi et qui avaient le projet de devenir enseignant en lycée technique. Souvent, ils avaient plus d'expérience de terrain que moi, mais aussi plus de compétences dans le domaine de la pratique de la conduite de certaines machines d'usinage. Il me fallait alors leur apporter la possibilité d'étudier des notions particulières, dans le domaine de l'usinage de pièces métalliques et dans le pilotage de machine d'usinage à commande numérique, pour qu'ils enrichissent leurs connaissances, mais aussi d'aborder avec eux la conception de séances de travaux pratiques mettant l'élève en situation d'expérimentation.

Il m'arrivait également d'être mal à l'aise vis-à-vis des élèves-professeurs car je savais que les conditions de travail que nous leur offrions étaient bien meilleures que celles qu'ils allaient rencontrer en lycée où ils auraient à faire face à bon nombre de problèmes matériels par manque de moyens et où ils se trouveraient dans l'incapacité de mener des activités pédagogiques plaçant les élèves en situation d'être actifs et d'expérimenter à propos de tel ou tel thèmes étudiés.

Pendant sept ans, j'ai eu la possibilité de poursuivre ma formation technologique et pédagogique en approfondissant des domaines que je n'avais fait que survoler au cours de ma propre formation ou en abordant de nouveaux domaines.

- En particulier la mise au point de travaux pratiques très spécifiques liés aux techniques d'usinage en particulier, une approche expérimentale des problèmes liés à la production mécanique avec l'idée de faire vérifier par l'expérience ce que certains ne connaissaient que comme des recettes. L'idée était de susciter chez nos élèves le questionnement et de

les inciter à remettre en cause leur connaissance.

- Au cours de leurs deux années de formation au centre et avant leur année de stage, les élèves-professeurs devaient mener un projet industriel en lien avec une entreprise dans le domaine de la production mécanique. Progressivement, les sujets proposés par les entreprises se sont orientés vers des problèmes liés à l'organisation et à la gestion de leurs moyens de production.
- C'est à cette époque que j'ai commencé à suivre des professeurs stagiaires dans leurs stages pédagogiques et industriels et donc à les accompagner dans les différentes phases de ces activités. Le souvenir que j'en ai aujourd'hui et celui d'un apprentissage sur le tas, adoptant une posture modeste, favorisant écoute, conseil et encouragement.
- C'est à ce moment également que l'organisation et la gestion de la production ont fait son apparition dans le programme du BTS Productique. Aussi, avons-nous fait évoluer notre propre formation et intégrer la gestion de la production à notre formation. J'ai été très impliqué par cette mutation et, grâce à quelques stages de formation et en entreprise, mais surtout par un travail personnel, j'ai acquis de nouvelles connaissances dans ce domaine.

De cette expérience, je garde le souvenir :

- d'un travail en équipe, avec des réunions de concertation hebdomadaires, au cours desquelles tous les aspects liés à notre dispositif de formation, mais aussi au travail de nos élèves étaient évoqués,
- d'une ambiance de travail dans laquelle dominaient les sentiments de sérieux, de rigueur et d'implication.

V - Un « événement majeur » bouleverse ma carrière !

1 - La création des IUFM et la destruction des écoles de formation des maîtres : ENI, ENNA, CFPET.

Lors de la création des IUFM (les « Instituts Universitaires de Formation des Maîtres »), les Écoles Normales d'Instituteurs, les Écoles Normales Nationales d'apprentissage ainsi que les Centres de Formation des Professeurs de L'Enseignement Technologique ont été détruits. Et comme les autres établissements de formation des maîtres, notre centre a été détruit sans qu'aucun bilan, ni évaluation, n'ait été réalisé. L'expérience acquise au cours de l'existence de ce centre de formation a été jetée à la corbeille et notre équipe de formateurs dispersée ! Après

une année de flottement, Gérard, l'un de mes trois collègues, a trouvé un poste dans une école d'ingénieur, Roland a obtenu de faire valoir ses droits à la retraite.

Et septembre 1990, avec mon collègue Jacques, j'ai obtenu un poste à l'IUFM de l'Académie de Lille, au Centre de Villeneuve-d'Ascq.

Nous étions chargés d'enseignements en deuxième année, pour les Professeurs Stagiaires du CAPET productique (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'enseignement technique). Ces activités nous ont amenés à aborder les thèmes suivants :

- dans le domaine pédagogique : aide à la mise en œuvre de séquences pédagogiques dans les domaines technologiques.
- dans les modules de formation complémentaire, nous abordions avec nos professeurs stagiaires des domaines comme l'organisation et la gestion de la production, la qualité en production, l'analyse de la valeur appliquée à la conception des produits, l'utilisation d'outils informatiques comme la publication assistée par ordinateur, etc.

Nous étions également chargés d'accompagner les professeurs stagiaires dans leur stage pédagogique.

Nous avons également été chargés de mission par l'Inspection Pédagogique Régionale : en équipe avec mon collègue, nous avons participé à une action de formation des enseignants technologiques dans le cadre de la mise en place de la réforme du baccalauréat « F1 » (technologie et productique). Ceci nous a conduits à rencontrer, dans leur établissement, les collègues de chacun des lycées techniques de l'Académie de LILLE.

Je ne me sentais absolument pas intégré dans cet institut qui regroupait les personnels des différents établissements de formation d'enseignants de l'Académie de Lille : les ENI (École Normale d'Instituteurs) du Nord et du Pas-de-Calais, de Lille, Douai et Arras, les enseignants de l'ENNA de Villeneuve-d'Ascq, ainsi que mon collègue et moi-même, deux enseignants de l'ex CFPET d'Armentières. Nous deux, nous n'avions plus aucun point de chute, ni bureaux, ni locaux, contrairement à nos autres collègues qui étaient restés dans leurs locaux. Locaux qui faisaient dorénavant partie de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais.

Des tensions étaient palpables entre ces personnels originaires des différents établissements qui n'avaient jamais réellement travaillé ensemble et qui se trouvaient être en concurrence, et inquiets pour leur avenir dans un cet IUFM, où je ressentais une atmosphère de tristesse, de morosité et d'inquiétude.

Si le travail était intéressant et varié, les lendemains étaient toujours incertains. À chacune de nos rencontres avec nos collègues, les mêmes questions revenaient :

- les concours de recrutement étaient-ils annoncés, et avec combien de places ?
- et, dans nos spécialités technologiques, combien de stagiaires ?
- quels enseignements nous seraient confiés et dans quel centre allions-nous travailler ? (nous étions très souvent conduits à travailler au centre de Douai),
- quels statuts pour ces personnels, issus pour bon nombre d'entre eux de l'enseignement primaire et secondaire ?

Je n'ai jamais eu l'impression d'être intégré dans cet IUFM. J'avais le sentiment d'être un enseignant nomade, sans établissement fixe. Ma situation était sans doute moins confortable que celle de mon collègue Jacques qui avait la possibilité de faire valoir ses droits à la retraite et c'est sans hésitation qu'il allait quitter le navire. D'autre part, Jacques connaissait la plupart des collègues que nous croisions au cours de nos pérégrinations et ses relations avec ceux-ci étaient cordiales. Pour ma part, je n'avais que peu de relations avec mes nouveaux collègues, qui, sans doute, voyaient en moi un concurrent dans cette situation où, pour tous, l'avenir paraissait incertain. Aussi mon intégration dans cet IUFM ne s'est-elle pas faite !

Je ne pouvais pas envisager de poursuivre ma carrière dans des perspectives aussi floues. Heureusement pour moi, c'est en 1989, au début de cette période floue, que j'ai rencontré Jean Verger, un enseignant de l'Institut Universitaire de Technologie de Béthune. Jean Verger était chargé de la création du département OGP (Organisation et Gestion de la Production – Logistique Industrielle) à Béthune, préparant au DUT, Diplôme Universitaire de Technologie. Jean Verger m'a présenté son projet en précisant qu'il était à la recherche de personnes compétentes en organisation industrielle et m'a proposé de venir réfléchir avec lui et quelques collègues, dans son groupe de travail. Dès 1989, j'ai commencé à travailler dans l'équipe qui préparait cette ouverture. La première promotion a intégré le département Organisation et Gestion de la Production en septembre 1990 et dès cette ouverture j'y ai assuré des enseignements en tant que vacataire.

2 - Une bifurcation vers l'organisation industrielle

En 1993, Jean Verger a obtenu la création d'un poste supplémentaire de professeur agrégé, pour renforcer son équipe, et m'a proposé ce poste. Ma situation à l'IUFM n'ayant connu aucune évolution, j'ai accepté cette proposition et j'ai obtenu une nomination administrative dans ce nouveau département de l'IUT de Béthune.

Le DUT, Diplôme Universitaire de Technologie, est un diplôme de type « Bac+2 » (niveau technicien), à finalité professionnelle. Cette filière de formation a vu le jour en 1986 à Nantes,

grâce à la détermination de Georges Javel, enseignant à l'IUT de Nantes. À l'époque, Georges Javel faisait le constat qu'aucune filière de formation ne préparait spécifiquement aux métiers de l'organisation industrielle. Ce constat le poussa à présenter, au Ministère de l'Éducation Nationale le projet de création du « DUT OGP ».

En 1989, Jean Verger, qui est actuellement en 2007, Directeur de l'IUT de Lorient, a été chargé de mettre en place le DUT OGP, à Béthune. Afin de mener à bien sa mission, il a pris l'initiative de se faire aider par un groupe de démarrage, constitué de professionnels, spécialistes de l'organisation industrielle, et d'enseignants intéressés par ce projet. Un deuxième groupe, le groupe opérationnel, était chargé de préparer l'ouverture de ce DUT. J'ai travaillé dans ce groupe dès sa création.

Grâce à Jean Verger, l'Institut Universitaire de Technologie de Béthune propose le DUT OGP depuis 1990 et la première promotion est sortie en juin 1992. J'ai très rapidement pris des responsabilités dans ce département : Directeur des études, Chargé de l'Apprentissage et Chef de département pendant six ; j'ai terminé mon deuxième mandat de Chef de département en octobre 2002.

Une approche des fonctions et métiers, dans le domaine de l'organisation industrielle.

Ma nomination dans ce département OGP m'a conduit à approfondir mes connaissances dans le domaine de l'organisation industrielle.

Dans les entreprises industrielles ou de services, on peut identifier trois types de flux : Les flux physiques : ce sont les flux qui permettent la circulation des matières, des produits, des informations (ou données) sur lesquelles l'entreprise va travailler. Les flux d'informations : ces flux permettent la circulation des informations nécessaires à l'organisation et au pilotage de la production. Les flux financiers : rétribution des acteurs et partenaires financiers, facturation des clients. Le pilotage comprend des activités de planification et de programmation de la production, des activités de lancement ou de mise en œuvre de la production, mais aussi des activités de suivi de la réalisation. La « fonction OGP » (Organisation et Gestion de la Production) a pour but, l'organisation et la maîtrise des flux de matières, de produits, de composants, dans les systèmes de production, la gestion des ressources de production, le déploiement de la logistique, mais également, la mise en œuvre du système d'informations, nécessaire au système de production.

Cette fonction présente deux types d'activités :

- les activités d'exploitation au quotidien des moyens mis en œuvre pour produire et assurer la qualité et le service aux clients de l'entreprise,

- la mise en œuvre de démarches d'amélioration ou d'adaptation du système de production et du système d'informations qui lui est nécessaire, ceci afin de répondre aux évolutions technologiques et organisationnelles, et également de rechercher de l'adaptation de la réponse de l'entreprise aux évolutions des besoins des clients. L'enjeu de ces démarches étant d'assurer la pérennisation de l'entreprise.

Toutes les entreprises de production ou de service doivent maîtriser la qualité, les coûts, les délais, et le respect des contraintes environnementales, dans leurs processus de production, afin de répondre aux attentes de leurs clients. Aussi, la fonction OGP est-elle nécessaire dans tous les types d'entreprises, de toutes les tailles, dans tous les secteurs d'activités.

La formation du DUT OGP, « Organisation et Génie de la Production », prépare les jeunes techniciens à ces métiers.

2.1 - Mes engagements et responsabilités dans ce dispositif de formation

Le contenu de la formation du « DUT OGP » est décrit dans un programme pédagogique national. Elle a une durée de 2 ans, et propose 1800 heures de formation, réparties en cours, travaux dirigés et travaux pratiques.

La première année est composée de 16 modules de formation, de 60 heures chacun, soit 960 heures. Deux stages en entreprise, de deux semaines chacun, sont également proposés. Le premier stage est un stage ouvrier. Il a pour but de faire découvrir la réalité industrielle. Le deuxième stage a pour objet l'étude d'un poste de travail.

La deuxième année est composée de 14 modules de 60 heures chacun, soit 840 heures. Huit de ces modules sont obligatoires. Pour les six autres modules, chaque département « OGP » peut les choisir, dans une liste de 12 modules optionnels, afin de donner une coloration spécifique à son DUT OGP. Le Département OGP de Béthune a choisi de donner un « profil généraliste » à son DUT, afin d'offrir aux diplômés la possibilité de répondre aux demandes les plus nombreuses du monde industriel dans notre bassin d'emploi. D'autres départements OGP donnent, par exemple, une coloration plus orientée vers la qualité en production, ou vers l'utilisation d'outils informatiques dédiés à la gestion de la production.

La formation est complétée par un stage de 12 semaines en entreprise. Ce stage doit mettre l'étudiant en situation de résoudre un problème dans le domaine de l'organisation industrielle, la logistique, la qualité, la maintenance...

Dans cette formation « classique », l'apprenant a le statut d'étudiant.

2.2 - Le public du DUT OGP

Nous avons la possibilité d'ouvrir cette formation aux bacheliers issus de la plupart des filières de formations proposées en Lycée. En effet, en observant le programme de notre DUT OGP, on constate que les contenus des modules « métiers », c'est-à-dire des modules orientés vers l'organisation industrielle ne sont pas abordés en lycée. Tous les bacheliers sont donc à égalité face à ces modules qu'ils vont découvrir. Par contre, des modules, comme la mécanique théorique, l'économie, la gestion, l'informatique, sont abordés dans certaines filières conduisant au bac. Aussi, en fonction de son baccalauréat d'origine, chacun trouvera des modules où les contenus seront déjà connus, et des modules où tout sera à découvrir.

Ce DUT est ouvert aux filles et garçons possédant le baccalauréat dans les séries scientifiques, économiques, technologiques. Il leur est demandé d'avoir un bon niveau dans les matières générales et d'être motivés pour des études et des métiers à caractère technologique où la communication et les relations humaines prennent une place très importante.

2.3 - Autour du Département OGP, Organisation et Gestion de la Production

Profitant de la dynamique initiale, l'équipe du département OGP de Béthune a réalisé de nombreux développements :

- 1990 : ouverture du département OGP et création du club PROM'OGP-ei (PROMotion de l'OGP, enseignement industrie) qui permet à des industriels, des enseignants et des étudiants concernés par l'OGP de se rencontrer au cours de conférences et de visites d'entreprises, autour de thèmes de réflexion, relatifs à l'organisation industrielle,
- 1993 : création du DUT OGP par la voie de l'apprentissage,
- 1994 : création du DESS OGP (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées), qui donne en une année une compétence en organisation industrielle à des diplômés en économie, biologie, production industrielle, etc.,
- 1996 : création du LAB'OGP ; laboratoire de recherche orienté vers la modélisation et la simulation des processus industriels de production,
- 2000 : création de l'association RES'OGP. Association dont le but est de tisser un réseau entre les diplômés OGP.

3 - Vers une spécification de nos problèmes et questions : l'alternance !

L'ouverture du Diplôme Universitaire de Technologie en Organisation et Gestion de la Production, en alternance et par apprentissage en septembre 1993.

Comme pour la création du département, cette ouverture s'est faite également, avec le soutien et l'aide du monde industriel. Des responsables d'entreprise, des futurs maîtres d'apprentissage et les enseignants du département OGP ont travaillé ensemble dans un groupe de démarrage pour penser et concevoir la formation.

Les buts fixés étaient exprimés de la façon suivante :

- bâtir une formation en alternance sous contrat d'apprentissage, préparant au DUT OGP et permettant à l'apprenant d'acquérir une expérience professionnelle,
- bâtir une formation présentant un lien très fort entre la formation à l'IUT et l'activité de l'apprenant dans l'entreprise qui l'accueille pour la durée de la formation.

C'est dans cette période pionnière qu'a été créé le dispositif de cette formation en alternance.

En octobre 1995 est sortie la première promotion du « DUT OGP » par la voie de l'apprentissage. Aujourd'hui, il me semble important d'insister sur cette dimension pionnière qui pour moi implique une motivation et une implication toute particulière des acteurs dans ce qui est devenu leur projet.

3.1 - Le cadre prescrit de l'alternance : une étape incontournable.

Une formation en alternance associe une école, ou plus précisément une filière de formation et des entreprises. L'apprenant est alternativement à l'école et en entreprise. L'école est le lieu de l'acquisition des connaissances théoriques et l'entreprise est le lieu du passage à l'action, de la mise en pratique, de l'acquisition de connaissances par l'expérience vécue sur le terrain. Ce dispositif de formation peut donner lieu à la signature d'un contrat d'apprentissage qui lie trois parties : l'apprenant, l'école et l'entreprise. Ce contrat d'apprentissage est régi par le code du travail et spécifie le cadre dans lequel doit se dérouler la formation (durée, répartition horaire, rémunération, etc.).

Le cadre prescrit du DUT OGP

Le DUT OGP par apprentissage correspond au modèle présenté ci-dessus : c'est une formation en alternance d'une durée de deux ans, dans laquelle l'apprenant a le statut d'apprenti : il est un salarié d'une entreprise, sous contrat d'apprentissage régi par le Code du

travail. Ce contrat est signé pour une durée de deux ans et, à son terme, les deux parties, l'entreprise et l'apprenti, sont libres de tout engagement. Le contrat d'apprentissage impose la nomination d'un maître d'apprentissage, salarié de l'entreprise qui accueille l'apprenti.

Le travail mené par le groupe de démarrage a produit un certain nombre de prescriptions.

- Le rythme de l'alternance a été basé sur des périodes de trois semaines, c'est-à-dire : trois semaines à l'IUT, trois semaines en entreprise.
- Le contenu de la formation du « DUT OGP par la voie de l'apprentissage » est le même que celui de la formation classique. Ce contenu est décrit dans le programme pédagogique national et à la fin de la formation c'est le même diplôme qui est délivré.
- Le maître d'apprentissage de l'apprenti OGP doit avoir des responsabilités dans l'un des domaines suivants : la gestion de la production, la logistique interne ou externe à l'entreprise, la qualité en production, la maintenance des moyens de la production, la gestion des prescriptions environnementales.
- Le maître d'apprentissage doit confier des projets ou impliquer l'apprenti OGP dans des projets en relation avec ses responsabilités.
- Les projets proposés à l'apprenti doivent correspondre à un vrai besoin pour l'entreprise. Ils ne seront pas « inventés » pour donner une activité à l'apprenant.
- Le programme pédagogique national du DUT OGP prévoit 1800 heures de formation réparties en cours, travaux dirigés et travaux pratiques. Dans sa réflexion initiale, le groupe de démarrage a considéré qu'une part de la formation revenait à l'entreprise, et pour soulager le travail des apprentis OGP, lors de leur présence à l'IUT, il a été proposé que certains travaux d'application (les travaux pratiques) soient réalisés dans le cadre de l'entreprise, à partir de données de l'entreprise que l'apprenti OGP serait chargé de collecter. Ainsi, pour la grande majorité des modules de formation, l'apprenti doit réaliser des « actions en entreprise » qui sont des exercices d'application et pour chacune d'elles, il doit produire un compte-rendu qui sera évalué par le maître d'apprentissage. Ces « actions en entreprise » ont été définies, au cours de nombreuses réunions de travail, par les enseignants du département, en concertation avec les maîtres d'apprentissage des premières promotions d'apprentis OGP. Pour les membres du groupe de démarrage, ces « actions en entreprise » devaient aider les apprentis à faire le lien entre la formation à l'IUT et leur situation en entreprise.
- Grâce à l'introduction de ces « actions en entreprise », la maquette horaire suivante a pu être proposée :
 - 1300 heures de formation à l'IUT,

- 500 heures de formation en entreprise, soit près de 30 % des 1800 heures. Ces 500 heures se concrétisant par la réalisation des « actions en entreprise ».
- Un double tutorat a été défini. Chacun des apprentis est accompagné d'un maître d'apprentissage et d'un tuteur universitaire. Le tuteur universitaire qui est un enseignant du département OGP, réalise un suivi pédagogique individualisé. Il est l'interlocuteur privilégié du maître d'apprentissage qu'il rencontre régulièrement en entreprise.
- À chacune des périodes à l'IUT, une réunion de travail réunissait les maîtres d'apprentissage et les enseignants, pour réfléchir à la construction de ce lien, en prenant en compte le déroulement de la formation et les projets que les maîtres d'apprentissage souhaitaient confier à leur apprenti.
- Le recrutement des apprentis suit le même rythme que celui des étudiants classiques et en septembre au début de l'année universitaire les futurs apprentis sont regroupés avec les étudiants de la formation classique. Ce n'est qu'à partir du premier octobre que le groupe des apprentis est constitué. À partir de cette date, ils vont vivre leur propre calendrier et vont suivre une alternance de trois semaines en entreprise et trois semaines à l'IUT.
- Le fait de démarrer la formation en alternance le premier octobre permet durant tout le mois de septembre de poursuivre la signature des contrats d'apprentissage ainsi que la recherche d'entreprise d'accueil. Il est possible d'établir des contrats d'apprentissage jusqu'à deux mois après le début de la formation, dans notre cas jusqu'au premier décembre. Au-delà, il est nécessaire d'obtenir une dérogation auprès du rectorat de l'Académie.

3.2 - La mise en œuvre du cadre prescrit - modèle de l'organisation de la formation

Même si la formation en alternance démarre au premier octobre, de nombreux contrats d'apprentissage sont signés avec retard. En effet, les négociations sont souvent longues et tant que la direction de l'entreprise n'a pas formellement donné son accord, l'expérience montre que la signature du contrat peut ne pas aboutir. D'autre part, l'obtention d'une situation d'apprentissage passe par trois personnes clés de l'entreprise. Il y a d'abord la personne qui va accueillir l'apprenti et devenir le maître d'apprentissage. C'est cette personne qu'il faut convaincre en premier. Cette tâche est rendue plus facile si cette personne est motivée par le fait de participer à la formation d'un jeune apprenant. Mais le responsable des ressources humaines et le responsable financier sont également incontournables, l'un étant responsable du plan de formation de l'entreprise, l'autre des budgets et en particulier du budget formation.

Convaincre et obtenir l'aval de ces personnes prend du temps et ce n'est que progressivement que les apprenants rejoignent le dispositif de formation, en passant de la formation classique à la formation en alternance. Ainsi, le groupe des apprenants en alternance se constitue progressivement au gré des signatures des contrats.

Dans ce modèle initial, l'organisation de la formation avait été étudiée dans le détail et quelques grands axes avaient été définis.

L'intégration de l'apprenti dans son entreprise : c'est le maître d'apprentissage qui définit un parcours d'intégration pour son apprenti : visite de l'entreprise, rencontre avec les responsables des différents services, « stage ouvrier », etc.

Les « actions en entreprise » : ce sont des travaux, des exercices que l'apprenti doit réaliser dans le cadre de son entreprise, à partir de données de celle-ci. Il est souhaitable que leur réalisation soit intégrée dans les projets de l'apprenti, c'est-à-dire que leur réalisation soit induite par les besoins du projet.

Des réunions de suivi sont organisées dans chacune des deux années. Pour chacune des promotions, 3 réunions de suivi sont organisées dans chacune des deux années. Elles rassemblent les Apprentis, les Maîtres d'apprentissage, les Tuteurs universitaires. Au cours de ces réunions, tous les aspects de la formation peuvent être évoqués. Par exemple : les projets proposés aux apprenants, les résultats des évaluations de la formation à l'IUT, l'insertion de l'apprenant dans l'entreprise, etc.

Les projets en entreprise sont définis par les Maîtres d'apprentissage en concertation avec les enseignants du département. Différentes formes sont possibles. Cependant, ces projets doivent correspondre à un besoin réel de l'entreprise.

L'évaluation

Le travail en entreprise fait l'objet de plusieurs évaluations :

- évaluation par le maître d'apprentissage de l'activité industrielle de l'Apprenti,
- évaluation des « actions en entreprise » par le Maître d'Apprentissage,
- soutenance orale avec, pour objet, la présentation détaillée d'un projet, devant un jury composé d'enseignants et d'industriels,
- rapport écrit relatif aux projets industriels (uniquement en 2^o année). Il est évalué par le maître d'apprentissage et le tuteur universitaire.

Ces évaluations font l'objet d'une notation qui est intégrée aux évaluations réalisées à l'IUT et participent au passage en deuxième année et à l'attribution du diplôme.

3.3 - Une implication de toute l'équipe du département

Le groupe de démarrage a proposé que chaque enseignant assure les fonctions de Tuteur Universitaire, quelle que soit sa spécialité. Un travail en équipe était proposé aux enseignants novices afin de les aider dans cette démarche pour laquelle ils n'étaient pas préparés. Les Tuteurs Universitaires participent aux réunions de suivi (trois réunions par an et par promotion). Ils réalisent un suivi pédagogique individualisé des Apprentis. Ils se rendent régulièrement en entreprise pour y rencontrer Apprentis et Maîtres d'apprentissage.

La secrétaire pédagogique du département OGP participait aux différentes réunions. Elle assurait le suivi administratif de chaque situation d'apprentissage. Elle était à l'écoute des Apprentis et les aidait à résoudre les problèmes qu'ils pouvaient rencontrer dans tous les aspects de leur vie. Elle participait également à la prospection des entreprises, relayée si nécessaire par les enseignants du département. Enfin, le personnel technique du département permettait aux apprentis de disposer du matériel nécessaire à la formation et de locaux en parfait état.

Les membres du groupe de démarrage avaient donc conçu un cadre prescrit très détaillé et une organisation minutieuse. Il semblait que tout était prêt pour un fonctionnement optimum de cette formation en alternance, sous contrat d'apprentissage. D'autre part, le département OGP bénéficiait de l'expérience de l'IUT de Béthune dans le domaine de la formation en alternance. En effet, deux départements, le département GEII « Génie Électrique et Informatique industrielle » et le département GC « Génie Civil », avaient devancé le département OGP. En particulier, le département GEII avait déjà une expérience de plusieurs années. Aussi les problèmes administratifs liés à ce type de formation n'inquiétaient pas l'équipe.

D'autre part, nous avons travaillé avec le milieu industriel et nous avons leur soutien pour ce projet. Nos réunions de travail nous avaient permis d'évoquer les problèmes liés à l'alternance et à son rythme, mais aussi l'accompagnement qui a pris la forme d'un double tutorat.

L'un des gros problèmes que nous avons eu à résoudre était lié au nombre d'heures de formation. En effet, il nous semblait impossible d'imposer aux apprenants les 1800 heures de la formation dans le nombre restreint de semaines, imposé par l'alternance. Nous avons proposé la maquette horaire suivante :

- 1300 heures de formation à l'IUT,
- 500 heures de formation en entreprise, soit près de 30 % des 1800 h. Ces 500 heures se

concrétisent par la réalisation des « actions en entreprise ». Pour nous, ces actions représentaient des travaux pratiques que les apprenants devaient réaliser dans le cadre de l'entreprise

3.4 - Le public de cette formation en alternance, sous contrat d'apprentissage

À ce moment, il est nécessaire de présenter les spécificités de nos apprentis en comparaison avec les étudiants classiques.

En observant nos apprentis, nous pouvons identifier au moins trois publics différents.

- Le premier type de public est composé d'apprenants en reprise d'étude après une première expérience dans le monde du travail. Souvent déçues par cette première expérience ces personnes souhaitent reprendre un cycle d'études pour acquérir un diplôme mieux reconnu dans le monde du travail. Cependant, ils souhaitent ne pas rompre ce lien déjà établi avec le monde de l'entreprise.
- Le deuxième type est composé d'apprenants qui ont déjà une expérience des études supérieures, mais qui sont en situation d'échec ou qui souhaitent changer de filière de formation et en même temps ne plus être dans un dispositif uniquement scolaire.
- Enfin, le troisième type regroupe des bacheliers qui souhaitent essayer une autre manière d'acquérir un diplôme, dans un dispositif qui ne soit plus uniquement scolaire et leur permette de découvrir le monde de l'entreprise.

On peut remarquer que les apprentis sont en moyenne plus âgés que les étudiants classiques et possèdent une plus grande maturité d'esprit. La répartition entre filles et garçons est la même dans les deux types de formations. Bien sûr, le fait d'avoir un salaire est un point important qui facilite les poursuites d'études des apprentis et symbolise le passage dans le monde des adultes.

4 - Retour réflexif sur l'organisation de cette formation en alternance :

Aujourd'hui, je remarque à quel point nous étions obsédés par le nombre d'heures de formation prescrit par notre programme pédagogique national : il nous fallait retrouver ces 1800 heures de formation. Nous n'avions eu aucune réflexion quant à ce que les apprenants pouvaient apprendre en entreprise ; quels types de savoirs ils pouvaient y rencontrer et pourtant j'avais moi-même croisé l'alternance dans ma formation. La réflexion de l'équipe n'avait porté que sur des aspects matériels et organisationnels, et pas sur les différents types de savoirs que les apprenants allaient rencontrer dans leur formation. Il faut remarquer

également que cette question n'a jamais été discutée au cours de nos réunions de travail avec les industriels qui participaient à la conception de ce projet.

Nous pouvons constater le caractère prescriptif de ce cadre définissant la formation. Le groupe chargé de développer cette formation s'y était attaché : tout prévoir autant que possible. Cette la conception traditionnelle de la formation en alternance conduit à penser qu'une fois que le formatage du cadre prescrit et réaliser les choses vont suivre. Les dispositifs de formation conçue de la sorte ne sont pas vu comme des systèmes humains ouverts sur leur environnement, et donc par définition, complexes.

Cette vision conduit à des mise en tension entre la formation prescrite, la formation vécue et la formation ressentie par le sujet apprenant.

5 - Un modèle pour lire un dispositif de formation

- Afin d'éclairer la suite de notre propos, il peut être utile de présenter ici un modèle de lecture des dispositifs de formation en alternance.

Un dispositif de formation s'insère dans un environnement économique et social. Il doit répondre à des attentes et des sollicitations, des besoins stratégiques. Gilles Leclercq (2002, p. 143) nous propose un guide de lecture pour lire un dispositif de formation. Ce modèle présente trois niveaux de lecture :

- le niveau de l'ingénierie sociale. C'est le niveau des instances de décisions économiques et sociales : le niveau macro,
- le niveau de l'ingénierie de formation. C'est le niveau des entités de formation, des entreprises : le niveau méso,
- le niveau de l'ingénierie pédagogique. C'est niveau de l'utilisateur, de l'apprenant : le niveau micro.

Cette approche par niveaux permet de réaliser la lecture d'un dispositif de formation dans sa globalité, mais aussi de choisir un niveau d'entrée pour aborder un dispositif de formation, afin de l'étudier, de le concevoir ou reconcevoir.

Dans ce modèle, le premier niveau, le macro-niveau, est le niveau de l'ingénierie sociale.

À ce niveau, les acteurs sont l'État, les collectivités, les associations, etc. Les décisions seront prises par ces acteurs. Prescriptions, orientations, cadrages, instructions, seront proposés à ce niveau en fonction d'une politique de formation. Cette politique devant elle-même être définie

en réponse aux évolutions sociales, économiques, technologiques.

Par exemple, il nous a été possible d'ouvrir le DUT OGP par la voie de l'apprentissage, grâce à la volonté de la région Nord-Pas-de-Calais, de promouvoir les formations par alternance avec contrat d'apprentissage, dans l'enseignement supérieur.

Le second niveau, le méso-niveau, est le niveau de l'ingénierie de formation.

C'est le niveau des écoles, des organismes de formation, des entreprises, etc. C'est à ce niveau que sont définis les dispositifs de formation, leur organisation, etc.

Par exemple, l'IUT de Béthune a organisé successivement la création de trois DUT par la voie de l'apprentissage : en 1991 le DUT GEII, en 1992 le DUT Génie Civil, en 1993 le DUT OGP, ceci en négociations avec les instances régionales.

Le troisième niveau, le micro-niveau, est le niveau de l'ingénierie pédagogique.

C'est celui de la mise en oeuvre pédagogique, c'est le niveau de l'utilisateur, du face-à-face entre formateurs et usagers, de l'accompagnement de l'apprenant dans sa formation.

Au niveau « micro », le département OGP a développé à l'aide du monde professionnel son modèle initial, que j'ai décrit dans la première partie de ce mémoire. Par exemple, les enseignants du département OGP et les industriels impliqués dans la formation définissent ensemble les modalités pratiques et la mise en œuvre du suivi pédagogique des apprenants, ou les thèmes des projets proposés aux apprenants.

Les interactions existent entre les différents niveaux et, par exemple, FORMASUP, que j'ai présenté en page 19 de ce travail, est un dispositif « interface » entre le Conseil Régional et les différentes institutions de formation. Son but est de normaliser et d'harmoniser les modes de fonctionnement dans les domaines, administratif, financier et pédagogique. Dans le domaine pédagogique, FORMASUP a proposé un « plan à cinq ans », plan destiné à améliorer la qualité des formations.

Les trois niveaux de l'alternance

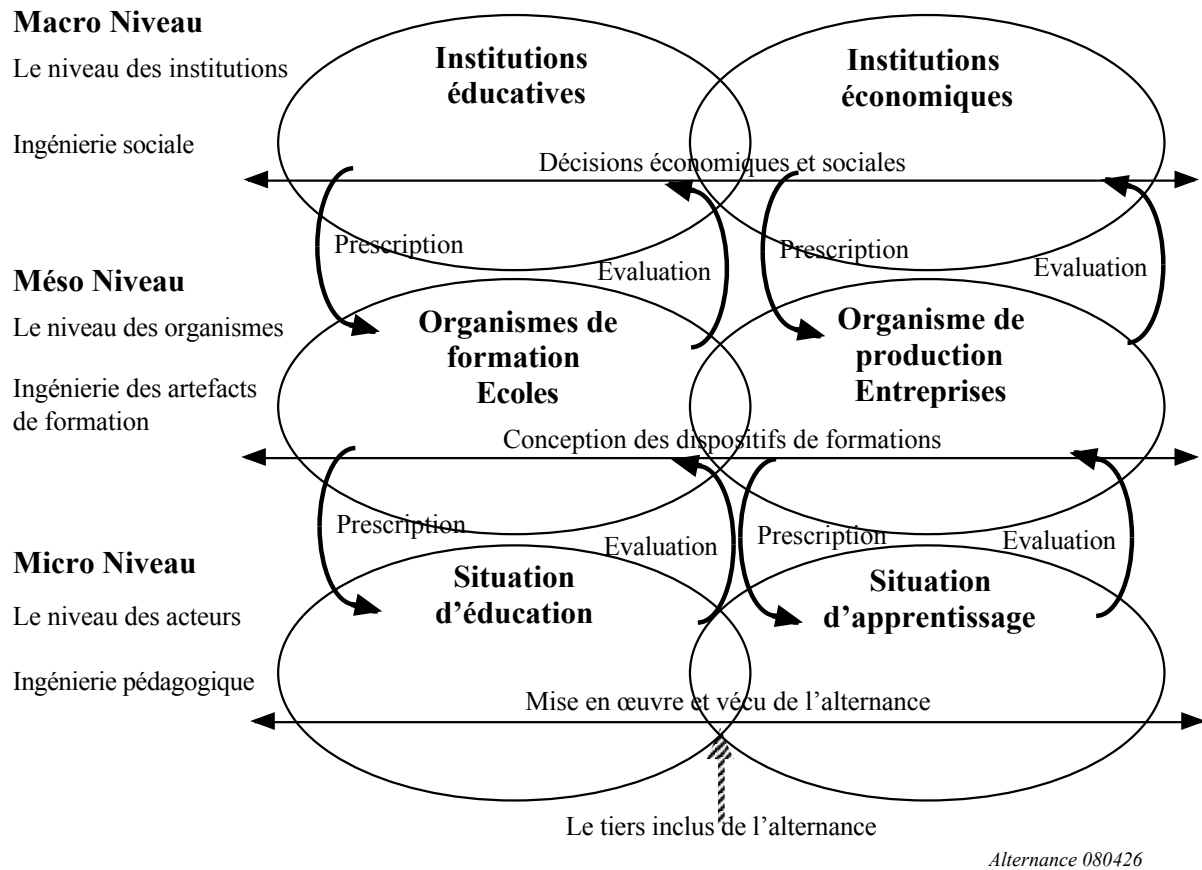


Figure 2 : les trois niveaux de l'alternance

6 - La mise en œuvre du modèle initial --

La mise en œuvre s'est déroulée sans problème apparent. Les industriels qui avaient participé à la définition de la formation en alternance ont proposé des situations d'apprentissage. La première promotion regroupait neuf apprentis qui avaient pour la plupart quitté le système éducatif et bénéficiait d'une expérience industrielle. Certains étaient en recherche d'un emploi, car ils avaient perdu leur travail. D'autres étaient à la recherche d'une évolution dans leur situation professionnelle. Ils étaient apprentis dans des entreprises très différentes, de par leur métier, leur taille et le type d'organisation. Et, dans les premières promotions, ce groupe pionnier a semblé fonctionner efficacement grâce à la qualité des liens créés entre les industriels et les enseignants du département, impliqués dans ce projet. Au cours des réunions de travail qui regroupaient les Maîtres d'apprentissage et les enseignants du département, étaient évoqués la formation à l'IUT, les projets réalisés en entreprise et aussi la réalisation

des « actions ». En particulier, les « actions » étaient discutées, modifiées, voire créées, pour être adaptées aux différentes situations en entreprise.

À l'époque, ma réflexion m'avait conduit à observer la présence d'une grande hétérogénéité entre les situations d'alternance. À ce propos, on peut noter la contradiction existante entre le cadre prescrit du dispositif de formation qui tend à donner un caractère d'homogénéité à cette formation et l'hétérogénéité, la singularité des situations des apprenants. Dans ce cas, homogénéité et hétérogénéité sont contradictoires au sens de Stéphane Lupasco. La dimension homogène est définie par les cadres et les descripteurs qui sont donnés, mais qui ne valent que par les prescriptions qu'ils donnent. La dimension hétérogène est celle des acteurs et des activeurs. La vie est dans l'hétérogène, chez les acteurs et dans les actions qu'ils entreprennent. Ceci induit que l'homogénéité n'est pas la négation de l'hétérogénéité, mais que l'actualisation de l'homogénéité induit la potentialisation de l'hétérogénéité. Ce couple actualisation/potentialisation se retrouve dans un tiers inclus entre l'homogénéité et l'hétérogénéité.

De nombreux paramètres caractérisant les situations en alternance sont identifiables.

Pour chaque apprenti, la formation se développe autour d'une « situation de formation en alternance ». Chacune de ces situations peut être caractérisée par les éléments suivants : les entités et les acteurs.

Les entités impliquées dans la situation de formation en alternance sont au nombre de deux :

- l'entreprise qui accueille l'apprenant et, dans le cas d'une très grande entreprise, le service dans lequel il sera affecté,
- l'IUT de Béthune, qui est un établissement public d'enseignement supérieur, et l'une de ses composantes, le département OGP.

Les Acteurs, dans cette formation en alternance, sont : L'Apprenant (en contrat d'apprentissage), le Maître d'apprentissage, le Tuteur Universitaire, mais aussi, le personnel de l'entreprise, les enseignants du département OGP et l'entourage de l'apprenti.

Chacune des entreprises présente ses singularités, ses particularités :

- ses produits et les services qu'elle est capable d'offrir à ses clients,
- les technologies mises en oeuvre dans l'entreprise et son savoir-faire dans un domaine particulier,
- son histoire : les entreprises ont une histoire, plus ou moins longue, qui peut être riche et mouvementée. Cette histoire est liée aux hommes et femmes qui l'ont créée et à ceux qui

la composent actuellement,

- sa taille : la taille de l'entreprise est un élément important, car il va conditionner en particulier son organisation et les relations humaines en son sein,
- sa structure, son organisation, sa situation géographique,
- les hommes qui la font vivre, avec leurs savoirs, leurs compétences, leurs motivations et leur implication dans la vie de l'entreprise.

Mais le service de l'Entreprise dans lequel va travailler l'apprenant présente lui aussi ses singularités. On peut repérer :

- la mission, la fonction principale de ce service, sa raison d'être, c'est-à-dire ce qu'il doit accomplir dans le cadre du fonctionnement de l'entreprise,
- sa taille, c'est-à-dire le nombre de personnes qui y travaillent,
- sa situation physique dans l'entreprise et dans son organigramme.

Ces singularités vont avoir des conséquences sur les relations avec les autres services ou les autres fonctions de l'entreprise.

Le Maître d'Apprentissage, qui va avoir en responsabilité l'apprenant, est lui aussi singulier. On peut repérer les éléments suivants :

- son métier, sa mission, sa fonction dans le service ou dans l'entreprise,
- sa situation dans l'organigramme et ses responsabilités hiérarchiques,
- sa spécialité, la formation qu'il a suivie et le niveau qu'il a atteint,
- sa motivation pour son activité professionnelle et son implication dans la vie de l'entreprise,
- son âge, son caractère, sa personnalité,
- son parcours professionnel et les différentes expériences qu'il a rencontrées,
- son implication dans la formation de l'apprenant, la disponibilité et l'écoute qu'il offre à l'apprenant qu'il a choisi d'accompagner dans cette formation.

L'apprenant, lui aussi, peut être caractérisé de la manière suivante :

- son âge, son caractère, sa personnalité,
- ses motivations, son implication et ses attentes par rapport à la formation en alternance,
- sa spécialité, son niveau de formation, son cursus de formation,
- sa situation dans l'organigramme,
- sa mission, sa fonction et les projets qui lui sont confiés,
- son projet personnel et professionnel : poursuites d'étude, emploi dans une branche particulière d'activités.

Le Tuteur Universitaire lui aussi peut être caractérisé. On peut citer :

- sa spécialité, la formation qu'il a suivie et le niveau qu'il a atteint :
- son parcours professionnel et les différentes expériences qu'il a rencontrées,
- ses responsabilités administratives et son implication dans la vie du département (de l'école),
- sa motivation et son implication dans la formation en alternance,
- son âge, son caractère, sa personnalité,
- son implication dans la formation de l'apprenant, la disponibilité et l'écoute qu'il offre à l'apprenant qu'il a choisi d'accompagner dans cette formation.

Le centre de formation ou l'école présentent les caractères suivants :

- son histoire et les évolutions ou réformes qu'il a pu connaître,
- sa spécialité de formation, le diplôme qu'il propose,
- les métiers auxquels il prépare les apprenants,
- son organisation, son autonomie de fonctionnement,
- la constitution de son équipe pédagogique.
-
- L'homogénéité prévue par le modèle prescrit ne tient pas compte des singularités des acteurs, des organisations, des missions confiées aux apprenants et donc ne peut prévoir le potentiel d'hétérogénéité contenu dans les situations qui seront vécues par les apprenants.

6.1 - Les conséquences de cette hétérogénéité

Comme nous venons de le voir, les singularités présentées par ce dispositif de formation en alternance sont nombreuses et leur combinaison implique de fait une grande hétérogénéité des situations. Chacun des apprenants va vivre en entreprise dans un environnement particulier, une situation singulière, dépendante des singularités évoquées précédemment, et construite autour des échanges et des interactions qui vont émerger ou non entre les acteurs principaux de cette situation d'alternance. Chaque apprenti va vivre une situation d'alternance singulière et mouvante, car soumise au fil du temps, à des évolutions, des perturbations, à des changements parmi les acteurs, qui vont lui imposer de devoir s'adapter sans cesse.

Cette hétérogénéité va influencer sur la mission ou le projet qui va être confié à l'apprenant. Elle va également influencer sur différents éléments, en particulier sur les évaluations des activités et des projets réalisés en entreprise. Ainsi, chaque apprenant va vivre en entreprise quelque chose de singulier.

En face de cela, l'école tente de garder son rythme, le déroulement de la formation qu'elle propose, même si des tensions apparaissent entre les savoirs proposés par l'école et les besoins spécifiques à chacun des apprenants

L'une des propositions, que l'équipe de pilotage avait faite, consistait en la réalisation d'actions en entreprise, sorte d'exercices définis à partir de notre programme pédagogique et que les apprenants devaient réaliser dans le cadre de leur entreprise. Il me semble aujourd'hui que par le biais de ces actions nous voulions garder le contrôle de la formation et imposer notre présence dans l'entreprise.

Au fil du temps, les acteurs de ce dispositif ont pu constater l'apparition d'un certain nombre de difficultés dans le fonctionnement de ce dispositif de formation. Il me semble intéressant de nous y intéresser de plus près.

L'observation de notre situation nous a permis à l'époque de faire un bilan des difficultés que nous rencontrions dans le pilotage de notre formation.

Les premières difficultés que nous avons rencontrées étaient liées à la réalisation des « actions en entreprise ». Je rappellerai que la formation était composée de seize modules de formation en 1^{re} année et de quatorze modules en deuxième année. Pour la grande majorité de ces modules, des « actions en entreprise » avaient été rédigées. Trente « actions en entreprise » étaient à réaliser dans chaque année de formation, soit soixante « actions » sur les deux ans. Seulement quelques modules théoriques comme les mathématiques, la mécanique théorique n'étaient pas concernés par les « actions en entreprise ».

Ces « actions en entreprise » avaient été définies par les enseignants de chaque module et proposées aux industriels. Les tensions supportées par les apprenants vont s'accroître, mais plutôt que de servir de base de réflexion pour rechercher de la souplesse, ces tensions vont être ignorées par les acteurs chacun va faire semblant que tout va bien : reconnaître l'existence de difficulté serait ressenti comme un échec ou comme un manque de compétences, un manque de disponibilité, de la part des tuteurs universitaires et tuteurs industriels.

L'apprenant, lui, joue sur une « double personnalité » : quand on il est en entreprise, il ignore l'école ; quand il est à l'école, il ignore l'entreprise. Les cloisonnements sont bien là !

On peut citer comme exemple ces apprenants qui se gardent bien d'évoquer, en cours le thème de leur mission, même si le cours auquel ils assistent est en lien direct avec la problématique qu'ils rencontrent en entreprise. Quant à l'enseignant trop enfermé dans le

contenu de son cours, qu'il doit faire passer dans un temps donné, il ne cherche pas à rencontrer de difficultés supplémentaires.

Les réunions de suivi, ou les visites en entreprises, sont cordiales et consensuelles et les deux entités associées dans l'alternance, l'école et l'entreprise semblent vouloir éviter les questions épineuses.

Après les années pionnières, d'autres entreprises vont se joindre à notre formation. D'autres acteurs n'ayant pas participé à la réflexion initiale et à la création de cette formation vont apparaître.

7 - Les difficultés rencontrées par les apprenants pour la réalisation des « actions en entreprise »

Le but de ces « actions en entreprise » était de faire réaliser en entreprise, par les apprenants, des « exercices » à partir de données ou de situations rencontrées dans leur entreprise ; ces « actions en entreprise » pouvaient ou non être en lien avec le projet que leur maître d'apprentissage leur avait confié.

Pour les modules liés aux métiers de la gestion de la production, il semblait aux enseignants que toutes les actions étaient réalisables en entreprise. Mais dans la grande majorité des cas, seules quelques actions étaient en lien avec le projet de l'apprenant.

D'autre part pour quelques modules, les actions ne pouvaient être que des activités d'observation. C'est par exemple le cas du module relatif à l'étude des « systèmes automatisés », pour lequel, en entreprise, il n'était pas concevable de laisser l'apprenti réaliser des travaux pratiques sur les systèmes automatisés, dédiés à la production.

Dans certaines entreprises, les actions devenaient très artificielles. Par exemple, l'anglais n'était pas pratiqué dans certaines d'entre elles, ou bien c'était l'allemand ou le néerlandais qui était la deuxième langue de l'entreprise. Dans ces cas, l'apprenant se contentait de réaliser un lexique « français/anglais » des termes rencontrés en entreprise.

Dans d'autres situations, les « actions en entreprise » prenaient le pas sur le projet. L'apprenti passait le plus clair de son temps à travailler sur ses actions. Il lui était même possible de se rendre dans les services comme la comptabilité ou le service commercial pour y réaliser certaines actions.

Quelquefois, le projet était bâti autour des « actions en entreprise » perdant ainsi son côté authentique vis-à-vis des besoins de l'entreprise, et devenant ainsi un artifice lié à la formation donnée à l'école.

Dans certains cas, le maître d'apprentissage était dans l'incapacité d'évaluer, certaines « actions en entreprise » qui se trouvaient être hors de son champ de compétence, et ne trouvait personne de disponible autour de lui pour l'aider dans cette tâche.

Les enseignants constataient fréquemment, pour une qualité proche, le travail réalisé pouvait être évalué de manière très différente et si toutes les actions étaient traitées, c'était au détriment du projet, sinon seule une minorité d'entre elles était réalisée.

En réponse à ce problème, l'une des propositions fut la suivante : cent pour cent des actions devaient être réalisés, quitte à les faire réaliser dans les murs de l'école, en devoir sur table. Cette solution fut mise en place, mais jamais réellement respectée.

Il faut noter également que les apprentis éprouvaient des difficultés dans la réalisation des actions (manque de temps, manque de soutien et de suivi).

Nous pouvons repérer aujourd'hui que le cadre prescrit, et donc homogène quelle que soit la situation des apprenants, s'est heurté à la singularité, à l'hétérogénéité des situations vécues par les apprenants. Même si ces situations répondent en apparence au cadre prescrit, la situation vécue, et plus encore, la situation ressentie par l'apprenant peut être vue comme étant un système humain, ouvert sur son environnement avec lequel les interactions sont nombreuses et qui va rencontrer inévitablement aléas et imprévisibilité. Nous pouvons déjà avancer que nous sommes là en présence de systèmes complexes, nous reviendrons sur cette notion dans la suite de notre travail.

Face à toutes ces difficultés, quelques petites modifications ont été apportées, mais aucune réflexion globale concernant l'apprendre en alternance n'a été amorcée.

D'une manière globale, nous pouvions constater que la difficulté majeure se situait dans la création d'un lien fort entre la formation théorique dispensée à l'IUT et les projets confiés à nos apprenants en entreprise.

Les « actions en entreprise », que nous avons définies, et que les apprenants devaient réaliser en entreprise et si possible dans le cadre de leurs projets, n'étaient pas le moyen le mieux adapté pour créer ce lien entre l'école et l'entreprise.

À cette époque, j'avais le sentiment que cette formation en alternance se fissurait. Plusieurs éléments me conduisaient vers ce constat.

Des collègues remettaient en cause la valeur du diplôme, arguant que la formation en alternance n'était pas complète, car toutes les heures de formation n'étaient pas réalisées

Les « actions en entreprise » étaient sujettes à polémiques, car certaines évaluations de ces

« actions » étaient à l'évidence très discutables, trop bienveillantes, voire complaisantes. Dans bien des cas, nous ne recevions que les fiches d'évaluation, sans qu'elles soient accompagnées des travaux réalisés.

Certaines actions réalisées par les apprentis étaient très pauvres ou étaient discutables quant à leur contenu.

Des industriels nous reprochaient de ne pas suffisamment connaître le contenu détaillé de notre formation et de son déroulement.

Certains maîtres d'apprentissage éprouvaient des difficultés pour définir les projets à confier à leur apprenant.

Aujourd'hui, il me semble, qu'à époque, je ressentais la nécessité de changer de regard sur cette formation pour tenter de mieux comprendre les causes de nos difficultés.

7.1 - Un enseignant impliqué dans d'autres formations

Il me semble important de préciser qu'en parallèle, j'ai participé au démarrage d'autres formations.

- En 1993, à Villeneuve-d'Ascq, à Lille1 dans le cadre du SUDES (Service Universitaire de Développement Économique et Social) la Formation IESP, Ingénieur d'Exploitation des Systèmes de Production : un dispositif de formation continue en alternance permettant à des techniciens d'accéder au diplôme d'ingénieur en trois ans de formation.
- En 1996, le DESS OGP en formation continue et en alternance
- En 2004, à Calais, la Formation IESP, Ingénieur d'Exploitation des Systèmes de Production : un dispositif de formation initiale en alternance permettant à de jeunes diplômés à bac + 2 d'accéder au diplôme d'ingénieur en trois ans de formation.
- En 2006, à Villeneuve-d'Ascq, à Lille1, dans le cadre de l'école d'ingénieurs POLYTECH'Lille : un projet d'ouverture d'une formation d'ingénieur dans le domaine du génie civil en formation initiale en alternance sous contrat d'apprentissage.

Cette implication dans d'autres formations en alternance m'a permis de constater l'apparition d'autres difficultés liées à la confrontation entre l'homogénéité du cadre prescrit et l'hétérogénéité des situations des apprenants, en particulier quand les apprenants sont déjà salariés de l'entreprise et que l'obtention du diplôme doit les conduire à un changement de statut dans cette entreprise. L'aide qu'ils trouveront dans leur environnement professionnel sera elle aussi singulière.

C'est à ce moment que le projet « FORMASUP » a vu le jour.

8 - Le « projet FORMASUP » : l'occasion de relancer la réflexion le DUT OGP par apprentissage

Survient alors le « Projet FORMASUP » ! Personnellement, j'ai vécu ce projet comme étant une opportunité pour relancer les enseignants de notre département dans une réflexion sur notre formation en alternance. C'était l'occasion de faire évoluer les choses, car nous étions tenus d'y travailler. Le fait que le « Projet FORMASUP » nous ait été proposé, alors que nous posions des questions sur l'efficacité réelle de notre modèle initial et le dispositif que nous avons bâti, a favorisé l'implication de notre équipe dans cette démarche proposée par FORMASUP et qui avait été accueillie avec réticence.

FORMASUP est une association du type « loi 1901 », créée en 1993. Son but est de jouer le rôle d'interface entre le Conseil Régional et les différents organismes publics ou privés qui proposent des formations post-baccalauréat en alternance.

FORMASUP joue un rôle dans les domaines financier et administratif et cherche à harmoniser les pratiques des différentes filières de formation dans ces domaines.

Sous la houlette de la région Nord-Pas-de-Calais, son rôle s'est étendu également au domaine pédagogique, et en l'an 2000 a été lancé un projet qualité appelé « plan à cinq ans ».

Le but de ce projet était d'amener chacune des filières de formation à réfléchir sur ses pratiques pédagogiques et à enclencher des démarches d'amélioration.

Pour mener à bien ce projet, l'aide du SUDES de LILLE 1 a été demandée et Monsieur Jean Clénet, Professeur des Universités en sciences de l'éducation, a été nommé chef de projet.

Chacune des filières de formation avait son expérience propre et ses motivations propres. Afin de tenir compte de ces différences, les filières ont été regroupées en deux cercles. Le premier cercle a démarré ses travaux en 2000. Le deuxième cercle en 2001. Comme les autres départements de l'IUT de Béthune, le département OGP a choisi de ne pas faire partie du premier cercle et a rejoint le deuxième cercle. Cette position a été prise en réaction à l'attitude très directive du directeur de FORMASUP de l'époque, qui souhaitait imposer aux différentes filières de formation, relevant de FORMASUP, un modèle unique basé sur « la pédagogie par problème » ou PBL (Problem-based learning), démarche pédagogique qu'il venait de découvrir au cours d'une mission au Québec. Ce directeur, n'avait pas semble-t-il pris la mesure de l'importance de la pédagogie de l'alternance.

Signalons également que pour bon nombre des filières de formation, la formation classique et la formation en alternance cohabitaient et étaient soutenues par la même équipe pédagogique,

ce qui se traduit par une relative indifférenciation des modèles pédagogiques. En effet, très souvent, la formation en alternance avait été créée en s'appuyant sur la formation classique et avait bénéficié de son expérience. L'idée qui était défendue par ce directeur était que les formations en alternance devaient, en finalité, apparaître comme plus performantes que les formations classiques. Cette idée était jugée inacceptable par quelques-uns des enseignants de l'IUT de Béthune, qui participaient aux travaux préliminaires. Pour ma part, j'ai toujours défendu l'idée selon laquelle toute amélioration pédagogique devait profiter à l'ensemble de nos apprenants sans faire de distinction entre étudiant classique, apprenti, ou apprenant en formation continue.

À la vue de ces éléments, il nous semblait prudent de voir comment allait évoluer la réflexion en cours dans le premier cercle.

En 2001, à notre demande, une première réunion de travail réunissait, autour de Jean Clénet, les trois départements de l'IUT de Béthune, proposant une formation en alternance.

Au cours de cette réunion, nous avons fait part de nos craintes de devoir nous fondre dans un modèle unique et ainsi perdre nos spécificités.

Jean Clénet nous a très vite rassurés sur la démarche proposée. Il s'agit pour lui que chacune des filières de formation fasse un bilan, un état des lieux de ses pratiques pédagogiques, pour ensuite définir un axe de progrès. Il s'agit pour chacune des filières « *de gagner des points* » pour reprendre l'expression de Jean Clénet, autour d'un axe défini par l'équipe qui l'anime.

8.1 - Le projet développé par le Département OGP. --

L'objectif élaboré par l'équipe du département OGP peut être énoncé de la manière suivante : faire en sorte que le Département OGP devienne une ressource pour les apprenants dans la réalisation de leurs projets en entreprise.

Tous les membres de l'équipe pédagogique ont participé à cette démarche de réflexion. Au cours de nombreuses réunions, ont été évoquées les difficultés que rencontraient nos apprentis. Cette réflexion a conduit ensuite à définir deux axes dans la démarche d'amélioration proposée :

Le premier Axe : développer l'aide à la mise en œuvre de la situation d'apprentissage :

- aide aux acteurs de la formation par la voie de l'apprentissage, apprentis, enseignants, industriels,
- intégration de l'apprenti dans sa situation d'apprentissage.

Le deuxième axe : le projet en entreprise : lieu de création d'un lien fort entre l'entreprise et la formation.

8.1.1. - Le premier axe : mise en œuvre de la situation d'apprentissage

Pour cet axe, deux objectifs ont été définis par l'équipe du département OGP :

- aider les acteurs de la formation dans cette démarche,
- faciliter l'intégration de l'apprenti dans sa situation d'apprentissage.

Pour cela, les actions suivantes seront développées :

- amélioration de la présentation de notre formation par apprentissage et produire une « carte de la formation » pour en rendre plus lisible son contenu et ses enchaînements,
- définition des ingrédients indispensables à l'obtention d'une situation en entreprise de qualité,
- présentation d'un parcours type pour l'apprenti en entreprise : accueil, intégration, définition d'un projet, modalité de suivi et d'évaluation.

Le résultat attendu est une amélioration à la mise en œuvre du parcours d'intégration de l'apprenti dans sa situation d'apprentissage ainsi qu'à la définition des projets en entreprise.

8.1.2. - Le deuxième axe : le projet en entreprise

Il doit être pour l'apprenti le lieu et l'occasion de créer des liens très forts entre son expérience en entreprise et sa formation à l'IUT.

Le projet en entreprise, tel qu'il a été défini par l'équipe du département OGP, peut être caractérisé de la manière suivante :

- il est défini par le Maître d'Apprentissage,
- il doit être authentique c'est-à-dire répondre à un réel besoin pour l'entreprise et être défini en termes d'enjeux, buts et objectifs,
- il doit être défini en relation avec la formation et son déroulement,
- il devra permettre à l'apprenti de mobiliser ses savoirs, savoir-faire, et savoir-être.

Son évaluation devra mettre en évidence :

- les résultats industriels obtenus,
- le « savoir-être » développé en entreprise,
- la mobilisation des concepts, méthodes, outils et connaissances, dans le projet industriel, et dans les démarches de l'apprenti,
- la capacité de l'apprenti à produire un rapport d'activités présentant la problématique, son

- contexte, les démarches mises en œuvre, les résultats obtenus,
- la capacité de l'apprenti à présenter son projet au cours d'une soutenance devant un jury.

8.1.3. - Bilan d'étape

Ce projet proposé par l'équipe du département a été validé lors de sa présentation aux accompagnants mandatés par FORMASUP.

Il faudra que l'équipe du département OGP le mette en œuvre, en définissant les priorités ainsi qu'un plan d'action.

Ce projet était, pour moi, l'opportunité de faire évoluer les choses, de lancer une vraie réflexion sur notre dispositif et notre vision de cette formation en alternance. Je dois dire que j'ai eu plaisir à travailler dans le cadre de ce projet, à participer aux différentes réunions conduites par Jean Clénet et les membres de son équipe, de brasser des idées, de comparer des pratiques, des expériences.

Aujourd'hui, avec le recul, nous pouvons constater que cette démarche, réalisée par l'équipe du département OGP, avait conduit au renforcement des prescriptions déjà mises en place, mais que les spécificités de l'alternance, en particulier, les différents savoirs rencontrés par les apprenants en entreprise, la singularité des situations, et l'alternance vécue par les apprenants n'avaient pas prises en considération dans les réflexions menées.

9 - Un bref rappel de la chronologie des événements :

- En 1990, ouverture du DUT OGP
- En 1993, ouverture du DUT OGP en alternance sous contrat d'apprentissage et mise en œuvre de notre modèle initial.
- En 2000, FORMASUP a lancé son projet d'amélioration des démarches pédagogiques dans les formations par alternance.
- À partir de novembre 2001, nous avons commencé à travailler régulièrement dans le « 2ème cercle », en étant accompagnés par l'équipe formée autour de Jean Clénet.

D'autres événements vont jouer un rôle.

- Ma fille Caroline préparait sa thèse en science de l'éducation et son sujet portait sur les représentations et conceptions des apprenants en formation en alternance. Je l'ai invitée à participer à nos travaux. Elle a pu ainsi rencontrer Jean Clénet qui, par la suite, est devenu son directeur de thèse.
- En septembre 2002 se terminait mon deuxième mandat de Chef de Département au sein du

Département OGP. Cette fonction représente une réelle responsabilité et une charge de travail très conséquente aussi je disposais ainsi d'un volume de temps libre significatif

Le fait de pouvoir coopérer avec ma fille sur un objet d'étude commun, et la mise entre parenthèses de la prise de responsabilités administratives, étaient pour moi deux bonnes raisons pour reprendre un troisième cycle d'études. En réponse à ma demande, j'ai obtenu l'autorisation de m'inscrire en DEA des sciences de l'éducation, au Département des Sciences de l'Éducation du CUEEP de Lille1, en septembre 2002.

En novembre 2002, le département OGP développe son projet de démarche d'amélioration, pour le DUT OGP par la voie de l'apprentissage.

En 2003, ayant obtenu mon DEA, en concertation avec Monsieur Jean Clénet, la décision a été prise de préparer une thèse en sciences de l'éducation.

* * *

CHAPITRE II

Une montée en puissance dans ma démarche de réflexion sur ma pratique personnelle et professionnelle de l'alternance

Je suis devenu moi-même un apprenant en alternance ! Cet enchaînement d'événements fait que je suis devenu un praticien, animateur et enseignant dans des dispositifs de formation en alternance, mais également un apprenant reprenant un cycle d'études qui m'a conduit à préparer un DEA, puis une thèse en Sciences de l'Éducation. Je suis moi-même apprenant en alternance, une alternance longue, une alternance au long cours, dans un parcours de plusieurs années. J'alterne entre des périodes où je suis acteur impliqué dans des activités de reconception de dispositif de formation, où je suis enseignant auprès de mes apprenants, où je suis accompagnant auprès de quelques-uns d'entre eux, et à d'autres moments participant à des séminaires, des groupes de recherche et je suis dans une posture de réflexion qui me permet d'aborder certains concepts, certaines connaissances et échanger avec d'autres. Enfin, un troisième temps plus personnel celui de la réflexion, de la prise de distance, de la mise en lien entre ces deux temps, une période d'émergence et de créativité. Dans cette démarche, je bénéficie d'accompagnements : d'abord celui de mon directeur de thèse que je rencontre régulièrement pour lui faire part de l'avancement de mes travaux, mais aussi de la part du groupe de recherche auquel je participe régulièrement et dans lequel il est possible aux doctorants de présenter leurs travaux et de bénéficier des remarques et conseils des participants.

Cette évolution dans mon statut, cette situation particulière m'a conduit à avoir une attitude réflexive par rapport à mes activités d'enseignant et mes activités d'animateur lancé dans un projet de reconstruction d'un dispositif de formation par alternance.

Mais cette attitude réflexive me met en tension entre mon activité professionnelle et ma situation d'apprenant qui réfléchit aux concepts de l'alternance. Elle m'a conduit à rencontrer des concepts liés à la formation en l'alternance, à l'apprendre, à l'apprendre en alternance, à l'ingénierie des formations ouvertes et en alternance et à développer ma réflexion sur ces concepts, alors que j'étais dans un questionnement critique par rapport à une formation dans laquelle j'étais particulièrement impliqué.

Cette attitude réflexive a comme conséquence qu'avec le temps la vision s'éclaircit, le point de vue change, la position se décentre, se recule, les choses apparaissent plus clairement. Pour résumer, je dirais que je ne regarde plus mes étudiants, mes apprenants, et en particulier ceux

dont je suis le tuteur, de la même manière. Je suis plus à leur écoute, plus attentif à ce qui pourrait être un indice de difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans leur alternance.

Il est important, pour moi, de préciser que ces questions ont un impact sur mes activités d'enseignement et d'accompagnement dans le cadre des formations classiques, car je sais que ces jeunes apprenants vont aussi rencontrer le monde de l'entreprise sans beaucoup d'expérience et cela risque d'être pour eux un choc culturel auquel la formation ne les prépare pas ou très peu. De nombreux concepts sont croisés au cours de ces réflexions : j'ai déjà cité l'alternance, et l'apprendre, je peux ajouter : savoirs, accompagnement, etc. Autant de questions, de remises en cause, de mise, en tension.

Pour accroître ma perception de ce que vivent les apprenants dans leur alternance, j'ai décidé de mener une phase exploratoire auprès de quelques apprenants en alternance du DUT OGP, dispositif dans lequel je suis un acteur très impliqué. D'une manière qui peut paraître paradoxale, ce rapprochement de quelques apprenants était la possibilité d'une prise de distance ou plutôt d'un décentrage par lequel j'espérais percevoir autrement les apprenants et ce qu'ils vivaient. Ces entretiens étaient l'occasion de rentrer dans l'alternance, mais au niveau de l'apprenant dans l'intimité de leur alternance.

J'ai utilisé la technique de l'entretien semi-directif, sur laquelle je reviendrais en détail plus loin dans ce travail. Le but de ces entretiens était pour moi d'écouter ce que pouvaient me dire quelques apprenants sur « leur alternance ». Bien sûr, je n'ai pas éludé les questions de confiance ou de jeux entre moi-même et ces apprenants qui étaient mes élèves et dont, pour certains d'entre eux, j'étais le tuteur universitaire chargé de les accompagner dans leur alternance.

Cette phase exploratoire va être pour moi un véritable choc !

Choc qui va être l'un des éléments déterminants pour la poursuite de mes travaux de recherche en thèse.

Ces entretiens révèlent les difficultés que rencontrent les apprenants dans leur alternance : difficultés rencontrées pour s'intégrer, pour se sentir utile à l'entreprise, nécessité de devenir autonome, de se débrouiller pour se rendre utile, mais aussi pour trouver à s'occuper, jusqu'à la situation critique de Maxime qui n'ayant pas la possibilité de faire quoi que ce soit, s'est rendu malade de ne rien avoir à faire et était à la limite de quitter la formation, ceci sans que personne soit capable de voir sa souffrance.

J'ai fait le choix d'interviewer des apprenants du département OGP parce qu'ils sont au cœur

de la démarche d'amélioration enclenché par le département, mais également au cœur de ma propre démarche réflexive.

Dans un premier temps, j'ai contacté quelques apprenants à qui j'ai expliqué mon désir de les interviewer, dans quel cadre je voulais réaliser ces entretiens et quelles étaient mes finalités. Évidemment, pour des raisons éthiques, je leur ai garanti un anonymat complet, leur assurant que ni leur nom réel, ni les noms réels des entreprises ou des personnes, qu'ils citeraient, ne seraient rapportés ni dans mon mémoire, ni dans aucun document rendu public, et que les informations dont ils me feraient part seraient uniquement utilisées dans le cadre de ma recherche. Je leur ai expliqué que mon but était de chercher à comprendre ce qu'ils vivaient dans leur situation d'alternance. Je pense que cette démarche a favorisé le bon déroulement de mes entretiens, en instaurant un climat de confiance et de respect.

Pour réussir des entretiens semi-directifs, il est nécessaire de faire preuve d'empathie et d'accorder à l'interviewé une grande écoute et de lui laisser une grande liberté de parole.

Je n'avais encore jamais réalisé d'entretiens dans le cadre d'un travail de recherche, et j'avais, quelques inquiétudes, quant au « bon déroulement » de ma démarche.

Ma première inquiétude tenait au fait que je sois l'un des enseignants du département OGP. En effet, je pouvais craindre en effet que ces apprenants « interviewés » ne voient en moi que le professeur, l'autorité, la personne qui les évalue. Même si les premières minutes des entretiens laissent, il me semble, transparaître une certaine timidité chez certains apprenants, très rapidement le ton devient plus libre et la parole se libère. Je pense que ces apprenants avaient bien conscience eux aussi d'être en dehors du cadre habituel de nos contacts enseignants/apprenants et que leur participation à ces entretiens avait pour but de mieux comprendre ce qu'ils vivaient. Je pense qu'ils n'ont pas hésité à me donner leur point de vue, même si l'on peut logiquement supposer une certaine retenue.

Il me semble important de bien choisir le moment de l'entretien qui nécessite la disponibilité des deux acteurs. Pour des questions pratiques, nous avons jugé, les apprenants et moi-même, qu'il était préférable d'effectuer les entretiens dans les locaux de l'IUT.

J'ai utilisé un magnétophone et des micros de façon à éviter la prise de notes qui aurait pu déconcentrer les interviewés, et qui ne m'aurait pas permis de saisir l'entretien dans son intégralité. L'utilisation de ce matériel n'a pas semblé impressionner, ni gêner les apprenants.

Être face à face avec l'interviewé permet vraiment de mettre en place un échange, une situation d'interaction. Pour cela, il est indispensable pour le chercheur de se mettre dans une position d'écoute, de respecter l'autre, de s'adapter à son rythme, de respecter ses silences, ses hésitations. Il ne faut pas couper ses silences. Le silence est une forme de réponse dans le sens

où il exprime un moment de réflexion, une certaine gêne, un moment d'émotion, un malaise, autant de détails qui peuvent avoir de l'importance dans l'analyse des conversations.

J'avais préparé un « guide d'entretien ». Cet outil m'a permis de mettre en place des thèmes que je désirais aborder au cours de mes entretiens et qui feraient avancer mes recherches. Bien sûr, comme je l'ai dit plus haut, mon choix était de faire des entretiens relativement ouverts. Ce guide m'a donc servi à orienter la discussion sur des thèmes précis. Malgré cela, je me suis énormément basé sur les réponses des interviewés pour « relancer » le débat. Leurs réponses m'ont, en effet, ouvert des voies et ont donné naissance à des questionnements en réaction à ces propos.

I - Les entretiens exploratoires : première analyse

1 - Présentation des entretiens

Six entretiens exploratoires ont été réalisés. Deux ont été réalisés en février 2003. Il s'agit d'une fille, Aurore et d'un garçon, Maxime, tous les deux sont apprentis en deuxième année.

Les quatre autres entretiens ont été réalisés en mars 2003. Il s'agit d'une fille et de trois garçons, tous les quatre sont apprentis en première année.

- Présentation des apprenants :

Anaïs, Aurore, Fabrice, Julien et Maxime, sont arrivés dans cette formation après l'obtention d'un baccalauréat général. Après l'obtention de son baccalauréat, Benoît a commencé un BTS, puis un DUT en formation « traditionnelle » sans réussite. Ensuite, il a travaillé quelques mois dans une entreprise. Il s'est alors inscrit en DUT OGP.

Aurore et Maxime sont en deuxième année et sont apprentis dans la même entreprise, mais pas dans le même service.

- L'entretien avec Aurore

Aurore a 19 ans. Elle est apprentie dans une grande entreprise de production mécanique. Elle travaille dans un service chargé de la logistique de pièces mécaniques pour différents ateliers, ce service, qui est rattaché à l'une des unités de production de l'entreprise, assure la distribution, le stockage, la collecte de pièces pour son unité de rattachement et pour d'autres unités de production.

Aurore a choisi l'alternance pour avoir « *de l'expérience professionnelle* ». Elle dit : « *on*

apprend beaucoup sur le terrain et on peut appliquer ce qu'on a appris en cours. »
(A. E., p. 339).

Ce qui lui pose problème dans l'alternance c'est : *« justement ces coupures... On sort de cours, on va en entreprise. Quand on revient en cours, on a du mal à se replonger dedans, on a du mal à savoir où on en était... Et en vice-versa puisqu'on est obligé de laisser tomber pendant trois ou quatre semaines notre projet... ou de le mettre dans les mains de quelqu'un d'autre. »* (A. E., p. 339).

Aurore nous fait part de sa satisfaction d'avoir un maître d'apprentissage qui lui a facilité son intégration, qui la guide sans lui donner de réponses directes. À son propos, elle parle de *« deuxième père »*. Elle poursuit : *« Il est vraiment là avec nous, tous les jours. Si on a un problème, on peut lui en parler et il nous guide très bien dans notre travail. Moi, personnellement, si j'ai besoin de quelque chose, des renseignements, il les a, mais il ne va pas me les donner... il va dire : "va voir telle personne..." il nous amène à démarcher vers les autres gens. »* (A. E., p. 339).

Les projets qui lui sont confiés rentrent dans le cadre de démarche d'amélioration de l'organisation et de la logistique. Ces projets sont réels. En effet, il apparaît clairement, dans les commentaires d'Aurore, que ces projets sont basés sur des situations concrètes rencontrées par l'entreprise.

À propos des connaissances acquises à l'IUT, elle dit que cela l'aide *« à mieux comprendre comment ça se passe là-bas, et à peut-être les aider à acquérir de nouvelles connaissances aussi, puisqu'on apprend aussi des choses qu'eux ne connaissent pas et vice-versa. »*
(A. E., p. 340).

À propos de l'entreprise, elle précise : *« En entreprise, contrairement aux cours, on voit beaucoup plus les aléas »*. Elle est en prise avec la réalité de la vie de l'entreprise.

Elle parle de *« méthodes cachées »*. Elle précise : *« Caché... c'est-à-dire qu'on part d'une base, et puis après on rajoute un petit quelque chose, on rajoute, on rajoute et puis nous, ce qu'on voit, c'est que le final, on ne sait pas ce qu'il y a en amont et si on veut découvrir, c'est assez difficile. C'est pour ça que j'appelle ça caché. »* (A. E., p. 340).

Le problème initial dû à l'alternance et aux changements de rythme s'est estompé avec le temps. Sans doute supporte-t-elle mieux les différences de rythme qui peuvent se présenter entre la vie à l'école et la vie en l'entreprise.

Son intégration dans l'entreprise a été réussie, sans doute grâce à son Maître d'apprentissage

et aussi à l'organisation mise en place par l'entreprise. Mais elle ajoute : « *Mais est-ce que je suis considérée comme salariée à part entière... euh... non ! Je suis encore au stade vraiment apprentie.* »

Grâce à l'alternance, elle a gagné en confiance en elle : « *Déjà, on se sent un peu plus sûr de soi. Parce qu'on a quand même un tout petit peu de responsabilités. Eh oui ! l'autonomie, ben on est obligé puisqu'on est derrière nous, mais on est quand même jugé sur notre autonomie. Si on n'est pas capable de se débrouiller tout seul, on n'ira pas très loin.* » (A. E., p. 341).

Concernant le lien entre l'IUT et son projet, elle dit que ses projets sont en relation avec l'OGP, même s'il lui est difficile d'appliquer les outils de l'OGP. Elle précise : « *Peut-être aussi parce qu'on n'a pas vu assez de cas concrets avec les outils. Mais bon, encore une fois, j'avais un projet bien particulier. Si j'avais eu autre chose, si on m'avait demandé : on casse tout et on refait tout, là oui, j'aurais su utiliser les outils qu'on m'a donnés. Mais comme tout est fait et qu'on ne demande pas de refaire ou d'améliorer, c'est assez difficile.* ». (A. E., p. 344).

Elle développe son point de vue : « *En cours, on nous apprend à tout refaire. C'est tout beau, tout rose. On ne nous donne pas beaucoup de contraintes* ». En entreprise, il y a beaucoup de contraintes : « *On ne dirait pas comme ça, mais tous les jours il y en a une petite contrainte qui vient se loger dans le projet.* » (A. E., p. 344).

Sa situation d'alternance lui semble être très satisfaisante, dans le sens où elle se sent véritablement intégrée dans l'entreprise et encadrée, aidée par son maître d'apprentissage, même si elle avoue regretter son manque de temps à certains moments. Elle a l'impression d'être utile à l'entreprise. C'est, du moins ce qui se dégage de ses propos.

Aurore a le projet de poursuivre ces études et si possible en alternance.

* * *

L'entretien avec Maxime

Maxime a 21 ans. Il est dans la même entreprise qu'Aurore, mais dans un service qui s'occupe de l'approvisionnement de composants en fonction des besoins de la production. Ces besoins peuvent varier en fonction des modifications apportées aux produits finis, des demandes émises par les clients sur ces produits finis, de leur situation sur la courbe de vie : démarrage de la production et montée de la demande, stabilisation de la demande, diminution de la demande et fin de vie. Le travail fourni par ce service peut être qualifié de sensible pour la production, car le risque de manquer de composants est important à cause du très faible

niveau des stocks tolérés. Chacun des techniciens du service est responsable d'une famille de composants dédiés à un produit fini. Ce travail est très procédurier et nécessite une parfaite connaissance du produit fini et de ses composants. Il demande une vigilance de tous les instants. Les techniciens travaillent sur un système de gestion informatisé qui nécessite, là aussi, une très grande connaissance des commandes de pilotage des logiciels.

Maxime a réalisé sa première année au département OGP de Cambrai en formation classique. À Cambrai, en première année, les étudiants doivent réaliser un stage de quatre semaines en fin d'année universitaire. Nicolas a réalisé ce stage dans l'entreprise M où il a étudié la réimplantation d'un stockage. À sa demande et en accord avec les deux départements, OGP de Cambrai et de Béthune, Maxime a obtenu de poursuivre ses études en deuxième année au département OGP de Béthune en alternance dans l'entreprise M.. Le département OGP de Cambrai ne propose pas le DUT OGP par la voie de l'alternance. Le Maître d'Apprentissage de Maxime est le chef de ce service. Ce cadre a peu de disponibilité et a très vite délégué ses responsabilités auprès d'un technicien de son service. Dans ce service, personne n'a pu confier de projet à Maxime qui devait se contenter d'être spectateur auprès du technicien. *« Ce qui me déplait, c'est que, bon ben parfois, ben moi c'est mon cas, bon c'est mon cas entre guillemets... c'est au niveau, par exemple, du projet de faire confiance à l'étudiant. Bon, moi c'est un peu difficile parce que je suis dans un service un peu complexe on va dire... donc, ils ont du mal à me donner du travail que je puisse faire tout seul... parce que bon, y'a beaucoup d'enjeux dans le travail donc, heu, c'est un peu difficile. Donc, c'est surtout ce qui me gêne, c'est un peu le manque de confiance on va dire. »* (A. E., p. 348).

Maxime s'est trouvé progressivement inutile pour l'entreprise et cette situation lui est devenue insupportable. Il en est devenu « malade » : *« Ben oui, ça peut carrément foutre en l'air la vie d'un étudiant, c'est clair. Moi j'aurais peut-être pas été jusqu'au bout... J'ai eu un ressaut, je me suis dit, je le ferai, et puis voilà, on le fait à fond. Mais, dans mon cas, heureusement qu'il y a quand même l'IUT. Parce que si j'avais dû passer toute l'année dans l'entreprise, là je crois que j'aurais pété un plomb. Je pense que je serais parti en fait. Je serais parti. Je pense que c'est ça aussi qui m'a affectée... Et j'ai jamais été aussi malade de toute ma vie... j'ai pas arrêté d'être malade. Et ça aussi, ça m'embête. »* (A. E., p. 358).

Maxime a failli démissionner et quitter le département OGP. Dans ce cas, le double tutorat n'a pas fonctionné, n'a pas pu aider Maxime à surmonter ses difficultés. En effet, par méfiance, Maxime ne s'est pas ouvert et n'a pas confié ses difficultés, ni au tuteur industriel, ni au tuteur universitaire. Comme il le dit lui-même, Maxime a « pris sur lui » : *« Ben, j'ai pris sur moi »*

finalement... Bon, il y a eu deux trucs. Bon, il y a le côté parental qui m'a dit fais gaffe quand même, c'est quand même une année de perdue... Bon j'ai commencé à... Franchement, je l'ai mal vécu, je l'ai quand même assez mal vécu. J'en étais même au point où j'étais vraiment heureux de revenir ici à l'école. Moi, je ne voulais pas repartir en entreprise. » (A. E., p. 310). Alors, il s'est focalisé sur ses actions. Puis, peu à peu, il a décidé de devenir plus insistant, en demandant à de nombreuses reprises qu'on lui confie quelques tâches à réaliser avec plus ou moins d'autonomie, demandes qui ont été entendues, mais avec de nombreuses limites puisque la situation n'a que peu évolué.

Maxime envisage de poursuivre ses études et si possible en alternance.

* * *

L'entretien avec Anaïs

Anaïs a 19 ans. Elle est apprentie dans une entreprise qui compte environ 200 salariés. Elle est dans un service d'ordonnancement.

Elle a choisi une formation par apprentissage pour ne pas « être tout le temps à l'école », pour avoir la possibilité d'acquérir, en plus d'un diplôme, une expérience professionnelle.

Elle juge la formation en alternance comme étant « beaucoup plus vivante » qu'une formation classique. Par contre, elle estime que la formation en alternance est parfois difficile « à assumer » ; elle fait référence au rythme et au travail que la formation demande.

Elle précise qu'elle ne voit son tuteur industriel qu'une fois par semaine environ. Mais malgré cela, elle insiste sur ce que sa présence lui apporte : « il m'explique ce que je n'ai pas compris ».

Pour elle, acquérir des savoirs est essentiel, mais surtout pour obtenir le diplôme. Elle met également en avant le décalage qui existe entre les cours dispensés à l'école et les tâches de l'entreprise : « moi je suis dans un service ordonnancement, donc... et bien le cours on ne l'a pas encore fait ici... ». Elle parle alors, d'un « apprentissage sur le tas », c'est-à-dire « apprendre en regardant faire les autres ». (A. E., p. 360).

Elle estime que les réunions organisées entre les apprenants, les tuteurs d'entreprise et les tuteurs universitaires ne sont pas vraiment d'un grand intérêt pour chacun des acteurs, qu'elles sont plutôt une formalité à effectuer.

Le projet sur lequel elle travaille est concret, basé sur une situation réelle. À ce propos, elle dit « ça n'est pas comme un exercice qu'on ferait en cours, c'est vraiment du travail ». (A. E., p. 361).

Elle exprime également la difficulté qu'elle a rencontrée pour s'intégrer dans l'entreprise. Elle dit d'ailleurs que pour s'intégrer dans ce « *monde d'hommes* », il faut « *montrer que je suis là* », et qu'il faut également « *savoir poser des questions, s'intéresser* ». Lorsqu'on lui demande ce qui a pu favoriser cette intégration, elle répond : c'est « *aider les autres et montrer qu'on est capable de savoir faire quelque chose quand même* », le « *quand même* » faisant référence à son statut d'apprenti. Ce statut ne lui permet pas de se sentir « *employée* » à part entière de l'entreprise. Elle va même jusqu'à dire « *je ne me considère pas du tout au même niveau qu'eux* ». (A. E., p. 362).

Elle justifie son sentiment de ne pas appartenir à une « *vraie équipe de travail* » par un certain manque d'activité qu'elle ressent parfois : « *j'ai toujours des trous, des moments où on ne me confie rien* ». Elle se sent dépendante des autres et des tâches qu'ils lui confient. Elle exprime l'idée qu'il lui est nécessaire de développer une certaine autonomie : « *c'est moi qui décide de tout ce que je fais. Parce que sinon, si je ne me prends pas en main, je ne fais rien du tout. Je suis dans le bureau et j'attends* ». (A. E., p. 364).

Elle ajoute à cela que personne au sein de l'entreprise n'a réellement favorisé son intégration, pas même son maître d'apprentissage. Elle justifie cela par le manque de temps.

D'après elle, c'est l'expérience acquise qui permet de dire que quelqu'un est un « *professionnel* », qu'elle définit comme étant « *quelqu'un qui connaît le métier, qui connaît les trucs, les méthodes, les techniques* ».

L'expérience qu'elle acquiert en entreprise lui permet, selon elle, d'acquérir une plus grande confiance en soi. Elle estime qu'elle a réussi à vaincre sa timidité en étant obligée d'aller vers les autres. Elle exprime l'idée que le contact avec les autres lui permet d'apprendre « *des petits trucs qu'on n'apprend même pas à l'école* », et donc d'aller plus loin que les savoirs théoriques enseignés à l'école, ou tout au moins de les compléter par d'autres acquisitions.

Elle fait une très forte différence entre le monde de l'entreprise et celui de l'école, surtout au niveau des comportements des apprenants. Ainsi, elle dit : « *en entreprise, on est des adultes. Mais ici, on arrive, on est à l'école, on rigole, on est des étudiants, on a plus envie de se détendre* ». Ainsi, à l'école et en entreprise, les comportements ne sont pas les mêmes, chacun des deux systèmes requiert un certain type de comportements et d'attitudes. Elle s'adapte à chacun de ces deux mondes. L'entreprise est le monde des « *adultes* », un monde où « *on est obligé d'être sérieux* », où le but est de travailler, « *c'est le monde du travail* ». Et l'école est le lieu où l'on est « *étudiant* », où l'on « *retrouve des gens de notre âge* ». Ces deux mondes

paraissent donc très loin l'un de l'autre.

L'entretien avec Fabrice

Fabrice est dans une grande entreprise. Son père est cadre dans cette entreprise, ce qui l'a aidé à obtenir cette situation d'alternance, mais qui a été un frein puissant à son insertion. Fabrice travaille dans un service d'organisation de la production. Il est inséré dans une équipe qui a pour mission d'assurer la montée en production d'une nouvelle ressource de production et de rechercher à optimiser son utilisation.

Il donne sa vision de l'alternance : « *pour moi, l'alternance, je vais dire franchement, c'est avoir une vision concrète du monde du travail avant le moment où on est censé y entrer* ». (A. E., p. 365).

Tout de suite, il précise : « *Il y a beaucoup à laisser de ce qu'on a appris à l'école et il y a peu à prendre.* » Pour lui l'alternance permet d'avoir un pied dans le monde du travail.

Fabrice participe à cette démarche et, progressivement, les solutions qu'il propose sont prises en considération. En effet, les techniciens avec qui il travaille, après un temps d'observation, accueillent maintenant favorablement ses idées.

Il précise son rôle : « *je fais partie du projet donc je regarde, j'essaye de comprendre ce qu'ils font et puis j'essaye de donner mon mot si je trouve que la remarque est pertinente. Donc, voilà, pour l'instant, mon rôle... mon rôle d'apprenti, hein, ça veut bien dire rôle d'apprenti... c'est apprentissage, apprendre, analyser, comprendre* ». (A. E., p. 366).

À propos de son tuteur, il dit : « *Pour moi un tuteur d'entreprise, pour moi bien sûr, il ne doit pas être toujours derrière son apprenti. Il faut qu'il le laisse se débrouiller. Il faut qu'il constate en fait son autonomie, son degré d'implication, sa motivation.* » (A. E., p. 366).

Il poursuit : « *C'est quelqu'un qui mesure ta capacité à t'intégrer, à t'impliquer, à mesurer ton activité en quelque sorte... pour moi, c'est ça un tuteur. Pour moi, ça sert essentiellement à ça. Ça ne sert pas seulement à être toujours derrière toi pour te dire ce qu'il faut faire, ça sert aussi à mesurer tous tes critères.* » (A. E., p. 366).

À propos du tuteur universitaire, il précise qu'il est un interlocuteur privilégié, qui facilite le contact avec l'IUT.

À propos des savoirs de l'IUT, il dit : « *je ne vais pas dire de scléroser, parce que le mot serait un peu fort... Mais ils ne sont plus trop en actualité avec les besoins actuels de*

l'entreprise ». (A. E., p. 367).

Pour lui, l'alternance impose une période de réadaptation d'une semaine, au retour à l'école. Les réunions de travail entre les maîtres d'apprentissage, les enseignants et les apprentis, sont jugées très utiles pour les maîtres d'apprentissage, car elles permettent de suivre l'évolution de la formation et de la situation des autres apprentis.

Les actions sont vues très négativement. Il les considère comme une perte de temps.

À propos de son intégration il précise : « *Au début tu te sens vraiment étranger au système, tu te sens vraiment étranger à tout... et puis bon, à force, à force de côtoyer les gens, d'avoir toujours à faire aux mêmes, tu t'intègres petit à petit et puis ça fait son chemin.* » (A. E., p. 369).

Le fait d'avoir à travailler sur un projet, de participer à la démarche, de voir ses idées prises en considération, l'encourage à s'investir dans cette formation, dans ce travail.

Fabrice a le projet de poursuivre ses études.

* * *

L'entretien avec Julien

Julien a 20 ans. Il est apprenti dans une grande entreprise de production mécanique. Il travaille dans le service de la gare routière de son entreprise, service qui s'occupe de l'accueil routier et de la livraison de pièces urgentes.

Il a d'abord effectué une première année dans un autre DUT classique, qui ne lui a pas plu. Il a rejoint ensuite le DUT OGP par la voie de l'apprentissage. Il n'avait aucune expérience de la vie active. Il dit d'ailleurs : « *je n'avais subi entre guillemets que des cours* ». À propos de son passé d'étudiant, il dit : « *c'est pas concret* ». Il poursuit : « *on nous balance dans le monde du travail, sans connaître toutes les réalités* ». (A. E., p. 374).

À propos du rythme de l'alternance, il estime que « *ce n'est pas évident* ». Pour lui, c'est difficile de revenir à l'IUT, après 3 semaines en entreprise.

Il estime que la formation en alternance va lui apporter une « *vraie expérience* ». Il pense que la formation par alternance est « *plus enrichissante* » même si cela « *demande beaucoup d'énergie, au niveau temps, au niveau vie privée* ».

À propos du rapport maître/élève de l'école, il exprime l'idée d'une « *distance* ». À propos de l'entreprise, « *même si la distance est quand même là* », il parle de collaboration de travail en équipe sur un projet : « *on travaille tous dans le même sens, tous pour faire avancer*

l'entreprise. Il y a une collaboration qui se fait ». Il dit également « *un groupe qui fonctionne, qui agit ensemble* », selon ses propres mots. (A. E., p. 374).

Pour lui, le maître d'apprentissage est chargé avant tout d'encadrer l'apprenti, de lui « *définir des limites* », « *les règles* ». Il le perçoit également comme un « *guide* ». Comme les autres apprenants interrogés, il aborde le manque de disponibilité de son tuteur d'entreprise.

Il compare la formation à « *un chemin qu'on trace* » et il ajoute « *alors il faut veiller à ce qu'on ne s'égaré pas trop, à aller voir les bonnes personnes, au bon moment* ». Il estime que cela fait partie du rôle du maître d'apprentissage.

Il estime que le rôle d'un tuteur d'entreprise est important, car il « *apporte son expérience* », une « *expérience plus concrète, une expérience de terrain* », différente de celle d'un enseignant. (A. E., p. 375).

À propos des savoirs acquis à l'école, il estime que ce sont « *des outils dont on va pouvoir se servir plus tard* ». Il pense que certains de ces outils ne peuvent pas toujours être utiles, ou utilisables, en entreprise. Malgré tout, il pense qu'il est important d'avoir tous ces outils pour « *pouvoir s'en servir quand on en a besoin, au moment où on en aura besoin, au moment opportun* ». Il pense que les savoirs acquis à l'école et les savoirs acquis en entreprise se complètent. (A. E., p. 375).

En ce qui concerne les savoirs acquis en entreprise, il parle de « *savoir évoluer dans une équipe* », d'apprendre « *la vie en groupe* », d'apprendre « *à s'exprimer* », « *à dialoguer avec les autres* ». Mais il parle également d'un apprentissage « *sur le tas* » : « *on nous le montre et après on comprend comment le faire pour la prochaine fois* ». (A. E., p. 375).

Il est très critique quant aux « *actions* » proposées par le département OGP. Pour lui, ce dispositif est une contrainte, en décalage avec son travail en entreprise.

Il estime que la situation qu'il vit en entreprise est très formatrice, car il est en prise avec la réalité : « *C'est tous ces petits paramètres dont on se rend pas compte en théorie et qu'on voit dans la pratique, qui arrivent sans prévenir* ». (A. E., p. 377).

Il n'a pas l'impression d'être un employé à part entière : « *on me rappelle un petit peu que je ne suis qu'un apprenti, qui ne doit pas faire certaines tâches* ». (A. E., p. 377).

Cette formation lui a permis d'acquérir une plus grande confiance en lui. Cela est dû, d'après lui, au fait de se voir confier des tâches réelles en entreprise. Il se sent « *différent* », il a une représentation différente de lui-même. Il estime avoir une facilité beaucoup plus grande à aller

vers les autres.

Après son DUT, il compte poursuivre ses études pour pouvoir par la suite « évoluer à l'intérieur d'une entreprise ».

* * *

L'entretien avec Benjamin

Benjamin a 21 ans. Il est apprenti dans une petite entreprise qui compte douze employés. Il a décidé de suivre la formation DUT OGP par apprentissage après avoir commencé un BTS, puis un autre DUT, deux formations qui, pour des raisons diverses, ne lui ont pas plu. Il a choisi la formation par alternance parce qu'il avait déjà « *quelques expériences professionnelles* » et qu'il était de ce fait très attiré par le monde du travail, le fait d'être apprenti lui permettant d'obtenir « *une certaine rémunération* ». Il a donc l'expérience de formations post-baccalauréat de type classique. Mais, il juge ces formations comme étant trop basées sur un « *système lycée* », qu'il juge comme étant « *trop encadré* ». (A. E., p. 380).

Comme d'autres apprenants interrogés, ce qui lui déplaît dans la formation en alternance, c'est « *la charge de travail* », qu'il qualifie de contrainte, mais qu'il accepte puisque cela fait partie de la formation.

Ce qui lui plaît dans la formation par alternance, c'est l'acquisition d'une véritable expérience professionnelle. Il estime qu'« *allier école et entreprise c'est ce qui forme le mieux une personne à la vie active* ». Malgré cela, il pense qu'il existe un véritable « *fossé* » entre la théorie et la pratique. (A. E., p. 380).

Il estime être « *acteur de son entreprise* ». En effet, il estime que ses idées sont réellement prises en compte par son tuteur d'entreprise et par le personnel. Son projet lui semble utile à l'entreprise. Il semble avoir une certaine autonomie par rapport à son travail dans l'entreprise. Il dit à ce propos : « *je ne suis pas là pour faire de la théorie sur papier* ». Parallèlement à cela, il estime être « *acteur* » de sa formation, dans le sens où il « *construit* » ce qu'il apprend. En effet, il estime qu'il y a en entreprise, une réelle mise en pratique de « *la théorie qui découle du cours* ». Par contre, il se qualifie d'« *acteur de changement* », qui n'est pas en entreprise à temps plein. Il estime que cela peut être un frein à son intégration dans l'entreprise lorsque les autres le voient comme un intrus, comme quelqu'un qui va essayer de « *tout chambouler* » dans l'organisation de l'entreprise. (A. E., p. 385).

Le fait que son maître d'apprentissage soit relativement peu disponible semble avoir favorisé, chez lui, cette prise d'autonomie et de responsabilité. Malgré cela, il estime que celui-ci, par

son manque de disponibilité, ne répond pas vraiment à ses attentes et à ses besoins. Mais, ce fait le pousse effectivement à prendre des initiatives pour travailler par lui-même. Ainsi, au sujet de son maître d'apprentissage, il dit : « *il y a des moments je voudrais bien parler avec lui et approfondir sur certaines choses pour connaître un peu mieux. Mais comme il n'est pas très très disponible, je dois aller pêcher des informations au niveau des employés. Je cherche de l'aide auprès d'autres personnes* ». Malgré tout, il qualifie son maître d'apprentissage de « *guide* ». Le rôle du tuteur d'entreprise semble être important pour recadrer l'apprenant : « *parce qu'il y a des moments où on peut être perdu dans une entreprise, ne pas savoir quoi faire* ». Il apporte également des conseils. (A. E., p. 381).

Lorsque l'on aborde l'adéquation entre les savoirs théoriques et le travail en entreprise, la distance apparaît. En effet, il juge que les cours ne prennent pas suffisamment en compte les « *paramètres extérieurs* » qui sont propres à l'entreprise. Il insiste d'ailleurs sur le fait que chaque entreprise est différente des autres, singulière. Il met donc en évidence ce que nous appelons l'hétérogénéité des situations en alternance. Il dit à ce propos : « *il y a toujours des paramètres à prendre en compte qui sont propres à l'entreprise* ». Il estime que les « *outils* » qu'il apprend à l'école, c'est-à-dire les savoirs théoriques, ne vont pas forcément tous être utilisés sur le terrain de l'entreprise. Il justifie cela par le fait qu'on lui confie des « *missions ciblées* » qui nécessitent certains « *outils* », mais pas tous. (A. E., p. 383).

Lorsqu'on lui demande quelles compétences il pense acquérir en entreprise, il répond « *du terrain* », c'est-à-dire « *voir comment ça marche* » et « *avoir un peu plus d'expérience sur ce type d'entreprise* ». Ainsi, les notions de compréhension du monde industriel et d'acquisition d'une expérience sont mises en avant. (A. E., p. 382).

Au sein de son entreprise, et malgré la taille réduite de celle-ci, il estime « *travailler en collaboration avec tout le monde* », c'est-à-dire, qu'il sait aller vers les autres pour obtenir les renseignements ou informations dont il a besoin. Il ne parle pas réellement d'une équipe de travail, par rapport à l'effectif réduit de l'entreprise, mais semble malgré tout avoir mis en place cette notion de collaboration.

Il estime que les actions à réaliser en entreprise sont une lourde charge de travail : « *avec toutes les actions que j'ai à faire, après je vais être débordé* ». Il estime que certaines actions sont difficilement réalisables en entreprise, car elles n'intéressent pas le maître d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elles ne lui semblent pas utiles pour faire avancer l'entreprise. Il pense que, plutôt que de chercher à réaliser chaque action, il serait préférable de réaliser celles qui sont utiles à l'entreprise, mais d'insister davantage sur la démarche qui a été utilisée

pour réaliser ces actions.

Il est très critique par rapport aux réunions organisées entre les maîtres d'apprentissage, les tuteurs universitaires et les apprenants : « *je pense que les réunions, telle que la dernière, sont vraiment inutiles [...] c'est pas du tout professionnel* ». Il va jusqu'à dire que cela pourrait discréditer l'IUT aux yeux des maîtres d'apprentissage : « *ils seraient partis avec une idée assez négative de l'IUT* ». (A. E., p. 383).

Il estime que le rythme de l'alternance est très soutenu et que les enseignants ne sont pas forcément compréhensifs par rapport à ce rythme.

Il développe l'idée que chaque passage, de l'école à l'entreprise, ou de l'entreprise à l'école, est l'objet d'une période de réadaptation, surtout en entreprise, par rapport au regard des autres : « *Et puis après c'est reparti dans la routine de l'entreprise. C'est juste le temps de me revoir dans le décor en fait. Enfin, c'est surtout parce que, eux ne me voient pas dans le décor tout le temps. Donc le fait de me revoir dans le décor, ça les fait reculer et puis après ça passe nickel* ». (A. E., p. 384).

* * *

2 - Bilan des entretiens

De ces entretiens, il ressort quelques éléments principaux.

Premier point : l'importance du rôle joué par le Maître d'apprentissage. Tous reconnaissent l'importance du rôle du maître d'apprentissage. Il a un rôle clef à jouer au cours des différentes phases de la situation d'alternance :

- accueil, insertion dans l'entreprise ;
- définition des projets ;
- attitude qui doit créer la confiance, et aider à l'acquisition de l'autonomie ;
- faciliter les contacts avec les autres services de l'entreprise ;
- soutenir et encourager l'apprenant.

Deuxième point : prise de contact avec le réel, la réalité industrielle. L'alternance leur permet de connaître la réalité industrielle, d'avoir une vision concrète du monde du travail. Pour la plupart, ils n'avaient encore jamais rencontré le monde industriel, avant leur entrée en apprentissage. Ils estiment que la formation par alternance est plus efficace que la formation classique du fait qu'elle leur permet de connaître ce monde de l'entreprise, de savoir « *si ça leur plaît* », puisqu'ils sont destinés à « *y travailler toute leur vie* ». Ils estiment qu'il est

nécessaire de passer un temps certain en entreprise pour pouvoir l'intégrer avec moins d'appréhension et de difficulté dans leur vie professionnelle future.

Troisième point : Dans l'entreprise, l'aléa et l'imprévisible sont présents en permanence.

Les choses n'y sont pas simples. Il y a toujours « *un petit truc qui cloche* ». On ne sait pas tout, tout de suite, il faut quelquefois connaître l'historique des événements pour comprendre la situation, pour comprendre le problème. « *Les méthodes sont cachées, les choses se font par couches* », nous dit Aurore. C'est donc la problématisation qui pose problème et qui, parfois, n'est pas maîtrisée par le maître d'apprentissage ou les techniciens avec lesquels travaille l'apprenant.

Quatrième point : le projet est également un élément déterminant. Il permet à l'apprenant de se sentir utile à l'entreprise, de participer à des démarches présentant un enjeu réel pour l'entreprise. Dans le cas de Kevin, l'absence de projet a été très douloureusement ressentie, l'a rendu physiquement malade et a failli entraîner sa démission. Il faut que le projet permette de travailler en équipe, mais également de travailler en autonomie, d'acquérir de la responsabilité, ceci avec le soutien du maître d'apprentissage.

Cinquième point : les décalages entre l'école et l'entreprise. Tous s'accordent pour dire qu'il y a un décalage entre les apports de l'IUT, le contenu de la formation et les missions qui leur sont confiées en entreprise. « *L'IUT, c'est pour obtenir le diplôme. À l'IUT, on absorbe* », nous dit Nicolas. « *C'est trop théorique, c'est dépassé* », dit Fabrice. « *L'entreprise permet de comprendre la formation à l'IUT* », nous dit Nicolas.

Aurore nous dit à propos de l'école : « *ça permet de comprendre l'entreprise, mais on travaille sur des cas simples* ». Tous constatent une rupture entre la formation à l'IUT et leur mission en entreprise. Ils estiment qu'apprendre « *sur le tas* », comme c'est le cas en entreprise, est un atout pour eux, car cela leur permet de mieux comprendre le fonctionnement du système dans lequel ils évoluent.

Sixième point : l'intégration. Aucun ne se sent réellement membre de leur entreprise. Leur statut d'apprenti est sans doute là pour le leur rappeler ainsi qu'à leurs collègues de travail. Il n'est pas facile de faire sa place et de se faire reconnaître par les autres. Ils s'accordent tous à dire qu'une période d'adaptation et d'intégration à l'entreprise a été nécessaire, au début de leur pratique professionnelle. Quelques apprenants pensent que leur statut d'apprenti influe sur le comportement de certains membres du personnel qui, tout au moins au début, avaient une attitude de méfiance par rapport à eux et avaient des difficultés à les laisser travailler en autonomie, à leur faire entièrement confiance. Mais, à ce propos, ils ajoutent qu'ils sont « *là*

pour apprendre » et qu'il est donc normal qu'ils soient vus en tant qu'apprenti et non en tant que « *professionnels* ».

Septième point : Les réunions de travail. Les réunions organisées entre maîtres d'apprentissage, tuteurs universitaires et apprenants sont jugées très positives par certains après, car elles permettent aux maîtres d'apprentissage de se rencontrer, d'échanger sur leurs difficultés, de trouver de nouvelles idées, mais très inutile pour d'autres, parce qu'elle n'apporte rien de constructif pour les apprentis et les maîtres d'apprentissage.

Huitième point : Les « actions en entreprise ». Les « actions en entreprise » sont jugées négativement, car elles semblent déconnectées des missions proposées par l'entreprise. Elles sont perçues comme une grosse charge de travail à réaliser en plus du travail de l'entreprise. Aurore nous dit : « *elles nous forcent à utiliser les outils proposés par l'IUT* ». Fabrice propose d'identifier des besoins communs et d'en tirer des actions utiles à tous.

Neuvième point : la problématisation. De quelques entretiens, il ressort que les apprenants ressentent une grande difficulté à aborder les problèmes proposés par leur projet. En fait, ils ne sont pas aidés, ni par les enseignants de l'IUT, ni par leur maître d'apprentissage pour mettre en œuvre une démarche de problématisation.

En résumé, ces entretiens mettent en évidence les points suivants :

- la découverte de la réalité de l'entreprise avec toutes les choses cachées et tous les aléas de la « *vie* »,
- la difficulté que présente l'insertion dans l'entreprise, qui demande beaucoup de patience et d'efforts, de la part de l'apprenant, pour être « *reconnu dans l'entreprise* »,
- le sentiment de ne pas être totalement membre de l'entreprise, à cause du statut d'apprenti.
- le rôle fondamental du tuteur en entreprise et de la qualité de l'accompagnement qu'il peut proposer à l'apprenant,
- la difficulté que peuvent éprouver les tuteurs pour donner à l'apprenant une autonomie « *à bonne distance* ». Cette autonomie devra éviter de faire naître chez l'apprenant le sentiment d'un manque de confiance, si la présence du tuteur est trop forte, ou à l'opposé le sentiment d'abandon, si cette présence est trop faible,
- l'indispensable projet nécessaire à l'apprenant pour qu'il se sente impliqué dans la vie de l'entreprise,
- la difficulté que présente la problématisation, par le manque d'accompagnement dans cette démarche.

De ces six entretiens exploratoires, et à notre grand étonnement, il ressort en particulier que les apprenants adoptent des démarches d'appropriation du dispositif et des démarches d'accommodation pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent.

* * *

II - Rétrospectives et perspectives

Quelles avaient été nos intentions et notre réflexion au moment de la création ?

1 - Retour sur la conception du DUT OGP en alternance.

Au moment de la création de notre DUT OGP par alternance, en 1993, les intentions des porteurs du projet étaient les suivantes : le groupe voulait ouvrir cette formation pour la proposer à un public différent de nos étudiants habituels. Étaient visés en particulier :

- des jeunes ayant déjà une expérience d'une, voire deux années d'études post baccalauréat, mais n'ayant pas obtenu de diplôme, et voulant se réorienter vers un diplôme de type bac plus deux, à finalité professionnelle, c'est-à-dire débouchant sur un emploi,
- des jeunes ayant peu de motivation pour poursuivre des études dans un dispositif du type école, où seule la logique de l'école est présente,
- proposer aux jeunes bacheliers une formation attractive par le fait qu'elle propose d'associer la réalité de l'entreprise à la formation proposée par l'école, leur permettant ainsi de se frotter à la réalité du monde de l'entreprise tout en poursuivant des études diplômantes,
- proposer un autre modèle de formation associant le concret (l'entreprise) et la formation (l'école). Leur permettre d'acquérir une expérience professionnelle tout en obtenant un diplôme.

Pour définir le modèle initial, la réflexion avait été menée autour de quelques idées principales :

- la formation s'appuie sur le même programme pédagogique, défini nationalement et validé par le Ministère de l'Éducation Nationale,
- le contenu de la formation doit être le même,
- la valeur du diplôme obtenu par la voie de l'apprentissage doit être la même que celle du diplôme obtenu en formation classique, et sur le document officiel il ne sera pas précisé « obtenu par la voie de l'apprentissage »,
- le DUT implique 1800 heures de formation sur deux ans. Pour le DUT par alternance, les

apprenants suivent 1300 heures de formation à l'IUT ; les 500 heures de formation restantes devront être réalisées en entreprise, sous la forme « d'actions », c'est-à-dire des exercices proposés par les enseignants du département, en concertation avec les maîtres d'apprentissage de l'époque,

- les maîtres d'apprentissage devront proposer à leurs apprentis des projets en relation avec l'organisation industrielle.

1.1.1. - Le bilan du modèle initial

Au global, les membres de l'équipe du département OGP portaient un jugement positif quant à la mise en œuvre du modèle initial.

En effet, les apprenants, qui s'engagent dans cette formation, dans leur grande majorité, en ressortent avec le diplôme et peuvent, soit poursuivre leurs études, soit trouver un emploi, soit être embauchés dans l'entreprise où ils ont été apprentis. Il faut noter que peu d'apprenants sont embauchés par leur entreprise au terme de la formation et beaucoup cherchent à poursuivre leurs études, éventuellement dans des formations en alternance.

Les projets industriels proposés par les maîtres d'apprentissage sont toujours en lien avec la réalité de l'entreprise et l'organisation de son dispositif de production. Ils présentent un intérêt réel pour l'entreprise et s'intègrent dans des projets industriels réels.

La majorité des maîtres d'apprentissage s'implique dans le rôle de tuteur, même si quelquefois leur disponibilité est jugée insuffisante par les apprentis. La participation aux réunions de concertation « enseignants - apprentis - maîtres d'apprentissage » est, par contre assez décevante, certains maîtres d'apprentissage n'y participant jamais, ou très épisodiquement. D'autres, par contre, participaient à toutes nos réunions et s'impliquaient dans nos démarches d'amélioration.

Quant aux enseignants, ils restaient maîtres de la formation, de leur pédagogie. Tous les enseignants du département OGP sont tuteurs universitaires, et ceci, quelle que soit leur discipline. En cas de nécessité, des équipes ont été constituées : c'est le cas en particulier lorsqu'un enseignant nouvellement arrivé dans le département débute dans cette activité de tutorat. Dans les activités d'enseignement, peu ou pas de différences sont à noter entre la formation classique et la formation par alternance. Les apprentis bénéficient des mêmes outils, des mêmes démarches pédagogiques, et sont regroupés avec les étudiants de la formation classique lors des semaines à thèmes.

1.1.2. - Le bilan des « actions en entreprise »

Rappelons que les « actions en entreprise » étaient des exercices, que l'apprenant devait réaliser dans le cadre de l'entreprise, et à partir de données de l'entreprise. Si possible, ces actions devaient être intégrées dans les projets confiés à l'apprenant.

Les « actions en entreprise » présentent un bilan contrasté.

- D'une part, elles sont jugées positivement par les maîtres d'apprentissage, car elles leur permettent de se rendre compte plus facilement du contenu des modules et de la formation du DUT OGP. D'autre part, elles peuvent proposer des ouvertures pour aider le maître d'apprentissage à définir des projets.
- Elles sont vues négativement, voire très négativement, par la grande majorité des apprenants, car elles leur semblent être déconnectées de leur travail au quotidien. Pour eux, elles présentent un surcroît de travail. Par contre, certaines actions leur amènent à découvrir certains aspects de l'entreprise ou d'autres services.
- L'évaluation de ces actions par les maîtres d'apprentissage pose également un problème d'équité entre les différents apprenants. En effet, tous n'ont pas la même disponibilité vis-à-vis de leur apprenant pour les accompagner dans leur travail. Tous n'ont pas le même type de relations avec leur apprenant. Tous n'ont pas les mêmes compétences et peuvent se trouver en difficulté pour évaluer. Cette difficulté à évaluer est bien présente dans l'esprit des apprenants.

2 - Retour réflexif sur cette expérience de conception d'un dispositif de formation en alternance

L'analyse que nous pouvons faire aujourd'hui de la mise en œuvre de ce dispositif, et des réflexions menées à l'époque par l'équipe du département OGP nous conduit à énoncer certaines remarques.

- Quelle représentation sociale et académique, les membres de l'équipe du département OGP avaient-ils du DUT OGP en alternance ? Étaient-ils convaincus que ce DUT par alternance aurait la même valeur que le DUT par la voie classique ? En effet, la majorité des enseignants était préoccupée par la perte d'un important nombre d'heures dans les différentes disciplines.
- Cependant, la culture du projet développée grâce, en particulier, aux stages industriels réalisés les étudiants de deuxième année a favorisé la reconnaissance de la valeur des activités industrielles réalisées par les apprenants. Cette activité industrielle est évaluée par

le maître d'apprentissage et fait l'objet d'une soutenance et d'un rapport écrit. Mais la prise en compte du travail réalisé par l'apprenant dans le cadre de son entreprise et surtout la prise en considération des savoirs rencontrés dans le cadre de est-elle à la hauteur de l'effort fourni ?

- Si l'acquisition d'une expérience professionnelle, de compétences, de savoir-faire, de savoir-être, était évoquée, l'équipe du département OGP n'avait pas développé de réflexions approfondies, à propos de ces concepts.

Le bilan, présenté dans le paragraphe précédent, met en lumière un certain nombre de problèmes.

- Du côté des entreprises et des situations d'alternance proposées aux apprenants, même si toutes sont en liaison avec l'organisation industrielle, il faut noter la très grande variété des situations rencontrés.
- Il est remarquable que, dans la même entreprise, deux apprenants placés dans des services différents soient dans des situations de qualité très différente. L'une des situations pouvant être qualifiée de réussite, l'autre d'échec. Cet exemple sera développé plus loin avec des commentaires que nous ferons à propos des entretiens réalisés.
- D'autre part, nous avons développé dans la première partie de ce travail les éléments ayant une influence sur la qualité des situations d'apprentissage. Les entretiens exploratoires, que nous avons réalisés et qui seront présentés d'une manière détaillée plus loin, montrent que, parmi les paramètres, quelques-uns présentent une grande influence sur la qualité de la situation d'alternance.
 - Le maître d'apprentissage ou le tuteur industriel seront les interlocuteurs privilégiés de l'apprenti.
 - La notion de projet de mission, nous apparaît aujourd'hui comme totalement indispensable. Il est nécessaire que l'apprenant soit placé dans une situation où un projet lui est confié. Les entretiens montrent que les apprenants veulent se sentir utiles à l'entreprise et être placés en situation de pouvoir participer aux démarches d'amélioration de l'entreprise.
 - Le projet permet de développer des démarches de résolution de problèmes permettant la mise en oeuvre d'outils, méthodes et concepts liés à l'organisation industrielle. Dans certaines situations, l'apprenti ne se voit pas confier de projets. Il a, par exemple, en responsabilité, la gestion quotidienne d'un approvisionnement ou la planification de l'activité de quelques postes de travail. Dans ce cas, on note rapidement une perte d'intérêt pour ce travail répétitif qui ne permet pas de mobiliser des outils ou des

méthodes liés à l'organisation industrielle.

Ces quelques éléments impliquent que dans un même dispositif de formation en alternance, **les apprenants vont vivre en entreprises des situations singulières.**

Du côté de l'école, le bilan montre qu'aucune adaptation sensible n'est visible d'un point de vue pédagogique et de l'organisation de la formation. Nous pouvons dire que les démarches pédagogiques ignorent tout ou presque de « l'autre vie » des apprenants.

De plus, les « actions en entreprise », que les apprenants doivent réaliser, même si elles offrent quelques points positifs, présentent une rigidité que l'école impose aux apprenants et aux entreprises, alors que toutes les situations des apprenants sont différentes. Ceci peut expliquer qu'elles sont perçues comme une contrainte par les apprenants, une intrusion de la logique et de la rigidité de l'école dans la réalité de l'entreprise.

Concernant le double tutorat, le bilan peut être nuancé. Certes, il est mis en place, certes les tuteurs se rencontrent régulièrement, mais ce double tutorat présente surtout un caractère convivial, un caractère « diplomatique » utile dans le cadre des relations entre le département OGP et les entreprises, mais la qualité de cet accompagnement est très variable d'une situation à une autre.

Pour conclure sur ce point, il nous faut constater que, face à l'hétérogénéité des situations en entreprise, l'équipe du département OGP n'a rien prévu pour aider individuellement les apprenants, ni pour prendre en compte la singularité des situations des apprenants et la richesse qu'elle pourrait présenter, si elle était exploitée dans les activités de formation à l'école.

3 - Vers une problématique : un objet de recherche qui s'enracine dans nos activités de praticien engagé dans une démarche réflexive et d'apprenti chercheur, apprenant en alternance !

Tout mon vécu d'enseignant, toutes les expériences acquises, et en particulier dans la conception d'un dispositif de formation en alternance, la reconception de ce dispositif dans le cadre d'un projet d'amélioration où j'ai bénéficié d'un accompagnement, la reprise d'un cycle d'études en DEA, qui m'a permis de devenir à la fois, un praticien enseignant et un apprenti chercheur en alternance, toutes ces démarches m'ont permis de développer et renforcer ma posture réflexive et de rencontrer à l'école, dans le même temps, des notions comme le

paradigme constructiviste¹⁸ et l'approche complexe¹⁹ de la réalité observable.

Je suis bien en alternance, dans ce tiers inclus²⁰ de l'alternance, entre mes activités de praticien et mes activités d'apprenti chercheur, où je construis ma propre réflexion où je fais évoluer mes propres conceptions de l'alternance.

J'alterne effectivement entre des périodes où je suis acteur impliqué dans des activités de reconception de dispositif de formation, où je suis enseignant auprès de mes apprenants, où je suis accompagnant auprès de quelques-uns d'entre eux, et à d'autres moments, participant à des séminaires, des groupes de recherche et je suis dans une posture de réflexion qui me permet d'aborder certains concepts, certaines connaissances et d'échanger avec d'autre. Enfin un troisième temps plus personnel celui de la réflexion, de la prise de distance, de la mise en lien entre ces deux temps, une période d'émergence et de créativité.

Dans cette démarche, je bénéficie d'accompagnements : d'abord celui de mon directeur de thèse que je rencontre régulièrement pour lui faire part de l'avancement de mes travaux et bénéficier de ces remarques et conseils. Mais je vis une forme d'accompagnement de la part des membres du groupe de recherche auquel je participe régulièrement et dans lequel il est possible aux doctorants de présenter leurs travaux et de bénéficier des questions, discussions et conseil des participants.

Si cette situation particulière me conduit à avoir une attitude réflexive par rapport à mes activités d'enseignant et mes activités d'animateur lancé dans un projet de reconstruction d'un dispositif de formation par alternance, elle me met en tension entre mon activité professionnelle et ma situation d'apprenant qui réfléchit aux concepts de l'alternance. Elle m'a conduit à rencontrer des concepts liés à l'alternance, à l'apprendre, à l'ingénierie des formations ouvertes et en alternance et à développer ma réflexion sur ces concepts, alors que j'étais dans un questionnement critique par rapport à cette formation dans laquelle j'étais particulièrement impliqué.

Cette attitude réflexive a comme conséquence, une vision qui s'éclaircit, un point de vue qui

¹⁸ Le paradigme constructiviste avance que : « *l'être humain est responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait* ». E. Von Glaserfeld, (1988, p. 20)

¹⁹ La complexité implique les notions d'incertitudes, d'indéterminations, d'aléa, de hasard, d'imprévisibilité, de désordre, de doute dans les phénomènes étudiés

²⁰ Le tiers inclus de l'alternance : C'est un temps qui appartient en propre à l'apprenant, c'est l'alternance vécue, c'est son alternance, celle qu'il se construit en interaction avec ses deux environnements.

change, une position qui se décentre, se recule, des choses apparaissent plus compréhensibles. Pour résumer, je dirais que je ne regarde plus mes étudiants, mes apprenants, et en particulier ceux dont je suis le tuteur, de la même manière. Mon regard s'est complexifié !

Et donc, chemin faisant, dans cette démarche où je cherche à comprendre ce que vivent les apprenants que je côtoie dans leur formation en alternance, je rencontre conceptuellement le constructivisme qui me donne à réfléchir sur comment on apprend. On apprend en refaisant le chemin, en faisant son propre chemin, en travaillant les choses par soi-même. Mais, ma propre expérience d'apprenant en alternance me montre que, si l'on est accompagné, si l'on peut cheminer avec quelqu'un à son côté, le chemin est plus facile, une dynamique s'installe, les échanges aident à la compréhension, à l'émergence d'idées nouvelles. J'ai rencontré cela dans nos séances de travail que nous nous organisons ma fille Caroline et moi à l'époque où elle préparait sa thèse et moi mon DEA. La confrontation aux autres également est un moteur puissant, car il faut alors préparer une présentation et retravailler son objet ce qui entraîne là aussi l'émergence de nouvelles idées, de nouvelles pistes. Et puis c'est aussi en écoutant les autres que là aussi des connexions s'établissent, des voies s'ouvrent. Ce sentiment de ne pas être seul rend le chemin plus accessible et la tâche semble réalisable. Cet accompagnement peut aider à la prise d'une posture réflexive sur ce que l'on fait, sur son objet de travail, qui, dans mon cas, devient un objet de recherche. Le fait de vivre cette alternance me permet de me décentrer par rapport à ce que je vis quotidiennement dans mon activité professionnelle, me permet une prise de distance, la mise en confrontation, en dialogique²¹ avec ce que je vis dans mon activité professionnelle et dans mes activités d'apprenant et le groupe de recherche. Cette rencontre, cette confrontation, cette mise en dialogue me permettent d'éclairer autrement ce que je vis, ce que j'essaie d'animer, de construire et de reconstruire.

Comme je l'ai déjà dit, je vais rencontrer le constructivisme (Le Moigne, 1999), mais aussi la notion de complexité (Le Moigne, Morin, 1999), la notion de système complexe²² (Morin, 2005), parce que nous sommes dans le domaine de l'humain, dans des systèmes ouverts où les acteurs sont en interaction permanente, et même s'il y a un cadre prescrit, le résultat est très dépendant des sujets acteurs qui participent à la construction de leur environnement à partir

²¹ Dialogique : la démarche dialogique permet, grâce à son approche englobante, de passer d'une opposition excluante, disjonctive et stérilisante (par exemple des points de vue différents), à une conjonction productrice de nouvelles perspectives.

²² complexité : La complexité caractérise la démarche d'un observateur qui cherche à « embrasser » un plus ou moins grand nombre d'éléments de différentes espèces et formant un tout.

des interactions, des confrontations, des croisements, et de tout cela émerge des situations singulières, mouvantes, fugaces, évoluant dans le temps, plus ou moins positivement pour les sujets. Situations dans lesquelles les sujets deviendront acteurs, auteurs, et s'arrangeront pour rendre les choses acceptables par rapport à leur objet, par rapport à la finalité de la situation dans laquelle ils sont.

Bien évidemment, l'alternance a comme finalité de permettre à l'apprenant de se former à l'école d'une part et dans milieu professionnel d'autre part. Aussi devons-nous nous revisiter « l'apprendre », « l'apprendre en alternance », et chercher à comprendre ce qui fait la différence en apprendre et apprendre en alternance et ce que cela implique pour les acteurs : apprenants, formateurs, accompagnants, tuteurs. Bien sûr, cela implique que nous revisitions la notion d'accompagnement²³.

Arrivé à ce moment, il me semblait difficile d'arrêter là, cette démarche dynamique, qui m'avait permis de croiser, sans pour autant avoir la possibilité de les approfondir, un nombre important de notions. D'autre part, même si j'avais derrière moi une longue expérience d'enseignant, il me semblait important de poursuivre cette réflexion pour tenter d'aider autrement, de travailler autrement avec les apprenants que je rencontre quotidiennement. Il m'a semblé nécessaire pour moi de poursuivre ces travaux, ces réflexions dans le cadre d'une thèse.

4 - L'objet de notre thèse, la grande question posée.

Bien sûr, l'objet de notre thèse porte sur l'alternance, mais ce que nous voulons poursuivre dans cette démarche, c'est de continuer à travailler, à réfléchir pour tenter de comprendre ce que vivent les apprenants, dans le cadre de leur formation en alternance. Dans les dispositifs de formation en alternance, c'est au niveau méso qu'est dessiné le cadre prescrit de l'alternance, qui sera vécue par les apprenants en interaction avec leur environnement singulier au niveau micro. Nous osons avancer ici la métaphore suivante : la pièce de théâtre est écrite au méso-niveau de l'alternance, pour des acteurs qui devront la jouer au niveau micro, dans un décor particulier, dans une réalité singulière et complexe. L'on peut alors imaginer qu'il sera nécessaire pour ces acteurs de faire preuve d'imagination pour improviser et adapter leur jeu afin de ne pas trop s'éloigner du scénario de la pièce.

²³ Accompagnement : par accompagnement, il faut comprendre une écoute une aide bienveillante. Nous reviendrons largement sur ce concept.

Notre intention est donc de chercher à comprendre ce que les apprenants, au niveau micro de l'alternance, dans leur situation singulière, seront capables de construire ou devront construire comme artefacts, pour rendre leur situation convenable au sens de H.Simon, en réaction au cadre prescrit au niveau méso du dispositif de formation en alternance.

Les observations réalisées au cours de nos différentes activités professionnelles, mais aussi les entretiens exploratoires présentés précédemment, mettent en évidence toute une série de situations, d'évènements, de paramètres, qui peuvent générer des problèmes auxquels doivent faire face et réagir les apprenants. La liste qui suit regroupe l'essentiel de ce que nous avons déjà pu rencontrer.

- L'hétérogénéité des situations d'alternance est observable dans les entretiens réalisés avec six apprenants du DUT OGP en alternance. Chacune des situations est singulière. Les entretiens réalisés montrent des accompagnements singuliers, propres à chacune des situations d'alternance.
- L'alternance permet aux apprenants de connaître la réalité industrielle, d'avoir une vision concrète du monde du travail.
- Le projet est également un élément déterminant. Il permet à l'apprenant de se sentir utile à l'entreprise, de participer à des démarches présentant un enjeu réel pour l'entreprise.
- Aucun apprenant ne se sent réellement membre de l'entreprise. Leur statut d'apprenti est sans doute là pour le leur rappeler ainsi qu'à leurs collègues de travail.
- En entreprise, les choses n'y sont pas simples. L'aléa est présent en permanence. Il y a toujours « *un petit truc qui cloche* ».
- De quelques entretiens, il ressort que les apprenants ressentent une grande difficulté à aborder les problèmes proposés par leur projet. En fait, ils ne sont pas aidés, ni par les enseignants de l'IUT, ni par leur maître d'apprentissage pour mettre en œuvre une démarche de problématisation.
- Tous les apprenants s'accordent à dire qu'il y a un décalage entre les apports de l'IUT, le contenu de la formation et les missions qui leur sont confiées en entreprise.
- Les actions à réaliser en entreprise sont jugées négativement, car elles semblent déconnectées des missions proposées par l'entreprise.
- Certains apprenants se trouvent dans des situations critiques, à la limite de la rupture.
- Les apprenants n'expriment pas leurs difficultés. Hormis au cours des entretiens réalisés, les apprenants ne parlent pas des difficultés graves qu'ils peuvent rencontrer.
- Les apprenants interviewés rapportent l'importance du rôle de certains acteurs comme le maître d'apprentissage.

- Les choses sont fragiles : par exemple, le département OGP a lancé un projet d'amélioration de son dispositif de formation en alternance, avec comme objectif principal de faire en sorte que l'école devienne une ressource pour aider les apprenants dans leur formation. Ce projet est aujourd'hui contesté par certains enseignants rebutés par le changement de posture que cela leur demande.
- Dans toutes les formations dans lesquelles j'interviens, je constate que l'accompagnement est systématiquement prescrit et se traduit par un double tutorat : l'apprenant doit être aidé par deux tuteurs : un tuteur industriel en entreprise et un tuteur universitaire à l'école.

Notre Problématique

Notre problématique nous amène à considérer les questions suivantes :

- en quoi un dispositif de formation en alternance peut-il être rendu convenable, au sens de Herbert Simon, pour que les apprenants réussissent dans leur projet de formation ?
- quelles légitimations pour les formations en alternance ?
 - légitimation qualitative : que peut-on dire de la qualité de ces formations ? Quels sont les apports spécifiques de ces formations en comparaison des formations classiques ?
 - légitimation individuelle et sociale : que peuvent apporter ces formations sur le plan du développement de l'individu ? En quoi sont-elles efficaces dans le domaine de l'insertion de l'individu dans la vie économique et sociale ?
 - légitimation épistémologique : quels types de connaissances et de compétences apportent-elles à l'apprenant et quelles valeurs peut-on leur reconnaître ?

La réflexion engagée tout au long de notre parcours nous conduit à un changement de posture, à une remise en cause de nos pratiques. Grâce à cette posture réflexive, des questionnements émergent.

Pour les enseignants, l'alternance implique une remise en cause de leur pratique. Traditionnellement, on assiste à une confrontation de culture entre l'école et l'entreprise, entre les enseignants et les acteurs du monde industriel. Une méfiance réciproque existe.

Cette rencontre, cette confrontation nous l'observons au niveau micro, au niveau des acteurs de l'alternance, au niveau méso au niveau des institutions : l'école et l'entreprise.

Les grandes questions qui émergent alors sont les suivantes :

- Qu'est-ce qu'apprendre ? Quelle en est la finalité ? Quand est-ce qu'on apprend ? Dans quelles conditions apprend-on ? Quand apprend-on ? Où apprend-on ? Comment apprend-on ?

- Et apprendre en alternance, qu'est-ce que cela infère ? Quelles différences cela implique pour les acteurs ?
- Mais aussi qu'est-ce que l'alternance ? Et qu'est-ce que ça apporte à l'apprenant ? Il nous faudra aborder :
 - l'alternance naturelle dans les apprentissages de la vie de tous les jours et l'alternance artificielle dans les dispositifs formation ,
 - les conceptions de l'alternance dans ses différents niveaux de : macro, méso, micro,
 - en utilisant la métaphore de la pièce de théâtre, nous pouvons constater les artefacts liés à l'alternance sont conçus au niveau méso, par les acteurs-concepteur appartenant aux institutions en présence de ce niveau, mais sont joués au niveau micro par les acteurs de ce niveau et en particulier les apprenants.
 - ces artefacts sont-ils réellement pensés pour les acteurs de ce niveau micro ? En quoi l'alternance conçue au niveau méso est-elle convenable au sens de H. Simon pour les acteurs du niveau micro et en particulier pour les apprenants ?
 - et quelle alternance singulière se construit chacun des apprenants dans sa situation personnelle et singulière ?
- Les dimensions de l'hétérogène et la singularité des situations sont-elles prises en compte ?
- Quelles sont les conceptions des différents acteurs enseignants, industriels et apprenants ? comment chacun voit-il l'autre quelles sont les attentes de chacun
- Qu'est-ce que une formation en alternance de qualité ?
- Et dans cette perspective, comment associer dans un même dispositif de formation, une école et une entreprise autour d'un apprenant ? Ou plutôt une l'école et des entreprises ; chacune de ces entreprises accueillant un apprenant dans une situation singulière.
- Comment enseigner telle ou telle matières ou disciplines en sachant qu'en entreprise les outils ou les méthodes présentées ne seront pas utilisés ? Autrement dit, comment donner du sens à un enseignement, pour un apprenant en prise avec la réalité industrielle ?
- Dans mes activités de tutorat, quel accompagnement faut-il construire ou laisser se construire ?
- Comment considérer l'apprenant (objet, sujet, acteur, auteur) dans une démarche de construction de connaissances, de co-construction de connaissances ?
- Quel modèle pour quel système de formation ?
- C'est poussé par un besoin de comprendre que je me suis lancé dans cette thèse.

La problématique de notre thèse pourrait être résumée dans la question suivante :

**Comment l’alternance, prescrite par les dispositifs de formation,
est-elle conçue et vécue par les apprenants ?**

Le cas de trois formations technologiques post-baccalauréat en alternance.

* * *

CHAPITRE III

Une approche « empirique » pour comprendre de l'intérieur et tenter de modéliser l'alternance vécue par les apprenants.

Notre terrain de recherche :

Trois formations technologiques post-baccalauréat en alternance

I - Concevoir, construire, conduire une recherche qualitative engagée dans et sur l'alternance.

1 - Quelques balisages théoriques pour mettre en œuvre une recherche qualitative

Il est intéressant de constater que chaque année universitaire, des données quantitatives sont exigées par l'administration du Ministère de l'Éducation Nationale et bon nombre d'informations caractérisant les « cohortes » d'apprenants sont récoltées. Le traitement de ces données nous renseigne sur les origines des apprenants, sur leur parcours de formation et sur leur devenir après l'obtention des diplômes. D'autre part, le fait que ces opérations de recueil et de traitement se déroulent depuis un certain nombre d'années est également riche en renseignements. Les concepteurs de ces formations peuvent y trouver des informations à partir desquelles des stratégies peuvent être modifiées ou élaborées. À titre d'exemple, nous sommes capables de connaître quelle est notre zone géographique de recrutement et son évolution ; nous pouvons également connaître quels types d'entreprises embauchent les diplômés et pour quels types de fonctions.

Le recueil et le traitement de ces données génèrent une quantité importante d'informations pour nos démarches de communication et de recrutement, ou pour faciliter l'insertion de nos diplômés dans le monde de l'entreprise, en cherchant à donner aux apprenants les connaissances dont ils auront besoin.

Mais ces données ne nous donnent aucune information quant à ce que vivent les apprenants engagés dans ces formations ! Nous souhaitons dans le cadre de cette recherche utiliser un autre regard et passer d'une approche quantitative à une approche qualitative.

Comme nous l'avons présenté précédemment, nous sommes acteurs impliqués comme enseignants et chargés d'accompagner des apprenants engagés dans des formations post-baccalauréats technologiques en alternance. Mais, nous sommes également animateurs ou

participants dans des démarches de construction, ou reconstruction de ces dispositifs de formation.

Si notre objet de recherche est l'alternance, notre intention est de mener une recherche engagée dans et sur l'alternance.

- **Dans l'alternance**, de par notre posture de praticien engagé dans une démarche de recherche en relation avec nos pratiques professionnelles, et de ce fait nous sommes nous même en train de vivre une situation d'alternance !
- **Sur l'alternance** puisque notre intention est de comprendre ce que vivent et construisent des apprenants, dans leur dispositif de formation, et de comprendre en quoi ces dispositifs, conçus dans l'intention de les aider dans leur démarche de formation, sont ou non acceptables, convenables, au sens de H. Simon²⁴, avec comme finalité de proposer des pistes d'amélioration de la qualité des dispositifs que nous sommes amenés à concevoir ou re-concevoir.

C'est donc une recherche qualitative que nous avons choisi de mettre en œuvre, parce que nous voulons comprendre comment les apprenants, qui auront accepté de participer à nos travaux de recherche, vivent leur situation en alternance. Nous nous intéresserons à leur vécu à leur expérience humaine, à la singularité de leur situation, aux difficultés que certains d'entre eux peuvent rencontrer.

C'est en allant à leur contact dans des entretiens individuels que nous récolterons leur parole, leur récit. Aussi nous avons le projet de réaliser une nouvelle campagne d'entretiens pour approfondir notre compréhension de ce que vivent les apprenants interviewés. Nous nous proposons d'interviewer des apprenants de trois filières de formation en alternance, à trois reprises au cours de leur formation, pour les suivre dans la durée de leur formation. Notre recherche aura donc un caractère diachronique.

Il nous semble important à ce moment de restituer la recherche en sciences de l'éducation

²⁴ Herbert Simon : les sciences de l'artificiel chez Galimard 2004 : dans l'incapacité de trouver la solution optimum au problème que nous rencontrons, il nous est nécessaire de rechercher une solution satisfaisante, convenable. Simon

2 - La démarche scientifique en sciences humaines : Premiers balisages

Avec A. Mucchielli, (2002), il est possible de distinguer plusieurs types de recherches présentant des finalités différentes.

- La recherche scientifique : elle regroupe des activités scientifiques consistant en un processus de collecte et d'analyse de données, dans le but de répondre à un problème de recherche déterminé.
- La recherche fondamentale : Cette recherche porte sur des principes de base et vise à accroître les connaissances dans un domaine particulier, mais sans se préoccuper des implications pratiques que pourront présenter ces recherches.
- La recherche quantitative : dans ce type de recherche, le processus de collectes de données à caractère mesurable, permettant ensuite des traitements statistiques. La recherche qualitative : dans ce type de recherche, le processus de collecte porte sur des données à caractère non mesurable.

2.1 - Les questions de temporalité dans la démarche de recherche

On distingue une recherche suivant la période de temps envisagé. On peut s'intéresser à un objet d'études à un moment donné, ou suivre son développement à différentes phases de son évolution.

- La recherche synchronique s'attache à observer un objet à un instant donné correspondant à un état particulier de l'objet ou de son environnement ou de l'interaction entre les deux.
- La recherche diachronique s'attache à suivre l'évolution de l'objet étudié dans le temps. Cette recherche permet de suivre l'évolution de l'objet et de son environnement et d'identifier les évolutions, les événements marquants et les émergences qui apparaissent au fil du temps. Cette recherche diachronique est également appelée recherche longitudinale. Une recherche diachronique peut suivre des individus ou des groupes d'individus pendant un temps suffisamment long afin de permettre la mise en évidence d'évolution ou l'apparition de phénomènes particuliers.
- La recherche dite « longitudinale » se pratique davantage sur des documents des archives lorsqu'ils sont disponibles.
- La recherche transversale consiste à observer au même instant des personnes ou des groupes de personnes présentant des critères différents comme l'âge, la situation professionnelle, par exemple.

Pour notre compte, nous avons choisi de suivre des apprenants issus de trois formations en réalisant trois entretiens avec chacun d'entre eux, ceci nous permettant d'observer si des évolutions sont perceptibles dans leur situation en alternance, dans leur comportement vis-à-vis de la formation et dans leur processus d'apprentissage. 0

2.2 - La Recherche qualitative

Si l'appellation « recherche qualitative » apparaît, dans le monde anglo-saxon, vers la fin des années 60, c'est dans l'empirisme, le pragmatisme et la phénoménologie qu'il faut y rechercher les fondements.

2.2.1. - Légitimation et fondements de la recherche qualitative

2.2.1.1. - L'empirisme

Le mot empirisme vient du grec « empiria » qui signifie expérience, et déjà pour Aristote, l'expérience des sens était à la source de toute la connaissance.

L'empirisme est une doctrine épistémologique qui fait de toute connaissance le résultat de notre expérience sensible. Il peut être défini comme une démarche qui affirme que tout vient de nos sens, de la perception que nos sens nous donnent du monde qui nous entoure.

Martine Beauvais (2003, p. 31) précise que dans le langage courant la démarche empirique est : « *une démarche qui procède par tâtonnement, par observations successives, pour mettre en relation des phénomènes. Cette démarche permet l'acquisition d'un savoir empirique ainsi qu'une connaissance pratique des choses, non fondées sur une théorie.* ».

C'est au XVIIe siècle qu'apparaît l'empirisme anglais avec John Locke, George Berkeley et David Hume, même si aucun d'eux ne s'est réellement déclaré empiriste. À l'origine, l'empirisme pouvait se concevoir comme un matérialisme, terme qui désigne une disposition d'esprit qui consiste à partir de la réalité et pour vivre de constituer le savoir et la connaissance. Cet empirisme pose le principe que l'expérience constitue la seule et unique source de nos idées « *Rien n'est dans l'esprit qui n'ait d'abord été dans les sens* », selon la formule empiriste.

Il nous est possible de faire un lien entre l'empirisme et la formation en alternance qui conduit l'apprenant à confronter les savoirs théoriques de l'école avec la réalité qu'il rencontre dans l'entreprise, réalité vécue puis perçue, qui le conduit à élaborer de nouvelles conceptions.

Les fondateurs de l'empirisme anglais : John Locke, George Berkeley et David Hume :

John Locke (1632-1704)

Comme Aristote, J. Locke pense que rien ne peut exister dans la conscience d'un individu sans auparavant avoir existé dans ses sens.

Pour lui, la conscience de l'homme, avant qu'il n'ait éprouvé toute perception, est d'abord une table rase. Ensuite, de nos différentes perceptions sensorielles vont naître des idées immédiates. Ces idées seront acceptées par notre conscience qu'après avoir été confrontées et mises en doute. Elles deviennent alors des « idées de réflexion », composées à la fois de sensations et de pensées. Notre connaissance est ainsi fondée sur nos idées, c'est-à-dire ce à quoi nous pensons, ce sur quoi nous raisonnons et ce que nous percevons sensoriellement.

À propos de John Locke, M. Beauvais (2003, p. 33) conclue : « *Ainsi pour J. Locke notre connaissance se limite à nos idées, donc à nos sensations et réflexions, et nos idées ne sont en rien une reproduction à l'identique de quoi que se soit qui puisse exister en dehors de nous. Elles nous permettent seulement, au même titre que les mots, de désigner et de nous représenter les choses* ».

George Berkeley (1685 - 1712)

Il est considéré comme le père de l'immatérialisme. Il reprend les idées de J. Locke et selon lui hors de la perception, rien n'existe, et il rejette toute notion d'idées abstraites entre les mots et les choses. Il soutient qu'il n'y a pas d'existence en dehors de la perception : exister c'est être perçu.

David Hume (1711 - 1776)

Il peut être considéré comme le Maître à penser de l'empirisme. Il valorise l'observation et la perception, et s'attache à vérifier par l'expérimentation les idées et les concepts construits par les philosophes qui l'ont précédé.

Chez l'homme, D. Hume distingue deux types de représentations : ses impressions, qu'il définit comme la perception vive et immédiate de la réalité extérieure, et ses idées qu'il considère comme un simple souvenir de cette impression.

Pour D. Hume, nous pouvons associer des impressions entre elles ou des impressions avec des idées et en faire des idées qui ne correspondent à rien de réel. Il voit dans ce processus, la source de la création d'êtres imaginaires comme dans les mythologies et également la source de la notion de croyance.

D. Hume rejette le principe de l'induction. Rien selon lui ne nous autorise à inférer l'existence d'une chose à partir d'une autre chose, y compris la répétition de situations passées.

C'est au XIXe siècle que sont apparues les étiquettes « rationalisme » et « empirisme » utilisées pour classer les doctrines philosophiques. Il est à noter que c'est au XIXe siècle que sera créé le mot « épistémologie » et qu'apparaît la méthode « hypothético-déductive ». Cette méthode scientifique consiste à formuler une hypothèse afin d'en déduire des conséquences observables futures.

Elle est à la base de la démarche expérimentale, théorisée en particulier par Roger Bacon (à ne pas confondre avec Francis Bacon) en 1268 dans *On Experimental Science*.

Si empiristes et rationalistes du XIXe siècle admettaient la priorité épistémologique de la notion de phénomène, ils s'opposaient sur la manière de construire le savoir. Les empiristes ne niaient pas que la raison puisse jouer un rôle dans le processus de la connaissance. Ils refusent seulement l'idée qu'il puisse y avoir des connaissances purement rationnelles ou *a priori*, et mettent l'accent sur la méthode expérimentale qui est l'une des bases de la démarche scientifique. Elle repose sur la pratique de l'expérimentation, c'est-à-dire sur le recueil de données, sur le domaine d'étude, et la confrontation du modèle aux faits. Progressivement l'empirisme va accorder une place importante aux méthodes inductives qui conduisent le sujet observant de partir du réel vécu et perçu pour tenter d'élaborer les règles, des savoirs ou des théories.

De la même façon, l'empirisme se distingue assez nettement du positivisme, dans la mesure où celui-ci met davantage l'accent sur l'explication des phénomènes par des formulations mathématiques.

Pourquoi et comment être empiristes ?

À cette question, Edmond Ortigues²⁵ répond « *Parce que nous sommes des êtres physiques nous interrogeant sur un monde physique auquel nous appartenons* ». Il cite Willard Van Orman Quine (1908-2000) (« *The Scope and Language of Science* », in *Ways of Paradox*, p. 229). « *Comment savons-nous que notre connaissance dépend seulement de l'irritation de notre surface corporelle et de conditions internes ? C'est seulement parce que nous savons, d'une manière générale, à quoi ressemble le monde avec ses rayons lumineux, ses molécules, ses hommes, ses rétines et le reste. C'est ainsi que notre compréhension du monde physique,*

²⁵ Edmond ORTIGUES, « *Empirisme* », in *Encyclopaedia Universalis*, version numérique n°13, 2007.

si fragmentaire soit-elle, nous rend capables de voir combien limitée est l'évidence chargée de supporter cette compréhension. C'est notre compréhension, telle qu'elle est, de ce qui gît au-delà de nos surfaces, qui montre que notre évidence en faveur de cette compréhension se limite à nos surfaces ».

Les empiristes considèrent d'abord que le fondement et la première source de la connaissance se trouvent dans l'expérience sensible. Pour les empiristes, il n'y a que les objets singuliers et les phénomènes qui sont réels. L'empirisme admet l'existence de concepts, images ou synthèses d'images issues de l'expérience. L'esprit est alors conçu comme une *tabula rasa* sur laquelle s'impriment des impressions sensibles. La connaissance humaine est un assemblage d'habitudes reçues.

L'empirisme radical est une variante défendue par William James et qui affirme, comme l'empirisme classique, qu'il ne faut rien rajouter à l'expérience, mais aussi, ce qui fait sa spécificité, qu'il ne faut rien lui retirer.

Il est important de ne pas confondre l'empirisme avec le pragmatisme. L'empirisme se fonde sur l'expérience, le pragmatisme sur l'action. Le pragmatisme, dénué de toute ambition métaphysique, peut ainsi entrer en conflit avec une véritable éthique, ce qui ne devrait pas être le cas pour l'empirisme. L'empirisme constitue la tradition philosophique dominante en Angleterre, le pragmatisme, l'une des traditions philosophiques américaines, qui ne sont pas les mêmes.

2.2.1.2. - Le Pragmatisme

Le pragmatisme est une doctrine philosophique née aux États-Unis à la fin du XIXe, et dont les principaux représentants sont Charles Sanders Peirce (1839-1914) William James (1842-1910) et John Dewey, (1859-1952).

Peirce introduit le terme « pragmatisme » en 1879 dans un article : « *Comment rendre nos idées claires ?* » Peirce y énonce le principe du pragmatisme : « *Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet.* »

William James (1842-1910) appliqua d'abord ce principe à la religion et à la philosophie, en 1898, avant de le transformer en théorie de la vérité, en 1906, au cours de conférences qu'il publia l'année suivante dans le livre qui devait donner naissance au mouvement : *Le Pragmatisme*.

Dès 1896, John Dewey (1859-1952) élaborait de son côté à Chicago une théorie instrumentaliste de l'idée qu'il fit connaître en 1903 dans un ouvrage collectif de ce qu'on appela l'école de Chicago : « *Studies in Logical Theory* ».

Le pragmatisme est plus une attitude philosophique qu'un ensemble de dogmes. « *Pragmatisme* » vient du grec « *pragmata* » qui signifie action, ce qui atteste du souci d'être proche du concret, du particulier, de l'action, et d'être opposé aux idées abstraites et vagues de l'intellectualisme. Il s'agit en fait d'une pensée radicalement empiriste : la notion d'effet pratique est étroitement liée à la question de savoir quels effets d'une théorie sont attendus dans l'expérience.

La maxime pragmatiste consiste à se demander, pour résoudre une controverse philosophique, quelle différence cela ferait en pratique, si telle option plutôt que telle autre était vraie. Si cela ne fait aucune différence en pratique, c'est que la controverse est vaine. En effet, toute théorie, aussi subtile soit-elle, se caractérise par le fait que son adoption engendre des différences en pratique.

Chez W. James, l'application la plus célèbre de la méthode pragmatiste concerne le problème de la vérité. Elle consiste à dire que le vrai absolument objectif n'existe pas, car on ne peut séparer une idée de ses conditions humaines de production. La vérité est nécessairement choisie en fonction d'intérêts subjectifs.

Chez John Dewey, l'attitude pragmatique sera présentée comme l'opposé de la théorie spectatorielle de la connaissance. Connaître n'est pas « savoir », comme c'est par exemple le cas dans la tradition cartésienne, mais « agir ». Cela conduit à relativiser la notion de vérité, ce qui fut du coup le signe principal de reconnaissance de l'appartenance au pragmatisme. À ce titre, le pragmatisme fut souvent caricaturé.

Pour J. Dewey, le pragmatisme s'apparente de plus en plus à une philosophie sociale, voire à une pratique de recherche politique. Pour Dewey, la philosophie doit reproduire dans le domaine sociopolitique ce que la science moderne accomplit dans le domaine technologique.

Le pragmatisme constitue un apport original à la philosophie. Mais il a souvent été éclipsé par la philosophie analytique, dont la scientificité est davantage acceptée. Aujourd'hui, les philosophes tendent à redécouvrir ses possibilités d'analyse et de compréhension, reposant sur une prise en charge des données actionnelles et expérimentales, indispensables à la saisie et à l'appréhension d'un objet.

Le pragmatisme américain étant l'expression d'une méthode plus qu'un corps de doctrines, les

pragmatistes ne sont pas que des théoriciens.

Charles Sanders Peirce est un astronome réputé pour la qualité de ses observations et pionnier de la logique moderne, sa théorie des catégories en fait le précurseur de la phénoménologie et sa théorie des signes, le père de la sémiotique.

W. James est aussi le premier grand psychologue moderne ; instigateur du néo-réalisme, il soutint un « empirisme radical » qu'il prit toujours bien soin de distinguer du pragmatisme. Dewey, psychologue, logicien, théoricien d'une philosophie humaniste et naturaliste, est le père de la pédagogie moderne et il fut pendant près d'un demi-siècle le porte-parole de la pensée libérale en Amérique.

2.2.2. - Le paradigme compréhensif Faire des liens avec mon problème

Pour A. Mucchielli (2002, p. 33), « *Le paradigme compréhensif - qui s'oppose au paradigme positiviste - réfute l'existence d'un monde réel, d'une réalité extérieure au sujet. C'est une perspective qui affirme l'interdépendance de l'objet et du sujet. Ainsi, comme le souligne P. Bourdieu (1979), les objets ne sont pas objectifs : ils sont dépendants des caractéristiques sociales et personnelles des personnes qui les observent.* »

Le paradigme positiviste, lui, va imposer au chercheur de recueillir des données mesurables en mettant en œuvre une méthode expérimentale, s'appuyant sur des techniques d'investigation et d'analyse présentant des garanties de rigueur et d'objectivité. Ce paradigme prône la connaissance de faits réels, faisant l'objet de descriptions les plus objectives possible, en toute indépendance de l'observateur et de sa subjectivité, observateur qui de ce fait est tenu hors de la réalité observée.

Dans le paradigme compréhensif, les démarches scientifiques vont prendre en considération les perceptions, les sensations, les impressions du sujet percevant et ignorer les objets extérieurs indépendants de ce dernier.

A. Mucchielli nous rappelle que ce paradigme se situe dans l'axe de la pensée de David Hume, relative à la connaissance. Il précise que dans ce courant de pensée, « *les notions dont nous nous servons pour décrire la réalité n'ont en fait pas de correspondant dans la réalité. Le déchiffrement de cette dernière est réalisé à l'aide d'instruments créés dans le propre esprit du sujet* ». (2002, p. 34)

Dans le paradigme compréhensif, la recherche portera son attention sur des données qualitatives. L'observateur et le sujet observé seront pris en considération avec leur subjectivité. Ce sont les actions, les comportements, les contradictions qui seront recherchés.

Pour A. Mucchielli (2002, p. 34) c'est de cette orientation de pensée que résulte « *une épistémologie des méthodes qualitatives qui sera caractérisée par la complexité, la recherche de sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs.* »

Dans ce paradigme, l'observateur cherchera à comprendre les phénomènes humains et sociaux et, pour cela, il mobilisera des méthodes qualitatives de recueil de données, données subjectives, singulières, mais riche de sens, qu'il faudra ensuite interpréter en prenant en considération la subjectivité des acteurs : la personne observée et la personne observante.

La difficulté va résider en partie dans l'écart inévitable entre la situation vécue par la personne, le récit qu'elle va en faire, ce que le chercheur va en comprendre et l'interprétation qu'il proposera.

2.2.3. - Épistémologie des méthodes qualitatives

C'est au XIX^e siècle que, sous l'impulsion de W. Dilthey, une réflexion sur les sciences sociales a vu le jour. Elle est née de l'observation des différences entre les sciences de la nature et les sciences humaines. Si les sciences de la nature ont pour objet d'expliquer notre environnement, les sciences humaines ont pour but de « *comprendre le sens et la portée des gestes posés par les acteurs sociaux et historiques* » (A. Mucchielli, 2002, p. 56).

Cette démarche de compréhension va imposer de trouver les moyens pour comprendre comment et pourquoi les acteurs ont agi de telle ou telle manière. Il s'agit bien ici d'appréhender la qualité des actions, des comportements, des interactions produites par les acteurs.

Défendant l'idée d'une spécificité des sciences sociales et en réaction au positivisme de A. Comte, W. Dilthey voulait construire une méthodologie qui leur soit propre.

« *Ainsi Dilthey s'opposait-il farouchement à l'idée d'une science unifiée que prônait le positivisme, qui ne laissait comme seul principe de la distinction entre les disciplines que le choix de l'objet d'étude.* » (A. Mucchielli, 2002, p. 56).

Toutefois le paradigme positivisme s'est imposé pour de nombreuses années, les sciences de la nature et en particulier la physique se défendant de détenir des lois universelles à contrario

des sciences humaines. On affirmait alors que la physique, en particulier, était arrivée à maturité. La fin des années 60 va connaître une remise en cause de l'approche expérimentale classique, insuffisante pour explorer la réalité humaine et sociale, complexe et en perpétuelle évolution, et un regain d'intérêt pour la recherche qualitative va apparaître.

Wilhelm Dilthey (1833 - 1911), historien, psychologue, sociologue et philosophe allemand est généralement considéré comme un empiriste.

Il s'intéressait beaucoup à ce qui est aujourd'hui la sociologie. Ses travaux le conduisirent à donner le nom de « cercle herméneutique » à un processus de recherche particulier destiné à l'interprétation de textes nécessitant une explication.

Ses recherches ont conduit Dilthey à une réflexion épistémologique sur la compréhension et l'explication. On peut dire qu'il a participé à la création d'une coupure entre les sciences de la nature et les sciences de l'esprit ce qui a largement influencé le développement des sciences sociales au tournant du XXe siècle. Aujourd'hui, W. Dilthey est considéré comme un passeur essentiel entre une conception positiviste des sciences sociales et une approche dite « compréhensive ».

L'appellation recherche qualitative est apparue, dans le monde anglo-saxon, vers la fin des années 60. Cette expression désigne une approche méthodologique faisant appel à des approches qualitatives. Pour A. Mucchielli (2002, p. 196), il s'agit « *d'un engagement très cohérent vers un type de rapport à la réalité empirique, aux "sujets" de la recherche et à l'explication scientifique* ».

Pour A. Mucchielli (2002, p. 196), « *la recherche qualitative est contenue en substance dans la sociologie compréhensive de Max Weber, dans le projet de sciences de l'homme de Wilhelm Dilthey et dans la phénoménologie de Husserl. La recherche qualitative s'est ensuite développée de manière relativement harmonieuse comme méthodologie principale, sinon unique, d'approche de l'objet d'étude* » en sciences humaines et sociales.

Max Weber (1864-1920) est considéré comme le fondateur de la sociologie compréhensive. Cette approche sociologique fait de la subjectivité, qui est le propre du sujet et motive les comportements des acteurs dans une variation infinie de jeux, le fondement de l'action sociale qui permet à une société de préserver sa cohésion.

Son œuvre est dominée par une recherche sur la rationalité qui caractérise une conduite cohérente, voire optimale, par rapport aux buts de l'individu dans le cadre de la société dans laquelle il vit.

Edmund Husserl (1859 - 1938) est un philosophe allemand, et l'un des fondateurs de la phénoménologie.

La phénoménologie est la science des phénomènes, de ce qui apparaît à la conscience. Pour rendre possible cette science, il faut « revenir aux choses mêmes » : les décrire telles qu'elles se présentent à la conscience. Pour E. Husserl, la phénoménologie prend pour point de départ l'expérience en tant qu'intuition sensible des phénomènes, afin d'essayer d'en extraire les dispositions essentielles des expériences, ainsi que l'essence de ce dont on fait l'expérience. La phénoménologie est la science des phénomènes, c'est-à-dire la science des *vécus* par opposition aux objets du monde extérieur.

Aux États-Unis, la recherche qualitative a connu une époque de gloire en particulier grâce à l'école de Chicago des années 1910 aux années 1960, puis elle a quasiment disparu jusqu'à la fin des années 1960.

2.2.4. - Présentation de la recherche qualitative

Par l'expression recherche qualitative, il faut entendre toute recherche empirique en sciences humaines et sociales. (A. Mucchielli, 2002, p. 196). La recherche qualitative est une forme de recherche empirique visant l'avancement des connaissances théoriques ou pratiques au sujet d'un phénomène humain (psychologique, social ou culturel). (A. Mucchielli, 2002, p. 165)

Pour A. Mucchielli, ce type de recherche répond aux cinq caractéristiques suivantes :

- la recherche est orientée vers la compréhension des phénomènes observés,
- elle aborde l'objet de l'étude d'une manière ouverte et large,
- elle est basée sur un recueil de données, réalisé grâce à des méthodes qualitatives,
- elle nécessite une analyse qualitative des données, c'est-à-dire une analyse tournée vers la mise en évidence des phénomènes et leur compréhension,
- elle débouche sur un récit, une explication, un éclairage nouveau d'un phénomène observé, voire d'une théorie, mais elle ne propose aucune démonstration.

La démarche qualitative est donc une démarche de découverte en profondeur d'un phénomène observé.

2.2.4.1. - Caractérisation de la recherche qualitative

A. Mucchielli (2002, p. 196) précise que la recherche qualitative est diversement caractérisée. On utilise à son propos les qualificatifs suivants : « *compréhensive, holiste, inductive, naturaliste, écologique, humaniste, ancrée empiriquement, particulièrement appropriée pour*

l'analyse fine de la complexité, proche des logiques réelles, sensible au contexte dans lequel se déroulent les événements étudiés, attentive aux phénomènes d'exclusion et de marginalisation, etc. »

Il nous propose ensuite un tableau comparatif des deux types de recherches.

Figure3 : Comparaison des deux pôles

| Recherche quantitative | Recherche qualitative |
|---|--|
| Mots clés : contrôle, étendue | Mots clés : compréhension, profondeur |
| Approche des sciences naturelles | Approche ethnologique et de la communication |
| Préoccupée par : objectivité, généralisabilité, reproductibilité | Ces questions sont souvent secondaires |
| Logique de la vérification | Logique de la découverte |
| On sait assez précisément ce qui sera significatif | A priori, tout peut être significatif |
| Contexte posé | Contexte appréhendé |
| Contrôle des variables à priori | Contrôle des « variables » <i>a posteriori</i> |
| Peut établir des relations « causales » et des corrélations | Intérêt pour la « causalité » locale, circulaire et symbolique |
| Procédures codifiées et fixes | Procédures variables |
| Sublimation (ou négation, selon le point de vue) de la complexité | Compréhension et présentation de la complexité |
| Les données sont considérées comme étant « discrètes » | les données sont considérées comme étant « riches » |

Il précise : « *Bien que cette opposition soit quelque peu artificielle et trop caricaturale, elle permet cependant de saisir une tension bien réelle entre deux pôles épistémologiques et méthodologiques.* » Il nous propose une comparaison de ces deux pôles dans le tableau ci-dessus. (2002, p. 196).

On peut constater que la recherche qualitative présente toute une série de spécificités et de points fixes qui marquent sa mise en œuvre et son originalité.

Nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Mucchielli (2002, p. 196) qui identifie la liste des repères suivants caractérisant la recherche qualitative :

« De façon générale, on peut dire que :

1) la recherche menée comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.) ;

2) la construction de la problématique demeure large et ouverte ;

3) le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation atteinte, le degré d'acceptation interne obtenu, etc. ;

4) les étapes de cueillette et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois (comme en ethnologie, ethnométhodologie, analyse de contenu qualitative par théorisation, etc.) ;

5) le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de la recherche ;

6) l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de "résultats" ;

7) finalement, la thèse ou le rapport de recherche s'insèrent dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de la preuve. »

Mener une recherche qualitative, implique le choix de l'une ou plusieurs méthodes de recueil de données : observation (participante²⁶ ou non), entretien non directif, entretien semi-directif, entretien de groupe, collecte de documents.

L'analyse des données impliquera le choix d'une méthode appropriée parmi un nombre fort varié de méthodes : analyse phénoménologique, analyse qualitative de théorisation, analyse des besoins, analyse de conversation, etc.

²⁶ « L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de la place que ceux-ci consentent à lui faire » (Laburthe-Tiolra) » cité par A. Mucchielli, (2002, p. 196).

2.2.4.2. - Pertinence de la recherche qualitative

Comme toute approche méthodologique, la recherche qualitative impose au chercheur la démonstration de la pertinence de son projet de recherche.

La recherche qualitative a longtemps été longtemps dévalorisée par le fait qu'elle ne produisait pas de mesure, contrairement à la recherche quantitative. On peut cependant noter que depuis quelques années sa pertinence est à nouveau reconnue.

Avec Pierre Paillé (2002, p. 159)²⁷ nous pouvons avancer que la pertinence de la recherche qualitative peut être évaluée à trois niveaux : épistémologique, méthodologique et social.

- Le niveau épistémologique : *« la recherche qualitative se distingue par un rapport à l'objet d'étude qui est, le plus souvent : holiste, voulant prendre en compte, au départ, la totalité de la situation étudiée ; proximal, la distance par rapport au phénomène étudié étant réduit dans le but de parvenir à une connaissance première et personnelle du phénomène ; directe, la médiation avec les sujets de l'étude s'effectuant le plus souvent à travers le langage commun, sans moyen technique ; et interprétatif, s'agissant de manière essentielle d'une quête du sens des vécus et des événements. »* Il est donc possible de justifier épistémologiquement, à l'un ou à plusieurs de ces niveaux, le choix de la recherche qualitative pour notre propre démarche en invoquant la nécessité de dégager, au terme de notre étude, une connaissance intime (proximale) du phénomène à l'étude.
- Le niveau méthodologique : *« la recherche qualitative s'avère pertinente dans la mesure où est sollicitée sa logique essentielle, qui est d'être compréhensive, alors que sont privilégiées la description des processus plutôt que l'explication des causes, la profondeur des analyses plutôt que la multiplication des cas, la richesse des données plutôt que la précision de mesures ; inductive, puisque la compréhension du phénomène à l'étude se dégage progressivement du contact prolongé de la situation et en l'absence d'a priori normatifs ou de grilles opérationnelles ; récursive, car les étapes de son déroulement peuvent être répétées aussi souvent que le nécessite la compréhension de l'objet à l'étude ; et souple, dans la mesure où la démarche n'est pas codifiée de façon rigide, pouvant s'adapter aux aléas de la découverte. »*
- Le niveau social : *« la recherche qualitative représente une option scientifique pertinente dans la mesure où elle est près des gens, des milieux, des expériences, des problèmes, où*

²⁷ Pierre Paillé, *Pertinence de la recherche qualitative*, p. 159, in *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, sous la direction de A. Mucchielli, 2002, Paris Armand Colin.

elle est écologique (technologiquement soft), et dans la mesure où elle est, presque par principe, collaborative. » (P. Paillée, 2002, p. 196).

II - Le cadre de notre recherche qualitative

1 - La notion de méthode dans une démarche de recherche --

Dans une démarche de recherche et en empruntant à Jean Clénet son modèle déjà exposé dans notre introduction, il est possible d'identifier trois étapes principales : la conception, la construction et la conduite.

La phase de conception sera dédiée à l'élaboration du projet de recherche. Pour ce faire, le chercheur doit disposer d'une vision de l'objet général de l'étude, selon sa discipline. Le chercheur connaît de plus les théories, les grandes explications proposées dans son domaine pour aborder l'objet d'étude.

Vient ensuite la deuxième phase : la phase de construction

C'est la phase de méthodologie. Le chercheur doit identifier les méthodes et les instruments de collecte de données, adaptés à son objet de recherche, afin de recueillir les informations.

La troisième phase est la phase de conduite.

Cette phase va comporter deux moments principaux : dans un premier temps le recueil des données et dans un deuxième temps l'analyse des données recueillies.

Au cours de la collecte des données, le chercheur entre en contact avec le terrain. Cette phase devra faire l'objet d'une préparation soignée, surtout dans le cas d'un contact direct avec des personnes rencontrées au cours d'entretiens.

C'est cette démarche que nous allons tenter de mettre en œuvre au cours de notre travail de recherche.

La notion de « méthode »

La notion de « méthode » se rapporte à la phase de construction de la démarche de recherche. La méthode va permettre au chercheur d'envisager et d'organiser sa recherche, de définir une manière de concevoir et de planifier son travail sur son objet d'études.

Le mot « méthode » peut être remplacé par le mot « approche ». Une approche est une façon particulière d'utiliser une méthode scientifique.

En sciences humaines, quatre types de méthode sont envisageables.

- La méthode expérimentale vise à établir un rapport de cause à effet entre des phénomènes, des variables. En sciences humaines, on pourra par exemple prendre comme variables certaines caractéristiques des personnes observées (leur âge, leur profession, etc.). Ce sont les sciences de la nature qui sont à l'origine de la méthode expérimentale. Pendant longtemps, elles n'ont été utilisées que pour des objets matériels, car on ne croyait pas légitime d'agir sur l'être humain. C'est par la médecine et les sciences, qui s'y rattachent, que l'expérimentation s'est graduellement étendue à l'étude du vivant, puis à l'étude de l'homme.
- La méthode historique est une façon d'aborder et d'interpréter un événement passé suivant une procédure de recherche et d'examen de documents.
- La méthode d'enquête se situe habituellement dans le temps présent et s'applique le plus souvent à de larges populations.
- La méthode de l'entretien de recherche qui permet, dans un contact direct avec les personnes, de recueillir leurs propos, leurs récits en relation avec un objet de recherche à caractère humain ou social.

Nous avons choisi est rencontre des apprenants et de recueillir leur propos, puis de les analyser. Ces donc vers l'entretien de recherche que nous allons nous tourner.

2 - Mobilisation d'une démarche compréhensive

2.1 - Méthodologie d'une recherche qualitative

La méthodologie d'une recherche est la réflexion préalable qui permettra de définir la méthode avec laquelle sera conduite cette recherche, ainsi que les instruments à mobiliser. Ainsi, la recherche qualitative amènera le chercheur à utiliser diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative.

La recherche qualitative : une approche compréhensive qui privilégie les données qualitatives.

L'objet d'une recherche qualitative est par définition un phénomène humain, ou un phénomène social, qui n'est généralement pas directement visible (comme pourrait l'être une maladie par exemple). Ces faits humains, qualitatifs, vont demander au chercheur des efforts intellectuels, pour agir en « compréhension », afin d'aboutir à leur mise au jour. Ces efforts sont supportés par des techniques spécifiques de recueil et d'analyse qualitative des données.

L'une des spécificités fondamentales des méthodes qualitatives réside dans le fait qu'elles s'inscrivent dans le paradigme compréhensif. (A. Mucchielli, 2002, p. 33). Pour A. Mucchielli, elles vont aider le chercheur à comprendre les phénomènes humains qui, dans cette approche, sont considérés comme des phénomènes porteurs de sens, c'est-à-dire qu'ils concernent des significations issues ou touchant les gens dans leurs activités dans leurs interactions avec les autres et dans les actions qu'ils produisent.

Ainsi, pour J. Clénet (2002, p. 82), « *on considère dans cette méthode que les idées et les faits humains "représentés" par l'homme lui-même, sont porteurs de significations et que l'objet des sciences humaines est de comprendre ces significations* ».

La recherche qualitative implique le recueil de données à caractère non mesurable, mais riche de sens et du vécu des acteurs. Il est important rappeler ici que les méthodes de recherche qualitative n'ont pas pour but de présenter une exactitude chiffrée qui est l'apanage des méthodes quantitatives, ceci pouvant expliquer qu'elles sont souvent considérées comme des méthodes d'exploration plus ou moins floues.

La recherche qualitative, conçue pour observer les interactions sociales et comprendre les perspectives individuelles, renseigne sur les expériences des individus, les raisons de leur démarche, le genre d'incitations qui peuvent les amener à changer et rendent possible l'étude de phénomènes non mesurables, qui seraient incompréhensibles autrement.

La recherche qualitative s'intéresse à la manière dont les gens interprètent leurs expériences et comment ils se servent de ces interprétations pour guider leurs actions. Il est à noter que ceci peut aider à enrichir les données produites par la recherche quantitative.

Les chercheurs mettant en œuvre une approche qualitative sont en quête d'une vérité plus profonde et cherchent à étudier les phénomènes dans un contexte, dans leur cadre « naturel ». Ils vont ainsi tenter de faire ressortir le sens que leur donnent les personnes concernées par ces phénomènes. Cette démarche nécessite une approche « globale » qui respecte la complexité des comportements humains.

La recherche qualitative est restée pendant des années le domaine réservé des chercheurs en sciences sociales. Après une période durant laquelle elle a été reconnue, et même si elle a toujours été critiquée pour son manque de « scientificité », notons qu'aujourd'hui, la recherche qualitative fait l'objet de la part de certains tenants d'une efficacité immédiate, de critiques qui se basent sur le manque de données chiffrées exploitables directement. Il lui faut donc montrer sa légitimité, même si on lui reconnaît le fait d'être non seulement un

complément à la recherche quantitative, mais aussi, bien souvent, un préalable de ces recherches grâce aux phénomènes qu'elle fait émerger.

Dans la plupart des cas, les objets ou phénomènes appréhendés par les méthodes qualitatives sont uniques, c'est-à-dire qu'ils sont « non reproductibles ». Cela ne veut pas dire que ces phénomènes ne seront pas stables ni appréhendables par le chercheur. Mais ils se rapportent principalement à des « productions » de l'homme, que ce soit des ensembles d'actions collectives ou individuelles ou encore des façons de raisonner. Durant leurs existences, ces phénomènes seront stables et appréhendables par le chercheur, même s'ils présentent certaines évolutions. L'étude d'une situation de formation en alternance en est un bon exemple.

2.2 - Les données qualitatives

Notre démarche va nous permettre d'accéder aux discours des personnes puis d'en dégager les significations qu'ils contiennent. En particulier, dans notre travail, la méthode qualitative va nous permettre de faire surgir du sens à partir du vécu des apprenants en alternance.

Il nous faudra leur permettre de s'exprimer dans les meilleures conditions possible, du contexte dans lequel ils se trouvent et à propos des objets, des événements, qui correspondent à leurs préoccupations.

Dans l'approche compréhensive, le chercheur ne doit pas imposer sa problématique aux personnes interviewées. Aussi, il nous faudra favoriser l'obtention de discours les plus ouverts possible, induits par des questions simples, larges, afin de favoriser l'expression des acteurs et d'obtenir un corpus ouvert, non organisé, riche de sens et d'informations.

Une recherche qui privilégie les données qualitatives

La recherche qualitative est basée sur un processus de collecte de données, certes à caractère non mesurable, mais riche de sens et du vécu des acteurs, comme c'est le cas dans notre propre travail lorsque nous nous intéressons aux discours des apprenants interviewés.

Les données recueillies permettent d'accéder aux représentations des personnes, qui traduisent, par exemple, les rapports qu'ils entretiennent avec les autres et les choses, mais également leurs visions singulières dans leur contexte singulier, c'est-à-dire la façon dont les personnes se représentent le monde dans lequel elles évoluent.

C'est par un travail d'analyse que le chercheur fait surgir du sens à partir des données recueillies, et effectue des mises en relation ; ce sens n'est pas donné a priori.

Il est important de noter que cette démarche, radicalement humaine, présente quelques

caractéristiques remarquables. En effet, sans trop de risques, on peut avancer que, si le recueil d'informations, par exemple un entretien, se déroulait à un autre moment, ou si un autre chercheur devenait l'un des acteurs de ce processus, d'autres phénomènes émergeraient, ou d'autres sens seraient donnés. En effet, chacun d'entre nous est porteur de ses propres représentations, ce qui influence notre vision des autres et des choses, et peut-être que nous interprétons les données recueillies en fonction de cela. C'est peut-être l'une des limites de notre recherche ; c'est ce qui fait que cette recherche est singulière. Mais c'est justement l'intérêt de la recherche que de pouvoir confronter ses observations, son travail avec d'autres, de façon à ouvrir le débat. Cette démarche qualificative réalisée par l'homme sur des phénomènes vécus par d'autres hommes prend ainsi indéniablement une dimension complexe. Nous reviendrons sur le paradigme de la complexité dans la prochaine partie de ce travail.

La recherche qualitative rend possible l'étude de phénomènes non mesurables, qui seraient incompréhensibles autrement. C'est le cas dans notre propre travail, lorsque nous nous intéressons à des discours, relatifs au vécu d'apprenants engagés dans des dispositifs de formation en alternance, aux significations données aux interactions qu'ils construisent, ou à ce qu'ils apprennent en alternance. Dans ce travail, notre démarche qualitative va nous permettre de faire surgir du sens à partir des récits des apprenants, relatifs à ce qu'ils vivent et aux tensions auxquelles ils sont soumis.

2.3 - La recherche qualitative : une recherche en compréhension qui engage le chercheur.

« Les techniques qualitatives de recueil de données peuvent mettre le chercheur dans une position particulière par rapport à l'objet de sa recherche et par rapport à la recherche elle-même et par rapport au groupe d'hommes avec lequel il doit composer nécessairement. » (A. Mucchielli, 2002, p.129)

Les techniques de recueil, que l'on utilise dans les démarches qualitatives, sont caractérisées par une implication du chercheur dans le maniement de la technique utilisée. Dans ce type de démarche, l'instrument de la recherche fait corps avec le chercheur, on peut même aller jusqu'à dire que c'est lui, le chercheur qui est l'instrument de sa recherche. Cette technique est un « prolongement de lui-même », le chercheur est partie-prenante de l'instrument (les interviews, les observations...). Ceci, en opposition aux sciences de la nature, où l'instrument de la recherche est extérieur au chercheur.

Le chercheur sera actif dans le maniement des instruments de recueil auquel il fait appel,

comme l'entretien semi-directif, par exemple.

Le chercheur s'efforcera de favoriser la liberté de parole et la spontanéité du discours des personnes interviewées, sans perdre de vue son objet de recherche et en intervenant si nécessaire de façon à réorienter son recueil d'informations. Le chercheur a donc un rôle actif à jouer, tout en laissant autant que possible les personnes s'exprimer librement.

Le manque d'expérience peut avoir pour conséquence la collecte d'informations faussées. Les techniques de recueil de données sont sensibles et demandent une certaine expérience. De plus, les méthodes de recueil utilisées imposent que le chercheur soit immergé dans sa recherche et « *la distance "objective" à l'"objet" n'existe pas* » (A. Mucchielli, 2002, p. 129). Le chercheur, engagé dans un travail de recherche qualitative est porteur de ses propres conceptions, de ses propres expériences, de ses propres connaissances, de sa propre sensibilité. Il lui faudra vivre cette recherche avec ces éléments qui vont influencer son travail de recherche. Cette position est inconfortable pour le chercheur et peut conduire à polémiques relativement à un manque d'objectivité de sa démarche.

Ceci implique que cette recherche en compréhension nécessite la prise en compte de l'engagement et de la subjectivité du chercheur.

Dans cette perspective, le chercheur devient un acteur de sa recherche, qui de près ou de loin participe aux événements et processus observés puisqu'il va entrer en interaction avec les acteurs qu'il va rencontrer.

Il lui faudra parvenir à prendre du recul nécessaire par rapport à ses propres conceptions, afin de faire apparaître le plus clairement les informations recueillies.

2.4 - Analyse des données recueillies

Pour J.-P. Pourtois et H. Desmet (2002, p. 34), « *le paradigme compréhensif accordera donc une attention aux données qualitatives, intégrera l'observateur et l'observé dans ses procédures d'observation et sera attentif à rechercher les significations des actions auprès des acteurs concernés – cela dans le cadre de la vie quotidienne -, à analyser les contradictions et à saisir le singulier* ». On postule ici que le comportement humain ne pourra se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions. Dans cette approche, on prendra en compte la recherche du sens, les intentions, les valeurs, les raisonnements des acteurs. L'approche compréhensive met l'accent sur la complexité des phénomènes.

Pour comprendre les actions et les comportements humains que nous allons rencontrer, il nous

sera indispensable d'identifier les significations que les acteurs donnent aux choses et aux actions qu'ils vivent. Dans cette approche compréhensive, il reviendra au chercheur de prendre en compte la recherche du sens, les intentions, les valeurs, les raisonnements des acteurs. Il est important de noter que cette approche compréhensive nous conduira à considérer la dimension complexe des phénomènes observés.

3 - Le cadre de référence de la recherche

Caractériser le cadre de référence de la recherche va nous permettre d'en fixer les lignes directrices, pour faire la part des choses entre le « souhaitable » et le « réalisable ». Cela va nous donner la possibilité de mettre en évidence divers aspects de notre recherche de terrain, comme la population étudiée et les moyens de réalisation, qui nous serviront d'éléments de planification pour nous guider dans la suite de notre travail de recherche.²⁸

3.1 - Les apprenants en alternance, un public au centre de notre travail

Nous pouvons à présent, aborder le public sur lequel nous avons mené notre travail. Comme nous l'avons déjà annoncé, notre recherche porte sur des formations en alternances post-baccalauréat dans le domaine technologique.

Ainsi, deux questions nous intéressent :

- quelles caractéristiques retiendrons-nous pour définir ces sujets ?
- sur quelle période de leur vie les observe-t-on ?

Dans ce travail, nous nous intéressons à la formation par alternance, et notre entrée se situe au niveau des acteurs et plus particulièrement au niveau des apprenants (nous verrons plus loin que ce niveau est le niveau micro de l'alternance, encore appelé le « pôle actoriel »), en nous intéressant particulièrement à la façon dont ils vivent et conçoivent leur formation en alternance.

Nous avons cherché à recueillir des données en temps réel, c'est-à-dire alors que les apprenants sont encore dans leur démarche de formation. Les discours ainsi obtenus traduisant ainsi les sentiments des acteurs à un moment donné, alors qu'ils sont encore dans l'action, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait aucune prise de recul de leur part, même si nous cherchons à privilégier la spontanéité des discours.

En ce qui concerne la période d'étude considérée, nous avons suivi nos publics à trois

²⁸ Nous invitons notre lecteur à se référer aux travaux de Maurice Angers (1996), sur les recherches de type qualitatif.

reprises, en réalisant trois entretiens par apprenants, sur l'ensemble de leur formation, tout en les côtoyant dans des activités de formation et d'accompagnement.

Notre recherche sera donc du type diachronique, c'est-à-dire qu'elle prendra en compte l'évolution de notre l'objet de recherche dans le temps. En effet, il nous semble important de suivre l'évolution de notre public, de ses représentations des événements qui ne manqueront pas de venir modifier, perturber, les situations vécues par les acteurs.

Il nous semble en effet que certains aspects d'un phénomène ne peuvent être mis à jour que par l'étude et l'observation dans le temps de ce phénomène. Nous espérons, ainsi mettre à jour les dynamiques internes, des évolutions dans les comportements et le vécu des apprenants interviewés.

3.2 - Les moyens et les limites liées à la réalisation de ce travail de recherche

Il est important, dans le cadre d'un travail de recherche, tel que celui que nous menons, de prendre conscience des moyens de réalisation, et particulièrement des ressources matérielles et du temps dont on dispose. Nous avons choisi, pour des raisons pratiques, de mener une recherche « de proximité ». Notre périmètre de recherche se limite à trois formations dispensées dans le Nord-Pas-de-Calais. Nous pensons qu'il est nécessaire de poser certaines limites géographiques afin de parvenir à nos fins, avec les moyens de réalisation et dans les délais qui nous sont impartis dans le cadre de notre propre formation en Doctorat.

Les « limites » de notre travail étant précisées, nous nous proposons d'aborder à présent notre technique de recherche, c'est-à-dire l'ensemble de procédés et d'instruments d'investigation que nous avons utilisés, afin de préciser notre méthodologie de terrain.

4 - La technique de recherche et ses critères

La technique de recherche regroupe l'ensemble des moyens d'investigation qui permettent d'aller recueillir des données dans la réalité à observer et leur organisation dans une démarche planifiée. Nous allons ici présenter notre technique de recherche ainsi que ses principaux critères, afin de présenter notre démarche de recherche sur le terrain.

4.1 - Un contact nécessaire avec les personnes

Lorsque la recherche menée ne nécessite pas de contact direct avec une population étudiée, le chercheur pourra utiliser une technique indirecte d'investigation, par exemple l'étude de documents ou de récits. Au contraire, et c'est notre cas, si notre recherche nécessite d'entrer

en contact avec une population visée, nous nous orienterons naturellement vers une technique directe d'investigation. Celle-ci nous conduira à rencontrer le public ciblé et par la réalisation d'interviews nous recueillerons les propos des apprenants.

Le choix de ce premier critère, c'est-à-dire d'avoir recours à un contact direct avec la population d'étude, va nous orienter dans le choix de notre technique d'investigation. Celle-ci sera une technique directe pour nous permettre de « rencontrer » les sujets.

4.2 - Le type de contact : choix de la méthode de recueil de données

Dans le cas d'une recherche faisant appel à une technique directe, le chercheur qui entre en contact avec un public peut s'orienter dans trois directions différentes, en fonction du type de contact qu'il souhaite établir : l'observation, l'expérimentation, l'interrogation.

Ces trois types de procédés seront à évaluer selon les caractéristiques des informateurs et de leur terrain de recherche, mais surtout selon les objectifs de la recherche. En effet, chaque type de contact va faire appel à une technique particulière.

Nous avons choisi d'entrer en contact direct avec la population étudiée. Étant intéressés par leur discours, par leurs conceptions quant à leur formation, leur vécu, leur parcours de formation, nous avons choisi l'entretien de recherche.

4.3 - La source des informations

La source auprès de laquelle le chercheur veut s'informer va influencer sa recherche. Il peut s'agir d'individus isolés ou de groupes. On peut avancer que l'on ne s'intéresse pas aux mêmes phénomènes, si l'on travaille sur les discours d'individus pris isolément ou si l'on travaille sur les discours d'un ou plusieurs groupes.

Dans ce travail, nous avons choisi de récolter les discours des acteurs pris isolément. En effet, nous nous intéressons à l'hétérogénéité des situations, à mettre en évidence les singularités des situations vécues par les apprenants, même si par la suite au cours de l'analyse des propos nous pourrions être conduits à comparer certains éléments mis en évidences.

4.4 - Le degré de liberté des acteurs : entre semi-directivité et non-directivité

C'est incontournable : en ayant recours à une technique directe d'investigation, nous intervenons dans la vie des personnes interrogées. Il nous faut chercher à réduire au maximum cette intervention, de manière à laisser aux personnes interrogées le plus de liberté d'expression possible, par exemple en limitant les interventions, en restant discret,

simplement en relançant le discours par des encouragements à éclairer tel ou tel propos. Il faut osciller entre une non-directivité et une semi-directivité.

Il n'est pas possible de connaître par avance comment se déroulera l'entretien. En fonction du moment, la personne interviewée choisira de s'exprimer sur tel ou tel point particulier, sur ce qui lui tient à cœur à ce moment-là. Avant de rencontrer les apprenants, nous avons établi des thèmes de questions, orientés vers notre objet de recherche. Mais, le déroulement d'un l'entretien n'est pas linéaire ! Ces thèmes seront proposés aux interviewés, dans un ordre qui devra être adapté à chaque entretien et à chaque personne, tout en essayant de leur laisser une grande liberté de réponse.

L'intérêt se trouve dans le sens de leur discours. Nous ne chercherons pas à leur poser des questions directives, mais nous les orienterons vers certains points. Il est vrai que certaines personnes auront certainement besoin d'être davantage mises en confiance pour se sentir à l'aise et, progressivement, s'exprimer librement.

Ces éléments nous permettent, à présent, d'aborder la méthode de recueil de données que nous avons choisie et mise en œuvre : l'entrevue de recherche. Nous nous sommes orientés vers cette technique d'investigation parce qu'elle correspond aux attentes que nous avons quant au recueil de données.

5 - L'entrevue de recherche

Nous allons présenter, ici, cette méthode de recueil de données.

5.1 - Quelques précautions méthodologiques

L'entrevue de recherche a pour but de faire sorte que les interviewés s'expriment en profondeur sur ce qu'ils vivent et ressentent. Ce type d'investigation va donc fournir des données qualitatives qui vont nous permettre d'entrer en contact avec le vécu des personnes interrogées, avec leur discours qui sera, nous l'espérons, le plus sincère et le plus profond possible. En effet, cette technique nous place dans une position presque intime avec notre interlocuteur. Certaines précautions sont ainsi à prendre avec cette méthode.

Bien sûr, les données ainsi recueillies sont le fruit du discours d'une personne particulière, avec son vécu, ses expériences et son interprétation. Ce n'est donc pas une « vérité stricte ». Les informations recueillies sont marquées de subjectivité.

5.2 - La méthodologie de l'entretien

La flexibilité de la méthode

La démarche de l'entretien repose sur l'oralité. De ce fait, tout le monde, ou presque, peut participer à un entretien ; chacun peut avoir quelque chose à dire sur ce qu'il vit, sur les actions qu'il mène, à partir du moment où il est bien intentionné. Seule, une mauvaise compréhension ou perception par l'interviewé de la nature de l'entrevue et une possible situation de blocage qui pourrait s'en suivre, pour diverses raisons, pourraient alors nuire au recueil d'informations. Il est donc primordial, lors d'une entrevue de recherche, de créer les meilleures conditions possible pour favoriser la parole de l'interviewé.

Pour le chercheur, il peut être difficile, pour des questions de culture, d'établir le contact avec les personnes interviewées, d'éviter le « choc des langages ». Il lui faudra utiliser un vocabulaire à la portée de l'interviewé. Mais également dans l'autre sens, il lui faudra comprendre le langage de l'interviewé, par exemple lorsqu'un apprenant utilise un jargon propre au métier de son entreprise. Il lui faudra être capable, rapidement de reformuler certaines questions de façon à ce qu'elles soient comprises par l'interviewé, de façon à ce que le sens, que donner aux mots, soit commun aux deux personnes. Mais aussi, il sera parfois nécessaire de reformuler la pensée de la personne pour s'assurer d'avoir bien compris le sens de ses propos.

Il est parfois nécessaire d'encourager la poursuite du dialogue s'il est interrompu. Cette flexibilité est donc importante pour aider la personne à s'exprimer, même, et peut-être surtout, sur des thèmes plus délicats, plus personnels.

Il est important que nous respections le discours de la personne. Nous avons remarqué que certains sujets, comme, par exemple, le manque de disponibilité d'un tuteur ou le sentiment d'inutilité en entreprise, peuvent être vécus difficilement. Il y a donc quelques précautions à prendre pour ne pas brusquer les personnes.

Il est nécessaire de laisser, à la personne interviewée, le temps nécessaire pour répondre aux questions, pour construire ses réponses, pour choisir les mots, avec lesquels elle veut s'exprimer. On obtient alors une information plus détaillée, qu'avec d'autres techniques.

Les nuances que chaque personne est à même d'apporter peuvent souligner la complexité des phénomènes étudiés.

Le respect de l'anonymat des apprenants interviewés

Il nous a semblé indispensable de garantir l'anonymat des personnes afin de ne pas les mettre

en situation délicate avec certaines personnes de leur entourage. Pour cela nous avons choisi de ne pas donner les noms des apprenants, et de changer leur prénom, mais également de ne pas donner les noms des entreprises, ou des lieux où se situent les entreprises.

L'intérêt des personnes interrogées

Il faut essayer de susciter, dès le départ l'intérêt du participant à l'entrevue de recherche. On sera ensuite aidé par le désir de la personne d'apporter sa contribution.

Nous avons jugé nécessaire d'expliquer clairement l'intérêt de notre recherche aux interviewés avant le début des entretiens. Nous avons abordé avec eux notre démarche et notre problématique. Ce travail a intéressé ces apprenants, parce qu'on y parlait d'eux et de leurs parcours. Nous avons remarqué un véritable désir d'apporter une contribution de la part des personnes contactées pour cette étude, ce qui a renforcé leur intérêt.

Le besoin de communiquer a pu les inciter à répondre dans un climat de confiance et de confidentialité. Peut-être que répondre à nos entretiens a pu aider les individus interrogés à extérioriser des doutes, des frustrations ou tout simplement à partager leur vécu avec quelqu'un.

La perception globale de l'interviewé

Dans nos entretiens, nous étions en tête-à-tête avec les apprenants, et les propos étaient enregistrés. Le face à face donne la possibilité de percevoir tout ce qui relève de la communication verbale, mais également tout ce qui relève de la communication non verbale, comme les intonations, soupirs ou hésitations. Nous avons également la possibilité d'observer la gestuelle, les mouvements et les expressions de visage de l'interviewé. Tout ce qui relève de ce langage non verbal mérite d'être pris en considération. Cela permet en effet d'affiner la perception de l'implication de l'interviewé, de ses craintes, de sa gêne, de sa retenue, et également du crédit et de la valeur à accorder à ses réponses.

Les obstacles circonstanciels

Certains obstacles circonstanciels peuvent entraver le déroulement d'un entretien, et indirectement le recueil et la qualité des données. Le lieu de la rencontre, le moment choisi selon la durée probable de l'entrevue, les statuts et rôles de chacun, les préjugés de tout ordre, autant d'éléments circonstanciels qui doivent être pris en compte sérieusement pour ne pas entraver la recherche.

Mais cela n'est pas toujours facile. Il nous est arrivé de devoir renoncer à réaliser des entretiens, car des apprenants étaient trop fatigués, ou trop sous la pression d'une divergence

d'opinions avec leur direction, par exemple.

5.3 - La position du chercheur : favoriser l'écoute

Dans la technique de l'entretien, le rôle du chercheur n'est pas facile à jouer. Il doit être capable d'instaurer un climat de confiance avec les personnes et être ouvert à l'autre et à ses propos, sans cela, il ne pourra pas espérer obtenir des données pertinentes.

L'attitude du chercheur

Il est important d'éviter toute attitude d'évaluation ou de jugement. Il faut éviter de prendre position, d'approuver ou de désapprouver les propos tenus, d'orienter les réponses de l'interviewé. Celui-ci risque en effet de se sentir jugé et de se renfermer ou d'apporter à l'intervieweur les réponses qu'il attend, ce qui fausserait l'investigation. De même, il nous semble qu'il est préférable d'éviter une attitude trop investigatrice, trop indiscreète qui peut entraîner des replis sur soi de la part de l'interviewé. Questionner est bien sûr nécessaire, mais cette attitude ne doit pas limiter l'expression du sujet par des interventions trop orientées

Il est très important de bien choisir le moment pendant lequel effectuer l'entretien. Le temps et la disponibilité que cela demande doivent être pris en compte. Pour des raisons pratiques, nous avons jugé, en discutant avec les apprenants, qu'il serait préférable d'effectuer les entretiens dans les centres de formation dans lesquels ils évoluent.

La notion d'empathie

Au cours de nos entretiens, il est nécessaire de savoir faire preuve d'empathie. Cette qualité, qui englobe probablement toutes les autres, est la capacité que possède une personne de s'identifier à un autre et de ressentir ce qu'il ressent. Dans le cas de nos entretiens, cette qualité permet de prévoir les réactions de l'autre et de prévenir les mauvais effets d'une réaction à retardement. L'empathie peut conduire à rassurer, à sympathiser, à manifester de la compréhension. Autant d'effets qui favoriseront l'expression de la personne interviewée sur ses sentiments, ses croyances, avec la plus grande liberté possible.

Dans l'entretien semi-directif, la notion d'empathie semble particulièrement nécessaire dans le sens où il s'agit d'adopter une attitude d'intérêt, une attitude ouverte, montrer une grande disponibilité, sans préjugé ni « a priori », et aussi une manière d'être et une manière de faire, afin d'encourager la personne interviewée à s'exprimer spontanément.

Dans ce travail, nous étions animés par une intention de comprendre les personnes, de comprendre ce qu'elles vivent et les difficultés qu'elles rencontrent dans l'alternance.

Chacun construit ses propres représentations, le chercheur également. Nous avons nous-

mêmes certaines représentations initiales par rapport à l'alternance, et certainement aussi certaines attentes par rapport à ces entretiens. Les questions que nous avons posées aux personnes montrent bien cela, car elles sont inconsciemment orientées vers ces attentes. Il peut donc être parfois difficile d'éviter tout a priori. Mais l'important semble surtout de respecter le discours de la personne, et d'accepter que ses réponses ou ses propos ne correspondront pas forcément à nos attentes.

Entretien de recherche et représentations du chercheur

Le chercheur qui travaille sur la compréhension des situations vécues par le sujet interviewé possède lui-même ses propres représentations, ses propres formes cognitives. Ces représentations induisent des effets sur le comportement du chercheur par rapport à la personne qui s'exprime et dans l'interprétation qu'il fera à partir des discours qu'il aura recueillis. Le chercheur est un acteur intégré, engagé dans sa recherche.

La position du chercheur peut donc être délicate, tout comme celle de la personne interviewée. Le chercheur va mobiliser des méthodes et des référents théoriques, dans le cadre du paradigme compréhensif. Même si cette position théorique n'est pas la plus courante, et si elle est parfois contestée par les partisans des méthodes expérimentales, cette méthode qualitative « en compréhension » est une méthode scientifique.

Le chercheur, dans son rôle d'intervieweur, est une personne à part entière. Il a ses propres idées, ses propres conceptions, ses propres représentations. De ce fait, il n'est pas à l'abri de faire preuve d'une certaine subjectivité lorsqu'il traitera les données recueillies lors des entretiens. Il risque ainsi, lui-même, d'entraver le sens des propos recueillis et peut-être alors de fausser l'entretien. Il est susceptible de donner au discours de l'interviewé un sens qui lui est propre. Aussi, risque-t-il de faire de la projection, c'est-à-dire de ne pas s'arrêter aux propos de la personne interviewée et à ce que celui-ci a voulu dire, mais plutôt à l'interprétation qu'il en fait lui-même. Il donnerait alors, aux propos de l'interviewé, un sens qui ne serait peut-être pas en adéquation cohérente avec ce que ce dernier a voulu exprimer.

Ces difficultés vont imposer, au chercheur, rigueur et prudence intellectuelle.

* * *

Après cette approche méthodologique, dans la deuxième partie, nous allons présenter :

- notre terrain de recherche,
- notre méthode de recueil des données par la pratique d'entretiens semi-directifs,
- le recueil et l'exploitation de ces données.

DEUXIÈME PARTIE
L'EXPLOITATION DES DONNÉES RECUEILLIES

CHAPITRE PREMIER

Présentation de notre terrain de recherche

I - Trois formations post-baccalauréat en alternance dans le domaine technologique.

Nous avons choisi de prendre, comme terrain de recherche, trois formations dans lesquelles nous sommes impliqués en tant qu'enseignants, mais aussi en tant que tuteur universitaire, fonction sur laquelle il nous faudra revenir en détail.

Nous sommes acteurs, mais aussi concepteurs dans ces formations, puisque nous avons participé à l'élaboration de deux d'entre elles et que nous sommes fortement impliqués dans des actions de mise en œuvre de démarches « d'amélioration » de ces deux formations.

Notre approche de ces formations est donc marquée de notre subjectivité, de nos propres représentations de ces formations, de la passion qui nous anime lorsqu'il s'agit d'elles. Nous reviendrons sur cette question importante.

1 - Le choix de trois formations dans lesquelles nous sommes impliqués

Pourquoi avoir choisi ces trois formations ?

La première raison tient au fait que cette recherche porte sur notre pratique professionnelle quotidienne d'enseignant et d'accompagnement dans des dispositifs de formation en alternance. Nous sommes acteurs impliqués dans ces formations et nous participons à des travaux de mise en œuvre de démarche d'amélioration. Or, les travaux que nous avons menés dans le cadre de notre DEA, notre participation aux séminaires de recherche du groupe trigone de Lille I, nous ont permis de développer notre réflexion sur ces dispositifs de formation. Cette réflexion nous a conduits à faire évoluer nos représentations et conceptions de l'alternance, pour passer d'une « alternance juxtapositive » à une alternance dans laquelle l'entreprise et l'école deviennent des ressources pour l'apprenant dans sa situation singulière. Il nous semble donc légitime d'appuyer notre travail de recherche sur notre domaine professionnel.

La deuxième raison est une raison pratique qui tient à la facilité avec laquelle nous avons la possibilité d'entrer en contact avec des apprenants de ces formations. Comme nous intervenons dans ces formations pour des activités d'enseignement, mais aussi pour des activités d'accompagnement de certains apprenants dans le cadre de leur mission industrielle, il nous a été facile d'entrer en contact avec les apprenants pour leur présenter notre démarche

de recherche et de leur proposer de participer à des entretiens. Le fait que les apprenants nous connaissent et savaient que nous participions à des travaux de réflexion et de mise en œuvre de démarche d'amélioration a favorisé leur écoute, quand nous leur avons présenté notre démarche de recherche ainsi que la question que nous souhaitions étudier au travers de leur propre vécu. Et c'est sans aucune difficulté que nous avons obtenu, de certains d'entre eux, leur participation à des entretiens.

Initialement, nous avions l'intention de réaliser des entretiens avec des apprenants d'autres filières de formation dans lesquelles nous n'intervenons en aucune manière. Nous avons rapidement constaté qu'il était difficile de rentrer en contact avec les responsables de ces formations, afin de leur présenter nos intentions et d'organiser avec eux une première rencontre avec des apprenants.

Dans notre situation d'enseignant à temps plein, se lançant dans une démarche de recherche dans le cadre de sa thèse, il était impératif de réaliser ces entretiens de la manière la plus simple et la plus efficace possible d'un point de vue pratique.

2 - Une double posture par rapport à ces entretiens : quelle éthique ?

Le fait de choisir comme terrain de recherche notre domaine professionnel peut paraître une solution de facilité, présentant le risque d'un manque d'objectivité de la part des différents participants à ces entretiens, et en tant qu'interviewer nous nous plaçons bien sûr parmi ces participants. Nous allons voir comment nous avons intégré cette possibilité dans notre démarche.

Notre première posture comporte trois volets.

Nous sommes enseignants dans chacune de ces formations, même si pour le DESS OGP et la formation IESP, le volume horaire de nos interventions est faible et leur poids peu important dans l'obtention du diplôme. Pour le DUT OGP, par contre nous participons d'une manière importante aux enseignements, tout au long des deux années de la formation dans des domaines divers, mais toujours en lien avec l'organisation industrielle.

Nous sommes animateur et concepteur dans deux de ces formations, animateur ou participant à des démarches d'amélioration dans ces trois formations. Nous avons été directeur des études, puis responsable de la formation en alternance et enfin chef de département pour le DUT OGP, mais aussi membre du Conseil de gestion pour la formation IESP. Nous avons avec le temps et les expériences acquis la réputation d'être à l'écoute et d'aider les apprenants et les étudiants, mais aussi celle d'être spécialiste des relations avec les entreprises et

compétent pour « faciliter » le déroulement de situations à problèmes en entreprise dans les formations en alternance.

Nous avons également un autre type d'activités dans le cadre de ces trois formations. Nous accompagnons des apprenants dans chacune de ces formations dans le cadre de leur mission en entreprise. Nous travaillons avec eux, nous sommes à leur écoute et cherchons à les aider dans leur parcours de formation. Nous avons une longue expérience de ce type d'activités qui est une activité de formation, mais qui présente certaines spécificités. La première est sans doute la proximité qui s'installe de fait entre l'apprenant et la personne qui l'accompagne. Le contact qui s'établit entre ces deux personnes est singulier et est propre à ces deux personnes. Cette relation, comme toute relation humaine est basée sur des sentiments de confiance, de compréhension, d'écoute, de disponibilité, de sympathie, d'empathie, et sur la prise en compte des singularités des personnes. Bien sûr, il est nécessaire d'être à la bonne distance et cette relation doit garder une dimension formative, d'accompagnement, sans prendre une dimension affective trop importante.

Pour l'enseignant chargé de ce type d'accompagnement, la bonne distance n'est pas facile à trouver ; les échecs sont possibles et peuvent se traduire par des tensions entre les acteurs ou par un rejet de l'un des deux acteurs par l'autre.

Pour nous la dimension la plus importante est la confiance qui doit s'installer progressivement entre ces deux personnes.

Nous avons pris le soin d'expliquer aux interviewés le sens de notre démarche, de leur présenter le cadre de ces entretiens : c'est-à-dire une démarche de recherche, dans le cadre de la reprise d'un cycle d'études. Démarche à la fois personnelle, mais aussi profondément enracinée dans notre vie professionnelle et en lien avec des démarches d'amélioration, initiées dans les dispositifs de formation et connues des apprenants.

Cette explication précise de nos motivations et du statut d'apprenant et d'apprenti-chercheur que nous avons dans cette démarche a sans doute modifié le regard que portaient sur nous les apprenants interviewés. Aussi, dans les entretiens un nouveau mode de relation s'établissait entre deux personnes qui se connaissent déjà. Nous n'étions plus dans une relation enseignant/apprenant, mais dans une relation entre un apprenant et un praticien apprenti chercheur. Ces entretiens ont donné un caractère nouveau aux contacts que je pouvais avoir avec ces apprenants.

Au cours de la présentation de ces entretiens, nous nous sommes engagés à respecter l'anonymat des interviewés en changeant leur prénom et en masquant les noms des

entreprises.

C'est sans difficulté que j'ai obtenu la participation d'un nombre suffisant d'apprenants volontaires pour participer à ces entretiens.

Le déroulement de nos entretiens amène quelques remarques.

Nous pensions que les entretiens seraient plus spontanés, plus directs avec les apprenants dont nous étions le tuteur, ceci en comparaison avec les entretiens réalisés avec les autres apprenants. Il nous faut reconnaître que nous n'avons pas constaté de différences sensibles entre les entretiens réalisés avec ces deux types d'apprenants présentés ci-dessus.

Après une rapide adaptation, tous les apprenants, compte tenu de leur personnalité, se sont exprimés sans crainte, et nous avons été frappés par le franc parler dont ils ont fait preuve au cours de ces entretiens, n'ayant pas peur de dire ce qui pour eux « *marchait ou ne marchait pas* ». Certains d'entre eux nous ont fait part de la conscience qu'ils avaient de pouvoir s'exprimer librement, de faire part de leur expérience et peut-être ainsi de participer à l'amélioration des choses, à rendre service aux futurs apprenants et à l'institution dans ses démarches d'amélioration.

D'autre part, pour tous ces apprenants, le dernier entretien s'est déroulé après la fin de la formation et l'obtention du diplôme pour tous. Au cours de ces derniers entretiens, je n'ai eu aucune révélation fracassante, mais simplement des confirmations données avec plus de recul et d'apaisement, mais aussi parfois de déception, sur la formation qu'ils avaient maintenant quittée.

3 - Une double posture : pour une confirmation externe

Il est important pour le chercheur de disposer d'éléments de confirmation externe afin de renforcer la crédibilité de son travail. En effet, dans notre démarche compréhensive, même si les enjeux pour les personnes interviewées ne sont pas importants, grâce en particulier à la garantie de la protection de leur anonymat, il est souhaitable de pouvoir disposer de points de repère et de croiser les propos recueillis.

La première posture tient au fait d'être impliqué de longue date, dans ces trois dispositifs de formation, de participer aux activités de conception, de construction et de conduite de ces dispositifs, d'être acteur dans les démarches d'amélioration et donc d'avoir croisé un certain nombre de pratiques, d'avoir vécu un certain nombre d'expériences et de problèmes.

La deuxième posture tient au rôle d'interviewer qui va rencontrer au moins trois apprenants

par dispositif de formation, ce qui nous permet de disposer de points de repère, de points de comparaison, de replacer les propos recueillis dans leur contexte et de croiser les propos entre eux. Cela nous donne la possibilité de mettre éventuellement en évidence des propos pour lesquels une certaine suspicion pourrait apparaître.

Bien sûr, tous les apprenants que nous avons rencontrés et interviewés étaient informés de cette double posture.

II - Retour sur le déroulement des entretiens

1 - La phase de préparation des entretiens

Pour chacune des trois formations, nous souhaitions trouver quatre volontaires. La crainte que nous avions était liée au fait de la possible perte de contact, au fil du temps, avec certains apprenants. Nous savions que cette expérience avait été vécue par d'autres collègues apprenti chercheurs. En effet, et surtout pour les formations longues, il était à craindre que certains apprenants ne suspendent leur participation aux entretiens, volontairement ou non pour diverses raisons et en particulier celle d'avoir à quitter la formation.

Nous pensons qu'il est très important de bien choisir le moment pendant lequel effectuer l'entretien. Dès nos premiers entretiens, nous nous sommes rendus compte du temps et de la disponibilité que cela demandait pour l'interviewer et l'interviewé, ainsi que de la difficulté rencontrée pour trouver un moment libre commun aux deux personnes.

Nous prévoyions des entretiens d'environ 45 minutes. Il est nécessaire de faire en sorte que dans ces moments, les deux personnes, l'interviewer et l'interviewé ne soient pas trop sous pression. Et donc, la recherche d'un moment favorable s'est avérée quelque chose de délicat à résoudre. Ici, je dois remercier les apprenants qui ont su faire preuve de disponibilité pour participer à ces entretiens.

Nous aurions aimé réaliser nos entretiens dans un lieu « neutre », mais pour des questions pratiques, nous avons jugé, les apprenants et moi-même, qu'il était préférable d'effectuer les entretiens dans les locaux de leur lieu de formation. Aucun entretien n'a été réalisé en entreprise.

Nous avons utilisé un magnétophone et des micros de façon à saisir l'entretien dans son intégralité. L'utilisation de ce matériel aurait pu impressionner les apprenants, mais cela ne s'est pas produit.

Être face à face avec l'interviewé permet de mettre en place un échange, une situation d'interaction. Mais pour cela, il est indispensable pour le chercheur de se mettre dans une position d'écoute avant de chercher à obtenir des vérités strictes. Il est important de respecter l'autre, de respecter son rythme. Être dans une position d'interviewé peut être assez inconfortable au départ : il ne sait pas ce que l'autre attend de lui, ce qu'il doit dire, si ce qu'il dit est « bien ou non ». Il faut donc lui donner confiance, l'encourager et lui montrer l'intérêt qu'on lui porte et que l'on porte à ses propos. Il est important de respecter l'autre, de respecter ses silences, ses hésitations. Il ne faut pas couper ses silences. Le silence est une forme de réponse dans le sens où il exprime un moment de réflexion, une certaine gêne, un moment d'émotion, un malaise, autant de détails qui peuvent avoir de l'importance dans l'analyse des conversations.

Préparation des questionnaires

Nous avons préparé, à l'avance un « guide d'entretien ». Cet outil nous a permis de mettre en place des thèmes que nous désirions aborder au cours de mes entretiens et qui feraient avancer nos recherches. Bien sûr, comme dit plus haut, notre choix était de faire des entretiens relativement ouverts. Ce guide nous a servi à orienter la discussion sur des thèmes précis. Malgré cela, nous nous sommes fortement appuyés sur les réponses des interviewés pour « relancer » le débat. Leurs réponses m'ont, en effet, ouvert des voies et ont donné naissance à des questionnements en réaction à ces propos.

Des listes de questions sont consultables en fin de ce document avant la table des matières

2 - Des entretiens par téléphone

Pour des raisons pratiques de disponibilité et de distance, nous avons été amenés à réaliser certains entretiens par téléphone. Nous avons utilisé pour cela un téléphone avec une écoute amplifiée ce qui nous permettait d'enregistrer les deux interlocuteurs.

Bien sûr, nous connaissions déjà la personne que nous interviewions et nous pouvions nous faire une image de ses postures, de ses mimiques, de son attitude pendant ses silences.

Nous avons remarqué que l'on pouvait programmer ces entretiens avec une grande liberté horaire, dans des moments de disponibilité, voire de détente, loin de l'école et de l'entreprise. Par exemple, Adrien a réalisé l'un de ces entretiens avec son petit garçon d'un an sur les genoux, qui par moment prenait part à la discussion et qui nous a obligé de suspendre pendant quelques instants l'entretien pour des raisons « techniques ».

3 - Présentation des trois dispositifs de formation en alternance

Nous allons maintenant présenter les trois dispositifs de formation post-baccalauréat et en alternance dans lesquels évoluent les apprenants qui ont participé à nos entretiens et constitué notre terrain de recherche.

Ces trois formations sont les suivantes :

- le DUT OGP : le Diplôme Universitaire de Technologie en Organisation et Génie de la Production,
- le DESS OGP : Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Organisation et Gestion de Production,
- la formation IESP, Ingénieur d'Exploitation des Systèmes de Production.

3.1 - Le DUT OGP : le Diplôme Universitaire en Organisation et Génie de la Production

Cette filière de formation a vu le jour en 1986, à l'IUT de Nantes. C'est en 1990, à l'IUT de Béthune que s'est ouvert le cinquième département OGP.

En 2005, il y avait vingt et un départements OGP en France. Les personnes qui ont été chargées de ce projet à Béthune ont cherché à s'entourer des conseils d'industriels, de responsables de production, d'ingénieurs-conseils, afin de comprendre les attentes des entreprises dans le domaine de l'organisation industrielle.

3.1.1. - Présentation de la formation

La finalité de cette formation est de former, en deux ans, des bacheliers aux métiers liés à l'organisation industrielle. Ces diplômés répondront aux attentes des entreprises de production, de biens ou de services, de toutes tailles et dans tous les secteurs d'activité. Le suivi des diplômés réalisé par les Départements OGP, montre qu'ils trouvent, relativement rapidement, un premier emploi, ou qu'ils peuvent sans difficulté poursuivre leurs études, soit dans l'axe de la spécialité OGP, soit dans un autre domaine, par exemple le commerce, l'économie, l'informatique, etc.

Les apprenants de cette formation sont formés aux deux types d'activités du métier OGP que l'on rencontre dans les entreprises : le premier type d'activités correspond à l'exploitation au quotidien de leurs ressources de production afin de répondre aux attentes de leurs clients, avec comme objectif la maîtrise de la qualité, des coûts et des délais, tout en respectant les contraintes environnementales.

Le deuxième type d'activités correspond à la mise en œuvre de démarches d'amélioration ayant comme objectif l'optimisation des processus de production, l'amélioration de la qualité et du service rendu aux clients.

3.1.2. - L'ouverture du DUT OGP par la voie de l'apprentissage

En 1993, l'équipe du département OGP décide de proposer cette formation également par la voie de l'apprentissage. L'apprenant est, ainsi, salarié d'une entreprise, sous contrat d'apprentissage. Dès le début de cette formation, les enseignants et les industriels ont été impliqués dans ce projet. Ils ont souhaité mettre en place une alternance intégrant un double tutorat. En entreprise, l'apprenant est accompagné par un maître d'apprentissage. Celui-ci doit avoir des responsabilités dans le domaine de la gestion de production, ou dans celui de la gestion de la qualité, ou dans celui de la gestion de la maintenance ou encore dans le domaine de la logistique. D'autre part, chaque apprenti est accompagné par un tuteur universitaire. Chaque enseignant du département OGP est ainsi le tuteur de plusieurs apprentis.

Progressivement, l'apprenti doit se voir confier par son Maître d'apprentissage, des projets de plus en plus importants, en relation avec le métier OGP. Ces projets sont définis en concertation avec les enseignants du département OGP.

Les contacts entre les industriels et les enseignants s'établissent grâce aux visites en entreprise que réalisent les tuteurs universitaires et grâce à des réunions régulières, réunissant les Maîtres d'apprentissage, les enseignants et les apprentis.

Les projets menés en entreprise par les apprenants sont évalués par le maître d'apprentissage, en coopération avec le tuteur universitaire. Chaque année de formation, l'apprenti doit produire un rapport écrit, relatif à ses projets et présenter son travail lors d'une soutenance orale. Ces évaluations font l'objet d'une notation qui est prise en compte pour l'obtention du diplôme. Les maîtres d'apprentissage sont membres du jury de fin de première année et d'attribution du diplôme en fin de deuxième année.

Les entreprises qui participent à cette formation sont de tailles très variables : de dix salariés à cinq mille, dans tous les secteurs d'activités : sidérurgie, automobile, plasturgie, électronique, agroalimentaire, distribution industrielle, distribution pour le grand public, presse, etc.

Comme pour la formation classique, le recrutement des apprentis se fait auprès des bacheliers issus de séries littéraires, scientifiques, économiques, professionnelles, techniques industrielles, techniques tertiaires. Ceci est possible, car l'organisation industrielle n'est pas enseignée au niveau des lycées. De plus, en fonction de son baccalauréat d'origine, chacun sera avantagé dans un domaine particulier. Les enseignants essayent surtout de porter leur

attention sur la motivation des candidats. Le recrutement des étudiants et des apprentis se fait de la même manière et à la même époque. Au moment de leur inscription, les candidats précisent leur désir de devenir apprentis. Certains d'entre eux ont déjà trouvé une entreprise d'accueil. Dans ce cas, les enseignants du département OGP prennent contact avec l'entreprise présentée par le candidat et vérifient si celle-ci peut proposer une situation d'apprentissage compatible avec les enseignements du DUT OGP et avec la durée de la formation. En particulier, sont passés en revue les points suivants : la fonction du futur maître d'apprentissage, sa disponibilité, les projets qu'il compte proposer et leur adéquation avec la formation.

De son côté, le département OGP entretient des relations fortes avec des entreprises partenaires qui, chaque année ou tous les deux ans, embauchent un ou plusieurs apprentis. Des actions de prospection sont également menées. Les dossiers des candidats à l'apprentissage sont proposés à ces entreprises qui, après étude des dossiers et entretiens, recrutent leur apprenti.

Depuis le début de cette formation en alternance, le nombre d'apprentis se situe autour de 14 par promotion, alors que le potentiel d'accueil est de 26 apprentis. Cet écart s'explique par la difficulté de trouver des industriels suffisamment disponibles pour prendre en responsabilité un apprenti, même si les fonctions en relation avec l'OGP existent dans toutes les entreprises, et même si les responsables contactés avouent avoir des projets en attente.

À l'IUT, l'année universitaire commence au début du mois de septembre. Étudiants et futurs apprentis sont regroupés pour suivre le début de la formation. Au premier octobre, le groupe des apprentis est constitué et ils partent en entreprise pour une première période de trois semaines.

Cette formation par alternance avec contrat d'apprentissage est sous le contrôle de FORMASUP, le centre de formation des apprentis de l'enseignement supérieur, pour la région Nord-Pas-De-Calais. FORMASUP assure un rôle de supervision administratif, financier, mais également pédagogique. En 2002, FORMASUP a initié un projet « qualité » pour les formations en alternance. Dans ce cadre, le Département OGP de Béthune a développé une réflexion qui a conduit à des « remises en cause » et à l'élaboration d'un projet relatif à l'accompagnement. En particulier, pour chacun des modules qui composent la formation, les enseignants avaient défini des « actions en entreprise », sorte d'exercices que les apprenants devaient réaliser dans le cadre de leur entreprise, quelle que soit l'entreprise et quels que soient les sujets sur lesquels portaient les projets proposés par le maître

d'apprentissage. La réflexion menée a très vite montré le côté artificiel de « actions en entreprise », très souvent déconnectées de ce que vivent les apprentis, au quotidien, dans leur entreprise. Les enseignants ont décidé de mettre un terme à leur réalisation. Par contre, ils ont développé un projet qui comporte deux axes.

3.1.3. - Le projet du département OGP

Le premier axe concerne l'intégration de l'apprenti dans son entreprise. Au début de leur formation, les apprentis, avec l'aide de leur maître d'apprentissage, doivent réaliser une caractérisation de leur entreprise et du service dans lequel ils se trouvent. Avec l'aide d'outils présentés au cours de leur formation à l'IUT, ce travail conduit les apprenants à décrire le type de l'entreprise, ses produits, ses processus, ses procédés, son organisation, son implantation, le marché sur lequel elle se trouve, ses concurrents, etc.

Le deuxième axe a pour but d'améliorer l'efficacité de l'accompagnement par les tuteurs industriels et universitaires. L'objectif était que cet accompagnement devienne une véritable « ressource » pour les apprenants, en les aidant dans leurs projets industriels. Pour cela, la mise en place de groupes de travail a été décidée. Ces groupes de travail réunissent trois à cinq apprenants, leur tuteur universitaire, et s'ils le peuvent, les maîtres d'apprentissage. L'objectif de ces groupes de travail est de réfléchir ensemble aux projets que doivent mener à bien les apprenants, de problématiser ces projets et de rechercher ensemble des voies de solutions. En 2005, ce dispositif devait faire l'objet d'une évaluation afin de mesurer son efficacité.

3.1.4. - Présentation des apprenants rencontrés dans le cadre de ce travail de recherche

Pour le DUT OGP notre proposition a été accueillie avec enthousiasme par cinq apprenants ; nous étions au-delà du nombre que nous nous étions fixé, mais vu l'intérêt manifesté par les volontaires, nous n'avons pas eu le cœur de refuser l'une de ces cinq candidatures. Nous avons rencontré cinq apprenants de ce DUT en alternance : trois filles et deux garçons. Quatre d'entre eux, Sophie, Nicolas, Solène et Christian, ont été interviewés trois fois au cours de leurs deux années de formation. La cinquième apprenante, Marie, n'a été interviewée que deux fois ; une première fois au cours de sa formation, puis Marie a fait faux bon à deux rendez-vous fixés et par la suite n'a pas répondu à nos messages. Ce n'est que bien longtemps après l'obtention de son diplôme qu'elle a accepté sans réticence de participer à un deuxième entretien.

Nous étions le tuteur universitaire, chargé de les accompagner dans leur mission en entreprise, pour trois d'entre eux : Nicolas, Solène et Christian.

3.2 - Le DESS OGP: Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Organisation et Gestion de Production

Ce diplôme a été créé en 1994, avec le support du Département OGP de l'IUT de Béthune. Ce DESS, maintenant devenu un MASTER, est rattaché à la Faculté des Sciences Appliquées du pôle universitaire de Béthune. La finalité de ce DESS est de donner en une année, à des diplômés possédant une maîtrise ou un diplôme d'ingénieur dans des domaines comme l'économie, le commerce, la biologie, l'agroalimentaire, la productique mécanique, etc., une deuxième compétence dans le domaine de l'organisation industrielle. La mise en place de cette formation a bénéficié de la même dynamique qui avait vu le jour lors de la création du département OGP de l'IUT de Béthune. Le suivi des étudiants diplômés permet de constater que ces derniers s'intègrent relativement rapidement dans le monde industriel et obtiennent des postes à responsabilités avec un statut de cadre.

3.2.1. - Évolution de la formation : Le DESS OGP en formation continue et en alternance

En 2003, afin de répondre à la demande d'un nombre de candidats de plus en plus croissant, le responsable de cette formation a proposé l'ouverture du DESS OGP en formation continue. Le public est constitué de personnes ayant déjà une expérience professionnelle de plusieurs années, bénéficiant d'un congé individuel de formation ou étant demandeurs d'emploi. Afin de ne pas couper ces personnes du monde de l'entreprise, cette formation est organisée en alternance. Le lundi, mardi et mercredi, les apprenants sont en entreprise, le jeudi, vendredi et samedi matin, ils sont à l'université. Durant les périodes de vacances universitaires, les apprenants sont en entreprise. Jugé trop contraignant et trop fatigant, le rythme de l'alternance a été modifié pour la deuxième promotion. Il est maintenant d'une semaine en entreprise et d'une semaine à l'université.

Il n'y a pas de contrat entre l'apprenant et l'entreprise d'accueil, mais simplement l'établissement d'une convention de stage. Les apprenants sont au nombre d'une vingtaine par promotion. Les entreprises d'accueil sont de toutes tailles et de tous secteurs d'activité : automobile, plasturgie, électronique, santé, agroalimentaire, production mécanique, etc.

Un double tutorat est organisé, mais il est nécessaire de préciser que les apprenants, de la

toute première promotion, auront attendu plusieurs mois avant de se voir attribuer un tuteur universitaire.

L'apprenant a un tuteur en entreprise et il est suivi par un enseignant, son tuteur universitaire. Une lettre de mission est demandée au responsable industriel avant le début de la formation. Elle précise le thème du projet qui sera confié à l'apprenant. Aucune autre modalité n'est précisée. Le responsable universitaire est censé se rendre au moins deux fois dans l'entreprise.

Au terme de la formation, l'apprenant doit produire un rapport écrit relatif à son activité industrielle et doit réaliser une soutenance orale. Le travail réalisé en entreprise est évalué par le responsable industriel. Ces évaluations font l'objet d'une notation qui intervient dans l'obtention du diplôme. Les tuteurs industriels ne sont pas membres du jury d'attribution du diplôme.

3.2.2. - Présentation des apprenants rencontrés dans le cadre de ce travail de recherche

Pour le DESS OGP, nous n'avons obtenu que trois volontaires pour participer à ces entretiens. Ceci peut s'expliquer par le fait que, comme cette formation ne dure qu'une année, nous avons très rapidement proposé aux apprenants de participer à nos entretiens, sans doute trop tôt, ce qui fait que les apprenants ne nous connaissaient que très peu. Aussi, ont-ils été peu nombreux à manifester de l'intérêt pour cette demande et seulement trois apprenants se sont portés volontaires. Parmi ces trois volontaires, nous étions le tuteur universitaire de Georges.

Nous étions également le tuteur universitaire d'un autre apprenant qui lui n'a pas souhaité participer à ces entretiens.

Ces apprenants, comme les apprenants qui suivent la formation IESP dont nous parlerons par la suite, sont plus âgés que les étudiants du DUT OGP, précédemment présentés.

Maurice est âgé de 44 ans. Après l'obtention d'un DUT en Chimie, il a été embauché dans une entreprise où il travaille depuis 22 ans dans le service de recherche. Il suit la formation du DESS OGP dans le cadre d'un congé de formation afin de changer de métier et se tourner vers la production. À son retour de formation, il retrouvera, s'il le désire toujours, son poste dans son entreprise.

Georges est âgé de 38 ans. Il possède un diplôme d'ingénieur s'est inscrit en DESS suite à une période de chômage, parce que cette formation lui permet de faire un stage relativement long et de retrouver ainsi un contact avec le monde de la production.

Noémie est âgée de 28 ans. Elle est titulaire d'un DESS lasers et applications. Après un an de travail dans une entreprise de télécommunications, elle a été licenciée pour raisons économiques. Après un an passé à rechercher un emploi, elle s'est décidée à suivre cette formation pour ouvrir son champ de compétences en espérant ainsi pouvoir retrouver du travail à l'issue de celle-ci.

3.3 - La formation IESP, Ingénieur d'Exploitation des Systèmes de Production

Cette formation d'ingénieur s'inscrit dans le cadre de la formation continue et des Nouvelles Formations d'Ingénieur (NFI). Elle a été créée en 1993 par l'Université des Sciences et Technologies de Lille-1 (USTL), dans le cadre de son dispositif de formation continue (SUDES).

3.3.1. - Présentation de la formation

La création de cette formation a été soutenue par des groupes industriels. On peut citer à titre d'exemples : Renault, BSN-Danone, Pechiney, SNECMA, Michelin ou encore EDF. La finalité de cette formation est de donner, à des techniciens expérimentés, la possibilité de suivre une formation d'une durée de deux ans et demi, afin de devenir ingénieur. Ce sont les entreprises qui proposent cette formation à leurs techniciens et qui la financent. Le rythme de l'alternance est le suivant : une semaine par mois à l'Université, sauf au mois d'août.

Cette formation a été construite autour d'un référentiel métier relatif à l'Ingénieur d'exploitation des systèmes de production, écrit par un groupe constitué d'industriels et d'universitaires. Ce référentiel décrit les capacités que doit pouvoir mobiliser un Ingénieur IESP dans le cadre de ses fonctions.

Au début du cycle d'ingénieur, une réunion de formation est proposée aux tuteurs industriels et universitaires, qui peuvent, à cette occasion, se rencontrer. Les tuteurs universitaires peuvent se rendre dans les entreprises afin de rencontrer l'apprenant et son tuteur industriel. À chaque regroupement à l'Université, apprenants et tuteurs universitaires se retrouvent pour une séance de travail relative au projet industriel.

Cette formation est organisée en deux périodes, le cycle d'harmonisation et le cycle Ingénieur. Le cycle d'harmonisation a pour but de donner des connaissances de base dans le domaine scientifique. Au cours de ce cycle, l'apprenant doit réaliser, dans le cadre de son entreprise, un mini-projet au niveau technicien. Ce mini-projet est proposé par le responsable industriel. Il fait l'objet d'un rapport écrit et d'une soutenance orale. Pour le cycle d'harmonisation,

l'apprenant dispose d'un double tutorat : un tutorat industriel et un tutorat universitaire. Au terme de ce cycle, le conseil de gestion, composé d'industriels et d'universitaires valide ou non le cycle d'harmonisation.

Le cycle d'ingénieur, d'une durée de deux ans, possède la même alternance que le cycle d'harmonisation. En entreprise, l'apprenant doit se voir confier une mission d'ingénieur. Généralement, l'apprenant quitte son poste initial, voire son site. Il peut, à cette occasion, changer de responsable industriel. Le responsable industriel doit proposer la mission qui sera confiée à l'apprenant, dans une lettre de mission. À partir de cette lettre de mission, l'apprenant doit établir le cahier des charges de sa mission, dans laquelle il décrit quelles seront les étapes de sa mission et surtout prévoir quelles capacités il devra mobiliser pour mener à bien ces différentes étapes. Ce cahier des charges fait l'objet d'un écrit et d'une soutenance orale, environ six mois après le début du cycle d'ingénieur. Le cahier des charges est validé par le conseil de gestion.

À la fin de la formation, l'apprenant doit produire un rapport écrit et réaliser une soutenance orale. Une grande attention est portée sur le nombre de capacités que la réalisation de la mission a conduit l'apprenant à mettre en œuvre. Mettre en œuvre 70% des capacités présentées par le référentiel est un minimum imposé aux apprenants.

3.3.2. - Présentation des apprenants rencontrés dans le cadre de ce travail de recherche

Pour la formation IESP, quatre apprenants se sont portés volontaires ; pour deux d'entre eux, Adrien et Alban, nous étions le tuteur universitaire.

Avec l'un de ces quatre apprenants un seul entretien a pu être réalisé. Ensuite pour des problèmes de disponibilité et de distance, il ne nous a pas été possible de réaliser d'autres entretiens.

Jean-Christophe, Adrien et Alban sont tous les trois employés dans des entreprises où ils ont le statut de technicien supérieur. Ils désirent, au travers de cette formation IESP, acquérir un diplôme d'ingénieur, qui leur permettrait d'accéder au statut d'ingénieur au sein de leur entreprise, ou d'une autre entreprise.

4 - Les entretiens réalisés

Notre projet était le suivant :

- pour chacune des trois formations, demander la coopération d'au moins trois apprenants

avec lesquels nous réaliserons trois entretiens,

- pour chacun des apprenants, réaliser trois entretiens, à trois moments différents de la formation pour observer leur évolution dans leur formation en alternance,
- interviewer trois apprenants, dans chacune des formations pour observer si des différences sont perceptibles entre les apprenants d'une même formation,
- interviewer des apprenants de trois formations, pour observer si des différences sont perceptibles entre les trois formations.

Il est à noter que chacune des trois formations avait une durée différente :

- un an pour le DESS OGP,
- deux ans pour le DUT OGP,
- trois ans pour la formation d'ingénieur IESP.

4.1 - Organisation et traitement des entretiens

Au total 33 entretiens ont été réalisés. La durée moyenne des entretiens réalisés était d'environ 45 minutes. Tous les entretiens ont été enregistrés sur magnétophone à cassettes. (Ces cassettes ont toutes été archivées.)

Dans un deuxième temps, chacun des entretiens a fait l'objet d'une transcription dactylographiée sur ordinateur pour en faciliter l'exploitation. Les textes de ces entretiens sont consultables dans les annexes.

Pour chacun des apprenants, les entretiens ont fait l'objet d'une première analyse pour relever les paragraphes porteurs de sens et les points clés en relation avec notre objet de recherche.

Puis, une deuxième analyse a été réalisée pour mettre en évidence les points clés des situations vécues par les apprenants ainsi que les éventuelles évolutions dans le temps. Ces analyses se trouvent dans la suite de ce document.

Enfin, une analyse croisée des onze analyses obtenues a été réalisée.

Toutes les transcriptions, les analyses et les synthèses sont disponibles dans le tome 2, intitulé : « Annexes - les entretiens réalisés »

Pour chacune des formations, nous avons prévu de réaliser trois entretiens : deux au cours de la formation et le troisième après l'obtention du diplôme.

Sur la page suivante, nous avons placé un tableau présentant les dates des entretiens en lien avec les dates de début de formation et les dates d'obtention des diplômes.

Figure 4 : Présentation des dates des entretiens

Dates relatives aux formations et aux entretiens

| DUT OGP | | | | | Diplôme Universitaire de Technologie en Organisation et Gestion de la Production | | | | |
|--|--|--------------------------------|-----------------------|------------------------|---|--------------------|--|------------------|--|
| Formation | | Première année | Deuxième année | Diplôme | | | | | |
| | | Sept. 03 aout 04 | Sept. 04 à aout 05 | En sept. 2005 | | | | | |
| Dates des entretiens | | | | | | | | | |
| 1 - Christian | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | | Le 2 déc. 2004 | | | | | | |
| Entretien 2 | | | | Le 14 juin 2005 | | | | | |
| Entretien 3 | | | | | | Le 10 juillet 2006 | | | |
| 2 - Marie | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | | | 8 déc. 2004 | | | | | |
| Entretien 2 | | | | | | Le 5 janvier 2007 | | | |
| 3 - Nicolas | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | | | Le 13 déc. 2004 | | | | | |
| Entretien 2 | | | | Le 3 juin 2005 | | | | | |
| Entretien 3 | | | | | | Le 10 juillet 2006 | | | |
| 4 - Solène | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | | | Le 15 déc. 2004 | | | | | |
| Entretien 2 | | | | | | Le 14 oct. 2005 | | | |
| Entretien 3 | | | | | | Le 13 oct. 2006 | | | |
| 5 - Sophie | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | | | Le 10 déc. 2004 | | | | | |
| Entretien 2 | | | | | | Le 8 juin 2005 | | | |
| Entretien 3 | | | | | | | | Le 10 oct. 2006 | |
| DESS OGP | | | | | | | | | |
| Diplôme d'études supérieures spécialisées en Organisation et Gestion de la Production | | | | | | | | | |
| Formation | | Une année | | Diplôme | | | | | |
| | | Sept. 03 aout 04 | | En sept. 2004 | | | | | |
| 6 - Georges | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | Le 12 février 2004 | | | | | | | |
| Entretien 2 | | Le 24 juin 2004 | | | | | | | |
| Entretien 3 | | | | Le 3 sept. 2004 | | | | | |
| 7 - Noémie | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | Le 10 février 2004 | | | | | | | |
| Entretien 2 | | Le 1 ^o juillet 2004 | | | | | | | |
| Entretien 3 | | | | Le 20 sept. 2004 | | | | | |
| 8 - Sylvain | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | Le 12 février 2004 | | | | | | | |
| Entretien 2 | | Le 9 juillet 2004 | | | | | | | |
| Entretien 3 | | | | Le 11 sept. 2004 | | | | | |
| IESP | | | | | | | | | |
| Ingénieur d'exploitation des Systèmes de Production | | | | | | | | | |
| Formation | | Première année | Deuxième année | Troisième année | Diplôme | | | | |
| | | Sept. 03 aout 04 | Sept. 04 aout 05 | Sept. 05 aout 06 | En sept. 2006 | | | | |
| 9 - Adrien | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | Le 10 juin 2004 | | | | | | | |
| Entretien 2 | | | | Le 12 oct. 2005 | | | | | |
| Entretien 3 | | | | | | Le 26 juin 2006 | | | |
| 10 - Alban | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | Le 7 juin 2004 | | | | | | | |
| Entretien 2 | | Le 18 nov. 2004 | | | | | | | |
| Entretien 3 | | | | Le 3 nov. 2005 | | | | | |
| Entretien 4 | | | | | | Le 29 sept. 2006 | | | |
| 11 - Jean-Christophe | | | | | | | | | |
| Entretien 1 | | Le 8 juillet 2004 | | | | | | | |
| Entretien 2 | | | | Le 17 déc. 2004 | | | | | |
| Entretien 3 | | | | | | | | Le 17 avril 2007 | |

4.1.1. - Pour le DUT OGP :

- le premier entretien s'est déroulé vers la fin de la première année de formation,
- le deuxième entretien vers la fin de la deuxième année,
- le troisième entretien quelques mois après l'obtention du diplôme.

Pour Marie, seulement deux entretiens ont pu être réalisés :

- un premier entretien a été réalisé au cours de la première année. Pour réaliser le deuxième entretien, j'ai cherché à contacter Marie à plusieurs reprises. Deux rendez-vous ont été fixés, sans que Marie ne se présente et d'autres appels sont restés sans réponse. Plus d'un an après l'obtention de son diplôme, j'ai réussi à entrer en contact avec Marie, qui a accepté de réaliser un deuxième entretien.
- un deuxième entretien a donc eu lieu après l'obtention du diplôme. Ce deuxième entretien a été réalisé par téléphone, pour des raisons de distance et de disponibilité.

4.1.2. - Pour les apprenants du DESS OGP, trois entretiens ont été réalisés :

- le premier entretien a été réalisé au début de l'année de formation,
- le deuxième entretien vers le milieu de la formation,
- le troisième après la soutenance de fin alors qu'il n'y avait plus de suspense quant à l'obtention du diplôme par les trois apprenants.

4.1.3. - Pour l'un des apprenants IESP, trois entretiens ont été réalisés :

- le premier entretien a été réalisé à la fin de la première année de formation ;
- le deuxième entretien a été réalisé au cours de la deuxième année de formation ;
- le troisième entretien après l'obtention du diplôme. Ce troisième entretien a été réalisé par téléphone pour les trois apprenants.
- pour Jean-Christophe, le troisième entretien a été réalisé près d'un an après l'obtention du diplôme.
- pour Adrien, le deuxième et le troisième entretien ont été réalisés par téléphone,
- pour Alban, quatre entretiens ont été réalisés : un entretien supplémentaire s'est glissé au cours de la deuxième année de formation d'une manière imprévue, j'en reparlerai plus loin, dans ce travail.

Dans la suite de cette présentation nous avons fait le choix suivant :

- dans un premier temps, nous allons présenter d'une façon détaillée les propos de trois apprenants se trouvant dans des situations particulières, très différentes les unes des autres et mettant en évidence des singularités qu'il nous a été possible de rencontrer,
- puis, pour les autres apprenants, nous présenterons les synthèses des entretiens réalisés et les analyses des propos recueillis,
- enfin, nous présenterons la synthèse des 33 entretiens réalisés et ainsi qu'enseignements qui en émerge.

* * *

CHAPITRE II

Présentation détaillée du cas de trois apprenants en alternance dans des situations très contrastées

Parmi les onze situations de formation en alternance que nous avons observées, par l'intermédiaire des entretiens réalisés et grâce également à notre participation à ces formations en tant qu'enseignant et tuteur universitaire pour certains des apprenants, il nous a semblé important de mettre en évidence trois situations, bien sûr singulières, mais présentant des caractères très particuliers et très opposés les uns des autres. Ce choix est bien sûr subjectif et chacune des onze situations présente des caractères très particuliers.

Parmi ces trois situations, deux d'entre elles nous semblent être diamétralement opposées et de notre avis, aux limites de ce qu'il est possible d'observer. La troisième situation me semble être une situation médiane, mais mettant l'accent sur la découverte de la nécessaire prise en compte de la dimension humaine par l'apprenant dans sa mission en entreprise.

Ces trois situations sont celles de deux apprenants de la formation IESP : Adrien et Alban et celle d'un apprenant du DESS OGP : Georges.

I - Adrien : la découverte de l'importance de la dimension humaine dans le cadre d'un projet industriel.

Formation IESP Ingénieur d'exploitation des systèmes de production.

Synthèse des entretiens

Adrien a suivi durant trois ans la formation IESP : Ingénieur d'exploitation des systèmes de production.

Durant ces trois ans, nous avons été son tuteur universitaire. Nous nous rencontrions chaque mois au cours des regroupements à l'école, à Villeneuve d'Ascq, pour travailler ensemble, d'abord sur le « mini projet industriel » du cycle d'harmonisation qui se déroule la première année de formation et ensuite sur le projet du cycle d'ingénieur qui dure 2 ans.

1 - Présentation de l'apprenant

Adrien est âgé de 24 ans. Il est marié et sa femme mettra au monde leur premier enfant au cours de cette formation, en 2005. Tous les deux sont originaires du Sud-ouest de la France.

Adrien est titulaire d'un baccalauréat Génie Physique, passé en 1998. En l'an 2000, il a obtenu un BTS CIRA (Contrôle Industriel et Régulation Automatique), et il a été embauché par une grande entreprise nationale en pleine mutation.

Étant technicien d'exploitation, l'entreprise lui a proposé d'intégrer une formation d'ingénieur en formation continue. De ce fait, il a pu choisir la formation IESP parmi d'autres solutions et d'autres écoles proposées par l'entreprise. Il a fait ce choix en fonction du contenu de la formation plus tourné vers le management et l'organisation industrielle. Il précise que, s'il a choisi la formation IESP, il n'a pas choisi l'alternance. La formation en alternance « *est venue* » avec l'école et il note que cela lui convient très bien parce qu'il ne voulait pas être totalement déconnecté du milieu professionnel, et surtout de son entreprise qui se trouvait alors en pleine mutation.

Afin de suivre cette formation, il a dû changer de site industriel. Originaires du sud-ouest de la France, sa femme et lui ont quitté la Gironde pour rejoindre la Moselle.

2 - Le contexte industriel dans lequel se trouve Adrien

Le site de Moselle sur lequel Adrien a été muté pour suivre cette formation est dans une situation particulière à plusieurs aspects.

- Ce site de production était au départ la propriété d'un grand groupe sidérurgique. Dans les années 80, ce site de production a été racheté par la « *grande entreprise, nationale* » dans laquelle travaille Adrien depuis 2000. Le personnel du site de Moselle, dont la moyenne d'âge est élevée, a dans sa grande majorité très mal accepté ce rachat, ce changement de statut et ce changement de culture, même si de l'extérieur on peut juger que le personnel a bénéficié de conditions favorables, voire très favorables.
- La direction générale du groupe a récemment annoncé la fermeture prochaine de ce site de production (à l'horizon de 2008/2009), parce qu'il ne répond plus aux nouvelles conditions en matière de coût de production, mais également en matière de respect de l'environnement. Pour le personnel, deux solutions sont envisagées : les plus anciens bénéficieront d'un départ en retraite tandis que pour les autres, un redéploiement sur d'autres sites sera préparé. Cette fermeture doit en même temps répondre à deux exigences majeures : jusqu'à la dernière minute de la production, l'entreprise devra travailler en respectant toutes les consignes de sécurité, pour les hommes, les biens et l'environnement. D'autre part, toutes les nouvelles directives en matière de conduite de la production et de respect des conditions de sécurité devront être appliquées, les moyens nécessaires mis en

œuvre et le personnel formé à ces nouvelles exigences afin d'assurer la production dans le respect de ces nouvelles consignes, mais surtout pour lui permettre d'acquérir la maîtrise de ces consignes qui sont également déployées sur tous les autres sites de production. Le personnel qui sera déployé vers d'autres sites devrait ainsi avoir la maîtrise de ces nouvelles consignes et des matériels ad hoc.

Ce double choc a rendu la grande majorité du personnel très réticente à toute forme d'évolution dans leurs pratiques professionnelles, même le personnel qui sera amené à être redéployé et qui envisage cette perspective de manière très négative car jugée très bouleversante pour leur vie personnelle et professionnelle.

Le « mini-projet industriel » du cycle d'harmonisation était un projet très technique qui avait pour objet la mise en œuvre d'un nouveau système de supervision de la production.

Par contre, le projet du cycle d'ingénieur d'Adrien portera sur la mise en œuvre de ces nouvelles consignes de pilotage de la production, au niveau des agents de conduite et sur la formation que ces agents devront recevoir. Adrien se trouve donc au cœur du problème évoqué ci-dessus !

3 - Informations sur les entretiens

Premier entretien, le 10 juin 2004

Ce premier entretien se déroule alors qu'Adrien vient de terminer la première phase de cette formation, le cycle d'harmonisation. Il est maintenant dans le « cycle ingénieur » qui va durer 2 ans. Il restera sur le site en Moselle et un projet industriel va lui être proposé dans peu de temps.

Deuxième entretien, le 12 octobre 2005

Pour des raisons pratiques, cet entretien a dû être réalisé par téléphone.

À cette date, Adrien est dans la deuxième année du cycle ingénieur. En mai 2005, il a présenté le cahier des charges de sa mission industrielle, dans le cadre de sa situation formative. Ce cahier des charges a pour but de formaliser en détail la mission confiée à l'apprenant, sa démarche et les capacités du référentiel métier qu'il devra mobiliser pour mener à bien sa mission d'ingénieur. À ce propos, il précise : « *Le cahier des charges, c'est quelque chose qui est relativement... on ne peut pas dire compliqué, mais ça demande un investissement très important de la part de l'apprenant, avec une petite montée de stress [...] c'est surtout un*

outil formatif qui est très intéressant ». (A. E., p. 194).

Troisième entretien, le 26 juin 2006 - réalisé par téléphone.

La formation vient de se terminer avec succès pour Adrien.

Il est resté sur le site où il a passé les trois ans de sa formation. Il vient d'intégrer le service production, en tant qu'ingénieur de conduite, où il s'occupe plus particulièrement de l'exploitation des installations de production.

Il savoure énormément le temps libre dont il dispose le soir. Il précise que même si rien n'est fini (il y a une continuité dans ses actions) l'engagement n'est plus le même, les contraintes ne sont plus aussi fortes : « *Maintenant j'arrive à savourer un peu plus le temps libre que j'ai* » (A. E., p. 202).

4 - Ce que nous dit Adrien

4.1 - Adrien - Premier entretien, le 10 juin 2004

Adrien note son évolution socioprofessionnelle, même s'il lui aura fallu dix ans pour passer du niveau technicien au niveau ingénieur !

La formation lui a permis de changer son rapport aux autres et en particulier aux opérateurs. Son caractère très vif lui a joué quelques tours. Il se dit assagi, il prend le temps de la réflexion avant l'action : « *Je pense que ça m'a appris surtout à réfléchir avant d'agir, à analyser...* » (A. E., p. 192).

Adrien insiste sur le fait que dans l'entreprise, dans le cadre de ses projets, il aborde des aspects techniques, mais surtout humains.

Pour lui, l'alternance est le point fort de cette formation car elle permet de créer des liens entre la formation et la situation de travail. « *C'est un contexte qui convient à la plupart des apprenants et qui me convient personnellement. C'est vrai qu'on arrive à mettre en évidence ce que l'on apprend sur le travail, et ce que l'on apprend à l'école, au travail.* » (A. E., p. 188).

Le rythme de cette alternance, une semaine à l'école et trois semaines en entreprise lui convient, même si la quantité de travail à fournir est très importante.

Il note que l'alternance a des conséquences sur sa vie en entreprise : « *quand on s'absente une semaine, même si on laisse du travail, il faut toujours être derrière quelqu'un, pour pousser, pour que les projets se réalisent* ». Il lui faut donc s'organiser pour que malgré les

regroupements à l'école, le travail autour des projets ne s'arrête pas.

« Moi, je la vis très bien, parce que cela ne fait pas très longtemps que j'ai quitté l'université. Donc, je suis encore un peu habitué à cette... heu... venir en cours, cela ne me gêne pas du tout. En fait cela fait bientôt quatre ans que je suis dans l'entreprise... heu... j'ai toujours vécu dans ce système de formation. Dans l'entreprise, dès que j'y suis entré, j'ai intégré la formation pour être opérateur, qui dure quatorze mois. Donc, on est toujours en déplacement, au moins une semaine par mois. »

« Je pense que c'est nous l'acteur principal (avec les deux tuteurs) de cette formation ; si on ne s'investit pas, la formation n'avancera pas. » (A. E., p. 192).

La formation répond à ses attentes, mais il pense que certaines matières ne lui serviront pas et seront très vite oubliées.

« La formation correspond, entre guillemets, oui à mes attentes, bien qu'il y ait des matières où je suis un peu surpris de l'enseignement... » Il poursuit : « On a revu encore des matières techniques qui sûrement ne nous serviront jamais. On ne peut pas dire qu'elles ne serviront jamais, parce que cela ne se dit pas, mais qui seront sûrement très vite oubliées. » (A. E., p. 189).

Pour Adrien, le but principal de la formation lui semble être de rendre les apprenants capables de mettre en œuvre une démarche structurée et réfléchie pour mener à bien les projets industriels qui lui sont confiés : *« On apprend à analyser des documents, des situations, à réfléchir avant de prendre une décision. » ; « Aujourd'hui on apprend beaucoup plus une manière de travailler. On ne va pas nous apprendre à faire de l'électricité ou des produits mécaniques. Le but, c'est de nous apprendre à réfléchir, à avoir une réflexion, et à aboutir à une analyse complète, à la sortie de cette formation. » (A. E., p. 189).*

Il considère que ses deux tuteurs, le tuteur universitaire et le tuteur industriel, sont des acteurs clés de cette formation, même si quelquefois leurs points de vue peuvent être divergents. *« Si par exemple, le tuteur universitaire peut demander d'aller plus loin dans une démarche, en entreprise, le tuteur industriel lui, va dire stop ».* (A. E., p. 189).

Les tuteurs offrent une aide concrète et complémentaire : le tuteur universitaire, offre une aide sur la façon de travailler, d'aborder un projet, de rechercher les outils les mieux adaptés. Il propose le fil conducteur ; quant à son tuteur industriel il l'accompagne dans sa mission, lui donne les moyens humains, économiques, financiers, nécessaires aux missions que l'entreprise lui confie. Il est là également pour l'épauler, aux niveaux humain et social, et pour défendre les solutions proposées après de la direction du site. Il insiste sur la disponibilité de

son tuteur industriel.

Avec son tuteur industriel, les relations sont très bonnes, « *c'est un collègue de travail, ce n'est pas un hiérarchique, parce que notre entreprise c'est quand même une grande famille* » (A. E., p. 190).

Il reconnaît bénéficier d'un accompagnement très favorable : « *Je m'attendais à ce que l'on m'accompagne beaucoup moins* » ; « *pour moi le rôle du tuteur est primordial dans ces études* ». (A. E., p. 192).

Il pense également que les tuteurs ont un rôle à jouer pour : « *témoigner de notre comportement et de nos actions au niveau du projet* ». (A. E., p. 192).

Et si les deux tuteurs participent à l'évaluation, c'est positif car : « *ça nous met en confiance, parce que ces personnes nous ont guidés tout au long du projet, sur les deux ans du cycle d'ingénieur* ». (A. E., p. 192).

Dans l'entreprise, certaines personnes s'étonnent de le voir reprendre des études alors que sa carrière était toute tracée. D'autres insistent sur le fait qu'il n'est pas raisonnable de quitter le Sud-ouest pour l'Est. Des propos qu'Adrien résume de la manière suivante : « *Partir de Bordeaux déjà, pour revenir sur Metz, il y en a beaucoup qui pense que c'est dément, que c'est inhumain (rires). Reprendre des études, pour beaucoup, c'est impossible, car rentrer le soir à la maison et se dire qu'il y a encore 1 à 2 heures de travail quotidien c'est insupportable.* » (A. E., p. 191).

À propos du projet, il pense qu'il va lui permettre de mettre en action « *tous les outils que l'on apprend ; les mettre en action dans ce projet... au moins une grande partie* ». (A. E., p. 191).

4.2 - Adrien - Deuxième entretien, le 12 octobre 2005

Je rappellerai que pour des raisons pratiques, cet entretien a dû être réalisé par téléphone.

Son petit garçon, âgé de quelques mois est sur ses genoux.

À cette date, Adrien est dans la deuxième année du cycle ingénieur. En mai 2005, il a présenté le cahier des charges de sa mission industrielle, dans le cadre de sa situation formative. Ce cahier des charges a pour but de formaliser avec détail la mission confiée à l'apprenant, sa démarche et les capacités du référentiel métier qu'il devra mobiliser pour mener à bien sa mission d'ingénieur. À ce propos, il précise : « *Le cahier des charges, c'est quelque chose qui est relativement... on ne peut pas dire compliqué, mais ça demande un investissement très important de la part de l'apprenant, avec une petite montée de stress [...] c'est surtout un*

outil formatif qui est très intéressant ». (A. E., p. 194).

Dans ce deuxième entretien, il revient sur le choc culturel qu'il a vécu en se déplaçant du Sud-Ouest vers l'Est. Il est très sensibilisé par la différence de capacité à communiquer entre les gens du Sud-Ouest, et les gens de l'Est. Les gens du Sud-Ouest, dont il est originaire, font preuve de spontanéité, de vivacité, voire d'exubérance, alors que les gens de l'Est sont beaucoup plus réservés. « *On s'exprime, dans le Sud !* » Il poursuit : « *Les gens s'expriment peut-être à tort, il faut le reconnaître, mais on a quand même la facilité de s'exprimer très facilement.* » (A. E., p. 196). Ce constat et les quelques difficultés qu'il a rencontrées à ce propos l'ont conduit à faire un travail sur lui-même, un travail de maîtrise de son tempérament impulsif.

Cette formation en alternance lui a permis de prendre conscience de la nécessité d'appréhender toutes les subtilités d'un contexte avant de chercher à agir. Il faut bien sûr prendre en considération l'histoire de l'entreprise, ses hommes, ses moyens, ses technologies, savoir ce qui a évolué entre le passé et le présent et estimer les évolutions possibles.

À partir de ce deuxième entretien, il insiste beaucoup sur la nécessité de prendre en considération la dimension humaine dans les organisations.

Il constate la nécessité d'échanges entre les personnes : il faut que les gens expérimentés aident les plus jeunes afin de leur permettre d'acquérir les savoir-faire nécessaires. Il constate que beaucoup sont prêts à faire cette démarche. Il insiste en disant : « *il faut qu'il y ait du compagnonnage !* » (A. E., p. 198).

Adrien a appris à travailler avec les gens ; il sait l'importance de les écouter avant de prendre une décision. Il a le sentiment qu'il a acquis la capacité d'avoir une approche humaine des situations dans l'entreprise.

Une connaissance du terrain de l'entreprise permet de sélectionner les outils à mettre en œuvre.

Revenant sur l'alternance, il précise que son entreprise souhaitait qu'il suive une formation en alternance, pour suivre une formation tout en restant actif dans l'entreprise et en ayant la possibilité de mettre en application les connaissances qu'il rencontrait à l'école.

Il juge particulièrement intéressant les regroupements à l'école qui lui permettent de rencontrer des apprenants venant d'entreprises totalement différentes et de conforter leur point de vue et leur expérience. Ces échanges lui permettent de rencontrer d'autres organisations industrielles, d'autres cultures d'entreprises et pourquoi pas : « *de prendre de bonnes idées chez*

eux pour éventuellement à l'avenir... ». (A. E., p. 195).

Il pense que l'alternance lui permet d'être confronté à la réalité de l'entreprise d'une manière beaucoup plus forte que dans le cas d'une formation classique.

Pour Adrien, la situation dans laquelle se trouve l'apprenant : *« c'est aussi une situation qu'on se crée ».* (A. E., p. 198).

Il considère que la formation lui permet d'aborder un nombre important de savoirs qui ne lui serviront sans doute pas directement aujourd'hui, mais qui lui offre une ouverture d'esprit et pourquoï pas en voir l'intérêt dans d'autres situations, d'autres projets.

Il a particulièrement apprécié certaines activités pédagogiques où, en équipe, les apprenants devaient mener un projet relatif à une étude de cas. En effet, pour lui cette activité devenait un lieu d'échanges entre des apprenants issus d'univers très différents, ayant des cultures d'entreprises différentes, des façons de travailler très différentes.

Il faut noter l'importance que présente, pour lui, à ce moment de sa formation, la sociologie du travail et des organisations dans sa mission industrielle. Si, au début de la formation, il n'avait pas conscience de l'importance de cette discipline, il constate maintenant la nécessité de prendre en compte des dimensions humaine et organisationnelle afin de mener à bien un projet industriel. Il évoque dans cet entretien la nécessité *« de penser l'homme au travail ».* Il poursuit : *« ce que j'apprends à l'école me permet de voir certaines choses que j'aurais peut-être pas vues comme ça ».* (A. E., p. 196).

Autre point important, c'est la prise de recul qu'il prend par rapport à la formation. En effet, il insiste sur le fait que :

- ce qui est appris aujourd'hui servira demain dans d'autres circonstances.
- par rapport à ce qu'il fait et vit aujourd'hui en entreprise, il constatera demain les liens qu'il y avait avec l'école.

Également, on voit apparaître chez Adrien la prise de conscience d'une désynchronisation entre la formation à l'école et la formation en entreprise qui, loin d'être vécue comme une contrainte, lui apparaît comme quelque chose d'inévitable dans ce type de formation et le conduit à être acteur, voire auteur dans sa formation actuelle et surtout dans son avenir.

Il considère que la formation leur propose un contenu trop riche, trop dense, qu'il est impossible de maîtriser.

Autre point, il n'hésite pas à demander conseil aux personnes qui sont autour de lui dans l'entreprise, et qui lui disent : *« là, oui ça peut être possible »* ou bien *« fais attention, il y a un*

terrain glissant...». (A. E., p. 197).

À côté de son tuteur industriel, il y a aussi d'autres personnes qui l'aident dans son projet grâce à leur expérience, à leur connaissance du terrain et à l'histoire du site. On revient là sur l'aspect humain.

Il revient sur son intégration dans le site de Moselle : la première année fut une année d'adaptation au site, à la région, à la différence de culture, à la différence de rapport au travail, entre sa région d'origine, le Sud-Ouest et la Moselle. Le problème était surtout humain, même si le projet qui lui a été confié durant cette première année était très orienté technique.

La mission qu'il a en charge lui permet de faire des liens entre les savoirs présentés par l'école et ce qu'il vit en entreprise.

Adrien pense qu'il a fortement évolué, que cette évolution s'est construite en grande partie grâce à la formation qui est très orientée vers le management, la sociologie du travail, l'ergonomie, etc. mais aussi au contact des autres apprenants, qui sur certains aspects avaient plus d'expérience. D'autre part, le fait d'être confronté à la réalité grâce à un projet oblige à une remise en question progressive de ses points de vue et à prendre en considération la dimension humaine de la situation.

Il nous dit : *« Mais ce projet, il ne faut pas le faire tout seul, il faut le faire accompagné de plusieurs personnes, et notamment prendre en charge une équipe de travail, et parler aux gens, dire pourquoi ça va servir, comment ça va leur servir, leur faire accepter en gros. Et donc ils ont su me donner des projets à des moments clefs, qui m'ont permis justement d'évoluer dans ma position et d'avoir l'ouverture d'esprit que j'ai aujourd'hui. »*

À la question *« finalement ça a été un environnement plutôt favorable ? »* il répond : *« Ah oui, oui de ce côté là, j'ai pas du tout à me plaindre, je suis tombé dans une unité... où des gens m'accompagnent régulièrement, où je porte conseil, où je pense que je suis bien accepté, et qui m'a permis d'évoluer dans ma formation. »*

« En l'occurrence toi, Michel, tu m'as permis de transcrire ces points... qui étaient présents dans mon esprit, mais que j'avais du mal à transcrire quoi.. Donc je pense que j'ai eu deux tutorats qui sont très présents. » (A. E., p. 200).

4.3 - Adrien - Troisième entretien, le 26 juin 2006

La formation vient de se terminer avec succès pour Adrien.

Il est resté sur le site où il a passé les trois ans de sa formation. Il vient d'intégrer le service production, en tant qu'ingénieur de conduite, où il s'occupe plus particulièrement de l'exploitation des installations de production.

Il savoure énormément le temps libre dont il dispose le soir.

Maintenant, Adrien a le titre d'ingénieur. Le fait d'être maintenant ingénieur sur le site de sa formation ne lui pose pas de problème particulier même si certaines jalousies sont perceptibles, ou si certains font remarquer la rapidité de son évolution dans le groupe.

Il revient sur une difficulté qu'il a rencontrée au cours de sa formation : le fait de devoir accomplir une mission d'ingénieur, d'avoir en charge une mission présentant un réel enjeu pour l'entreprise, sans avoir de liens hiérarchiques directs avec le personnel impliqué dans le projet. Même si cette situation a pu être un frein, elle a eu l'avantage de lui imposer de mettre en œuvre un management plus orienté vers la motivation, l'explication et la persuasion. Il précise : « *En fait c'est un peu le flou pour les gens, mais c'est un peu le flou pour l'apprenant* ». (A. E., p. 204).

C'est dans cette situation qu'un acteur est apparu, le chef de « service conduite » qui l'a beaucoup aidé dans cette tâche, où il fallait distribuer du travail, grâce à sa connaissance du terrain et des personnes. Pour Adrien, cette personne est devenue l'un des acteurs essentiels dans sa mission.

Il ressent chez lui une évolution très forte dans la nécessité de prendre en compte la dimension humaine de la mission qui lui a été confiée, mais aussi l'importance également de la prise en compte du contexte de la mission, de l'histoire du site et des péripéties vécues par les hommes et femmes de l'entreprise. En particulier, il précise que, dans son cas, il prend en considération le « *facteur humain dans un environnement industriel qui était relativement défavorable* ». (A. E., p. 203).

Revenant sur la formation, il précise que dans l'alternance ce qui est important c'est le partenariat tuteur/apprenant. Le double tutorat, tutorat entreprise et tutorat universitaire, permet de faire un lien entre les deux pôles de la formation : le pôle universitaire avec ses savoirs théoriques, le pôle entreprise qui place l'apprenant dans la réalité industrielle, et ceci tout au long de la formation.

Le point positif dans cette formation : *« c'est l'encadrement des deux tuteurs. c'est plus qu'un partenariat, ça devient une relation, puisque les deux tuteurs sont au courant de ce qui se passe dans l'entreprise, voient également l'évolution qu'on peut avoir »* ; *« Ils sont là pour nous ouvrir les yeux et c'est ce qui a été fait pour mon cas, et qui nous permettent d'évoluer et de relativiser sur certaines situations, de nous soutenir aussi quand... »* (A. E., p. 204).

Un gros point négatif, c'est la disproportion de certains enseignements à l'école, en particulier l'Anglais qui a nécessité une place trop importante une énergie trop grande pour obtenir le niveau requis.

Autour des personnes qui sont désignées comme les tuteurs, il y a d'autres personnes qui dans le cadre de la mission viennent se placer autour de l'apprenant et suivant leurs responsabilités, leurs compétences leur bon vouloir mais aussi en fonction des contacts qui seront noués avec l'apprenant, vont lui apporter informations, aide, conseil.

Revenant sur le double tutorat, il précise que pour lui les deux tuteurs n'ont pas la même chose à lui apporter : *« L'un veut me faire toucher du doigt tout ce qui est professionnel, la contrainte professionnelle, et le tuteur universitaire lui, veut me faire toucher du doigt les outils, les différents outils que j'avais à disposition pour pouvoir traiter cette contrainte industrielle. »* (A. E., p. 205).

Le fait que les deux tuteurs se rencontrent peu n'a pas été un problème. Adrien nous dit : *« mais je pense que si l'apprenant arrive à faire la part des choses, arrive à lier les deux, les deux peuvent très bien se passer de se rencontrer. »* (A. E., p. 205).

Retour sur sa mission. Cette mission a présenté beaucoup d'imprévus, mais Adrien pense maintenant que ce sont ces imprévus qui l'ont fait évoluer, car ils lui ont imposé des remises en causes permanentes, des recherches de nouvelles directions, de nouvelles solutions, la mise en œuvre de méthodes et d'outils. Mais aussi la prise de recul et le changement du regard porté sur le problème pour essayer de prendre en compte tous les facteurs influents : les facteurs techniques, mais surtout humains qui se sont imposés tout au long de cette mission.

Comme moments forts il retiendra les soutenances pratiquées à trois reprises au cours de la formation. Ce sont des moments de bilan où il faut restituer en un temps très bref ce qui a été vécu pendant un ou deux ans, des périodes pendant lesquelles beaucoup de choses ont été vécues.

Ce sont des moments de tensions très fortes, au travail, en formation mais aussi en famille.

Il revient sur la disparité entre les situations des apprenants Il constate que chaque apprenant a

un caractère bien différent mais que les tuteurs sont aussi différents et ont des comportements différents.

Il a pu observer durant la formation que certains de ses collègues étaient très suivis, très assistés dans toutes les tâches qu'ils devaient réaliser, alors que d'autres étaient quasiment laissés seuls face à la tâche. Il pense que ceci est le résultat des attitudes des acteurs et des relations qu'ils établissent entre eux. Et même si à l'I.E.S.P, les choses sont très cadrées, sont très définies et écrites, il pense que beaucoup de choses ne sont pas forcément appliquées, ou bien ne sont pas appliquées de la même manière dans les différentes situations, par les tuteurs et par l'apprenant. Certains apprenant avaient plusieurs tuteurs universitaires, d'autres un seul. Entre certains apprenants et leurs tuteurs, les relations étaient très difficiles voire conflictuelles et, dans ce cas, il serait normal, pour lui, de pouvoir changer de tuteur.

La mission ou le projet ne doivent pas être trop formalisés au début afin de laisser suffisamment d'ouvertures possibles, de marge de manœuvre pour l'apprenant.

« Si c'était à refaire, ces trois années ? » : « Je ne sais pas si je les referais. Je ne sais pas si je referais trois années. J'essayerais peut-être de faire un cursus un peu plus rapide en temps complet ». « sur trois ans c'est vraiment... pas trop, c'est beaucoup, parce qu'il y a la vie familiale qui en prend un bon coup et c'est assez dur à gérer quoi. » ; « C'est assez délicat parce que les gens ne comprennent pas forcément... nos conjointes, quand nous, on est dans la formation, donc, on ne se rend pas compte forcément de tous les événements qu'il y a à la maison quoi ! Surtout quand on a une famille qui s'agrandit, c'est assez difficile ! » (A. E., p. 206).

5 - Synthèse des entretiens réalisés avec Adrien

Au cours de cette formation, Adrien se trouve dans un contexte très particulier :

- la fermeture du site de production dans lequel il est affecté, et sa mission qui est liée à cette fermeture,
- la rencontre pour lui d'une autre culture : lui vient du Sud-ouest et il doit travailler dans l'Est. Pour lui, les différences se ressentent dans le domaine de la communication, et du rapport au travail.

Ce contexte présente deux caractéristiques opposées :

- il est très favorable du point de vue de son intégration et de l'accompagnement dont il

dispose,

- il est très défavorable par rapport à la mission d'Adrien qui va se heurter au contexte industriel de ce site de production.

Ces deux aspects vont avoir un impact sur lui-même et sur tout le déroulement de sa formation.

- Premièrement, la formation lui a permis de changer son rapport aux autres et en particulier aux opérateurs. Son caractère très vif lui a joué quelques tours. Il se dit assagi, il prend le temps de la réflexion avant l'action : « *Je pense que ça m'a appris surtout à réfléchir avant d'agir, à analyser...* ». (A. E., p. 192).
- Deuxièmement, cette formation en alternance lui a permis de prendre conscience de la nécessité d'appréhender toutes les subtilités d'un contexte avant de chercher à agir. Il faut bien sûr prendre en considération l'histoire de l'entreprise, ses hommes, ses moyens, ses technologies, savoir ce qui a évolué entre le passé et le présent et estimer les évolutions possibles.

D'autre part, il constate très vite la nécessité de prendre en considération la dimension humaine dans les organisations industrielles. Il évoque ce thème dès le deuxième entretien :

- comment travailler avec des personnes qui n'ont pas la même culture ?
- comment motiver des personnes qui savent que leur site de production va être fermé ?

Une autre difficulté rencontrée au cours de sa formation réside dans le fait de devoir accomplir une mission d'ingénieur, d'avoir en charge une mission présentant un réel enjeu pour l'entreprise, sans avoir de liens hiérarchiques directs avec le personnel impliqué dans le projet. Même si cette situation a pu être un frein elle a eu l'avantage de lui imposer de mettre en œuvre un management plus orienté vers la motivation l'explication, la persuasion.

Autre point important pour lui : la nécessité d'échanges entre les personnes pour que les gens expérimentés aident les plus jeunes afin de leur permettre d'acquérir les savoir-faire nécessaires. Il constate que beaucoup sont prêts à faire cette démarche.

Il insiste en disant : « *il faut qu'il y ait du compagnonnage !* » (A. E., p. 198).

Adrien a appris à travailler avec les gens ; il sait l'importance de les écouter avant de prendre une décision. Il précise : « *j'apprends beaucoup plus à écouter les gens, ce que je fais régulièrement et quotidiennement [...], et lorsque je gère quelque chose, que ce soit technique ou organisationnel, ma première occupation aujourd'hui c'est... le personnel. Et les conditions de travail : c'est : "comment ils vont accepter ?" c'est : "est-ce que ça ne va pas réellement à leur rencontre, est-ce que cela va les aider réellement ?"* ». (A. E., p. 199).

Adrien pense qu'il a fortement évolué, que cette évolution s'est construite en grande partie grâce à la formation qui est très orientée vers le management, la sociologie du travail, l'organisation, l'ergonomie, etc., mais aussi au contact des autres apprenants qui sur certains aspects avaient plus d'expérience. D'autre part, le fait d'être confronté à la réalité grâce à un projet l'oblige à une remise en question progressive de ses points de vue et à prendre en considération la dimension humaine de la situation.

Il a le sentiment qu'il a acquis la capacité d'avoir une approche humaine des situations dans l'entreprise. Il exprime ceci dès le deuxième entretien : « *donc c'est vraiment une approche humaine que j'ai aujourd'hui.* » (A. E., p. 199x).

5.1 - L'alternance

Dès le premier entretien, il nous dit que, pour lui, l'alternance est le point fort de cette formation car elle lui permet de créer des liens entre la formation et la situation de travail. Le rythme de cette alternance, une semaine à l'école et trois semaines en entreprise lui convient, même si la quantité de travail à fournir est très importante.

Revenant sur l'alternance, au cours du deuxième entretien, il précise que son entreprise souhaitait qu'il suive une formation en alternance pour suivre une formation tout en restant actif dans l'entreprise et en ayant la possibilité de mettre en application les connaissances qu'il rencontrait à l'école.

Il juge particulièrement intéressant les regroupements à l'école qui lui permettent de rencontrer des apprenants venant d'entreprises totalement différentes et de conforter leur point de vue et leur expérience.

Au cours du deuxième entretien, Adrien nous dit à propos de la situation dans laquelle se trouve l'apprenant : « c'est aussi une situation qu'on se crée ».

5.2 - Le contenu de la formation et son organisation

Au cours du premier entretien, Adrien nous dit que la formation répond à ses attentes, mais il pense que certaines matières ne lui serviront pas et seront très vite oubliées.

Pour Adrien, le but principal de la formation est de rendre les apprenants capables de mettre en œuvre une démarche structurée et réfléchie pour mener à bien les projets industriels qui leur sont confiés.

Au cours du deuxième entretien, il précise qu'il a particulièrement apprécié certaines activités pédagogiques, en équipe, où les apprenants devaient mener un projet relatif à une étude de

cas. En effet, pour lui, cette activité devenait un lieu d'échanges entre des apprenants issus d'univers très différents, ayant des cultures d'entreprises différentes et des façons de travailler très différentes.

Nous pouvons constater que progressivement des enseignements prennent pour lui un sens tout particulier. C'est le cas de la sociologie du travail et des organisations qu'il est amené à mobiliser dans sa mission industrielle. Il évoque dans cet entretien la nécessité « *de penser l'homme au travail* ». Il poursuit : « *ce que j'apprends à l'école me permet de voir certaines choses que j'aurais peut-être pas vues comme ça* ». (A. E., p. 196).

Autre point important, c'est la prise de recul qu'il prend par rapport à la formation. En effet, il insiste sur le fait que :

- ce qui est appris aujourd'hui servira demain dans d'autres circonstances,
- par rapport à ce qu'il fait et vit aujourd'hui en entreprise, il constatera demain les liens qu'il y avait avec l'école.

On voit apparaître chez Adrien la prise de conscience d'une désynchronisation entre la formation à l'école et la formation en entreprise qui, loin d'être vécue comme une contrainte, lui apparaît comme quelque chose d'inévitable dans ce type de formation et le conduit à être acteur, voire auteur dans sa formation actuelle et surtout dans son avenir.

Au cours du troisième entretien, par contre il note la disproportion de la place accordée à certains enseignements. Il nous dit : « *Un gros point négatif, c'est la disproportion de certains enseignements à l'école, en particulier l'Anglais qui a pris une place trop importante et a demandé une énergie trop grande pour obtenir le niveau requis.* » (A. E., p. 204).

5.3 - Les tuteurs, les personnes référentes, l'accompagnement

Au cours du premier entretien Adrien évoque les points qui suivent

Il considère que ses deux tuteurs, le tuteur universitaire et le tuteur industriel, sont des acteurs clés de cette formation. Même si quelquefois leurs points de vue peuvent être divergents, les tuteurs offrent une aide concrète et complémentaire. Le tuteur universitaire, offre une aide sur la façon de travailler, d'aborder un projet, de rechercher les outils les mieux adaptés. Il propose le fil conducteur. Son tuteur industriel, lui, l'accompagne dans sa mission, lui donne les moyens humains, économiques, financiers, nécessaires aux missions que l'entreprise lui confie. Il reconnaît bénéficier d'un accompagnement très favorable.

Au cours du deuxième entretien...

Il nous dit qu'il n'hésite pas à demander conseil aux personnes qui sont autour de lui dans l'entreprise et qui l'aident dans son projet grâce à leur expérience à leur connaissance du terrain, à l'histoire du site. On revient là sur l'aspect humain.

Au cours du troisième entretien...

Autour des personnes qui sont désignées comme les tuteurs, il y a d'autres personnes qui dans le cadre de la mission viennent se placer autour de l'apprenant et suivant leurs responsabilités, leurs compétences, leur bon vouloir, mais aussi en fonction des contacts qui seront noués avec l'apprenant, vont lui apporter informations, aides et conseils.

C'est le cas de ce chef du « service conduite » qui l'a particulièrement aidé grâce à son expérience et sa connaissance du terrain.

5.4 - Les missions, les projets

Au cours du premier entretien il nous dit à propos du projet, qu'il va lui permettre de mettre en action « *tous les outils que l'on apprend ; les mettre en action dans ce projet... au moins une grande partie* ». (A. E., p. 191).

Au cours du premier entretien, il revient sur son intégration dans le site de Moselle : la première année fut une année d'adaptation au site, à la région, à la différence de culture, à la différence de rapport au travail, entre sa région d'origine, le Sud-Ouest et la Moselle. Le problème était surtout humain, même si le projet qui lui a été confié durant cette première année était très orienté technique.

La mission qu'il a en charge lui permet de faire des liens entre les savoirs présentés par l'école et ce qu'il vit en entreprise.

Au cours du troisième entretien, Adrien revient sur le fait que sa mission a présenté beaucoup d'imprévus. Il pense maintenant que ces imprévus l'ont fait évoluer, le conduisant à des remises en cause permanentes, à des recherches de nouvelles directions, de nouvelles solutions, de nouvelles méthodes, mais surtout, ils lui ont fait découvrir la nécessaire prise en compte de la dimension humaine dans ces projets impliquant des changements dans la vie professionnelle et personnelle des hommes et des femmes de l'entreprise.

6 - Les points majeurs qui se dégagent de ces entretiens

La situation dans laquelle se trouvait Adrien l'a conduit à rencontrer des hommes et des

femmes dans un contexte économique et social difficile, possédant une autre culture que la sienne, et n'ayant pas le même rapport au travail que lui qui est originaire du Sud-ouest. Dans ce contexte difficile, il a pris conscience de la nécessaire prise en compte de la dimension humaine dans les organisations industrielles ; le changement ne peut pas se faire sans les hommes. Il confirme avec humour cette prise de conscience en nous disant hors micro : « *avant quand je voyais dix bonshommes autour d'un capteur, je regardais le capteur. Maintenant, je regarde d'abord les bonshommes !* »

Cependant quand on lui pose la question « *Et si c'était à refaire ?* » le constat que fait Adrien est amer. Cela nous pose la question, nous semble-t-il, de la prise en compte par les concepteurs, constructeurs et pilotes de dispositifs de formation, de l'apprenant dans sa globalité, c'est-à-dire dans ses dimensions personnelle, professionnelle, familiale et sociale. Ceci nous renvoie à la dimension éthique de la formation et en particulier de la formation en alternance.

* * *

II - Alban : l'acquisition de l'autonomie dans une démarche de passation de témoin entre Alban et son tuteur industriel.

Formation IESP Ingénieur d'exploitation des systèmes de production.

Synthèse des entretiens et résumé

1 - Introduction

Alban a suivi durant trois ans la formation IESP : Ingénieur d'exploitation des systèmes de production. Durant ces trois ans, nous étions son tuteur universitaire. Nous nous rencontrions chaque mois au cours des regroupements à l'école, à Villeneuve-d'Ascq, pour travailler ensemble, d'abord sur le « miniprojet industriel » du cycle d'harmonisation qui se déroule la première année de formation et ensuite sur le projet du cycle d'ingénieur qui dure 2 ans.

2 - Une remarque concernant Adrien et Alban

À plusieurs reprises, nous avons convenu d'un rendez-vous avec Adrien et Alban et comme nous étions le tuteur universitaire de l'un et l'autre, des conversations à bâtons rompus se déroulaient. Adrien et Alban en profitaient pour « déverser » leurs problèmes, leurs critiques et leurs revendications. Au cours de ces trois ans, l'un et l'autre ont connu des problèmes importants dans leur vie personnelle, des difficultés majeures dans leur vie en entreprise et dans le déroulement de leur projet. Il est important de se souvenir que ces apprenants sont mariés. Alban est père de deux enfants et, au cours de la formation, son épouse a été victime d'un accident qui l'a contraint à une longue immobilisation.

Adrien et son épouse ont eu des difficultés à accepter le changement de région, du Sud-ouest au Nord-est et l'arrivée d'un premier enfant n'a pas simplifié la vie du couple.

D'autre part, de nombreux dysfonctionnements sont venus régulièrement perturber le déroulement de la formation à l'école : changement de calendrier transmis à la dernière minute, absence d'enseignants, journée à l'école sans aucune heure de formation. Ils ont dû faire face également à l'obligation d'obtenir un score élevé au test « TOEIC » (Test Of English for International Communication). L'anglais devenait ainsi la matière disposant du plus grand nombre d'heures de formation, demandant un travail considérable aux apprenants et poussant certaines entreprises, qui en avaient la possibilité, à offrir des formations personnalisées à leurs apprenants, créant en cela des tensions très fortes entre les apprenants.

Autant de dysfonctionnements et disparités qui étaient d'autant plus mal ressentis par les apprenants, que l'école, elle, était très exigeante au point de vue de la définition de la situation de travail formative de l'apprenant et de la définition du projet en lui demandant une analyse prévisionnelle du déroulement du projet ainsi que l'identification des capacités du référentiel métier qu'il sera amené à mobiliser.

Nous pouvons témoigner qu'à plusieurs reprises, nous avons retrouvé Alban et Adrien dans un état de démoralisation très fort. Et l'un d'eux m'a un jour déclaré qu'il était proche de la rupture, prêt à quitter la formation à cause du stress qu'il ne supportait plus.

Impossible alors, dans ces réunions, de leur demander de participer à un entretien. Nous nous devions de les écouter, de faire preuve de sympathie, d'empathie, de leur donner quelques conseils, quelques encouragements, de leur montrer notre engagement à leur côté, de les aider à faire le point sur leurs projets, sur les difficultés qu'ils rencontraient dans leur déroulement. Nous étions là, utile sans doute par notre présence et notre écoute. Après ces conversations qui entamaient largement la soirée, il n'était pas envisageable de réaliser des entretiens pour notre travail de thèse.

Cette disponibilité dont nous avons fait preuve a eu quelques conséquences imprévues. En effet, quelle ne fut pas ma surprise quand un autre apprenant, dont je n'étais pas le tuteur, m'a demandé de le rencontrer. Je savais qu'il était en prise avec de sérieuses difficultés. Il m'a dit qu'il ne supportait plus les exigences de son tuteur universitaire qui sans cesse lui proposait de nouvelles pistes à explorer et qui n'était jamais satisfait de la production de son apprenant et lui faisant réécrire régulièrement les ébauches de son rapport d'activités.

Cet apprenant, un homme d'une trentaine d'années, père de famille, ayant une expérience industrielle forte, s'est effondré en larmes, devant moi. Il était à bout, au bord de la rupture, prêt à laisser tomber sa formation. Que pouvions-nous faire dans cette situation ? Écouter bien sûr, prodiguer conseils et encouragements, indiquer que nous allions faire part de nos inquiétudes aux responsables de la formation quant à la situation dans laquelle se trouvaient certains apprenants.

Je lui donnais mes coordonnées et lui précisait que je restais à son écoute. Plus tard, nous avons eu une autre conversation avec cet apprenant. Sa situation s'est, peu à peu, détendue grâce à l'aide qu'il a reçue de la part de différentes personnes, formateurs et apprenants.

3 - Présentation de l'apprenant

Alban a 35 ans. Il est marié et père de deux enfants. Il est titulaire d'un BTS électronique.

Embauché il y a dix ans par son entreprise actuelle, il a commencé sa carrière comme technicien. Puis pendant quatre ans, il a exercé les fonctions de technicien « méthodes de production ». Ensuite, il a été nommé responsable de l'atelier de production. À la date du premier entretien, Alban exerce cette fonction depuis quatre ans. Son but est de continuer à évoluer et de valider l'expérience qu'il a acquise en tant que responsable de production. Avec le plein accord de l'entreprise, il s'est mis en recherche d'une formation.

Son tuteur industriel a deux fonctions : il est responsable de la formation et en même temps responsable de la production au niveau du site. Cette personne le poussait à reprendre des études. La seule condition : trouver une formation en alternance pour ne pas laisser l'atelier sans responsable pendant un ou deux ans.

Après quelques recherches, son choix s'est porté sur la formation IESP.

La formation continue fait partie de la culture de l'entreprise où l'on se forme beaucoup en interne. Chaque fois que c'est possible, l'entreprise fait évoluer ses opérateurs vers des fonctions de techniciens ou d'agents de maîtrise.

4 - Le contexte industriel d'Alban

Alban est responsable de la production dans une entreprise de 300 personnes, dans la région de Dieppe, qui produit des machines de bureau. L'entreprise a dû évoluer, au fil du temps, afin de suivre les évolutions technologiques et en particulier le passage au numérique. Cette entreprise appartient à un grand groupe asiatique qui a le projet de délocaliser sa production en Chine.

Depuis plusieurs années, ce site de production se bat pour survivre et déjà plusieurs suppressions de poste ont été inévitables. La solution : trouver des activités singulières, des services aux clients qu'il est impossible de faire réaliser en Chine. Pour chaque nouveau projet, il est nécessaire de convaincre la « maison-mère », afin d'obtenir son aval.

En tant que responsable de la production Alban est partie prenante dans cette bataille pour la sauvegarde des emplois et la survie du site français.

5 - Informations sur les entretiens

Premier entretien, le 7 juin 2004

Cet entretien se déroule alors qu'Alban vient de terminer le cycle d'harmonisation et de rentrer dans le cycle d'ingénieur pour 2 ans.

Dans le cadre du cycle d'harmonisation, Alban a réalisé un projet qui entrainait pleinement dans le cadre de ses fonctions de responsable de la production. Il note qu'au cours de ses périodes à l'école, le rythme d'avancement du projet connaissait un ralentissement, même s'il avait pris la précaution de donner des consignes précises aux personnes impliquées dans le projet.

Deuxième entretien, le 18 novembre 2004

Avant cet entretien, nous avons eu avec Adrien et Alban une discussion très libre sur leur projet et leur situation de travail. Notre discussion tournait autour de la question suivante : en quoi leur situation de travail était-elle formative ?

Dans le début de cet entretien, nous reviendrons sur cette question.

Troisième entretien, le 3 novembre 2005

Ce troisième entretien a été réalisé d'une manière un peu accidentelle, nous étions libres l'un et l'autre, j'avais mon magnétophone avec moi et Alban était disposé à s'exprimer.

Quatrième entretien, le 26 septembre 2006

Alban est maintenant ingénieur. Il est responsable des nouveaux projets développés par l'entreprise .

6 - Ce que nous dit Alban

6.1 - Alban - Premier entretien, le 7 juin 2004

Actuellement, le cycle d'harmonisation a pour but de redonner les bases pour continuer le cycle d'ingénieur, mais il n'y a pas vraiment de liens entre ce cycle d'harmonisation et ce qui est vécu en entreprise par l'apprenant : « *À part le projet, on n'a pas vraiment de liens entre le cycle d'harmonisation et l'entreprise.* » (A. E., p. 210).

L'alternance permet à Alban de s'extraire de l'entreprise, de souffler un peu et de s'éloigner du projet. Il nous dit : « *ça permet de s'écarter un petit peu et de penser à autre chose qu'à l'entreprise et finalement l'alternance, moi, c'est un système qui me convient.* » (A. E., p. 212).

Alban nous fait part d'un manque de solidarité entre les apprenants : quand il éprouve quelques difficultés pour un devoir à produire pour l'école, il dit ne pas trop pouvoir compter sur ses collègues de formation, mais plus sur les formateurs de l'école ou sur ses tuteurs.

Il ne pense pas que les enseignants adaptent leur pédagogie aux spécificités des apprenants IESP. Il nous dit : « *Je crois que les enseignants ont leur matière à faire et ils font leur matière sans regarder si on est plus...* » (A. E., p. 211).

Pour lui, la formation amène beaucoup de travail le soir, en effet, pour chacune des matières, les enseignants donnent un peu de travail, et la somme de tous ces devoirs devient très lourde. Il ne pense pas que les enseignants se concertent pour évaluer le volume global du travail, donné aux apprenants. Cette formation n'a pas changé sa vision quelque peu négative de l'école.

Il attend de cette formation qu'elle lui donne une vision plus large et à plus long terme. Une vision nécessaire à l'ingénieur d'exploitation des systèmes de production.

L'évaluation est quelque chose qui ne le gêne pas car dans son entreprise, l'évaluation est une chose pratiquée régulièrement. Lui-même, chaque année, est évalué par son chef qui est maintenant son tuteur industriel. Pour lui, ces évaluations : « *c'est le moment de voir ce qui va et ne va pas, et de se remettre en question sur les points qui ne vont pas* ». (A. E., p. 213).

Le cycle d'harmonisation lui a permis de reprendre le rythme des études. Il nous dit : « *on a perdu l'habitude d'apprendre, l'habitude de rester à l'écoute pendant une heure ou deux* ».

Il précise : « *Ce que l'on a appris en cycle d'harmonisation, on ne l'utilisera peut-être jamais dans entreprise. Mais bon, ça peut nous apporter des choses...* ». (A. E., p. 210).

Dans sa formation, Alban est soutenu par l'entreprise et en particulier par son tuteur industriel qui n'hésite pas à l'aider sur des points de la formation, ou à rechercher dans l'entreprise les personnes susceptibles de lui fournir l'aide nécessaire.

Son tuteur industriel sait être à son écoute et lui laisser du temps libre lorsque c'est nécessaire.

C'est son responsable direct qui est devenu son tuteur industriel. Il précise : « *J'ai un responsable d'entreprise qui a déjà deux casquettes. Il est responsable de la formation et il est en même temps responsable de la production, donc, qui me poussait à reprendre des études.* » (A. E., p. 208).

À propos de ce responsable, il faut noter qu'il est capable de remplacer Alban dans ses fonctions, lorsque ce dernier est à l'école.

Alban nous dit que son tuteur industriel a lui aussi, par le passé, été formé en alternance.

Ces points ont contribué à ce que la situation d'Alban en entreprise soit favorable.

Pour Alban, le tuteur industriel doit être disponible pour l'apprenant, doit être à son écoute. Il doit également avoir la possibilité de donner un peu de liberté à l'apprenant quand cela est nécessaire. Son tuteur industriel présente ces qualités.

À propos de la fonction accompagnement, qu'il a déjà assurée dans son entreprise, il nous dit : « *Peut-être qu'avant de me retrouver dans la situation d'IESP, heu... je ne le prenais pas aussi sérieusement que je le prends maintenant* ». (A. E., p. 213).

Il pense que le tuteur industriel et le tuteur universitaire n'apportent pas la même chose aux apprenants. S'ils ne peuvent pas se rencontrer, ce n'est pas trop grave, car l'apprenant fait le lien entre les points de vue exprimés par les deux tuteurs.

Il admet qu'il n'appréciait sans doute pas suffisamment la situation dans laquelle se trouvaient ces étudiants en stage dans son entreprise ainsi que les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer. Il pense qu'aujourd'hui, il serait sans doute plus compréhensif et veillerait à leur donner plus de temps et de moyens.

Il nous dit : « *Actuellement, [...] quand on fait des projets dans l'atelier, j'ai tendance à raisonner à 6 mois. Maintenant, je m'aperçois qu'il faut raisonner jusqu'en 2005 - 2006* ». (A. E., p. 212).

À ce jour, le projet qui lui sera confié en deuxième année, n'est pas encore déterminé.

Il espère acquérir des outils, des méthodes, pour gagner en efficacité, ne plus perdre de temps et éviter de gaspiller de l'énergie

Il nous dit qu'actuellement, il lui manque des méthodes de travail pour mener à bien les projets qu'on lui confie : « *il y a des moments où j'ai l'impression de tourner en rond, avant de pouvoir finaliser un projet* ». Il précise : « *il y a beaucoup de projets qu'on faisait au feeling.* » (A. E., p. 212).

Pour lui, il n'est pas toujours facile de concilier formation et vie de famille. Par moment l'ambiance est plutôt tendue entre Alban et son épouse, même s'il s'est engagé dans cette formation en accord avec elle. Par contre : « *C'est surtout les enfants... C'est un peu ça qu'on loupe* ». (A. E., p. 213).

6.2 - Alban - Deuxième entretien, le 18 novembre 2004

Sa nouvelle position dans l'entreprise lui impose de prendre du recul et d'aborder l'entreprise d'un point de vue international. : *« J'étais resté "usine", je n'avais pas vu qu'au niveau stratégie c'était aussi pour heu... garder l'usine en France, et puis influencer sur les décisions du Japon. »* (A. E., p. 215).

Adrien est amené maintenant à devoir se rendre au Japon pour présenter les projets originaux développés en France et qui sont décisifs pour la survie de l'entreprise. *« Et dire que l'usine, elle doit rester, parce qu'on présente le recyclage, qu'on ne peut pas aller faire en Chine. »*

« À la limite, on prépare un changement de métier de l'usine. On s'oriente plus vers le service, la logistique européenne, le recyclage. C'est un peu paradoxal, on va fabriquer des machines en Chine et les démonter en France ! » (A. E., p. 215).

Avec le recul, Adrien remarque que tous les projets auxquels il a participé ou ceux qu'il mène aujourd'hui ont permis de sauver quelques dizaines d'emplois.

À propos de la formation et en particulier de la sociologie, Alban précise : *« Ça m'enrichit sur les interactions qui peuvent venir contrecarrer le travail quotidien, les problèmes sociaux... Avoir un peu plus de recul avec les problèmes humains... Je vois dans mon entreprise, il faut mettre en place le projet, c'est en plus du travail quotidien. Je garde mes fonctions du travail quotidien. Dans mon travail quotidien, il y a en plus un côté social. Donc, on cumule tous les heu... »* (A. E., p. 214).

Alban exprime le fait qu'il a profondément évolué dans son approche des problèmes : *« J'ai évolué... Sur l'esprit d'analyse, c'est-à-dire j'attends plus, j'analyse beaucoup plus qu'avant... Avant je faisais une petite analyse et puis le feeling, l'expérience faisait que... Je faisais et puis ça marchait. »* (A. E., p. 214).

Maintenant, il est capable d'aborder un problème avec méthode, analyser, argumenter, discuter les différents points de vue qui lui sont présentés. Il prend le temps de regarder et de comprendre le contexte.

Pour lui, c'est sans doute la formation qui lui a donné cette démarche et l'habitude de l'utiliser. L'école lui a également donné l'habitude de faire des recherches documentaires, de rechercher de nouvelles méthodes et de les mettre en pratique. Sa perception des problèmes a changé : *« Ça quand j'ai commencé le premier projet, il y a quelques années, j'avais ressenti le gain de productivité, les clients, la capitalisation qu'on allait pouvoir faire en vendant des cartes électroniques. Mais je n'avais pas vu que c'était pour garder des emplois. Sur les*

lignes, on a supprimé 47 postes. Grâce aux différentes activités, on a pu en replacer 14 ! » (A. E., p. 215).

Le risque de devoir supprimer encore des emplois est quelque chose qu'Alban vit très mal, mais il pense que les missions qui lui ont été confiées lui permettent de mieux se rendre compte de la situation de l'entreprise et de participer davantage à la lutte pour la survie de l'entreprise et au maintien des emplois.

Dans l'entreprise, l'ambiance n'est pas mauvaise, parce que les gens sont motivés : ils veulent garder leur emploi !

Il pense que la direction avait des projets pour lui. Comme le directeur de production, qui est le tuteur industriel d'Alban, doit partir en retraite d'ici deux à trois ans, la direction a recherché la meilleure solution pour anticiper son remplacement. Au cours d'une réunion en entreprise, le tuteur industriel d'Alban a confirmé cette hypothèse.

6.3 - Alban - Troisième entretien, le 3 novembre 2005

Il mesure le bénéfice de sa formation et son évolution au fait qu'il gagne en autonomie, qu'il lui est possible, en étant seul, de mener à bien les projets qui lui sont confiés. Il gagne en compétences. Il mesure son gain en autonomie par le fait que maintenant on lui confie un projet sans lui prescrire de manière de faire ; c'est lui qui détermine sa démarche et qui évalue les résultats obtenus.

Aujourd'hui, il est autonome dans les projets qu'on lui confie, il est capable de s'autoévaluer et d'avoir un regard critique sur ses démarches et sur les résultats obtenus.

« Si mes patrons me font confiance et me confient des tâches, différentes tâches au fur et à mesure, de plus en plus compliquées et de plus en plus larges, c'est qu'ils me font confiance, donc, s'ils me font confiance c'est qu'ils estiment que j'ai appris les compétences pour le faire. » (A. E., p. 221).

S'il est conscient de cette évolution, de ce gain en autonomie et en autoévaluation, il dit ne pas avoir réfléchi à la quantification de ces évolutions.

Il se sent prêt pour accomplir ses futures fonctions d'ingénieur : *« mieux armé oui puisque je me sens plus serein, je me sens plus apte à défendre [...] mon point de vue, ou mon travail. [...] Maintenant, je suis capable d'argumenter sur ce que j'ai fait et de dire pourquoi je l'ai fait et pourquoi je l'ai réalisé comme ça ».* (A. E., p. 221).

Il constate : « *je sais que certaines personnes, sachant que j'ai ces compétences, viennent plus (davantage) me poser des questions sur le management, sur la gestion de production...* » (A. E., p. 221).

Sa formation modifie son comportement dans ses activités de management au quotidien, il prend comme exemple les entretiens, qu'il doit pratiquer, ou qui lui sont demandés par les opérateurs. Aujourd'hui, s'il est toujours aussi disponible, il prend le temps de les préparer.

Il constate également qu'on vient le consulter dans le cas de problèmes relationnels, voire conflictuels, même s'il considère que, pour ce type de problème, il a encore beaucoup à apprendre dans le domaine humain. Il nous dit : « *C'est tellement vaste que... On est toujours devant une situation nouvelle qui fait que... C'est pas évident de savoir comment on doit la gérer.* » (A. E., p. 222).

Pour lui, la prise en compte de la dimension humaine ne peut pas s'apprendre uniquement dans les livres : « *il faut le vivre, avoir des expériences dans le management* » et il ajoute : « *c'est la partie difficile et c'est la partie [...] du métier qui est vraiment intéressante. C'est la partie gestion humaine.* » (A. E., p. 222).

Concernant l'entreprise, il n'y a pas de changement dans le contexte dans lequel elle se trouve. L'entreprise développe essentiellement les activités de services, puisque la Chine absorbe toutes les activités de production, petit morceau par petit morceau.

L'objectif est de continuer à développer les quatre activités de services déjà en place et d'en développer d'autres. En fait, il leur faut changer progressivement le métier de l'entreprise et passer de la production de biens à des activités de service.

L'entreprise cherche également à étendre ses activités à d'autres pays européens, en particulier l'Allemagne et l'Angleterre.

Maintenant Alban participe aux réunions de direction, où sont prises les décisions stratégiques pour l'entreprise.

Pour Alban, l'alternance permet d'avoir des transitions dans la formation, entre l'école et l'entreprise, de confronter les savoirs de l'école avec la réalité de l'entreprise, de prendre du recul par rapport aux savoirs de l'école.

Un autre point positif réside dans le fait d'avoir des contacts avec les différentes entreprises, qui sont dans la formation, par le biais des différents apprenants.

On revient sur les liens entre l'école et l'entreprise. Dans son projet, Alban a pu mettre en œuvre certains outils, notamment des outils de description et d'analyse des processus, qu'il a

découverts au cours de la formation. Également, il a rencontré des outils qui l'ont aidé à apporter plus de rigueur dans ses démarches de gestion de projet

Pour lui, l'apport de cette formation est surtout important dans le domaine des démarches et de la rigueur dans la conduite de projet, ainsi que dans la manière de prendre du recul par rapport au projet. Alban nous fait cette remarque alors que son expérience dans la gestion de projet était déjà conséquente avant le début de la formation : « *Ce que m'a apporté IESP, c'est vraiment dans la démarche, de façon à ne pas oublier une étape, de façon [...] à le faire dans le bon ordre, mais aussi à aller voir au-delà de ce que j'avais à faire, voir les impacts que ça avait ailleurs et à une plus grande échelle. Donc, à prendre du recul par rapport au projet.* » (A. E., p. 219).

Il pense que certaines matières enseignées à l'IESP, ne lui serviront sans doute jamais. Ces enseignements n'ont été utiles que pour l'aider à remettre aux études.

Des échanges ont été possibles entre les apprenants et des visites dans leur entreprise respectives, ont été organisées.

Alban souligne un point négatif : c'est le sentiment de désorganisation à l'école en particulier dans la planification des journées de formation. Pour les apprenants, il est difficile d'accepter que le temps dédié à la formation puisse être mal exploité, voire gaspillé.

Autre remarque importante : Alban aborde le problème d'un formatage que l'IESP voudrait, selon lui, leur imposer. Il précise qu'il n'est pas le seul, dans la formation, à avoir cet avis. Il reproche aux responsables de l'école de leur avoir dit : « *il vous faut sortir du formatage de votre entreprise* », alors que dans le même temps, il a l'impression que l'école veut imposer son propre formatage : « *On nous avait dit "il faut sortir du formatage EDF ; il faut sortir du formatage Renault". En gros, on veut nous sortir d'un formatage pour nous en mettre un autre qui est celui de l'IESP* ». (A. E., p. 223).

Pour lui sa formation présente un bilan positif et lui a permis de changer son regard sur la production, sur l'entreprise et son organisation et de prendre en considération la dimension humaine.

Sa manière de faire a changé radicalement : il analyse beaucoup plus la situation dans laquelle il se trouve avant d'agir, il porte un regard beaucoup plus global sur l'entreprise et son environnement et il connaît l'importance de la place des hommes dans les organisations industrielles.

Il constate aujourd'hui que son tuteur industriel est là pour le conseiller et l'aider à se former.

Mais il constate que progressivement, celui-ci l'a laissé se débrouiller seul. Il a progressivement, gagné en autonomie. Il le laisse prendre des responsabilités, mais il reste là, pour lui donner des conseils et l'aiguiller vers une solution si nécessaire. Cette acquisition de son autonomie s'est faite progressivement au fil du temps. Du côté universitaire, son tuteur lui donne des conseils, l'aide dans ses démarches ses écrits et ses présentations orales, mais sans imposer ses points de vue. Dans les deux cas, il considère qu'il garde sa personnalité et son savoir-faire.

« *Oui, je suis aidé dans mes démarches* » nous dit-il, mais il constate que, pour l'aider à se former, son tuteur industriel le laisse être de plus en plus autonome, prendre de plus en plus de responsabilités, sans être très loin de lui et en restant disponible pour le conseiller si nécessaire. Son tuteur universitaire, quant à lui, le conseille sur l'organisation de ses projets et les méthodes qu'il met en œuvre, l'aide à établir des liens avec le référentiel métier et à mettre en valeur son travail et ses démarches, dans ses écrits et ses présentations orales. Dans les deux cas, il s'agit de conseils, d'avis, de discussions, d'échanges de points de vue, mais pas de prescriptions ou d'injonctions.

Pour lui, l'accompagnement doit aider l'apprenant dans la mise en œuvre de méthodes et d'outils ainsi que dans la prise en compte de la dimension humaine des projets qui lui sont confiés par l'entreprise. Il doit également aider l'apprenant à faire le lien entre l'entreprise, ses particularités, sa culture, et l'école avec les contenus de la formation, ses méthodes et ses exigences. Il ajoute : « *quand dans l'entreprise et à l'école on lui parle de la même façon et on lui présente les mêmes méthodes, alors il y a des chances que cela soit une bonne voie.* »

À cette date, le projet d'Alban est figé dans sa forme : « *le projet industriel est pratiquement figé, [...] tous les essais, tous les tests et tous les "essais-pilotes" ont été réalisés, il ne reste actuellement qu'à dispatcher sur l'ensemble de la France, nos résultats et puis... de façon à ouvrir ces activités de service à l'ensemble de la France* ». (A. E., p. 219).

Il considère que sa situation de travail est une situation formative parce qu'elle le conduit à mettre en œuvre des démarches structurées et d'adopter une posture réflexive en lien avec un référentiel métier. Mais il considère que c'est tout son champ d'activité et de responsabilité dans l'entreprise qui est formatif et que maintenant sa posture réflexive est transversale à toutes ses activités et ne peut pas être cantonnée uniquement à son projet. Il constate cela dans ses activités de management au quotidien et dans ses activités de responsable de production.

Pour lui, cette formation présente un point très positif : « *[...] effectuer un projet [dans] une*

situation formative, au travers d'une entreprise et de l'IESP, c'est un point qui est positif puisque ça permet d'avoir le "vécu entreprise" ».

Mais il pense que l'école se doit de respecter un certain nombre de principes : *« laisser aux apprenants leur personnalité et leurs "méthodes entreprises", de pas avoir le "formatage école", et d'avoir un accompagnement sur le projet, mais pas forcément un formatage qui doit entrer dans des cases et des grilles. »* (A. E., p. 222).

Alban nous dit : *« J'aime bien la façon dont je travaille actuellement, c'est-à-dire l'autonomie qu'on me laisse, j'aime bien cette méthode-là. Si j'étais un peu plus bridé et moins autonome [...] je sais pas si... si franchement ça me plairait autant. »* (A. E., p. 224).

6.4 - Alban - Quatrième entretien, le 26 septembre 2006

Alban a obtenu son diplôme et va être promu, à partir du premier octobre, responsable de toutes les activités de services. D'autre part, la direction a proposé à Alban de participer à un groupe de travail qui doit déterminer avec les Principaux des six collèges de la région de Dieppe, quels sont leurs besoins en termes de visites d'entreprises et de témoignages industriels, afin de permettre aux collégiens de découvrir le monde de l'entreprise. Également, à Dieppe, a été lancée une licence professionnelle dans la spécialité « management et organisation ». À ce propos, Alban nous dit : *« on me demande donc de participer à la mise en place de cette « licence pro », en donnant des cours sur tout ce qui est "Cinq S"²⁹ [...], méthodes d'amélioration continue, prise de décision et puis outils de management. »* (A. E., p. 227).

Pour lui, il s'agit là de preuves de reconnaissance et de confiance de la part de la direction.

Avant de suivre cette formation, la dimension humaine dans la production, se limitait, pour Alban, à l'aspect « *étude des postes de travail et ergonomie* ». Maintenant, il prend d'autres aspects en considération comme : la formation, la compétence, l'expérience des opérateurs ou leur affinité avec telle ou telle tâche, mais aussi la communication, l'écoute et la concertation.

La formation a répondu à ses attentes, en particulier dans le domaine des méthodes, du management et de la dimension humaine. Toutefois, il pense avec le recul que certains cours devraient être allégés, et d'autres devraient être poussés davantage. C'est le cas de la maintenance, ou de la gestion de production.

²⁹ Méthode d'origine japonaise ayant pour but l'organisation du rangement et de la propreté aux postes de travail.

« Bien sûr, certains cours ne tombent pas au bon moment, mais on peut toujours aller chercher l'information nécessaire. » Il regrette cependant que certains cours, en lien direct avec les projets, soient donnés si tard, par exemple la qualité.

Alban s'est organisé une base de données qui lui permet de retrouver tous les points abordés en cours : « quand je tombe sur un problème [...], je peux replonger facilement dedans pour aller voir comment on avait traité le problème, ou comment on en avait parlé, pour l'adapter à la situation que je rencontre ». Il poursuit : « Je pense que la formation m'a appris à réapprendre. Il y a des domaines qu'on ne connaissait pas, et je me suis aperçu que quand tu te mets dedans [...] une fois que tu es dedans, tu y arrives. » (A. E., p. 230).

À propos de la formation, il nous dit : « Ben je pense qu'ils m'ont donné le choix sur une formation. La formation, c'est moi qui l'ai choisie, qui l'ai vue, ce qui était bien pour moi au niveau carrière. [...] ça a été validé par l'entreprise. Donc, je pense que s'ils l'ont effectivement validée, c'est qu'ils étaient aussi intéressés. » (A. E., p. 228).

Alban revient sur l'autonomie qu'il a acquise progressivement, grâce en particulier à son tuteur industriel. Petit à petit, il s'est aperçu qu'il menait seul ses projets. Son tuteur industriel lui disait : « tu fais et puis on verra après ». Pour lui, l'autonomie demande une forte complicité entre l'apprenant et le tuteur industriel. Alban a ressenti cette prise d'autonomie à la fin de la première année de la formation.

À propos de l'alternance, il nous dit : « Moi je n'aurais pas su m'arrêter toute une année pour reprendre des études, je pense que, quand il y a une alternance comme ça, avec une situation formative en alternance entre entreprise et école, ça permet de voir beaucoup de choses et de voir concrètement ce qu'on dit en cours, sur le terrain. » (A. E., p. 229).

Son tuteur industriel regrette qu'il n'y ait pas plus de contacts entre les tuteurs industriels et l'école pour réaliser un suivi de la formation, évoquer les problèmes éventuels et éviter que des situations ne se dégradent. Pour lui, cette démarche pourrait faire évoluer les choses dans le bon sens.

Alban évoque le fait que certains tuteurs universitaires sont très peu disponibles, et n'ont que des contacts très rares avec les apprenants, ou que d'autres apprenants ont des relations très tendues, voire conflictuelles, avec leur tuteur industriel.

Pour lui, il faut que les tuteurs universitaires et les tuteurs industriels soient présents auprès de leur apprenant.

Concernant son tuteur industriel, Alban nous dit : « Mon tuteur entreprise était mon

responsable de production. Il savait pertinemment que si je passais ce diplôme, c'était pour le remplacer à terme. » Il poursuit : « il m'a aidé au maximum. Il s'est donné à fond pour m'aider un maximum. Je m'aperçois que quand ils m'ont dit : "on va te donner les activités de services". J'avais peur que lui, il le prenne mal et au contraire ça venait de lui, c'est lui qui s'est effacé pour me donner les activités de service, pour dire : "il commence tout doucement à prendre la main". Donc, là-dessus, je trouve que c'est une personne qui a confiance en moi et puis à qui je fais entièrement confiance, puisqu'il a su me donner ce que j'attendais sans que j'aie à le demander en réalité. Il va complètement au bout de son engagement. Il s'était engagé là-dessus. » (A. E., p. 229).

Alban nous dit : « pour l'instant, moi, je me suis donné un an dans mes nouvelles fonctions pour asseoir mon diplôme d'ingénieur. Maintenant que j'ai le diplôme [...], je passe directement chef de service. Donc si je veux me vendre à l'extérieur, il faut que je voie ce que je suis capable de faire tout seul sans mon responsable direct ». (A. E., p. 227).

Pour Alban, les points clés de la formation sont les suivants :

- le projet industriel qui doit présenter un enjeu réel pour l'entreprise,
- l'alternance, qui permet de garder un contact en entreprise tout en continuant à suivre sa formation,
- la qualité de l'accompagnement qui permet de faciliter les choses et de maintenir les motivations.
- l'aide et le suivi prodigué par l'entreprise.

Alban exprime un regret : « on était une classe complètement pluridisciplinaire, puisqu'il y avait un peu tous les secteurs d'activités. » Il regrette que l'école ne favorise pas des échanges entre ces différentes cultures industrielles. Chacun des apprenants avait un métier, des connaissances spécifiques liées à la qualité, à la sécurité, à l'organisation industrielle, à la technologie. Ce « manque » a conduit certains d'entre eux à organiser des visites sur leur site industriel.

« Finalement, je suis très content d'avoir fait la formation, même si au bout de la troisième année on commençait à en avoir marre. On se disait qu'on en avait marre et qu'on voulait finir. Maintenant, avec le recul, moi je suis très satisfait d'avoir fait cette formation. »

Mais : « Familialement ça a été dur parce qu'il y a eu pas mal de concessions à faire, du temps à prendre sur la vie de famille. Mais que j'essaye de rattraper maintenant. » (A. E., p. 223).

7 - Alban - Synthèse des entretiens réalisés.

Le contexte industriel est particulier. L'entreprise appartient à un grand groupe industriel asiatique. Depuis plusieurs années, une grande partie de la production a été délocalisée en Chine et le site de production français se bat pour survivre. Déjà, plusieurs suppressions de postes ont été inévitables.

La solution : trouver des activités singulières, des services aux clients qu'il est impossible de réaliser en Chine. Pour chaque nouveau projet, il est nécessaire de convaincre la « maison-mère », afin d'obtenir son aval. En tant que responsable de la production Alban est partie prenante dans cette bataille pour la sauvegarde des emplois et la survie du site français.

Déjà responsable de la production il possède une forte expérience industrielle. Son supérieur direct est devenu son tuteur industriel. Cette personne est également responsable de la formation dans l'entreprise.

En fait, cette personne, qui doit prochainement partir en retraite, a préparé sa succession, a recherché son successeur, l'a incité à reprendre une formation d'ingénieur puis elle l'a accompagné dans cette formation.

Il constate que son tuteur industriel était là pour le conseiller et l'aider à se former, et que progressivement, celui-ci lui a laissé gagner en autonomie. Il lui a laissé prendre des responsabilités, et est resté à bonne distance pour, si nécessaire, lui donner des conseils et l'aiguiller vers une solution. Cette acquisition de l'autonomie s'est faite progressivement, au fil du temps.

Du côté universitaire, son tuteur lui a donné des conseils, l'a aidé dans ses démarches, ses écrits et ses présentations orales, mais sans imposer ses points de vue. Dans les deux cas, il considère qu'il a gardé sa personnalité et son savoir-faire.

Au cours de son troisième entretien, Alban nous dit qu'il pense être autonome dans les projets qu'on lui a confiés et qu'il est capable d'avoir un regard critique sur ses démarches et sur les résultats obtenus. Alban a pris conscience de cette progressive acquisition d'autonomie, à la fin de la première année de sa formation.

Nous pouvons avancer que cette situation présente un exemple particulier d'un accompagnement qui aboutit à un passage de témoin entre deux personnes complices dans ce processus.

Grâce à la formation et progressivement, il a modifié son comportement dans ses activités de

management au quotidien. Il prend davantage en considération la dimension humaine des situations qu'il rencontre. Il est maintenant plus à l'écoute des opérateurs et des techniciens avec lesquels il travaille. Il est conscient que la prise en compte de cette dimension humaine ne peut pas s'apprendre uniquement d'une manière théorique et impose de vivre cette expérience dans le cadre de l'entreprise.

Avant cette formation, la dimension humaine se limitait pour lui à l'aspect « étude des postes de travail et ergonomie » en pensant production. Maintenant, il prend d'autres aspects en considération comme : la formation, la compétence, l'expérience des opérateurs ou leur affinité avec telle ou telle tâche, mais aussi la communication, l'écoute et la concertation.

Cette formation lui permet maintenant une prise de recul pour appréhender plus globalement l'entreprise dans son contexte économique, social et international.

Aujourd'hui, il sait que l'entreprise doit changer de métier, qu'elle doit passer de la production de machines de bureau à des activités de services comme, par exemple, la personnalisation des produits et le retraitement des produits en fin de vie. L'entreprise cherche également à étendre certaines de ces nouvelles activités à d'autres pays européens.

Concernant la formation, Alban pense qu'elle a répondu à ses attentes, en particulier dans le domaine des méthodes, du management et de la dimension humaine. Toutefois, il pense, avec le recul, que certains cours devraient être allégés, et d'autres renforcés. C'est le cas de la maintenance, ou de la gestion de production et d'une manière plus générale les matières liées à l'organisation industrielle.

Bien sûr, certains cours ne tombent pas au bon moment, mais il est possible pour les apprenants d'aller chercher l'information nécessaire. Il regrette cependant que certains cours qui sont en lien direct avec les projets soient donnés si tard, par exemple la qualité.

Alban s'est organisé une base de données qui lui permet d'avoir accès à tous les points abordés en cours : « *quand je tombe sur un problème [...], je peux replonger facilement dedans pour aller voir comment on avait traité le problème, ou comment on en avait parlé, pour l'adapter à la situation que je rencontre.* » (A. E., p. 229).

Alban nous fait part d'un manque de solidarité entre les apprenants : quand il éprouve quelques difficultés pour un devoir à réaliser pour l'école, il dit ne pas trop pouvoir compter sur ses collègues de formation, mais plus sur les formateurs ou sur ses tuteurs.

Il pense que les enseignants n'adaptent pas leur pédagogie aux spécificités des apprenants IESP et ne savent pas prendre en considération leur charge de travail. Il nous dit : « *Je crois*

que les enseignants ont leur matière à faire et ils font leur matière sans regarder si on est plus... » (A. E., p. 211).

Il exprime le fait qu'il a profondément évolué dans son approche des problèmes : *« J'ai évolué... sur l'esprit d'analyse, c'est-à-dire j'attends plus, j'analyse beaucoup plus qu'avant... Avant je faisais une petite analyse et puis le feeling, l'expérience faisait que... je faisais et puis ça marchait. » (A. E., p. 214).*

Maintenant, il est capable d'aborder un problème avec méthode, analyser, argumenter, discuter les différents points de vue qui lui sont présentés. Il prend le temps de regarder et de comprendre le contexte.

Pour lui, c'est sans doute la formation qui lui a donné cette démarche et l'habitude de l'utiliser.

« Ce que m'a apporté l'IESP, c'est vraiment dans la démarche, de façon à ne pas oublier une étape, de façon [...] à le faire dans le bon ordre, mais aussi à aller voir au-delà de ce que j'avais à faire, voir les impacts que ça avait ailleurs et à une plus grande échelle. Donc, à prendre du recul par rapport au projet. » (A. E., p. 219).

Alban souligne un point négatif : c'est le sentiment de désorganisation à l'école en particulier dans la planification des journées de formation. Pour les apprenants, il est difficile d'admettre que le temps de formation puisse être mal exploité, voire gaspillé.

Autre remarque importante, Alban aborde le problème d'un formatage que l'IESP voudrait selon lui leur imposer. Il n'est pas le seul dans sa promotion à avoir cet avis. Il reproche à l'école de leur avoir dit : *« il vous faut sortir du formatage de votre entreprise »*, mais en même temps, il a l'impression que l'école veut imposer son propre formatage : *« On nous avait dit "il faut sortir du formatage EDF ; il faut sortir du formatage Renault", en gros on veut nous sortir d'un formatage pour nous en mettre un autre qui est celui de l'IESP » (A. E., p. 223).*

Il considère que sa situation de travail est une situation formative parce qu'elle le conduit à mettre en œuvre des démarches structurées et d'adopter une posture réflexive en lien avec un référentiel métier. Mais il considère que c'est tout son champ d'activités et de responsabilités dans l'entreprise qui est formatif. Il considère en effet que sa posture réflexive est transversale à toutes ses activités.

« Finalement, je suis très content d'avoir fait la formation, même si au bout de la troisième année on commençait à en avoir marre. On se disait qu'on en avait marre et qu'on voulait finir. Maintenant avec le recul moi je suis très satisfait d'avoir fait cette formation. »

« Familialement, ça a été dur parce qu'il y a eu pas mal de concessions à faire, du temps à prendre sur la vie de famille. Mais que j'essaye de rattraper maintenant. » (A. E., p. 233).

* * *

III - Georges : l'impossible dialogue.

Formation DESS OGP - Organisation et Gestion de la Production

Analyse et synthèse des entretiens

1 - Introduction

Georges a suivi durant une année Formation DESS OGP - Organisation et Gestion de la Production, en formation continue et en alternance

À la demande du responsable de la formation, je suis devenu son tuteur universitaire au mois de mai 2004. Nous nous sommes rencontrés à plusieurs reprises à l'école et en entreprise pour travailler ensemble. Je rencontrais également Georges dans le cadre d'un module de logistique que j'assure dans cette formation.

2 - Présentation de l'apprenant

Georges a quarante-quatre ans, il est marié, et père de deux enfants. Il est titulaire d'un DUT de Chimie, qu'il a obtenu à l'IUT de Béthune. Depuis 22 ans, il est salarié chez U-Industrie, et travaille au centre de recherche. U-Industrie est un groupe sidérurgique qui connaît quelques difficultés à ce moment. (A. E., p. 129).

Le centre de recherche travaille sur des problèmes de développement de nouveaux produits, de modification de processus, d'amélioration de la qualité des produits

Il y a quelques années, Georges a fait un stage d'une durée de près d'un an en fabrication. Ce stage lui a particulièrement plu et, sans doute un peu lassé par plus de vingt ans dans un centre de recherche, il cherche à changer de fonction. Après avoir réalisé un bilan de compétences, il a eu la possibilité de suivre une formation, dans un domaine de l'organisation et la gestion de la production. Cette formation a été obtenue dans le cadre d'un congé individuel de formation.

Concernant ses motivations pour suivre cette formation, Georges, précise qu'elles sont liées à l'envie d'un changement : « *au bout de 20 ans de centre de recherche [...] on en sait de plus en plus sur presque rien !* », mais pas aux difficultés rencontrées par l'entreprise qu'il retrouvera après sa formation. (A. E., p. 129).

Georges nous montre là, ses motivations et aussi son besoin de changement après vingt ans de travail dans un environnement certes valorisant, mais dans lequel il ne trouve plus d'intérêt.

Georges évoque les tracas qu'il a rencontrés pour obtenir son congé de formation : « *il faut vraiment avoir envie de faire une formation en congé de formation, au niveau de tout ce qui est administratif et au niveau matériel [...] au niveau salaire, ressources, c'est un peu compliqué. Donc, c'est ça, je suis en congé de formation* ». Par contre, il est sûr de retrouver son poste chez U-Industrie au premier octobre. (A. E., p. 129).

Pour Georges, se lancer dans cette formation représente un réel effort, car le congé individuel de formation implique une perte de revenu, d'autre part nous le verrons dans ces pages, l'entreprise avec laquelle il réalise cette formation en alternance se situe loin de chez lui. Il a fait le choix de se trouver un petit logement et chaque semaine, du dimanche soir au mercredi soir, il réside sur Valenciennes.

3 - Le contexte industriel dans lequel se trouve Georges

Georges travaille en alternance dans l'entreprise F-Industrie, près de Valenciennes, qui fabrique des sièges de voiture, pour une usine d'assemblage, situé à proximité. Georges nous fait part de sa surprise de découvrir un modèle d'entreprise qu'il ne connaissait pas.

4 - Informations sur les entretiens

Premier entretien, le 12 février 2004 : ce premier entretien se déroule alors que la formation est lancée depuis le 15 décembre 2003.

Deuxième entretien, le 24 juin 2004.

Troisième entretien, le 3 septembre 2004 : la formation se termine et Georges vient de réaliser sa soutenance.

5 - Ce que nous dit Georges

5.1 - Georges - Premier entretien réalisé le 12 février 2004

Au cours de ce premier entretien, Georges nous dit que c'est au cours de son bilan de compétences qu'il a eu connaissance de l'existence du DESS OGP, qui lui a été présenté comme une formation pouvant répondre à ses attentes. Il précise : « *c'est vrai que la qualité, la sécurité, l'environnement, tous ces domaines un peu généralistes qui m'auraient intéressé, je les connaissais déjà. Organisation de production, j'avoue que je ne connaissais pas du tout. Et puis tout bêtement, ce qui m'attirait c'est la proximité... le côté pratique.* »

(A. E., p. 130).

Georges a fait le choix de ne pas être apprenant en alternance dans son entreprise U-Industrie et il précise : « *Non seulement moi je ne souhaitais pas, mais eux non plus* ». Il pense également que sa formation gagne ainsi en crédibilité. (A. E., p. 130).

Il poursuit : « *je suis en stage sur Valenciennes. Ce qui fait que je dors sur place, donc je suis absent de chez moi. Et en plus, je pars le dimanche soir... euh... Donc, je pars le dimanche soir et je reviens le mercredi soir. Et ensuite, il y a deux jours et demi (de cours) ici sur Béthune.* » (A. E., p. 130).

La démarche de Georges a été mûrement réfléchi et préparée de longue date. Il veut changer de métier ! Il s'en donne les moyens et paye le prix, car sa vie personnelle et familiale vont être perturbées durant toute une année.

Ce choix fait qu'il est aujourd'hui dans une entreprise qu'il ne connaît pas et ceci implique « *toute cette phase d'immersion, que je suis en train de vivre en ce moment, et que je trouve très intéressante, et que je n'aurais pas vécue en étant chez U-Industrie* ». (A. E., p. 130).

Par rapport au contenu de la formation, Georges nous dit que, grâce à son expérience industrielle longue, même s'il n'était pas impliqué dans tel ou tel problème d'organisation, il sait de quoi il s'agit : « *je ne me suis pas intéressé au magasinage [...], mais bon, à la limite, quand j'en entends parler, je ne découvre pas ça non plus. Je me souviens bien qu'on a dû s'y intéresser.* » (A. E., p. 130). Georges découvre l'organisation et la gestion de production ainsi que toutes les activités qui en découlent : gestion du temps, gestion des flux des matières et des produits, gestion des flux d'informations, gestions des ressources humaines et matérielles, mais aussi maîtrise de la qualité.

À propos de l'alternance, il nous dit : « *on est plongé dans une entreprise en stage, a priori sans rien connaître, puisque la formation elle arrive. Donc, ce qui n'est pas le cas par exemple avec des gens qui font la formation initiale et qui peuvent être beaucoup plus opérationnels tout de suite. Enfin, je ne sais pas. Par contre, une chose qui intéresse les gens... c'est mon tuteur industriel qui m'a parlé de ça... c'est qu'en alternance on est là sur une durée qui est beaucoup plus longue, on est là sur dix mois. Donc, c'est à plus long terme, on peut suivre un peu mieux les choses* » (A. E., p. 132).

Georges pose le problème de la différence de temps entre l'entreprise et l'école. L'école va suivre son rythme et dans cette formation rien n'est prévu pour venir en aide ponctuellement sur un sujet spécifique pour aider l'apprenant à aborder un problème particulier.

S'il montre de l'intérêt pour l'alternance, son tuteur industriel ne s'implique pas pour autant auprès de Georges. Mais Georges nous fait la remarque suivante : dans cette entreprise qui ressemble à une ruche, il semble normal qu'« *ingénieur ou pas ingénieur on doit... euh... ça doit pas choquer de coller des étiquettes sur des caisses pendant une semaine* ». Alors comme il ne veut pas passer « *pour un fainéant* », il suit le mouvement. (A. E., p. 133).

Au tout début de la formation, Georges n'a pas eu d'aide de la part de son tuteur industriel, même si ce dernier semble porter de l'intérêt pour ce type de formation. Par contre, Georges a su entrer en contact avec les opérateurs pour obtenir des renseignements sur les processus.

Georges nous fait part de son étonnement devant ce monde de l'industrie automobile qu'il découvre. Il est en alternance chez F-Industrie, près de Valenciennes, qui fabrique des sièges de voiture pour l'usine d'assemblage qui est située à proximité, et qui produit de gros monospaces, moyenne gamme et haut de gamme. Pour lui, tout est nouveau ! Que cela soit au niveau technique, au niveau organisationnel, au niveau social, F-Industrie est un monde industriel qu'il ne connaissait pas.

Il nous dit que cette entreprise n'a « *vraiment rien à voir avec la partie fabrication que je pouvais connaître à U-Industrie...* » Il poursuit : « *Bon, je ne sais pas si on peut en parler... Moi, ce que j'ai découvert chez F-Industrie au niveau du personnel, c'est qu'il y a deux familles. Il y a l'encadrement, et puis il y a les intérimaires qui sont payés au SMIC et puis il n'y a rien entre-deux.* » (A. E., p. 130).

Les opérateurs sont tous jeunes : « *je n'en ai pas vu un qui avait plus de trente ans* ». Il a noté un turn-over très important : les opérateurs sont « *des intérimaires qu'on garde, qu'on ne garde pas, qui s'en vont...* ». L'encadrement est constitué de jeunes ingénieurs qui n'ont pas trente ans. Et chez eux aussi, il y a un turn-over très important. Il précise : « *Au rythme où on les fait travailler, ils ne restent pas. Et puis j'ai l'impression que ça fait partie de la culture d'entreprise, on ne fait rien pour les retenir. Et c'est rentré dans les mœurs que les gens ne restent pas longtemps* ». La stabilité n'existe qu'au niveau des dirigeants : « *là, c'est des personnes qui ont de l'expérience* ». Il compare cette entreprise avec celle d'où il vient : « *c'est des rythmes de travail que je ne connaissais pas du tout. Même à U-Industrie, au niveau fabrication, où c'est des ouvriers qui sont tellement spécialisés [...] la moyenne d'âge est plutôt autour de quarante, cinquante ans... parce que c'est des vrais métiers* ». (A. E., p. 130).

Il poursuit : « *chez F-Industrie, les opérateurs c'est des gens qui font des tâches tellement ingrates, banales et ordinaires que quelqu'un peut être formé en une demi-journée et on peut*

le garder qu'une semaine, c'est pas un problème ».

Également, il est très étonné de trouver autant de main-d'œuvre : *« je pensais que dans toutes les fabrications, toutes les industries, ce qui plombait le produit c'était le coût de la main-d'œuvre. Et là quand j'ai vu le nombre de personnes qui travaillaient... Bon, à U-Industrie, il y a des lignes complètes où il y a des milliers de tonnes qui sortent par année, où il y a trois personnes qui sont assises devant un écran à regarder si ça va bien. Et là, il y a une personne au mètre carré ».* (A. E., p. 130).

Avec une pointe d'humour, il nous dit : *« là, je me suis dit : "la logistique, l'organisation de production à quoi ça sert ?" Parce que c'est une fourmilière. Il n'y en a pas un qui va dans le même sens »* (A. E., p. 130).

Georges est dans un monde qu'il ne connaît pas. Sa longue expérience industrielle ne l'aide pas, au contraire. Il découvre un type d'organisation, un type de management, un type de relations entre les opérateurs et les cadres de l'entreprise qu'il ne connaissait pas.

Georges est dans une double tension : tension entre l'entreprise et l'école et tension entre l'entreprise de sa formation et l'entreprise où il a fait toute sa carrière. Un autre niveau de tension va arriver ; dans sa carrière au centre de recherche, Georges a très souvent joué le rôle de tuteur, tâche qu'il menait avec beaucoup de responsabilité et de sérieux.

En termes de projet, Georges a en charge deux missions. La première mission a pour objet la mise en place d'un système de gestion des flux de production ; un système d'origine japonaise : le Kanban (terme qui signifie « étiquette »). Il doit mener ce projet avec quelques cadres de l'entreprise. Il lui faudra également former les opérateurs à ce système, dans lequel ils ont un rôle important à jouer et vérifier que le système mis en place fonctionne bien. Il faut remarquer qu'en cas de dysfonctionnement du système kanban, la planification de la production peut être gravement perturbée.

Dans sa deuxième mission, il est chargé d'étudier les écarts entre les quantités de composants physiquement en stocks et les quantités renseignées dans le système informatique.

Son sujet de stage lui plaît, mais : *« je suis un peu déçu parce que c'est tellement la panique partout là-bas, que tout le monde colle son sparadrap (ses étiquettes Kanban) là où il peut. »*

Il poursuit : *« il y a quinze personnes qui s'occupent, j'ai l'impression, du même sujet que moi, des gens qui sont déjà en place... Donc, je suis entraîné dans un flux qui fait que je n'ai pas l'impression que je suis le seul à faire ce que je fais, qu'on m'attendait pour régler ce problème-là. Pour l'instant, c'est ça qui me gêne un peu ».* Il poursuit : *« Tout le monde est*

très occupé... Bon, ce qui me gêne le plus, c'est que moi, au sein du centre de recherche où j'étais, depuis bien des années, je m'occupe aussi de stagiaires. Et donc, je fais de la comparaison entre la façon dont on s'occupe de moi et la façon dont moi je m'occupais des stagiaires... Et c'est vrai que je suis un peu frustré ». (A. E., p. 131).

Les sujets qu'on lui propose sont très intéressants d'un point de vue de la gestion de production. Mais ce qui va lui manquer, c'est un accompagnement qui lui permette de comprendre les enjeux, les buts et les objectifs des missions qu'on lui propose et lui donne un minimum d'informations pour savoir comment prendre le problème. Cela va être la difficulté que va rencontrer Georges tout au long de sa formation. Sans doute, et il le dit dans ses propos, au fil du temps s'est-il construit une vision négative de ces missions.

On peut noter ici un manque de point de repère, manque de connaissances spécifiques, de dialogue avec des responsables de la production.

Georges s'est replié sur lui-même. Le côté positif réside dans sa curiosité, sa motivation pour apprendre et sa recherche de compréhension permanente : il veut comprendre ce qui se passe autour de lui. Ce besoin lui a permis de tisser des liens entre ce qu'il vit en entreprise et la formation qu'il reçoit.

Peut-être, peut-on avancer l'hypothèse que c'est grâce à cette posture qu'il a pu se construire, que Georges a supporté jusqu'à son terme cette situation difficile.

Sur la fin de sa formation, nous sommes devenu le tuteur universitaire de Georges. Nous avons essayé de l'aider, en rencontrant son nouveau tuteur industriel que nous connaissions par ailleurs, avec l'intention de faire évoluer les relations tendues entre les deux hommes, chacun ayant de l'autre une vision négative. Georges étant vu comme quelqu'un de peu motivé, sans envie de s'investir dans les missions qu'on lui confiait, et Georges reprochant à son tuteur industriel de ne pas lui accorder suffisamment de temps et d'attention. Nous devons convenir que notre intervention n'a pas eu comme résultat de faire évoluer les choses d'une manière sensible. Par la suite, en travaillant avec Georges pour préparer sa soutenance et son rapport d'activité, à certaines occasions, nous trouvions Georges dans un état de très grande démotivation et de démoralisation.

L'organisation et les pratiques de l'entreprise le surprennent beaucoup. Il nous dit par exemple : *« au niveau de la mise en place du kanban, un beau matin il y a des gens qui sont venus un week-end, coller des étiquettes partout. Et le lundi matin, les premières personnes, qui sont arrivées pour travailler, ont vu des étiquettes sur les bacs sans savoir pourquoi. »*

Cette manière de faire le fait réagir : *« en tant que stagiaire [...] je suis allé voir le responsable en disant que ce serait quand même bien d'expliquer aux gens. Parce qu'ils ont eu des consignes, ce qu'il fallait faire et ne pas faire, donc ça, a priori, ça aurait pu suffire, mais on a bien vu... parce que les gens voyaient des étiquettes et ils ne savaient pas ce que c'était. »* Il poursuit : *« Ou alors, il y en avait qui les retournaient pour écrire derrière une autre référence dessus [...]. Mais on m'a dit : "c'est normal, il faut essuyer des plâtres" ».* (A. E., p. 131).

Il a insisté auprès d'un responsable en disant : *« on ne peut pas s'arrêter un quart d'heure pour prendre une équipe et leur expliquer... Mais on m'a dit : "Ah non !" Et c'est vrai que moi je viens d'un centre de recherche et s'il faut s'arrêter une heure pour expliquer une nouvelle consigne, on le fait. »* Cependant : *« ma première satisfaction c'est quand même au bout de trois semaines, quand on en a eu marre de remplacer les étiquettes qui étaient disparues, il y a quand même quelqu'un qui a fait une petite présentation. Et bon, je me dis que c'est peut-être... pas grâce à moi... mais à force de répéter que c'est un truc que je ne comprenais pas... »* (A. E., p. 131).

Pour Georges, cette situation le place en tension entre ce qu'il vit dans son entreprise d'origine et ce qu'il vit dans cette situation d'alternance : *« peut-être qu'une entreprise comme F-Industrie, enfin, cet atelier-là et un centre de recherche, c'est peut-être les deux extrêmes qui peuvent exister dans l'industrie. Et donc, je passe d'un extrême à l'autre et ça me fait tout bizarre. »* Mais il remarque que cette situation présente au moins un aspect positif : *« C'est au moins enrichissant à ce niveau-là. »* Mais : *« Le problème, c'est que là, aujourd'hui, je me demande si je vais avoir quelque chose d'intéressant à mettre dans un rapport parce que je colle les étiquettes, j'explique à un nouvel intérimaire qui arrive ce qu'il ne faut pas faire... »* (A. E., p. 131).

Cette réaction montre l'intérêt de Georges pour ce qu'il vit. Constatant l'existence d'un problème pour les opérateurs, spontanément il propose une remédiation.

La phase d'immersion ne lui a pas déplu ; c'était son souhait d'être en contact avec la fabrication. Mais aujourd'hui, il est inquiet : *« J'ai été plongé dans l'atelier, personne ne s'est occupé de moi, ça ne m'a pas déplu du tout, du tout. Mais le problème c'est que ça fait plus de deux mois maintenant... et je pense que si je ne réagis pas... »* (A. E., p. 131).

Il faut noter qu'à cette date, Georges n'a pas de tuteur universitaire.

Georges avait eu des difficultés pour trouver une entreprise d'accueil. C'est le responsable de la formation qui lui a proposé cette situation et qui a joué un certain temps le rôle de tuteur

auprès de lui et il est intervenu dans l'entreprise pour essayer de faire évoluer la situation de Georges. Il considère que ce qu'il a pu faire jusqu'à présent ne correspond pas aux attentes de sa formation. Il s'est adressé au responsable de la formation pour lui faire part de ses inquiétudes, mais ce dernier ne lui a pas semblé étonné de ce qu'il était en train de vivre.

« Mais pour l'instant, moi j'ai pas apporté grand-chose... parce qu'on ne m'a rien demandé. Et tout ce qu'on m'a demandé de faire, ça avait déjà été pensé par d'autres. Des trucs en cours depuis... et donc, je participe avec tout le monde ». (A. E., p. 132).

Ainsi, Georges n'a pas l'impression d'être utile à l'entreprise. Il semble être un peu perdu, comme pris dans un tourbillon dont il ne connaît ni la provenance, ni la direction !

Récemment s'est tenue une réunion relative à la mise en place des kanbans. Il n'y a pas été invité ! Georges ne se sent pas intégré et il a demandé l'assistance du responsable de la formation.

À la question : comment se déroule une journée ? Georges répond : *« Déjà, ce que j'essaye de savoir, c'est la veille au soir, ce que je pourrais faire le lendemain... Quand j'arrive le lundi matin, je ne sais pas... D'autant plus que le jeudi, vendredi, samedi, il s'est tellement passé de choses que je ne peux pas savoir ce que je vais faire le lundi matin en arrivant »* (A. E., p. 132). Georges ne dispose pas de visibilité dans ses activités.

Malgré tout, Georges essaye de rester positif. Il nous dit : *« je voudrais quand même dire c'est que malgré tout ce que je vous ai raconté, j'apprends quand même énormément de choses. Mais j'ai l'impression que je les apprends seul »* (A. E., p. 132). Georges observe tout ce qui se passe autour de lui et essaye de comprendre. Par exemple, il s'est documenté sur la méthode Kanban, méthode de gestion des flux de production. Il sait ce que c'est, il voit les problèmes de mise en œuvre qui se présentent, mais également les résultats qui peu à peu apparaissent.

Peu à peu, il arrive à faire des liens entre ce qu'il observe dans l'entreprise et les cours qu'il reçoit. Mais, il est inquiet, car cela n'est pas ce que l'on attend de lui ! Il précise : *« Et les étiquettes, il faut les coller, et remplacer celles qui sont détériorées, il faut le faire. Et recalculer les boucles de kanban, c'est-à-dire en enlevant des étiquettes ou en rajoutant pour d'autres références... euh... c'est forcément pas les opérateurs qui vont devoir le faire, parce que, eux, ils sont là pour produire, eux. Bon, mais est-ce que c'est suffisamment conséquent pour mettre ça dans un rapport... ? »* (A. E., p. 133).

Georges constate que, dans l'entreprise *« tout le monde est très occupé... Bon, ce qui me gêne le plus, c'est que moi, au sein du centre de recherche où j'étais, depuis bien des années, je*

m'occupe aussi de stagiaires. Et donc, je fais de la comparaison entre la façon dont on s'occupe de moi et la façon dont moi je m'occupais des stagiaires... Et c'est vrai que je suis un peu frustré. » (A. E., p. 131).

Georges compare ce qu'il vit comme apprenant en entreprise, avec l'accompagnement qu'il proposait aux stagiaires dont il avait la responsabilité dans son entreprise. Il nous dit : *« je peux facilement comparer. »*

En termes d'accompagnement dans l'entreprise qui l'accueille pour sa formation, il nous dit : *« il y a une personne en particulier qui n'est pas du tout mon tuteur industriel, qui m'aide un peu, qui me répond quand je lui pose des questions. Et j'ai l'impression qu'il connaît très très bien l'organisation de production en général. Donc, je crois que je vais essayer tout doucement de me rapprocher de lui de plus en plus. Parce que finalement c'est avec lui que j'ai le plus de contact. »* (A. E., p. 132). Mais Georges ne sait pas situer cette personne dans l'organigramme de l'entreprise qui ne lui a pas été présentée. Par contre, il n'a que très peu de contact avec son tuteur industriel officiel, qui est responsable la fabrication et qui semble très pris par ses responsabilités.

Georges nous fait part d'une difficulté qu'il rencontre en termes d'intégration. Il nous dit : *« au bout de 20 ans dans le même endroit, on est reconnu... [...] Et d'un seul coup, il faut tout se déshabiller et se retrouver dans un endroit où on ne sait... où personne ne vous connaît, tout le monde vous regarde de travers... Et puis, il faut se faire tout petit. Pour l'instant, c'est ce qu'il y a de plus dur pour moi. Et donc, on vous donne un sujet de stage, mais personne n'a le temps de s'occuper de vous... [...] personne ne m'a présenté. »* (A. E., p. 131).

Là encore, il compare avec ses propres pratiques : *« à U-Industrie, je passe au moins deux jours. Bon, il y a la visite du centre de recherche, il y a la présentation aux gens qui sont là, il y a la visite de l'usine. »* (A. E., p. 131).

Il tente une explication : *« Enfin bon... Mais, c'est vrai que c'est pas le même monde du tout. Bon, là c'est vraiment la fabrication à l'état pur et la production... »* (A. E., p. 131).

N'ayant pas été présenté, il n'est pas connu du personnel de l'atelier. Certains viennent vers lui en *« le regardant de travers »* et lui disent : *« voilà je suis untel et vous qui vous êtes ? »*

Georges constate qu'autour de lui tous semblent être très occupés : *« Ils ne savent pas où donner de la tête »*. (A. E., p. 132). Envers ces personnes, Georges hésite entre ressentiment et compassion.

5.2 - Georges - Deuxième entretien réalisé le 24 juin 2004

Au cours de ce deuxième entretien Georges revient sur le déroulement de sa formation : « *Donc, elle est démarrée depuis le quinze décembre cette formation, donc elle est en alternance c'est-à-dire que les trois premiers jours de la semaine sont occupés par un stage, donc que j'effectue chez F-Industrie à H.Ville près de Valenciennes, et les deux jours et demi restants, de la semaine, sont réservés aux cours ici à la FSA* ». (La Faculté des Sciences Appliquées de Béthune). (A. E., p. 138).

Il revient sur les évolutions qui ont marqué sa situation d'apprenant en alternance. Georges vient d'un laboratoire de recherche où la gestion de production n'est pas de connue. « *Quand j'ai démarré ce stage [...], c'est vrai que c'était un peu la découverte et que j'arrivais pas trop à faire la connexion entre les cours et ce que je pouvais voir dans cette entreprise* ». La formation se termine dans trois semaines : « *on a vu quand même une vue d'ensemble assez complète, j'allais dire de notre nouveau métier* ». Il poursuit : « *On [...] arrive à mettre en corrélation ce qu'on voit en cours et ce qu'on peut observer dans l'entreprise, c'est-à-dire des choses qui paraissaient anodines, ou, à la limite, qu'on ne voyait pas, et on se rend compte qu'elles sont là et pourquoi elles sont là* ». Et à propos de l'alternance : « *... Je ne sais pas si c'est un bienfait de l'alternance de découvrir ces choses-là, petit à petit, par rapport aux gens qui font une formation classique, de connaître les choses de façon plus théorique et de tout découvrir d'un bloc en arrivant en entreprise. Mais bon, je ne sais pas quelle est la meilleure démarche, mais en tout cas moi, je le vis... disons que l'alternance me donne ça à vivre, et c'est vrai que ça, c'est intéressant* ». (A. E., p. 138).

Georges nous donne un exemple des connexions qu'il a pu faire au fil du temps, entre la formation et le milieu en entreprise : « *Bon par exemple, la première chose qui m'est venue à l'idée, c'est qu'il y avait par exemple un document que je voyais circuler de temps en temps chez F-Industrie [...] j'y prêtais pas attention d'une part, et d'autre part pour moi il était incompréhensible, c'était le PIC, le Programme Industriel et Commercial. Bon, et c'est vrai que depuis, on en a parlé largement en cours, c'est vrai que non seulement j'en ai pris un, je l'ai décortiqué, j'ai posé des questions pour savoir est-ce que ça... à quoi ça correspondait, et puis bon, c'est vrai qu'au niveau de la forme il correspond pas trop à ce qu'on a vu en cours, mais bon c'est un PIC [...] il est adapté... mais bon, j'ai retrouvé ce que je voulais retrouver* ». Autre exemple : « *j'ai vu des gens qui chronométraient les postes de travail, bon... alors, à part connaître le temps nécessaire à certaines opérations, on ne se doute pas trop à quoi ça peut servir quoi. [...] il y a une multitude de petites choses comme ça qu'on*

découvre au fur et à mesure et je dirais que c'est peut-être plus formateur parce qu'on... il y a le cours qui revient, les questions qu'on s'était posées, au moment du cours, et qui ressurgissent, les petites incertitudes qu'on avait au moment quand on a quitté le cours qui, du coup, ben trouvent une réponse ». Il remarque : « Bon ça, c'est vraiment mon cas personnel, je ne sais pas si tout le monde... [...] À la limite s'il y avait un côté de l'alternance qui serait positif, parce qu'il y en a beaucoup qui sont négatifs [...] c'est peut-être le fait de découvrir petit à petit, je pense que ça a plus de puissance. » Revenant sur son parcours : « surtout que moi, je suis actuellement en stage dans une entreprise où il y a, dans le domaine de la logistique, de la gestion de production [...] il y a quand même énormément de choses qui existent déjà, mais qui, pour moi, n'étaient pas visibles, il y a quelques mois quoi ! ». Il y a des choses qui apparaissent, qui émergent... « Mais qui existaient, mais qui étaient complètement transparentes pour moi par exemple » (A. E., p. 139).

« Ce qui est un peu dommage c'est que je me renforce dans cette idée maintenant que les cours sont terminés, quoi ! » (A. E., p. 139).

Il nous dit : quand « on entre dans un monde qu'on ne connaît pas, aussi bien de façon théorique que de façon pratique [...] ça finit par se rejoindre. [...] c'est peut-être imagé, comme façon de représenter ça, mais moi je le ressens comme ça. Et je me demande si finalement, c'est pas beaucoup plus puissant [...]... Ça arrive peut-être moins facilement, c'est-à-dire qu'il y a une part de recherche et de réflexion qui fait qu'on arrive à faire, entre les deux, c'est-à-dire les choses qu'on vit tous les jours, il faut forcément se poser la question de pourquoi on les a remarquées et pourquoi on arrive à se dire finalement que l'entreprise où on est, elle met déjà en place beaucoup de choses qui étaient imaginables et... enfin imaginables... qui n'étaient pas visibles pour moi, il y a quelques mois. Donc, il faut faire un effort pour que les deux mondes, c'est-à-dire le monde théorique et le monde pratique, finissent par se rencontrer. Et je pense que le fait de faire cet effort-là... ben, c'est très formateur. » (A. E., p. 139).

Georges nous dit : « Pour moi, j'ai l'impression d'avoir changé de planète [...] c'est un monde qui m'était totalement étranger, il y a six mois. » (A. E., p. 139). Il lui a fallu du temps pour repérer les choses, pour que sa vision gagne en acquitté : « je ne voyais pas les choses au début, maintenant je les vois » (A. E., p. 139). Il pense que le fait d'être en formation continue et d'avoir une forte expérience dans un cadre totalement différent, un centre de recherche peut aussi expliquer les difficultés qu'il a rencontrées pour prendre ses marques dans ce monde qu'il ne connaissait pas. Bien sûr, il lui arrivait de rentrer en contact avec la production, mais :

« c'était pour des points très techniques, très précis, très particuliers ». Il précise : « dans un centre de recherche, on fait aussi beaucoup d'aide à la fabrication, d'appui technique. Bon on est très au courant du processus de fabrication, mais d'un côté technique, absolument pas de la gestion des flux matière ou des flux d'information ». Il ajoute : « On est quatorze en formation continue, je suis persuadé que beaucoup de gens vous diraient aussi que... ils ont découvert beaucoup de choses ». (A. E., p. 139).

Cela veut donc dire qu'en fonction de l'endroit où l'on est, et de la manière dont on regarde, on voit, ou on ne voit pas les choses.

Dans l'une de nos questions, nous reprenons la métaphore de la paire de lunettes en lui disant que maintenant : « vous avez la paire de lunettes OGP sur le nez ». Georges répond : « C'est exactement ça ! » Il poursuit : « c'est vrai que chez F-Industrie par exemple, je me surprénais au début à m'intéresser à la composition de la mousse qui était dans les sièges [...] ma vieille fibre... centre de recherche, qui veut savoir comment ça marche. En fait ça [...] ne devrait ne plus être ma préoccupation [...] l'image de la paire de lunettes OGP c'est vraiment ça ! ». Il poursuit : « pendant que je suis dans cette entreprise, il y a des brides de cours qui me reviennent et [...] pendant les cours, je me dis : "Oui, mais, chez F-Industrie ils font ça !" » Il conclut : « je pense que ça peut exister en alternance, parce qu'on mélange les deux expériences simultanément... [...] pour moi, c'est très efficace en tout cas ». (A. E., p. 140).

Concernant son accompagnement, une nouvelle personne a été embauchée par l'entreprise. Ce nouvel arrivant qui avait, pendant quelque temps, joué le rôle de consultant dans l'entreprise, a préparé le même diplôme que Georges, il y a quelques années, et il a accepté de devenir son tuteur industriel.

Georges nous dit : « même si les gens ont changé, il n'y a pas beaucoup d'évolutions [...] je veux bien admettre qu'il faut faire preuve d'autonomie, ce... dont je pense être capable, mais là, je pense que vraiment les gens n'ont pas le temps de s'occuper d'un stagiaire, et... bon c'est vrai que c'est un peu difficile ». (A. E., p. 140).

Georges nous dit : « la personne qui est devenue mon tuteur de stage est un spécialiste de la logistique. Bon, ce qui n'a pas changé, c'est que cette personne n'a toujours pas le temps de me donner un objectif très clair. Au niveau de la communication, c'est très, très, très réduit. C'est quelqu'un qui n'est pas très ouvert, pas ouvert du tout, avec qui, j'ai quasiment pas de contacts, j'ai même l'impression qu'il me fuit, et bon c'est peut-être un peu fort, mais il fait parfois preuve de mépris » (A. E., p. 140).

Il poursuit : « *Mais bon, à la limite ça, c'est le comportement humain qui n'est pas forcément primordial, moi ce que je voudrais c'est avoir... c'est avoir quelque chose de bien plus cadré comme sujet de stage et... c'est vrai que j'ai l'impression de pas pouvoir montrer ce que je serais capable de faire parce que j'ai l'impression de partir dans des directions... Comme j'ai pas envie de rester à ne rien faire, je... je passe peut-être beaucoup de temps à faire des choses qui sont peut-être inutiles, ou... pas hors sujet, mais j'essaye de... en me disant qu'en faisant quelque chose je trouverais bien une piste pour correspondre à ce qu'on attend de moi, mais je... j'ai un peu de mal* ». (A. E., p. 140).

Par ces propos, Georges montre qu'il est très désorienté par ce qu'on lui demande de faire.

Je demande à Georges de me dire ce qu'est une période type en entreprise. Je rappelle qu'il est en entreprise le lundi, mardi et mercredi et à la FSA à Béthune le jeudi, vendredi et samedi matin. Qu'est-ce qui se passe les lundi, mardi et mercredi ? Georges répond qu'une partie de son temps en entreprise, environ la moitié, doit être consacrée à son projet et l'autre moitié à des tâches qu'on peut lui confier en fonction des besoins. C'est ce que lui a expliqué son nouveau tuteur industriel. Son projet de stage porte sur les stocks dans l'entreprise. Il est chargé de réduire les écarts d'inventaire, c'est-à-dire les écarts entre les quantités de produits et d'articles réellement dans l'entreprise et les quantités renseignées dans les bases de données informatisées.

Une période en entreprise se déroule généralement de la manière suivante : le lundi matin, Georges va voir son tuteur industriel pour lui demander ce qu'il doit faire durant ses trois jours de présence dans l'entreprise. En fonction des urgences, Georges passera ses trois jours soit à travailler sur son projet, soit à faire autre chose en fonction des besoins. Par exemple, il a dû construire une image claire de toutes les transactions informatiques pour retracer l'évolution d'une matière première jusqu'à l'obtention d'un produit fini, avec comme objectif de vérifier les cohérences ou les incohérences entre les données informatiques et la réalité du terrain. Il a réalisé cette tâche, mais aucune suite n'a été donnée, même si le résultat avait l'air de convenir au demandeur. Il poursuit : « *ce que j'ai fait cette semaine, c'est coller des étiquettes dans des étagères, parce que le magasin, il y a eu un chamboulement [...] Enfin bon ce n'est pas forcément quelque chose qui me rebute... [...] enfin, mon activité de stagiaire est mise entre parenthèses* ». (A. E., p. 141).

À la question : « pourquoi d'après vous votre tuteur industriel ne se dit-il pas : "je vais confier ou je vais me décharger d'une part de mon travail sur Monsieur P., et, sous mon contrôle, il mènera à bien une mission sur plusieurs semaines" ? ». Georges répond ; « *Moi je pense que,*

comme il vient d'arriver, bon il a pris mon stage en cours de route, et je pense... bon je commence à me faire à cette idée, je pense qu'il n'a pas de sujet de stage à me donner. Je pense que c'est pas lui qui a décidé de me prendre comme stagiaire, puisque, quand je suis arrivé dans cette entreprise, il n'était pas là, et je me demande si parfois il n'essaye pas de m'occuper. [...] Donc, j'en ai parlé là récemment, alors c'est très difficile parce que, quand je lui parle c'est... il est de dos parce qu'il fuit, je ne peux pas l'avoir assis en face de moi cinq minutes, en me disant que ce qu'il m'a donné c'est un sujet de stage et que... bon... ». (A. E., p. 141).

Ce que Georges souhaiterait, c'est avoir une présentation détaillée du projet, de l'enjeu de l'intérêt que cela présente pour l'entreprise et des objectifs à atteindre. Son manque d'expérience dans le domaine de la gestion de production ne lui permet pas de se lancer seul sur un projet qui est certainement délicat à mener, car les causes aux écarts d'inventaire peuvent être nombreuses et difficiles à identifier. Le manque de dialogue entre Georges et son tuteur industriel ne permet pas à Georges de se donner un cap à suivre pour mener son projet à bien.

Concernant le calendrier de l'alternance, Georges nous dit que, quand il est arrivé dans la formation, le calendrier de l'alternance et le rythme « trois jours/deux jours et demi » étaient déjà en application. Quant au sujet du stage, il avait été proposé par son premier tuteur industriel qui, ensuite, de par ses fonctions, n'a absolument pas eu de temps à consacrer à Georges.

Nous demandons à Georges si le sujet de son projet avait été validé par l'école ? Georges répond : « *Ah oui, oui ! [...] le libellé du sujet de stage qui était de réduire les écarts d'inventaires en essayant de maîtriser les flux de matières et les flux informatiques, c'est... de la façon dont c'est présenté, c'est vrai que c'est un sujet de stage à part entière* ». Il poursuit en précisant : « *Seulement [...] le problème c'est que c'est le sujet de... je vais dire c'est la seule préoccupation de toute une équipe de chez F-Industrie, qui s'occupe, bon, de progrès permanent, parce qu'il y a tellement de choses à faire que c'est tout le monde... c'est le sujet de tout le monde.* » (A. E., p. 141).

Ce sujet n'est donc pas le sien, et il lui échappe complètement lorsqu'il est à la FSA « *j'ai eu beaucoup de mal de m'approprier ce sujet de stage, et je dirais que bon, cet aspect-là des choses, n'a pas changé. C'est encore la préoccupation de tellement de monde que... bon, forcément à partir du moment où vous n'êtes pas invité aux réunions, vous êtes absent deux jours par semaine, vous trouver pas votre place, il y a... rien ne vous appartient en propre,*

vous avez l'impression de faire ce que quelqu'un d'autre a pu déjà faire ». (A. E., p. 141).

Georges revient sur l'une des tâches qu'il a réalisées : *« je vous parlais de cette histoire de carte des transactions informatiques et des mouvements de stock, entre les matières premières et les produits finis. Bon, je suis sûr que des tas de gens savent ça, et on me demande ça ! J'ai vraiment l'impression que c'est pour m'occuper, que c'est déjà connu* ». À propos de cette tâche il poursuit : *« je vais peut-être être un peu dur, mais vu le traitement qui a été fait du travail que j'ai rendu c'est-à-dire qu'il a été mis dans un coin de bureau et qui n'a pas été vu depuis que je l'ai rendu, et que bon, j'ai vraiment l'impression d'être très négatif dans ce que je dis, mais... bon disons que depuis quelques mois, que je suis dans cette entreprise, je suis vraiment devenu très négatif. J'ai vraiment l'impression qu'on essaye d'occuper mon temps et donc c'est vrai que ça ne se passe pas très bien* ». (A. E., p. 141).

À la question *« Comment faites-vous alors pour supporter ça ? »* Georges répond : *« on en avait déjà un peu parlé, moi j'essaye de trouver des petits cotés positifs, et moi le... bon le côté positif, c'est un peu par ça que j'ai commencé, c'est que j'ai l'impression d'apprendre énormément de choses. Tant pis, si je ne fais rien d'intéressant, tant pis si je ne rends pas de service à cette société, parce que moi, j'ai l'impression que c'est eux qui ne me le demandent pas* ». (A. E., p. 142).

Il poursuit : *« moi j'apprends énormément et ça me suffit pour tenir le coup. C'est-à-dire que comme je disais, je fais le lien entre ce que j'apprends de façon théorique et ce que je vois, ce que je vis tous les jours, »,* mais : *« j'ai vraiment pas l'impression, parfois, de remplir une mission parce qu'on ne me demande rien de précis. C'est vrai que j'ai collé beaucoup d'étiquettes, ça je... j'ai participé à la vie de l'entreprise à ma façon* ». Mais : *« ce côté positif que moi je vois, il est vraiment pour moi très important parce que je sens vraiment que je suis en train d'acquérir une culture OGP, est-ce que les gens qui pourront faire partie d'un jury trouveront que c'est suffisant, enfin j'en sais rien. Mais moi j'apprends beaucoup ! »* (A. E., p. 142).

Est-ce que ça suffira pour le jury ? À cette question, Georges répond : *« pour moi le stage, la façon dont je l'avais compris c'était : être là, regarder, s'imprégner de tout ce qu'on peut voir, s'imprégner de toutes les connaissances qu'on peut avoir pendant la formation, et apporter un plus à l'entreprise par ses connaissances, faire des propositions, faire avancer quelque chose. Moi j'ai l'impression de recevoir beaucoup de ce stage. Mais, j'ai l'impression de ne rien pouvoir donner aux gens qui m'accueillent. Parce qu'on ne me demande rien de suffisamment précis* ». (A. E., p. 142).

Ça doit être difficile à vivre ? Georges répond : « *je ne vivrais pas difficilement si je ne savais pas qu'il y a cette fameuse échéance du fameux stage et de la soutenance, et moi je ne le vois pas de façon négative. [...] j'apprends beaucoup de choses, parce qu'encore une fois c'est une entreprise où il y a beaucoup de choses qui se font au niveau de l'organisation de production, il y a beaucoup de choses qui existent et donc je vois beaucoup de choses, j'apprends beaucoup de choses, et je fais beaucoup de liens, beaucoup de connexions avec ce que je vois de façon théorique.* » (A. E., p. 142). Mais Georges nous dit qu'en entreprise : « *ça nous a toujours été présenté comme une mission industrielle, j'ai pas vraiment l'impression de remplir une mission, j'ai l'impression d'apprendre* ». Il poursuit : « *on a eu des exemples de stagiaire qui ont, par exemple fait gagner beaucoup d'argent à l'entreprise ou ils étaient, qui ont proposé des choses qui ont été retenues et qui ont été mises en application. Bon ça c'est vrai que c'est quelque chose qui est frustrant, mais je pense que mon stage ne se terminera pas comme ça !* » (A. E., p. 142).

Nous sommes en juin, la formation se termine fin septembre. Après la formation ?

« *C'est très bien ancré dans mon esprit que je vais quitter le centre de recherche ou je suis et les gens... ou plutôt les responsables du centre de recherche savent très bien que j'ai fait cette formation pour les quitter. Et bon je commence déjà à m'en préoccuper et donc j'ai déjà des contacts, bon c'est en interne dans tout le groupe U-Industrie, d'ailleurs je rencontre mon responsable en ressources humaines dans une quinzaine de jours, mais j'ai déjà des contacts très avancés pour des postes qui ont vraiment... [À caractère OGP]* ». (A. E., p. 143).

Et vous vous sentez prêt ? « *Les postes [...] dont j'ai entendu parler sont pour l'instant [...] encore un peu flous, ça démarre tout juste là, mais franchement oui. Avec tout ce que ça comporte quand on démarre une activité qui est toute nouvelle. Bon ce qui me rassure c'est que... bon ces postes dont je parle c'est donc je vous ai dit, c'est en interne chez U-Industrie, donc c'est... je peux quand même m'appuyer sur mon expérience du produit et des procédés que je connais de toute façon, je change pas d'entreprise, bon on a toujours présenté des gens qui étaient en formation continue comme des gens pouvant avoir une double compétence, disons ma première compétence, je vais là garder. Je vais évoluer encore dans le même milieu. Donc tout ce qui est procédé et produit, je pense que ça, c'est plutôt de nature à me rassurer* » (A. E., p. 143).

Si c'était à refaire ? « *Je ne ferais pas mon stage chez F-Industrie. Mais je le referais oui, je le referais.* » (A. E., p. 143).

En alternance ? « *Pour moi..., c'était très intéressant, peut-être de découvrir les choses petit à*

petit, ça a beaucoup d'autres inconvénients c'est sûr, mais... mais oui, je le referais. Ah oui ! » (A. E., p. 143).

À la demande du responsable de la formation, j'ai accepté d'être, depuis peu, le tuteur universitaire de Georges. Une bonne partie de la formation s'est passée sans que Georges ait de tuteur universitaire. Cette absence a-t-elle été perturbante, pénalisante ? Georges nous dit : « *Moi je pense que tant qu'il y avait [...] cette première échéance qui était cette fameuse soutenance de diagnostic, je pense que non. [...] il y a toute cette période d'immersion, connaître un produit, les procédés, connaître les gens, et les mentalités. Et puis [...], il y a le côté technique, je vous ai dit l'apprentissage qui se fait petit à petit. Non, je pense... que disons que j'attends peut-être beaucoup de vous maintenant* ». (A. E., p. 143).

Il poursuit : « *j'avoue, c'est vrai que ça me... ça me rassure de voir quelqu'un à qui je peux parler de tout ça quoi, c'est... bon c'est vrai que, des fois, j'ai quand même un peu l'impression d'être un peu... un peu négatif* » Mais : « *je pense vraiment que je suis déçu du stage que je suis en train d'effectuer. Alors, je suis pas déçu pour moi parce que je vous ai dit, moi je trouve ça très positif et... alors, des fois, je me dis que j'aurais pu vivre ces expériences que je vis là où rien ne se fait, je pense que si en plus je n'avais rien appris, là ça aurait été assez catastrophique* ». (A. E., p. 143).

Georges nous donne un exemple : « *Ce matin, j'avais un cours sur les réseaux de Pétri (un outil de modélisation des activités et des flux). C'est là, où on nous a dit qu'on pouvait modéliser les postes de travail, bon je m'imaginai en train de faire un réseau de Pétri sur tel ou tel endroit... vous voyez c'est ce genre de connexions qui me... bon. Et c'est vrai que ça, déjà ça m'intéresse énormément. Bon maintenant, c'est vrai, est-ce que le vrai but du stage, c'était pas d'apporter quelque chose à l'entreprise et c'est plutôt ce côté-là qu'il aurait fallu mettre en valeur [...] Bon, si on pouvait me dire... mais c'est un peu le silence, c'est un peu...* » Et ce silence d'après vous sa cause profonde, c'est quoi ? Georges nous dit : « *J'ai... ben, je ne sais pas, j'ai essayé de... bon il y a... c'est sûr qu'il y a déjà un facteur qui est important : c'est que les gens ont le nez dans le guidon à un point qu'ils n'ont pas le temps de s'occuper d'un stagiaire !* ».

Georges a été tuteur de stagiaires dans son entreprise. Il nous dit : « *Ah oui, c'est ça aussi qui fait aussi la différence. Bon c'est vrai que quand on est tuteur d'un stagiaire dans un centre de recherche, c'est pas non plus un atelier de fabrication, bon ça, je veux bien l'admettre. Donc, je pense que les gens n'ont vraiment pas le temps de... peut-être d'encadrer. Je... après je me dis qu'après tout quand on prépare un diplôme bac plus cinq, on devrait être*

autonome, mais ça moi je m'estime vraiment capable de le faire à partir du moment où on me dit : "voilà, il y a la petite lumière au bout du tunnel, il faut aller jusque-là" et ça, je l'ai pas, vraiment pas. » Il poursuit : « Maintenant est-ce que les gens, d'avoir un étudiant dans les pattes qui a quarante-cinq ans, est-ce que ça ne les... je ne sais pas, j'ai tout imaginé ». Il ajoute : « en parlant de cette personne qui a préparé le même diplôme [...] à voir son attitude, je me demande des fois si c'est pas de la crainte qu'il a, parce qu'il sait qu'il n'a pas en face de lui un stagiaire d'une vingtaine d'années, avec qui il pourra s'imposer facilement parce que bon avec... même si je suis pas désagréable avec lui, mais je me demande si c'est pas finalement de la crainte. Parce que me fuir comme il le fait... » (A. E., p. 144).

À propos des autres personnes qui étaient également plus jeunes que lui Georges nous dit : *« ça aboutissait [...] à la même chose. C'est-à-dire peu de communication, mais bon, je pense au moins pour ces personnes-là, c'était différent, c'est qu'ils n'avaient pas cette connaissance de la logistique, c'est-à-dire qu'à priori elles ne savaient pas trop où aller, et donc... bon, et c'est vrai qu'il y a ce... il y a ce côté assez flagrant, c'est des gens qui n'ont pas le temps. Qui ont des occupations »*

Il poursuit : *« Alors que moi c'est vrai que je ne demande non plus à avoir quelqu'un qui me tienne par la main, mais bon, moi ce que je veux, c'est un sujet qui soit clair et net, et je suis capable de foutre la paix aux gens pendant des mois, si ont me... ».*

Il ajoute : *« dans mon activité professionnelle, donc chez U-Industrie c'était la façon dont je travaillais, c'est-à-dire : j'avais des objectifs pour un an, un an et demi, et on me demandait de rendre très peu de comptes entre-deux, mais c'est vrai que c'était une activité que je connaissais parfaitement, c'était mon travail » (A. E., p. 144).*

Mais même *« là, si c'est une activité que je dois découvrir, bon je sais que les premières personnes qui s'occupaient de ce stage, je pouvais leur poser toutes les questions possibles et imaginables, tout le monde était là pour me répondre. Ce qui est beaucoup moins le cas maintenant. J'ai... bon là actuellement, j'ai l'impression du petit mousse qui embarque sur un bateau et à qui on fait toutes les crasses, pour lui apprendre à vivre quoi ! C'est... j'ai l'impression que ça fait partie de la formation, c'est : "démerde-toi, je suis pas là, j'ai pas le temps". Alors ça me, bon... je ne pense plus être en âge d'avoir à subir ces trucs-là quoi ».* (A. E., p. 144).

5.3 - Georges - Troisième entretien réalisé le 30 septembre 2004

Georges a quarante-quatre ans depuis deux jours, et ce 30 septembre est un jour important : sa soutenance vient de se terminer, il y a une dizaine de minutes avant le début de ce troisième entretien. Cette soutenance s'est bien passée, les points délicats de la situation particulière que Georges a vécue en entreprise durant ces neuf derniers mois n'ont pas été évoqués.

Georges revient sur le déroulement de sa situation en alternance et constate qu'en étant dans une entreprise où l'on mettait en application beaucoup de démarches ayant trait à la gestion de production, il a pu constater que la formation était en phase avec les besoins de l'entreprise en termes d'organisation. Mais il nous dit qu'il a rencontré en entreprise des outils qu'il n'a pas vus dans la formation.

Revenant sur sa situation en entreprise, il rappelle qu'au cours de la première partie, il a participé à la mise en place d'une méthode de pilotage d'atelier, qu'on appelle le Kanban. Ça lui a permis de faire connaissance avec toute l'entreprise. *« Ça a été pour moi une très bonne période d'immersion parce qu'on est plongé tout de suite au cœur des magasins, des ateliers de production, on côtoie les opérateurs... »* (A. E., p. 145).

Sa mission avait pour objet de réduire les écarts d'inventaires : *« Donc, là, ce qui est quelque chose d'un peu plus personnel, même si c'est la préoccupation de beaucoup de monde, au moins les axes d'améliorations sur lesquels j'ai été... j'ai été le seul à y aller, bon ça c'est vrai que ça m'a plu. »* (A. E., p. 145).

Georges constate qu'il y avait un grand nombre de convergences de vue entre la formation et ce qu'il vivait en entreprise ; entreprise qui était particulièrement dynamique dans le domaine de l'organisation et de la recherche d'amélioration. Même si comme pour la méthode Kanban qu'il a rencontrée en entreprise dès le début de la formation, le cours n'a eu lieu qu'en fin de formation.

Georges constate qu'il a joué un rôle important dans la création de ces liens, sans doute grâce à sa motivation pour cette formation à la gestion de production, un domaine qu'il ne connaissait pas. Et parce qu'il a pu constater que dans l'entreprise on avait le souci permanent des approvisionnements, des quantités en stocks. Il nous dit : *« C'était pour moi beaucoup d'observation. Et je pense que c'était surtout un travail personnel de faire le lien, entre ce que je voyais et ce que j'avais pu entendre, ou les notions, qui commence à se faire jour à force de parler OGP. »* Il poursuit : *« je pense que c'est moi qui ai fait le lien entre ce que je voyais, j'ai pas eu d'explications, on m'a pas dit : "tiens ! viens cinq minutes je vais*

t'expliquer ce qui se passe à cet endroit-là", c'est moi qui voyais et qui observais ». (A. E., p. 146).

À propos de la formation en alternance, Georges nous dit : « *Le premier sentiment c'est que c'est beaucoup plus formateur parce qu'on voit [...] j'allais dire simplement on voit ce qu'on apprend en théorie, on le voit en application...* » Il poursuit : « *Bon, c'est pas tout à fait vrai parce qu'il y a un décalage entre ce qu'on voit et dans quel ordre on le voit.* » Il poursuit : « *Moi j'ai eu la chance d'être dans un endroit où il se passait beaucoup de choses.* » « *Donc, pour moi [...] l'alternance, c'est... plutôt que d'avoir deux blocs, c'est-à-dire le stage et la formation, après il y a un mélange intime qui se fait.* » (A. E., p. 146).

Concernant le rythme de l'alternance, il ne sait pas si la solution : trois jours en entreprise et deux jours et demi à l'école, est une bonne solution. Par contre, il nous dit : « *Ce qu'il faut vraiment c'est avoir quelque chose qui vous appartient, et qu'il n'y a pas quelqu'un qui continue à faire ce que vous faites quand vous n'êtes pas là* ». (A. E., p. 146).

Pour lui, la durée de l'alternance (neuf mois pour ce DESS) est un élément important qui favorise le tissage des liens, la prise de recul.

Concernant l'accompagnement et le tutorat, Georges nous dit : « *Ça a bégayé pendant quelques mois oui !* » en effet au début de la formation, il a eu comme tuteur industriel l'un des responsables de l'entreprise, qui n'a pas pu lui consacrer de temps.

Pendant plusieurs mois, Georges n'a pas eu de tuteur universitaire. Pour y porter remède, le responsable de la formation m'a demandé d'être le tuteur universitaire de Georges. J'ai accepté et j'ai pu rencontrer un nouvel arrivant dans l'entreprise qui était devenu le tuteur industriel de Georges. Cette personne avait, pendant quelque temps, joué le rôle de consultant pour l'entreprise puis a été embauchée. Cette personne a, quelques années auparavant, préparé le même diplôme que Georges. Pour Georges, ce changement est arrivé trop tard ! De plus, cette personne s'est fait assaillir par les problèmes de l'entreprise et donc, au début de sa présence dans l'entreprise, il n'a pas eu le temps de s'occuper de Georges. Ce n'est qu'au bout de près de deux mois qu'il a pu lui consacrer un peu de temps.

Georges se pose la question : « *est-ce que dans une formation en DESS on a besoin d'être tenu par la main...* » Il répond en disant : « *j'aurais voulu être tenu par la main quelques jours, au début, et je pense qu'après je me serais débrouillé seul* ». (A. E., p. 146).

À la question : « *comment est-ce que vous avez pallié ce manque d'accompagnement ?* » Georges répond : « *Je crois que j'ai pallié en me refermant sur moi-même, en donnant une impression de moi, qui n'était pas la bonne, j'avais très peu de contacts avec le reste de*

l'encadrement, bon parce que chacun avait son... Bon, je ne pense pas avoir été désagréable avec personne, mais je veux dire, j'ai pu paraître comme quelqu'un de renfermé oui » (A. E., p. 147). Nous faisons remarquer à Georges que, dans ses propos, on rencontre un paradoxe : un accompagnement défaillant et par contre chez lui le sentiment très fort d'avoir appris beaucoup de choses ! Il répond : *« pour moi ce n'est pas du tout incompatible [...] pour moi ce stage, c'était pour moi d'abord un lieu d'observation. J'ai plus appris par ce que j'ai vu que par ce qu'on m'a demandé de faire »*. Il poursuit : *« peut-être que je suis habitué à regarder et d'analyser, mais pour moi [...] aller dans un endroit aussi compliqué ou bizarre [...], que cette entreprise, pour moi c'est un endroit encore une fois où il se passe tellement de choses dans le domaine de l'organisation de la production que le fait de regarder ce qui s'est passé, de savoir pourquoi on le faisait, ça m'a suffi »*. Il poursuit : *« je faisais forcément le lien avec toute la formation qui gravitait autour. Et puis ben tout est cohérent, tout est lié. En ayant passé si longtemps dans l'entreprise, parce que j'ai passé neuf mois dans l'entreprise, même si c'était pendant une partie, c'était trois jours par semaine, forcément je comprenais pourquoi il y avait tel changement ou telle situation. Donc, ça s'enrichissait tout seul, quoi »*. Il continue : *« peut-être que j'ai pas retiré tout le jus de ce qui se faisait, mais j'ai bien compris à chaque fois et pour moi c'était très enrichissant parce que ça collait parfaitement à des notions qu'on m'a... que j'avais récupérées ici [à l'école] »*. (A. E., p. 147).

Ce que Georges attendait c'était une vraie mission pour laquelle le tuteur lui aurait dit : *« voilà, il y a ça à faire parce que, ça nous embête et puis voilà et puis rendez-vous dans neuf mois, je suis là, tu viens me voir si tu as un problème »* Georges pense : *« il m'aurait fallu un tuteur dès le début, et pas trois mois avant la fin du stage quoi. Voilà ! »* (A. E., p. 147).

Cette situation a créé, chez Georges une tension permanente et une difficulté à vivre cette situation : *« je l'ai mal vécu. Au début [...] je me suis très vite demandé, "mais qu'est-ce que je vais mettre dans mon rapport" [...] j'étais pas triste d'être là-bas [...] parce que je me rendais compte que moi j'allais en tirer plein de bénéfices, parce qu'après tout j'étais là pour apprendre et j'apprenais donc. Mais bon, c'est vrai qu'il y avait cette casserole derrière qui commençait à faire de plus en plus de bruit, c'est : "qu'est-ce que je vais dire à ma soutenance et qu'est-ce que je vais mettre dans mon rapport ?" Bon voilà, c'était surtout ça qui m'a miné un peu pendant ces douze mois »*. (A. E., p. 147).

Bien sûr, il y a une nouvelle personne qui est arrivée, mais Georges précise en s'adressant à moi : *« je dirais qu'il y a ça et quand même le fait qu'on ait pu en parler tous les deux et qu'il y a eu quand même une intervention auprès de lui, parce que je pense que s'il n'y avait pas eu*

cette intervention, la barre n'aurait pas été redressée tant que ça ». (A. E., p. 147).

Et effectivement à un moment donné, je suis intervenu auprès de cette personne, qui venait d'arriver dans l'entreprise, que je connaissais par ailleurs, puisqu'elle avait suivi cette même formation quelques années au paravent. Georges précise : « *à mon avis ça n'a pas suffi que ce soit quelqu'un de... parce que j'ai bien vu que par moments... bon encore une fois quand il est arrivé, il venait d'arriver dans l'entreprise, et c'est le genre d'entreprise où on a pas le temps de se demander ce qu'il se passe, puisqu'on arrive le matin, il y a trois incendies à éteindre et puis on a pas le temps de faire de la philosophie hein ! Donc, sans lui jeter la pierre, c'est... ça n'a pas suffi à mon avis. Et puis, je pense vraiment, ça, je suis convaincu qu'un tuteur ne peut pas jouer son rôle au milieu d'un stage. Parce que vraiment pour moi le rôle de tuteur, c'est dans le premier mois.* » (A. E., p. 148).

La grosse inquiétude de Georges était en lien avec l'évaluation de son travail en entreprise : « *Je me suis dit comment ça va être perçu par...* » Il poursuit : « *Moi, j'étais pas inquiet sur ce que j'apprenais parce qu'encore une fois, je voyais plein de choses et... mais je me voyais mal de ne dire que ça à ma soutenance quoi. Il fallait quand même montrer quelques chiffres, quelques cours. Enfin des choses qui avaient été faites quoi.* »

Concernant l'évaluation du stage, Georges pense bien sûr qu'il faut tenir compte de la réussite dans ce qui a été proposé comme mission, mais également évaluer ce qu'a appris l'apprenant dans son parcours en entreprise. Il nous dit à ce propos : « *Bon encore une fois, peut-être que moi je suis un cas un peu à part, mais moi je n'ai vraiment pas l'impression d'avoir fait quelque chose d'extraordinaire, par contre j'ai appris énormément* »

* * *

6 - Synthèse des entretiens réalisés avec Georges

Georges

Georges a quarante-quatre ans, il est marié, et père de deux enfants. Il est titulaire d'un DUT de Chimie, qu'il a obtenu à l'IUT de Béthune. Depuis 22 ans, il est salarié chez U-Industrie, et travaille au centre de recherche. U-Industrie est un groupe sidérurgique qui connaît quelques difficultés à ce moment. Le centre de recherche travaille sur des problèmes de développement de nouveaux produits, de modification de processus, d'amélioration de la qualité des produits

Il y a quelques années, Georges a fait un stage d'une durée de près d'un an, en fabrication. Ce

stage lui a particulièrement plu et, sans doute un peu lassé par plus de vingt ans dans un centre de recherche, il cherche à changer de fonction. Après avoir réalisé un bilan de compétences, et s'être informé des différentes solutions qui s'offraient à lui, il a eu la possibilité de suivre une formation, dans un domaine de l'organisation et la gestion de la production, une formation qui couvre un champ très large de débouchés : organisation, planification, logistique, qualité, sécurité environnement.

Concernant ses motivations pour suivre cette formation, Georges, précise qu'elles sont liées à l'envie d'un changement de « métier ». Tout en restant dans son entreprise, Georges éprouve un besoin de changement, après vingt ans de travail dans un environnement certes valorisant, mais dans lequel il ne trouve plus d'intérêt. Cette formation a été obtenue dans le cadre d'un congé individuel de formation et à ce propos, Georges évoque les tracasseries qu'il a rencontrées pour obtenir ce congé. Georges a fait le choix en accord avec les responsables de son entreprise de ne pas être apprenant en alternance chez U-Industrie. Il pense que sa démarche de formation a gagné ainsi en crédibilité.

Un effort personnel : Pour Georges, se lancer dans cette formation représente un réel effort, car le congé individuel de formation implique une perte de revenu, d'autre part, l'entreprise avec laquelle il réalise cette formation en alternance se situe loin de chez lui. Il a fait le choix de se trouver un petit logement et chaque semaine, du dimanche soir au mercredi soir, il réside sur Valenciennes. Georges est dans une démarche de reconversion. Sa démarche a été mûrement réfléchie et préparée de longue date. Il veut changer de métier ! Aussi, il s'en donne les moyens et en paye le prix, car sa vie personnelle et familiale va être perturbée durant toute une année.

La situation, le contexte

Georges travaille en alternance dans l'entreprise F-Industrie, près de Valenciennes, qui fabrique des sièges de voiture, pour une usine d'assemblage, située à proximité. Il se trouve dans un milieu industriel performant, dans une entreprise qui produit des milliers de sièges de voiture par jour, pour son client, dans l'ordre d'assemblage des véhicules, ordre qui lui est donné quelques heures avant la livraison. Ceci impose une organisation logistique très sophistiquée entre l'usine d'assemble de voitures, les fournisseurs de premier rang, comme F-Industrie, dans laquelle se trouve Georges, et les fournisseurs de deuxième rang, comme l'entreprise portugaise qui livre tous les jours les housses de siège chez F-Industrie. Nous sommes dans le cas d'une production à flux tendus. L'entreprise est constamment à la recherche de l'amélioration du rendement de sa production.

C'est le responsable de la formation qui a proposé cette situation à Georges .

La formation a débuté le 15 décembre 2003.

En formation, Georges découvre l'organisation et la gestion de production, ainsi que toutes les activités qui en découlent. Bien sûr, grâce à sa longue expérience, certains sujets ne lui sont pas inconnus, même si dans le cadre du centre de recherche, il ne les a pas rencontrés.

Georges identifie deux catégories de personnes dans l'entreprise :

- Les opérateurs qui travaillent à l'alimentation des machines automatiques et à l'évacuation des produits et leur emballage, ou bien qui réalisent des opérations d'assemblage très répétitives. Ces opérateurs sont en majorité des intérimaires qui sont embauchés ou débauchés en fonction des quantités à produire.
- Les cadres responsables du fonctionnement de l'outil de production et du pilotage des flux internes et externes, des approvisionnements, des expéditions, et de la maintenance des outils de production.

Pour Georges, en comparaison avec son centre de recherche, dans lequel on peut imaginer une ambiance studieuse et sereine, et où l'on travaille dans la durée, être plongé dans ce qui lui semble être une fourmilière, en état de crise quasi permanente, dans laquelle il découvre un nouveau métier, l'organisation industrielle. Il vit là un premier choc.

L'intégration de Georges

Son entreprise d'accueil, F-Industrie appartient au secteur automobile et Georges est dans un monde qu'il ne connaît pas et sa longue expérience industrielle ne l'aide pas, au contraire. Il découvre un type d'organisation, un type de management, un type de relations entre les opérateurs et les cadres de l'entreprise qu'il ne connaissait pas. C'était son souhait d'être en contact avec la fabrication.

Dès le début de la formation Georges, n'a pas eu d'aide de la part de son tuteur industriel même si celui-ci semblait porter de l'intérêt pour ce type de formation en alternance. Par contre, Georges a su entrer en contact avec les opérateurs pour obtenir des renseignements sur les processus.

Georges a en charge deux missions. La première mission a pour objet la mise en place d'un système de gestion des flux de production.

Dans sa deuxième mission, il est chargé d'étudier les écarts entre les quantités de composants physiquement en stocks et les quantités renseignées dans le système informatique.

On peut dire que ces deux missions sont au cœur des préoccupations de l'entreprise.

Ce qui pourrait être vu comme un point positif, pour Georges, est très négatif. En effet, dans cette entreprise, les missions confiées à Georges, sont les missions de tous les cadres de l'entreprise, qui tous semblent très occupés, et personne n'a de temps à consacrer à Georges pour lui expliquer les choses. En conséquence de cela, Georges n'a pas l'impression d'avoir une mission à part entière, car à tout moment quelqu'un peut agir sur cette mission pour la faire avancer sans même lui en toucher un mot. D'autre part à chacun de ses retours en entreprise, le lundi matin, tellement de choses on pu se passer dans l'entreprise en son absence, qu'il lui est impossible de prévoir ce qu'il devra faire. Ainsi, Georges pourra être amené, pendant trois jours, à mettre en place des étiquettes kanban et expliquer à un intérimaire nouvellement arrivé, quel est le rôle de ces étiquettes et comment il faut les utiliser.

Dans cette situation, Georges ne dispose d'aucune visibilité, d'aucun horizon pour ses activités. En fait, Georges se sent régulièrement dépossédé de ses missions.

Pour Georges, les conditions de travail ne sont pas bonnes : il ne dispose pas d'une zone de travail, il dispose d'une table dans une pièce qui sert de salle de réunion et qu'il peut être amené à quitter à tout moment. Il lui arrive de travailler sur deux chaises, l'une sur laquelle il est assis et l'autre, en face de lui, sur laquelle il place sont ordinateur portable personnel.

Accompagnement

Ce qui va lui manquer, c'est un accompagnement qui lui permette de comprendre les enjeux les buts et les objectifs de ces missions qu'on lui propose, et lui donne un minimum d'informations pour savoir comment prendre le problème.

Georges n'a pas l'impression d'être très utile à l'entreprise. Il semble être un peu perdu, comme pris dans un tourbillon, dont il ne connaît ni la provenance, ni la direction !

Georges est dans une double tension : tension entre l'entreprise et l'école et tension entre l'entreprise de sa formation et l'entreprise où il a fait toute sa carrière.

Comme ses missions lui imposent d'utiliser des méthodes et outils qu'il ne connaît pas, Georges constate le décalage entre les besoins spécifiques de connaissances en entreprise et le rythme de la formation, imposé par l'école. Pour lui, dans cette formation, rien n'est prévu pour aider ponctuellement un apprenant à aborder un problème particulier ou aborder un sujet spécifique.

Pourtant, dans cette situation difficile, Georges ne perd pas espoir. D'abord, il a remarqué qu'une personne, qu'il ne sait pas situer dans l'organigramme de l'entreprise, l'aide un peu et

accepte de répondre de temps en temps à ses questions. Il nous dit qu'il va essayer de se rapprocher de cette personne, qui semble bien connaître l'organisation industrielle.

Pendant plusieurs semaines, Georges n'a pas eu de tuteur universitaire. C'est le responsable de la formation qui a joué un certain temps ce rôle de tuteur auprès de lui.

Les inquiétudes de Georges

Georges est inquiet pour deux raisons : dans l'entreprise, il ne sait pas ce qu'on attend de lui ! Du côté de l'école, il se pose la question de savoir ce qu'il pourra mettre dans son rapport d'activité industrielle. En effet, il considère que ce qu'il a pu faire jusqu'à présent ne correspond pas aux attentes de sa formation. Il s'est adressé au responsable de la formation pour lui faire part de ses inquiétudes, mais ce dernier ne lui a pas semblé étonné de ce qu'il était en train de vivre.

La réaction de Georges

Georges fait preuve d'une grande curiosité et de motivation pour apprendre, ce qui lui permet de tisser des liens entre ce qu'il vit en entreprise et la formation, et de rechercher, d'une manière permanente, à comprendre ce qui se passe autour de lui. D'autre part, il entreprend de se documenter, par exemple sur la méthode Kanban. Maintenant, il sait ce que c'est, il voit les problèmes de mise en œuvre, qui se posent, mais également les résultats qui peu à peu apparaissent.

Il insiste beaucoup sur les liens qu'il arrive à construire entre la formation et ce qu'il voit en entreprise : « *On [...] arrive à mettre en corrélation ce qu'on voit en cours et ce qu'on peut observer dans l'entreprise, c'est-à-dire des choses qui paraissaient anodines, ou, à la limite, qu'on ne voyait pas, et on se rend compte qu'elles sont là et pourquoi elles sont là* ». (A. E., p. 138).

Georges tisse ces liens, seul, en observant, en se servant de cette compétence qu'il a acquise au cours de sa longue expérience industrielle.

Il pense que l'alternance lui permet de vivre cette découverte progressive des choses et donc de les intégrer avec le temps. Il insiste sur le rôle que joue le temps dans cette démarche de construction de liens. Il lui a fallu du temps pour repérer les choses, pour que sa vision gagne en acquiescence : « *je ne voyais pas les choses au début, maintenant je les vois* ». (A. E., p. 139).

« *Il y a une multitude de petites choses comme ça qu'on découvre au fur et à mesure et je dirais que c'est peut-être plus formateur parce qu'on... il y a le cours qui revient, les*

questions qu'on s'était posées, au moment du cours, et qui resurgissent, les petites incertitudes qu'on avait au moment quand on a quitté le cours qui, du coup, ben trouvent une réponse. » (A. E., p. 138).

« Il y a quand même énormément de choses qui existent déjà, mais qui, pour moi, n'étaient pas visibles, il y a quelques mois quoi ! ». Les détails, les événements et les liens apparaissent, émergent... *« mais qui existaient, mais qui étaient complètement transparentes pour moi par exemple »* c'est la vision de Georges qui a changé. (A. E., p. 138).

Georges prend conscience que cette construction de liens demande des efforts d'observation de réflexion. Il se pose la question de savoir pourquoi aujourd'hui il voit des choses qu'il ne remarquait pas hier. Cette construction de liens demande à Georges une prise de recul, un décentrage, un changement de posture, mais aussi la mise en relation de l'expérience, de la formation et du vécu afin de favoriser l'émergence d'une nouvelle vision des choses, d'une nouvelle compréhension et de nouvelles connaissances.

Le fait qu'il soit en formation continue, et qu'il possède une forte expérience dans le cadre, totalement différent, d'un centre de recherche, peut aussi expliquer les difficultés qu'il a rencontrées pour prendre ses marques, dans ce monde qu'il ne connaissait pas. Bien sûr, dans son centre de recherche, il lui arrivait de rentrer en contact avec la production, mais pour des points très techniques.

Sa longue expérience et sa culture d'entreprise font que Georges vit un choc de culture.

Un nouvel accompagnement

Après quelques mois, une nouvelle personne a été embauchée par l'entreprise. Ce nouvel arrivant qui avait, pendant quelque temps, joué le rôle de consultant dans l'entreprise, a préparé, il y a quelques années, le même diplôme que Georges et il a accepté de devenir son tuteur industriel. Entre Georges et cette personne, la communication est très limitée. Georges pense que cette personne n'est pas très ouverte au dialogue et les contacts sont rares. *Georges pense même : « il me fuit [...] je ne peux pas l'avoir assis en face de moi cinq minutes [...] et bon c'est peut-être un peu fort, mais il fait parfois preuve de mépris ».* (A. E., p. 140).

Pour Georges, cette personne qui vient d'arriver, à qui on a demandé de devenir son tuteur industriel en cours de route, n'a pas de temps à lui consacrer. Aussi Georges est toujours dans la même attente : il voudrait avoir une mission plus cadrée, avoir une aide pour démarrer sans avoir la crainte de partir dans de mauvaises directions, pour ensuite être autonome et montrer ce qu'il est capable de faire pour l'entreprise.

La situation de Georges n'a pas changé avec le temps. Le sujet sur lequel il travaille n'est pas le sien, et il lui échappe complètement lorsqu'il est à l'école et de retour en entreprise, il constate avec amertume que durant son absence quelqu'un a du faire ce que lui avait prévu de réaliser. Georges nous dit : *« je crois que j'ai pallié le manque d'accompagnement en me refermant sur moi-même, en donnant une impression de moi qui n'était pas la bonne, j'avais très peu de contacts avec le reste de l'encadrement [...] j'ai pu paraître comme quelqu'un de renfermé »* (A. E., p. 147).

C'est le fait d'avoir la sensation d'apprendre une foule de choses et d'acquérir une « culture OGP » qui permet à Georges de supporter cette situation. Mais il regrette de ne pas se sentir utile à l'entreprise.

Toujours inquiet, Georges se pose la question de savoir comment il pourra valoriser tout cela lors de l'évaluation de son activité en entreprise. Et cette question lui rend la vie difficile.

Si c'était à refaire Georges ne ferait pas sa formation avec l'entreprise F-Industrie, mais il la referait, et en alternance, car pour lui, c'est très intéressant, de découvrir les choses petit à petit.

Georges se demande si son profil d'apprenant atypique n'a pas joué un rôle négatif dans le déroulement de sa formation. Il pense que son âge, son expérience industrielle ont peut-être généré des craintes autour de lui.

Les apprentissages de Georges

Georges a pu observer un grand nombre de convergences de vue entre la formation et ce qu'il vivait dans cette entreprise qui était particulièrement dynamique dans le domaine de l'organisation et de la recherche d'amélioration, et où on avait le souci permanent des approvisionnements, et des quantités en stocks.

Georges constate qu'il a joué un rôle important dans la création de liens entre la formation et ce qu'il vivait en entreprise, sans doute grâce à sa motivation pour cette formation dédiée à la gestion de production, un domaine qu'il ne connaissait pas et dans lequel il espère poursuivre sa carrière. Il pense que c'est surtout un travail personnel que de faire des liens entre ce que l'on peut observer dans l'entreprise et les cours qui sont donnés à l'école. Il insiste sur le fait qu'en entreprise, personne ne l'a aidé dans cette démarche. Pour lui, la durée de l'alternance (neuf mois pour ce DESS) est un élément important qui favorise le tissage des liens et la prise de recul.

La formation

Il regrette cependant que, comme pour la méthode Kanban qu'il a rencontrée en entreprise dès le début de la formation, certains cours sont venus très tard dans la formation.

À propos de la formation en alternance, Georges pense que c'est beaucoup plus formateur de voir les mises en application des méthodes et des outils rencontrés à l'école, même s'il y a un décalage dans le temps entre le besoin en entreprise et la présentation à l'école. Georges constate qu'il a eu la chance de se trouver dans une entreprise où il se passait beaucoup d'évènements relatifs à l'organisation de la production.

Concernant le rythme de l'alternance, il ne sait pas si la formule de trois jours en entreprise et de deux jours et demi à l'école est une bonne solution. Par contre dans sa mission, il pense qu'il est nécessaire que l'apprenant ait quelque chose qui lui appartienne, dont il a la responsabilité et sans qu'il y ait quelqu'un qui vienne poursuivre le travail de l'apprenant quand celui-ci est à l'école.

Bilan

Chez F-Industrie, Georges n'a trouvé aucune démarche d'intégration, aucun accompagnement, aucune présentation des personnes, personne n'a de temps ou ne prend le temps de s'occuper de lui. Tout au long de sa formation, l'accompagnement sera, soit inexistant, soit peu présent.

Georges arrive avec une « étiquette sur le dos » : il vient d'un centre de recherche, il a 45 ans, il a une forte expérience industrielle, on ne connaît pas, il n'est pas un stagiaire ordinaire, il n'est pas un jeune blanc-bec. Et donc, il se crée un climat de méfiance envers Georges.

On lui a donné deux missions qui entrent dans la démarche de recherche de l'amélioration du rendement de la production. Sur ces deux missions, la situation de Georges va être délicate. Georges n'a pas d'expérience dans le domaine de la logistique et de l'organisation industrielle et autour de lui personne ne prend le temps de lui présenter posément les missions, leurs enjeux, les objectifs à atteindre, ce que l'on attend de lui ; personne ne prend le temps de lui donner des pistes pour bâtir un plan d'action, puis le valider avec lui.

Cette situation a créé, chez Georges, une tension permanente et une difficulté à vivre cette situation : « *Bon voilà, c'était surtout ça qui m'a miné un peu pendant ces douze mois* ». (A. E., p. 147). Il nous dit encore : « *Bon encore une fois, peut-être que moi je suis un cas un peu à part, mais moi je n'ai vraiment pas l'impression d'avoir fait quelque chose d'extraordinaire, par contre j'ai appris énormément.* » (A. E., p. 148).

D'autre part, ces missions sont en fait la préoccupation de la majorité des responsables de l'entreprise et de nombreuses personnes travaillent sur ces missions. Ceci fait que Georges a l'impression d'être régulièrement dépossédé de sa mission. Ce fait se trouve aggravé par le rythme de l'alternance : trois jours en entreprise et deux jours et demi à l'école.

Dès le début, Georges n'arrive pas à trouver sa place dans l'entreprise, dans ses missions et rapidement, il va se mettre dans une posture de prise de distance par rapport à l'entreprise.

Et dans cette situation où son accompagnement est défaillant, voire inexistant, paradoxalement certains vont penser de lui qu'il ne veut pas s'impliquer dans la vie de l'entreprise, ou qu'il ne comprend pas ce que l'on attend de lui.

C'est l'absence d'un accompagnement efficace, d'un manque de dialogue, qui est la cause de cette situation.

Heureusement pour lui, Georges va s'apercevoir qu'autour de lui il se passe beaucoup de choses. Il va donc faire ce qu'il sait faire : observer, analyser, chercher à comprendre et, comme il le dit, il va apprendre beaucoup et faire des liens entre la formation et ce qu'il vit en entreprise. Ceci va lui permettre de supporter cette situation et tout au long de ses trois entretiens, on retrouve cette démarche personnelle d'apprentissage.

On va voir apparaître vers la fin de la formation une nouvelle personne en qui Georges va placer quelques espoirs. Malheureusement, cette personne va être à son tour emportée par le tourbillon de l'entreprise et c'est seulement au bout de deux mois qu'elle va trouver un peu de temps à consacrer à Georges. La communication entre cette personne et Georges est mauvaise. J'interviens auprès de cette personne afin d'essayer d'expliquer la situation dans laquelle se trouve Georges et d'améliorer la communication. Et enfin, dans les trois derniers mois de sa présence en entreprise, Georges se voit confier une mission précise relative aux écarts d'inventaire sur laquelle il va travailler seul et produire quelque chose de personnel.

Il nous est possible de mettre en évidence quelques points remarquables :

Georges est dans une situation industrielle qui peut être vue comme une situation d'alternance très favorable.

L'accompagnement a été défaillant tout au long de la durée de la formation, par manque de temps, de la part des tuteurs industriels et de l'entourage de Georges.

Georges se réfugie dans une démarche personnelle d'observation, d'analyse, se forme et crée des liens entre sa formation et ce qu'il vit en entreprise. C'est en grande partie grâce à cette posture, qu'il a su se construire, que Georges a supporté jusqu'à son terme cette formation.

Georges est dans une triple tension :

- il est en tension entre son monde industriel représenté par son centre de recherche et le monde de l'entreprise F-Industrie.
- il est en tension entre l'accompagnement qu'il pratique dans son centre de recherche et l'absence d'un accompagnement qu'il vit dans sa situation en alternance.
- il est en tension entre l'école et sa situation en entreprise, même s'il s'accommode de cette tension qui devient un moteur d'apprentissage pour lui.

On peut remarquer, dans les propos de Georges, un paradoxe entre une mission qu'il n'a pas pu mener correctement par manque d'une aide nécessaire pour lui permettre de comprendre ce que l'on attend de lui, et le sentiment très fort qu'il a d'avoir appris beaucoup de choses.

* * *

IV - Comparaison entre ces trois situations

Deux situations apparaissent très opposées : il s'agit des situations d'Alban et de Georges

Adrien

La découverte de l'importance de la dimension humaine dans le cadre d'un projet industriel

Une situation industrielle très spéciale puisque sont projet et en relation avec la fermeture du site de production sur lequel il a été muté pour cette formation. La dimension humaine le percute de plein fouet.

Cette formation lui a permis la découverte de la nécessité de la prise en compte de la de la dimension humaine, dans la réalisation de projet industriel.

Son accompagnement est solide : tuteur disponible prise d'autonomie - il a la possibilité de se faire aidé dans son projet par une personne très compétente qui connaît le site et les acteurs opérateurs et agent de maîtrise.

Les mises en tension :

Le dynamisme d'Adrien, son caractère vif - l'opposition au changement des opérateurs qui n'acceptent pas leur situation et n'acceptent pas les changements. Une inertie totale.

Fabien qui est transplanté dans cette situation industrielle pour sa formation ne voit pas cet état des choses et c'est progressivement la dimension humaine s'impose à lui. Il s'aura s'adapter et composer avec l'opposition et l'inertie des opérateurs

Au cours de cette mission, il va être confronté aux autres, confronté à une autre culture, confronté à un autre rapport au travail basé sur la méfiance et le rejet de tout changement de la part de certains opérateurs et techniciens.

Il va découvrir l'importance de la dimension humaine, la nécessaire prise en compte de la dimension humaine dans les organisations industrielles, la nécessité d'être à l'écoute des autres, la nécessité de travailler avec les autres, le fait que l'on apprend au contact des autres : « *il faut qu'il y ait du compagnonnage !* ». (A. E., p. 198).

Adrien nous dit à propos de la situation dans laquelle se trouve l'apprenant : « *c'est aussi une situation qu'on se crée* ». (A. E., p. 198). Il a su trouver autour de lui des personnes acceptant de l'aider dans cette mission difficile. En ce sens, Adrien a été acteur dans la construction de sa situation.

Pour Adrien, le but principal de la formation est de rendre les apprenants capables de mettre en œuvre une démarche structurée et réfléchie pour mener à bien les projets industriels qui leur sont confiés.

Grâce à la formation, sa vision des choses a changé. Il évoque la nécessité « *de penser l'homme au travail* ». Il poursuit : « *ce que j'apprends à l'école me permet de voir certaines choses que j'aurais peut-être pas vues comme ça* ». (A. E., p. 196).

Adrien a bénéficié d'un accompagnement très favorable de la part de son tuteur industriel et tuteur universitaire, et il a su trouver des personnes disposées à l'aider dans sa mission.

Sa mission a présenté beaucoup d'imprévus, mais il pense maintenant que ce sont ces imprévus qui l'ont fait évoluer, car ils ont imposé des remises en causes permanentes des recherches de nouvelles directions, de nouvelles solutions, des méthodes, des outils. Des remises en cause qui induisent une réflexion permanente, l'ouverture du regard porté sur le problème pour essayer de prendre en compte tous les facteurs influents, facteurs techniques, mais surtout humains qui se sont imposés tout au long de cette mission.

Si c'était à refaire ? Le constat d'Adrien est amer ! « *Je ne sais pas si je referais trois années. J'essayerais peut-être de faire un cursus un peu plus rapide en temps complet* ». (A. E., p. 206).

Alban

À notre analyse de la situation d'Alban, nous avons donné le titre suivant : **l'acquisition de**

l'autonomie dans une démarche de passation de témoin entre Alban et son tuteur industriel.

Dans cette situation l'apprenant qui était salarié de l'entreprise, a été choisi par son tuteur industriel dans la perspective d'en faire son successeur. Les choses sont claires entre les deux hommes et tout a été mis en œuvre pour que la démarche aboutisse. Cependant, l'entreprise se trouve depuis quelques années, engagée dans une lutte pour sa survie dans un contexte international peu favorable et l'entreprise doit sans cesse innover pour maintenir son niveau d'activité. L'entreprise appartient à un grand groupe industriel asiatique. Depuis plusieurs années, une grande partie de la production a été délocalisée en Chine et le site de production français se bat pour survivre. Déjà, plusieurs suppressions de postes ont été inévitables, et Alban a contribué à la mise en place de plusieurs projets de réorganisation des activités de l'entreprise. Alban était déjà responsable de l'atelier d'assemblage des machines, il possédait donc une expérience industrielle importante.

Alban a réalisé sa formation dans son entreprise. Cette situation est traversée par une ligne de force : l'accompagnement.

Cet accompagnement a eu pour finalité la passation de témoin entre deux hommes : Alban et son tuteur industriel. Cet accompagnement a été prémédité, organisé, finalisé et a conduit Alban vers :

- l'acquisition d'une autonomie
- la possession de la capacité à prendre le recul nécessaire pour porter un regard neuf sur l'entreprise et son environnement.
- la prise en compte de la dimension humaine avec une acuité tournée vers la formation les compétences l'expérience des opérateurs, mais aussi l'écoute et la concertation.

Il constate aujourd'hui que son tuteur industriel était là pour le conseiller et l'aider à se former, mais que progressivement celui-ci l'a laissé gagner en autonomie. Il le laisse prendre des responsabilités, et reste à bonne distance pour, si nécessaire, lui donner des conseils et l'aiguiller vers une solution. Cette acquisition de son autonomie s'est faite progressivement, au fil du temps. Du côté universitaire son tuteur lui donne des conseils, l'aide dans ses démarches ses écrits et ses présentations orales, mais sans imposer ses points de vue.

Dans le cadre de sa formation IESP en alternance, sa mission va le conduire à :

- changer de regard sur l'entreprise en étant capable de la situer dans son contexte concurrentiel et international,

- construire progressivement son autonomie grâce en particulier à son tuteur industriel qui, dans sa démarche d'accompagnement a su trouver la bonne distance et s'éloigner progressivement.

Les projets confiés à Alban l'on conduit progressivement à développer son auto-organisation et son auto-formation dans un environnement ressource où, si nécessaire, Alban pouvait trouver aide et conseil.

Cette situation se déroule dans le cadre de la formation d'ingénieur IESP où les choses sont très organisées, prévues, écrites, prescrites. Des difficultés vont venir de l'école qui, à cette époque, apparaît aux apprenants comme étant particulièrement désorganisée tout en exigeant des apprenants rigueur et professionnalisme dans leurs démarches, ce qu'elle ne savait pas faire dans le cadre de son propre fonctionnement.

La pression sur le milieu familial est très forte à cause de l'implication d'Alban dans sa formation et dans la vie de son entreprise, ce qui lui impose de fournir un travail très intense et d'être absent de chez lui lorsqu'il est à l'école. D'autre part au cours de ces trois ans plusieurs accidents et problèmes de santé vont toucher des membres de la famille d'Alban et tendre encore la situation jusqu'à rendre les choses à la limite du supportable.

Georges

J'ai donné comme titre à l'analyse des entretiens de Georges : **l'impossible dialogue !**

Georges est à la recherche d'une reconversion professionnelle dans le cadre de son entreprise et avec l'accord de ses responsables. Il souhaite quitter le centre de recherche dans lequel il travaille depuis 20 ans pour obtenir un poste et prendre des responsabilités dans le domaine de la logistique.

Il a obtenu un congé individuel de formation et s'est lancé dans la formation du DESS OGP en formation continue et en alternance.

Cette formation va le conduire à être en alternance dans une entreprise du secteur de l'industrie automobile, chez un sous-traitant produisant des composants pour les usines de montage des véhicules. Une situation en entreprise dans un milieu industriel performant qui produit des milliers de sièges de voiture par jour, pour son client, dans l'ordre d'assemblage des véhicules, ordre qui lui est donné quelques heures avant la livraison.

Dans cette entreprise, Georges ne va jamais réussir à trouver sa place. Pas d'accueil, pas de

présentation, pas de mise à disposition d'un lieu de travail, un tuteur industriel qui n'a pas de temps à lui consacrer et l'impression que l'entreprise refuse d'intégrer, le temps d'une année, cet apprenant. Georges est un homme d'âge mûr, ayant une forte expérience industrielle dans le cadre d'un laboratoire de recherche, habitué à la sérénité et à la rigueur de son laboratoire. À ce moment, il se retrouve dans une entreprise en constante recherche de l'amélioration du rendement de sa production ou les opérateurs, pour bon nombre des intérimaires, ne sont pas considérés, qui sont embauchés ou débauchés en fonction des quantités à produire., où la grande majorité des responsables sont de jeunes diplômés fraîchement sortis de leur école et faisant leurs premières armes dans le cadre de l'industrie automobile où le dogme est : « flux tendus (pas de stock) et minimisation des coûts ».

Et dans cette situation où son accompagnement est défaillant, voire inexistant, paradoxalement certains vont penser de lui qu'il ne veut pas s'impliquer dans la vie de l'entreprise, ou qu'il ne comprend pas ce que l'on attend de lui.

Georges se trouve placé dans un choc de deux cultures industrielles, de deux visions du monde du travail.

Il n'est pas intégré, il n'a pas réellement de missions qui lui soient confiées en propre, mais il participe au projet permanent de la recherche de l'amélioration du rendement de la production sans que personne prenne le temps de lui en expliquer la logique et les démarches mises en œuvre. L'entreprise prend pour Georges l'allure d'une fourmilière où règne une agitation de tous les instants.

Durant toute la durée de sa formation, Georges sera toujours en quête d'un « vrai projet » que quelqu'un prendrait le temps de lui présenter et de lui dire ce que l'on attend de lui, et pour lequel il pourrait mettre en place une démarche de projet.

Malgré des moments très difficiles, Georges décide de ne pas laisser tomber et se lance dans une démarche personnelle d'observation de la vie dans l'entreprise, des méthodes et démarches mises en œuvre, mobilisant sans doute là, les compétences qu'il a acquises dans le cadre de son travail de recherche. Progressivement et en toute autonomie, il tisse des liens entre la formation et ce qu'il peut observer dans son entreprise.

Heureusement pour lui, Georges va s'apercevoir qu'autour de lui il se passe beaucoup de choses. Il va donc faire ce qu'il sait faire : observer, analyser, chercher à comprendre et, comme il le dit, il va apprendre beaucoup et faire des liens entre la formation et ce qu'il vit en entreprise. Ceci va lui permettre de supporter cette situation et tout au long de ses trois

entretiens, on retrouve cette démarche personnelle d'apprentissage.

Georges est dans triple tension :

- il est en tension entre son monde industriel représenté par son centre de recherche et le monde de l'entreprise F-Industrie.
- il est en tension entre l'accompagnement qu'il pratique dans son centre de recherche et l'absence d'un accompagnement qu'il vit dans sa situation en alternance.

il est en tension entre l'école et sa situation en entreprise, même s'il s'accommode de cette tension qui devient un moteur d'apprentissage pour lui.

Au bilan de cette année, Georges n'a pas vraiment eu de projet, mais il nous dit qu'il a beaucoup appris grâce à cette démarche de confrontation et de mise en lien de la réalité observée dans l'entreprise et la formation donnée à l'école. Georges a été capable de mettre en œuvre une situation personnelle d'auto-organisation et d'auto-formation qui d'après lui a été très formatrice.

Georges, grâce à sa personnalité, son expérience et à la forte motivation induite par son projet personnel, a su se construire sa situation en entreprise, se constituer « un personnage » qui lui a permis de ne pas « laisser tomber » la formation même s'il a connu des moments très difficiles de profonde démotivation.

Georges a obtenu son diplôme ; l'évaluation de son activité en entreprise n'a pas posé de problèmes particuliers, tous les « points délicats » ayant été évités et aucune des difficultés rencontrées par Georges n'ayant été évoquées.

Georges nous dit avoir appris beaucoup grâce à sa démarche d'observation et de mise en lien avec sa formation, mais rien ne lui permet de confirmer cette affirmation.

* * *

Des entretiens relatifs à ces trois situations d'alternance, nous pouvons retenir les points suivants :

- Ces trois situations d'apprenants en alternance nous laissent à penser que l'accompagnement et ses finalités jouent un rôle primordial dans la qualité de l'alternance.
- On remarque également l'importance que prend l'apprenant dans la construction de sa situation, soit pour participer à son élaboration, soit pour construire une posture permettant de rendre la situation supportable.
- Ces trois apprenants présentent une très forte motivation pour réussir dans leur projet de

formation. On remarquera qu'Adrien et Alban, tous deux salariés dans l'entreprise où ils sont apprenants, présentent un fort attachement à leur entreprise et sont fortement motivés pour mener à bien les projets dont ils sont chargés et responsables.

- Pour ces apprenants en formation continue, la charge de travail est importante et une usure de leur dynamisme est perceptible au fil du temps.
- Dans ces situations, la vie personnelle et la vie de famille souffrent des tensions induites chez l'apprenant surtout si la formation est de longue .

* * *

CHAPITRE III

Ce que nous disent les apprenants qui ont participé à ces 33 entretiens

I - Présentation des autres entretiens

1 - Entretiens réalisés avec Christian

Formation DUT OGP,

Diplôme Universitaire de Technologie - Organisation et Génie de la Production

Entretiens : (A. E., p. 7). Analyse des points clés : (A. E., p. 257)

Christian

Christian K. est âgé de 23 ans ; il est titulaire d'un bac scientifique, option technologie industrielle, en 2001. Après une année en DEUG « sciences de la matière », il a trouvé une entreprise qui recherchait un candidat pour préparer, en alternance et sous contrat de qualification, un diplôme de Technicien Supérieur en Méthode d'Exploitation Logistique, le BTS TESMEL, qu'il a obtenu en juin 2004, (A. E., p. 7). Ce contrat devait déboucher sur un emploi de technicien « *mais le diplôme n'a pas été reconnu comme "bac plus deux" ... au niveau de la grille de salaire de G.Industrie.* »

Avec l'aide de son tuteur, il a trouvé une formation qui correspondait à ce qu'il faisait déjà dans la logistique : le DUT OGP. Il a pu entrer directement en deuxième année de ce DUT, grâce à la prise en compte de son BTS TESMEL comme équivalence de la première année du DUT OGP. Christian est donc dans la situation d'enchaîner deux formations en alternance.

Quelques dates

Christian a obtenu son BTS TESMEL, Technicien Supérieur en Méthode d'Exploitation Logistique, en juin 2004. Il est entré en deuxième année du DUT OGP en septembre 2004 et a obtenu son diplôme en septembre 2005.

Le premier entretien a eu lieu le deux décembre 2004, alors qu'il était au début de la deuxième année de formation.

Le deuxième entretien a eu lieu le 14 juin 2005. À ce moment, la formation à l'IUT touche à sa fin. Les résultats scolaires de Christian sont bons et il peut envisager l'obtention de son

diplôme.

Le troisième entretien s'est déroulé le 10 juillet 2006. Christian est maintenant en poste sur un site dans la région parisienne.

La situation, le contexte

Christian travaille près de Béthune, au département interventions et réalisations, de la direction « transport » de l'entreprise G.Industrie, pour la région Nord-Pas-de-Calais. Ce « *département "interventions réalisations" s'occupe de tout ce qui est intervention dans une zone restreinte, dès qu'il y a un problème, une cane accrochée dans un champ, en ville, ou dès qu'il y a un problème sur une canalisation.* » (A. E., p. 9). « *Le magasin est rattaché au département "interventions et réalisations", donc, qui stocke, pour l'instant, toutes les pièces qui servent à la fabrication, et à la maintenance du réseau de transport de gaz* » (A. E., p. 10).

En entreprise, Christian est en contact avec : « *les magasiniers qui s'occupent, eux, principalement des réceptions de matériels, des préparations des commandes des clients [...] les contremaîtres qui s'occupent de fabrication, c'est eux qui nous formalisent nos besoins. Ensuite au niveau hiérarchique, il y a une personne qui s'occupe un peu... qui a une vision un peu globale sur tous les magasins. [...] 30, 35 personnes au total.* » (A. E., p. 10).

Ses premières actions : créer des documents, nécessaires à la gestion des articles en stock.

Ensuite, Christian a travaillé à la création d'une base de données relative aux documents réglementaires imposés pour des raisons de sécurité. Enfin, il a pris contact avec un progiciel de gestion d'entreprise : le système SAP : « *on a repris la classification de SAP pour nos articles, et on a retranscrit ça dans des dossiers informatiques* ». (A. E., p. 8).

Pour Christian, l'alternance : « *c'est un moyen d'avoir des cours théoriques et de pouvoir les appliquer tout de suite, et pouvoir s'imprégner de la culture de l'entreprise, voir comment fonctionne l'entreprise.* » (A. E., p. 7).

À propos du choix du DUT OGP, il nous dit : « *j'avais des amis qui avaient déjà fait ce DUT et qui m'en avaient parlé en bien* ». (A. E., p. 8).

L'intégration de Christian

À propos de son intégration, Christian a pris l'initiative de se présenter et d'expliquer quelle était sa situation. Il nous dit : « *Donc en leur expliquant le cadre de la formation, et que je ne suis pas là pour les embêter, mais sur une formation, puis apprendre auprès d'eux.* » Il considère que cette intégration a demandé entre six mois et un an. Christian a pris l'initiative

de son intégration et personne ne semble l'avoir aidé dans cette démarche.

Au moment de ce premier entretien, Christian se sent pleinement intégré : « *Maintenant, je me sens intégré, j'ai mon bureau et mon poste, j'ai ma ligne téléphonique perso et j'ai... je me sens intégré dans l'entreprise quoi. Et je ne me pose plus la question de ce que je fais là, et de savoir ce que fait un tel, quel est son rôle, et s'ils ont des questions, même au niveau informatique où quoi, peut-être que ben... je me débrouille dans certains domaines, et on me pose des questions pour leur donner des coups de main* » (A. E., p. 10).

Il nous dira au cours de son deuxième entretien que l'on se sent intégré, quand on peut se rendre utile auprès des autres et quand on est reconnu pour les compétences que l'on possède. Christian n'a pas rencontré de difficultés particulières en entreprise. Par contre, il précise : « *j'ai peut-être eu un peu trop d'autonomie au début, par rapport aux tâches qu'on me demandait, donc je partais un peu dans tous les sens, on a dû me recadrer sur certaines tâches qui étaient plus importantes que les autres, parce que je ne voyais pas au début la priorité, maintenant ça se passe bien,* » (A. E., p. 10).

C'est avec le système SAP, un système informatique de gestion d'entreprise, que Christian a rencontré quelques difficultés : « *Le problème, c'est que j'ai pas eu de formation non plus sur le système SAP !* » il poursuit : « *j'étais livré à moi-même ! Mais bon, j'ai trouvé au bout d'un certain temps et maintenant, c'est eux qui me demandent comment je fais* ».

Ce n'est qu'au bout de deux ans de présence dans l'entreprise que Christian a eu une formation sur le système SAP... mais : « *comme [...], j'ai bien cherché tout seul, maintenant ils m'ont mis "correspondant fonctionnel"* ».

Christian a dû très vite devenir autonome. On peut penser qu'il était presque dans une situation d'abandon, ceci l'a conduit à devoir se former seul à la prise en main d'un outil informatique. Il obtiendra de cela, une compétence qui sera reconnue par tous.

L'entreprise lui permet de rentrer en contact avec le monde des adultes : « *Dans l'entreprise, on a plus de contacts aussi avec les adultes, donc ils ont une expérience de la vie, et ils nous conseillent, par rapport au choix, ou par rapport à comment se comporter devant la hiérarchie, par exemple ! Même, comment gérer notre temps de travail !* » (A. E., p. 12).

Pour lui, l'entreprise attend quelque chose de la part de l'apprenant ; il considère qu'il y a un échange qui va de l'école vers l'entreprise via l'apprenti, mais il n'y a pas d'échange en sens inverse.

L'alternance lui a permis de découvrir le monde de l'entreprise dans toutes ses dimensions : humaine, technique, organisationnelle. Il a appris les règles de vie dans cette société humaine.

L'accompagnement

Durant sa précédente formation Christian a eu un tuteur industriel : « *Donc son rôle, c'était de..., ben de nous donner du travail en gros, et de nous dire ce qu'on avait à faire [...] dès que j'avais des questions, j'allais le voir, surtout au niveau des procédures, c'est assez lourd comme système. [...] Il m'a bien remis en confiance, parce que j'ai pas mal d'appréhension au niveau de la soutenance,* » (A. E., p. 11).

Dans son deuxième entretien, Christian nous présente un deuxième projet qui porte sur le regroupement des magasins de stockage des composants. Sur ce projet, Christian a dû travailler seul. Il a changé de maître d'apprentissage et ce dernier est basé dans la région parisienne. Aussi Christian a-t-il pris ce projet à bras le corps : « *j'ai eu le projet courant février, donc par rapport à ça, je me suis fait un petit brainstorming perso, des actions à mener [...] j'ai un peu divisé en plusieurs parties, par rapport à... J'ai fait des groupes pour déterminer les actions à mener, donc après, je me suis fait un petit planning avec mes différentes actions, mes états d'avancé, et j'ai commencé à bosser sur les différentes actions, totalement seul... pour le projet. [...] La hiérarchie est à deux cents kilomètres... [...] Donc, en fait, je suis autonome sur tout le projet.* »

Comment fait-on dans cette situation « d'abandon » ? Christian nous répond : « *Ben en me renseignant, beaucoup de documentations, j'ai acheté un bouquin sur l'optimisation des plates-formes logistiques. Donc, j'ai regardé un peu tout ce qu'il y avait dedans, et... aussi il y avait un audit sécurité, avec plusieurs points d'étapes, pour la sécurité des entrepôts et des personnes. Donc, je me suis rapproché de la CRAM, la Caisse Régionale d'Assurance Maladie, pour la documentation, l'INRS, l'Institut National de Recherche et de Sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles, pour la réglementation sur les palettiseurs métalliques, la réglementation sur les produits chimiques, les réglementations pour les voies de circulations dans l'entreprise. Et par rapport à ça, ben, je me suis défini une implantation par rapport au volume que j'avais à stocker en plus par rapport à l'implantation actuelle.* »

Christian a été complètement autonome sur ce projet. Mais cela ne l'a pas bloqué : « *ce qui est positif c'est de voir germer son projet, voir l'évolution. Il y a des choses, au début, auxquelles je n'avais pas pensé et qui m'ont fait réfléchir par la suite, en faisant par exemple une implantation 3D du... de l'entrepôt, j'ai vu qu'on avait d'autres contraintes pour, par exemple les tubes, les tubes qui sont stockés sur un parc, à côté du magasin, il fallait plus de place. Tout ça, je m'en suis aperçu avec plus de recul. En fait, c'est au fur et à mesure que*

j'ai progressé, je me suis remis d'autres actions, et aussi... Ouais, donc c'est comme ça que je me suis renseigné sur tout ce qui pouvait se faire ».

Mais, comment faire pour éviter les erreurs ? Il nous répond : *« Ben je ne suis pas à l'abri des erreurs ! Donc, peut-être que je me suis trompé sur certains points, mais le problème c'est qu'il n'y a personne qui est venu valider mon travail, et l'implantation finale que j'ai proposée, personne n'aura donné son avis là dessus, quoi. Je suis autonome. »*

Et pour la sécurité ? : *« là je pense que je vais me renseigner auprès d'un ingénieur sécurité, de l'ancien département auquel j'étais rattaché, pour voir s'il ne peut pas m'aiguiller là dessus, »*

Les apprentissages de Christian

À la question *« qu'est-ce que vous avez envie de dire de cette expérience ? »* Christian nous répond : *« Ben, c'est super enrichissant, parce que, à partir de rien, j'ai dû me renseigner sur un peu tous les sujets que je ne maîtrisais pas ou peu. Et... ben, j'ai appris pas mal de choses, sur les produits chimiques, quels produits on peut stocker avec quels produits, les adéquations. Ceux qu'on peut pas stocker ensemble, les comburants et combustibles, les différentes familles, les produits toxiques, les produits inflammables ».* Concernant les volumes à stocker, les hauteurs de stockage, les poids, Christian a dû rechercher les informations, tester des solutions. Il a même demandé aux opérateurs de faire des essais avec lui : *« par rapport à ça il fallait voir comment on pouvait faire manœuvrer le pont élévateur, donc j'ai demandé aux opérateurs de le faire dans le magasin, et voir jusqu'où on pouvait stocker, sans atteindre les limites latérales du pont. Sinon après on est bloqué pour le levage »* (A. E., p. 17).

Qu'a-t-il acquis, au travers de ces projets ? Christian nous dit : *« la capacité, je pense, de mener un projet de bout en bout, même si au final la décision ne m'appartient pas pour la validation et la faisabilité du projet et... J'ai mené le projet de bout en bout. »* (A. E., p. 17).

Christian est fier de nous dire : *« [...] je suis autonome pour les commandes aussi, jusque vingt milles euros, donc là c'est sympa. »* (A. E., p. 18).

Par rapport à l'alternance Christian pense que la formation classique ne permet pas : *« D'apprendre aussi vite [...] on est obligé de... d'être bon tout de suite [...], on fait peut-être des erreurs entre deux mais... ce qu'on voit en cours, on l'applique, on voit tout de suite ce que ça nous apporte et si ça marche pas, ça marche pas tout de suite. Donc, on peut s'en rendre compte. C'est pas sur un exercice... OK ! On a faux, on donne une réponse*

fausse, quoi. Mais là, si on se plante dans la logistique ben, c'est le client qui n'est pas content, quoi. On est obligé d'apprendre beaucoup plus vite et d'être bon tout de suite. [...] On a le droit à l'erreur, tant que le client, il s'en rend pas compte ».

Dans son troisième entretien, Christian nous dit qu'en octobre 2005, il a été muté en région parisienne dans le service dirigé par son ancien maître d'apprentissage. Il sera titularisé trois mois après.

Est-ce que ce travail répond à ses attentes ? Christian répond : *« Le boulot me plait en fait quand je m'occupe que de... comment dire, la logistique, la gestion des stocks, j'ai l'impression d'avoir très vite fait le tour, et après je commence à m'ennuyer dans le poste, parce que je n'apprenais plus rien et... ouais, j'ai fait vraiment le tour du poste. Et après donc, moi j'ai revu un peu ça et on a décidé de me mettre plus en mode projet sur la future organisation du fait de la fermeture des magasins de Béthune et Douai, il fallait réorganiser donc, tous les flux déjà informatiques, l'expression du besoin, et aussi la gestion des flux donc, tout ce qui est expéditions font parties d'une seule plateforme, donc là, en fait je suis plus en mode projet là-dessus. »* (A. E., p. 25).

À la question : *« Et ça vous inquiète [...] de déjà vous ennuyer sur certaines tâches ? »* il répond : *« Franchement oui. Et au moment où je commence à péter un plomb oui et je faisais pas mal d'heures, comme la semaine dernière, je fais quarante-cinq heures au lieu de quarante heures, alors que je devrais être en trente-cinq heures logiquement, et j'avais l'impression que même si je bossais à fond de mon côté, du fait de l'organisation et des personnes en place, l'activité n'avancait pas. »*

Christian espère évoluer ; le travail routinier ne l'intéresse pas. Ce qu'il veut, c'est travailler sur des projets : *« Donc là, on remet en place tous les flux informatiques pour traiter la demande de six autres bénéficiaires, donc déjà c'est pas mal. »* (A. E., p. 26).

Quand est-ce qu'on se sent intégré dans une entreprise ? : *« Quand on est reconnu par les autres, pour le travail qu'on fait, quoi. Je sais que maintenant si quelqu'un a un problème côté informatique, il décroche son téléphone : "Christian tu peux pas m'aider ?" quoi. Je trouve que c'est valorisant, quoi. Même le chef, le fait, tout le monde, les personnes d'autres régions commencent à me connaître aussi parce qu'on fonctionne en réseaux, quoi. Et dès qu'il y a un problème côté SAP, ils peuvent appeler, on est disponible, quoi. »*

Les points clés pour la réussite d'une formation en alternance ? : *« La chose la plus importante je pense, c'est l'entreprise. Parce que si l'entreprise, elle, ne joue pas le jeu, si*

elle ne nous met pas sur des projets qui sont intéressants et qui sont utiles à l'entreprise, ça ne peut pas marcher, quoi. »

Concernant l'alternance : *« Je conseille l'alternance à tous ceux qui ont envie de... d'avoir une formation solide et une expérience en entreprise en même temps ».*

Cette situation de formation en alternance l'a mené vers l'autoformation, à apprendre de l'expérience, à mener des essais avec les opérateurs, à apprendre en étant acteur responsable.

Bilan

Dans cette formation en alternance, Christian a dû composer avec un accompagnement à distance. Bien loin de le déstabiliser, cette situation a favorisé la construction de son autonomie. À plusieurs reprises, il a dû s'auto-organiser, il a pris sa situation en responsabilité pour élaborer sa propre démarche. En particulier, il a dû se former seul à l'utilisation d'un système de gestion informatisé ce qui lui a permis d'acquérir de nouvelles compétences quant à l'utilisation, et grâce à l'aide qu'il a pu prodiguer envers ses collègues, gagner en reconnaissances. Peut-on avancer l'idée que ses capacités étaient déjà reconnues par son tuteur industriel ?

Par contre, il a su apprécier les limites de ses compétences, en particulier lorsque ses projets le conduisent à rencontrer des aspects liés à la sécurité. Il sait alors rechercher les personnes compétentes et leur demander de valider les solutions qu'il propose.

Christian a été l'architecte de sa situation en alternance, c'est lui qui a pris les choses en main. Dans une situation où l'on pouvait penser que, vu la culture de l'entreprise, tout serait très cadré, et où Christian serait très encadré, il a dû faire preuve d'initiative ; il a choisi de devenir responsable de sa situation et de construire son autonomie. Christian a su ne pas reculer devant les difficultés rencontrées.

Cette situation de responsabilité, de prise d'initiative dans laquelle Christian a dû mener ses projets en autonomie, fait qu'après l'obtention de son diplôme, étant embauché par l'entreprise, très rapidement il craint la routine, il a peur de s'ennuyer et souhaite retrouver cette tension et cette ambiance de projet, qu'il a vécues au cours de sa formation. Il a découvert ses capacités et il a l'envie de progresser.

* * *

2 - Entretiens réalisés avec Marie

Formation DUT OGP,

Diplôme Universitaire de Technologie - Organisation et Génie de la Production

Entretiens : (A. E., p. 32). Analyse des points clés : (A. E., p. 265)

Marie

Marie a vingt et un ans, au moment du premier entretien. Elle est titulaire d'un baccalauréat scientifique. Depuis septembre 2003, elle suit la formation du DUT OGP par la voie de l'apprentissage. Pour ce premier entretien, nous la retrouvons alors qu'elle est au début de sa deuxième année de formation. Marie est apprentie dans un CAT, un Centre d'Aide par le Travail ; la grande majorité des salariés du CAT sont handicapés mentaux. Sur le site, il y a 320 employés, dont 70 personnes chargées de l'encadrement et de l'administration. Marie a connu la formation grâce à l'un de ses amis et elle a trouvé cette entreprise d'accueil par l'intermédiaire d'un contact personnel. Après son bac, Marie voulait intégrer une école d'infirmières ; d'autre part, la mère de Marie est infirmière psychiatrique. Marie a intégré cette entreprise en sachant qu'elle allait rencontrer quelques difficultés liées aux personnes employées dans cette entreprise, mais sans crainte particulière. Marie est une jeune femme timide qui doit faire face à quelques problèmes de santé.

Quelques dates

(A. E., p. 32).

Marie a débuté sa formation en DUT OGP en septembre 2003 et a obtenu son diplôme en septembre 2005. Le premier entretien a eu lieu le huit décembre 2004, alors que Marie était au début de sa seconde année de formation. Le deuxième entretien n'aura lieu que le 5 janvier 2007. À plusieurs reprises, Marie ne s'est pas présentée aux rendez-vous fixés. Par la suite, j'ai cherché à contacter Marie afin de poursuivre nos entretiens, mais sans obtenir de réponse de sa part. C'est un an après la fin de sa formation que Marie a répondu à un nouvel appel de ma part et a accepté de réaliser un second entretien.

La situation, le contexte

(A. E., p. 33).

Marie est dans un contexte industriel très particulier : un Centre d'Aide par le Travail qui a un double objectif : produire des objets commercialisables ou des services, mais également aider les opérateurs handicapés à acquérir une certaine compétence afin de pouvoir s'insérer dans une entreprise classique. Le secteur de l'entreprise dans lequel travaille Marie assure la

production d'articles de papeterie, comme des cahiers, des classeurs, des cartons à dessin, etc. Dans cet atelier, près de deux cents personnes handicapées assurent la production. Ces opérateurs sont encadrés par des moniteurs qui ont pour fonction de les aider dans leurs activités de production, mais aussi d'un point de vue psychologique et physique.

L'entreprise est dans une situation délicate : bon nombre de moniteurs vont prendre leur retraite prochainement et il est urgent pour l'entreprise de se constituer une mémoire des bonnes pratiques et des savoir-faire nécessaires à la production. Pour cela, il est urgent d'établir des documents techniques : modes opératoires, mise en œuvre des machines de productions, fiches de descriptions des produits, procédures de contrôle, etc. C'est ce projet qui va être confié à Marie.

Dès le premier entretien, Marie nous fait part de remarques pertinentes relatives à la vie de l'entreprise. Marie identifie clairement le problème que va prochainement rencontrer l'entreprise : la perte d'une partie de sa mémoire et donc de son savoir-faire avec le départ en retraite d'un nombre important des moniteurs qui possèdent le savoir-faire de l'entreprise. D'autre part, elle note que le CAT ne joue pas son rôle d'aide à l'insertion des personnes dans des entreprises classiques et que depuis trois ans aucun des opérateurs n'est sorti du CAT. Elle avance l'idée que le CAT cherche plutôt à garder ses meilleurs éléments pour assurer les quantités à produire et la qualité des produits : *« parce que forcément on perd les meilleurs éléments. »* (A. E., p. 34).

Concernant la répartition des opérateurs sur les postes de travail, elle remarque qu'aucune prise en compte des compétences, des savoir-faire, mais aussi des souhaits ou des craintes vis-à-vis de machines, qui peuvent apparaître dangereuses, n'est réalisée. Marie prend l'exemple des massicots utilisés pour découper des rames de papier : *« C'est des lames très coupantes, si la personne a peur du massicot c'est pas la peine. Et ça, on en a jamais tenu compte. Il y a déjà des personnes qui se sont retrouvées là et on a dit : "ben non elles ne sont pas compétentes". Alors, que ce n'est pas la raison ! »* (A. E., p. 33).

À propos des moniteurs, Marie nous présente les deux types de moniteurs : les plus âgés qui sont d'anciens ouvriers professionnels, titulaires d'un CAP ou un BEP, mais qui n'ont pas été formés à l'encadrement des opérateurs handicapés et les nouveaux arrivants qui ont été formés à un métier de production, mais aussi à l'encadrement des opérateurs, et qui donc ont une autre approche de leur fonction plus tournée vers les personnes. Marie fait preuve à cette occasion d'une acquiescence particulièrement fine.

L'intégration de Marie

Marie n'a bénéficié d'aucunes aides particulières pour réaliser son intégration. Ni son maître d'apprentissage, ni d'autres personnes de l'encadrement n'ont pris le temps de lui présenter l'entreprise, et de la présenter au personnel. On peut penser que l'on n'a pas jugé bon d'informer le personnel et en particulier les opérateurs, de la venue de cette apprentie, du cadre dans lequel elle venait dans l'entreprise et ce qu'elle allait y faire et qu'elle allait y être en alternance, donc présente dans l'entreprise à certains moments et absente à d'autres. Mais, peut-être n'a-t-on pas jugé utile de donner ces informations parce que la majorité du personnel est composée de personnes handicapées. D'autre part, Marie note que son tuteur universitaire a été très peu présent dans ce début de la formation et c'est donc seule qu'elle s'est lancée dans son projet qui la conduisait à observer le travail des opérateurs et qu'elle a dû faire face à la méfiance et au rejet des opérateurs. Marie va très vite se rendre compte dans quelle situation de blocage elle se trouve et quelles en sont les causes : elle n'est pas acceptée par les opérateurs qui voient d'un très mauvais œil cette « étrangère » venir les observer et leur poser des questions. Ces opérateurs handicapés mentaux lui montrent d'une manière très directe leur hostilité ou leur crainte à son égard et dès qu'elle s'avance vers eux ils cessent de travailler : « *quand j'arrivais dans l'atelier, et ben les ouvriers ne travaillaient plus, se cachaient, ne voulaient plus travailler en ma présence* ». (A. E., p. 34).

Elle comprend qu'elle n'arrivera à rien tant qu'elle ne sera pas acceptée par ces opérateurs.

Marie a alors une réaction remarquable

Marie prend alors la décision de mettre en suspens son projet et de prendre le temps de gagner la confiance des opérateurs. Il lui faut prendre le temps de se présenter à chacun des opérateurs, de se faire connaître, de les écouter puis d'expliquer le pourquoi de sa présence, pourquoi elle devait venir les observer et comprendre comment ils faisaient leur travail, mais aussi leur montrer qu'elle s'intéresse sincèrement à eux en tant que personne. Progressivement, elle a su lever les craintes et les réticences et gagner la confiance des opérateurs. Il lui a fallu plus de deux mois pour se faire accepter par les opérateurs et enfin pouvoir se mettre au travail, à côté d'eux et obtenir leur coopération. Nous pouvons avancer l'idée que Marie a été aidée dans sa démarche par sa mère qui est infirmière psychiatrique, qui a pu lui faire part de sa propre expérience, et lui prodiguer quelques conseils.

Bien sûr, Marie évoque ces difficultés et son intention de suspendre son projet à son tuteur industriel qui lui laisse carte blanche.

« *C'est vrai que j'ai quasiment laissé tomber le projet de l'entreprise, mais après, quand au*

niveau de la base, l'intégration était faite... ben, tout ce que j'avais besoin de savoir je l'ai su très, très rapidement. » (A. E., p. 35).

Paradoxalement, sa démarche a été facilitée par le fait que durant cette période, au début de sa formation, Marie a changé trois fois de maître d'apprentissage et le flottement créé par ces changements lui a permis de mener librement sa démarche d'intégration, sans rencontrer de freins de la part des responsables de l'entreprise.

Par la suite, elle a dû respecter quotidiennement le même protocole : faire le tour des ateliers et rencontrer tous les opérateurs, leur dire bonjour, prendre de leurs nouvelles, passer quelques instants à les écouter et discuter avec eux du travail en cours. Si, pour différentes raisons, elle manquait au respect de ce protocole, elle savait qu'elle aurait droit à des réprimandes de la part des personnes qu'elle n'avait pas pu saluer.

Nous pouvons avancer l'idée que parce qu'elle a su montrer de la considération pour les opérateurs, elle a obtenu en retour leur confiance.

L'accompagnement

À propos de l'accompagnement dont elle a bénéficié, Marie donne un avis réservé : son maître d'apprentissage, très pris par ses occupations, ne lui consacrait que peu de temps en dehors de son temps de travail. Quant au tuteur universitaire, elle ne l'a pas vu souvent et il ne lui a apporté aucune aide pour son intégration, ou pour comprendre le problème qui lui était posé.

Elle participait aux groupes de travail organisés par le département OGP, mais considère que les réunions auxquelles elle a participé ne lui ont pas été d'une aide très efficace, car elle n'y trouvait pas de réponses aux problèmes posés par la singularité de sa situation.

Dans l'entreprise, c'est auprès des moniteurs et du responsable de la maintenance, qu'elle a pu trouver une écoute et des conseils.

Elle pense que c'est au début de son projet qu'elle a manqué de la présence efficace d'un maître d'apprentissage pour l'aider à comprendre quel était le problème et comment il lui fallait si prendre pour définir sa démarche et la mener à son terme. « *Moi je trouve que j'ai quand même beaucoup bricolé* » (A. E., p. 48), nous dit Marie qui a testé beaucoup de pistes avant de maîtriser son sujet.

Pour Marie, l'alternance lui a permis progressivement de voir apparaître des liens entre la formation, la réalité de sa situation en entreprise et les projets dont elle avait la charge, et de regarder d'une manière nouvelle les contenus de la formation. Ces liens sont devenus très

visibles, à ses yeux, au cours de la deuxième année. Progressivement, elle constate que beaucoup de choses sont à bâtir dans l'entreprise et que bon nombre d'outils pourraient être utiles. Même si elle préconise la mise en place d'outils simples permettant une prise en main par tout le personnel de l'entreprise.

Pour Marie, l'alternance permet une confrontation à la réalité ce qu'il n'est pas possible de connaître à l'école où, pour elle les choses sont toujours simplifiées et où le bon résultat est toujours au rendez-vous, même si l'on n'en voit pas clairement l'utilité. Enfin, pour elle, l'alternance permet à l'apprenant d'être beaucoup plus impliqué dans sa formation.

Les apprentissages de Marie

Alors que Marie était plutôt une jeune femme réservée et très timide, elle s'est lancée dans cette démarche d'aller vers les opérateurs afin de gagner leur confiance. Elle prend sur elle et décide d'aller vers les autres, vers les opérateurs handicapés.

D'autre part, Marie profite de cette formation en alternance pour développer son autonomie, elle s'affirme vis-à-vis de son maître d'apprentissage, elle prend une décision qui présente un certain risque : que peut-il se passer pour elle si elle échouait dans sa démarche ? Certes, elle a eu le feu vert de son tuteur industriel, mais que se serait-il passé en cas d'échec ?

Bien sûr, Marie a dû se trouver en tension entre le besoin de faire avancer son projet pour répondre à l'attente de son maître d'apprentissage et la nécessité de placer ce projet en attente, le temps de gagner la confiance des opérateurs.

Marie a su prendre la mesure de son environnement et des difficultés qu'elle rencontrait, puis adopter la démarche qui lui semblait la plus convenable par rapport à sa situation. Elle a su changer son point de vue, se décentrer ce qui lui a permis de porter un autre regard sur cette situation et de voir émerger des solutions.

On peut se poser la question : qu'est-ce qui pousse Marie à agir ainsi, à prendre cette initiative consistant à suspendre son projet ? La réponse est sans doute dans la personnalité même de Marie et dans sa propre histoire, dans sa subjectivité.

Marie aurait sans doute pu trouver une autre solution ; n'aurait-elle pas pu imaginer d'observer les opérateurs à distance ou de récupérer les informations dont elle avait besoin par le biais des moniteurs ? La solution qu'elle a choisie se trouve dans la dimension humaine de sa situation.

Marie a su « construire » sa place dans l'entreprise, s'intégrer, d'une manière autonome et responsable, dans cette situation singulière, en prenant en considération la dimension humaine

de sa situation.

Bilan

Marie a su entrer en interaction avec son environnement et identifier certaines spécificités.

Dans cette formation en alternance Marie était dans une situation autonomisante, dans laquelle elle a dû s'auto-organiser, prendre conscience de certaines spécificités propre à l'entreprise et d'élaborer sa propre démarche. Marie a été l'architecte de sa situation en alternance, c'est elle qui a pris les choses en main, elle est devenue responsable de sa situation.

Dans cette situation, on voit très nettement apparaître la notion d'indétermination : rien ne laissait prévoir que Marie adopterait cette attitude, qu'elle créerait ce lien entre elle et les opérateurs, prenant ainsi en compte son environnement.

La réaction remarquable de Marie émerge de la mise en interaction des différentes composantes de cette situation de formation en alternance : des opérateurs handicapés, un accompagnement très peu présent, la grande liberté d'action qui lui est laissée. Marie a pris avec beaucoup de lucidité la mesure de la situation dans laquelle elle se trouve, en portant un autre regard sur sa situation et trouver une réponse convenable à ses problèmes et se décide à agir.

Apparemment, Marie n'a pas bénéficié d'une aide pour prendre conscience de tout ce qu'elle avait acquis au cours de cette formation. Mais, dans son deuxième entretien, Marie nous fait part de sa nouvelle situation professionnelle où elle est responsable d'une équipe d'opérateurs et ce qu'elle a vécu au cours de sa formation l'aide au quotidien. Au cours de sa formation, Marie a su se construire certaines compétences qu'elle pourra réinvestir dans sa nouvelle situation. On peut avancer l'idée que Marie « retravaille » ses acquis, continuant ainsi son autoformation.

Au travers des propos de Marie, on voit apparaître la notion de la temporalité : le temps lui a été nécessaire pour en particulier faire du lien entre le contenu de sa formation et la réalité de son entreprise.

* * *

3 - Entretiens réalisés avec Nicolas

Formation : DUT OGP

Diplôme Universitaire de Technologie - Organisation et Génie de la Production

Entretiens : (A. E., p. xx). - Analyse des points clés : (A. E., p. xx)

Nicolas

Nicolas a 22 ans. Il a obtenu son Baccalauréat scientifique en 2000 à l'âge de 18 ans. Ensuite il est entré dans la gendarmerie. Après une période de deux années et demie, il décide de quitter la gendarmerie pour reprendre des études. Il souhaitait trouver une formation en alternance et grâce à deux de ses amis qui étaient titulaires du DUT OGP, il prend la décision de s'y inscrire. Nicolas connaissait l'entreprise pour y avoir travaillé deux mois avant d'entrer en formation dans le DUT OGP avec l'intention de s'y faire embaucher : *« j'étais opérateur pendant un moment. Donc pendant, enfin... ça a duré pendant un mois. J'étais opérateur au niveau des presses, donc ce qui a fait que le premier mois, j'ai eu un contact avec tous les opérateurs. »* Ensuite Nicolas a travaillé à l'établissement du planning de production : *« j'ai fait le poste d'agent de planning pendant quinze jours [...] Voilà, pendant cette période de juillet août. Donc après, passer au poste d'agent de planning, ça m'a permis de prendre contact justement avec les agents de planning avec les chefs d'équipes, de travailler avec ces personnes »*. (A. E., p. 56). Ces activités lui ont permis de rentrer en contact avec le personnel de l'entreprise. Son intégration étant ainsi faite, il a pu travailler directement sur un projet. (A. E., p. 53).

L'intégration de Nicolas

Dès que Nicolas a évoqué dans l'entreprise son intention d'intégrer le DUT OGP, la responsable du projet de mise en place d'un outil de gestion de production informatisé lui a proposé de devenir apprenti : *« le chef de projet en fait, m'a proposé, m'a dit justement par rapport à ce projet, qu'elle aimerait avoir un apprenti, pour avoir quelqu'un de supplémentaire pour l'aider dans ses tâches, etc. Et donc, c'est de l'entreprise qu'est venue surtout la demande. »* (A. E., p. 54). Nicolas a été aidé par le fait que cette personne connaissait la formation et l'apprentissage : *« elle savait exactement ce que [...] je pouvais faire dans ce projet. Et donc, après... vu les intérêts de l'apprentissage pour l'entreprise, ça n'a pas été très compliqué. Enfin, je pense que j'ai eu une situation qui était assez favorable. »* (A. E., p. 54).

La reprise d'un cycle de formation n'a pas posé de problème particulier à Nicolas malgré une interruption de trois années. D'autre part, l'alternance lui convient très bien, il nous dit : « *ça nous permet d'avoir vraiment une vision de, de ce que sont ces outils, donc ben c'est... À mon avis, ça permet mieux d'avoir une meilleure compréhension.* » (A. E., p. 54).

Nicolas se sent très bien en entreprise. « *Moi le monde du travail, c'est pas quelque chose qui me fait peur en fait, donc je me sens..., aller en entreprise, je me sens bien* » (A. E., p. 55). Il nous dit être bien admis par tout le monde.

Nicolas pense que cette formation ouvre bien des perspectives de débouchés vers le milieu industriel. (A. E., p. 54).

Quelques dates

Nicolas a débuté la formation du DUT OGP en septembre 2003 et a obtenu son diplôme en septembre 2005. Le premier entretien a eu lieu le 13 décembre 2004, alors que Nicolas était au début de sa seconde année de formation. Le deuxième entretien s'est déroulé le 3 juin 2005 alors que la fin de la formation approche. Le troisième entretien s'est déroulé le 10 juillet 2006. À ce moment, Nicolas vient de terminer son année en licence professionnelle.

La situation, le contexte

PG-Industrie fabrique des produits en plastique pour laboratoire. C'est une entreprise familiale qui compte 150 salariés. L'entreprise souhaite mettre en place deux outils informatiques de gestion de production. Le premier outil est un outil de planification de la production. Il devra produire le plan de production de l'entreprise en fonction des besoins commerciaux. Le deuxième outil est un outil de supervision de la production dont le but est de donner en temps réel une image de l'état d'avancement de la production. Ces deux outils complémentaires seront à terme interconnectés. Grâce à ces outils, l'entreprise espère augmenter l'efficacité de sa production.

Les acteurs

Dans un premier temps, la personne responsable de ce projet était le maître d'apprentissage de Nicolas. Mais rapidement, cette personne est partie en congé de maternité. Aussi Nicolas a-t-il été affecté auprès du responsable de la production qui était également chargé de la mise en œuvre de l'outil de supervision de la production : « *Cette personne était responsable du suivi de productivité* ». (A. E., p. 55). Pour Nicolas, cette première année de formation n'a pas posé de problème particulier. (A. E., p. 55). Il considère qu'il a bénéficié d'une aide efficace de la part de cette personne.

Pour Nicolas, le tuteur universitaire : *« par ses visites et par les rencontres avec le maître d'apprentissage, ça permet de bien définir un projet qui est vraiment dans l'axe OGP et qui peut également servir à l'entreprise quoi. »* (A. E., p. 57).

La mission confiée à l'apprenant

Premier entretien

Chaque matin, le premier travail de Nicolas consiste à faire le tour de l'atelier, de saluer les gens, de prendre connaissance des problèmes de la nuit et de répondre aux questions des opérateurs. Ensuite il rencontre son responsable et chaque jour, ensemble ils déterminent à quel problème ils vont se consacrer : *« on se donnait des objectifs sur la journée [...] on se mettait une petite mission, enfin une mission qui pouvait nous prendre la journée, on planifiait ça, plus, à côté tous les petits aléas qui pouvaient arriver. »* (A. E., p. 55).

Nicolas nous dit qu'il passe le plus clair de son temps avec cette personne : *« C'est avec cette personne-là, que je passais toute la journée. Avec cette personne-là. Et ben tout..., toutes les missions qu'on faisait, à chaque fois on était ensemble. »* (A. E., p. 55).

Avec son maître d'apprentissage, Nicolas semble former une équipe très soudée. Les activités sont décidées au jour le jour et Nicolas ne fait pas mention d'une quelconque planification, ni d'une réflexion à moyen terme. (A. E., p. 55).

Pour les actions d'information et de formation qu'il doit mener auprès des opérateurs, Nicolas semble être autonome. Mais pour le projet informatique, il travaille essentiellement avec son maître d'apprentissage.

Concernant les liens entre l'école et l'entreprise, il considère qu'être en entreprise : *« ça m'a surtout aidé à comprendre certains cours, à avoir une image vraiment concrète de ce qu'on faisait »*. (A. E., p. 56). En particulier l'ordonnancement et la planification : *« j'arrivais à faire un rapprochement entre le cours qui était dispensé par les professeurs et au niveau de l'entreprise, ma propre expérience, ce que j'avais pu voir »*. C'est lui qui fait les liens entre l'école et l'entreprise, et il remarque que c'est sa situation en entreprise qui lui éclaire certains cours donnés à l'IUT.

Les apprentissages de Nicolas

Pour Nicolas ce que l'entreprise apporte surtout : *« c'est au niveau des..., je dirais au niveau du savoir-vivre. Bon, l'école, c'est assez tranquille, je dirais entre guillemets, quoi c'est... Tandis qu'à l'entreprise, c'est vraiment..., on a les horaires de travail, on a vraiment un..., des comptes à rendre au niveau de l'employeur, on a vraiment un travail, on a vraiment des*

fonctions qui peuvent être intéressantes, des responsabilités. Donc ça..., ça apprend, ça... surtout, je pense c'est... à respecter certaines règles, à..., à justement prendre des responsabilités, à essayer de prendre des initiatives par soi-même [...] C'est surtout ça : les responsabilités. [...] il faut que ça avance, on n'a pas à perdre son temps heu..., n'importe comment ». (A. E., p. 57). Il poursuit : « *ce que j'ai l'impression surtout d'acquérir en plus, c'est l'expérience en entreprise ».*

Il se sent utile pour l'entreprise : « *le projet, c'est pas un travail dans le vide [...]on sent qu'on apporte vraiment quelque chose à l'entreprise, qu'on à sa petite part dans, dans ce que pourrait gagner l'entreprise.* » (A. E., p. 59).

Deuxième entretien (A. E., p.61)

Au moment de cet entretien Nicolas est à la fin de la formation à l'IUT et les cours se terminent ce jour même.

Nicolas nous rappelle qu'il travaillait à la mise en place d'une gestion de production intégrée, c'est-à-dire prenant en considération toutes les informations depuis le client et jusque les fournisseurs. En première année, il a surtout travaillé à la mise en place du système de supervision de la production qui devrait être capable de donner en temps réel l'état dans lequel se trouvent le système de production et l'avancement des productions à réaliser. Le système de gestion intégrée repose sur la mise en œuvre et en relation de deux progiciels : un progiciel de gestion commerciale et de la planification de la production et un progiciel de supervision de la production. Ces deux logiciels sont fournis par deux éditeurs et leur collaboration s'avère difficile à stabiliser ; des erreurs se produisent lors de l'échange des données entre les deux progiciels. Une personne a été embauchée spécialement avec pour mission de résoudre ce problème et elle va devenir le maître d'apprentissage de Nicolas qui travaillera pour elle.

Bilan

Nicolas a eu une situation de formation en alternance qu'il juge satisfaisante. Son intégration au sein de l'entreprise ne lui a pas posé de problème. Il a bénéficié d'un accompagnement qui lui a permis progressivement de devenir autonome pour certaines tâches.

Pour lui, la formation en alternance c'est le contact avec la réalité du monde de l'entreprise : « *la connaissance de la vie de l'entreprise, et parce que c'est vrai, il y a... [...], des tensions, je dirais entre différents services, il peut y avoir des... enfin, il y a beaucoup de facteurs... de facteurs humains. C'est vrai que le facteur humain, ça, c'est difficile, je dirais,*

à... à apprendre au niveau de l'université. [...] c'est quelque chose vraiment, j'ai l'impression, qui peu s'apprendre sur... sur le terrain [...] de connaître justement cette vie d'entreprise, de savoir comment ça fonctionne entre les différents services, la communication entre les services [...] c'est le gros point, je dirais que j'ai... que j'ai pu apprendre en entreprise. » (A. E., p. 66).

Même si le projet sur lequel il travaillait portait sur la mise en place d'un outil informatique Ce projet lui a permis de se rendre compte de l'importance de la prise en compte de l'aspect humain, en particulier la culture de chacun les besoins et les attentes qu'ils peuvent manifester leur intérêt vis-à-vis du projet. « ... ça, je l'ai découvert sur le terrain, avant d'aller voir les gens, il faut réfléchir à cette personne est-ce que..., comment elle peut ressentir le projet, et ben justement le discours ne va pas être du tout le même. » (A. E., p. 63).

Il considère que cette compétence ne peut s'acquérir que sur le tas au contact des gens. « On ne peut pas forcément apprendre ça à l'IUT... Je pense que ça, c'est vraiment une formation qui va s'apprendre sur le terrain. C'est une expérience qui doit s'acquérir sur le terrain, » (A. E., p. 63).

Pour Nicolas, il y a une séparation entre le monde de l'école et le monde de l'entreprise : « quand on est en entreprise, je dirais, on a du mal à penser un petit peu à tout ce qui se passe à l'école, et quand on est à l'école, c'est pareil, on a un petit peu du mal à penser à tout ce qui se passe en entreprise. [...] On a une vie d'entreprise, une vie d'école et je dirais qu'en entreprise [...], on va plus facilement, enfin je pense moi personnellement, je vais plus facilement aller voir les personnes de l'entreprise, » (A. E., p. 67).

« Ouais, il y a quand même une différence entre les deux parties. Il y a... c'est pas une continuité. [...] de l'IUT, tout ce qui peut nous ramener à l'entreprise, c'est peut-être justement ces... les réunions de travail qu'on fait » (A. E., p. 67).

Nicolas avoue qu'au cours de ces deux années, il est allé très rarement chercher une information dans ses cours : « j'ai été voir un petit peu les... la méthodologie qui nous avait été donnée, et ça m'a permis d'organiser un petit peu mon travail » (A. E., p. 67).

Au cours du troisième entretien, Nicolas nous parle de son année de licence professionnelle, formation également en alternance.

Il nous fait les remarques suivantes : son intégration a été très facile en particulier grâce à la disponibilité de son tuteur industriel, mais aussi grâce à l'expérience acquise au cours des deux années en DUT OGP. Dans cette situation Nicolas bénéficiait d'une certaine liberté

d'action, d'une certaine autonomie : « *en fait c'est vrai que j'avais un axe global de travail, mais après c'était à moi de travailler en fait, à moi de gérer mes heures. Il y avait un résultat à donner pour telle date et après c'était à moi de m'organiser.* » (A. E., p. 71).

Par rapport au DUT OGP, Nicolas nous dit : « *j'ai senti une différence, c'est au niveau de la confiance qu'ils m'ont accordée [...], ils m'ont vraiment fait confiance en fait, ils n'ont pas hésité à me donner des responsabilités,* » (A. E., p. 71).

À la question : « *quand est-ce qu'on se sent intégré dans une entreprise ou dans un groupe de travail ?* » Nicolas nous répond : « *c'est un sentiment, on le sent avec... au niveau du contact avec les personnes. Quand le contact devient beaucoup plus évident, les gens savent... [...] pourquoi on est là, ce qu'on veut faire et quand ils voient que tout se passe bien, qu'il n'y a pas de problèmes, les contacts sont beaucoup plus faciles, il y a beaucoup plus de naturel, en fait ! [...] j'ai ressenti ça aussi dans le sens où dans le travail que j'ai effectué, quand j'allais voir les personnes, j'ai pas eu l'impression, contrairement aux deux ans d'avant, de me placer en tant qu'apprenti. J'étais plus là, en tant qu'employé à part entière, qui avait une mission [...] je ne me suis jamais senti dans..., enfin à part les premiers mois on va dire, dans la peau d'un apprenti.* »

Revenant sur le DUT OGP, dans l'entreprise PG-Industrie, Nicolas nous dit : « *C'est peut-être moi qui suis trop resté dans ma peau d'apprenti [...] quand vous demandez à certaines personnes de réaliser des tâches avec un délai, avec des résultats, il faut quand même s'imposer un minimum et justement, si on arrive en se mettant dans la peau d'un apprenti [...] ça va peut-être être plus difficile, qu'en essayant de se placer de collègue à collègue.* »

Il a changé de statut par rapport aux autres dans l'entreprise.

Lorsqu'on aborde le bilan de ces trois ans de formation en alternance, Nicolas nous répond : « *un bon bilan, parce que là, en fait au niveau des formations, d'avoir fait le DUT OGP, et après, ma licence professionnelle, en fait je trouve que les deux [...] sont assez complémentaires. [...] là, ça fait trois ans d'expérience professionnelle. [...] j'aurais quand même pu voir deux structures complètement différentes, deux organisations complètement différentes. À chaque fois [...] c'est rentrer dans l'entreprise, commencer à se faire connaître un petit peu par les collègues [...] justement créer des relations de travail* ». (A. E., p. 72).

Si on demande à Nicolas quels ont été pour lui les personnages clés dans l'entreprise, il nous répond : « *ben directement, il y a mon maître d'apprentissage qui est très important en fait et je l'ai ressenti, aussi bien cette année, mais aussi pendant les deux années de DUT. [...]. C'est*

avec cette personne qu'on a le plus de relations, qu'on est le plus en contact en fait. » (A. E., p. 73-74).

Si on demande à Nicolas quels ont été les points positifs et négatifs, il nous répond : *« au niveau des points négatifs, ben, je dirais qui n'y a pas grand-chose. Parce que... ben, je me suis vraiment retrouvé dans une formation qui m'intéresse beaucoup. Ensuite pour le DUT, ça m'a vraiment beaucoup intéressé, ça a été vraiment assez vaste sur la gestion de production. Donc, ça a été vraiment intéressant. Et cette année, ça m'a vraiment intéressé aussi et j'ai eu de la chance, au départ, je ne savais pas qu'on passait une licence et un certificat de qualification. Et au niveau justement de la spécificité, c'est assez... ben, c'est plus précis dans tout ce qui est industrialisation et amélioration des processus. » (A. E., p. 75).*

À la question : *« Quels sont les points clefs et les éléments indispensables pour qu'une formation en alternance se passe bien ? »* Nicolas nous répond : *« je dirais que c'est d'essayer d'amener rapidement l'apprenant sur un sujet qui correspond parfaitement à la formation, qu'on puisse lui dire rapidement "oui ça colle ou non ça ne colle" pas en fait. [...] vraiment quelque chose qui le concerne vraiment spécifiquement. » (A. E., p. 75).* Donc, la notion de projet : *« la notion de projet, ouais ! Je dirais que, de vraiment pouvoir voir, concrètement dans l'entreprise, ce que l'on voit en cours. » (A. E., p. 76).*

D'autre part, il insiste sur la recherche d'une meilleure chronologie des cours qui sont dispensés en essayant de donner le plus vite possible les modules de formation en lien avec le métier.

Nicolas est devenu l'acteur de son intégration : *« c'est ça en fait, j'ai pas attendu que quelqu'un me présente ou quoi que ce soit. J'ai été plus de moi-même me présenter, j'ai expliqué ce que je faisais et après, j'ai essayé de savoir justement en quoi ces personnes pouvaient m'intéresser, sur le plan professionnel quoi. » (A. E., p. 77).*

Fin

* * *

4 - Entretiens réalisés avec Solène

Formation DUT OGP,

Diplôme Universitaire de Technologie - Organisation et Génie de la Production

Analyse des entretiens

Entretiens : (A. E., p. 79). Analyse des points clés : (A. E., p. 281)

Quelques dates

Solène a débuté la formation du DUT OGP en septembre 2003 et a obtenu son diplôme en septembre 2005. Le premier entretien a eu lieu le 15 décembre 2004, alors que Marie était au début de sa seconde année de formation. Le deuxième entretien se déroulera le 14 octobre 2005 et le troisième entretien le 13 octobre 2006.

Solène

Solène a obtenu son baccalauréat série littéraire, puis elle a passé un concours d'infirmières, qu'elle n'a pas obtenu. Elle a ensuite suivi une préparation aux concours paramédicaux : *« pendant un an, qui ne m'a pas satisfaite du tout, parce qu'il y avait très peu d'heures de cours, et pour le peu d'heures de cours, il y avait les profs qui n'étaient pas souvent présents. Donc, ça n'a pas débouché sur grand-chose. [...] Donc après ça, je suis entré en DEUG économie et gestion. Donc, j'ai fait une première année où j'avais pas mal de difficultés en fait parce que ben justement cette filière-là, je pense que vraiment il faut avoir des bases en économie pour pouvoir s'en sortir. Donc, j'ai raté mon année de justesse, enfin, j'ai pas fait grand-chose pour... pour l'obtenir parce que vu la difficulté en première année, je me suis dit que ce serait la catastrophe pour la deuxième année et les années suivantes. Donc, ben, j'ai tout arrêté, parce que je ne savais pas ce que j'allais faire. »* (A. E., p. 87).

Après avoir travaillé pendant cinq ans dans différentes entreprises, Solène a été intérimaire 13 mois chez F-Industrie. Son mari était salarié dans cette entreprise comme agent de maîtrise. Cette entreprise produit, en grande série, des moteurs et des pièces de fonderie pour l'automobile.

« Je suis allé travailler, et en fait, en travaillant en contrat d'intérim à F-Industrie, j'ai trouvé que c'était un domaine très intéressant donc j'ai cherché quelle formation je pouvais faire pour travailler dans ce domaine-là en fait. » (A. E., p. 87).

Solène est restée treize mois intérimaire chez F-Industrie. Elle a pu y rencontrer une apprentie OGP qui travaillait dans le secteur de son mari. C'est par ce biais que Solène a connu le DUT OGP par la voie de l'apprentissage.

La formation

Après 5 ans de travail, elle décide de reprendre des études avec quelques appréhensions, mais rapidement, elle constate qu'elle s'en sort bien : *« j'étais très satisfaite par le fait que..., que je m'en sorte entre guillemets, parce que, comme j'avais arrêté mes études depuis un moment, j'avais un peu d'appréhension. Finalement [...], il suffisait de suivre et puis d'être intéressée et tout se passe bien quoi. »* (A. E., p. 80).

Rapidement, Solène prend conscience de l'intérêt de cette formation et des débouchés dans l'entreprise. Quand elle était conductrice de ligne, elle remarquait bon nombre de dysfonctionnements : *« je me disais "ça va pas, il faudrait faire quelque chose parce qu'on a tel ou tel problème", et puis bon à l'époque je savais pas trop comment m'y prendre et puis de toute manière c'était pas mon travail quoi. Avec ce que j'ai pu apprendre durant ma première année de formation, ben je sais maintenant que si je revenais en fabrication, je saurais comment faire pour solutionner ce problème. »* (A. E., p. 80).

L'alternance :

À propos de l'alternance Solène nous dit : *« pour moi l'alternance c'est d'un côté le fait de... comment je vais dire, de mettre enfin d'essayer de mettre en pratique la théorie qu'on nous apprend à l'IUT, et d'un autre côté, enfin ça c'est plus personnel, c'est en fait je pense que... ça fait du bien de retourner en entreprise au bout de quelques semaines à l'IUT, et ça fait du bien de revenir à l'IUT, au bout de quelques semaines en entreprise quoi. »* (A. E., p. 80).

Motivée par ses études, elle espère une embauche dans cette entreprise : *« j'avais envie de garder un pied dans l'entreprise dans laquelle j'avais travaillé dans l'espoir d'une embauche quoi. »* (A. E., p. 81).

La situation, le contexte

Solène est restée treize mois intérimaire chez F-Industrie. Elle y était conductrice de ligne et devait réaliser des opérations de maintenance et de réglage. Elle était également chargée d'organiser les activités d'une dizaine d'opérateurs. La maintenance est une activité qui l'intéressait.

Dans cette entreprise, les quantités produites sont très importantes, plus de cinq mille moteurs

par jour. Cette entreprise est très organisée et développe la mise en place de démarches d'amélioration permanente. La production est organisée par type de moteur avec des ateliers d'usinage et des ateliers d'assemblages.

Pour suivre cette formation, Solène a changé de secteur : *« je travaille maintenant plus dans la logistique »* (A. E., p. 80). Son maître d'apprentissage est chargé de la mise en œuvre des démarches de progrès relatif à la logistique du département dans lequel elle travaille.

L'intégration de Solène

Solène a le sentiment d'être bien intégrée, mais : *« je regrette par moments de pas être assez occupée à mon goût [...] toutes les démarches sont très longues dans l'entreprise, donc on est souvent en stand-by. On attend souvent une prise de décision ou un déblocage de fonds »* (A. E., p. 82).

« Je travaille avec les agents de maîtrise du service logistique, avec les caristes, les opérateurs, les différents services, parce qu'on a toujours besoin d'aller voir les personnes. » (A. E., p. 82).

L'accompagnement

À propos de son maître d'apprentissage, Solène nous dit : *« Ben, je pense que... il remplit tout à fait son rôle de... de maître d'apprentissage dans le sens où il se montre très disponible. Quand j'ai besoin de renseignements, il m'oriente bien, il me donne son avis sur... quand je lui demande en fait. Maintenant à savoir pourquoi il ne me donne pas plus de travail, ben peut-être qu'il ne sait pas exactement à quel rythme j'avance, et puis... et puis ben, il a son travail aussi à lui quoi. [...] Ben, c'est pas lui qui décide forcément des projets qu'on me confie quoi. »* (A. E., p. 82-83).

« J'avais vraiment l'impression... pas d'être livrée à moi-même parce que je pouvais aller voir mon maître d'apprentissage quand j'en ressentais le besoin, mais c'est vrai qu'il ne m'a pas dicté une conduite. Il ne m'a pas dit : “voilà, tu vas t'y prendre de telle et telle manière pour réaliser tel projet”, en fait il me laissait... agir selon ma propre initiative et de temps en temps, il me faisait une petite réunion en fait où il me disait : “bon ben attention là, tu fais fausse route” pour telle ou telle raison. Alors parfois j'étais pas d'accord avec lui, parce que ben forcément j'ai pas la même expérience que lui. Donc moi j'y allais un peu... peut-être tête baissée, et puis... Donc, c'est ça qui a été intéressant, c'est qu'il m'explique son point de vue en fonction de son expérience et que ben... en fin de compte, forcément on ne peut pas comprendre tout de suite les gens qui travaillent dans une entreprise depuis x années. Et puis

au final, c'est intéressant d'essayer de penser..., pas de penser comme eux, mais de comprendre leur point de vue quoi, on apprend beaucoup de choses quoi. »

Ses missions, ses projets

L'entreprise lui impose ses méthodes et elle le regrette. Elle a le sentiment que lorsqu'on lui propose un projet, l'entreprise a déjà sa solution toute prête. C'est le cas pour son premier projet qui porte sur le conditionnement des composants de visserie qui sont maintenant livrées à l'atelier dans leur emballage carton, « *Comme les décisions avaient déjà été prises avant qu'on me confie le projet, il s'agissait surtout pour moi de mettre en place des moyens de récupération des déchets dans les ateliers. Donc ouais j'ai trouvé ça intéressant, mais... j'ai pensé qu'en fait, on avait mis beaucoup de temps à mettre ça en place par rapport au temps de réflexion que ça nécessitait quoi.* » (A. E., p. 81).

Son deuxième projet a pour objet le plan de circulation pour sécuriser les déplacements des personnes et des moyens de manutention dans un atelier d'usinage : « *Ben là, c'est un sujet qui, enfin un projet, qui m'a paru d'une plus grande ampleur quoi. Enfin, plus importante que le reconditionnement de la visserie même si c'était quelque chose qu'il fallait faire.* » « *J'organise mes journées comme je veux. Donc... ben, là en ce moment par rapport au plan de signalisation, ben, le projet est quasiment terminé donc en fait... j'essaye de me rendre utile à autre chose.* » (A. E., p. 82).

Elle a cherché à savoir s'il y avait des normes relatives à ce problème de sécurité : « *Donc, on nous a dit que non, qu'il n'y avait rien de spécifique. Et puis on a traité le sujet de la manière qui nous semblait la plus logique. Puis au final, quand il s'agissait de mettre en pratique, on nous a dit attention, vous n'avez pas respecté les normes ! Alors là ça m'a... choquée en fait, il y a pas d'autres mots. Je ne comprenais pas qu'on puisse nous dire qu'il n'y avait pas de normes exigées et puis que six mois plus tard il aurait presque fallu tout recommencer à la base, parce que ces normes n'avaient pas été appliquées.* » (A. E., p. 92).

À propos du déroulement de ce projet, Solène nous fait une remarque intéressante : « *Ce qui m'a aidé en fait bizarrement, c'est que pendant les deux premières semaines où je me suis attaquée au projet, mon maître d'apprentissage était absent. Ce qui m'a permis en fait de chercher à comprendre seule... enfin, je voulais avoir ma propre idée sur le sujet, et puis faire un maximum de choses pendant ces quinze jours, justement pour pouvoir lui dire : "tu vois, là..." [...] parce que j'avais vraiment, concernant le premier projet, j'avais l'impression ben, de pas pouvoir donner mon avis en fait. Et je me suis dit : "si je l'avais fait, est-ce que ça*

se serait passé autrement ?” Donc là, j’ai saisi l’occasion, il était absent, donc j’ai cherché à comprendre moi-même. »

Et au retour de son maître d'apprentissage : *« on était sur la même longueur d’onde en fait, donc j’étais contente quand même de voir que si j’avais eu à le traiter seule, j’aurais été capable de le faire en fait. [...] puis pour ce projet-là c’est vrai que mon maître d’apprentissage m’a laissé beaucoup de... m’a laissé travailler selon ma propre initiative et vraiment... ben, c’est valorisant parce que quand on a l’impression de faire bêtement ce qu’on nous demande de faire, c’est pas intéressant quoi. »* (A. E., p. 92).

Pour elle : *« toutes les démarches sont très longues dans l’entreprise, donc on est souvent en stand-by. On attend souvent une prise de décision, déblocage de fonds... Ça devrait changer puisque là... on va me mettre en formation à ma demande, à un poste d’approvisionneur ou de... ou en programmation, dans les périodes où justement je ne suis pas occupée. »* (A. E., p. 82).

Elle note que quand elle travaillait dans cette entreprise en fabrication, *« c’était toujours plus vite pour faire toujours plus, et là en fait c’est complètement l’opposé »* (A. E., p. 89).

Les liens avec la formation

À propos des liens entre la formation et ses projets, Solène est très hésitante.

À la question : *« Est-ce que les projets qu’on vous confiait étaient vraiment en relation avec le DUT OGP ? »* Solène répond : *« Oui et non... oui dans le sens ou ben, en fait, il faut poser la situation initiale, comprendre le problème, le pourquoi du... enfin, la raison qui fait que le projet a été mis en place, les personnes impliquées, donc... enfin tout... le diagnostic de ce qu’il y a à faire, et non dans le sens où je n’ai pas concrètement utilisé les outils qu’on a vus en OGP. Je n’ai pas eu à me servir des cours. Enfin, je n’ai pas eu l’impression. Peut-être inconsciemment ça m’a servi, mais je n’ai pas appliqué une méthode vue, en entreprise... heu une méthode vue à l’IUT, en entreprise. »*

Solène nous parle de diagnostic, de *« poser le problème, récupérer des informations, »* elle précise : *« mais c’est pas des choses justement qu’on a l’impression d’avoir vues en OGP ».* (A. E., p. 90).

« J’ai l’impression qu’on a plein d’outils puisqu’on parlait d’outils et qu’on a un peu de... en-tout-cas, c’était mon cas... Un peu de mal à savoir comment il faut s’en servir et dans quelle situation et... en sachant que l’entreprise elle-même a déjà des outils à sa portée » (A. E., p. 97).

Elle ajoute : « *il y a probablement beaucoup de choses que j'ai utilisées de l'IUT, sans m'en rendre compte. Tout ce qui est du domaine... enfin du domaine de la réflexion, la façon d'appréhender un sujet, c'est pas une méthode... je sais pas comment l'expliquer [...] on se rend pas forcément compte qu'on utilise quelque chose qu'on a vue à l'IUT.* » (A. E., p. 91).

Les apprentissages de Solène

Rapport aux autres : « *Ce que j'ai le plus gardé c'est le comportement qui faut avoir vis-à-vis des autres personnes. Enfin, j'ai surtout appris à travailler avec les autres, à faire comprendre mon point de vue, à tout type de public en fait. Parce qu'il ne fallait pas adopter le même comportement avec les opérateurs qu'avec les chefs de service, en fonction des contraintes qu'on allait leur imposer par rapport au projet abordé, essayer de trouver justement ce qui allait pouvoir les convaincre du fait que ça allait être une bonne chose pour eux aussi, même si au premier abord ça allait les ennuyer plus qu'autre chose. Donc, c'est surtout au niveau relationnel que j'ai appris en entreprise.* » (A. E., p. 88).

Elle pense que son maître d'apprentissage l'aidait davantage dans le domaine des relations humaines que sur le plan technique. (A. E., p. 89).

Concernant ses propres apprentissages à l'IUT, Solène nous dit : « *quand j'y pense concrètement, je n'ai pas l'impression d'avoir emmagasiné beaucoup de choses.* » (A. E., p. 88).

Bilan

À la question : « *Et, pour vous, qu'est-ce qui est difficile en entreprise ?* » Solène répond : « *Ben en fait moi ce qui est le plus difficile pour moi c'est de savoir si en partant le soir, si j'ai fait correctement... enfin ce que j'avais à faire quoi.* » (A. E., p. 84). Elle poursuit : « *quand j'étais conductrice de ligne, je partais... enfin, je quittais mon poste en disant : "j'ai fait tout ce qu'il fallait faire et comme il fallait le faire". Alors que là, en fait, je ne sais pas si ce que j'ai fait, je l'ai fait correctement et je ne sais pas en tout cas si j'ai fait ce qu'il fallait faire.* » (A. E., p. 84).

Tout au long de ces deux années, il nous semble que Solène était dans une situation floue. Certes, elle avait un maître d'apprentissage bienveillant et disponible, mais en même temps, il lui semble que tout ne lui est pas dit, ou que les décisions sont déjà prises et que sa réflexion ne sert à rien.

D'autre part, Solène regrette le manque de travail ; elle ne travaillait que sur un seul projet à la fois et comme les prises de décisions étaient très longues, elle manquait d'activités.

Elle cherche à devenir autonome et dans son deuxième projet, elle « profite » de l'absence de son maître d'apprentissage pour avancer seule pour mener à bien sa réflexion et être capable à son retour de lui présenter le résultat de ses réflexions.

Si elle cherche à devenir autonome à plusieurs reprises, Solène nous dit qu'elle éprouve des difficultés pour savoir si, en fin de journée, elle a bien fait ce qu'on attendait d'elle. Elle n'est pas encore capable d'auto-évaluer son activité. Sans doute, peut-on voir là toute la difficulté de l'accompagnement qui doit trouver la bonne distance et une distance qui doit être variable avec le temps et les activités de l'apprenant.

Ce que voulait Solène, c'était de devenir autonome et participer aux prises de décision. C'est sans doute ce qu'elle a réussi à obtenir vers la fin de sa formation, lorsqu'elle a pu mener son projet à son terme et ainsi se sentir utile à l'entreprise.

Solène n'a pas été embauchée par son entreprise, malgré sa connaissance de l'entreprise, l'expérience acquise, et le diplôme obtenu. Ils n'avaient alors besoin de personne dans ce domaine de compétences ! On peut s'étonner de voir cette entreprise gaspiller ainsi son investissement dans la formation de Solène.

* * *

5 - Entretiens réalisés avec Sophie

Formation DUT OGP,

Diplôme Universitaire de Technologie - Organisation et Génie de la Production

Analyse des entretiens

Entretiens : (A. E., p. 103). Analyse des points clés : (A. E., p. 286)

Quelques dates

Sophie a débuté la formation en DUT OGP en septembre 2003 et a obtenu son diplôme en septembre 2005. Le premier entretien a eu lieu le 10 décembre 2004, alors que Sophie était au début de sa seconde année de formation. Le deuxième entretien le 08 juin 2005 et le troisième entretien le 10 octobre 2006

Sophie

Sophie est titulaire d'un bac STI électrotechnique, puis : *« ben..., j'ai enchaîné avec un DUT OGP, tout de suite, en faisant quelques contrats saisonniers entre-temps, et là, je compte, après mon DUT, poursuivre mes études en faisant une licence GPI, Gestion de Production Industrielle en alternance. »* (A. E., p. 103).

À la question : *« Qu'est-ce qui vous avez attiré dans cette voie ? »* Sophie répond : *« Ben tout en premier, je vais dire que c'est mon père, puisqu'il travaille à la S-industrie, dans la zone industrielle de Rxy, donc j'étais... Je me suis vite un peu intéressée aux voitures, et puis de là, bon ben..., l'industrie, je me suis un peu renseignée dessus pour justement choisir ma filière au niveau comment dire seconde première terminale, et donc ben j'ai commencé à aimer l'électronique, »* (A. E., p. 103).

La situation, le contexte

Sophie a obtenu un contrat d'apprentissage dans un hypermarché où travaille sa mère. Sophie travaille dans le rayon des fruits et légumes et une promesse d'embauche, comme responsable rayon, lui a été faite. (A. E., p. 103).

L'intégration de Sophie

À propos de son entreprise : *« Donc c'est un hypermarché, et ben par quel biais c'est juste à côté de chez moi, déjà donc... ma mère y travaille, donc j'ai toujours connu l'hypermarché là,*

depuis x années, et bon ben j'ai pas trouvé d'entreprise industrielle, donc j'ai voulu un peu me lancer dans le commerce pour voir un petit peu... voir un peu la différence à la limite entre une industrie et le commerce, y faut dire que c'est assez saccadé quoi... » (A. E., p. 104).

Côté entreprise : *« Ben, ça c'est plutôt bien passé, mon intégration, c'est assez dur... que..., bon, la plupart du temps c'est des anciens dans un service, de plus, c'est que des hommes, donc, pour une femme, c'est un peu plus dur de s'intégrer, mais bon..., je leur ai bien fait comprendre... Bon, il y a pas trop de soucis, les anciens comprennent bien et nous donnent un peu leur savoir-faire, quoi... » (A. E., p. 103).*

Son intégration a été assez rude, dans un environnement masculin, où personne ne lui donne de l'aide, quand il lui faut manipuler des charges lourdes.

Combien de temps a duré cette période ? : *« On va dire trois semaines où vraiment c'était un peu du "bonjour au revoir". Bon après, j'ai essayé de m'imposer un petit peu : "est-ce qu'on pourrait me donner un coup de main, parce que c'est des charges lourdes, pour une fille, c'est un peu plus difficile", et de là, après bon, ça a pris son cours quoi, ça a eu un enchaînement et maintenant ça va, mais bon maintenant qu'on voit que je suis un danger, le personnel se retire un peu et... » (A. E., p. 107).* Sophie est vue comme un danger parce que le personnel a appris qu'elle pourrait devenir responsable du rayon !

Concernant l'alternance, elle nous dit : *« Ben, mélanger les études avec le travail... le travail, donc ça pourrait donner un avant-goût..., on va dire après de la vie quotidienne. » (A. E., p. 103).*

Sa mission, ses projets

Sophie travaille dans le rayon des fruits et légumes et elle apprend le métier de responsable de rayon. Pour cela, il lui faut accomplir toutes les tâches indispensables au bon fonctionnement du rayon : tri, rangement des articles, mise à jour de l'étiquetage, puis la préparation et la passation des commandes, etc. D'autre part, elle doit mettre en place des actions commerciales spécifiques pour créer une animation, ou pour promouvoir tel ou tel article. *« Après j'ai mis en place une animation... ananas. Donc là, j'ai dû gérer moi-même tout ce qui est commande, emplacement dans le magasin. Donc, en fait, j'ai dû préparer ça en une journée de temps, pour le lendemain et contrairement à d'habitude nous... l'opération dure deux jours et là, elle durait qu'une journée, donc il fallait que je limite la casse puisque le lendemain c'était un dimanche, donc j'ai mis en place l'animation ananas que j'ai animé moi*

même, le samedi... » (A. E., p. 105).

Sophie travaille à la fois dans le rayon, dans les réserves, dans les bureaux. Elle est en contact avec tout le personnel du rayon, mais aussi avec les autres responsables de rayon.

Elle précise : *« Au début le fait que j'étais qu'une apprentie... on est là, que pour apprendre donc c'est bon. Mais le fait que c'est une formation pour être manager de rayon, je deviens un petit peu un danger. Pour certaines personnes, je deviens un danger, on va dire plus particulièrement pour le bras droit, puisque bon mon chef m'a déjà dit qu'il voulait un deuxième bras droit... un peu plus fort aussi donc... je sais faire déjà plus de choses que le premier bras droit, donc je deviens un peu un danger. Mais après, le reste bon... très dur pour m'imposer puisque le fait que c'est une formation pour être manager, je suis plus jeune qu'eux, donc donner des ordres à des personnes qui ont trente ans de boîte, c'est un peu plus difficile quoi. » (A. E., p. 106).*

Vous avez l'impression d'avoir été utile à l'entreprise ? *« Oui. Oui parce que bon j'ai apporté pas mal de choses, tout au moins au niveau déjà des clients quoi. Si les clients sont satisfaits c'est qu'il y a eu une démarche qui a plu, bon parce qu'on a fait beaucoup de changement dans le rayon, je pense que j'ai apporté quand même un plus quoi, parce que c'est quand même plus agréable d'avoir un beau rayon... les gens seront plus tentés d'aller voir un beau rayon qu'un rayon qui est complètement laissé à l'abandon quoi. » (A. E., p. 109).*

L'accompagnement

À propos de son maître d'apprentissage : *« Ça fait pas longtemps qu'il est sorti des études, quoi. On va dire au pire six ans, donc c'est pas ... il essaye de se mettre à ma place au niveau des études et quand, si j'ai n'importe... si j'ai un souci, il y aura pas de soucis quoi, il sera là, pour moi. » (A. E., p. 108).*

Au cours de sa deuxième année de formation Sophie a annoncé à son maître d'apprentissage son intention de poursuivre ses études : *« j'ai été franche hein, j'ai dit à mon manager de rayon que je comptais poursuivre mes études, donc en licence GPI et... donc je lui ai dit que je voulais continuer toujours en alternance pendant un an, mais que je cherchais une industrie, pour pouvoir avoir les deux tableaux devant moi, pour pouvoir comparer le commerce et l'industrie, et il était très content de moi et la seule chose qu'il m'a répondu c'était..., "c'est, c'est une bonne chose, c'est ce qu'il faut faire" » (A. E., p. 112).*

Il n'y a pas eu de changements dans son comportement : *« je suis toujours aussi bien épaulée. » (A. E., p. 112).*

La formation

Quel est le lien que vous faites entre ce que vous vivez ici à l'IUT et ce que vous vivez en entreprise, entre la formation et l'école ? : *« à l'IUT dans ma formation, c'est un peu plus industriel, donc j'essaye de reprendre les outils qu'on m'apprend ici à l'IUT, mais je les retranscris un peu à ma manière au niveau du commerce quoi. Comme la qualité, on voit enfin comme la méthode MRP (méthode de calcul des besoins en composants à partir des demandes commerciales), hein, on prend que des pièces. Bon moi [...] ça va pas être périmé en deux jours de temps ou trois jours de temps. [...] moi c'est un suivi journalier quoi. »* (A. E., p. 108).

Sophie essaye d'appliquer certains outils rencontrés à l'IUT et de les adapter aux spécificités de sa situation. Sophie a dû proposer une réimplantation de son rayon. Elle a observé le comportement des clients.: *« j'allais réimplanter mon rayon, donc ça a été une analyse au niveau des clients en fait. J'ai analysé dans quel sens les clients allaient arriver. »* (A. E., p. 111).

L'alternance

Une formation en alternance, ça apporte quoi de plus ? *« Ben, de l'expérience des compétences, des connaissances [...] en formation classique, on peut pas se rendre compte de la dureté d'un travail, comment ça se passe réellement [...] Oui, la dureté du travail. Parce que bon, on ne peut pas savoir à quoi on s'attend vraiment. »* (A. E., p. 114-115).

Si vous aviez à vendre la formation en alternance à un jeune, ou à une jeune fille, quels seraient les arguments que vous donneriez ? *« Je serais assez franche hein, l'alternance c'est bien, mais attention, c'est quand même un rythme de vie un peu plus saccadé [...] En revenant de l'entreprise, il faut savoir gérer son temps, organiser son travail, faire la différence entre l'entreprise et l'école [...] On apprend plein de choses, à travailler en équipe, à avoir de l'autonomie ; toutes ces choses-là [...] Il n'y a pas beaucoup d'entreprises qui prennent maintenant des débutants, »* (A. E., p. 115).

Les apprentissages de Sophie

Progressivement, Sophie est devenue autonome grâce à son maître d'apprentissage qui a su lui faire confiance, mais aussi parce que Sophie a su prendre des initiatives. Par exemple, elle a proposé à son maître d'apprentissage de travailler l'après-midi : *« Ben au début [...] le fait que j'étais toujours avec mon manager de rayon, au matin, et... j'ai demandé à être un peu de l'après-midi, et justement l'après-midi c'est là, où on rencontre quelques problèmes quoi... Il*

y a des affiches qui n'ont pas été changées. Donc au lieu de payer un euro cinquante le kilo d'orange, hein on le paye trois euros... c'est vraiment constant, il faut toujours avoir l'œil. » (A. E., p. 107).

D'autre part, elle a su profiter de l'absence de cette personne au mois d'août pour prendre la responsabilité du rayon. Elle poursuit : *« en plus, j'ai appris plein de choses, c'est là, où je suis devenu aussi beaucoup autonome là, en peu de temps... »* (A. E., p. 107).

Donc, c'est bien d'être seul par moments ? : *« Ouais, c'est là où on apprend le plus hein, surtout au terrain. »* (A. E., p. 107).

Sophie a été confrontée à des difficultés liées à la dimension humaine de sa situation : *« Ben on y va tout doucement, on demande des petites choses en allant et puis quand on n'est pas content, on le fait savoir, mais tout avec une douceur et en faisant bien comprendre que bon quand même il y a la part des choses, "ça, c'était bien, ça, c'était pas bien", mais... faut pas non plus qu'ils se sentent agressés, parce que s'ils sont trop agressés, la prochaine fois ils ne m'écouteront pas ! »* Elle poursuit : *« Ben il faut savoir prendre des [...] décisions, seule et rapides. C'est beaucoup la rapidité. Un client qui vient, qui n'est pas content... »* (A. E., p. 106).

À propos de l'entreprise, elle nous dit : *« l'entreprise m'a fait découvrir le monde du travail [...] qui n'est pas forcément aussi simple qu'on ne le pense. [...] Ben on voit les mêmes personnes tous les jours, donc il ne faut pas non plus se chamailler, pour un oui pour un non, il faut savoir être calme, posée, il faut savoir ce qu'il faut prendre au premier degré ou pas [...] Vivre au quotidien avec les mêmes personnes peut poser des problèmes. [...] j'ai appris beaucoup, ben l'autonomie aussi parce qu'il faut savoir ce débrouiller toute seule, être responsable de ces actes. »* (A. E., p. 113).

Après son DUT OGP

« Donc, après le DUT OGP, donc je suis dans le centre de formation A.Formation, qui est ici à Dunkerque, pour être responsable en qualité, sécurité, environnement, et je travaille donc chez L.Industrie [...] je suis affectée dans le service ingénierie et maintenance, mon statut c'est "assistante qualité ingénierie", et donc, je fais le suivi de tout ce qui est qualité, dans l'ingénierie et la maintenance. »

Vous êtes toujours dans une formation en alternance. Quel est le rythme de votre alternance actuelle ? *« Donc là, c'est une semaine sur deux. J'ai une à deux journées de cours par semaine. Donc, le jeudi et le vendredi ou seulement le vendredi, je suis en école. [...] C'est*

très difficile en fin de semaine, parce que bon, par rapport au travail fourni toute la semaine, au travail, à L.Industrie. Et après, c'est une cadence à prendre quoi. C'est une cadence à prendre pour la semaine, mais c'est pas trop fatigant. » (A. E., p. 119).

L'expérience acquise au cours du DUT, lui a été d'une grande utilité très vite elle s'est intégrée et est devenue autonome dans sa deuxième formation en alternance.

Elle considère que dans cette nouvelle situation de formation en alternance très vite on lui a fait confiance et laissé une grande autonomie.

Bilan

Sophie a su construire sa place dans l'entreprise, s'intégrer, en prenant en considération la dimension humaine de sa situation.

D'un point de vue formation, comment est-ce que vous vous voyez avoir évolué ? *« Ben en fait, je veux dire que plus j'ai l'impression d'avancer, enfin plus j'avance, et plus j'ai l'impression que c'est simple. Ça paraît bête ce que je vais dire peut-être, mais au bac, pour moi c'était l'année la plus difficile. C'était le bac. J'ai redoublé ma terminale, j'ai pas eu mon bac du premier coup, en arrivant en université, je me suis dit : "Ho la la ! Université, le gros mot". Et là, en fait, je suis partie d'ici avec douze et demi de moyenne, et total, je savais pas encore ce que j'allais faire, je me suis dit bon on va encore continuer jusqu'au bac plus quatre, parce que je dois être encore à douze de moyenne. Donc, plus j'avance, plus ça devient simple, plus... enfin pour l'instant, j'ai encore de la chance d'avoir des cours encore bien structurés, donc ça, ça va.* » (A. E., p. 125).

Donc, finalement, c'est une belle expérience aussi ? *« C'est deux univers différents. Que ce soit sur le point hypermarché industriel, qu'au niveau ben, structure de l'entreprise et organisation. Je veux pas dire, à L.Industrie c'est très rigoureux, parce que bon on manipule quand même du gaz. Donc, on n'a pas envie de faire Tchernobyl. Mais la mentalité est différente. Mais, on avance beaucoup. Comme quoi, une organisation très droite, il y a des fois, ça fait avancer, mais pas forcément tout le temps, dans le bon sens non plus.* » (A. E., p. 128).

Fin

6 - Entretiens réalisés avec Noémie

Formation DESS OGP - Organisation et Gestion de la Production

En formation continue et en alternance

Analyse des entretiens

Noémie

Noémie a 28 ans. Après son bac C, elle a poursuivi des études universitaires en sciences physiques, jusqu'à la maîtrise. Ensuite, elle s'est orientée, par goût, vers l'optique, et a préparé un DESS « Lasers et Applications », à Lille I. Après l'obtention de ce diplôme, Noémie a trouvé un premier emploi dans ce domaine. Malheureusement, un an après son embauche, l'entreprise a dû se séparer d'une partie de son personnel et Noémie a été licenciée. Après un an de recherches infructueuses dans le domaine de l'optique, elle a décidé de reprendre un cycle d'études pour acquérir d'autres compétences. Trois formations ont retenu son attention : deux dans le domaine de l'organisation industrielle et une troisième dans le domaine de la qualité.

Après avoir rencontré différents responsables de formations, Noémie a choisi le DESS OGP (Organisation et Gestion de la Production), en formation continue, proposée par la Faculté des sciences appliquées de Béthune. Noémie a choisi cette formation pour son contenu très orienté vers l'organisation et la logistique industrielle, l'analyse des flux de produits et d'informations tout au long du dispositif de production. Le fait qu'il s'agisse d'une formation en alternance n'a pas été un facteur déterminant pour son choix.

Au cours du premier entretien Noémie revient sur son expérience industrielle : *« c'est l'expérience en entreprise qui m'a fait prendre conscience de ce que je préférerais (...) je développais des composants optiques. »* (A. E., p. 149). Dans cette situation, elle n'avait que très peu de contacts avec les autres personnes de l'entreprise. Elle considère que cette nouvelle expérience industrielle lui convient bien.

Son projet porte sur le stockage des composants pour lequel il y a beaucoup d'écart entre le stock réel et les quantités calculées de stocks. Un problème que l'entreprise veut régler.

Quelques dates

Noémie a débuté la formation en DESS OGP en septembre 2003 et a obtenu son diplôme en

septembre 2004. Le premier entretien a eu lieu le 10 février 2004. Le deuxième entretien a eu lieu le premier juillet 2004 et le troisième entretien a eu lieu le 20 septembre 2004.

La situation, le contexte

Noémie est dans une entreprise, une entreprise de taille moyenne qui fabrique des cartes d'électronique pour de grands donneurs d'ordre.

L'intégration de Noémie

Noémie n'a pas bénéficié d'une intégration particulière. À propos des opérateurs, elle nous dit : *« Ils ont l'habitude de voir des stagiaires, déjà. Je ne sais pas... ils m'accueillent assez bien. Il y en a certains, quand il y a un problème, qui viennent me voir parce que c'est moi qui m'occupe de ce projet. Donc, on va dire qu'il y a une certaine confiance. Enfin, c'est l'impression que j'ai pour l'instant. »* (A. E., p. 153).

Elle poursuit : *« J'ai l'impression d'être bien accueillie par les gens que je côtoie. Heu... Le projet, ils en entendent parler depuis un moment. Donc, on peut dire qu'ils ne sont pas hostiles au projet. Et je pense que c'est bien perçu pour l'instant. [...] Disons que c'est plus les gens à qui on s'adresse qui sont prêts à coopérer ou pas. Je ne sais pas si ça viendrait de moi ou pas. Peut-être la façon de leur parler ou d'être trop directif. Mais bon, moi je ne suis que stagiaire, je ne vais pas leur apprendre leur métier. C'est ça qu'il faut se dire dès le départ. Parce qu'ils ont l'expérience..., il vaut mieux aller leur poser des questions et apprendre comment ils travaillent avant de leur dire comment ils doivent travailler. »* (A. E., p. 155).

On voit là poindre la prise en compte de la dimension humaine par Noémie.

Les acteurs de la formation

Qui sont d'après vous les principaux acteurs de votre formation ? : *« Et bien le responsable qui organise tout. C'est lui qui nous a recrutés, qui nous a motivés, déjà en présentant sa formation. Je crois que c'est important quand même. Ça donne envie de venir. Et puis c'est lui qui organise tout, je pense. C'est l'impression que j'ai. C'est la personne pivot »* (A. E., p. 151).

La formation

Elle a choisi la formation. l'alternance qui est venue avec la formation

Le rythme de l'alternance est de trois jours en entreprise puis deux jours à l'école. Un rythme saccadé, que Noémie considère comme très fatigant

L'alternance

En entreprise : *« Mais moi, personnellement, je suis dans le même bureau que le responsable de production. Donc déjà, je vois comment il travaille, comment ça se passe tous les jours, les problèmes qu'on rencontre, comment il règle ces problèmes. Toutes les réunions, ils les font dans le bureau aussi. Donc, ça me donne une idée du travail que ça pourrait être plus tard. »* (A. E., p. 151).

« Déjà, je pose beaucoup de questions. Je vais voir les gens dès que j'ai un problème. Et j'essaye de me renseigner pour voir comment l'entreprise fonctionne. Parce que c'est vrai que c'est pas évident trois jours par semaine... là, ça fait un mois et demi. On ne sait pas encore comment tout fonctionne et puis c'est vrai que le maître de stage ne pense pas à tout dire. En plus, lui il est assez occupé. Donc, il faut aller voir chaque secteur et leur demander comment vous faites ça et avoir des explications. » (A. E., p. 151).

Noémie devient acteur dans son alternance elle va vers les autres à la recherche d'information.

À propos de son projet, Noémie nous dit : *« je pense que c'est plus management que technique. [...] Et bien, disons de ce que je vois, du responsable, par exemple, c'est toujours de la négociation avec les employés, des choses comme ça [...] Oui parce qu'il y a des moments il y a des petits conflits. Dernièrement c'était les congés. Ils voulaient prendre quatre semaines de congés, mais certains ne voulaient pas... enfin bref... c'est plus le rôle humain qu'il a, je pense. »* (A. E., p. 154).

Pour Noémie l'alternance apporte la possibilité d'être acteurs l'entreprise sur une longue période: *« L'avantage, peut-être, [...] on voit le projet sur un long terme. Si c'est quelque chose qui va prendre du temps, on va pouvoir aller jusqu'au bout. On ne fera pas qu'un petit morceau sans voir l'aboutissement. »* (A. E., p. 155).

Pour Noémie, l'alternance permet d'être en prise avec la réalité de l'entreprise sur le long terme.

Au cours du deuxième entretien, Noémie nous dit : *« Mais ce qui est intéressant en stage, c'est que j'arrive à mettre une image sur ce que je fais en cours, »*

Elle poursuit *« voir comment ça se passe comme je vous l'avais dit la première fois, je suis dans le même bureau que le responsable de production et les gens qui font l'ordonnancement et la planification. Donc, j'entends comment ça se passe. Il y a aussi le chef d'atelier. Donc, ça me donne une idée de ce que peut être le travail d'un responsable de production, des problèmes qu'il peut rencontrer et de comment s'organise tout ce que l'on a vu en cours,*

comment cela s'imbrique les uns dans les autres. » (A. E., p. 160).

Au cours du troisième entretien Noémie nous dit : *« Ce que j'ai appris en entreprise c'est plus la connaissance du... du métier, disons que... Enfin, j'ai découvert ce que c'était qu'un responsable de production, ce que c'était que l'ordonnancement. Ce côté de l'entreprise que je ne connaissais pas trop, parce qu'avant, quand je travaillais, j'étais en recherche et développement. [...] Donc je pense que là... la chose la plus importante, que j'ai apprise pendant ce stage, c'est la connaissance de l'entreprise, son mode de fonctionnement, des responsabilités d'un responsable de production. » (A. E., p. 167).*

Les liens

Avec le recul, est-ce que le projet était en adéquation avec la formation ? : *« Oui, il était en adéquation avec... Avec seulement une partie de la formation, qui était transitive, les codes à barres, les entrepôts, les choses comme cela. Mais le reste de la formation n'a pas vraiment été abordé. » (A. E., p. 166).*

Un lien entre les deux, l'école et l'entreprise ? Au cours du troisième entretien, Noémie nous dit *« ... Pas, pas vraiment. Je dirais que c'était plus complémentaire, qu'associable deux à deux. Parce que c'est vrai que je n'ai pas mis en pratique l'une des choses qu'on a vues en cours. Il y en a certainement quelques-unes qui ne me viennent pas à l'esprit. Mais ça ne m'a pas marqué. Disons que je n'ai pas dû revenir dans mes cours pour appliquer telle ou telle méthode. C'est vrai que je n'ai pas dû appliquer de méthode particulière. C'est dommage, mais c'était pas nécessaire dans le projet. » (A. E., p. 167).*

L'accompagnement

À propos de l'accompagnement et de son tuteur industriel, Noémie nous dit : *« Oui... et bien, disons que lui, ce qui l'intéresse surtout, c'est son projet. Il est assez pressé de le faire. Donc, il s'occupe de moi pour que les choses avancent. Si c'était un projet qui l'intéressait peut-être moins, peut-être qu'il passerait moins de temps à regarder si ça se passe bien, à me demander si j'ai pas de question. Donc, il y a un vrai enjeu pour lui et ça le motive. » (A. E., p. 152).*

Elle poursuit : *« Ça se passe très bien. Je n'ai rencontré aucun problème. Il paraît que c'est quelqu'un qui se fait très vite une idée des gens. Il aime ou il n'aime pas. J'ai de la chance. Il paraît que j'ai de la chance, il m'aime bien. » (A. E., p. 153).*

Son tuteur industriel lui laisse suffisamment de liberté : *« Pour l'instant, ça me convient bien. Il n'est pas toujours derrière moi parce qu'il a beaucoup de choses à faire donc ça me laisse*

quand même pas mal de liberté. Disons que j'ai le temps de préparer des choses pour aller lui présenter. Parce que s'il était toujours derrière moi, j'aurais pas le temps d'aboutir quelque chose et de lui présenter. », et d'autonomie : *« Oui. Il m'a dit dès le départ ce qu'il attendait. Il m'a présenté les personnes avec qui je devais travailler. Et puis c'est à moi d'aller les voir. »* (A. E., p. 153).

Au cours du deuxième entretien, Noémie nous dit : *« on est dans le même bureau, il est disponible. Quand je vois qu'il n'est pas au téléphone ou en train de travailler avec quelqu'un je me plante à côté de lui et j'attends qu'il puisse me parler. C'est un peu en forçant les choses, c'est vrai. Mais pour avoir une heure de discussion, pour parler du projet, ça m'est arrivé deux fois. Une fois au début du stage pour faire le point de mes avancements, de ce que j'avais compris pas compris. Donc là, on s'est mis à part, parce qu'avec le téléphone, c'est impossible de lui parler longtemps. Il répond au téléphone, il parle pendant vingt minutes et après il dit : "où est-ce que nous en étions ?" [...] Donc, c'est arrivé deux fois. La deuxième fois c'était au mois de mai, on a fait un point complet sur l'avancement. Là, on a dû déjeuner ensemble pour être tranquilles une heure. »* (A. E., p. 161).

Concernant son tuteur universitaire, Noémie nous dit : *« Donc, il m'a dit de ne pas hésiter à le contacter pour lui demander conseil. Mais c'est vrai que je n'ai pas eu l'occasion de le faire parce que je ne suis pas tombée sur des problèmes, et que mon tuteur industriel est toujours prêt à répondre, et il a une idée sur tout, j'ai pas eu besoin de l'appeler. »* (A. E., p. 161).

Les apprentissages de Noémie

Noémie a su « construire » sa place dans l'entreprise, s'intégrer, d'une manière autonome et responsable, découvrir un autre aspect de l'entreprise en prenant en considération la dimension humaine dans l'entreprise.

Elle a su construire son autonomie dans l'action en relation avec les autres acteurs de l'entreprise

Bilan

Au cours du premier entretien Noémie nous dit : *« Disons que depuis que j'ai repris la formation, le moral est revenu. Le fait d'aller en stage, de se sentir utile... ça fait du bien. »* (A. E., p. 156).

Du côté de l'entreprise, Noémie regrette de n'avoir pas pu découvrir les autres services de l'entreprise : *« ça serait bien que l'on puisse passer un peu de temps dans les services qui ont rapport avec la gestion de production. Parce qu'on est sensé avoir une phase d'immersion*

dans l'entreprise, que je n'ai pas faite particulièrement » (A. E., p. 162).

Au cours du troisième entretien Noémie nous dit : « Moi, ce qui ma frappé le plus, c'est les rapports humains entre le responsable et les autres responsables, entre les responsables et les ouvriers, les rapports de conflits qu'il peut y avoir de temps en temps. C'est la chose qui m'a plus marqué dans cette entreprise heu... Quel autre exemple heu... non disons que c'est plus... un exemple de gestion de crise... Actuellement l'entreprise traverse une crise... Elle n'a pas beaucoup de production, on va dire... Bien que là, ça a l'air de reprendre un peu. Ils ont également un autre problème avec le système informatique, ils ont voulu changer de système informatique et celui qu'ils ont choisi n'est pas du tout au point. Ça fait un an qu'il aurait dû basculer et... L'échéance a été reculée en janvier prochain. Donc, ça a créé pas mal de tensions dans l'entreprise et... Ça me donne une idée des problèmes que je pourrais rencontrer plus tard. C'est sur le plan humain, je pense, que j'ai découvert le fonctionnement de l'entreprise. » (A. E., p. 167).

Au cours du troisième entretien, Noémie nous dit : « Je dirais que la valeur de ce stage, ça a été de reprendre un peu confiance en moi, après une période sans travail. Déjà ! c'est la chose la plus importante, ça m'a redynamisée un peu. Reprendre un rythme, d'avoir les contacts avec les gens. C'était un peu comme si je retravaillais, plutôt qu'un stage. Maintenant, en termes de connaissances, heu... j'aurais aimé appliquer plus de choses. Je pense qu'il reste plein de choses, que je vais découvrir au fur et à mesure. Mais ça, je ne sais pas s'il y a un sujet de stage qui pourrait... être plus riche de ce côté-là. » (A. E., p. 169).

Elle poursuit : « J'ai repris un peu confiance en moi, toujours un petit peu plus, parce que si je remonte à quelques années en arrière, j'ai dû changer beaucoup depuis. Bon maintenant il faut que je trouve du travail rapidement, parce que plusieurs mois sans rien faire, je risque de perdre tout ce que j'ai gagné. Mais c'est vrai que ça fait plaisir de constater que le projet marche bien, que les gens écoutent ce que vous avez à dire. C'est intéressant parce que j'ai beaucoup plus de contacts, que j'en avais dans mon précédent emploi. » (A. E., p. 169-170).

Fin

* * *

7 - Entretiens réalisés avec Sylvain

Formation DESS OGP - Organisation et Gestion de la Production

En formation continue et en alternance

Analyse des entretiens

Quelques dates

Sylvain a débuté la formation du DUT OGP en septembre 2003 et a obtenu son diplôme en septembre 2004. Le premier entretien a eu lieu le 12 février 2004. Le deuxième entretien le 09 juillet 2004 et le troisième entretien le 11 septembre 2006.

Sylvain

« Donc, j'ai 38 ans. Bientôt 39 d'ailleurs. Au niveau du cursus..., j'ai fait ma scolarité dans les sciences. Donc, j'ai fait un bac C.. Ensuite, j'ai fait maths sup à Arras. Maths Spé M à Douai, deux ans. J'ai fait une école d'ingénieurs à Paris... qui regroupe en fait quatre écoles différentes. Une école pour les travaux publics, une école pour le bâtiment, une école des géomètres et une école mécanique et électricité qui ressemble plus à... euh... une école classique de l'industrie. Donc... euh... ensuite, quand je suis sorti de l'école, je suis parti avec six mois de décalage à l'armée. Donc, j'ai fait mon armée, mais en rentrant j'ai eu un peu de difficulté à me mettre à chercher du travail. Je me voyais, en effet, mal, à 25 ans environ, commander des gens qui en avaient 50. Vraiment, j'étais pas prêt. Donc, j'ai tout d'abord fait un remplacement de prof de maths en lycée. Ensuite, j'ai travaillé dans une entreprise à but social pendant pratiquement un an à Bxy, dans la collecte des vêtements. Ensuite, je suis reparti dans l'enseignement, en collège et lycée professionnel, pendant un an. Ensuite... euh... j'ai fait un remplacement de congé maternité pendant une bonne partie d'une année, à un taux de 14 sur 18 heures. Ensuite, j'ai terminé par trois ans et demi d'enseignement en mathématiques dans un collège. ... Euh... voilà. Ensuite, j'ai... euh... La dernière partie de mon temps d'enseignement..., j'ai quitté à la fin du premier trimestre. Je prenais des cours au CNAM, pour partir dans l'informatique. Parce qu'à ce moment-là... on était juste avant 2000..., on cherchait des informaticiens. Je cherchais à changer de métier. J'ai profité de ça, j'ai fait des cours. Et puis il y a eu l'opportunité de faire une formation. Donc, j'ai arrêté les cours parce que je ne pouvais pas concilier les deux... Une formation donc sur les bases de données informatiques. Et très vite, après un mois ou deux mois, j'ai eu un travail, lié à la

problématique de l'an 2000, pour sensibiliser les petites et moyennes entreprises. Et voilà. Donc après six mois de travail, j'ai changé de travail pour travailler cette fois-ci en temps qu'analyste-développeur dans une société de service en informatique qui travaillait... qui avait deux parties, une activité PME-PMI et une activité pour les mutuelles de santé. Voilà. Et puis au bout de pratiquement deux ans, j'ai été licencié. Et là, j'ai entrepris un bilan de compétences. À l'issue de ce bilan de compétences, il y avait des choses qui... euh... des choses qui émergeaient, mais pas de façon claire. En gros, le bilan ne fait que dire ce qu'on ressent. Et si c'est pas très clair, bon... euh... donc à ce moment-là, le bilan de compétences était terminé, mais je ne voyais pas trop... euh..., je me rendais compte que je ne me mettais pas à chercher du travail. Je ne m'investissais pas. Donc, je me suis dit "si t'arrives pas à te lancer, c'est qu'il y a encore un problème, c'est pas clair". Donc là, j'ai décidé de prendre une année sabbatique et puis je suis parti en Belgique pendant un an. Donc... euh... Alors, c'est un peu particulier, parce que ce n'est pas une année où je n'ai rien fait. J'étais dans une communauté religieuse... euh... je voulais savoir ce que ça signifiait. Donc, pendant cette année-là, j'ai appris beaucoup de choses, que je n'avais pas apprises au niveau de mes parents. Donc, ça m'a bien clarifié les choses et ça m'a enlevé un certain nombre d'idées fausses. Donc, ça m'a fait un peu atterrir, en fait. Je ne vais pas trop m'étendre là-dessus. Et là, donc je suis revenu, il y a un an, en janvier 2003... euh... Et donc, je me suis remis à chercher du travail. À ce moment-là, j'ai intégré un groupe de recherche d'emploi sur Lille... euh... par le biais de l'ANPE-cadres... Donc, pendant un certain temps, ça n'avancait pas très vite. Et puis, à un moment donné... euh... moi je sentais en moi-même qu'il fallait que je puisse refaire une formation pour réactualiser ou avoir des nouvelles connaissances et éventuellement... et surtout je souhaitais avoir un stage long. Donc, l'une des deux personnes qui nous ont encadrés, à un moment, m'a dit : "il faut que tu reprennes des études..." Bon, ça s'est fait assez tardivement, mais le doigt avait été mis sur ce que je pensais être bon. Mais comme je n'avais pas de confirmation, je ne savais pas. Donc à cette suite-là, je me suis tout de suite renseigné sur Internet sur les formations. Je voulais plutôt faire quelque chose au niveau de la production, et je me suis rendu compte que dans la région il y avait trois possibilités. Éventuellement, il y avait un DESS de qualité sur Valenciennes, il y avait le DESS OGP à Béthune et puis un autre DESS sur Lille... je ne sais plus exactement ce que c'était. Donc, j'ai postulé aux trois et puis j'ai été pris sur Béthune. Bon, ce que je recherchais, comme j'ai dit, c'était le stage long et puis une réactualisation des connaissances, ou l'apprentissage de nouvelles. Et surtout ce que je souhaitais c'est que ce soit des connaissances plutôt pratiques, orientées terrain et à priori, c'est exactement ça. Et

puis voilà... euh... et on arrive à aujourd'hui. » (A. E., p. 171).

La situation, le contexte

« Alors, je suis dans une entreprise de la Marne qui traite le blé, qui sépare les différents constituants du blé pour en retirer de l'amidon, du glucose et bien d'autres produits. » (A. E., p. 172).

La mission en entreprise : *« c'est de participer activement à la mise en place d'un système d'information, ERP. (Logiciel dédié à la gestion des ressources de l'entreprise ; PGI en français, qui veut dire un Progiciel de Gestion Intégrée). Alors, je dirais qu'il y a une grosse différence avec ce que j'avais fait avant, qui était plutôt technique... euh... qui me plaisait moyennement. Et là, c'est plutôt quelque chose de fonctionnel. Donc, on voit toute l'organisation, de l'entreprise par le biais... Enfin, on dit que celui qui connaît le système informatique connaît le fonctionnement de l'entreprise... » (A. E., p. 172).*

L'intégration de Sylvain

Cette intégration c'est relativement bien : *« Parce que je... Déjà, je pense que l'ambiance de l'entreprise est relativement bonne. C'est une entreprise assez jeune qui a été créée en 1993. Donc, il y a des gens relativement jeunes. Des gens assez autonomes, assez débrouillards, qui s'investissent... » (A. E., p. 173).*

Sylvain poursuit : *« Je dirais qu'effectivement je ne suis pas un jeune stagiaire. D'autre part, les gens savent à mon avis... le bruit court vite... que je connais une personne qui est quand même assez haut placée. Donc... euh... il y a du respect. Ils voient aussi que je ne suis pas quelqu'un qui roule des mécaniques parce que je connais telle personne. Donc, je me présente comme quelqu'un qui vient pour les aider. Donc, je pense que je suis relativement bien perçu. » (A. E., p. 173).*

La mission, les projets

L'entreprise veut mettre en place un nouvel ERP. (Logiciel dédié à la gestion des ressources de l'entreprise). *« Pour maintenant, il y a des outils qui existent. Certains ont été achetés, certains ont été développés en interne, il y a une relativement grande hétérogénéité des outils. Ils ne communiquent pas forcément très, très bien ensemble. Il y a peut-être un manque de sécurité des données. Il y a aussi un manque de partage des données. [...] Donc, l'entreprise veut mettre en place un ERP, PGI en français, qui veut dire un Progiciel de Gestion Intégrée, pour justement, rendre l'information disponible à chacun, sécuriser les données et éviter les saisies inutiles. » (A. E., p. 176).*

En dehors de cela : « j'ai eu un autre sujet qui est d'étudier une problématique d'expédition de citernes de sirop de glucose. On a pas mal de retard, et puis, dans un avenir assez proche, il aura une augmentation de la production. Donc, on veut voir si on est encore capable, avec l'état actuel de l'atelier de mélanger des sirops, de produire les sirops qui sont... qui sont environ 200 mélanges différents, avec les différents additifs. Et, on veut savoir si on augmente la production en amont, si on est capable de suivre à l'aval. Et donc là, il y a une étude à faire. Et, puis là très récemment, j'ai reçu un sujet qui est de diminuer d'un tiers, la valeur du stock en pièces de rechange, et encore d'autres petites choses. [...] Voilà, en gros, et je dirai que l'ERP [...] quand on a envoyé le cahier des charges aux éditeurs, il y a eu des temps morts et j'en ai profité pour démarrer sur une autre problématique. [...] Alors, pour l'ERP, on a eu [...] une démarche de projet... de rédaction de cahier des charges donc là, j'ai profité de la présence d'un cabinet de conseils pour participer à la méthode. » (A. E., p. 176).

La formation

Sylvain note que les missions proposées aux apprenants sont de nature différente. Pour lui l'école ne peut répondre à toutes problématiques rencontrées. : « Donc, il est bien évident qu'au niveau de la formation, on ne peut pas aborder chaque point dans le détail. Donc ce qui est vraiment intéressant, c'est qu'on a en gros, une culture générale avec des éclairages sur les différents points importants que l'on peut être amené à rencontrer dans une entreprise. Après c'est à nous de fouiller un peu plus précisément lorsqu'on a un besoin [...] Pour compléter, il y a les bouquins. Moi, pour mon cas personnel, par rapport à ce que je dois faire, je travaille beaucoup avec les consultants. Je sais que, eux, ont déjà vu pas mal de cas différents, donc eux sont capables de m'éclairer sur certaines choses... euh... Je dirais aussi que les acteurs de l'entreprise aussi ont, pour certains, une expérience certaine qu'il faut solliciter. » (A. E., p. 172).

La formation propose bon nombre de projets réalisés en équipe. Pour sylvain l'un des intérêts de ces projets, c'est de travailler en commun : « *l'intérêt de faire des projets en commun est de se confronter réellement aux problèmes humains parce que l'entreprise c'est un travail d'équipe. Même si dans la tête, on a quelquefois des grandes idées, un peu idéalistes, parfois, il faut savoir, je dirai, se taire, être patient, pour attendre le bon moment, la maturité des personnes pour faire avancer ses idées et pour faire progresser l'entreprise, même si vous pensez apporter un plus à l'entreprise. De temps en temps, il faut apprendre la patience.* » (A. E., p. 175).

Les liens école/entreprise

N'est pas gênant par moments d'être dans une action et puis de constater que l'école n'a pas pour cela, proposé d'outils particuliers ? Comment vivez-vous ce genre de situation ? : « *Je dirais... (Silence)... Bon, sur ce point particulier, qui est relativement complexe, il m'a fallu un certain temps pour rentrer dans... pour comprendre toute la problématique et les contraintes assez importantes qu'il y avait, et, heu... enfin, je ne vois pas comment... comme ce n'est pas quelque chose qui se retrouve forcément dans beaucoup d'industries autres, je ne vois pas trop comment l'école aurait pu donner des éléments de réponse à ce sujet* ». (A. E., p. 177).

Les acteurs principaux dans cette formation, en tant qu'individus... Il y a vous l'apprenant, le tuteur entreprise, le tuteur universitaire, comment fonctionne ce trio ? : « *Je dirais que... (silence)... Il y a quand même relativement peu d'échanges, enfin moi j'ai des échanges d'un côté avec mon tuteur industriel et de l'autre avec mon tuteur de la faculté, mais je dirais entre eux, il y a relativement peu d'échanges...* » (A. E., p. 178).

L'accompagnement

Votre tuteur industriel ? : « *À mon avis, il est relativement disponible. J'ai pas un tuteur que je peux voir tous les jours. Mais c'est un tuteur que je peux voir une fois par semaine, suivant les moments. Donc, je pense qu'au niveau du suivi je dois être relativement dans la moyenne.* » (A. E., p. 173).

Sylvain a rencontré un problème de divergence de point de vue entre deux acteurs du projet ERP : « *il m'a demandé de faire un travail et après quand je lui ai montré le travail, il m'a dit : "mais non, c'est pas comme ça qu'il faut faire". Mais là, le responsable de la mise en place de l'ERP (c'est une autre personne avec qui j'ai discuté), elle m'a dit : "non, tu es dans le bon chemin. Ton tuteur a dû ne pas avoir les idées claires quand il t'a parlé comme ça... mais bon, s'il t'a demandé ça, tu le fais... mais normalement ça doit se faire comme ça". Il peut y avoir des dérives, mais... malgré tout, il m'a quand même donné des orientations de recherche, des manières de procéder.* » (A. E., p. 173).

Est-ce que vous avez le sentiment d'être accompagné dans ce que vous faites en entreprise et peut-être aussi dans ce que vous faites à l'école ? : « *Alors en entreprise, j'ai un tuteur qui est relativement absent, qui d'ailleurs s'en va. Donc là pour illustrer, il va être là, la première semaine d'août. Il sera là une semaine vers la fin du mois de septembre, et donc je ne vais pas le voir entre-temps. Donc, je ne suis pas trop accompagné, ça a été un petit peu difficile. J'ai*

essayé de me débrouiller pour faire preuve d'autonomie, heu... Bon, ça n'a pas été forcément très facile. » (A. E., p. 177).

Vous mettez ça sur le compte du temps disponible, de la disponibilité de la personne ? : *« je dirais même, quand il était là, à plein temps, il était aussi relativement pris. Donc... je ne le voyais pas trop... Bon, quand j'avais des choses à faire je voyais comment les faire... j'avançais... Le problème se posait quand j'avais, soit moins d'autres choses à faire, soit je ne voyais pas trop comment avancer sur les problèmes. [...] Moi j'essayais toujours d'avoir plusieurs travaux en cours et donc j'allais toujours jusqu'où je pouvais aller sur un sujet, heu... J'essayais de solliciter la personne et puis je savais que j'avais des choses sur lesquelles je pouvais avancer seul encore. » (A. E., p. 178).*

L'alternance

« Ce qui est clair c'est que c'est chargé. C'est chargé... euh... Bon, moi j'ai la chance de ne pas être marié et de ne pas avoir d'enfants. Parfois, je me demande comment les autres font. Bon, c'est vrai que le week-end, je profite un petit peu pour couper un petit peu la semaine. » (A. E., p. 173).

À vous écouter, je n'ai pas l'impression que vous êtes dedans, dans l'entreprise. Comment vous situez-vous dans l'action de l'entreprise ? ... heu... J'ai l'impression qu'il y a une distance entre vous et l'entreprise ? : *« Je pense que je suis un stagiaire ! [...] Je ne saurais pas dire... Je ne pense pas qu'on me fasse ressentir que je suis un stagiaire. Mais moi, je me définis comme un stagiaire, parce que je suis un stagiaire... » (A. E., p. 179).*

Est-ce qu'il y a des liens qui existent entre les deux lieux que sont l'entreprise et l'université ? : *« contrairement à ce qui avait été annoncé, je veux dire, des communications fréquentes entre le tuteur de la Faculté et l'entreprise, il n'y en a pas eu beaucoup en fait. Donc, en fait il y a eu la soutenance, qui aurait dû avoir lieu relativement tôt dans le stage, qui pour ma part... qui a eu lieu après le milieu du stage, puis après ça a été tout. » (A. E., p. 183).*

Les apprentissages de Sylvain

Est-ce que cette... expérience en entreprise vous a fait voir différemment le monde industriel ? : *« Oui, la première que j'évoquais tout à l'heure : être patient, la communication, ce qui est certain, si on caricature, si on arrive en disant voilà, moi je sais, je veux, il faut faire comme cela. » (A. E., p. 179).*

Est-ce que vous avez l'impression que la formation vous a apporté des choses au niveau personnel et professionnel ? : *« au niveau professionnel c'est sûr ! Donc, il y a eu des*

nouveaux concepts des nouvelles idées des méthodes au niveau du stage aussi. D'un point de vue personnel, le stage forcément ça apporte des choses. Et au niveau personnel, je dirais, au niveau de la fac, il y a eu aussi des cours de communication qui ont été assez intéressants, heu... je dirais, que oui des deux côtés, ça a apporté des choses. »

Et le stage, au niveau personnel, qu'est-ce que ça vous a apporté ? : *« pour mon cas personnel... Je voulais tout de suite être performant, heu... avant même d'avoir pris le temps de me fondre dans... Enfin là, je ne parle pas uniquement du stage, mais aussi des expériences professionnelles que j'ai eues. J'avais toujours peur de ne pas être performant tout de suite, et en fait, je stressais énormément et là, ce que j'ai appris pendant ce stage, c'est, c'est... Je veux dire, mon parcours personnel c'est à prendre le temps de comprendre l'entreprise et de... d'assimiler les choses à mon rythme, et je me suis rendu compte que les premières semaines de mon stage, j'avais un peu de mal à repérer les tenants et aboutissants et plus ça avançait plus je comprenais, à tel point qu'à un certain moment, enfin, ça, c'est dû aussi au sujet de mon stage qui m'a amené à rencontrer énormément de personnes. J'ai pu comprendre des choses que certaines personnes ne comprenaient pas, bien qu'elles étaient là depuis plusieurs années, mais elles étaient cantonnées à leur domaine. Donc ça, je dirais de mon côté, ça m'a permis de prendre un peu de recul, de relativiser beaucoup plus de me dire : bon ben tu peux comprendre, il faut juste que tu t'accordes le temps de comprendre. »* (A. E., p. 183).

Et en ce qui concerne l'entreprise qu'est-ce que vous pensez avoir appris, et comment avez-vous appris ? : *« La première chose que j'ai apprise, dans un premier temps, c'est certainement la patience parce qu'en entreprise, les gens ont déjà leur travail. On voudrait faire avancer les choses, mais avec les disponibilités restreintes des uns et des autres, les choses qui pourraient, à notre avis, avancer dans un certain temps, au moins le double, peut-être le triple de temps, pour avancer. Donc, il faut juste intégrer le facteur temps pour faire avancer les choses. Il faut bien écouter les intervenants et les rassurer, leur faire comprendre de quoi il s'agit. Donc, au niveau relations humaines, ça a été très, très riche. Ça, c'est une des premières choses. Sinon... Ce que j'ai appris aussi, c'est qu'en entreprise, s'il n'y a pas des choses écrites, l'information est relativement difficile à récupérer. Par exemple, au niveau de la problématique des "retards sirops", il n'y avait pas grand-chose d'écrit, et j'ai dû rencontrer pas mal de personnes, écouter ce qu'elles avaient à me dire, les rencontrer plusieurs fois, confronter les dires des uns et des autres, reprendre une information dite par une personne pour qu'elle soit confirmée ou infirmée. [...] Donc, effectivement, c'est une*

charge de travail, c'est sûr, mais je dirais que... au niveau de la récupération des informations..., c'était une personne qui avait un poste plus ou moins important, qui quitte l'entreprise. Il y a toute une série d'informations qui peuvent être perdues. Donc, heu... La culture de l'écrit, c'est une chose qui me semble très importante. Ça n'a pas besoin d'être écrit dans un style littéraire, mais il faut qu'il y ait des traces écrites... » (A. E., p. 185).

Bilan

Si vous aviez à donner un avis : c'est plutôt positif ? C'est plutôt négatif ? : « L'ensemble, c'est positif, la formation est globalement positive. Le stage est... lui aussi positif. J'ai eu quelques difficultés là, un manque de suivi. Mais je ne veux pas jeter la faute sur l'entreprise et mon tuteur industriel. J'ai certainement une part de responsabilité, mais globalement c'est positif... Même si là, d'un point de vue personnel je suis un petit peu tendu là... C'est peut-être les examens qui arrivent... Bon, c'est aussi que je suis assez exigeant avec moi-même. Quand les choses n'avancent pas aussi rapidement que je le souhaite, j'ai un peu tendance à me refermer sur moi-même et donc il faut que je relativise un petit peu. » 180

« Ben... Le fait de pouvoir être, je dirais à cent pour cent du côté entreprise... C'est vrai comme, je le disais en dehors de l'interview, je ne sais pas si c'est à vous, je trouve que l'alternance, c'est pas forcément très facile et... heu... Il y a peut-être... c'est la première année où il y a cette formation en alternance... Il y a peut-être des choses à faire. »

« Le programme de cours qui devrait être un peu différent, que le programme des formations initiales... heu... bon je sais pas si du côté des enseignants, ils ont déjà des idées assez claires là-dessus. Mais... heu... Bon moi j'aime bien l'efficacité, et c'est vrai, je me dis allons directement à ce qui apporte un plus. » 180

Là, vous avez terminé votre formation. Avec le recul, quels sentiments avez-vous aujourd'hui, par rapport à cette formation et par rapport à l'alternance ? : « *Pour mon cas, la formation, je dirais, m'a permis de sortir de l'inactivité de ma situation sans emploi. Ça m'a permis d'apprendre des choses et le stage m'a permis de reprendre contact avec l'entreprise, d'apprendre aussi des choses dans le cadre stage et surtout aussi pour moi de démystifier la complexité du travail, parce que je me suis rendu compte sur place que des gens qui étaient là depuis un certain nombre des années, parfois ça leur arrivait de dire des bêtises.* » (A. E., p. 182).

À propos de la formation : « *je dirais heu... d'un côté oui, parce qu'on a appris de nouvelles choses, mais je reste malgré tout... Comment je vais dire cela ? ... Je m'attendais à ce que*

l'on aille un peu plus loin au niveau de certaines matières. Je dirais... Dans l'ensemble pour tout ce qui était projet, comme on était relativement autonome, on allait de nous-mêmes assez loin. Heu... Dans certains cas, heu... Dans certaines matières, il y avait des cours qui auraient pu être faits en la moitié du temps. Par contre, il y a d'autres cours, où c'était plus soutenu, voire très soutenu, voire même pour certains, trop soutenu. Je pense en particulier à certaines matières où certains étudiants avaient une expérience, qui eux ont réussi à suivre très facilement, et d'autres qui n'avaient pas ce... Comme on vient d'horizons divers, ils n'avaient pas cette expérience... Ils ont complètement été largués. Il faut faire attention, mais je dirais, il y a quand même des cours... Alors, moi je pense aux cours où je n'avais pas forcément les compétences, j'ai trouvé qu'on aurait pu les faire en moins de temps. Donc heu... Il y a quelques cours, il faudrait les reprendre un par un et dire voilà ça n'a pas été poussé, ça aurait pu être plus. » (A. E., p. 182).

* * *

Formation IESP Ingénieur d'exploitation des systèmes de production

Synthèse des entretiens et résumé

8 - Les entretiens réalisés avec Jean-Christophe

Jean-Christophe : Une situation dramatique.

Une situation industrielle difficile - un tutorat inexistant - un conflit avec le directeur du site - un tuteur universitaire paradoxal !

Jusqu'à l'attribution du diplôme, qui est une caricature !

Il a même une réticence à évoquer avec moi, sa situation passée au cours de notre troisième entretien, tellement le souvenir et l'évocation de ce qu'il a vécu sont douloureux.

Introduction

Jean-Christophe a suivi durant trois ans la formation IESP : Ingénieur d'exploitation des systèmes de production.

Durant ces trois ans, je n'étais pas son tuteur universitaire. Mais il m'a sollicité au cours de sa formation pour l'aider à faire face à de sévères difficultés.

Présentation de l'apprenant

Jean-Christophe a 31ans, il est marié, et père d'une petite fille de deux ans et demi. Il vit près d'ANZIN.

Son parcours scolaire a été le suivant : un bac D, suivi de deux premières années en DEUG B, à Villeneuve-d'Ascq. Il a été dispensé des obligations militaires. Il a d'abord trouvé du travail dans une laiterie, en tant que polyvalent pendant deux ans, puis il a été nommé Chef d'Équipe. Il aurait dû devenir responsable d'atelier, mais l'entreprise n'a pas respecté la promesse qui lui avait été faite. Il a donc quitté cette entreprise et a trouvé du travail à la brasserie B-Entreprise dans le Nord de la France.

Le contexte industriel de l'apprenant

Il travaille actuellement à la brasserie B-Entreprise dans le Nord de la France. C'est une petite société de 34 personnes. Il y travaille depuis six ans ; il est actuellement responsable du conditionnement de la bière, de l'emballage et du stockage. Il gère le programme de

fabrication, selon les commandes de clients, et doit assurer la qualité dans les secteurs qui sont placés sous sa responsabilité.

Présentation des entretiens

Trois entretiens ont été réalisés, deux au cours de la formation et le troisième quelque temps après la remise des diplômes.

Premier entretien, le 8 juillet 2004

Deuxième entretien, le 17 décembre 2004

Troisième entretien, le 17 avril 2007

Synthèse des entretiens

Au cours du premier entretien, insiste sur le fait qu'il est plus posé, plus à l'écoute des autres. Il exprime cela en disant : « *Beaucoup plus d'écoute, j'écoute beaucoup plus, je réfléchis beaucoup plus. Je suis toujours nerveux, mais je réagissais au quart de tour. J'essaye, enfin... c'est pas que j'essaye, je le fais naturellement... J'essaye de réfléchir. Je réfléchis alors... Comment expliquer cela c'est la formation qui fait ça. Je prends du recul... Je suis beaucoup moins stressé beaucoup, beaucoup, beaucoup moins stressé. [...] j'ai l'impression de travailler beaucoup plus efficacement.* » (A. E., p. 246).

On peut avancer la remarque suivante : le contexte industriel dans lequel se trouve Jean-Christophe est incompatible avec les attentes de la formation.

D'autre part Jean-Christophe est dans une situation personnelle délicate : son épouse est au chômage et sa petite fille souffre du manque de disponibilité de son papa.

Jean-Christophe s'était fait une vision idéalisée de la formation : « *J'étais avec ma femme. On a vu la représentante de la formation, elle nous a présenté la formation, les heures de cours. Pour moi, tout allait très bien se passer, je n'allais pas avoir beaucoup de mal. J'allais bien être aidé au niveau tuteur entreprise. Et en fait, je me suis aperçu que je devais beaucoup me débrouiller tout seul* ». (A. E., p. 236).

Sa vision de la formation : « *Je ne m'attendais pas du tout à ce genre de formation. Au niveau organisation, déjà. Je m'attendais à quelque chose de très organisé. Je me rends compte que c'est quelque chose qui n'est pas du tout organisé. Il n'y a aucune organisation. On nous demande d'être organisé au travail, on nous apprend à être organisé et ici, je trouve qu'il n'y a pas beaucoup d'organisation [...], mais bon, on s'adapte, on n'est plus des gosses.* » (A. E., p. 235).

Il constate la création de groupes spécifiques dans la promotion d'apprenants, il identifie par

exemple un groupe d'apprenants originaires d'un grand groupe industriel et un autre qui regroupe des apprenants qui, comme Jean-Christophe, sont sous le régime du congé individuel de formation (CIF).

« Ici, on nous apprend à devenir ingénieur. La question "pourquoi ?" on l'entend tous les jours. Avant j'étais technicien : c'était "comment je vais faire ?". Maintenant pour un ingénieur c'est "pourquoi ?" » (A. E., p. 237).

Les cours de sociologie lui permettent de se rendre compte de ce qui se passe dans son entreprise et des jeux qui s'y déroulent.

Maintenant, j'ai moins l'impression d'apprendre. On a des cours de management, des choses que j'ai déjà vues. On n'apprend rien. Par contre, je vais plus loin. OK ? Il y a des termes qui apparaissent. L'intervenant, il n'approfondit pas, il n'a pas le temps. Donc de mon côté (c'est pour cela que je parle d'auto-formation), de mon côté, je vais aller lire, je vais me documenter.

L'alternance lui permet de ne pas perdre le contact avec son entreprise qui n'aurait pas accepté des absences plus longues. Et il précise : *« Je ne me voyez pas passer un an à l'école. Déjà là, une semaine, excusez-moi, mais le cul sur une chaise, je n'ai plus l'habitude. Moi j'aime bien bouger. » (A. E., p. 240).*

a *Troisième entretien*

Dans l'entreprise, l'accompagnement était inexistant. Son tuteur industriel avait été désigné d'office, c'était l'ingénieur responsable de la qualité. Ce dernier avait accepté pour lui faire plaisir, mais il n'avait pas de temps à lui consacrer et il ne l'aidera pas plus en deuxième et en troisième année de la formation.

Cette présentation du « cahier des charges » a été un choc pour tous les apprenants et pour Christophe tout particulièrement, à cause de la situation qu'il vivait en entreprise et au fait qu'il n'avait pas de projet en vue et qu'il n'aurait pas d'aide de la part de l'entreprise.

L'école prévoit un dispositif, avec un double tutorat, un suivi de projet, une situation de travail formative en entreprise, etc. Christophe ne bénéficiait d'aucuns de ces éléments.

Christophe se demande s'il a bien fait de suivre cette formation. Je lui fais remarquer qu'il est allé au bout de la formation et qu'il a obtenu son diplôme.

Christophe nous dit : *« je m'en suis sorti, ça c'est très mal passé. » « Le final, pour moi a été un drame : on m'a annoncé que j'étais diplômé, et deux jours après on m'annonce que je ne suis plus diplômé. » (A. E., p. 253).*

Pour sa famille, ses amis, pour lui-même, c'est un choc.

On lui demande de faire en complément au travail présenté. Après cette dernière péripétie, il est effectivement déclaré diplômé. Le bilan est fait Jean-Christophe de cette période formation est sévère.

- Il pense qu'après la formation, il va plus au fond des choses, il sait regarder le problème dans son contexte.
- D'autre part, il nous dit : « *J'ai un diplôme d'ingénieur, mais je ne suis pas ingénieur dans ma société. Ça, c'est très dur.* » (A. E., p. 253).
- « *J'ai vraiment l'impression d'avoir gâché trois ans : ma femme a eu des problèmes et je ne les ai pas vus. Ma fille a cinq ans. Quand j'ai commencé cette formation, elle n'avait que deux ans. Elle a été assez pénible pendant ces trois ans parce qu'elle ne me voyait pas souvent. Maintenant, tout va bien et elle est beaucoup plus calme.* » (A. E., p. 253).
- « *J'ai le sentiment de ne plus vouloir m'impliquer dans quoi que ce soit, de ne plus vouloir me mettre en avant. [...] Ça va peut-être revenir plus tard.* » (A. E., p. 253).
- « *Je suis un professionnel, je pensai avoir affaire à des professionnels. Mais les profs c'est de la théorie. Sur le papier on peut toujours faire quelque chose, mais dans la pratique c'est autre chose. [...] Ils n'avaient pas le droit de se mêler de ma vie professionnelle et même de ma vie privée.* » (A. E., p. 253-254).

Sans doute, le contexte professionnel ne permettait pas de mettre en place une situation formative, comme le demande la formation IESP.

À la question : « *qu'est-ce que tu as entrepris pour sortir de tout cela ?* » Christophe répond : « *J'ai récupéré ma vie privée, j'oublie la fac, je fais mon boulot, mais quand je quitte l'entreprise, j'oublie mon boulot. J'ai acheté une maison, je vis correctement, j'ai un bon salaire. J'ai perdu trois ans, je vais m'occuper de ma fille, je n'ai plus envie de m'embêter. Avoir confiance en quelqu'un c'est difficile.* »

Christophe m'avouera hors micro qu'il avait longtemps hésité, avant de faire cet entretien, car pour lui, c'était difficile de parler de cette formation qu'il a très mal vécue.

* * *

II - Présentation des propos des apprenants

1 - Rappel sur le profil des apprenants

Trois profils sont identifiables

La formation IESP

La formation d'ingénieur IESP de Villeneuve-d'Ascq est un dispositif du type formation continue. Les apprenants sont déjà salariés de l'entreprise.

Durant la formation, deux situations sont possibles : soit, ils restent sur le site où ils travaillaient avant l'entrée en formation, c'est le cas d'Alban et de Jean-Christophe, soit ils sont mutés dans un autre site du groupe industriel, c'est le cas d'Adrien. Ces apprenants ont une expérience professionnelle très forte et connaissent leur site, s'ils sont amenés à y rester durant leur formation, ou bien ils connaissent leur groupe, même s'ils ne connaissent pas le site où ils sont mutés. À la suite de la formation, ils resteront salariés de leur entreprise avec une reconnaissance de leur diplôme d'ingénieur, dans la majorité des cas. Ils pourront rester sur le site où ils étaient affectés au cours de leur formation ou être mutés vers un autre site.

Nous avons pu remarquer chez les trois apprenants de la formation d'ingénieur IESP interviewés au cours de nos entretiens que leur motivation était très forte pour entreprendre cette formation qui est pour eux l'opportunité d'une promotion. Nous avons pu remarquer également qu'ils étaient très impliqués dans la vie de leur entreprise.

Même Jean-Christophe, bien qu'il soit en conflit avec le directeur du site, est très motivé par la vie et le développement de son entreprise, et entretient de très bons rapports avec le personnel de l'entreprise.

Le DESS OGP

Les apprenants, qui s'engagent dans cette formation du type formation continue, ont déjà une expérience professionnelle importante. Ils sont, soit demandeur d'emploi parce que licencié pour raisons économiques, soit à la recherche d'une autre situation professionnelle et ils suivent cette formation dans le cadre d'un congé individuel de formation.

Si leur motivation personnelle est très forte, ils n'ont pas de liens particuliers avec l'entreprise qui les accueille durant leur formation et généralement ils ne sont pas embauchés par celle-ci, après l'obtention du diplôme.

Le DUT OGP

Nous avons pu noter que les cinq apprenants interviewés sont tous sortis du système scolaire ou universitaire, avant d'y revenir pour suivre cette formation. Ils peuvent avoir une expérience professionnelle, qui peut aller de quelques mois à plusieurs années, ou bien ils ont suivi un autre cursus de formation dans un domaine très différent. Ils sont, soit en situation d'échec dans leur projet de formation, soit demandeurs d'emploi à la recherche d'une formation qui pourra augmenter leur qualification professionnelle et déboucher sur un emploi.

2 - Deux situations très problématiques

Parmi les 11 situations rencontrées, deux cas sont très problématiques. Il s'agit du cas de Georges (DESS OGP) et de Jean-Christophe (formation d'ingénieurs IESP)

Georges qui est âgé de 44 ans et qui travaillait dans un laboratoire de recherche se trouve dans une entreprise de production de composant pour l'automobile. Il n'arrive pas à trouver sa place dans l'entreprise. Pour lui, c'est un changement complet de culture. Il espère l'arrivée d'une personne, qui doit être embauchée dans l'entreprise comme responsable de la production, qui est un ancien apprenant de la même formation et qui doit devenir son tuteur. Mais cette arrivée ne va pas répondre à ses attentes.

Jean-Christophe est en conflit entre le directeur du site et lui-même. Le directeur n'accepte pas que Jean-Christophe suive cette formation. Jean-Christophe ne peut avoir aucune aide de la part de l'entreprise ni de la part de son tuteur industriel. Jean-Christophe aura également quelques problèmes avec son tuteur universitaire qui dans un premier temps lui donne une aide limitée, puis impose à Jean-Christophe de faire une analyse très critique du fonctionnement de l'entreprise et de son organisation, mettant en situation délicate d'autres personnes que lui, et en particulier son tuteur industriel. Jean-Christophe refusera de poursuivre dans ces sens et quittera la formation. Convaincu de reprendre sa formation, il bénéficiera d'un autre accompagnement universitaire, mais il finira sa formation en ayant perdu toute motivation. Cette situation particulière met en évidence la nécessaire prise en compte de la dimension éthique de l'accompagnement.

3 - But de la formation en alternance

L'acquisition d'un diplôme professionnalisant est le but de ces formations.

Pour deux des apprenants IESP, le but de la formation est très clair : rendre les apprenants

capables de mettre en œuvre des démarches de projet d'une manière structurée, réfléchie, où les dimensions d'autonomie d'auto-organisation et d'auto-évaluation sont présentes.

Pour les deux autres formations, les apprenants parlent d'acquisitions de la maîtrise d'outils ou de méthodes, d'une manière floue. Ils parlent d'expérience, de mise en pratique, de confrontation à la réalité sans plus de précision.

4 - L'alternance vécue par les apprenants

4.1 - Intégration - implication

« *On se sent réellement intégré quand ce que l'on dit est pris en considération* », nous dit un apprenant !

Les apprenants ont besoin de :

- se sentir utiles pour l'entreprise,
- d'être reconnus comme étant utiles à l'entreprise,
- de point de repère et d'évaluation. Ils ont besoin de savoir si ce qu'ils font est correct, s'ils ont choisi une bonne direction,
- ils ont besoin d'être actifs.

Pour deux des apprenants de la formation d'ingénieurs IESP, les missions sont intégrées dans le projet de l'entreprise qui présente un enjeu majeur ; leur motivation est très forte.

4.2 - Les tuteurs

Les tuteurs universitaires sont très peu évoqués. Le rôle de ce tuteur n'est pas très compris sauf pour la formation d'ingénieurs IESP où son rôle est codifié par l'institution.

Le tuteur universitaire est surtout évoqué dans les phases de préparation des soutenances et de rédaction des mémoires.

Les tuteurs industriels : chaque situation est singulière : cela va d'une relation conflictuelle pour deux des cas, à une relation du type « père-fils » dans laquelle l'apprenant sait qu'il peut compter sur l'aide et la confiance de son tuteur industriel, en passant par un accompagnement ayant pour finalité la passation des responsabilités entre l'apprenant et son tuteur industriel et s'inscrivant dans un projet à long terme.

Il peut être très disponible ou difficile à contacter.

Un manque d'aide est souvent évoqué : « *il me laisse faire [...] j'ai beaucoup bricolé* » « *je ne*

l'ai pas vu souvent [...] je ne voyais pas l'intérêt ».

Sont également évoqués : un manque de contact - le besoin de travailler avec le tuteur industriel pour être rassuré - le besoin de lui soumettre des propositions argumentées - la nécessité de faire valider son travail

4.3 - Ce que l'on apprend en alternance

4.3.1. - Entre les savoirs de l'école et les missions en entreprise

La grande majorité des apprenants interviewés ne voient pas d'adéquation directe entre les savoirs de l'école et les situations vécues par les apprenants en entreprise. Pour eux :

- certains savoirs ne serviront pas ou sont jugés peu utiles,
- certains savoirs ne sont pas opérationnalisables, même s'il semble à l'apprenant qu'ils pourraient lui être utiles, dans le futur, dans des situations qu'il n'arrive pas à imaginer aujourd'hui,
- l'école ne change pas ses méthodes, il n'y a pas d'adaptation visible entre le contenu de la formation et son organisation et le fait qu'il s'agisse d'une formation en alternance,
- les enseignants ne changent pas leur méthode et ne cherchent pas à s'adapter aux spécificités de la formation en alternance,
- il y a une désynchronisation entre la formation et les besoins des apprenants dans leur mission et par exemple dans le cas de la formation d'ingénieurs IESP, certains cours jugés nécessaires à tous pour leur mission ont été donnés en fin de formation.

Pour la formation d'ingénieurs l'IESP : les cours de sociologie, de management, d'organisation, sont jugés très utiles.

Dans la grande majorité des cas, c'est l'apprenant qui construit des liens entre les savoirs de l'école et sa mission en entreprise. Il n'y a aucun artefact prévu par les formations pour l'aider dans cette démarche.

4.3.2. - Autonomie - responsabilisation - auto-organisation

L'alternance : l'école de l'autonomie

L'autonomie est un point très souvent évoqué par les apprenants. Cette autonomie leur permet de montrer à leur entourage leur utilité pour l'entreprise.

Cette autonomie se construit progressivement dans les missions qui sont confiées à

l'apprenant, par le manque de disponibilité du tuteur qu'il soit réel ou feint, par le degré de responsabilité qui lui est accordée et qui s'accroît progressivement. La responsabilité est souvent prise lors de l'absence du tuteur industriel. Cette absence est mise à profit pour l'apprenant pour tester sa propre démarche, pour constater qu'il est capable de travailler seul, d'assurer seul, une tâche ou une fonction et pour le montrer. Les apprenants nous disent avoir profité de tels ou tels événements pour s'émanciper du tuteur industriel et prendre des initiatives. C'est l'occasion de se lancer ; il ne faut pas rater une telle opportunité.

Dans les dires des apprenants, on peut constater que la prise de conscience de l'acquisition de l'autonomie se fait également avec le temps et apparaît au détour d'un événement particulier comme l'absence du tuteur industriel, évoquée précédemment. Elle n'est pas définitive, elle devra être confirmée dans le temps, dans d'autres projets, dans d'autres circonstances.

Si l'autonomie est réclamée par les apprenants, certains se sentent abandonnés et construisent leur propre stratégie, leur propre situation pour résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Le manque de point de repère, de conseils, de discussions avec le tuteur industriel et de confrontations de point de vue pose problème, et peut les mettre en situation de doute, d'hésitation, d'immobilisme.

L'alternance : l'école de la responsabilisation

Les apprenants ont besoin de se sentir responsables, utiles et reconnus, même si certains nous disent que le titre d'apprenti peut être un frein à la reconnaissance par leur entourage. Pour les apprenants et surtout les plus jeunes, être apprenti signifie aux yeux des autres que l'on a beaucoup à apprendre. Il leur faut donc montrer qu'ils peuvent être utiles, efficaces et capables de rendre des services aux autres.

Ils ont besoin d'avoir un vrai projet qui leur appartienne, dans lequel ils se sentent responsables et reconnus pour ce qu'ils sont capables de faire. Un projet dont ils ne seront pas dépossédés lors de leur retour à l'école.

Des apprenants nous disent par rapport à leur mission : « *tout est déjà décidé* » - « *il faut appliquer les méthodes de l'entreprise* ». Ils peuvent se trouver alors dans la situation où leur réflexion, les solutions qu'ils proposent sont rejetées ou ignorées, on ne leur laisse même pas la possibilité d'en faire part : la méthode de l'entreprise s'impose. Ils se sentent alors frustrés et démotivés.

L'alternance : l'école de l'auto-organisation

Les entretiens nous montrent que les apprenants sont capables de s'auto-organiser, de se

mettre en « *mode projet* » comme nous dit Christian, de prendre des initiatives radicales comme Marie, ou comme Georges de se construire une posture pour faire face à sa situation très particulière

L'alternance : l'école du rapport aux autres, dans la réalité de la vie en l'entreprise

L'alternance est l'occasion de prendre la mesure de l'importance de la dimension humaine dans l'entreprise. Les entreprises sont avant tout des systèmes humains où toute la complexité des relations entre les individus leur apparaît. Il faut apprendre à entrer en relation avec les autres, à travailler avec les autres, en respectant des codes, des coutumes

Il leur faut apprendre à apprendre auprès des anciens : « *il faut du compagnonnage* » nous dit Adrien, il faut apprendre à écouter les autres.

Il leur faut apprendre à expliquer, argumenter, convaincre, devant différents publics : depuis les opérateurs, jusqu'au responsable du groupe industriel ;

Il leur faut apprendre à prendre en considération le contexte, à changer de stratégie si nécessaire.

L'alternance : une école pour devenir acteur et auteur

Les propos recueillis nous montrent des apprenants cherchant à devenir acteurs reconnus dans leur mission, mais aussi et en fonction des aléas et des événements imprévisibles autour de leur démarche et de la construction de leur situation.

4.4 - Les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur mission

Il est possible de dresser une liste des principales difficultés auxquelles ont du faire face les apprenants rencontrés :

- une intégration difficile auprès du personnel de l'entreprise,
- un projet pas toujours clairement défini, mal compris, difficilement restitué,
- le manque d'aide pour problématiser,
- le manque de disponibilité du tuteur industriel,
- des solutions déjà toutes prêtes dans l'esprit du tuteur industriel,
- les outils et méthodes de l'entreprise qui sont imposés, sans même laissé à l'apprenant le temps de proposer son argumentation,
- le rythme de l'entreprise : des entreprises ou tout le monde s'agite frénétiquement, des entreprises où la prise de décision est très longue,

- des projets qui manquent d'intérêt pour l'apprenant parce que tout est déjà décidé ou parce qu'ils ne présentent pas d'importance pour l'entreprise,
- des situations conflictuelles avec le tuteur industriel ou avec la direction du site,
- un tuteur universitaire peu présent, dont l'utilité n'est pas perçue.

4.5 - L'alternance : un mode de formation qui plait

L'alternance est un mode de formation qui plait à tous, même si tous ne l'ont pas choisie ; pour certains apprenants, l'alternance est venue avec la formation. Il est à remarquer que tous les apprenants, qui espèrent poursuivre des études, pensent le faire dans des formations en alternance.

Pour les apprenants en formation continue, l'alternance permet de garder un pied en entreprise, de ne pas se couper de la réalité industrielle.

L'alternance est appréciée pour les changements de rythme, de lieu, de posture, qu'elle permet aux apprenants : *« à l'école, on est moins responsable - on peut décompresser - on est potache. »* Par contre très vite l'action leur manque et il préfère l'entreprise à l'école.

Tous espèrent, au début de la formation, que l'alternance leur permettra de faire des liens entre théorie et pratique. Au fil du temps, cet espoir est plutôt déçu pour une très large majorité des apprenants.

4.6 - Bilan pour les apprenants

- Amertume pour Solène qui ne sera pas embauchée par son entreprise malgré son expérience et sa connaissance de l'entreprise et son sérieux.
- Amertume pour Adrien qui nous dit *« si c'était à refaire je ne le referais pas »* cela à cause des difficultés personnelles et familiales qu'il a rencontré
- Amertume pour Jean-Christophe qui dans une situation très difficile et pleine d'embûches, nous dit avoir perdu trois ans.
- Amertume pour Georges pour qui, en entreprise l'année a été très difficile, à la limite de la rupture.
- Les autres apprenants s'en sortent mieux et leurs propos nous laissent à penser qu'ils ont vécu une expérience positive.

III - Vers une modélisation de l'alternance vécue par les apprenants

L'école ne change pas ses méthodes.

Les enseignants ne s'adaptent pas à l'alternance. Traditionnellement, un enseignant doit toujours savoir répondre aux questions que lui posent les élèves. Pourtant, Marie nous dit « *j'ai posé des questions, j'ai pas eu de réponses à mes questions* ». Ces questions viennent de la réalité de l'entreprise et les réponses ne sont pas toutes prêtes, déjà écrites dans le livre du professeur ! La question n'est pas toujours très claire, elle peut être mal posée, mal formulée, mal interprétée, mal restituée par l'apprenant. À ce moment se pose la question de la problématisation relative au projet de l'apprenant, qui nécessite une démarche de recherche des informations pertinentes en lien avec le problème posé. Cette démarche de problématisation, qui nécessite une approche pluridisciplinaire, n'est pas au cœur des préoccupations de l'école. Les apprenants sont alors seuls, face aux savoirs de l'école d'une part et aux besoins de l'entreprise d'autre part. À eux de faire les liens comme ils peuvent.

Les apprentissages

Ils apprennent toujours quelque chose ! Ce constat rassurant cache une grande diversité entre les apprenants ;

Dans les propos des apprenants que nous avons interviewés, nous pouvons constater qu'ils apprennent toujours quelque chose qui est du domaine de l'expérience de la vie en entreprise, dans cette organisation sociale, dans ce système humain qu'est l'entreprise, qu'ils rejoindront dans la suite de leur carrière. Mais ces apprentissages seront propres à chacun d'entre eux, car dépendant de ce qu'ils auront vécu d'une manière singulière.

Par rapport à leur formation, la question que l'on peut se poser est la suivante : est-ce qu'ils apprennent quelque chose qui a à voir avec leur formation ? Là aussi, la réponse est propre à chacun d'entre eux.

Georges, dans sa posture d'observateur, cherche à capter tout ce qui se passe autour de lui dans l'entreprise et essaye de construire des liens, des comparaisons, avec le contenu de sa formation.

Solène est obligée de suivre les manières de faire, en pratique dans son entreprise. Elle pense ne pas connaître toutes les contraintes, tous les enjeux, tous les jeux en présence et se fait une raison en rongant son frein. Mais en fin de compte, elle regrette de ne pas avoir tenté d'affirmer davantage son propre point de vue qui était sans doute très pertinent.

Christian qui n'ayant pas eu de formation relative à l'outil informatique de gestion intégrée,

utilisé dans tout le groupe industriel et dont dépend son site, décide de s'auto-former, il sera capable de maîtriser les modules de l'outil qui lui sont nécessaires dans ses tâches quotidiennes de gestion des transactions de stockage et sera reconnu d'une manière implicite comme étant compétent, puisque bon nombre d'utilisateurs de cet outil viendront lui demander conseil.

Nous nous trouvons ainsi devant un panel de situations très divers

L'école ne prépare pas ou peu les apprenants à affronter ces situations. Chacun, dans sa situation singulière, qu'il aura pour une part construite, dans un parcours aux détours imprévisibles, en interaction avec d'autres acteurs, dans une organisation aux finalités plus ou moins perceptibles par l'apprenant, va acquérir de nouvelles connaissances et compétences.

À la recherche de responsabilités et de reconnaissance, ils seront capables de construire leur autonomie

Tous manifestent le besoin d'autonomie, le besoin de se sentir utile à l'entreprise, d'être responsable d'une action à mener, d'être intégré c'est-à-dire d'être reconnu pour les savoir-faire dont ils peuvent faire la preuve. Ils sont capables d'auto-organisation, se définissant, dans un formalisme plus ou moins diffus, une stratégie ainsi que des objectifs à atteindre.

Si nécessaire, ils initieront des démarches d'auto-formation, afin d'acquérir les connaissances spécifiques nécessaires à leur stratégie.

Nous pouvons remarquer l'absence d'un projet de formation cohérent autour de l'apprenant, associant l'école, l'entreprise et l'apprenant dans un projet de formation intégrant réellement l'école et l'entreprise.

Nous constatons que dans les dispositifs de formation fréquentés par les apprenants que nous avons interviewés, dans le cadre prescrit par les dispositifs, des moments dédiés à la réflexion autour des situations d'alternance vécue par les apprenants, pour les aider à mettre en lien les choses, pour mettre les apprenants dans une posture réflexive pour en particulier problématiser sont définis. Mais ces échanges, sont très ciblés sur le projet et ne s'ouvrent pas sur la situation de l'apprenant, prise dans sa globalité et ne lui permettent pas de présenter librement les difficultés qu'il peut rencontrer. Sans doute, d'autres lieux d'écoute sont à imaginer ou dans un entretien plus personnel, l'apprenant en situation difficile évoquerait plus librement ses difficultés.

En particulier, les réflexions portent rarement sur la prise de conscience de l'apprenant de ses apprentissages et de ses évolutions.

À ce moment de notre travail et pour prendre du recul qui nous permettra d'affiner le regard que nous portons sur notre objet de recherche, il nous semble nécessaire de tenter une modélisation de l'alternance vécue par les apprenants que nous avons rencontrés.

Dans la troisième partie, nous allons présenter :

- les paradigmes mobilisés,
- notre démarche de modélisation,
- quelques propositions de modèle,
- enfin des perspectives d'actions envisageables s'appuyant sur cette modélisation.

* * *

TROISIÈME PARTIE MODÉLISATION DE L'ALTERNANCE

Reliances et disjonctions entre l'alternance prescrite et l'alternance vécue

CHAPITRE PREMIER

Les ingrédients de l'alternance

Qu'apprend-on et comment apprend-on en alternance ?

À partir de cette question, le thème central de notre réflexion porte sur le concept de « formation en alternance ». C'est l'objet de la partie qui va suivre.

I - Les expériences de l'alternance et de son vécu.

Dans notre expérience des formations diplômantes en alternance, nous pouvons observer la mise en place de dispositifs qui amène l'apprenant à être par moments dans une école, par moments dans une entreprise. Nous pouvons également constater que l'école est considérée comme le lieu de la transmission des savoirs théoriques et l'entreprise le lieu de l'application pratique de ces savoirs et que cette alternance conduira à articulation de fait entre la théorie et la pratique.

Mais, cette définition limitée mérite d'être largement approfondie.

À ce moment, il nous semble important de comprendre d'où nous vient cette pratique des formations en alternance, et pour cela dans le paragraphe suivant nous tenterons une brève approche historique de cette notion, depuis ses origines et jusqu'à l'alternance actuelle.

1 - Approche historique

Cette approche historique permet de situer l'alternance dans le temps. André Geay (1998, p. 13) et Jean Clénet (2002, p. 118) nous proposent quelques points de repère, en retenant les grandes étapes suivantes :

Du moyen âge au XIXe siècle, plusieurs systèmes de formation ont cohabité. Le moyen âge est l'âge d'or de l'apprentissage et du compagnonnage. Durant cette période, la formation par apprentissage cohabite avec l'Université et l'École des Jésuites. À cette période, les « intellectuels » et les « manuels » relevaient d'un même type d'organisation, les corporations de métiers dans lesquelles l'artiste et l'artisan professaient leur art. Les membres d'une corporation étaient liés par une « profession de foi ». Chacun disait de son métier qu'il était « sa profession », faisant référence ainsi à cette profession de foi publique. C'est de là que vient le terme actuel de « profession ».

Dans son ouvrage « Histoire de l'éducation technique », Antoine Léon (1968) revient sur l'histoire de l'artisanat et du compagnonnage et nous précise que la création des communautés d'artisans et de marchands remonte aux Xe et XIe siècles. En effet, c'est dans cette période qu'apparaissent les communautés de métiers ou corporations. Les sociétés artisanales quant à elles apparaissent au XIIe siècle. Les corporations sont composées d'apprentis, de valets (les ouvriers et les compagnons), de maîtres et de jurés élus par les maîtres. Le dictionnaire « Le Petit Robert » définit le compagnon comme étant : « *Celui qui n'était plus apprenti et n'était pas encore maître, dans une corporation. [...] Apprenti reçu compagnon après avoir présenté son chef-d'œuvre.* »

À propos du compagnonnage, A. Léon (1968, p. 13), cite une légende qui ferait remonter l'origine de ce mouvement à l'époque de la construction du Temple de Salomon, à Jérusalem, 1000 ans av. J.-C. Cependant, il nous précise, en citant E.-Martin Saint-Léon, que le compagnonnage n'apparaît dans les textes authentiques qu'au début du XVIe siècle. « On considère généralement que le mouvement compagnonnique s'est constitué au temps des Croisades. Les ouvriers maçons, tailleurs de pierres, charpentiers, qui accompagnaient les croisés, formaient une sorte de corps de génie militaire et assuraient la construction des ponts, des ouvrages de défense et des temples. » (A. Léon, 1968, p. 13). C'est à cette occasion qu'ils auraient rapporté une géométrie descriptive appliquée à la construction, « le trait » qui était utilisé pour définir les pièces de bois utilisées dans la construction des charpentes, ainsi que les pierres utilisées pour l'édification des bâtiments et en particulier les églises gothiques. D'après le dictionnaire « Le Petit Robert », ce terme, « le trait » remonterait au XIVe siècle.

La connaissance technique du « trait », jointe à un comportement moral exemplaire, constitue le « Devoir » du compagnon.

À propos du terme « compagnon », et à titre d'anecdote, A. Léon cite R. Vergez (1957)³⁰ pour qui « *le mot compagnon (compasnion) serait dérivé de compas* » cet instrument très utilisé pour réaliser le tracé des épures en géométrie descriptive. Nous rencontrerons, plus avant dans notre travail, une autre définition du mot « compagnon ».

« *L'apprentissage, dans le système des corporations se présente comme une formation pratique "sur le tas", à caractère essentiellement familial.* » (A. Léon, 1968, p. 13). Un contrat fixe la nature des liens qui unissent l'apprenti à son maître. L'apprentissage implique, pour le maître, un droit de garde, de surveillance, de correction ; il doit héberger, nourrir, habiller son

³⁰ R. Vergez, La pendule à Salomon, Julliard, 1957.

apprenti et le traité en « fils de prud'homme ». D'autre part, diverses dispositions dans les statuts des métiers garantissent la protection de l'apprenti. En particulier, le maître doit posséder l'expérience nécessaire pour assurer la formation de l'apprenti. Le nombre d'apprentis par maître, ainsi que la durée de la formation, sont limités (de deux à 12 ans selon les métiers). Chaque ville relais du tour de France choisit ses « initiateurs » parmi les compagnons les plus compétents. L'enseignement était organisé en deux degrés. « *Au degré primaire, l'apprenti suit l'école d'un compagnon qui lui enseigne le "trait", surveille ses fréquentations, contrôle ses heures de liberté, exerce sur lui l'autorité d'un père.* » Il n'était pas rare que les jeunes deviennent apprentis à partir de dix ans. « *Au degré supérieur, l'enseignement a pour but le perfectionnement professionnel des compagnons ou la formation d'artisans hors ligne qui deviendront à leur tour des professeurs de "trait". Le rôle joué, au sein de la "cayenne" par la "Mère" des compagnons, souligne le caractère protecteur du milieu de formation. C'est elle qui accueille les nouveaux, reconforte les jeunes, prépare les repas, etc.* » (A. Léon, 1968, p. 17).

Pour entrer plus intimement dans la vie des compagnons, il est possible de trouver sur le site de la bibliothèque numérique Gallica,³¹ des ouvrages numérisés nous permettant de nous rendre compte de la vie des compagnons. Nous pouvons citer : *Le livre du compagnonage*, de A. Perdiguier (1840), *Mémoires d'un compagnon du tour de France*, de J.-B.-E. Arnaud (1859), *Question vitale sur le compagnonnage et la classe ouvrière*, de A. Perdiguier (1863).

Cependant, « *Toute l'histoire du compagnonnage est dominée par des luttes parfois sanglantes : luttes entre sociétés rivales, luttes entre compagnons et maîtres des corporations [...] Dans la seconde moitié du XIXe siècle, le mouvement compagnonnique entre dans sa phase de décadence. Les luttes stériles entre sociétés rivales, d'une part, les progrès de la concentration industrielle, d'autre part, font que le mouvement s'adapte de plus en plus difficilement aux réalités économiques et sociales.* » (A. Léon, 1968, p. 14).

À partir du XVe siècle, l'essor des grandes découvertes et l'ouverture de routes maritimes vont permettre le développement du commerce. Peu à peu, l'artisanat va perdre de son importance. Les développements techniques et l'arrivée de l'ère industrielle vont marquer la fin de cet artisanat issu du moyen âge.

Il faut noter que les universités se développeront à partir du XIIIe siècle et c'est à partir de

³¹ Bibliothèque numérique Gallica (<http://gallica.bnf.fr/>) de la Bibliothèque Nationale de France (<http://www.bnf.fr/>).

cette période qu'apparaît la coupure entre les métiers intellectuels et les métiers manuels.

Le modèle de la formation par apprentissage et du compagnonnage était un excellent exemple de ce que l'on appelle les formations « expérientielles ». Dans ces formations, le savoir vient de l'expérience vécue par l'apprenti. Ce type de formation peut être caractérisé en particulier par les éléments suivants :

- le contact direct avec les professionnels et la possibilité d'agir avec eux : l'apprentissage se fait à côté du maître, contre le maître, c'est d'ailleurs de là que vient le terme actuel de contremaître,
- l'apprentissage « sur le tas » qui permet à l'apprenti de se faire une expérience de la vie au travail, de la vie en vraie grandeur.

Cette formation était complétée par une démarche de réflexion personnelle, par un retour sur l'expérience. Cette démarche était organisée par les ouvriers-compagnons, le soir dans la maison des compagnons, la « Cayenne ». (A. Geay, 1998, page 15).

Pour André Geay (1998, page 15), le Compagnonnage était une première forme d'apprentissage en alternance qui « *était une méthode remarquable de transmission des savoir-faire professionnels* ». Cette formation impliquait une progression dans la qualification : l'apprenant passait progressivement, du statut d'apprenti, à celui de compagnon, puis de maître.

La maîtrise nécessitait la présentation d'un chef-d'œuvre devant un jury de maîtres. Ce système de formation se développera sous le contrôle des corporations des métiers.

André Geay (1998, p. 16) nous précise que, dès la fin du XVI^e siècle, l'apprentissage entre en crise. Les corporations tendent à devenir des castes instaurant des privilèges comme, par exemple, le fait de devenir maître de père en fils, sans la nécessité de présenter un chef-d'œuvre. D'autre part, la durée de formation s'allonge exagérément. Ces éléments expliquent le fait que les compagnons ne peuvent plus accéder à la maîtrise.

La Révolution va abolir les corporations en 1791 et interdire le compagnonnage. En conséquence, le contrat d'apprentissage n'est plus obligatoire et le patron n'a plus l'obligation de former le jeune embauché. La Révolution française aura une influence importante sur la création de notre système éducatif. En effet, la Convention va créer un grand nombre d'écoles spéciales, dont certaines sont de véritables établissements d'enseignement technique. Le 18 juin 1793, l'ancien « jardin du roi », transformé en « Muséum d'histoire naturelle », devient une école destinée à l'enseignement des sciences de la nature. L'École Polytechnique est créée

le 11 mars 1794, le Conservatoire des Arts et Métiers le 29 septembre 1794, l'École Normale le 30 octobre 1794. « *Les écoles spécialisées de l'Ancien Régime (École des Mines, École des Ponts et Chaussées) deviennent des instituts d'application auxquels on accède après un stage à l'École Polytechnique.* » (A. Léon, 1968, p. 47).

Le développement des manufactures et des fabriques va entraîner de nombreux abus concernant en particulier le travail des enfants.

« *L'accélération rapide du progrès technique est sensible au début du XIXe siècle. Le développement du machinisme n'a pas seulement pour effet d'intensifier le rythme des activités professionnelles, de rendre le temps moins "poreux", mais aussi de dépersonnaliser la tâche de l'ouvrier en séparant de plus en plus les aspects intellectuels des aspects manuels du travail. De plus, en tant qu'elle élimine les efforts musculaires trop intenses, la machine rend possible l'emploi massif des femmes et des enfants. En acceptant de bas salaires, la main-d'œuvre féminine et juvénile fait baisser le taux de rémunération du travail, ce qui entraîne une nouvelle aggravation des conditions de vie des ouvriers, une détérioration de la santé physique et morale des gens du peuple. De 1812 à 1827, la durée moyenne de la vie passe de 26 à 22 ans. Les enfants et les adolescents sont particulièrement affectés par ces dures conditions. L'âge d'admission dans les fabriques est, en général, de 6 ans, mais une enquête de 1837 révèle que des enfants de 4 ans sont utilisés pour des opérations simples de l'industrie textile. Des médecins, des économistes s'inquiètent d'une telle situation et lancent des cris d'alarme. Les conseils de révision de l'armée déplorent "la dégénérescence de la race".* » (A. Léon, 1968, p. 58).

La loi du 22 mars 1841 sur le travail des enfants dans les manufactures et les fabriques va tenter d'imposer quelques dispositions favorables. On peut citer entre autres, l'interdiction de l'embauche avant l'âge de huit ans, l'interdiction du travail nocturne pour les moins de 13 ans, la limitation de la journée de travail à huit heures pour les enfants de huit à 12 ans et à 12 heures pour les adolescents. Mais cette loi va se heurter aux partisans du libéralisme intégral et à certains patrons qui considèrent que cette loi porte atteinte à leurs profits.

Avec la loi du 22 février 1851, on semble revenir aux formes d'apprentissage en vigueur dans le système des corporations. « *Cette loi prévoit, en effet, outre la fixation à 12 ans de l'âge minimum du travail, la limitation du nombre d'apprentis par patron et l'établissement d'un contrat d'apprentissage avec clauses relatives aux cours professionnels. Une enquête de 1902 sur la "crise de l'apprentissage" révèle que la loi de 1851, même insuffisante, est devenue*

*lettre morte. L'ouvrier fouriériste*³² A. Corbon déclare à ce propos, dans une conférence sur l'enseignement professionnel, tenue en 1878 : « Si l'intérêt du patron est de ne pas faire d'apprentis, aucune puissance ne peut l'y obliger. Il n'y a pas d'autre moyen que l'école pour former les maîtres-ouvriers. » » (A. Léon, 1968, p. 60).

Avec P. Albertini (1992), nous pouvons penser que les lois Ferry représentent un grand progrès pour l'école primaire. Jules Ferry est l'auteur de deux lois qui vont instaurer l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire. La loi du 16 juin 1881 impose la gratuité de l'école primaire, la loi du 28 mars 1882 supprime l'instruction religieuse du programme scolaire, et impose l'instruction primaire obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à 13 ans révolus. Ces deux lois seront complétées par la loi Gobelet du 30 octobre 1886 qui impose que dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement soit exclusivement confié à un personnel laïque.

Si L'école primaire gratuite, laïque et obligatoire, représente un progrès incontestable pour notre système éducatif, le problème de l'enseignement professionnel n'est pas réglé pour autant. En 1904, J.-B. Paquier, un professeur d'histoire, obtient le prix du concours organisé par l'Académie des Sciences Morales et Politiques sur le sujet suivant : « *De l'enseignement professionnel et de son efficacité comme moyen de prévenir la misère, son histoire, ses diverses formes* ». Il publie son essai sous le titre « *L'enseignement professionnel en France* »³³. Pour cet auteur, « *la division de plus en plus poussée du travail substitue l'ouvrier parcellaire à l'ouvrier complet et élimine, de ce fait, le besoin de formation professionnelle. De plus, la compétition dans laquelle se trouvent engagées les différentes entreprises pousse ces dernières à rechercher, parmi les jeunes sans formation, une main-d'œuvre à bon marché. Il faut également, pour rendre compte de la crise de l'apprentissage, invoquer le préjugé défavorable de certains patrons à l'égard des écoles professionnelles, le besoin éprouvé par les parents, de disposer le plus tôt possible du salaire de l'enfant, les résistances des ouvriers eux-mêmes qui voient, dans les apprentis formés, d'éventuels concurrents.* » (A. Léon, 1968, p. 89).

Pour remédier à cette crise, les mesures suivantes sont envisagées :

³² Le fouriérisme est une doctrine d'organisation sociale et politique préconisée par Charles Fourier, stipulant que les hommes doivent s'associer solidairement en petites communautés autonomes (phalanstères, phalanges), coopératives de production et de consommation, et remplir des fonctions correspondant à leurs goûts et à leurs intérêts.

³³ Ouvrage publié par la librairie Armand Colin en 1908.

- la création d'écoles professionnelles soit sous la forme d'écoles-ateliers (l'atelier est installé dans l'école), soit sous la forme d'ateliers-écoles (l'école est installée dans l'atelier),
- en attendant que ces écoles soient ouvertes, on envisage de multiplier les cours professionnels, obligatoires, donnés pendant les heures de travail et sanctionnés par un examen,
- enfin, si la France veut tenir tête aux concurrents étrangers, la formation professionnelle doit s'orienter vers l'agriculture et la petite ou moyenne industrie et non vers la grande industrie.

Deux lois vont tenter de relancer l'apprentissage : la loi sur les écoles manuelles d'apprentissage (1880) et la loi Astier (1919).

Trois séries de mesures sont prises par les législateurs de la III^e République pour mettre fin à la crise de l'apprentissage : les premières visent à l'amélioration des conditions de travail des jeunes formés « sur le tas », les secondes tendent à introduire les travaux manuels à l'école primaire, les dernières enfin concernent plus précisément l'organisation de l'enseignement technique.

On retiendra que tout apprenti doit avoir fréquenté l'école jusqu'à 13 ans. La durée du travail est ramenée progressivement à 8 heures par jour, le repos dominical est instauré en 1906.

Deux lois importantes dominent cette période de l'histoire de l'éducation technique : la loi sur les écoles manuelles d'apprentissage et la loi Astier.

La loi Tolain est votée le 11 décembre 1880. Les écoles d'apprentissage, fondées par les communes et par les départements pour développer, chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles, la dextérité nécessaire et les connaissances techniques, sont mises au nombre des écoles primaires techniques. Ces écoles « *sont tenues, selon Jules Ferry, "d'acheminer les élèves vers les professions auxquelles les prédestine le milieu natal"* ». » (A. Léon, 1968, p. 95).

La loi Astier, votée le 25 juillet 1919, organise le niveau élémentaire de l'enseignement technique en instituant des cours professionnels gratuits et obligatoires, à l'intention des apprentis formés par les employeurs. L'exposé des motifs de la loi indique la volonté de soustraire cet enseignement à l'initiative privée. Dans la définition qu'elle donne de l'enseignement technique, la loi Astier ne néglige pas la formation générale ; les cours sont gratuits et obligatoires pour les jeunes de moins de 18 ans. Ils ont lieu pendant la journée de travail à raison de 4 heures par semaine et de 100 heures par an au minimum. Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) sanctionne la formation reçue pendant trois ans grâce à ces cours.

André Geay (1998, p. 16) précise qu'« *au cours du XIXe siècle, l'industrialisation et le développement technologique mettent en évidence les limites d'une formation exclusivement pratique* ». Les systèmes scolaires vont prendre le relais et l'enseignement technique est officialisé en 1880, avec la création des écoles manuelles d'apprentissage. « *Celles-ci doivent enseigner les savoirs théoriques préparant au métier et y inclure des enseignements pratiques qui ne pourront être qu'une application de la théorie. Ainsi, l'ordre théorie-pratique deviendra-t-il un des dogmes de l'enseignement occidental. (Lobrot, 1975)* » cité par A. Geay, (1998, p. 17).

C'est à partir de cette période que progressivement notre système éducatif prendra la forme que nous lui connaissons actuellement.

On peut dire que l'école devient un temps libéré de la production, où le droit à l'erreur est admis, où l'apprenant peut recommencer. « *Malheureux, que vas-tu faire là ? C'est un mot d'atelier. Montrez-moi ce que vous avez fait. C'est un mot d'école (Alain 1972, pp. 75-77)* » cité par A. Geay, (1998, p. 18).

L'école est un lieu où l'on peut organiser les choses, où la logique de formation impose d'aller du plus simple au plus compliqué, de la théorie à la pratique, alors que dans la réalité industrielle la production à assurer imposera une logique de l'action et une mobilisation des compétences³⁴ nécessaires.

Mais, puisque l'atelier est incontournable pour apprendre le geste technique, différentes solutions sont imaginables :

- mettre l'école dans la fabrique, c'est la solution retenue en Angleterre,
- mettre l'atelier à l'école, c'est la solution qui sera retenue en France.

Ce choix aboutira à la création de nos lycées techniques, et pour A. Geay (1998, p. 22) c'est la montée du « *tout-école* », « *toute la formation et toutes les formations par l'école* ». La mise en place de cette organisation aura pour conséquence d'éloigner de plus en plus l'enseignement de l'entreprise et de confier la formation aux métiers aux lycées techniques et professionnels.

La généralisation progressive à toutes les professions et une scolarité de plus en plus prolongée et sans contact avec la réalité de l'entreprise, engendrent une coupure néfaste avec la vie, l'expérience et les pratiques sociales. Pour A. Geay (1998, p. 26), « *ce mouvement va sans doute trop loin. Le "tout-école" se conjugue avec "trop d'école" pour un nombre*

³⁴ La notion de compétence sera largement abordé dans la suite de ce travail

important de jeunes : plus de 100 000 jeunes sortent alors chaque année du système sans aucune qualification ».

Pour J. Clénet (2002, p. 118) « *le développement de l'artisanat, la naissance des corporations, l'apparition des grandes écoles, l'apparition d'un contrat d'apprentissage (loi du 22-02-1851), les écoles de formation des ouvriers du début du XIXe siècle, les cours du soir au début du XXe siècle et certains CAP dès 1911, ont constitué des prémices de ce que l'on appelle aujourd'hui l'alternance ».*

Une décision importante va mettre sur pied l'enseignement technique que nous connaissons encore aujourd'hui : la loi Astiers. En effet : « *En 1919, la loi Astiers jette les fondements de l'enseignement technique avec l'organisation de cours en ateliers conjointement associés à des enseignements généraux. Puis en 1935, c'est dans le domaine agricole que l'alternance pensée et conçue comme mode éducatif, a été initiée. La première Maison Familiale Rurale a vu le jour, à l'initiative d'un groupe de professionnels agriculteurs, dans le Lot-et-Garonne, à Lauzun, sous l'impulsion de l'Abbé Grannereau. Le mot alternance associé à éducation-formation était prononcé et écrit (D. Chartier, 1978,1986).* » J. Clénet, (2002, p. 118).

Pour André Geay (1998, p. 27), le retour de l'alternance en France se fait sous l'influence de trois impulsions successives :

- Il y a d'abord la contestation étudiante de 1968, dans l'ensemble des pays développés, qui fait émerger la question d'une école trop coupée de la réalité,

À partir de 1974, la montée de la crise économique fait émerger le problème du chômage de centaines de milliers de jeunes sortis du système éducatif sans qualification. L'alternance est proposée en particulier par Bertrand Schwartz

- en 1981 pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes et comme remède aux dysfonctionnements de l'école. Par la suite, des baccalauréats professionnels, des BTS, des DUT ainsi que des diplômes d'ingénieurs³⁵ seront proposés par la voie de l'apprentissage.
- La troisième impulsion, évoquée par A. Geay, est la mise en évidence des difficultés que rencontrent les jeunes à s'insérer dans leur vie professionnelle. Cela a eu comme conséquence la prise de conscience du fait que les formations en alternance permettent une meilleure entrée dans la vie active. L'Allemagne, qui a une bien meilleure intégration professionnelle des moins de 25 ans, grâce à son dispositif de formation par « apprentissage », a servi de modèle. En effet, ces formations associent l'acquisition de

³⁵ En particulier les NFI, Nouvelles Formation d'Ingénieurs impulsées par Bernard De Comps

connaissances, assurée à l'école et garantie par un diplôme, et l'acquisition d'une expérience et d'une identité professionnelle.

Parallèlement à la voie de l'école classique, il peut y avoir « *la voie de l'alternance, qui permet d'abord d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas à l'école* » pour reprendre les mots d'André. Geay (1998, p. 29).

Ce rapide retour historique nous a montré comment nous sommes passés d'une formation « tout apprentissage » à une formation « tout école », en particulier dans l'enseignement technique, puis le retour vers l'apprentissage dans le cadre d'une formation en alternance que l'on observe aujourd'hui.

Nous avons vu quelles influences ont contribué au retour de l'alternance, en particulier, le constat d'une école qui est de plus en plus coupée de la réalité, d'une école qui ne permet pas à l'apprenant de faire des liens entre les enseignements de l'école et la vie réelle. D'autre part, la croissance du chômage des jeunes a contraint les décideurs à proposer d'autres solutions de formation pour des jeunes à qui l'école traditionnelle ne proposait pas de solutions. On peut également ajouter le constat que les formations en alternance facilitent l'entrée des jeunes dans la vie active.

Dans la suite de notre travail, nous ne nous limiterons pas à nos propres représentations de l'alternance et nous allons chercher à comprendre les subtilités de la conception, de la construction et de la conduite des dispositifs de formation en alternance à travers les idées et les réflexions de chercheurs, et praticiens concernés par l'alternance. Aussi, dans le paragraphe suivant, nous allons aborder les idées et les réflexions actuelles relatives à l'apprentissage.

2 - L'alternance aujourd'hui

Il y a encore quelques années, les formations en alternance étaient réservées à des formations préparant à des diplômes professionnels du type CAP ou BEP, débouchant sur des métiers. Le jeune apprenant était apprenti dans une entreprise et recevait au centre de formation les compléments théoriques et techniques nécessaires à la pratique de son futur métier. C'est le cas par exemple des apprentis dans les métiers de bouche : boulanger, cuisinier, boucher, etc. Ceci est la vision classique de l'apprentissage. Cette image traditionnelle de l'apprentissage est porteuse d'une connotation négative basée sur l'échec scolaire, et ces formations en alternance, où l'on est apprenti, sont mises en comparaison négativement avec des formations générales ou scientifiques, débouchant vers l'université et vers des emplois plus prestigieux.

Avec A. Geay (1998), nous pouvons penser que, si pendant longtemps, la formation par alternance a été dénigrée par beaucoup, certains pensent qu'aujourd'hui « *l'école de l'alternance* » (pour reprendre l'expression de A. Geay), représente une ressource pour les apprenants qui n'ont pas trouvé leurs marques dans l'enseignement de type traditionnel, ou qui se sont trouvés en échec dans le système de formation classique, ou qui souhaitent allier études et acquisition d'une expérience professionnelle.

Après bon nombre d'hésitations comme nous l'avons présenté dans notre introduction, au début de notre travail et sans aller jusqu'à parler d'un phénomène de mode, aujourd'hui nous constatons un réel engouement pour les formations par alternance, à la fois de la part des institutions, mais aussi de la part des apprenants. Depuis des formations du type « Bac + 2 » (BTS et DUT) jusqu'au niveau ingénieur nous trouvons actuellement des dispositifs de formation par alternance.

Il faut remarquer qu'au sujet de ces nouvelles formations, l'appellation « voie d'excellence » est utilisée par les Institutions de la région « Nord Pas-de-Calais ».

Dans un premier temps, il sera nécessaire de rechercher les différentes définitions, les différentes réflexions, relatives à l'alternance telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui.

II - Le dispositif alternance

Pour certains, la formation en alternance désigne le problème général de l'articulation de la théorie et de la pratique au sein d'un dispositif de formation. En ce sens, toutes les disciplines sont concernées par l'alternance et pas seulement celles qui sont impliquées dans la formation professionnelle.

Appliquée à la formation professionnelle, cette définition a donné la conception réductrice suivante : à l'école reviendrait la formation théorique, à l'entreprise, la formation pratique.

Pour F. Tilman & E. Delvaux (2000, p. 18), « *L'école de l'alternance* » propose un modèle pédagogique permettant de concilier une formation professionnelle en entreprise et une culture générale suffisante à école pour que l'apprenti soit capable de continuer à se former tout au long de sa vie.

L'alternance permet une collaboration entre le monde de l'économie et celui de l'enseignement. Ainsi, « *la formation par alternance est une forme de partenariat entre l'école et l'entreprise* » (F. Tilman & E. Delvaux, 2000, p. 18).

Actuellement, il est généralement convenu d'appeler formation par alternance (ou alternance pédagogique) « *une formation qui se déroule dans deux lieux distincts, un lieu*

d'enseignement systématique (l'école, le centre de formation...) et un lieu de production (l'entreprise...). L'alternance est donc celle des lieux et non, a priori, celle d'un objet d'apprentissage. » (F. Tilman & E. Delvaux, 2000, p. 19). On peut voir là une déconnexion entre l'école et l'entreprise autour de fait d'apprendre.

Pour reprendre ces idées, il est possible de dire qu'une formation par alternance propose d'associer une école et une entreprise dans un dispositif de formation, qui place l'apprenant dans la situation où il doit apprendre dans deux lieux différents : une école et une entreprise. Cependant pour que le dispositif de formation par alternance soit efficace, malgré les logiques contradictoires des entités qui y sont associées (une logique, c'est-à-dire une adéquation des moyens aux fins), il sera nécessaire d'organiser la coopération et de créer une articulation entre les deux lieux de formation.

1 - Les différentes formes de coopération

Francis Tilman et Étienne Delvaux (2000, p. 20) proposent une typologie de l'alternance selon la forme de la coopération qui existe entre les deux systèmes, école et travail. Ils nous proposent la classification suivante :

- « **L'alternance-fusion** » Ce modèle d'alternance est caractérisé par le fait qu'« *un seul et même organisme assure la formation à travers une activité productrice. [...] Les apprentissages sont donc ici entièrement dépendants de ce qui se vit dans le travail productif.* » Exemple : les classes-entreprises, la formation professionnelle par compagnonnage...
- « **L'alternance-juxtaposition** » Elle « *partage le temps des élèves-apprentis/travailleurs en une période de travail productif et une période d'apprentissage systématique sans qu'il y ait de liens entre elles* ». Dans ce type de dispositif, chaque entité garde sa logique, et seule « l'école » est censée dispenser une formation, suivant des objectifs de formation, indépendante de la situation professionnelle de l'apprenant.
- « **L'alternance-complémentarité** » Ce type d'alternance « *répartit les tâches d'apprentissage entre le lieu de production et le lieu de formation. Les acquis recherchés concourent à la maîtrise d'une profession bien définie dont les dimensions ont été identifiées et dont la poursuite est partagée entre les deux pôles. Il y a donc une certaine forme de répartition explicite du travail entre les deux pôles. Beaucoup de stages en entreprise relèvent de cette catégorie, de même que la plupart des dispositifs d'apprentissage industriel* ». Dans ce type de dispositif de formation, « l'école » va

dispenser une formation complètement tournée vers la situation professionnelle et la qualification attendue.

- « **L'alternance intégrative** » Elle est parfois appelée « vraie alternance » ou « alternance-articulation ». Cette alternance est « *le dispositif dans lequel les deux lieux concourent ensemble à l'acquisition de compétences requises pour l'exercice d'un métier, sans qu'il soit procédé, à priori, à des spécialisations. Les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques, pouvant s'effectuer aussi bien sur les lieux de travail que dans l'établissement de formation.* » Dans un tel dispositif, la répartition des rôles et des tâches sera au cœur des dialogues entre l'école et l'entreprise.

Pour faire écho à la notion de transfert, que propose A. Geay, (qui est présentée un peu plus haut), et en nous replaçant dans le cadre de notre recherche sur l'alternance, il nous semble souhaitable de chercher à développer une coopération proche du type « alternance-articulation » (ou alternance intégrative), afin de faciliter les processus d'apprentissage (dans le sens de l'apprendre) chez les apprenants. - Correction Antidote et Michelle -

2 - Typologie de l'alternance selon l'intention pédagogique

On propose d'appeler séquence en entreprise le temps passé par l'élève/apprenti en entreprise dans le cadre d'un dispositif d'alternance. Cette séquence en entreprise peut poursuivre différentes intentions pédagogiques. Francis Tilman et Étienne Delvaux proposent la classification suivante (2000, p. 21) :

- **L'observation.** « La mission qui est confiée à l'apprenant est de découvrir, pendant son séjour en entreprise, certaines dimensions touchant la vie professionnelle (caractéristiques du métier, organisation du travail, type de relations professionnelles, équipement utilisé, etc.) »
- **La (re) socialisation.** Ce qui est recherché pour l'apprenti à travers la pratique d'une activité productive et secondairement, à travers l'apprentissage des rudiments d'un métier, est la (re) socialisation, c'est-à-dire la capacité à conserver des relations sociales et à accepter un minimum de normes liées à la vie collective et à la vie professionnelle.
- **La qualification.** L'entreprise contribue, dans cette formule, à faire acquérir les bases d'un métier, ou d'une fonction.
- **Le perfectionnement.** « L'apprenti dispose déjà d'un bagage professionnel, mais il va chercher en entreprise, au-delà de la qualification de base, ce que l'établissement de formation n'a pas pu lui donner (utilisation de certaines machines, traitement de cas

complexes, apprentissage d'un rythme professionnel, socialisation professionnelle, etc.) » Francis Tilman et Étienne Delvaux (2000, p. 21).

3 - Typologie de l'alternance selon le statut du public

Francis Tilman et Étienne Delvaux ont développé également une typologie des formes d'alternance en fonction du public concerné :

- **Alternance scolaire :** « Elle concerne le plus grand nombre de stagiaires. Comme son appellation l'indique, elle s'applique à des élèves qui passent un temps plus ou moins long en entreprise, tout en restant sous statut scolaire. Son objet est surtout l'observation et le perfectionnement, la qualification de base étant assurée par l'école. Parfois, elle vise l'acquisition des compétences de qualification, mais ce but est secondaire et il n'est alors poursuivi qu'en complément de ce que l'école ne peut vraiment assurer dans ce domaine. Certains nomment cette forme d'alternance : Enseignement en Alternance. » Francis Tilman et Étienne Delvaux (2000, p. 23)
- **Alternance d'apprentissage :** « Elle se réalise sous le statut d'apprenti. C'est l'entreprise qui est ici l'agent moteur. Elle vise surtout à travers une activité de production, à faire acquérir au jeune les compétences professionnelles liées à un emploi donné. Son premier objet est la qualification de base. Quand l'entreprise est le maître d'œuvre de la formation, nous trouvons régulièrement la dénomination de Formation en Alternance. » Francis Tilman et Étienne Delvaux (2000, p. 23)
- **Alternance d'insertion :** « Elle se déroule sous un statut ambigu. En effet, dans ces formules, le stagiaire est un travailleur en formation disposant d'un contrat de travail « spécial » ou d'un statut de bénéficiaire social. Cette forme d'alternance touche des personnes ayant quitté les filières normales de la formation, en voie ou en situation d'exclusion, disposant d'un faible niveau scolaire. Les personnes concernées relèvent généralement d'institutions d'aide sociale directe ou indirecte. Les ambitions à l'égard de ce public concernant la formation professionnelle, sont plus modestes que dans les autres formules. En général, elles concernent la socialisation, la restructuration psychologique et la remise à niveau. Secondairement, dans la mesure du possible, ces dispositifs cherchent à faire acquérir des rudiments de qualification. Pour le public visé ici, l'enjeu est donc de lui éviter la marginalisation et de tenter de le réinsérer dans des circuits économiques et sociaux dits normaux. » Francis Tilman et Étienne Delvaux (2000, p. 23)

- Correction Antidote et Michelle -.

4 - Des logiques contradictoires

L'alternance rassemble, dans un même dispositif, deux entités, l'école et l'entreprise. Ces entités possèdent leur finalité, leur logique.

En effet, l'entreprise vit au rythme des marchés. Elle est en prise directe avec la réalité économique, sociale, technologique. On y recherche la maîtrise de la production c'est-à-dire que l'on cherche à éviter les aléas, les improvisations.

Les aléas seront anticipés dans la description de modes de production, modes appelés « mode de marche dégradée ». Grâce à des procédures détaillées, ces modes de production permettent au système, soit de redémarrer au plus tôt, soit de ne pas arrêter complètement la production, mais simplement de la ralentir.

Toutes les activités y sont codifiées et entrent dans des schémas préparés à l'avance. Les maîtres mots y sont : efficacité, rentabilité, optimisation. On cherche à y développer l'efficacité humaine et technologique.

Du point de vue de la formation, ceci se traduit par des formations très ciblées, soit sur une tâche, soit sur une responsabilité spécifique.

Dans des organisations de plus en plus tendues en matière de délais acceptables et de qualité, où l'on impose une maîtrise de la qualité, des volumes disponibles, les aléas sont fréquents. Ces aléas imposent aux hommes, qui y travaillent, de faire preuve de réactivité, d'adaptabilité et d'efficacité immédiate.

On peut compléter cette réflexion en insistant, sur la très grande diversité des structures, des organisations, des dispositifs de production de biens de services.

On peut rencontrer des entreprises individuelles, où tout repose sur une seule personne, mais aussi des entreprises de taille internationale, où l'individu se trouve dans une organisation très hiérarchisée, codifiée, organisée en nombreux services (des services fonctionnels et des services opérationnels). On peut également rencontrer des entreprises, où la richesse se trouve d'abord dans les hommes qui la composent. On peut trouver des entreprises où la technologie est la richesse.

Très souvent, les finalités économiques prennent le pas sur toutes les autres (humaines, de formation, sociales...).

L'école, quant à elle, est un lieu consacré à la formation, à l'apprentissage de savoirs de base : lire, écrire, compter, mais aussi de savoirs théoriques : mathématiques, physique, mécanique, littérature, histoire, et aussi de savoirs techniques, voire professionnels.

La démarche de l'école est hors de la réalité. L'école possède son temps, son rythme, son

propre calendrier. Elle possède des activités spécifiques, des enchaînements d'étapes et de situations. En ce sens, on peut dire que l'école est un monde ayant peu de contacts avec le monde économique, avec le monde de la production, avec le monde des adultes.

Ces remarques montrent l'écart entre le monde de l'école et le monde de l'entreprise, montrent les différences qui existent entre ces deux univers, entre ces deux logiques.

Francis Tilman et Étienne Delvaux (2000, p.63) reprennent cette notion dans leur ouvrage « *Manuel de la formation en alternance* ». Ils y présentent d'une part « *La logique de production organisée selon le principe de l'organisation rationnelle de l'activité humaine et tendant à planifier la formation suivant les aléas ou les exigences de l'organisation du travail* » ; d'autre part « *la logique scolaire plus souple dans son organisation et tendant à se centrer sur l'intérêt de l'apprenant, mais aussi plus formelle et plus abstraite dans son contenu* ».

5 - Organisation (Ingénierie) des formations post-baccalauréat en alternance

Organisation de notre dispositif de formation en alternance

L'alternance repose sur l'association dans un même dispositif de formation de deux entités, l'école et l'entreprise. On peut penser, grâce à ce dispositif, résoudre l'articulation entre la théorie (l'école), et la pratique (l'entreprise). On peut observer, comme déjà dit précédemment, que ces deux entités présentent des logiques contradictoires, voire paradoxales. La question qui se pose est : comment peut-on faire cohabiter ces entités dans un même dispositif de formation ?

On peut supposer que les trois acteurs soient d'accord sur un certain nombre de finalités et d'objectifs de formation. On peut alors se poser la question des finalités, des motivations de chacun des trois acteurs, l'école, l'entreprise et l'apprenant, à construire ou à participer à une formation par alternance. - Correction Antidote et Michelle -

5.1 - L'apprenant, l'école, l'entreprise, dans l'alternance : quelles finalités ?

Nous allons aborder ici la question des finalités, des motivations de chacun des trois acteurs, l'école, l'entreprise et l'apprenant.

Pour l'école, les objectifs peuvent être divers. - Correction Antidote et Michelle -

- L'un des objectifs est d'attirer vers la formation par alternance un public nouveau qui souhaite poursuivre des études en associant une formation et l'acquisition d'une expérience

professionnelle, qui souhaite associer la théorie à la pratique.

- Un autre objectif peut être de vouloir renforcer son image auprès du milieu professionnel en proposant à celui-ci de devenir acteur dans un dispositif de formation.
- Un troisième objectif peut être à caractère pédagogique, lié à l'intention d'offrir aux apprenants la possibilité de compléter leur formation à l'école par des périodes en entreprise afin d'y acquérir une expérience professionnelle forte.
- Pour l'école, la finalité est de délivrer un diplôme ou un certificat reconnu par le milieu professionnel.

L'école peut choisir de maintenir son dispositif en proposant un statut particulier à l'apprenant, par exemple en proposant que celui-ci puisse bénéficier d'un contrat d'apprentissage. Ce type de contrat est régi par le Code du travail, l'apprenant sera salarié de l'entreprise. Il touche un salaire calculé sur la base du SMIC. Le contrat est établi entre l'école, l'entreprise et l'apprenant. Ce contrat est suivi par la « DDTEF », la Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation. Le contrat est signé pour une durée déterminée qui correspond à la durée de la formation. Il est à noter qu'à la fin du contrat, l'entreprise et l'apprenant n'ont aucune obligation réciproque.

Les finalités pour l'entreprise

- Par le biais de formation par alternance, l'entreprise peut participer activement à la formation de son personnel à venir. Elle choisira alors une formation correspondant à ses besoins et pourra recruter un apprenant susceptible d'être embauché au terme de la formation.
- D'autres entreprises choisissent d'embaucher un apprenti parce qu'elles connaissent la formation et pensent être aidées par l'apprenti, dans des démarches d'amélioration ou de mise en oeuvre de nouveaux processus ou de nouveaux procédés.
- D'autres entreprises se déclarent partenaires de la formation et proposent une ou plusieurs situations d'alternance afin d'aider un apprenant dans son cursus de formation par alternance.

Les finalités pour l'apprenant

On peut revenir sur les finalités les plus couramment exprimées :

- Le changement du mode d'études qui permet à un étudiant classique de reprendre un cycle d'études différemment en lui permettant d'associer la vie pratique en entreprise à la vie étudiante, d'être confronté à la réalité et d'éviter la « monotonie » des études universitaires.

- Le fait de permettre à l'apprenant de bénéficier de l'association, d'une part d'une formation théorique et d'une culture générale, et d'autre part de la possibilité d'appliquer ses connaissances et d'acquérir une formation professionnelle.
- Le fait de permettre à l'apprenant de s'insérer dans le milieu professionnel et ainsi de favoriser sa professionnalisation.
- Le fait d'apprendre d'un côté et de mettre en œuvre de l'autre ; une articulation théorie/pratique.
- Le fait, pour l'apprenant, de disposer d'un salaire.

5.2 - Les finalités des formations par alternance du type post-baccalauréat

Les finalités les plus couramment exprimées par les apprenants sont les suivantes :

- le changement du mode d'études qui permet à un étudiant classique de reprendre un cycle d'études différemment, en lui permettant d'associer la vie pratique en entreprise à la vie étudiante, d'être confronté à la réalité, d'éviter la « monotonie » des études universitaires,
- le fait de permettre à l'apprenant de bénéficier de l'association, d'une part, d'une formation théorique et d'une culture générale et, d'autre part, d'appliquer ses connaissances et d'acquérir une formation professionnelle,
- le fait de permettre à l'apprenant de s'insérer dans le milieu professionnel, de favoriser sa professionnalisation,
- le fait d'apprendre d'un côté et de mettre en œuvre de l'autre ; une articulation théorie/pratique,
- le fait, pour l'apprenant, de disposer d'un salaire.

Remarque : Il nous semble important de noter que l'ouverture d'une formation par alternance peut se faire sans aucune réflexion relative à l'alternance ni de la part de l'école ni de la part des entreprises, chacun pensant que le seul fait de juxtaposer les deux lieux suffira à créer un dispositif de formation par alternance.

6 - Les modalités de mise en œuvre de l'alternance

Il faudra ensuite que les différents acteurs se mettent d'accord sur un certain nombre de modalités. On peut citer :

- Le rythme de l'alternance, c'est-à-dire la durée des périodes à l'école et en entreprise. Différents modèles sont possibles et le choix de la période est délicat. Il peut s'agir par exemple d'une alternance sur une semaine, deux jours à l'école, trois jours en entreprise,

d'une alternance sur plusieurs semaines, trois semaines à l'école, trois semaines en entreprise. Chaque solution présente avantages et inconvénients. Il faudra tenir compte par exemple des distances entre les entreprises et l'école, du type d'activités proposées par l'entreprise à l'apprenant. Des périodes d'une trop courte durée ne facilitent pas le développement des projets, des périodes trop longues nécessitent une réadaptation à l'école ou en entreprise.

- La prise en compte ou non de l'activité en entreprise pour l'obtention du diplôme : comment le travail fourni par l'apprenti dans son entreprise sera évalué et valorisé ? À quelle hauteur ce travail interviendra-t-il dans l'évaluation de l'apprenant en vue de l'obtention de son diplôme ?
- Les modalités de communication entre l'école et l'entreprise. Ces modalités doivent également être abordées afin de définir comment et pourquoi les acteurs vont communiquer. Traditionnellement, des réunions sont organisées pour réunir les différents acteurs et évoquer les différentes expériences vécues en entreprise par les apprenants. Expérience et difficultés pourront être évoquées et partagées et des situations bloquées peuvent évoluer positivement. Un livret de liaison est également envisageable. Les activités réalisées à l'école et en entreprise y seront consignées. Les résultats des évaluations à l'école feront également l'objet ou non d'une communication vers le maître d'apprentissage.
- Un double tutorat pourra être mis en place. Dans ce type de tutorat, chacun des apprenants est encadré en entreprise, par un tuteur industriel, un maître d'apprentissage, et à l'école par un tuteur enseignant. Dès lors et à leur convenance, en fonction des besoins, les tuteurs peuvent se rencontrer et réaliser conjointement un suivi des activités de leurs apprenants. L'aspect pédagogique pourra être également envisagé. La question, comment les deux lieux de l'alternance pourront s'accorder afin de développer un dispositif de formation efficace, pourra être travaillée.

Avant de poursuivre sur ce thème, il nous faut aller voir plus loin, vers les différentes réflexions relatives à l'alternance.

7 - L'alternance du point de vue des acteurs

7.1 - L'alternance du point de vue de l'apprenant

Du point de vue de l'apprenant, il y a déjà l'alternance des lieux. Périodes en entreprise et

périodes à l'école vont se succéder au rythme défini par le dispositif de formation. Cette alternance des lieux va entraîner une alternance des champs de savoir : d'une part, à l'école, le champ théorique des savoirs formels, d'autre part, en entreprise, le champ socio-professionnel des savoirs d'action, des compétences, des savoirs de vie.

7.2 - Une alternance entre les différents acteurs

- À l'école, les acteurs sont des enseignants avec leurs représentations des savoirs et du monde de l'entreprise.
- En entreprise, les acteurs sont des professionnels avec leurs représentations des savoirs d'action, des compétences et du monde de l'école.

L'alternance va présenter à l'apprenant deux logiques d'apprentissage antagonistes. Entre l'école et l'entreprise, il existe une distance culturelle au niveau de la place que chaque entité accorde à la théorie.

L'enseignement se fait de manière traditionnelle : présentation de la théorie, application sur des cas d'école où la réponse est unique, les problèmes sont fermés.

7.3 - L'alternance des rythmes de vie

À l'école, la vie est rythmée par quelques éléments. L'école a son rythme. Ce rythme est donné d'abord par le programme et sa décomposition en modules ou en matières. À l'école, on va du simple vers le compliqué : c'est la fameuse « progression ». On va de la théorie à l'application, de la théorie à la pratique. On enchaîne les modules, les matières, en fonction des prérequis nécessaires pour aborder telle ou telle connaissance, telle ou telle démarche.

La logique de l'enchaînement est la logique du rédacteur du programme. Pour lui, par exemple, un cours d'initiation à la mécanique, dite théorique, doit impérativement commencer par un cours sur le calcul vectoriel. Sinon, point de salut.

L'emploi du temps est le deuxième élément qui va cadencer la vie à l'école. Son élaboration est réalisée en fonction des enchaînements imposés par le programme et les modules et en prenant en compte les contraintes du dispositif : disponibilité des enseignants qui sont souvent impliqués dans plusieurs filières de formation, disponibilité des matériels, des laboratoires, des ateliers, des salles informatiques, etc. en prenant également en compte les contraintes administratives diverses de calendrier, etc.. Ainsi, chaque jour on fera un peu de mathématiques, un peu d'Anglais, un peu de logistique, etc.. L'école a son rythme, sa logique, sa réalité propres.

Les problèmes posés à l'école sont spécifiques à l'école. D'abord, le problème énoncé, un énoncé clair qui présente une situation simple et qui conduira à une solution unique.

L'entreprise a sa logique de production dictée par son marché, par ses clients. Dans l'entreprise, tous n'ont pas le même rythme. Cela va dépendre du service et de la fonction principale qu'occupe la personne dans l'entreprise. Le service de la production, par exemple, va vivre au rythme du plan de production qui émane du carnet de commandes de l'entreprise. Le service commercial va vivre au rythme des salons, au rythme des saisons commerciales, par exemple, ou au rythme de la demande des clients en termes de besoins spécifiques. Tous les acteurs de l'entreprise n'ont pas le même horizon. Le service maintenance devra bâtir son horizon, dans lequel il lui sera possible, par exemple, de développer son plan de maintenance préventive. Un compagnon sur un poste de travail aura, lui, besoin d'un horizon d'une ou deux journées pour organiser son propre travail. L'opérateur, sur une ligne d'assemblage à la chaîne, n'a lui besoin que d'un horizon extrêmement restreint.

Cet horizon est en liaison avec le degré d'autonomie et d'auto-organisation, que peut avoir telle ou telle personne dans l'entreprise.

III - Vers une complexification de notre regard porté sur l'alternance

1 - L'alternance ? : une alternance multiple !

L'alternance implique deux lieux de formation, une école et une entreprise. Dans ce modèle, l'apprenant se déplace d'un lieu à l'autre, vit dans un lieu puis dans un autre.

Ce modèle, d'apparence simple, permet à chacun de jouer son rôle. À l'école, les enseignants enseignent. En entreprise, le maître d'apprentissage joue son rôle en montrant à l'apprenant quel est son métier, en le lui expliquant, en lui montrant « comment faire ». Quant à l'apprenant, il sera tour à tour « élève » en école et « apprenti » en entreprise.

On voit donc apparaître une alternance multiple :

- une alternance de lieux, l'école et l'entreprise, l'école et le milieu professionnel,
- une alternance des finalités : l'école lieu de formation, l'entreprise lieu de production,
- une alternance des postures de l'apprenant : posture d'élève à l'école, posture d'apprenti dans l'entreprise,
- une alternance des temps : le temps de la formation théorique et de la culture générale ; le

- temps de la formation professionnelle,
- une articulation théorie/pratique,
- une alternance du regard posé sur un même objet d'apprentissage.

À propos de cette notion Pascal Galvani (1999), dans son article³⁶ « *Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative.* » pose la question d'une alternance multiple. En effet, dans le concept de l'alternance, il voit en réalité plusieurs alternances, plusieurs pôles d'alternance. L'alternance en formation se fait à différents niveaux et dans la formation en alternance, on vise l'intégration de ces différents pôles par le sujet apprenant. Pascal Galvani propose les types présentés ci-dessous.

- **Alternance des espaces de formation.** En effet, la formation est basée sur une mise en oeuvre de savoirs théoriques acquis à l'université dans un contexte professionnel réel. De ce fait, deux espaces de formation apparaissent. Dans un premier temps, le milieu académique représenté par l'université va être le seul espace de formation, mais rapidement un second espace de formation va se dessiner. Il s'agit du milieu professionnel dans lequel l'apprenant va réaliser les stages nécessaires à sa formation.
- **Alternance des temps de formation.** Le temps de formation est partagé entre la formation académique et l'application dans un contexte professionnel. La formation est donc double au niveau de la temporalité puisqu'elle associe des périodes d'alternance « école/entreprise ».
- **Alternance des différents savoirs en jeu.** Ceux-ci sont à la fois théoriques et pratiques et dépendent des espaces et des temps de formation. Les savoirs théoriques sont ceux acquis à l'université, dans les différents cours et modules proposés. Les savoirs pratiques sont également transmis à l'université, mais sont également acquis lors des périodes de stages professionnels, dans un contexte de travail réel et concret.
- **Alternance entre les différents acteurs** qui jouent un rôle dans la formation : les enseignants, les professionnels, les praticiens, les chercheurs.
- **Alternance entre différents champs en jeu** : le champ théorique des savoirs formels, le champ socio-professionnel des savoirs d'action, le champ personnel des savoirs de vie.

La mise en évidence de cette notion d'alternance multiple nous invite à réfléchir aux difficultés que vont rencontrer les différents acteurs dans l'alternance et tout particulièrement

³⁶ Pascal Galvani « *Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative.* / *Le programme de recherche – formation – action Quart Monde/Université* » (Revue Française de Pédagogie n°128, juillet, août, septembre 1999 »),

les apprenants. En effet, ils vont être mis en tension en permanence entre plusieurs pôles. L'alternance n'est pas seulement l'addition de deux lieux de formation, mais plutôt l'articulation de deux lieux, aux logiques contradictoires et paradoxales, comme on le verra ultérieurement, mais dont la coopération est nécessaire pour produire la compétence.

À ce propos, André Geay écrit : « Cette conception d'une alternance formative bouscule tout un ensemble de postulats séparant théorie et pratique, abstrait et concret, savoirs formalisés et savoir-faire, formation et production, travail intellectuel et travail manuel. ». A. Geay (1998, p. 40)

Dans son ouvrage « *Une autre école (1977)* », Bertrand Schwartz (cité par A. Geay, 1998, p. 35) définit l'alternance comme « *une mise en relation de deux systèmes aux logiques contradictoires* ». En effet, à l'école on trouve une logique de formation (une logique, c'est à dire une adéquation des moyens aux fins), en entreprise une logique économique de production de biens ou de services.

2 - La nécessaire mobilisation de la systémique

Dans leurs travaux consacrés à l'alternance, trois auteurs Bertrand Schwartz (1977), A. Geay (1998) et J. Clénet (2002) introduisent la notion de système. En particulier, dans son ouvrage « *Une autre école (1977)* » (cité par A. Geay, 1998, p. 35), il définit l'alternance comme « *une mise en relation de deux systèmes aux logiques contradictoires* ».

Ces trois auteurs nous invitent à comprendre l'alternance comme étant la mise en relation de plusieurs systèmes : le système « école », le système « entreprise » et le système « interface », entre l'école et l'entreprise.

C'est par le biais de la notion d'interface qu'André Geay (1998) aborde la notion de système. Ainsi, il conçoit l'alternance comme « *un système interface entre l'école et le travail, seule forme éducative capable de gérer les antagonismes entre les deux systèmes* » (1998, p.11). Pour lui, l'interface est un système qui établit une relation entre deux systèmes. Cette interface permet à la communication de s'établir entre les deux systèmes. Ainsi, contrairement au « face à face », où les deux systèmes n'ont qu'une action l'un sur l'autre, mais ne communiquent pas, dans l'interface se crée une zone d'échanges.

A. Geay précise : « *Cette approche systémique de l'alternance va nous permettre de la décrire comme une mise en relation de deux systèmes aux logiques opposées sinon contradictoires voire même paradoxales : un système travail et un système école dans*

lesquels l'individu développe des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage bien spécifiques et y réalise finalement des apprentissages différents qu'il devra concilier» (A. Geay, 1998, p. 34).

Pour introduire sommairement et temporairement le concept de système, nous emprunterons à J.-L. Le Moigne (1994, p. 62), la présentation suivante :

- *« quelque chose (présupposé identifiable),*
- *qui dans quelque chose (environnement),*
- *pour quelque chose (finalité, projet, intention),*
- *fait quelque chose (activité, fonction...),*
- *par quelque chose (structure, une forme stable),*
- *qui se transforme dans le temps (évolution). »*

Ce à quoi J. Clénet (2002, p. 72) ajoute : *« en transformant son environnement et réciproquement ».*

En partant de ces propositions, nous pouvons avancer qu'un système sera « quelque chose » de particulier à chacune des situations considérées, dépendant du contexte, évoluant avec lui, mais capable de se transformer et d'agir sur son environnement. Force est de constater que dans les propos recueillis auprès des apprenants interviewés dans notre recherche nous retrouvons ces ingrédients de la systémique.

L'alternance vécue et construite par l'apprenant, façonnée par lui, par les autres acteurs, et par son environnement en fonction de finalités liées ou non à la formation et/ou à la mission de l'apprenant, est donc « le système interface » entre « le système entreprise » et « le système école ». Ce système est constitué des interactions entre les acteurs et sa frontière avec les autres systèmes environnants est fugace et difficilement saisissable.

C'est par cette interface que des transferts vont pouvoir se produire entre l'école et l'entreprise.

Nous venons d'évoquer quelques-uns des ingrédients de l'alternance. Nous venons de regarder comment peuvent s'agencer divers composants pour constituer un dispositif de formation. Mais il ne nous faut pas perdre de vue que ces dispositifs ont pour finalité de former des apprenants, de leur permettre d'apprendre !

Mais qu'est-ce qu'apprendre ? et comment fait-on pour apprendre ?

Et en quoi est-ce qu'apprendre en alternance est différent ?

Poser ces questions nous impose de comprendre cette activité humaine qui est l'apprendre.

IV - Apprendre : Regard aiguisé sur les notions d'informations, de savoirs, de connaissances, de compétences

Bernard Charlot (1997, p. 68) nous dit qu'apprendre c'est acquérir un savoir. Dans son sens strict, un savoir est un contenu intellectuel, comme, par exemple, la grammaire, les mathématiques. Mais apprendre, c'est aussi maîtriser un objet, une activité comme lire, planter un arbre... Cela peut être également de développer des activités relationnelles, dire bonjour, défendre un point de vue, etc.

Dans son ouvrage « *De l'information à la connaissance* » Jacques Legroux (1981) nous rappelle dans son introduction que : « le savoir est l'une des pièces maîtresses de l'école ». Ce terme possède un statut particulier connoté positivement et respectueusement. Il nous semble incontournable, dans ce travail, de nous poser la question des réalités et des sens qui se cachent derrière ce mot et, par la même intention, de nous poser la question pour ces autres mots si utilisés que sont : information - savoir - connaissance - capacité - compétence.

1 - Informations - savoirs - connaissances - capacités - compétences.

1.1 - L'information

Information vient du latin « informare » qui signifie donner une forme. L'information peut désigner des faits, des commentaires, des opinions, mis en des formes intelligibles et portées par des mots, des sons, des images, ou tout autre média. L'information est destinée à circuler, à être divulguée. L'information pourra être stockée, classée, mesurée, décrite, par toute sorte de moyens, de techniques.

Pour Jacques Legroux (1981), l'information est ainsi extérieure au sujet, elle relève du domaine du social. L'information appartient à tous, elle est de par sa nature transmissible.

Pour Olivier Reboul (1983), il y a deux sources de l'information. « *La première est celle que Spinoza nomme le oui-dire* » (1983, p. 22). Nous recevons ce type d'information des autres, et elle peut être directe ou médiatisée. La seconde source d'information c'est l'expérience, c'est-à-dire tout ce que nous rapportent nos sens. Pour O. Reboul, cette information implique une activité de la part de la personne : « *on "fait" ses expériences* » (1983, p. 23). Pour O. Reboul, la question de la valeur que l'on accorde à ces informations se pose : quelle confiance peut-on accorder à l'information médiatisée et quelle confiance peut-on accorder à l'information en provenance de nos expériences sensibles s'il n'est pas possible de la confronter à d'autres

informations ou la soumettre à une démarche de réflexion.

1.2 - Le savoir

Dans l'introduction de l'ouvrage collectif qu'il a dirigé, « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* » (2004), Jean-Marie Barbier nous propose une approche de la notion de savoir. Pour lui et sur un plan épistémologique, « *la notion de savoirs paraît être utilisée tantôt pour désigner des énoncés, tantôt des composantes identitaires. Dans le langage savant aussi bien que dans le langage social, on constate en effet son emploi tantôt pour nommer une réalité extérieure aux individus, communicable et transmissible (par ex. une procédure technique), tantôt au contraire une réalité indissociable des agents individuels et collectifs qui en sont le support (exemple : un savoir-faire).* » (2004, p. 9).

On voit apparaître dans cette approche deux champs distincts : le champ des savoirs objectivés et le champ des savoirs détenus.

« *Le champ des "savoirs objectivés", qui appartient à la même zone sémantique que par exemple la culture, les règles valeurs. Cette première zone renvoie probablement à des réalités ayant le statut de représentations ou de systèmes de représentation ayant donné lieu à énoncés propositionnels et faisant l'objet d'une valorisation sociale sanctionnée par une activité de transmission-communication. Elles ont de ce fait une existence distincte de ceux qui les énoncent ou ceux qui se les approprient. Elles sont conservables, cumulables, appropriables.* » (2004, p. 9).

Ces savoirs objectivés peuvent être définis comme des énoncés admis socialement comme des vérités qui auront fait la preuve de leur efficacité. Ils peuvent être considérés comme des énoncés : « *ils formalisent une représentation du réel (ils disent "quelque chose" sur le réel)* », d'autre part « *ils énoncent une correspondance, un lien entre cette représentation et l'objet représenté (la notion de vérité est l'affirmation d'une telle correspondance)* ».

Le champ des « savoirs détenus » qui s'inscrit dans la zone sémantique des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes, des professionnalités. Cette seconde zone sémantique se caractérise au contraire par le fait que dans tous les cas le référent en est constitué par ce que nous pourrions appeler des composantes identitaires, c'est-à-dire des réalités dont la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions.

Savoir et connaissance sont souvent considérés comme synonymes et la définition de l'un renvoie à l'autre. Pour J. Legroux (1981, p. 123), le savoir est constitué d'informations

objectives, systématisées, mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet.

Pour Jacky Beillerot³⁷ (1978), le savoir est un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues. C'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme.

Il précise qu'un savoir est, pour un sujet, « *ce qui est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience* ». Le savoir est le résultat d'une activité d'apprentissage. Il précise que les savoirs sont des « *énoncés et des procédures socialement constitués et reconnus* ». Il nous dit également : « *c'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individu ou collectif, entretient une relation au monde naturelle et sociale et le transforme* ». Il précise : « *la notion de savoir conserve aujourd'hui encore dans son étymologie les traces de ses deux sources, l'une autour de voir, de forme, d'image qui conduit au discernement, définition première de la Science, l'autre autour de l'expérience et de la sagesse* »

Pour lui, le savoir est de nature intellectuelle, objective pour le sujet et s'oppose à l'ignorance, à l'opinion, à la foi, à la croyance.

1.2.1. - Nature des savoirs

J. Beillerot³⁸ estime que du point de vue épistémologique il y aurait quatre types de savoirs :

- les savoirs instrumentaux : comme lire, écrire, compter (savoirs opératoires pour B. Charlot³⁹),
- les savoir-faire : les savoirs techniques, les savoirs d'outils,
- les savoirs d'informations idéologiques, sociaux, politiques,
- les savoirs scientifiques théoriques qui se caractérisent notamment par « le dispositif expérimental ou réglementaire qui les vérifie ou qui les définit ».

Pour lui, les définitions généralement admises, pour la notion de savoir, mettent l'accent sur six points.

Il nous semble important de nous arrêter sur ces six points énoncés par J. Beillerot.

- « *Les savoirs peuvent se comprendre comme des stocks d'énoncés et de procédures. Les savoirs caractérisent alors les sociétés elles-mêmes : de quels savoirs dispose un groupe*

³⁷ Jacky Beillerot Dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la Formation (2ème édition), 1998, Paris, Nathan Université. Page 944

³⁸ Jacky Beillerot (J) « Topo, chrono, typologie », in POUR, n° 58 Janvier-Février 1978 p.52.

³⁹ Bernard Charlot, « *Le savoir : statut épistémologique. social et pédagogique* », in *Éducation Permanente*, octobre 1977, n° 39-40, pp. 44-60.

humain à tel ou tel moment ? ».

- *« Les savoirs n'existent en fait que s'ils sont l'objet d'une activité pour un sujet individuel ou collectif : d'abord, apprendre, c'est-à-dire assurer les acquisitions par une activité mentale suivie, puis mettre en œuvre, interpréter, etc. ».*
- Savoirs et pouvoirs sont proches : il y a un double lien du savoir et du pouvoir : celui qui permet à un individu qui sait, de faire (je sais donc je peux), et le lien que les savoirs et les pouvoirs tissent entre eux, construisant aussi bien des relations mentales que sociales.
- Les savoirs peuvent ou doivent être « agis », mis en action, en dehors des discours.
- Concernant les différenciations entre savoirs et connaissances ou entre savoirs de natures différentes, aujourd'hui, on repère :
 - des savoirs théoriques, dont les savoirs scientifiques,
 - des savoirs procéduraux ou stratégiques qui formalisent les règles pour la mise en œuvre de l'action,
 - des savoirs pratiques, des procédures et des règles issues de l'action elle-même.
- *« Enfin, les savoirs analysés aussi bien à partir des mythes des origines existants dans la plupart des sociétés que selon la “pulsion de savoir” identifiée par Freud. »*

1.3 - Savoirs formels, non-formels, informels

Une bonne part des connaissances que possède chacun d'entre nous est acquise par d'autres voies que l'enseignement classique (école, institutions et organismes d'éducation et de formation officiels, ...).

Ces savoirs sont qualifiés de « non formels » et « d'informels », ceci pour les opposer aux savoirs formels, codés et dispensés par l'enseignement officiel. Quelquefois appréciés positivement, ils sont le plus souvent déconsidérés parce que non systématiques et non sanctionnés. Cependant, c'est grâce à ces savoirs que la personne vit son quotidien et trace son chemin et sans doute évalue son existence.

L'acquisition de ces savoirs diversifiés se fait dès la naissance et tout au long de la vie. Cette acquisition se fait dans l'environnement familial, affectif, social, éducatif, professionnel. En fonction des rencontres, des événements, des situations traversées par la personne.

Ces savoirs lui donnent un cadre, des règles et lui permettent d'accéder à des activités choisies.

C'est ainsi que s'amorcent de nombreuses acquisitions conscientes et non conscientes (en langues, cultures, jeux, travail, codes de société...), des apprentissages informels, par

observation, imprégnation, autoformation ou par imitation de personnes faisant partie de l'entourage de l'individu et de la société.

Que désigne-t-on précisément par ces trois termes « formel », « non-formel », « informel » ?

Il est possible de prendre comme référence le classement proposé par l'UNESCO et que l'on peut trouver dans le « numéro 45 » de la revue « Perspective » de l'UNESCO parue en 1983⁴⁰, qui fait la distinction entre :

- les apprentissages formels, formes d'apprentissages programmés, se développant au sein des organisations habilitées à délivrer les diplômes,
- les apprentissages non formels, qui se développent au sein de dispositifs divers, dans la sphère associative et dans les organismes de formation professionnelle continue,
- les apprentissages informels qui n'obéissent pas à une logique de structuration explicitée, et qui ne sont en général validés par aucun titre. Cette forme d'apprentissage se développe dans les activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs.

Un enjeu important concerne la place de l'autoformation dans ces processus d'apprentissage : l'éducation informelle et non-formelle s'inscrivent dans un processus de formation tout au long de la vie par lequel chaque personne acquiert des capacités à vivre, à évoluer et à se transformer, par des modes d'autoformation ou de formations diversifiées, en accumulant des expériences, en acquérant et produisant les connaissances. Jusqu'à présent, elle constitue une grande partie de l'apprentissage total durant la vie d'une personne, même pour une personne « hautement scolarisée ». Qu'apprend-on donc de ces pratiques non formelles, quotidiennes, socioprofessionnelles et culturelles ?

L'alternance nous conduit à nous poser la question de l'autoformation, mais aussi des pratiques informelles et non-formelles d'acquisition de connaissances et devrait nous conduire à dépasser l'opposition formelle/non-formelle par la prise en considération des différents pôles de formation qu'implique l'alternance, c'est-à-dire l'école et l'entreprise, en mettant notamment l'accent sur les différentes formes de formation et d'autoformation que rencontre l'apprenant.

⁴⁰ Consultable à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000539/053909fo.pdf#53915>

1.4 - La connaissance

Si l'information est extérieure au sujet, la connaissance sera intérieure au sujet, elle relève du domaine personnel.

J. Legroux (1981, p. 127) définit la connaissance comme étant un savoir vécu et intégré par toute la personnalité du sujet. La connaissance est propre à chacune des personnes, parce qu'elle est le résultat de son expérience, de son vécu. Si l'information est extérieure au sujet, la connaissance, elle, est intégrée au sujet jusqu'à se confondre avec lui. La connaissance est d'ordre personnel et en cela elle n'est pas transmissible.

Pour J. Legroux, entre ces deux pôles, l'information et la connaissance, se situe le savoir qui n'est ni de l'information ni de la connaissance, mais sans doute un peu des deux. Il n'y a sans doute pas de frontière rigide entre l'information et le savoir, ni entre le savoir et la connaissance. J. Legroux (1981, p. 127) nous propose cette idée : le savoir serait une sorte de facilitateur permettant le passage du niveau des informations disséminées au niveau de la connaissance personnalisée, à condition que ce savoir soit vécu authentiquement par la personne. Il s'agit là, sans doute, d'un processus graduel par lequel la personne transforme des informations en savoir, puis ce savoir par le biais de l'expérience vécue par la personne aboutit à la connaissance.

1.5 - Les savoirs d'action

Avec Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu,⁴¹ on peut penser que les savoirs d'action sont en lien avec la notion de compétence et qu'ils correspondent à une mise en mot des compétences.

Pour G. Leboterf (1995), cité par J.M. Barbier et O. Galatanu dans un article du Dictionnaire Nathan, (1998, p. 947), « *la compétence est la construction par le sujet d'un savoir de combinaison et de mobilisation en situation d'un double équipement de ressources, des ressources incorporées (connaissance, savoir-faire, qualités personnelles) et ressources de l'environnement. Il distingue la compétence d'un individu, qui réside dans son savoir de combinaison et de mobilisation, et les compétences qu'il produit en situation avec ce savoir combinatoire* ». Ils poursuivent : « *Du point de vue de la recherche, les savoirs d'action*

⁴¹ J.M. Barbier et O. Galatanu, 1998, Article « *Savoir* » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, (p. 947).

apparaissent comme des énoncés de type opératif, c'est-à-dire relatifs à la réalisation même d'un acte et perçus comme inédits par les acteurs qui y sont impliqués, généralement dans une situation de changement. Ils sont produits à partir de la réalisation même de ces actes dans le cadre d'échanges avec des acteurs impliqués. »

- Dans un second sens, la notion de savoir est « *utilisée pour désigner le produit d'inférences causales opérées à partir d'actes ou de comportements* ». La notion de « savoir d'action » peut être considérée comme équivalente à la notion de « savoir-faire », de maîtrise pratique.
- On peut également parler de « structures opératives » qui sont « *produites, mobilisées, transformées par la pratique d'une opération ou d'une action et par son renouvellement. Ce présupposé est à la base des exercices, des entraînements, des apprentissages de formation et des systèmes de développement de compétences* ».
- La notion de « savoir d'action » peut être également utilisée pour désigner des énoncés, des procédures relatives à la mise en oeuvre de processus de transformation du réel physique et social. On parlera selon les cas de « **savoirs pratiques** », de « **savoirs expérimentiels** », de « **savoirs procéduraux** » ou de « **savoirs méthodes** ». On peut parler ici de savoirs opératifs, c'est-à-dire de savoirs qui permettent au sujet de se mettre en action.

Les savoir-faire

Pour J. Beillerot⁴², la tendance dominante est de qualifier de savoir-faire, des compétences exercées avec qualité. Mais il souligne que les savoir-faire peuvent être aussi le fait de novices ou de personnes peu expérimentées, ceci implique que les savoir-faire comportent des degrés vers la performance ou l'excellence. Cette approche est complétée par J. Beillerot, dans un article, du Dictionnaire Nathan (1998, p. 948), consacré à la notion de savoir-faire.

J. Beillerot précise que les savoir-faire sont des « *disponibilités à modifier une partie du réel selon une intention, et ce par des actes mentaux et gestuels appropriés* ». « *La tendance dominante est de qualifier de savoir-faire, des compétences exercées avec qualité. Si le savoir est une relation avec le réel, où ce savoir fait "sens" pour le sujet, il est aussi une disposition qui peut avoir un usage potentiel* ».

⁴² J. Beillerot, article « *Savoir-faire* » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, (p. 948).

« Comment enseigner les savoir-faire dès lors, qu'ils nécessitent l'entraînement de l'apprenant et une appropriation singulière ? Ici, comme souvent des discours prescriptifs sont nécessaires, mais insuffisants : l'observation de différentes situations, le jeu des essais-erreurs, dès lors qu'ils sont analysés, la confrontation avec des problèmes nouveaux, sont sans doute seuls aptes à assurer des savoir-faire intégrés, modulables et pouvant à chaque instant, développer de nouveaux savoir-faire ».

Le savoir implique donc une démarche d'acquisition de la part de l'apprenant. Ensuite, le savoir devra être mis en œuvre, mobilisé par le sujet.

On peut proposer deux catégories de savoirs :

- les « savoirs connaissances » ou savoirs que l'on peut qualifier de théoriques.
- les « savoirs d'action » qui impliquent une mise en œuvre, une mobilisation, dans une action sur le réel.

1.6 - Le concept de compétence

La compétence peut être définie comme une « *caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches* ». C'est ainsi que Michel Huteau présente ce concept dans un article du Dictionnaire Nathan⁴³ (1998, p. 201).

Il précise que les compétences sont d'une très grande diversité :

- les compétences générales transférables facilitent la réalisation de tâches nombreuses et variées,
- les compétences spécifiques ne sont à l'œuvre que dans des tâches particulières,
- certaines compétences facilitent les apprentissages et la résolution de nouveaux problèmes,
- d'autres facilitent les relations sociales et la compréhension entre les personnes,
- certaines compétences portent sur des savoirs, d'autres sur des savoir-faire, d'autres encore sur des savoir-être.

Pour G. Leboterf (1995), cité par J.M. Barbier et O. Galatanu dans un article du Dictionnaire Nathan (1998, p. 947), « *la compétence est la construction par le sujet d'un savoir de combinaison et de mobilisation en situation d'un double équipement de ressources, des ressources incorporées (connaissance, savoir-faire, qualités personnelles) et ressources de*

⁴³ M. Huteau, article « Compétence » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998, (p. 201).

l'environnement. Il distingue la compétence d'un individu, qui réside dans son savoir de combinaison et de mobilisation, et les compétences qu'il produit en situation avec ce savoir combinatoire ».

Avec ces auteurs, on peut donc constater que « *les savoirs d'actions correspondent à une mise en mot des compétences, le plus important n'étant pas leur contenu, mais l'heuristique de leur production* ». Dictionnaire Nathan (1998, p. 947)

Michel Huteau complète cette approche en précisant : « *Les diverses compétences possédées par les individus ou exigées par les situations permettent de définir des profils de compétences* ». Il poursuit : « *Dans le domaine de la formation professionnelle des ouvriers, par exemple, on peut distinguer des compétences professionnelles relatives à l'activité de travail elle-même, des compétences techniques, savoirs généraux, scientifiques et techniques applicables au travail et des compétences polyfonctionnelles, capacité à effectuer des activités différentes comme la fabrication et le contrôle. À partir de la dominance d'un groupe de compétences, on caractérise ainsi trois types de profils* » (Dictionnaire Nathan, 1998, p. 206)

À propos des compétences, André Geay (1998, p. 110) parle de notion d'interface. Pour lui, en effet, « *l'école a pour finalité première l'acquisition des savoirs et des connaissances. L'entreprise, quant à elle, offre la possibilité d'acquérir l'expérience de l'action* ». Il précise que la rencontre de ces deux types d'acquisitions permet l'émergence du savoir pratique, que Reinbold (1995), cité par André Geay (1998, p. 110), définit comme étant une « *synthèse entre l'expérience et le savoir, et qu'on appelle la compétence* ». Les compétences peuvent être vues comme étant des « *processus (d'intégration des savoirs et de l'expérience dans un contexte donné), et comme des états d'équilibre ("des ensembles stabilisés de savoir, de savoir-faire, de conduites... qu'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau" (Maurice de Montmollin, 1984)) à un moment donné* » (A. Geay, 1998, p. 110).

Selon Jacques Leplat (1995), cité par A. Geay (1998, p. 111), les principales caractéristiques des compétences sont d'être :

- finalisées et contextualisées : on est compétent pour une classe de tâches et dans un domaine d'activités,
- opérationnelles et fonctionnelles : la compétence est inséparable de l'action, c'est un savoir en usage, c'est un savoir-faire en situation, un savoir-agir reconnu,
- apprises : on ne naît pas compétent on le devient,
- à la fois explicites et tacites, incorporées selon la part de l'activité dont le sujet est ou n'est

pas conscient. La plus grande partie de la compétence n'est pas accessible. *« D'une part, la performance ne manifeste jamais la totalité de compétences, d'autre part cette partie immergée reste difficilement explicitable par le sujet lui-même. On parle alors de compétences et connaissances tacites de compétences incorporées en automatisme »*. (A. Geay 1998, p. 111).

Pour André Geay, les compétences ne s'enseignent pas, elles ne peuvent s'acquérir que dans l'action. Une fois acquise, 80 % de la compétence est inconsciente puisqu'elle est faite de savoir implicite, insu, non énonçable et non observable, donc non transmissible avec des mots et cela vaut pour le novice comme pour l'expert. *« Il y a donc un savoir d'expérience non formalisé et non réfléchi dans la compétence professionnelle »*.

Pour A. Geay (1998, p. 151), il y a *« actuellement accord des chercheurs pour dire que la compétence à au moins quatre caractéristiques principales »*. Il fait référence aux travaux de G. Tremblay (1990)

- *« La compétence est un apprentissage intégré parce qu'elle est un système reliant connaissances et capacités. Elle est le résultat stabilisé et harmonieux d'une interaction dynamique entre les connaissances (savoirs) et les capacités (savoir-faire) et les aptitudes (savoir-être) qui s'interpénètrent dans et par l'action en situation complexe. »*
- *« La compétence est nécessairement contextualisée. »* Il ajoute : *« La même capacité générique, par exemple l'écriture, peut devenir compétence de secrétaire, de journalistes, écrivains. Compétence transférable que l'on peut retrouver dans une grande variété de situations. »* Il précise : *« Ainsi, la compétence est toujours indissociable de son contexte d'acquisition. Elle est donc socio-technique, à la fois sociale et technique, et non seulement technique comme le savoir-faire. »*
- *« La compétence implique la responsabilité. »*
- *« La compétence est exhibée par le système vivant à travers ses performances. La compétence se situe dans la possibilité d'inventer des réponses en situation donc des performances et non dans la reproduction de conduites apprises. »*

À propos de ce concept, Jean Clénet (2002, p. 261) précise trois aspects importants :

Un aspect social : *« Il convient de dire, tout d'abord que le terme de compétence est d'abord juridique et fait l'objet d'une reconnaissance sociale : dans ce sens, la compétence est un attribut social obtenu par une certification toute forme instituée de reconnaissance »*.

Un aspect individuel : *« Les compétences appartiennent d'abord au sujet (compétences*

potentielles subjectives). Ce n'est qu'en situation de travail qu'elles sont mobilisées, activées et mises en acte ».

Un aspect professionnel : *« Elles peuvent être aussi activées en fonction de prescription attendue dans l'entreprise par exemple ».*

Pour résumer, on peut souligner les points suivants :

- la compétence permet l'action, elle est nécessaire à l'action,
- la compétence permet de résoudre des problèmes,
- la compétence est une construction, un assemblage, une synthèse entre savoirs et expériences, dans un contexte, un environnement donné.

La présentation, par Jacques Leplat (1995), des caractéristiques que présentent les compétences, pose le problème de l'acquisition des compétences et André Geay annonce que les compétences ne s'enseignent pas, elles ne peuvent s'acquérir que dans l'action.

Ceci nous permet de présenter un lien entre compétences et l'alternance, car dans son principe, l'alternance doit permettre, à l'apprenant, l'acquisition de savoirs, qui prendront sens pour lui, dans ses activités en entreprise, et lui permettront de produire ses propres compétences.

Revenant vers l'alternance A. Geay (1998, p. 111) écrit : *« L'alternance comme système de formation permet d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas à l'école et qui constitue pourtant l'essentiel de la compétence : le savoir de l'expérience. Mais ce savoir là a paradoxalement besoin des savoirs et des compétences de l'école constituée, pour que l'expérience puisse être transformée en savoir d'expérience »*

Dans un dispositif de formation par alternance, l'apprenant va être confronté à de multiples acteurs, dans des lieux très différents, l'école et l'entreprise. Ces entités, ces acteurs ont des logiques contradictoires. Dans ses différents lieux de vie, l'apprenant peut se retrouver dans des postures inconfortables.

Comment l'apprenant appréhende-t-il ces situations ?

Nous avons constaté que, parmi les apprenants interviewés, certains d'entre eux, alors qu'ils se trouvaient dans des situations difficiles, avaient été capables de prendre des initiatives pour « prendre les choses en main ». C'est le cas de Marie qui prend la responsabilité de suspendre son projet pour entrer en contact avec les opérateurs ; c'est le cas Georges qui, n'ayant pas la possibilité de s'impliquer dans un projet, se met à observer ce qui se passe dans l'entreprise et essaye de faire des liens avec le contenu de sa formation.

2 - Apprendre

Comment l'apprenant va-t-il apprendre en alternance ? Et qu'est-ce qu'apprendre ?

Poser ces questions impose de comprendre cette activité humaine qui est « l'apprendre »⁴⁴.

Qu'est-ce qu'apprendre ? Pourquoi apprend-on ? Qu'est-ce qu'on apprend ? Comment est-ce qu'on apprend ? Comment l'apprenant apprend-il en alternance ? Ces questions impliquent de réfléchir à ce qu'est « apprendre » et comment on apprend.

2.1 - Pourquoi apprendre ?

« Naître c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre. Nul ne peut échapper à cette obligation, car le sujet ne peut advenir qu'en s'appropriant le monde. »
Bernard Charlot (1997, p. 67)

« Pour un homme, naître c'est être soumis à l'obligation d'apprendre, devenir un homme pour devenir membre d'une communauté. Apprendre pour vivre avec d'autres. Apprendre pour construire une partie du monde » (B. Charlot, 1997, p. 60).

« L'apprendre est une audacieuse invention du vivant » (A. Giordan 1998, p. 78). Cette capacité est devenue au fil du temps l'un des moteurs de l'évolution et si elle est observable à différents niveaux du vivant et en particulier chez les animaux, c'est sans conteste l'homme qui a le plus développé cette aptitude.

Ces citations de Bernard Charlot et André Giordan impliquent qu'apprendre est une nécessité pour l'individu ; que tout au long de notre existence nous allons apprendre. On peut même ajouter qu'apprendre est inévitable pour l'homme. Nous allons apprendre pour vivre, vivre avec les autres hommes, vivre dans notre environnement et agir sur lui, nous construire. Nous allons apprendre pour comprendre notre monde et participer à sa construction. Apprendre nous permet notre insertion dans la vie économique sociale, grâce à l'obtention d'un diplôme ou grâce à l'acquisition de compétences qui nous permettront de jouer un rôle et de prendre une place dans notre société.

Apprendre permet à l'individu une adaptation aux évolutions de son environnement. Dans notre période actuelle, les évolutions s'accroissent dans les compartiments de la vie économique, culturelle et sociale. Les nouvelles technologies de l'information et de la

⁴⁴ Adré Giordan, dans son ouvrage « Apprendre » (1998 , p.7) nous incite à nommer « la démarche qui consiste à apprendre » « l'apprendre » plutôt que d'user du terme habituel « d'apprentissage », trop connoté par ailleurs ».

communication mettent à notre disposition un volume immense d'informations de données et de savoirs accessibles à tout moment et en tous lieux, pourvu que l'individu soit capable de maîtriser les outils nécessaires. De nouveaux savoirs sont nécessaires pour rechercher, trier, hiérarchiser, l'information.

En même temps, cette quantité énorme d'informations, dont on ignore quelquefois la provenance et le degré de pertinence, doit susciter interrogations et débats. Un sens critique s'impose au citoyen face à ces flux d'informations.

Une ségrégation peut apparaître entre ceux qui seront capables de maîtriser ces flux d'informations et ceux qui seront submergés par eux. Il est peut-être urgent d'apprendre à s'adapter pour rester dans la course.

Mais, apprendre c'est aussi une quête qui permet à l'individu d'aller plus loin, de se dépasser d'acquérir des savoirs, par curiosité, par passion, pour son enrichissement personnel. Pour reprendre les paroles de A. Giordan, « *apprendre devient un enrichissement de l'être, autant que de l'avoir. Et, tout à la fois, ou indépendamment, suivant les individus, un plaisir, une passion, une émotion, une envie, une jubilation ou une aventure, ou une reconnaissance* ». (A. Giordan, 1998, p. 81)

2.2 - Apprendre : trois grandes traditions s'imposent .

A. Giordan nous fait remarquer que lorsqu'on observe l'enseignement trois grandes traditions s'imposent.

La première décrit l'apprendre comme un simple mécanisme d'enregistrement. Il s'agit du modèle transmissif. Dans ce modèle, l'enseignant se contente d'expliquer le plus clairement, possible en respectant une progression, et en utilisant de nombreuses illustrations pour graver le savoir dans la tête de l'apprenant. Cette pédagogie dite empirique ou frontale suppose l'existence d'une connexion entre un émetteur qui possède un savoir un récepteur capable de mémoriser les messages.

La deuxième tradition repose sur la notion d'entraînement. Ici, tout est affaire de conditionnement. Les savoirs sont divisés en unités et l'enseignant construit des situations propres à stimuler la réussite de l'élève ; des récompenses ou des punitions viennent renforcer la démarche d'apprentissage. L'individu conditionné finit par adopter le comportement attendu, celui qui lui permet d'éviter les punitions et d'obtenir les récompenses. C'est ce

modèle qui a été mis en pratique dans l'enseignement programmé, basé sur l'outil informatique, puis dans l'enseignement assisté par ordinateur, dans les années 1980.

La troisième tradition relève de la pédagogie dite de la construction. Elle s'appuie sur des besoins spontanés et des intérêts naturels des individus. Elle prône tâtonnement, découverte autonome, libre expression des idées. L'élève est amené à rechercher des données, à les sélectionner. Dans cette méthode, l'important est qu'il agisse, compare, raisonne, invente et enregistre. Ce modèle a servi de référence au mouvement des pédagogies nouvelles. On peut citer des noms célèbres comme Decroly, Montessori, Freinet, pédagogues novateurs du début du XXe siècle.

2.3 - Qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre est tout à fait autre chose que de recevoir une information.

Apprendre n'est pas un terme facile à définir. A. Giordan fait remarque que : « *“apprendre” est devenu un mot-valise dans la vie courante. Il recoupe selon les cas, comprendre, connaître, mémoriser, découvrir, acquérir de l'expérience, mais également mobiliser les savoirs déjà en place* » (A. Giordan, 1998, p. 11).

Giordan nous dit : « *une chose de posséder un contenu autre chose et de s'en servir.* » En effet, on peut apprendre sans forcément comprendre. Il nous est possible de connaître quelque chose et d'en avoir conscience sans être capable de réutiliser ce savoir.

Pour Giordan, il faut considérer l'apprendre « *dans une dynamique personnelle - ou sociale d'élaboration et de mobilisation.* » Il poursuit : « *l'apprendre nous intéresse quand cette capacité apporte un plus à l'individu notamment quand ce dernier peut utiliser ce qu'il a appris* » (A. Giordan, 1998, p. 12)

Il est ici nécessaire de rappeler le rôle de l'apprenant dans le processus de l'apprendre. « L'apprenant » étant toute personne en situation d'apprendre à l'école ou dans toutes les circonstances de la vie. Il est important de noter que seul l'individu peut apprendre ; on ne peut pas apprendre à sa place !

« *L'apprenant n'est pas un verre vide qu'il suffirait de remplir, il n'est pas une page blanche sur laquelle il suffirait à l'enseignant de venir écrire. Il est nécessaire de constater l'absence de lien directe entre enseigner et apprendre. Il est facile de constater que les apprenants, les élèves ne récupèrent qu'une part très faible du savoir qu'on essaye de leur transmettre.* » (A. Giordan, 1998, p. 24). Tout enseignant, un peu observateur, constate ces faits avec désarroi.

Si l'enseignement est conçu comme une simple transmission de savoirs, il ne permet pas d'apprendre et peut même empêcher d'apprendre. En effet, la situation d'échecs ou de difficultés dans laquelle se retrouve l'apprenant peut entraîner démotivation et dégoût. L'enseignement de la musique, de la poésie, des sciences, sont des exemples de l'échec de l'enseignement tel qu'il est conçu traditionnellement. (A. Giordan, 1998, p. 26)

« Pour un individu, apprendre est un processus qui lui permet d'acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience ». Cette définition proposée par « Le Petit Robert », mérite d'être approfondie.

Pour Philippe Merieu, cité par A Geay (1998, p. 35), « *apprendre c'est utiliser les stratégies les plus efficaces pour soi* ». Cette idée montre l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Jean Piaget, quant à lui, regroupe les stratégies d'apprentissage selon deux grandes logiques, ou chemins d'apprentissage :

- partir de la réussite pour aller vers la compréhension,
- partir de la compréhension pour aller vers la réussite.

Aller de la réussite à la compréhension est, selon Jean Piaget, le chemin naturel de notre esprit. André Geay (1998, p. 47) cite Jean Piaget (1970) : « *Les connaissances dérivent de l'action parce que connaître un objet c'est agir sur lui et le transformer en action puis en pensée* ». Il poursuit : « *L'apprentissage c'est d'abord l'action sur les choses, sur l'environnement, sur un objet qui va permettre au sujet la compréhension* ». De même : « *réussir c'est comprendre en action et comprendre c'est réussir en pensée* ».

L'enfant développe des stratégies d'apprentissage du type « réussir pour comprendre ». Dans ce type de démarches, on va de l'action à la réflexion et donc c'est l'action qui pilote la recherche d'informations. Cette recherche d'informations se fait dans le contact avec les objets et à l'endroit où le savoir prend sens par les problèmes.

Avec André Geay, nous pouvons remarquer que cette démarche, où l'action est prioritaire, est très répandue chez les adultes dans leur quotidien. Devant un problème nouveau, notre premier comportement consiste bien souvent à agir un peu au hasard, en essayant de mobiliser des expériences antérieures pour se rendre compte de la situation, puis souvent le temps de la réflexion s'impose. Cette réflexion peut se poursuivre et se développer en faisant appel à des savoirs théoriques.

Le chemin qui va de la compréhension à la réussite, le deuxième chemin, correspond à

l'évolution de l'enfant et à son entrée dans l'adolescence. La recherche de la formation se fait dans la manipulation des signes et des symboles du langage et est pilotée par la mémoire.

Dans cette démarche « *Le savoir prend ses sens ici d'abord par les problèmes qu'ils permettent de résoudre en pensée, donc de comprendre. Or c'est cette démarche d'apprentissage qui est requise et valorisée dans l'école* » (A. Geay, 1998, p. 49). Pour réussir dans les apprentissages scolaires, il faut fonctionner selon cette logique déductive qui part de l'idée, du modèle pour appréhender le réel. « *Dans la logique de l'école, on privilégie la séquence "Comprendre pour Réussir" : il faut comprendre les explications, la théorie, le concept, la définition d'abord, pour faire ensuite les exercices d'application, la mise en pratique.* » (A. Geay, 1998, p. 49).

2.4 - Apprendre c'est construire ses connaissances : une mobilisation du Paradigme constructiviste.

Avec A. Giordan nous pouvons penser que dans l'acte d'apprendre le sujet apprenant joue le rôle principal. Le paradigme constructiviste⁴⁵ nous permet d'affermir ce postulat. Avec J. Clénet (2002) , nous pouvons nous appuyer sur une citation de E. Von Glasersfeld (1988, p. 20) : « *l'être humain est responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait* ».

Pour J. Clénet (2002, p. 66), cette citation contient la donnée fondatrice la plus fondamentale de la pensée constructiviste. Il précise : « *en effet elle accorde à l'être humain la responsabilité de penser, d'agir et de construire ses propres connaissances et ainsi la connaissance* ».

Dans son ouvrage « Les épistémologies constructivistes » (1995, p.36), Jean-Louis Le Moigne nous propose une définition minimum du constructivisme : « *le réel existant et connaissable peut être construit par ses observateurs qui sont dès lors ses constructeurs, on dira plus volontiers ses modélisateurs* » (1995, p. 40).

2.5 - Un passage obligé : le cerveau

Le cerveau est un passage obligé pour apprendre. Aujourd'hui, le cerveau est reconnu comme étant l'organe roi. Pourtant, il n'a pas toujours eu cette place d'honneur et bon nombre de penseurs désignaient le cœur comme l'organe de l'émotion, de la pensée, de la connaissance. Des expressions comme apprendre par cœur en sont la trace.

⁴⁵ nous retrouverons le paradigme constructiviste plus en détail dans la suite de ce travail

Il n'est pas question ici de rentrer dans le détail de l'état actuel des recherches sur le cerveau et la cognition. Cependant, il peut être utile de rappeler que le cerveau n'a rien d'un ordinateur, que la mémoire n'est pas comme une bibliothèque constituée de nombreux volumes, que l'apprendre n'est pas indépendant de l'affect. En effet, on apprend dans un environnement en interaction avec les autres. Le milieu culturel donne du sens aux situations et peut apporter une aide pour penser.

Les sentiments, les désirs, les passions jouent un rôle déterminant dans l'apprendre, l'affect et le cognitif sont inséparablement liés dans un même fonctionnement.

Il n'existe pas dans notre cerveau un centre dédié à l'apprendre. En simplifiant, on peut dire que le cerveau, et en particulier le cortex, est un système dynamique, le lieu de création de réseaux, d'interconnexion en constante réorganisation.

A. Giordan (1998, p. 58) nous fait remarquer que le fonctionnement du cerveau se comprend quand on le replace dans l'histoire de l'humanité. Dans un milieu évoluant en permanence, les êtres vivants sont obligés de s'adapter le mieux possible pour survivre. Capable de sentir les évolutions de l'environnement, l'organisme est capable de réagir. Le cerveau ne gère plus uniquement des réactions, mais des comportements afin d'aider l'organisme à s'adapter au mieux. On peut dire que l'organisme face aux fluctuations de l'environnement peut apprendre et chaque événement, chaque fluctuation, chaque interaction, peut être considéré comme un acte éducatif.

Le savoir est donc une connaissance personnelle qui ne peut être transmise. Chaque individu doit faire son chemin et l'enseignant ne peut tout au plus qu'organiser les conditions conduisant les individus apprenants à favoriser, à rechercher un comportement plutôt qu'un autre, à favoriser la recherche d'un comportement nouveau. On ne peut donc espérer agir directement sur l'organisation cognitive de l'individu. Il est simplement possible d'agir sur l'environnement de l'élève. (A. Giordan, 1998, p. 59).

2.6 - Apprendre dans des processus formels, non-formels, informels.

« *Ce n'est pas pendant les cours que les élèves apprennent* ». Cette déclaration faite par André Giordan, au cours d'une interview, et reprise dans son ouvrage « *Apprendre !* » (1998), a de quoi surprendre bon nombre d'enseignants, de parents, mais aussi d'apprenants.

André Giordan a consacré une partie importante de sa carrière de chercheur à « l'apprendre » terme qu'il préfère utiliser à la place d'apprentissage, terme très connoté et utilisé en particulier pour désigner certains types de formations.

Il fait également le constat d'une acquisition très pauvre de la part des apprenants des écoles primaires et des lycéens. Des études ont montré que : « *un an après la fin des études secondaires 30 % des bacheliers de séries scientifiques ne savent pas établir un lien entre l'ADN les maladies génétiques, ou leur propre hérédité* ». D'autre part ; « *À dix ans, 40 pour cent des élèves ont des difficultés de compréhension d'un texte de dix lignes* ». (A. Giordan, 1998, p. 8).

Dans le même temps, on peut constater que les individus sont capables d'apprendre seul et sans s'en apercevoir, un très grand nombre de savoirs comme marcher, jouer, faire du sport, utiliser une console de jeux. Alors que pour bon nombre d'apprenants, apprendre est souvent considéré comme une activité fastidieuse et insurmontable.

Une bonne part des connaissances, que possède chacun d'entre nous, est acquise par d'autres voies que l'enseignement classique (école, institutions et organismes d'éducation et de formation officiels...). Ces savoirs sont qualifiés de « non-formels » et « d'informels », ceci pour les opposer aux savoirs formels, codés et dispensés par l'enseignement officiel. Quelquefois appréciés positivement, ils sont le plus souvent déconsidérés parce que non systématiques et non sanctionnés. Cependant, c'est grâce à ces savoirs que la personne vit son quotidien et trace son chemin et sans doute évalue son existence.

L'acquisition de ces savoirs diversifiés se fait dès la naissance et tout au long de la vie. Cette acquisition se fait dans l'environnement familial, affectif, social, éducatif, professionnel. En fonction des rencontres des événements des situations traversées par la personne. Ces savoirs lui donnent un cadre, des règles et lui permettent de mener des activités qu'il a choisies.

C'est ainsi que s'amorcent de nombreuses acquisitions conscientes et non conscientes (en langues, cultures, jeux, travail, codes de société...), des apprentissages informels, par observation, imprégnation, autoformation ou par imitation de personnes faisant partie de l'entourage de l'individu et de la société.

Pour illustrer ces propos nous pouvons citer Alain Bernadou⁴⁶ (Savoir théorique et savoirs pratiques) : « la plupart de ce que savent les hommes ne leur vient pas de l'école, mais comme on le dit, avec un brin de mépris, de la vie. Ce savoir là provient de sources multiples, hétéroclites, et la plupart du temps, inavouables » et de citer la presse, des écrits de vulgarisation scientifique non contrôlée, le bouche à oreille, les conversations du café du commerce, la télévision.

⁴⁶ Bernadou (A.), 2004, « Savoirs théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical », in « Savoirs théoriques et savoirs d'action » sous la direction de J.-M. BARBIER, Paris PUF, p. 29.

2.7 - Les dimensions sociales et culturelles de l'apprendre

Pour A. Giordan l'apprendre se construit toujours contre ce que l'on sait déjà, le déjà là. Il poursuit : « *l'émergence de nouveaux savoirs est inséparable des savoirs existants* ». (1998, p. 61). Il retient l'hypothèse que le cerveau traite non pas des informations éparses, mais des conceptions. Ces conceptions seraient au centre d'une mécanique de la cognition, d'une organisation des savoirs engrangés par le cerveau, propre à chaque individu, et que celui-ci est capable de mobiliser dans un contexte donné.

On peut alors penser qu'apprendre consistera à prendre conscience que les savoirs déjà là sont peu ou pas adéquats pour traiter une situation donnée. Il s'agira alors, pour l'individu, de dépasser ses conceptions préalables pour faire évoluer l'état de sa connaissance.

Le simple apport d'informations complémentaires ne constitue pas une réponse suffisante et tout un processus d'élaboration doit se mettre en place. (A. Giordan, 1998, p. 62).

2.8 - Les conceptions de l'apprenant

Il est important de rappeler le rôle des conceptions dans l'apprendre. Quand il apprend, notre cerveau élabore une « conception » de la réalité à partir des informations, des images et des sons qu'il perçoit. A. Giordan précise que : « *Cette conception fait appel, par ailleurs, à des formes de raisonnement. Elle met en relation des données, propose des résultats, formule des hypothèses. L'ensemble sert à expliquer ce qui se passe, voire à anticiper à organiser notre comportement* ». (A. Giordan, 1998, p. 26).

Quand certains savoirs semblent périmés et ne plus être en adéquation avec l'environnement, notre cerveau rectifie son réseau conceptuel et, « *tirant parti de l'expérience, nous élaborons une autre conception nous semblant plus appropriée et qui pourra être mémorisée pour traiter ultérieurement des situations identiques.* ». (A. Giordan, 1998, p. 26).

Il n'est pas facile de préciser la nature des conceptions. Une conception n'est jamais une simple image d'une réalité. Elle est intimement liée à l'histoire de l'individu et plonge ses racines dans la culture ambiante. Elle se forme dans en interaction avec l'environnement de l'individu. Chaque individu édifie sa propre vision du monde basée, sur ses observations, ses expériences et les rapports qu'il entretient avec les autres et les objets.

Les conceptions de l'apprenant sont un point de départ obligé pour toute activité liée à l'apprendre et donc pour l'enseignant, l'appréhension des conceptions est utile, car elle permettra de baliser le domaine de pensée maîtrisé par les apprenants et d'évaluer les

obstacles que risque de croiser la formation. (A. Giordan, 1998, p. 66).

2.9 - Portrait d'une conception

« La conception d'un apprenant n'est pas "juste" ou "fausse" ni "conforme" ou "inadéquate", elle est seulement opératoire ou inefficace. Elle permet, avec plus ou moins de facilité ou de pertinence d'expliquer, de prévoir ou d'agir. » (A. Giordan, 1998, p. 67).

Toute conception peut agir à la fois comme un savoir acceptable et comme une magnifique erreur. A. Giordan nous donne l'exemple suivant : nous autres occidentaux nous sommes habitués à nous situer à la surface de la Terre grâce à planisphère classique de la Terre européenocentriste. Cette représentation facilite notre compréhension des routes de circulation, des communications. Cette conception constitue un savoir utile et opérationnel par rapport à nous-mêmes et à notre histoire. Mais dans le même temps, cette replantation fausse notre vision, les distances sont déformées, certains États sont amplifiés ou diminués. L'océan Pacifique est occulté. Cette vision des choses est centrée sur nos propres intérêts et peut expliquer la compréhension ou l'ignorance de certains problèmes géostratégiques.

Dans l'apprendre, il nous sera nécessaire de distinguer les conceptions scientifiques, les conceptions pratiques, mais aussi les conceptions de l'expert et les conceptions du novice. Une conception prendra un sens et deviendra opérationnelle dans un contexte particulier.

A. Giordan prend l'exemple suivant : *« quelle est la conception la plus adéquate quand on se déplace dans une ville ? Pour trouver son chemin, vaut-il mieux raisonner au travers du modèle scientifique - la Terre tourne autour du soleil - ou de l'idée populaire - le soleil circule autour de notre planète. Bien sûr, quand le projet éducatif est historique, la première conception est à privilégier. Elle permet de magnifier l'un des premiers décentrages épistémologiques de l'humanité. Mais, s'agissant d'un projet pratique... Essayez de vous repérer au travers du premier modèle ! »* (A. Giordan, 1998, p. 68). En effet pour nous repérer, il nous est familier de considérer que le soleil se lève à l'est et se couche à l'ouest, nous permettant ainsi de nous créer un repère géographique.

Giordan précise : *« À notre sens, tout savoir reconnu par une communauté de référence demeure une conception. Une conception qui a réussi, soit parce qu'elle a été corroborée (cas du savoir scientifique), soit parce qu'elle a été consacrée d'une manière ou d'une autre (situation que l'on rencontre en littérature ou dans les arts). D'où l'intérêt d'étudier en parallèle les mécanismes d'élaboration scientifique. »* (1998, p. 68).

2.10 - L'origine des conceptions

Nos conceptions actuelles prennent racine dans notre histoire, dans le développement et l'évolution des conceptions philosophiques et scientifiques. Par exemple, les conceptions sur « l'apprendre » qui nous intéressent ici proviennent des conceptions philosophiques sur la nature humaine et sur l'enfant.

Giordan prend comme exemple le cas des méthodes transmissives : « *les partisans de cette méthode ont toujours considéré l'enfant comme "être inachevé". L'idée d'une "matière informe à redresser" ou encore celle d'une "matière corrompue prompte à la faute" sont souvent avancées. Dès lors, ces idées spontanées n'ont aucun intérêt. Pire, elles pourraient nuire aux acquisitions.* » (A. Giordan, 1998, p. 69)

Pour les constructivistes, en revanche l'enfant est « *un feu qu'on allume* » comme le proclamait Rabelais. Certes, il s'agit d'un être en formation, mais l'enfant est bon, seule la société le pervertit. Il faut donc s'appuyer sur ses intérêts spontanés ou développer sa curiosité, afin de favoriser son épanouissement.

2.11 - Changer les conceptions, est-ce possible ?

Les conceptions agissent comme mode d'organisation de la pensée de l'individu et comme un support de son identité. Nos conceptions sont ancrées dans notre histoire, notre vie personnelle, nos expériences. Dès lors on peut comprendre que changer de conception n'est pas simple.

Un changement de conception va être vécu comme expérience désagréable, voire une menace. En effet il faudra que l'individu donne un autre sens à ses expériences passées et interprète autrement son environnement.

2.12 - On apprend au travers de ce que l'on est !

Pour apprendre, chaque individu devra compter sur son potentiel cérébral pour interpréter les informations en provenance de son environnement. Mais l'apprendre s'appuie également d'une part sur le passé de l'individu, son vécu, ses expériences, et d'autre part sur son projet, sur les actions qu'il doit entreprendre.

Ceci met en évidence le rôle primordial de l'apprenant qui, pour apprendre, devra conjuguer un nombre très important d'éléments. L'interaction est donc indissociable de l'apprendre.

A. Giordan précise : « *On n'apprend que ce que l'on sait interpréter au sein de son propre*

système de pensées ». Il poursuit : « *Sur le monde qui l'entoure, dans les situations qu'il est appelé à gérer, chaque individu dispose d'explications, de croyances relativement précises ou adéquates pour se forger une opinion. S'il n'en a pas directement sur la question abordée, il met en œuvre des démarches pour rechercher une explication ou anticiper une situation.* »

Dans une démarche de projet, l'individu devra mettre en œuvre un système de pensée, que Giordan nomme « conception », afin de lire, décoder, trier des données, des informations qui seront mises en interaction avec d'autres données, informations, images, métaphores.

Pour A.Giordan : « *Apprendre résulte d'une émergence issue de la fusion de potentialités nerveuses, d'une histoire individuelle mémorisée et d'un environnement direct ou médiatisé qui permet son actualisation permanente.* » (1998, p. 87).

Lorsqu'il est dans une activité pédagogique, l'apprenant va devoir affronter les informations qu'il reçoit et qu'il ne connaît pas. Il lui sera nécessaire de trier, valoriser, réorganiser ces informations en fonction de ses propres conceptions, garder ce qui lui semblera utile et oublier le reste. En ce sens, apprendre revient à intégrer de nouveaux savoirs à sa structure de pensée déjà existante, et donc à faire évoluer ses propres conceptions, afin de les rendre plus pertinentes face à l'évolution de son environnement, ceci grâce à un processus d'organisation et de régulation.

Pour renoncer à une connaissance, l'apprenant doit pouvoir la remplacer par une autre qui lui offre plus que la précédente et lui permet de faire évoluer ses connaissances.

Évidemment, des résistances vont apparaître : les connaissances en place vont résister et peuvent occulter les nouvelles données. Ceci provient sans doute du fait qu'apprendre bouscule l'individu, ses habitudes de penser, ses conceptions.

L'individu agit à condition de ressentir un besoin de progresser ou pour son plaisir. Ce besoin crée un déséquilibre qui va entraîner l'individu à rechercher les moyens d'y répondre.

Le besoin d'apprendre va naître au détour d'un projet, d'une intention, d'un manque, d'un besoin même implicite. Ceci implique que l'apprendre est lié à l'affect qui est le moteur de tout processus.

Pour apprendre, il faut une intention, un projet, un besoin qui va conduire l'individu à confronter les informations nouvelles à ses conceptions pour produire de nouvelles significations en réponse à ses attentes. Ces évolutions ne se font pas d'une manière continue, mais à l'occasion de crises, de mises en tension de l'individu dans son environnement.

Lorsqu'il apparaît que l'individu est capable de comprendre un nouveau modèle, cela signifie

que sa structure mentale s'est métamorphosée. « *Le cadre du questionnement a été reformulé et la grille de référence largement réélaborée.* » (A. Giordan, 1998, p. 90). Pour cette personne, les questions ne sont plus les mêmes, les mots n'ont plus le même sens.

2.13 - Le désir d'apprendre

La question qui se pose et comment donner l'envie d'apprendre, comment créer les motivations ?

Les enseignants sont confrontés quotidiennement à cette question et bon nombre jettent l'éponge parce qu'ils ne trouvent pas la clé du problème ! « *La motivation et son rôle dans l'apprendre ne sont pas des mécanismes de la plus haute simplicité. Le désir pour le savoir étant un processus multiforme, le terminus d'un enchaînement des éléments. Il recouvre à divers ressorts qui participent du biologique, du psychologique et du culturel.* » (A. Giordan, 1998, p. 90).

Pour Burrhus Skinner, le chef de file béhavioriste, un élève se démotive à la suite d'échecs trop fréquents. Il faut imaginer des activités, des récompenses, des encouragements pour déclencher l'envie d'apprendre. Enseigner devient alors l'art d'identifier ces facteurs déclenchants.

Carl Rogers et les pédagogues du mouvement humaniste ont estimé que la véritable source de motivation réside dans les besoins intrinsèques de l'individu. Il revient à l'enseignant d'identifier ses besoins et de mettre en place une activité en réponse à ses besoins ; par exemple le besoin d'acquérir la maîtrise d'oeuvre d'une machine ou d'une technique particulière.

2.14 - La motivation

Pour l'individu, les motivations sont un puissant moteur qui va l'entraîner dans ses activités quotidiennes, mais aussi dans ses apprentissages. Aussi il nous semble important de parcourir rapidement ce concept.

À propos des motivations et de leur conception, Alex Mucchielli (1981, p. 5)⁴⁷ propose quatre grands courants, privilégiant chacun un point de vue, sans exclure le point de vue des autres courants.

⁴⁷ MUCCHIELLI (A.), 1981, *Les motivations*, Paris, PUF.

- Le premier courant présente la conception innéiste des motivations

Pour les tenants de cette conception comme Platon et Descartes, il existe chez l'individu des caractéristiques constitutives de la « nature humaine » qui déterminent le comportement. Dans ce courant de pensée A. Mucchielli cite A. Maslow, qui, dans son ouvrage « Motivation and personality » Harper 1954), propose une théorie comprenant cinq niveaux de motivation.

Au niveau le plus bas se trouvent les besoins physiologiques : manger, boire, se reproduire.

Au second niveau, on trouve les besoins de sécurité : protection contre les dangers, contre les privations.

Puis viennent les besoins sociaux : appartenance, association, estime, communication. Puis vient le quatrième niveau : les besoins d'autonomie et d'indépendance.

Enfin, le cinquième et dernier niveau : le besoin de se réaliser, de réussir, d'épanouissement personnel.

Pour qu'un individu puisse passer à un niveau supérieur de besoins, il faut que les niveaux inférieurs soient stables. D'autre part, A. Maslow considérait que les niveaux quatre et cinq sont rarement satisfaits et l'individu sera tenté de les atteindre ou au contraire d'y renoncer.

Cette théorie permet d'expliquer qu'aujourd'hui, dans nos sociétés industriellement développées, ces niveaux quatre et cinq : besoin d'autonomie et besoin de se réaliser, doivent être pris en considération dans les démarches de management des travailleurs : soit pour prendre en considération le besoin qu'ils peuvent émettre d'atteindre ces niveaux ou au contraire les motiver pour les inciter à les atteindre et prendre de nouvelles responsabilités ou se lancer dans des démarches de formation.

Pour C. Rogers⁴⁸ (1968, p.39), la réalisation de soi c'est « *la possibilité d'être ce que l'on est au plus profond de soi* », c'est-à-dire ce qui est le plus personnel. L'individu tend alors à atteindre des valeurs de « l'Être » que sont l'intégrité, la perfection, la simplicité, la bonté, etc., et qui peuvent conduire vers la spiritualité.

- Le deuxième courant présente la conception situationniste des motivations.

Dans ce courant de pensée, la source du comportement est extérieure à l'individu. C'est son environnement qui lui impose des contraintes matérielles, sociales, culturelles, etc. S'appuyant sur les thèses marxistes A. Mucchielli (Ibid., p.10) avance l'idée que : « *ce n'est pas la conscience de l'homme qui détermine leur existence, c'est au contraire leur existence qui détermine leur conscience.* »

⁴⁸ ROGERS (C.) 1968, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

« L'idée commune à toutes ces conceptions situationnistes est que l'environnement est structuré et qu'ainsi il impose des voies obligées de passage aux comportements des individus. L'individu est prisonnier des contraintes extérieures, il ne peut ni leur échapper ni les influencer. » (Ibid., p. 11).

Pour Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977, p. 433)⁴⁹, les relations de pouvoir sont consubstantielles à l'action humaine. « Elles sont directement liées à cette zone de liberté qui fonde l'existence de l'homme, de l'individu en tant qu'acteur, et dont la mise en œuvre stratégique et conflictuelle forme la trame même de toute vie sociale, de tout ensemble collectif. C'est parce qu'il y a cette liberté qu'il n'y a pas de déterminisme, que l'histoire et la société doivent se comprendre comme une création, une invention humaine, et que nos construits sociaux sont et ne peuvent être que contingents. »

Pour M. Crozier et E. Friedberg, il n'y a pas d'action sociale et de structure collective sans liberté des acteurs et sans relation de pouvoir. De même, le pouvoir n'est ni un désir ni un besoin, mais un fait vital, irréductible. Ce rapport au pouvoir qui va apparaître chez l'individu, dans toutes ses relations aux autres, va lui aussi être un moteur important des comportements humains.

- Les conceptions empiristes des motivations

Cette conception s'oppose directement à la conception innéiste. À la naissance, l'esprit humain serait une table rase et ce sont les expériences vécues qui vont façonner l'individu. Le comportement de l'individu est ainsi conditionné par son passé.

Tout individu rencontre des situations qui vont le marquer, laisser des traces affectives et indélébiles, et orienter sa perception du monde, ses attitudes et ses réactions ultérieures.

Citant l'apport de l'école culturaliste à la formation de la personnalité, A. Mucchielli (ibid., p. 19) aborde les trois niveaux de ces influences :

- le niveau humain : le besoin d'affirmation de soi, le besoin de pouvoir, de réalisation de soi,
- le niveau culturel : dans chaque culture il existe un ensemble de repères, de pratiques communes, comme l'éducation, la famille, la religion, qui constituent une « *personnalité de base* » commune aux membres d'une société et qui se manifestent par un style de vie sur lequel les individus développent leurs variantes singulières,
- le niveau individuel : il est constitué par les situations marquantes vécues par chacun.

⁴⁹ CROZIER (M.) et (E.) FRIEDBERG, 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil

Les traces affectives laissées par le vécu de chacun sont plus ou moins communes aux individus d'un même groupe social et déterminent les niveaux des motivations humaines, culturelles et individuelles. Ces traces peuvent se formuler sous forme de règle de vie ou de croyances et déterminent la conduite de chaque individu.

La conception interactionniste des motivations.

« Dans cette optique, l'origine de la "motivation" n'est ni uniquement externe, ni uniquement interne. La motivation naît de la rencontre du sujet et de l'objet qui tous deux ont des caractéristiques interagissant les uns sur les autres. »

Afin d'illustrer cette approche, A. Mucchielli (Ibid., p. 21) cite les expériences de K. Lewin sur les « climats pédagogiques ». Dans ces expériences, il démontre entre autres « que les individus mis dans les contraintes d'un travail en groupe "autocratique" ou "démocratique" ne réagissent pas de la même manière. Dans le premier cas, les individus sont dépendants à l'égard du chef, peu coopérants, peu affectueux entre eux et peu créatifs ; dans le second cas, les individus sont plus dynamiques et enjoués, plus coopératifs, créatifs et moins agressifs bien que le travail se fasse moins vite et peut être avec moins de précision. La conclusion de Lewin est que les contraintes psychologiques induisent, indépendamment des personnalités, des comportements précis. Ceci parce que les "besoins sociaux" (besoin de communication, de participation...) trouvent ou non à se réaliser, sont ou non frustrés. La conclusion idéologique ainsi tirée - et qui a eu une grande influence sur la conception du "bon chef" - est que le style de leadership démocratique est infiniment préférable au style autocratique. »

Chacun de ces modèles apporte une explication des fondements des motivations, mais aucun n'est pleinement satisfaisant. Si le modèle interactionniste semble être le plus intégrant, il faudra sans doute combiner ces différents modèles pour obtenir un modèle plus englobant de la réalité des motivations.

- Motivation et apprentissage

La motivation est le résultat de l'interaction entre un individu et de multiples éléments de son environnement. La motivation est considérée comme l'ensemble des mécanismes internes poussant l'individu à apprendre à mener à bien son projet.

La motivation est liée à l'environnement. Qu'elle naît en réaction à ce dernier et dès lors pour un être humain la question devient très vite complexe. La motivation va dépendre des besoins immédiats de l'individu, mais aussi de ses intérêts, de ses désirs, de ces passions qui peuvent soit faciliter soit inhiber le processus de motivation.

Ces besoins fondamentaux peuvent être catégorisés. Il y a bien sûr les besoins physiologiques liés à la survie : manger, boire, se reproduire, se protéger. Mais d'autres besoins fondamentaux vont apparaître : le besoin de se réaliser, d'augmenter ses compétences, le besoin d'estime, le besoin d'appartenance. En réponse à ses besoins, l'individu choisit des projets, pour être, pour faire.

Si l'individu s'engage personnellement et volontairement dans son projet, celui-ci prend une valeur affective pour lui. Il s'agit alors d'un engagement personnel source de la motivation et du maintien de cette motivation. La mise en oeuvre de ce projet a créé une dynamique qui peut renforcer la motivation initiale

La définition d'un but à atteindre et des conditions de réalisation va favoriser chez l'individu l'apparition de l'autonomie et le développement de sa créativité. L'inscription de ce projet dans un projet plus global et collectif peut créer des interactions avec les autres et renforcer la motivation. D'autre part la définition d'une production attendue, technique ou artistique, peut être un facteur favorisant la motivation. Tout projet, en effet, prend une valeur affective pour l'individu si celui-ci s'y engage personnellement et volontairement. L'intensité de cet engagement maintient la motivation. L'engagement de l'apprenant sera d'autant plus important s'il comprend que le savoir à apprendre est utile et contribue à l'atteinte d'un objectif fixé, l'élaboration d'un objet technique ou artistique. Tout au long de son projet, il est important que l'individu ait la sensation de réussir ce projet, ce qui le conduira à valoriser son activité et renforcer sa motivation.

2.15 - Apprendre, une activité d'élaboration de sens.

Pour Bernard Charlot, « *une explication, un exposé, un énoncé a du sens s'il dit quelque chose du monde et s'il peut être compris dans un échange entre interlocuteurs.* » Il précise « *a du sens un mot, un énoncé, un événement qui peut être mis en relation avec d'autres dans un système ou dans un ensemble. "Fait sens" pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est déjà posées.* » (B. Charlot, 1997, p. 63).

Le sens est donc produit par une mise en relation ou dans des rapports avec le monde ou avec d'autres.

Bernard Charlot (1997, p. 64) cite Alexis Leontiev (1975) : pour A. Leontiev, « *le sens d'une activité c'est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat.* »

Cette réflexion implique qu'il est indispensable de placer l'apprenant dans une situation où les savoirs prennent « sens » pour lui. Ils correspondent alors aux expériences qu'il vit et, à partir de ses propres représentations, l'aident à produire son propre savoir. L'apprenant ne s'approprie un savoir que s'il produit un surcroît de sens pour lui.

La situation d'apprentissage doit « accompagner » l'élève pour qu'il en prenne conscience. Le contexte, dans lequel se situe l'apprendre, est un élément central, s'agissant de l'élaboration d'un savoir. Il constitue son soubassement. Un savoir est une chose qu'on s'invente pour expliquer, c'est-à-dire donner du sens à une situation.

Exemple : le concept de force. Ainsi selon la question traitée ou le mode de pensée utilisé, le même mot est chargé de différents sens. L'individu choisira celui qui lui semble le plus approprié, par rapport au contexte dans lequel il se trouve, pour répondre à la question qu'il se pose.

2.16 - L'agir et le faire

« *Devant la difficulté à faire passer du sens par le biais d'un enseignement-réception, l'agir et le faire sont en général promus.* » (A. Giordan, 1998, p. 115). John Dewey,⁵⁰ résume ce principe en 1912 par la formule : « *learning by doing* ». C'est sur cette proposition que s'appuient les pédagogies actives.

Le passage à l'action est incontestablement un passage obligé, mais, d'une part l'action doit être fortement contextualisée, d'autre part elle doit être associée à d'autres relations (d'expression, d'écoute, d'échange) propres à l'apprendre et passer par des phases de confrontation. D'où l'importance d'un terrain, d'un milieu concret, d'une expérience vécue.

Les apprentissages réalisés dans l'action, avec un terrain, dans un contexte, vont laisser chez l'apprenant une trace plus grande favorisant l'appropriation et la mémorisation.

2.17 - Apprendre c'est se questionner

L'observation et l'action ne suffisent pas. Si l'individu reste à ce stade, aucun apprentissage ne se produit. Il lui faut s'engager dans une démarche de questionnement. C'est en dépassant le stade du constat et en atteignant le niveau du questionnement qu'il commence à apprendre.

2.18 - Apprendre c'est se confronter à la réalité et aux autres

⁵⁰ DEWEY (J.), *Expérience et éducation*, Armand Colin Paris 1968

« *C'est en expérimentant (un geste), en testant (une méthode), en soupesant une idée, que l'on apprend !* », nous dit Giordan (1998, p. 118).

Il faut émettre des « si », mettre à l'épreuve du réel et des autres, ses propositions, ses certitudes pour apprendre vraiment.

La confrontation à l'autre, aux conceptions de l'autre, aide à avancer. La dynamique de groupe incline à modifier ses idées, ses façons d'appréhender l'environnement !

La rencontre de l'autre, la rencontre d'autres conceptions que les siennes, aide à avancer. Des échanges dans un groupe, autour d'un projet commun, vont conduire chacun des apprenants à confronter ses idées, à les modifier, à modifier son appréhension de l'environnement.

2.19 - Apprendre c'est s'exprimer, c'est argumenter

S'exprimer, s'opposer, rechercher ensemble incite à la prise de recul, nécessitent le renforcement de ses propres raisonnements et la reformulation de ses idées.

S'exprimer dans le cadre d'un débat va conduire l'individu à exposer ses propres idées à prendre en compte les avis des autres, à prendre en compte les avis contraires, pour élaborer en commun une autre explication.

« *Ces dialogues permanents entre les apprenants, dans des groupes de travail, conduisent à l'abstraction, à la conceptualisation, à la modélisation.* » (A. Giordan, 1998, p. 121).

Argumenter c'est défendre un point de vue tant qu'il « tient la route » puis l'abandonner dès qu'il est périmé. C'est aussi réfuter les thèses contraires aux siennes et ménager une place aux contre-propositions.

Tout effort d'information, toute demande d'investigation affinent ou déplacent les conceptions de l'apprenant.

À destination des apprenants, mais aussi des enseignants, A. Giordan ajoute : « *On ne peut convaincre quelqu'un qu'en le laissant libre d'adhérer à la nouvelle idée. Pour faire accepter une autre représentation du monde ou d'un phénomène, l'enseignant doit fonder ses arguments sur des idées et sur des valeurs partagées par l'élève.* » P 123 (A. Giordan, 1998, p. 123).

2.20 - Apprendre c'est mettre en réseau.

« *Les arguments doivent être mis en relation et se renforcer mutuellement. Apprendre c'est changer le niveau d'organisation des informations.* » nous dit A. Giordan (1998, p. 123).

Apprendre nécessite de la part de l'apprenant de construire des connaissances en mettant en relation des connaissances multiples, acquises dans des situations diverses, à des moments différents, dans des environnements différents.

À l'école règnent les disciplines, le savoir est émietté, la formation apparaît comme un puzzle que l'apprenant n'a aucune chance de reconstituer.

A. Giordan cite Edgar Morin qui nous dit : « *notre mode de pensée nous amène à être très lucide pour séparer et très myope pour relier* ». (1998, p. 124).

Pour conclure sur ce point A. Giordan précise : « *Une nouvelle conception relève d'un processus d'organisation d'éléments préalables qui aboutira à l'élaboration de modèles émergents.* » (1998, p. 124).

2.21 - Apprendre, un processus de réorganisation interne

L'apprentissage n'est pas uniquement une consommation d'informations extérieures à l'individu. Ce n'est pas seulement une construction autonome de sens. Mais il résulte d'interactions entre des données « déjà-là », des représentations propres à l'individu, et des aléas, des « possibles » rencontrés ou de l'information contenue dans l'environnement.

Ainsi, les processus d'apprentissages sont auto-organisés à partir des cohésions internes propres aux systèmes vivants et en interaction avec des événements ou des aléas externes. Ces interactions et les confrontations qu'elles peuvent engendrer vont permettre à l'apprenant de mettre en place un processus de réorganisation interne, en fonction des « données » de son environnement. Ce processus semble, d'après les entretiens réalisés auprès d'apprenants, dépendre de deux types de confrontations. Il s'agit de la confrontation à la « réalité », à ce que les apprenants appellent « réalité », et la confrontation aux autres. Ces autres peuvent être des enseignants, d'autres apprenants ou des membres de l'entreprise. Ce sont en effet ces confrontations et les remises en questions qu'elles vont provoquer, qui vont permettre ce processus de réorganisation cognitive interne.

CHAPITRE II

- L'alternance : apprentissages et accompagnements

« *La plupart de ce que savent les hommes ne leur vient pas de l'école* » Alain Bernadou (*Savoir théorique et savoirs pratiques*)⁵¹. Cette déclaration peut nous surprendre parce que le terme « savoir » est très connoté école formation, institution et ce constat fait par A. Bernadou nous conduit à la notion des savoirs formels, informels et non formels.

Par savoirs formels, nous entendons typiquement les savoirs de l'école, les savoirs rencontrés sur les bancs de l'école. Ce sont les savoirs programmés, formatés par l'institution.

Par savoir informel, nous entendons les savoirs que l'apprenant va rencontrer dans le cadre de l'école, mais d'une manière fortuite aléatoire dans des contextes singuliers non programmés.

Par savoir non formel, nous entendons tous les savoirs que l'apprenant va rencontrer au gré des situations de sa vie. Ces savoirs vont permettre à l'individu de construire ce qu'il est, sa personnalité, avec pour un instant donné ce « déjà-là » qui est propre à chacun d'entre nous.

Pour revenir à la déclaration d'A. Bernadou (*Savoirs théoriques et savoirs pratiques*) : « *La plupart de ce que savent les hommes ne leur vient pas de l'école. Mais comme on dit avec un brin de mépris, de la vie. Ce savoir là provient de sources multiples, hétéroclites et la plupart du temps inavouables. Lors d'exercices faits avec des stagiaires en communication, il m'est arrivé de rechercher ces sources du savoir non académique. Elles sont en effet des plus diversifiées : la presse, quand ce n'est pas la presse dite féminine, les écrits de vulgarisation incontrôlée, le bouche à oreille, les conversations de salon, le café du commerce, et actuellement, avec une emprise de plus en plus grande, la télévision pourtant accusée d'abêtir le peuple et d'en être le nouvel opium* ». Il nous faut constater que cette proposition s'applique à chacun d'entre nous.

Apprendre est donc une histoire, un cheminement personnel, unique. Il n'y a pas de voie unique pour apprendre, il n'y a pas qu'une seule façon d'apprendre. Tout dépend de l'apprentissage à réaliser, de l'élève à qui l'on s'adresse, de son niveau de formation, ou du moment, ou encore de l'enseignant et de sa compétence.

La personne, l'enfant, apprend une multitude de savoirs sans s'en rendre compte. En effet, les

⁵¹ BERNADOU (A.), 2004, « Savoirs théoriques et savoirs pratiques. L'exemple médical », in « Savoirs théoriques et savoirs d'action » sous la direction de J.-M. BARBIER, Paris PUF, p. 29.

savoirs fondamentaux sont appris sans aucun apprentissage systématique. Ainsi, le petit enfant apprend à marcher, à parler avec une certaine aisance. Mais ce sont pourtant des activités extrêmement complexes, lorsqu'on s'intéresse aux mécanismes en jeu. De ce fait, on peut s'interroger sur ce qui se joue derrière « l'apprendre ». Pourquoi apprendre peut être quelque chose de naturel et d'évident, alors que dans le même temps, l'enfant peut avoir autant de difficultés pour apprendre à l'école ?

Pour bon nombre de nos concitoyens, l'école, l'université restent les lieux privilégiés, où l'on apprend. Dans ces lieux sont organisées des formations correspondant à des attentes sociologiques liées à l'organisation de nos sociétés. Dans le cas qui nous concerne, celui des formations technologiques post baccalauréat, des formations ont été élaborées correspondant aux besoins des entreprises dans différents domaines, pour différents métiers. Les contenus de ces formations sont élaborés en concertation avec les milieux professionnels. Il est donc normal de penser que ces lieux de formation sont des lieux privilégiés d'acquisition de savoir.

La question qui nous vient est la suivante : que va-t-il se passer du point de vue de l'apprendre dans les formations en alternance ?

Comme nous l'avons déjà évoqué, ces formations en alternance regroupent en ce même dispositif de formation une école, ou plus exactement une filière de formation située dans une école et une entreprise ou plutôt des entreprises puisque chaque apprenant aura son entreprise.

L'école sera donc commune à tous, par contre chacun aura son entreprise. Dans ce contexte-là que devient l'apprendre ?

I - L'apprendre en alternance

On peut supposer que l'alternance, qui place l'apprenant, alternativement dans l'école et dans l'entreprise, le place en situation d'acquérir des savoirs et de les mettre en application.

Mais, dans l'entreprise, la réalité place l'apprenant face à des difficultés où seuls des faits sont apparents. Il lui sera d'abord nécessaire de mettre en lumière les choses cachées, pour pouvoir ensuite les mettre en problèmes. Or, l'apprenant n'est pas préparé pour mettre en œuvre cette démarche de problématisation, et que, sans doute, il ne connaît pas !

En effet, à l'école, l'apprenant ne rencontre pas ce type de situations. À l'école, les problèmes sont clairs, clairement identifiés, préparés pour amener l'apprenant à mobiliser ses connaissances pour résoudre ces problèmes.

L'apprenant se trouve ainsi dans une position très difficile, où les deux lieux, avec leur propre logique, vont, sur ce point, entrer en collision, entrer en conflit, dans cet entre-deux qu'est l'alternance. L'apprenant va donc se trouver au centre d'un conflit de logique, d'un conflit d'existence. À ce propos, A. Geay parle d'une sorte de « *schizophrénie culturelle* » (1998, p. 41).

Alors que l'alternance place l'apprenant en situation de devoir réaliser des transferts de savoirs d'un lieu à l'autre, alors que le dispositif mis en place devrait l'aider, l'accompagner dans ce transfert, elle le place dans une situation de conflit.

L'apprenant peut se trouver déstabilisé. Ceci pouvant entraîner de sa part un rejet de l'école, car elle sera considérée comme une contrainte, comme étant dépassée, ou comme étant incapable de lui fournir des savoirs utiles dans sa situation en entreprise.

L'alternance par son principe devrait favoriser l'apprendre, et l'acquisition de savoir, en favorisant le transfert des savoirs d'un lieu vers l'autre, grâce au tiers inclus qu'est l'alternance.

En effet, l'alternance implique un contact fort avec la réalité, au sein de l'entreprise. Dans la réalité de l'entreprise, l'apprenant peut développer des démarches du type « Réussir pour Comprendre », des démarches inductives.

D'autre part, il faut que l'école et l'entreprise coopèrent pour définir un dispositif de formation, qui place l'apprenant dans une situation où les savoirs de l'école feront sens pour lui. C'est-à-dire dans une situation qui l'aidera à résoudre les problèmes, qu'il rencontre dans la réalité de son quotidien en entreprise.

Comme on l'a vu précédemment, l'alternance place plutôt l'apprenant dans une situation de conflit. Les deux entités, l'école et l'entreprise, n'étant pas capables de sortir de leur propre logique et dans le tiers inclus de l'alternance, de développer l'acquisition de savoirs parce que ce que vit l'apprenant ne prend pas sens pour lui.

On peut avancer qu'une situation d'alternance de qualité doit permettre à l'apprenant de jouer sur ces différents registres du savoir, en favorisant les transferts entre les situations (école/entreprise), et les mises en tension entre les différentes formes de savoirs.

L'alternance va conduire notre apprenant à se trouver à l'école, en entreprise, mais aussi dans d'autres lieux de sa vie personnelle.

L'alternance va amener notre apprenant à l'école, lieu des savoirs formels. Il y côtoie des enseignants et ses collègues de formation. Dans d'autres temps, notre apprenant va se trouver

en entreprise où, dans le cadre d'une mission d'un projet, il sera chargé de produire, de concevoir quelque chose.

Même s'il y a eu une réflexion préalable quant à la mission ou quant au projet confié à l'apprenant, il est peu probable que tout soit prévu à l'avance, et notre apprenant sera amené à se construire son propre environnement.

Pour des raisons que nous développerons plus loin, on peut avancer que pour comprendre ce que vit notre apprenant il nous sera nécessaire de mobiliser l'approche systémique, mais aussi de considérer que l'approche complexe de cette situation humaine nous permettra de mieux comprendre les jeux, le contexte et l'environnement de ces situations d'alternance.

1 - L'apprenant peut être vu comme étant un système ouvert

Un système⁵² ouvert est un système qui échange avec son environnement de l'énergie, de la matière, de l'information. Cette proposition nous permet de caractériser le vivant comme un système qui échange avec son environnement de l'énergie, de la matière, de l'information, ce qui lui permet d'apprendre et de s'adapter. Cette adaptation nécessite de mettre en place un processus d'assimilation de ce qui provient de l'environnement et d'accommodation du comportement en réponse à l'évolution de cet environnement.

Dans ce processus d'adaptation, le sujet apprenant est actif. Il se fixe des buts, des objectifs, des finalités. On peut dire qu'il s'est auto-finalisé. Ses comportements sont en fait des conduites finalisées et intentionnelles.

L'apprentissage est possible, grâce à une interaction où se rencontrent le sujet et son environnement. Les relations qu'un système vivant développe avec son environnement constituent son milieu. Dans ce milieu, qui est un espace de négociation avec l'environnement, la personne va développer des processus qui lui sont propres pour s'y construire un monde, un espace de sens, en sélectionnant parmi les influences qui vont faire sens pour lui. Il ne s'agit donc pas pour la personne d'une intégration passive, mais, d'une appropriation qui est à la fois autonome et dépendante de son environnement⁵³.

L'apprendre peut donc être vu comme un système ouvert dans son environnement. Notre apprenant est un être vivant dans son environnement en interaction avec les acteurs et les

⁵² Voir les travaux de **L. Von Bertalanffy** (1968) et de **G. Lerbet**, (1993), qui ont largement contribué à concevoir cette notion de système ouvert.

⁵³ Voir les travaux de **E. Morin (1977)** sur ce qu'il nomme « l'auto-éco-organisation ».

objets de cet environnement en particulier l'école et l'entreprise.

2 - L'apprendre : un processus dynamique auto-organisé

Comme tout système vivant l'apprenant doit entrer en relation avec son environnement pour « survivre » c'est-à-dire pour lui se former dans le cadre de son projet personnel et professionnel.

Dans un environnement qui lui est propre, l'individu va devoir développer ses propres processus pour construire son propre espace de sens, dont il est dépendant, mais sur lequel il peut agir et dans lequel il pourra acquérir son autonomie.

Dans cette approche, l'apprendre peut alors se concevoir comme un processus dynamique qui s'auto-organise, au gré des besoins de l'apprenant et des interactions fortuites ou construites.

Il faut noter l'importance des interactions dans l'apprendre. En effet apprendre est une dynamique qui émerge de multiples interactions. Interactions entre l'environnement et la personne, au travers de ses propres conceptions.

3 - L'apprendre, un processus de réorganisation interne

L'apprendre n'est pas une consommation d'information ou de savoirs extérieurs à l'individu. Apprendre résulte d'une mise en tension entre le « déjà-là », c'est-à-dire les représentations, les conceptions de l'individu, ses connaissances, ses compétences, et ce qu'il perçoit de l'extérieur : son environnement et les acteurs qui s'y trouvent.

Chaque apprenant utilise ses expériences, ses explications, ses croyances, ses opinions sur le monde qui l'entoure, dans les situations qu'il est amené à rencontrer. Si par rapport à une situation nouvellement abordée, il n'en possède pas, il mettra en œuvre des démarches pour rechercher une explication et anticiper sur les évolutions de cette situation nouvelle.

Les interactions, mais aussi les confrontations qu'elles peuvent engendrer, vont permettre à l'apprenant de mettre en place un processus de réorganisation interne, en fonction des « données » de son environnement. Ces processus vont conduire l'apprenant à reconsidérer ses propres conceptions et si nécessaire les faire évoluer, voire en abandonner certaines qui lui semblent inadaptées par rapport à ce qu'il vit, dans son environnement, pour les remplacer par d'autres, plus propres à donner du sens à ce qu'il vit. Notre apprenant se trouve là, dans un processus de déconstruction reconstruction inconfortable, qui le conduit à des remises en cause profondes de ce qui lui semblait être des conceptions solides.

D'après les entretiens réalisés auprès des apprenants, ce processus semble dépendre de deux types de confrontations : la confrontation à ce que les apprenants appellent « réalité » et la confrontation aux autres, c'est-à-dire les enseignants, les autres apprenants et le personnel de l'entreprise rencontré volontairement ou incidemment.

4 - Le rôle des interactions dans l'apprendre

On apprend en relation avec l'environnement, ou avec le médiateur de l'environnement. Il peut s'agir de l'enseignant à l'école et du tuteur en entreprise. (Nous reviendrons sur le rôle de ces acteurs). Décoder les informations, les organiser, les mobiliser, est le résultat d'une interaction constante avec l'environnement. L'apprenant joue donc un rôle primordial dans sa démarche d'apprendre.

Dans le cadre d'une approche constructiviste de l'apprendre que nous développerons dans la suite de ce travail, nous pouvons positionner l'apprenant comme l'acteur, et même l'auteur de sa formation.

Apprendre est un processus qui se développe grâce à de multiples interactions. La personne décode la réalité et les informations qu'elle reçoit. Elle apprend de l'environnement au travers de ses conceptions, de ses représentations, de son « déjà-là ». Ce processus peut conduire l'apprenant à des remises en cause de ses représentations, chose qui ne sera pas toujours facile pour lui d'accepter.

Nos entretiens montrent que le savoir de l'apprenant progresse lorsque des interactions fécondes entre ses activités mentales et son environnement vont s'instaurer. L'environnement stimule l'apprenant et donne une signification à l'apprendre.

Apprendre est donc une affaire d'interaction. La personne va apprendre à partir de ce qu'elle est capable d'interpréter de son environnement, et d'intégrer à son propre système de pensée.

Les entretiens que nous avons réalisés montrent que certains environnements sont plus favorables que d'autres.

5 - L'alternance et la confrontation à la « réalité »

Dans les formations en alternance, les apprenants doivent se confronter à la réalité de l'entreprise. Les questions que nous pouvons nous poser, sont les suivantes : pourquoi est-ce important dans l'apprendre ? Qu'est-ce que cela change au niveau de l'organisation cognitive de la personne ?

Dans leurs discours, les apprenants, que nous avons interviewés, nous disent que la rencontre de la réalité permet de donner du sens aux savoirs théoriques de l'école.

Ainsi, cette confrontation à la réalité de l'entreprise va amener l'apprenant à confronter ce qu'il « sait » à ce qu'il voit et à ce qu'il vit. C'est dans l'interaction, entre d'une part ses cohésions internes et ses conceptions initiales et d'autre part son environnement, que va s'opérer une réorganisation qui va permettre à l'apprenant de rechercher un comportement adéquat par rapport à la situation. Ses représentations initiales seront remodelées dans une réorganisation de ses connaissances.

Pour d'autres apprenants, c'est peut-être la rencontre avec un savoir théorique qui va leur permettre de remodeler, de réorganiser leurs connaissances. C'est le cas pour ces apprenants qui nous disent hors micro : « *En entreprise, on a l'habitude de faire les choses comme ça. On ne se demande pas comment on pourrait le faire autrement.* » - « *C'est comme ça, c'est tout, ça fait des années qu'on fait comme ça.* » - « *Pour moi, c'est bien ancré. Et avant de faire cette formation, je n'y pensais même pas. Mais en voyant les cours, je me suis remis en question, moi et ma pratique.* » - « *Notre façon de faire les choses, c'est pas forcément la meilleure. Elle est valable, mais il y a peut-être mieux. Donc, moi j'ai commencé à faire autrement telle ou telle tâche* ».

On apprend à partir de ce qu'on sait déjà, à partir de ce « déjà-là », mais également contre celui-ci. Apprendre, c'est se questionner et remettre en question ses conceptions initiales. Mais c'est dans l'interaction, voire dans la confrontation cognitive qui semble nécessaire, que cela se construit. Il faut des confrontations avec la réalité pour réfléchir à la manière dont un modèle nous parle, dont un fonctionnement nous convient, etc. C'est en « expérimentant » d'autres choses que l'on apprend. Cette réorganisation interne donne lieu à une sélection. C'est-à-dire que l'apprentissage va passer par une sélection d'informations. L'apprenant, dans une activité pédagogique, va trier, organiser, coordonner les éléments qu'il peut comprendre ou qu'il se représente comme utiles pour lui. Le reste est laissé de côté, voire dévalorisé. Une valorisation positive va ainsi être accordée à certains apprentissages alors qu'une valorisation plutôt négative va être accordée à d'autres. Ainsi, l'un d'entre eux nous dit : « *Parce que quand je fais un nouveau cours et que ça a un rapport avec ce que je vois en entreprise, je vois tout de suite où on va aller, où le thème du chapitre va pointer. J'arrive à avoir une vision plus concrète de la chose. Et ça me permet de m'imager la chose, et donc la compréhension elle se facilite.* » (A. E., p. 197 et 367).

Un apprenant nous dit : « *Si on veut avoir quelque chose de plus précis, il faut se débrouiller*

soi-même. On ne peut pas imaginer qu'on soit spécialiste dans tous les domaines abordés pendant la formation. Donc, il faut se spécialiser. [...] Pour compléter, il y a les bouquins. Moi, pour mon cas personnel, par rapport à ce que je dois faire, je travaille beaucoup avec les consultants. Je sais que, eux, ont déjà vu pas mal de cas différents, donc eux sont capables de m'éclairer sur certaines choses... euh... Je dirais aussi que les acteurs de l'entreprise aussi ont, pour certains, une expérience certaine qu'il faut solliciter. » (A. E., p. 172).

Cet apprenant entre dans une démarche de questionnement. Il faut être conscient qu'aucun apprentissage ne s'enclenche s'il n'y a pas ce questionnement. C'est à travers une démarche de questionnement que nous cherchons à comprendre. Ce n'est que lorsque nous parvenons à dépasser le stade du simple constat que nous avons la possibilité de commencer à apprendre. C'est le cas pour ces apprenants qui se demandent en fait en quoi les savoirs de l'école peuvent les aider dans leurs démarches en entreprise.

6 - L'alternance et la confrontation aux autres

La confrontation aux autres est également un facteur déterminant dans cette réorganisation interne. Il semblerait que pour apprendre, l'individu a besoin d'être perturbé dans ses certitudes. Ainsi, voici ce que nous dit une des personnes en formation IESP, lorsqu'elle aborde les relations qu'elle peut avoir avec les autres personnes en formation qui viennent d'autres entreprises : « *On a des façons différentes de voir les choses, parce qu'on n'a pas la même culture d'entreprise. Mais discuter avec eux, par exemple avec Alban, que vous connaissez, ça me permet de prendre du recul par rapport à ma propre entreprise, par rapport à ma pratique. On échange beaucoup. Moi ça m'aide à avancer, à comprendre certaines choses* », nous dit Adrien hors micro. Ainsi, la simple confrontation à l'autre aide à avancer lorsqu'elle fait surgir des différences, des contradictions, des conflits à dépasser. Être deux, ou plus, permet d'induire une variété d'idées, qui parfois s'opposent. Cela peut bouleverser les conceptions initiales de la personne. Cette dynamique du groupe tend à modifier ses idées ou ses manières d'appréhender l'environnement.

Mais cela est peut-être encore plus important pour les apprenants les moins expérimentés, qui rencontrent l'entreprise pour la première fois. Ils sont confrontés à des « professionnels » qui ont une expérience différente de la leur, et souvent des conceptions différentes des leurs. Pour eux, cette confrontation est primordiale parce qu'elle leur permet d'avoir du recul. Mais se confronter aux autres c'est également devoir argumenter, défendre ses idées. Ainsi, nous dit l'un des apprenants en DUT, « *Quand j'ai une tâche à faire en entreprise, je prépare un petit*

dossier. Je réunis les informations. Je prépare des solutions que je vais présenter à mon Maître d'Apprentissage. Et quand j'ai fini, je lui montre et on en discute. En discuter avec lui, je trouve que c'est aussi enrichissant que de chercher des solutions. Parce que quand je cherche, je suis tout seul. Alors que quand je lui montre, on discute. Des fois on n'est pas d'accord. Lui il a une expérience en plus. Alors, il m'explique son point de vue. Moi j'explique le mien... Bon, c'est vrai que souvent il a raison, parce qu'il s'y connaît mieux que moi. Mais souvent, il tient quand même compte de mes remarques. Et moi j'apprends des choses en en discutant avec lui » (A. E., p. 342).

Pour apprendre, il faut argumenter, convaincre les autres. Argumenter c'est défendre un point de vue. Mais apprendre, c'est également parfois réfuter des thèses contraires aux siennes et ménager une place aux contre-propositions. Mais en argumentant, dans la confrontation aux autres, on s'approprie les apprentissages.

7 - Élaboration de sens nécessaires à l'apprendre

Un apprenant ne s'approprie un savoir que si celui-ci fait sens pour lui c'est-à-dire que ce savoir lui permet de donner du sens à ce qu'il vit, que ce savoir est mobilisable dans l'action qu'il est en train de mener.

Cette prise de sens apparaît comme un lien entre un savoir et un contexte, une situation particulière.

La création de ce lien n'est sans doute pas immédiate et l'accompagnement dont bénéficie l'apprenant peut être, en l'occurrence, d'une aide précieuse, pour la mise en relation entre le savoir et l'action.

Un individu apprend à partir de quelque chose qui a du sens pour lui

C'est ce que l'on appelle le principe d'auto-référence.

Dans ce qu'ils nous disent, les apprenants montrent qu'ils ont conscience d'apprendre quelque chose. Ils formulent cela en disant par exemple : *« je sais que j'ai appris quelque chose parce que je comprends des choses que je ne comprenais pas avant »*

L'émergence du sens que peut prendre un savoir, pour l'apprenant, est sans doute un phénomène crucial dans l'apprendre et dans l'apprendre en alternance.

Le rôle de l'environnement et en particulier des tuteurs de l'apprenant ont sans doute une importance sensible sur l'émergence du sens pour l'apprendre.

L'aide à la prise de recul, le questionnement, avant et après l'action, les évaluations de ce qui a été produit, sont autant d'aides à l'élaboration du sens.

Ce point particulier est sans doute l'un de critères permettant de mesurer la qualité de l'alternance considérée. En effet, cette élaboration de sens doit se faire dans le cadre de l'alternance, dans une confrontation entre les savoirs théoriques de l'école et les savoirs d'action de l'entreprise.

Ce qui est important pour les apprenants que nous avons rencontrés c'est de pouvoir utiliser les savoirs de l'école et d'apprendre en entreprise des savoirs d'action qu'ils pourront réutiliser dans leurs activités.

8 - Faire pour apprendre

Les apprenants soulignent l'importance de la valeur de ce qu'ils font en entreprise. Ils veulent se sentir utiles, être reconnus pour ce qu'ils produisent dans le cadre de leur mission. C'est sans doute là, pour bon nombre d'entre eux, un signe fort quant à leur intégration dans l'entreprise, intégration prise ici dans le sens de participer aux projets et à la vie de l'entreprise.

Agir, produire, faire va stimuler l'activité de l'apprenant, stimuler son intérêt, pour ce qu'il vit et pour sa formation.

Évidemment, l'environnement et l'accompagnement vont être un point déterminant pour cette motivation à l'apprendre.

Pour bon nombre d'apprenants, « faire » leur permet d'aborder leur formation autrement.

À l'école, la formation semble théorique. L'alternance leur permet de prendre du recul par rapport à cette formation, de lui donner du sens et de la confronter à une réalité.

Il est regrettable que cette attitude plutôt spontanée chez les apprenants ne soit pas davantage exploitée dans le cadre de leur formation.

À l'inverse, on peut noter qu'une action réalisée d'une manière automatique en suivant une procédure pré-établie, si elle n'est pas accompagnée d'une prise de recul, d'une réflexion quant au pourquoi et au comment de cette procédure, l'activité réalisée par l'apprenant ne prendra pas de sens et ne sera pas transférable dans un autre contexte.

C'est sans doute quand l'apprenant est capable, de manière autonome, de prendre du recul, de se questionner, de questionner son environnement, que ce qu'il vit devient formatif et lui

permet de construire de nouveaux savoirs qu'il pourra réinvestir dans d'autres circonstances.

Dans une situation formative, l'action ne doit pas être pour l'apprenant, une fin en soi. Certes, le résultat industriel de l'action est important, mais pour l'apprenant l'action doit être suivie d'échanges, de confrontations, d'analyses du comment, d'analyses des résultats, de l'identification des savoirs effectivement mobilisés.

On retrouve ici la stratégie « réussir pour comprendre » de Jean Piaget.

Une activité est signifiante lorsqu'elle permet à l'apprenant d'atteindre ses objectifs et lui permet de comprendre les événements et d'agir sur eux.

« *Il faut que ce que l'on apprend nous serve* », c'est ce que nous disent bon nombre d'apprenants.

Certains savoirs, comme l'anglais ou la communication, sont jugés utiles : « *c'est nécessaire, ça nous servira toujours* ».

D'autres savoirs sont jugés inutiles, parce que les apprenants savent très bien qu'en entreprise, ils ne pourront pas les mettre en œuvre. Par contre, d'autres savoirs sont jugés utiles même si dans l'instant présent ou dans sa situation l'apprenant n'en a pas l'utilité.

Ceux-ci et surtout vrai, si dans le cadre de leur entreprise, il constate que ces savoirs sont utilisés par d'autres personnes, ou s'il ressent l'intérêt qu'il pourrait y avoir à mobiliser ses savoirs dans le cadre de certaines activités. On peut ainsi constater que certains apprenants ont fait entrer dans leur entreprise, des méthodes ou des outils, qui n'y étaient pas connus.

Le temps une composante nécessaire à l'apprendre

La finalité, à plus ou moins long terme, est très souvent présente dans les propos des apprenants, relatifs au savoir. « *Ils serviront plus tard dans le métier* » : l'utilité est inscrite dans le moyen et le long terme.

Bon nombre d'apprenants demandent que la formation à l'école soit mise en adéquation avec leur situation en entreprise ceci pour permettre la mobilisation de savoirs nouveaux.

Mais comprendre correspond à une transformation, une métamorphose des conceptions de l'individu. Cette transformation, en fonction de chaque individu et des situations qu'il rencontre, prendra un temps singulier, propre à chacun et plus ou moins long.

En effet, les mécanismes de l'apprendre ne sont pas immédiats, ils passent par des phases de conflit et de confrontation. Apprendre demande du temps, apprendre se fait en décalage par rapport à l'action, apprendre se fait par émergence de sens dans et hors de l'action proprement dite. Apprendre se fait en dehors même du temps de la formation, apprendre se fait par

construction progressive de sens qui permet à l'apprenant progressivement d'affiner sa perception de l'objet qu'il étudie.

9 - Alternance et rapport aux savoirs

Pour André Geay, les savoirs et les rapports au savoir sont donc différents, dans les deux lieux de l'alternance. L'apprenant va donc être confronté à cette difficulté, qui peut le conduire à adopter alternativement une posture « école » et une posture « entreprise ». (A. Geay, 1998 p. 41).

Avec l'alternance, on observe une certaine forme de partage du savoir. Le lieu de production de savoirs n'est plus uniquement l'école. D'autres lieux de production de savoir apparaissent, des lieux non reconnus comme tels et qui ne savent peut-être même pas qu'ils produisent du savoir. C'est le cas de l'entreprise dans la formation en alternance. Le développement de l'alternance représente ainsi un temps important passé à l'intérieur d'un milieu non reconnu de savoirs. L'entreprise, de plus en plus, veut développer sa propre logique de production de savoirs. Face à l'alternance, les apprenants sont ainsi confrontés à une autre logique de formation. Cela entraîne chez l'apprenant un nouveau rapport au savoir. Le maître, en effet, n'est plus le seul « qui sait », et l'école n'est plus l'unique lieu où l'on apprend.

L'alternance des espaces de formation amène l'apprenant à être confronté à divers types de savoirs, c'est en tout cas l'image qu'il en a. L'un des apprenants parle à ce propos d'un « *double apprentissage* » entre école et entreprise. Il développe cette idée en précisant : « *c'est un double apprentissage, parce qu'à l'école et en entreprise on apprend des choses, mais ce ne sont pas les mêmes choses. On apprend des choses différentes. C'est comme si on avait deux formations, sauf que là elles se complètent. On apprend deux types de choses, mais on peut les articuler ensemble. C'est pour ça que c'est un double apprentissage, sans que l'un existe sans l'autre* » (A. E., p. 364).

Ainsi, une chose semble sûre, c'est que les apprenants considèrent que l'apprentissage, s'il se fait à l'école, se fait également en entreprise. Certains estiment ainsi que la situation qu'ils vivent en entreprise se révèle être très formatrice.

Une autre chose semble sûre, c'est qu'il s'agit bien d'apprendre des « choses différentes ». Même si les apprenants ne parviennent pas forcément à formuler de quoi il s'agit, ils perçoivent les différences. Si la personne que nous venons de citer insiste sur le fait que ces apprentissages se complètent, d'autres au contraire soulignent le décalage qui peut exister.

L'apprenant a besoin de donner une signification au savoir qu'il élabore pour qu'il fasse sens pour lui. L'appropriation du savoir se manifeste par un changement dans le rapport que les apprenants entretiennent avec le savoir. Les représentations se transforment et vont, ainsi interférer sur l'apprendre. L'apprenant situe les savoirs qu'il met en œuvre par rapport à un projet. Il a un rapport pratique au savoir.

10 - Les savoirs « expérimentiels »

Les apprenants interrogés estiment qu'une acquisition importante de savoir s'effectue en entreprise. L'acquisition de ces savoirs se ferait grâce à un processus d'observation/imitation, mais également grâce aux erreurs commises, qu'ils estiment être formatrices. S'approprier le savoir passe par une démarche de reproduction de ce propre savoir. L'alternance va ainsi permettre à l'apprenant de confronter les savoirs transmis à l'école aux savoirs produits par l'expérience en entreprise. L'alternance implique alors une démarche autonome de production de savoir. Les apprentissages expérimentiels vont être confrontés aux apprentissages formels des sciences et des techniques de l'école. Il ne s'agit donc pas d'appliquer sur le terrain les connaissances théoriques acquises à l'école, mais il s'agit d'une implication, d'un investissement personnel. Se développent alors les notions de responsabilité et d'autonomie. En effet, l'alternance est conçue comme un système de production de savoir et non de simple consommation de savoir.

Ces savoirs expérimentiels donnent du crédit aux acteurs de terrain, de l'entreprise. Ils sont considérés comme ceux « qui ont de la pratique ». Ils perçoivent des indices que d'autres ne peuvent percevoir. Ils disposent de repères et de réponses aux problèmes que d'autres ignorent. La pratique suppose et produit des savoirs. Ces savoirs « expérimentiels » conduisent la maîtrise d'une situation. Il s'agit ainsi de transformer des expériences en savoir. Mais cette transformation peut nécessiter une aide que l'apprenant trouvera dans un accompagnement.

Lorsqu'ils abordent les savoirs expérimentiels, et l'observation-imitation, ces apprenants parlent davantage d'un apprentissage « sur le tas ». Comme ils le disent eux-mêmes, « *on nous le montre et après on comprend comment le faire pour la prochaine fois* ». D'après leurs propres termes, cet apprentissage « sur le tas », « *apporte même plus qu'une formation, qu'une formation théorique puisque on n'a pas les aléas de la vie, tous ces petits détails. C'est tous ces petits paramètres dont on ne se rend pas compte en théorie et qu'on voit dans la pratique, qui arrivent sans prévenir* ». (A. E., p. 360). Ainsi, émerge ici l'idée d'une distance entre la théorie et la pratique. La théorie, en effet, ne semble pas tenir compte de toute la réalité du

monde professionnel, de tous ces petits « aléas ».

11 - La notion de « savoir-être »

En ce qui concerne les savoirs acquis en entreprise, certains apprenants semblent faire référence à la notion de savoir-être puisqu'ils parlent de « savoir évoluer dans une équipe », d'apprendre « la vie en groupe », d'apprendre « à s'exprimer », « à dialoguer avec les autres ». Pour les sujets les plus jeunes, qui en général n'ont quasiment aucune expérience de l'entreprise, sauf quelques semaines, cela semble particulièrement important. Il en est de même pour les personnes qui reprennent une formation suite à une situation de « rupture », comme une longue période de chômage par exemple. Par contre, les acteurs en formation qui ont une « carrière » derrière eux, ou du moins une expérience non négligeable, selon leurs représentations, ce ne sont pas des éléments cités dans leur discours. Ils parleraient davantage de « vie de groupe » dans un contexte scolaire. Certains, sortis de ce contexte depuis plusieurs années, assimilent également cela à du savoir-être, qu'ils vont acquérir, au même titre que les savoirs au sens strict.

12 - La mobilisation du savoir par et pour l'action

L'apprenant va mobiliser du savoir par et pour l'action. Le terme mobilisation insiste sur la dynamique du mouvement. Il implique l'idée de mouvement. Mobiliser, c'est mettre en mouvement et se mobiliser, c'est se mettre en mouvement. Ainsi, à travers l'action, l'apprenant se mobilise pour atteindre un objectif. Mobiliser, c'est également mettre des ressources en mouvement et les faire converger vers un objectif. Se mobiliser, c'est s'engager dans une activité avec une finalité précise et singulière. L'apprenant donne du sens au savoir lorsqu'apparaît cette notion de finalité. Le savoir acquis va faire sens pour lui s'il peut être mis en relation avec d'autres éléments, s'il a des rapports avec d'autres éléments de sa vie, s'il est intelligible et qu'il éclaire quelque chose. Il en est ainsi des savoirs acquis à l'école. Ils font sens pour l'apprenant à partir du moment où il peut les mettre en relation avec l'action en entreprise. C'est la raison pour laquelle, certains savoirs acquis à l'école semblent avoir plus d'importance que d'autres. Ils permettent une mise en relation entre l'action et le résultat. Mais si un savoir peut faire sens, il peut aussi perdre son sens ou changer de sens. En effet, le sujet évolue, par sa dynamique propre et par sa confrontation avec les autres et son environnement. Lorsque ces savoirs et les liens qui les unissent font sens pour lui, l'apprenant estime que les savoirs acquis à l'école et ceux de l'entreprise se complètent. Il construit une

relation entre eux, parce qu'il conçoit une finalité pour lui-même. Lorsqu'il ne distingue pas de finalité pour certains savoirs, et cela est davantage le cas pour les savoirs de l'école, ceux-ci sont perçus comme n'ayant aucune utilité pour le travail en entreprise. Il les conçoit comme étant « inapplicables » sur le terrain. Un des apprenants interrogés a comparé ce savoir à de la « culture générale », qui est selon lui, du savoir qu'il apprend, mais qui ne va pas lui servir.

13 - Apprendre en alternance et production de compétences

Définition caractérisation

Précédemment, nous avons vu avec G. Leboterf (1995) et Jacques Leplat (1995), que la compétence est :

- contextualisée : on est compétent pour une classe de tâches et dans un domaine d'activités,
- finalisée :
- opérationnelle et fonctionnelle : la compétence est inséparable de l'action, c'est un savoir en usage, c'est un savoir-faire en situation, un savoir-agir reconnu,
- apprises : on ne naît pas compétent on le devient,
- à la fois explicites et tacites, incorporées selon la part de l'activité dont le sujet est ou n'est pas conscient. La plus grande partie de la compétence n'est pas accessible. « *D'une part, la performance ne manifeste jamais la totalité de compétences, d'autre part cette partie immergée reste difficilement explicitable par le sujet lui-même. On parle alors de compétences et connaissances tacites de compétences incorporées en automatisme* ». (A. Geay 1998, p. 111).

De ces caractéristiques, il apparaît que la compétence est propre à l'individu et devra être construite par lui. Cette construction de la compétence va s'appuyer sur un « déjà-là » propre à chacun qui est constitué de connaissances, de savoir-faire, de qualités personnelles, ce que G. Leboterf nomme « *les ressources incorporées* ».

Mais cette construction nécessite un contexte, dans lequel l'individu pourra rechercher d'autres ressources. La compétence va être produite par l'individu dans un processus de mise en tension entre les compétences déjà constituées et un contexte nouveau ou en évolution.

À partir de ces considérations, nous pouvons avancer que la formation en alternance peut proposer un environnement favorable à la construction de ses compétences par l'apprenant.

De notre point de vue, la qualité de cet environnement sera liée à deux conditions majeures.

D'abord, la possibilité pour l'apprenant de s'impliquer dans un projet présentant un intérêt

réel pour l'entreprise. Pour l'apprenant, cette implication et source de connaissance de soi et de son environnement. Les difficultés rencontrées, les problèmes à résoudre, génèrent chez l'apprenant des questions porteuses de sens qui vont induire en réaction des démarches de compréhension, d'élucidation, productrice de nouveaux savoirs. (Barbier (R.), Robin (R.), 1993, p. 45).

Ensuite, un accompagnement qui propose à l'apprenant une aide dans ses démarches de problématisation, qui l'autorise à prendre des initiatives, qui lui permet de confronter ses points de vue, qui lui donne confiance lui permettant ainsi d'acquérir de l'autonomie.

C'est dans cet environnement favorable que l'apprenant pourra progressivement construire de nouvelles compétences.

* * * *

II - L'Accompagnement

1 - Une prolifération des situations d'accompagnement

Depuis quelques années, l'accompagnement a envahi la plupart des secteurs professionnels. En particulier, il est de plus en plus invoqué dans les domaines du travail social, de l'éducation, de la formation, de l'insertion professionnelle, de la santé, ou encore du judiciaire⁵⁴.

Dans ces différentes situations, il est question d'accompagner et non plus de guider, d'éduquer ou d'évaluer.

La question que l'on peut se poser est de savoir s'il s'agit plus d'un changement de vocabulaire ou d'un changement dans les pratiques professionnelles, doublé d'une modification des comportements humains.

Aujourd'hui dans de nombreuses activités humaines, par crainte que des difficultés apparaissent on propose à la personne un accompagnement.⁵⁵ Dès que l'acteur principal doit franchir un passage délicat, un cap, ou s'il doit passer d'un âge à un autre, on propose un accompagnement. L'accompagnant sera en fonction du contexte, un aîné, ou un expert, un professionnel, chargé d'être là, aux côtés de la personne.

L'accompagnement suppose un acteur principal, qui se trouve dans une situation délicate. Cet acteur doit être aidé, protégé, soutenu encouragé, afin qu'il lui soit possible d'atteindre son but.

Dans les pratiques liées à la formation et tout particulièrement dans les formations en alternance, on retrouve inmanquablement, les termes « tutorat » et « accompagnement ». Un double tutorat est souvent mis en place : chaque apprenant est « accompagné » par un tuteur entreprise et un tuteur universitaire.

1.1 - L'accompagnement, de quoi parle-t-on ?

Pour le Petit Robert, accompagner c'est l'action d'aller quelque part avec une personne.

L'accompagnement n'est pas quelque chose de récent. Les dictionnaires étymologiques

⁵⁴ (M. Beauvais, les cahiers d'étude du CUEEP 50-51, 2003, p. 163) (Paul M., 2004, p. 8).

⁵⁵ Le Bouëdec (G.) 2002, « *La démarche d'accompagnement, un signe des temps* », in Education permanente N° 153 p. 13.)

précisent que le terme « accompagnement » nous vient du mot compagnon. Le compagnon est celui avec qui l'on partage le pain. C'est aussi celui avec qui l'on cheminaut, au cours d'un pèlerinage médiéval. De ce terme « compagnon » se dégage une noblesse, une confiance dans la relation entre deux personnes, mais aussi une réciprocité dans une relation d'égalité dans le statut des deux sujets en relation.

Dans l'accompagnement, on voit apparaître la notion de mouvement, de déplacement puisqu'il s'agit d'aller avec quelqu'un, sans doute pour se rendre quelque part et donc de but à atteindre. La notion de destination est sous-jacente à la notion d'accompagnement. Si l'on se rend quelque part, c'est sans doute pour y faire quelque chose et donc la notion de projet apparaît. Mais, dans ce cheminement qui peut être long, où les difficultés peuvent surgir au détour du chemin apparaissent également les notions de partage et de solidarité entre les compagnons.

Il est possible de rapprocher la notion d'accompagnement à la notion d'aide, c'est-à-dire l'action d'intervenir en faveur d'une personne en joignant ses efforts aux siens ; à la notion d'entraide, c'est-à-dire l'action de mener ensemble une action concertée ; à la notion de conseil, c'est-à-dire l'action consistant à mettre ses connaissances à la disposition des autres. Ces activités d'aide, d'entraide, et de conseil, sont, sans aucun doute, présentes dans toutes les activités humaines et certainement depuis la nuit des temps. Nos lointains ancêtres ont dû pratiquer ces activités pour faire face ensemble, aux difficultés de leur existence et l'on peut imaginer par exemple que les activités de chasse devaient être l'objet d'actions concertées, de la mise en commun des bonnes pratiques, les chasseurs les plus aguerris prodiguant leurs conseils aux novices et les soutenant en cas de nécessité.

Vont apparaître également les notions d'expérience et de compétence. En effet, l'expérience de celui qui a déjà dû affronter la difficulté, qui a déjà vécu une situation similaire, et qui a connu le succès ou l'échec. Il pourra donc faire part de cette expérience et prodiguer ses conseils aux autres qui eux sont novices par rapport à cette situation. Compétence de celui qui connaît les gestes, les attitudes à avoir, qui a la maîtrise des actions à entreprendre pour obtenir un succès, pour vaincre la difficulté.

D'une manière plus générale, ces notions d'aide, d'entraide, de conseil, d'expérience, de compétences, vont apparaître dans la relation entre deux ou plusieurs individus placés face à une difficulté ou une épreuve pouvant nécessiter la présence de plusieurs individus afin de réaliser la tâche avec succès.

Plusieurs cas de figure peuvent se présenter. On peut imaginer quelques scénarios :

- La situation est connue de tous, tous ont la même expérience.

- L'un d'entre eux a déjà rencontré cette situation et sait comment l'affronter
 - La situation est nouvelle pour tous les individus, aucun n'a l'expérience de cette situation
- Autre question que l'on peut se poser : quel est l'intérêt de chacun par rapport à la situation rencontrée ?
- L'enjeu est-il le même pour tous ?
 - L'enjeu est-il plus fort pour certains d'entre eux ?
 - Les enjeux sont-ils différents pour chacun d'entre eux ?

Dans cette situation, va apparaître une relation particulière entre celui qui a plus de connaissances que l'autre, qui a l'expérience, qui a des compétences et celui qui a moins de connaissances, moins d'expérience moins de compétences, ou entre deux personnes confrontés à une situation qu'ils n'ont pas encore rencontrée.

Une relation particulière va voir le jour entre ces personnes, et toute une série de questions va apparaître alors.

La première question sera en relation avec la connaissance, l'expérience et la compétence de chacun d'eux. On peut se poser la question de savoir s'ils ont les mêmes connaissances, les mêmes expériences, les mêmes compétences, ou si à l'opposé, l'un d'entre eux est plus riche d'une expérience longue et de compétences nombreuses, ou encore, ont-ils des connaissances des expériences, des compétences, différentes mais complémentaires ?

Apparaît alors la question de savoir quelle relation va s'établir entre ces individus. En effet, la connaissance, l'expérience, les compétences, sont des richesses, mais aussi représenter un pouvoir de l'un sur l'autre. Si les notions d'aide, d'entraide sont sous-jacentes, les notions de pouvoir, de jalousie, de tension le sont également.

Quelle sera l'attitude de chacun ?

Celui qui a la connaissance :

- voudra-t-il partager avec bienveillance, ce qu'il possède et que l'autre n'a pas ?
- souhaitera-t-il en tirer avantage ou profit ?
- souhaitera-t-il entrer dans une démarche d'échange, voire une démarche mercantile ?
- souhaitera-t-il garder pour lui ce qu'il sait ?

Et celui qui ne sait pas :

- cherchera-t-il à acquérir un savoir au contact de l'autre ?
- sera-t-il demandeur ?
- le demandera-t-il ? et comment le demandera-t-il ?

Et le cas échéant, si celui qui sait veut partager son savoir :

- Comment va-t-il s'y prendre pour que l'autre à son tour acquière la connaissance et la compétence ?
- Comment arriveront-ils à se mettre d'accord sur la manière de faire ?
- Et cet échange entrera-t-il dans une démarche plus ou moins structurée ?
- Entreront-ils dans un projet de formation ?

Bien sûr, arrivé à ce stade de notre réflexion de nouvelles questions apparaissent.

En particulier la question éthique.

La question d'organisation, la valeur des connaissances, la question du droit de transmettre, quelles sont les valeurs morales et éthiques en jeu ?

En imaginant que nos deux individus décident de rentrer dans une démarche commune et pour peu que le projet soit perceptible, projet qui implique la notion de durée, on voit poindre la notion d'accompagnement ! (*Ils vont faire un bout de chemin ensemble !*)

Nous les voyons alors entrer dans une démarche d'accompagnement.

Cet accompagnement peut être spontané, ou au contraire institutionnalisé :

- Dans le premier cas, les deux sujets entrent dans un cheminement qui leur est propre, qu'ils feront vivre le temps qu'ils jugeront nécessaire.
- Dans le deuxième cas, l'un des deux individus appartient à une institution qui met en place un dispositif d'accompagnement tourné vers des personnes qui seront demandeuses, ou à qui cet accompagnement sera prescrit.

À ce moment de notre réflexion, nous pouvons émettre l'idée que l'accompagnement est sans aucun doute, lui aussi, présent dans toutes les activités humaines. L'accompagnement prend racine dans l'action et autour de quelques situations. Il va apparaître entre deux ou plusieurs hommes placés dans une situation de projet, ou face à une difficulté ou une épreuve. L'accompagnement va réunir deux ou plusieurs individus. L'un d'entre eux possède des connaissances, a une expérience, des compétences, que les autres n'ont pas.

L'accompagnement prend racine autour de quelques questions, que ces hommes ne vont pas manquer de poser :

- peux-tu m'aider ? - veux-tu que je t'aide ?
- peux-tu me montrer ? - veux-tu que je te montre ?
- peut-on chercher ensemble ?

Ces questions sont liées aux savoirs, à la compétence, à la formation, à la construction de

savoir, chez celui qui ne sait pas, qui manque d'expérience, qui veut entrer en formation, ou celui qui est en difficulté passagère ou de longue date, qui cherche une aide ou qui a besoin d'une aide sans oser la demander. Une aide qui pourra alors, lui être prescrite.

On voit poindre différentes situations :

- ces individus, sont-ils égaux devant la tâche ?
- ont-ils les mêmes compétences ?
- ont-ils des compétences complémentaires ?
- l'un d'entre eux, a-t-il des compétences, que les autres n'ont pas ?
- entre ces personnes, y a-t-il un projet qui va fédérer les efforts et faire apparaître une volonté de progrès, de réussite ?
- ce projet est-il commun aux deux personnes ?
- ou bien, est-ce principalement le projet de l'un d'eux ?
- le projet est-il réellement à l'initiative de l'un des acteurs, ou bien y a-t-il un commanditaire, un donneur d'ordre ?

Dans ce projet, on voit apparaître la notion d'une évolution personnelle de l'une des personnes en présence, mais peut-être aussi des deux. Dans ce projet, on voit aussi apparaître une dimension formative.

D'autres questions vont apparaître. Dans cet accompagnement, la relation, qui s'établit, peut prendre plusieurs formes :

- existe-t-il des relations d'autorités, des liens hiérarchiques ? leur statut social est-il le même ?
- qui sont ces acteurs ?
- qui faut-il être pour accompagner ou pour être accompagné ?
- quelles règles ?
- quelle éthique ?

Comment l'accompagnement est-il apparu comment a-t-il évolué ? L'accompagnement peut-il être institutionnalisé ? Quelles formes peut-il prendre ?

1.2 - Un constat : Une prolifération de pratiques émergentes

Même si l'on peut penser qu'il s'agit plutôt d'un développement intense et soudain d'une notion, qui était restée peu utilisée jusque dans les années soixante, Guy Le Bouëdec (2002, p. 13.) parle de l'émergence de la pratique de l'accompagnement, qui pour lui est caractéristique d'un changement dans notre civilisation. Il situe cette « émergence » au

moment des années 1970-1980, lorsque les grands repères, que sont la famille, l'école, la religion et sans doute aussi la vie professionnelle, se sont mis à dysfonctionner de façon caractéristique, entraînant des pertes de liens, des pertes de repères, des pertes de valeur, mais aussi un délitement social. Et ceci, en particulier chez les jeunes défavorisés, chez les demandeurs d'emploi et chez les exclus de notre société. À partir des années 1975-1980, l'accompagnement va envahir la plupart des domaines de la vie.

Pour Guy Le Bouëdec, (2002, p. 13.) l'accompagnement devient alors une façon de gérer des situations limites, des situations de crise ou des « *bifurcations problématiques* ».

Maëla Paul précise que le terme « fonction accompagnement » apparaît dans les textes officiels autour de l'année 1995 (Paul M., 2004, p. 8).

Pour Maëla Paul⁵⁶, l'accompagnement répond à deux types d'exigences : « *la préoccupation d'un public désaffilié, désorienté, sensé être autonome ou capable de le devenir* », mais aussi « *l'injonction de performance, d'excellence et d'efficacité toujours plus grande, d'une classe dirigeante* ». (2004, p. 8)

Aujourd'hui, nous pouvons noter d'une part, une utilisation très consensuelle du terme accompagner et d'autre part que nous sommes dans la situation d'une explosion de l'utilisation de l'accompagnement dans de nombreux et différents domaines.

- Le domaine éducatif, scolaire, universitaire : ici sont concernées les relations entre maîtres et élèves, mais aussi les aides destinées aux élèves en difficulté. Bien sûr la réalisation de mémoire et de thèse, ou de stage de formation à côté d'un enseignant expérimenté pour les futurs enseignants.
- Le domaine de la formation professionnelle et de l'éducation continue des adultes. À côté des pratiques plus anciennes de « compagnonnage » et de l'apprentissage professionnel sont apparues les notions plus récentes de la formation tout au long de la vie.
- Le domaine sportif. Dans ce domaine, l'entraîneur porte également la dénomination de « coach » aussi bien dans les sports collectifs que dans les sports individuels.
- Le domaine de la santé. La mise en place d'un accompagnement peut permettre de rendre plus supportable la souffrance physique ou psychologique. La fin de vie fera aussi l'objet d'un accompagnement.
- Le domaine juridique et social. Dans ces domaines, la complication des démarches, le

⁵⁶ Maëla Paul, L'accompagnement une posture professionnelle spécifique, L'Harmattan, 2004, Paris, P. 8.

manque d'expériences des individus, voire leur incapacité à défendre leurs droits justifiera la mise en place d'un accompagnement.

- Le domaine socio-économique : les règles du management, la recherche permanente d'une efficacité individuelle et collective, ont fait apparaître des formes spécifiques d'accompagnement comme le coaching, le mentoring, le counselling, le consulting, etc.
- Le domaine de la solidarité et de la coopération internationale. Dans ce domaine, des consultants seront appelés pour résoudre des problèmes politiques, économiques, culturels, religieux, ethniques.
- Le domaine de la vie spirituelle. Dans ce domaine, qui touche à la spiritualité, ainsi qu'à la religion, de nombreuses pratiques d'accompagnement sont identifiables.

Guy Le Bouëdec⁵⁷ remarque avec sans doute une note de scepticisme qu'au total, cela fait beaucoup d'accompagnateurs (ou d'accompagnants !) : éducateurs, pédagogues, formateurs, tuteurs, maîtres de stages, conseillers, compagnons, coaches, curateurs, mentors, thérapeutes, consultants, coopérants... Tous ces acteurs font de l'accompagnement ou sont invités à en faire.

Il est nécessaire de donner un éclairage sur la fonction accompagnement, ses pratiques et sur les acteurs de ces pratiques.

1.3 - L'accompagnement, de quoi parle-t-on ?

Pour Gaston Pineau⁵⁸, l'accompagnement peut être vu comme « *un processus de formation de liens vitaux, pris entre solidarité humaine et professionnalisation.* » Cette large extension du processus d'accompagnement, implique que l'accompagnement peut prendre des formes très variées et instables, fugaces qui évolueront au fil du temps, au fil de l'évolution des individus et des relations qu'ils sont capables de tisser.

Ses travaux (Pineau, 1998), lui ont fait apparaître l'accompagnement « *comme un art de mouvements solidaires un art tendu entre solitude et solidarité, présence et absence, parole et silence, amour-don et obligations professionnelles.* ». Un accompagnement pour lequel il est donc nécessaire de rechercher en permanence la bonne distance, la bonne façon de procéder.

Gaston Pineau fait également le constat de la montée de l'accompagnement dans le domaine des sciences humaines sous la forme, en particulier, de l'aide éducative et de l'orientation

⁵⁷ Guy Le Bouëdec in L'accompagnement dans tous ses états, Education permanente N° 153, Avril 2002

⁵⁸ Gaston Pineau, Education permanente N° 153, Avril 2002. p. 29.

scolaire et professionnelle. Il précise : « *c'est comme si, depuis un siècle, cette montée accompagnait la descente des formes traditionnelles de construction des liens sociaux et personnels.* »

G. Pineau Pineau précise que les travaux qu'il a conduits (Pineau, 1998⁵⁹) ont permis la mise à jour d'une trentaine de figures d'accompagnement : depuis gourou, maître, professeur..., jusqu'à informateur, en passant par maïeuticien, mentor, guide, entraîneur..., conjoint, confident, collègue...

Ces figures ont été regroupées sous le terme générique d'« *accompagnement biocognitif* » « *pour signifier qu'elles ne sont ni simplement intellectuelles ni simplement partage de vie, mais recherche d'un trait d'union entre les deux.* » G. Pineau précise que ces situations peuvent être placées dans un espace à deux dimensions : une dimension sociale tenant compte des disparités hiérarchiques et fonctionnelles entre l'accompagnant et l'accompagné et une dimension relative à l'apport de l'accompagnement depuis de simples informations jusqu'à des connaissances existentielles et initiatiques. Dans ce modèle, rien n'est figé et chaque situation peut se déplacer suivant la manière avec laquelle elle est vécue. Sans doute cette position est-elle liée à la manière dont l'accompagnement est vécu par les acteurs, par la nature des liens qui se tissent, lien social, lien interpersonnel. Bien sûr, une dimension temporelle est à prendre en compte pour approcher cette formation de liens.

1.4 - L'accompagnement : une nébuleuse de formes et d'attitudes

Maela Paul⁶⁰ pose la question pertinente : qu'est-ce qu'accompagner veut dire ?

La réponse se trouve certainement en tension entre d'un côté la dimension sociale (anthropologique) de l'accompagnement qui prend appui sur une disposition humaine à être en relation avec autrui et de l'autre la dimension conceptuelle de l'accompagnement. (Maela Paul M., 2004, p. 8)

Avec M. Paul nous pouvons identifier une prolifération des pratiques d'accompagnement. Nous allons en rencontrer quelques unes.

⁵⁹ Gaston Pineau, 1998, *Accompagnement et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.

⁶⁰ Maëla Paul, in *Education permanente N° 153*, Avril 2002. p. 29. Maela Paul est chargée de mission et d'orientation au CNAM de Nantes, chargée d'enseignement à l'université Nantes (PMaela@aol.com).

1.4.1. - Le coaching

Il s'est d'abord développé depuis une trentaine d'années dans le milieu sportif. Puis il s'est imposé aux USA et au Canada comme un outil mis à la disposition des gestionnaires.

Le but du coaching est de développer les compétences et le potentiel des hommes.

Le coaching peut être décrit comme étant « *une relation d'aide dans un contexte professionnel, où le bénéficiaire est engagé à trouver sa propre solution, dans une démarche de croissance personnelle* » (M. Paul, 2004, p. 24).

Il peut être également défini comme une méthode d'apprentissage dans laquelle le rôle du coach est influent et contribue à modifier le comportement du bénéficiaire.

En parlant du coaching les termes suivants sont régulièrement utilisés : « catalyseur », « donneur de souffle », « accoucheur de talent », « développeur de potentiel ».

Le coaching s'adresse à des cadres dirigeants, d'une manière individuelle ou en groupe, pour les aider à clarifier une situation et la faire évoluer positivement, ou dans le cas d'un challenge. La demande a, pour perspective, « *de travailler autour d'un problème spécifique en fonction de résultats à produire* » (Ibid, p. 24).

Le coaching vise trois axes d'amélioration : efficacité, performance, excellence. Nous sommes là dans le domaine de l'action avec des objectifs clairs de productivité de rendement, de compétition. Il vise à l'optimisation individuelle, à l'augmentation du rendement de l'activité et à des résultats visibles rapidement.

Pour M. Paul « *le coaching est centré sur la potentialité du présent à se convertir en résultats* ».

La logique du coaching conduit à former le « manager coach » qui à son tour doit être capable de développer les compétences des hommes qu'il a en responsabilité.

On conçoit facilement que le « coach » doit avoir une expérience forte dans le domaine dans lequel on lui demande d'intervenir.

Le coaching part de l'hypothèse que la personne dispose des connaissances et compétences nécessaires pour résoudre la situation. Il ne cherche pas à transmettre des savoirs, mais à favoriser la prise de conscience et le recul nécessaire pour agir d'une façon optimale. Cette démarche a une durée limitée et vise à l'autonomisation des acteurs grâce en particulier au développement d'une posture réflexive sur l'action réalisée.

Dans le domaine organisationnel, le coaching peut se définir comme un « accompagnement de collaborateurs » dans le cadre d'une mission précise en vue de résoudre un problème ou relever un défi.

1.4.2. - Le counseling

D'origine anglaise, le terme counseling a en français un sens qui implique l'intervention d'un conseiller. En langue anglaise, il désigne plus généralement une communication basée sur l'écoute.

Vers la fin des années soixante, le counseling a bénéficié de l'influence que C. Rogers exerça en France. Dans son ouvrage « *Counseling et psychothérapie* » paru en 1942 et qui a été édité en Français en 1974 avec le titre « *Relation d'aide et psychothérapie* », C. Rogers donne du counseling la définition suivante : « *entretien d'aide et de conseil* ». Cet entretien a pour but de susciter chez les clients des conseillers « un changement d'attitudes constructif par le contact de face à face ». Pour Maela Paul (2004, p. 30) « *cette forme d'accompagnement à la fois psychologique et social, désigne donc une situation dans laquelle deux personnes constituent une relation jouant une fonction de socialisation, l'une faisant explicitement appel à l'autre* ». Le rapport s'instaure donc, au-delà du champ professionnel, dans la sphère même de l'existence humaine

Le counseling se centre sur la relation entre deux personnes et non pas sur le problème rencontré par l'une d'elles. C'est la présence, l'écoute le respect, l'empathie qui permettent au conseiller d'aider l'autre à rentrer en contact avec lui-même, pour ensuite trouver sa solution.

Le counseling s'est construit sur des fondements :

- philosophiques, par une certaine idée de la valeur et de la dignité de l'individu en tant que personne,
- psychologique, en mobilisant en particulier les théories du comportement de la personne,
- sociologique, en observant l'individu en action et interaction dans un processus de socialisation et/ou de développement de la personne.

Le counseling est un accompagnement psychologique, éducatif et social.

1.4.3. - Le conseil et la consultance

On peut penser que le conseil fait partie des pratiques naturelles des hommes dès lors qu'ils vivent et travaillent ensemble.

Le conseil sera pris auprès d'une personne ayant une expérience reconnue. Dans ce type de relation et face à une situation problématique, le consultant, l'expert donnera son avis, mais ne décidera pas. Il participera à une délibération préparant l'action.

Maela Paul repère deux types de conseil :

- le conseil individuel qui « *consiste à permettre à une personne d'intégrer une action à son*

histoire et à ses interactions sociales »,

- la consultation sociale qui répond à des « *problématiques d'actions collectives et tend à privilégier l'analyse de la situation* ».

Le consultant, l'expert agissent par un regard extérieur et incitent à une prise de recul initiant une autre appréciation de la situation problème.

Dans ce cadre, Maela Paul distingue deux profils de consultants :

- au premier profil correspond le rôle d'un médiateur qui vient s'interposer entre des protagonistes aux prises avec une problématique intriquée dans un contexte professionnel ou social. S'il joue son rôle d'expert, il n'est pas impliqué personnellement dans une intervention brève et ponctuelle,
- le deuxième profil est celui du consultant qui intervient en praticien impliqué qui identifie et s'intègre dans un processus.

Pour Maela Paul la relation qui s'instaure « *suppose un lien de réciprocité comme condition d'un dialogue authentique* ». C'est cette posture qui a introduit une forme d'accompagnement par la dimension relationnelle et temporelle qu'elle implique entre des sujets acteurs.

1.4.4. - Le tutorat, l'apprentissage et la socialisation.

Le tutorat en France est une fonction de l'entreprise. Jusqu'au XIXe siècle, la formation professionnelle se faisait sur le tas, dans les dispositifs de production. Progressivement, la formation et le travail se sont écartés l'un de l'autre grâce à la mise en place de dispositifs de formation.

On peut rappeler :

- la création des cours de formation professionnelle (loi Astier de 1919),
- la création des centres d'apprentissage en 1939,

la création des dispositifs de formation en alternance suite au rapport Schwartz

- de 1981,
- la création de la fonction de tuteur encadrant le stagiaire dans son parcours au sein de l'entreprise à partir du développement des formations en alternance suite à la loi du 24 février 1980.

On peut noter, avec Maela Paul, le flou terminologique concernant les tuteurs et formateurs de terrain : maître, formateur, conseiller pédagogique, maître d'application dans le domaine de la formation, maître d'apprentissage, de stage, et plus récemment « parrain » dans le domaine de

l'entreprise.

Maela Paul définit le tutorat comme une relation d'aide entre deux personnes, pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail. Elle précise que « *le tutorat se trouve à la croisée de deux logiques, productives et éducatives* ».

Elle avance l'idée que « *c'est moins la relation entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage qui permettra de saisir sa spécificité que le dispositif auquel il appartient* ». On peut lui objecter que la prise en compte de la complexité de cette relation humaine entre un professionnel expérimenté et un apprenti ne permet pas de savoir par avance ce que ces deux acteurs seront capables de produire comme type de relation et quels en seront les bénéfices pour l'un et l'autre. Même dans un cadre formalisé par le dispositif de formation intégrant l'école et l'entreprise, chacune des situations possède ses propres spécificités.

Avec André Geay (Geay, 95), on peut noter que le tutorat vise à accueillir des débutants et à les aider à s'intégrer, ceci d'une manière plus ou moins spontanée et dans le cadre institué de l'alternance, il vise à l'insertion des jeunes dans la vie active.

On peut percevoir une évolution de la fonction de tuteur qui est passée d'un modèle traditionnel basé sur la transmission de compétences professionnelles, le tuteur étant l'expert qui entretient avec le novice une relation qui se rapproche du compagnonnage, à un modèle où le tuteur joue le rôle de facilitateur. (M. Paul, 2004, p. 37).

Dans un dispositif de formation en alternance, le tuteur participe à la « *construction de connaissances qui ne sont ni purement conceptuelles ni purement instrumentales* ». En fait ces connaissances se construisent dans l'entre-deux, où se situe l'apprenant placé en tension entre ces deux univers dissemblables, l'école et l'entreprise qui doivent l'amener à prendre une posture réflexive grâce à laquelle cet entre-deux deviendra une situation formative. La réflexion au cœur de l'action, voilà sans doute ce qui doit caractériser les formations en alternance dans un dispositif associant paradoxalement deux univers aux logiques très éloignées, voire antagonistes.⁶¹

M. Paul repère deux fonctions dans le tutorat : une fonction de socialisation et une fonction de formation. Elle précise « *ce qui change fondamentalement entre ces deux fonctions est la marge de manœuvre, le degré de liberté, d'autonomie et la forme de l'aide : directe ou indirecte* ».

⁶¹ (Les courants théoriques auxquels il est fait références pour penser le tutorat aujourd'hui : en arrière plan la psychologie de Vygostky et Bruner, sur le devant et plus récemment le courant lié à Schön et Argyris sur la praxéologie).

Il est à noter que la fonction de socialisation place les anciens au premier plan dans la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant. (M. Paul, 2004, p. 39).

1.4.5. - Le compagnonnage et l'idée de transmission

Le compagnonnage dans l'artisanat du moyen âge est une figure emblématique de l'accompagnement. Il désigne le fait d'avoir quelqu'un pour compagnon ou d'être le compagnon de quelqu'un dans un processus de formation. Ici, on voit poindre entre les deux sujets une différence dans leur statut. Il y a le sujet accompagné et le sujet accompagnant. Il y a celui qui sait et celui qui veut apprendre.

Nous retrouvons ce vocable dans la tradition artisanale où, après son apprentissage, l'apprenti devient compagnon pendant quelques années chez un maître avant de le devenir lui-même.

À cette même époque, le compagnonnage évoque aussi le regroupement des ouvriers en association de solidarité dans un même corps de métiers.

2 - Accompagnement : signification et sens

Avec Martine Beauvais, il peut être utile de s'interroger sur les significations et le sens que les acteurs donnent à l'accompagnement. « *En particulier quels sens et quelles valeurs attribuent-ils à leur accompagnement* » (Martine Beauvais Cueep 50-51 page 163).

Plutôt que de parler d'accompagnement, M. Beauvais préfère parler de la « *fonction accompagnement* » qui permet de voir ce que fait la personne dans ce rôle dans cette relation « *accompagnant-accompagné* ». Pour elle « *c'est au sein même de cette relation que s'exprime et s'estime la et les valeurs de l'accompagnement* » (Martine Beauvais Cueep 50-51 page 163) « *La fonction-accompagnement est en permanence à inventer et à construire par les acteurs impliqués dans des projets. Projets qui n'ont de sens pour ces acteurs qu'inscrit dans des contextes repères.* » (Martine Beauvais Cueep 50-51 page 163) (Jean Clénet, 1998, p. 149)

Pour M. Beauvais, l'accompagnement amène deux questions principales : celle de l'éthique et celle de l'évaluation

Que signifie accompagner la personne dans son parcours personnel de formation ?

Accompagner une personne c'est « *lui offrir une écoute « authentique », se montrer à elle comme étant un « être réel »* » au sens rogien (1968, P. 39), *quelqu'un qui peut mériter sa confiance, quelqu'un de congruent et de respectueux.* » (Martine Beauvais Cueep 50-51 page

163)

Avec C. Rogers (1968, p. 29) nous pouvons avancer que toute situation qui vise à « *favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité* » est une relation d'aide.

Sans doute la fonction « accompagnement » exige-t-elle, de la part de l'accompagnant, d'avoir atteint un niveau de développement personnel suffisant, de posséder les compétences et les ressources d'un vrai professionnel de l'accompagnement.

À la question : « *que signifie accompagner ?* » M. Beauvais répond : « *Accompagner l'autre, c'est accepter de cheminer avec lui, à son propre rythme, vers où il lui semble pertinent d'aller et ce, au regard de son identité, de son histoire, de ses valeurs, de ses projets, de son contexte et tout ceci avec l'intention unique de l'aider à se construire. Cela présuppose que l'on considère cet autre comme personne autonome, capable d'opérer des choix, d'agir sur son environnement et d'en assumer la pleine responsabilité. Ce qui signifie qu'être accompagné par autrui dans un parcours d'insertion socio-professionnelle ne retire en rien, à l'accompagné, son statut d'auteur et la responsabilité qui en découle. C'est l'accompagné qui construit son parcours, qui l'invente. C'est l'accompagné qui opère des choix, qui décide, qui agit, qui se construit.* » (M. Beauvais, 2002, p.)

L'accompagnement implique l'idée de situations dans lesquelles il y a un acteur principal qu'il s'agit d'aider à atteindre son but ; en aucun cas, il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger.

G. Le Bouëdec nous incite à retenir, comme marque originelle de l'accompagnement : « *l'idée que celui-ci concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas, il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger.* » (G. Le Bouëdec, 2002, p. 18)

L'accompagnement implique donc d'interactions à postures multiples, où il faudra en permanence rechercher la bonne distance : posture modeste, être à côté de ; mise en valeur d'un autre ou d'une chose produite ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan ; posture essentielle pour aider l'apprenant dans son projet de se former et de se construire de nouvelles compétences.

2.1 - La dimension éthique de l'accompagnement

G. Bourgeault⁶² aborde les rapports entre l'éthique et la formation ou l'accompagnement en formation. Pour lui, la question éthique nous conduit à nous poser la question : « *de quel droit est-ce que j'interviens dans la vie de quelqu'un, avec le risque d'en changer le cours, d'imposer mes propres valeurs ?* »

G. Bourgeault nous pose aussi une deuxième question qui est directement en lien avec la formation « *de quel droit, refuserai-je de partager avec d'autres ce qui s'est avéré pour moi riche, stimulant, fécond ?* »

Entre ces deux questions, l'acteur formateur devra trouver le juste positionnement. G. Bourgeault précise qu'il nous faudra savoir : « *écouter, proposer sans imposer, m'assurer que le sujet auquel je m'adresse a déjà les moyens de s'opposer à mes propres arguments* »

Pour lui, éthique et formation sont intimement liées. Le formateur et l'accompagnant en formation doivent éviter toute forme d'imposition, de dressage, d'endoctrinement ou de séduction qui aurait pour conséquence de détourner le sujet apprenant de son propre chemin.

Le formateur ne peut faire l'économie de l'interrogation sur son positionnement éthique par rapport aux visées de ses actions, mais aussi des rapports de formation instaurés et des modalités de travail mis en œuvre.

Après Marcel Lesne (1977, 1984), nous pouvons penser que, pour le formateur, il est possible de considérer la personne en formation de trois manières différentes :

- soit comme « objet » de nos actions de formation,
- soit comme « sujet » de ses apprentissages
- ou encore comme « agent » de sa vie, en même temps qu'agent social.

Ce qui nous conduit à distinguer trois modes de travail pédagogique visant respectivement :

- la transmission de savoirs normatifs ;
- la stimulation à apprendre ;
- le développement personnel, l'appropriation critique et l'engagement. ;

Nous retrouvons là, différemment énoncées, la trilogie présentée précédemment en termes d'adaptation par la suggestion aux savoirs normatifs transmis, d'appropriation personnelle en vue du développement de l'individu et d'empowerment pour l'engagement dans l'action transformatrice.

⁶² Guy Bourgeault page 219

Les entretiens que nous avons réalisés nous ont permis de rencontrer ces trois types de comportements et nous avons pu constater la portée de ces comportements sur la qualité des situations rencontrées.

G. Bourgeault aborde la question de la formation aujourd'hui. Il identifie trois visions ;

La vision économiste : on fait appel à l'éducation et à la formation sur mesure pour la préparation de la main-d'œuvre aux nouvelles technologies et aux nouvelles exigences du travail.

La vision des technologues de l'information et de la communication (TIC)... on fait appel de nouveau à la formation, cette fois pour assurer l'appropriation des codes et des instruments requis pour accéder à l'information.

La vision éthico-critique qui compte sur la formation pour favoriser l'émergence d'une conscience critique et la construction d'une éthique pour nourrir et orienter des actions militantes sur divers fronts.

Il nous propose ensuite des Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation :

« Aujourd'hui, dans une économie et dans une société dite précisément du savoir, se multiplient les lieux et les activités de formation. Ce qui pose la question de la qualité des formations, et celle des qualifications des agents de formation. De là le mouvement de professionnalisation de ceux et celles qui travaillent dans le vaste chantier de la formation, et le souci d'une éthique professionnelle. »

« Les grands repères des éthiques professionnelles renvoient à quelques mots-clés inlassablement repris : compétence, respect des personnes et de leur autonomie, justice, responsabilité. Ces repères et ces mots me serviront de cadre pour la présentation de quelques jalons pour une éthique professionnelle de la formation et plus spécifiquement de l'accompagnement de formation. »

« Compétence : Qu'est-ce qui fait la compétence d'un formateur ou d'une formatrice, d'une personne qui « accompagne » - ou veut ou prétend accompagner - une autre personne, cette dernière étant en formation, se formant ? Il n'est pas facile de répondre à cette question de façon rigoureuse, et je ne m'y emploierai pas ici. »

Cette compétence doit être constamment remise à jour et il sera nécessaire pour le sujet qui accompagne de reconnaître les limites de sa compétence pour éviter de dériver vers une attitude proche du type gourou.

3 - L'accompagnement dans les dispositifs de formation en alternance.

L'accompagnement ne se prescrit pas, ne peut pas se faire dans une situation de parachutage. L'accompagnement se construit entre deux personnes qui décident conjointement. Une implication lourde en temps en empathie, en écoute, en sympathie, etc.

3.1 - Les pratiques les postures dans le cadre de dispositif de formation,

Dans la plupart des métiers évoqués plus haut, il y a sans aucun doute de l'accompagnement, mais il y a aussi plusieurs autres postures comme : diriger (fonction statutaire), suivre (un mémoire), animer.

L'accompagnement proprement dit comporterait trois processus indissociables : accueillir et écouter l'autre, l'aider à discerner et à délibérer, cheminer avec sollicitude à ses côtés.

Accompagner se fait donc dans la durée et, de ce fait, ne peut être assimilé à donner un conseil.

Trois situations types appellent l'accompagnement ainsi défini :

- les situations extrêmes (désespoir, fin de vie) ;
- les situations de crise et de rupture où l'on ne sait plus quoi penser ou quoi croire ;
- les situations existentielles de développement crucial.

L'accompagnement se fait toujours à l'occasion d'une fonction d'autorité, donc au sein d'une institution et en référence aux finalités, aux valeurs et aux critères de celle-ci.

Mais si la fonction d'autorité est de type institutionnel, l'accompagnement est nécessairement de type personnel.

C'est donc dans une dialectique avec des postures institutionnelles (diriger, suivre, animer) que peu prendre place cette posture personnelle, qui est toujours une décision éthique requérant l'accord et l'engagement des deux partenaires.

L'accompagnement est un art, et non pas une science ni une technique. On l'apprend par la pratique, par ajustements successifs. C'est aussi un don, un charisme, et non d'abord le fruit d'un apprentissage volontaire.

Pour Marine Beauvais, l'accompagnement impose une certaine vision de l'autre ; *« prétendre adopter une posture d'accompagnement c'est partager, c'est concevoir l'autre comme un sujet autonome, responsable, projectif, comme quelqu'un qui m'échappe ».*

Pour M. Beauvais, sans cette conception de l'autre il y a un après de l'accompagnement.

Si l'on reprend les trois niveaux : macro, méso, micro, au niveau méso on peut parler d'une fonction d'accompagnement dans les organisations, et là, Martine Beauvais propose d'utiliser le terme d'accompagnateur.

Mais dans le micro-niveau, à la rencontre avec l'autre, Martine Beauvais propose plus une posture d'accompagnant qui s'inscrit dans le postulat de l'autre, sujet autonome, responsable et projectif.

3.2 - Alternance et accompagnement

Dans le cadre de ces trois formations, j'ai également une activité d'accompagnement : j'accompagne des apprenants dans le cadre de leur travail en entreprise. J'ai une longue expérience de ce type d'activités qui est une activité de formation, mais qui présente certaines spécificités. La première est sans doute la proximité qui s'installe de fait entre l'apprenant et son tuteur. Le contact qui s'établit entre ces deux personnes est propre à elles deux. Je veux dire par là que le contact qui s'établit entre moi et l'un des apprenants que j'accompagne est différent de celui que j'ai avec un autre apprenant. Cette relation humaine, comme toute relation humaine est basée sur des sentiments de confiance de compréhension d'écoute de disponibilité, de sympathie d'empathie de prise en compte des singularités des personnes. Bien sûr, il sera nécessaire d'être à la bonne distance et cette relation doit garder une dimension formative, d'accompagnement sans prendre une dimension affective trop importante.

Pour l'enseignant chargé de cet accompagnement, la bonne distance n'est pas facile à trouver et les échecs sont fréquents.

Pour moi, la dimension la plus importante est la confiance qui doit exister entre ces deux personnes.

Pour autant, les freins, les obstacles sont présents : l'enseignant joue plusieurs rôles, il enseigne, il évalue, il accompagne, il est membre du jury d'attribution du diplôme. Par rapport à l'apprenant, son pouvoir est donc important. Des jeux de pouvoir de pression sont possibles.

Il est donc important pour l'enseignant de se forger une image :

Exigence - disponibilité - écoute - loyauté - générosité - etc.

C'est cette posture qu'il faut être capable de se construire et de partager avec l'apprenant.

Peu à peu, la confiance peut se construire entre l'apprenant et son tuteur. L'apprenant va comprendre ce que celui-ci peut lui apporter dans sa formation pour réussir.

Ceci ne va pas de soi et je peux ici témoigner de scepticisme de certains apprenants qui nous

disaient récemment : « *au début, je ne voyais pas très bien ce que vous pouviez m'apporter. Mais maintenant, je peux constater l'intérêt pour moi du travail que nous réalisons ensemble.* »

3.3 - Le tuteur

On apprend en relation avec l'environnement avec l'aide un médiateur qui peut être le tuteur industriel.

Décoder les informations les mobiliser et le résultat d'une interaction constante avec l'environnement. L'apprendre joue un rôle primordial

* * *

CHAPITRE III

Esquisse d'un modèle théorique pour lire l'alternance

I - Mobiliser le constructivisme, la systémique, la complexité

1 - Le paradigme constructiviste

Pour introduire le concept du constructivisme, Jean Clenet (2002, p. 66) nous propose une citation de E. Von Glaserfeld, (1988, p. 20) : « *l'être humain est responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait* ».

Pour J. Clenet, cette citation contient la donnée fondatrice la plus fondamentale de la pensée constructiviste. Il précise : « *en effet elle accorde à l'être humain la responsabilité de penser, d'agir et de construire ses propres connaissances et ainsi la connaissance* ».

Dans son ouvrage : *Les épistémologies constructivistes* (1995, p.36), Jean-Louis Le Moigne propose des repères historiques pour aborder les épistémologies constructivistes. Il précise que c'est en 1967 que Jean Piaget a institutionnalisé les épistémologies constructivistes à côté des épistémologies positivistes, réalistes ou empiristes.

J.-L. Le Moigne cite Jean Piaget, qui proposait de définir l'épistémologie « *en première approximation comme l'étude de la constitution des connaissances valables* ». (1995, p. 3).

Au cours de cette présentation, J.-L. Le Moigne nous invite à rencontrer bon nombre de scientifiques et de philosophes.: le mathématicien hollandais L. J. Brouwer (mort en 1936) à qui Jean Piaget a emprunté le terme « constructivisme dialectique », Léonard de Vinci (1456 - 1519), Giambattista Vico (1666 - 1741), Kant (1721 - 1804), Paul Valéry (1870 - 1945), Gaston Bachelard (1884 - 1962), N. Wiener (1894 - 1964), G. Bateson (1904 - 1980), H. Von Foerster (né en 1911)

Il nous présente également la « *troïka des épistémologies constructivistes* : J. Piaget, H. A. Simon, E. Morin. » (1995, p. 65).

Autant de noms prestigieux, qui ont contribué à la genèse du constructivisme.

J.-L. Le Moigne nous propose une définition minimum du constructivisme : « *le réel existant et connaissable peut être construit par ses observateurs qui sont dès lors ses constructeurs, on dira plus volontiers ses modélisateurs* ». (1995, p. 40). Il poursuit : « *construction cognitive ou artificielle familière depuis longtemps aux mathématiciens qui font ainsi exister*

ces objets réels par construction que sont les figures géométriques, les nombres ou les opérateurs symboliques ».

Le groupe de psychothérapie du « *Mental Research Institute* », qui s'est installé en 1959 à Palo Alto près de San-Francisco, a grandement contribué à l'émergence de la théorie constructiviste. Cette théorie a été particulièrement explicitée par Paul Watzlawick. Pour lui, « *Depuis vingt siècles, la connaissance humaine était dominée par la conviction que nos perceptions et nos idées reflètent la réalité, ce qui implique l'existence d'une réalité comme hypothèse de base. Or l'impossibilité de perception fiable, puis l'idée kantienne d'inclusion du sujet dans le processus de connaissance mettent en question, à la fois l'accès à une réalité et l'existence d'un réel brut, exempt de transformation. Il faut donc cesser d'assimiler l'esprit à un miroir et se débarrasser d'une théorie de la vérité comme correspondance entre nos idées et les choses* ». Dictionnaire Bordas, (2000, p. 65).

Jean Clenet (2002, P. 68) nous présente les hypothèses auxquelles les épistémologies constructivistes vont se référer dès leur développement à partir des années 1960. La première hypothèse "se fonde sur le fait que la réalité connaissable sera d'abord cognitivement construite intentionnellement par un observateur qui devient alors modélisateur" Il précise qu'"il s'agit par la modélisation d'accéder à l'expérience cognitive maîtrisable des phénomènes, par lesquels on produit de la connaissance et cette expérience suppose l'engagement de la connaissance propre au sujet connaissant". Il poursuit : "l'ordre représentatif produit ne relève pas alors de l'ordre imposé par l'objet de l'ordre vrai de la nature, mais il tient essentiellement à la représentation cognitive du représentant à la condition toutefois que ce dernier puisse organiser et communiquer la connaissance produite pour tenter de la rendre enseignable".

Puis, Jean Clenet présente la seconde hypothèse qui « repose principalement sur la méthode de constitution de la connaissance, constitution qui ne fera pas tant appel au "vrai" qu'au "faire ou au faisable" ». Il illustre cette deuxième hypothèse par une citation de Von Glassarfeld (1988) : « nous ne pouvons connaître que ce que nous construisons nous-mêmes ». Il cite également Kant : « nous ne connaissons à priori des choses que ce que nous y mettons nous-mêmes ». La connaissance engage donc le sujet connaissant et chaque individu attribue à la connaissance une valeur qui lui est propre.

J. Clenet présente ensuite la troisième hypothèse qui « se fonde sur la connaissance comme processus et produit à la fois, d'un sujet "cognitant". »

Elle se fonde sur le caractère opérationnel de la connaissance. Il cite Jean-Louis J.-L. Le Moigne (1995) : « *Le sujet connaissant ne représente pas des choses, mais des opérations (ou des interactions) et la connaissance qu'il en construit par des représentations, est elle-même opératoire, ou active.* »

Avec les auteurs du Dictionnaire Bordas, (2000, p. 63), nous pouvons dire que :

- le monde connaissable n'est pas indépendant du sujet qui le connaît,
- le monde connu n'est pas donné d'avance et sa connaissance n'est pas une simple lecture.

Ainsi donc, le constructivisme donne un caractère relatif à la connaissance. Il reconnaît l'implication de la personne, sa nécessaire mobilisation dans l'acte d'apprendre.

Dans son ouvrage « *L'ingénierie des Formations en Alternance* », (2002), Jean Clénet aborde, page 29, la question des fondements des épistémologies constructivistes. Il précise que les épistémologies constructivistes tendent à trouver leur légitimité autour de trois idées associées :

- « *Elle place le sujet au coeur de la production de ses connaissances : celles-ci lui sont liées, ineffables et incarnées,*
- *elles accordent au sujet une part active dans le mode de construction de ses connaissances : nous ne pouvons connaître que ce que nous construisons nous-mêmes. Ainsi la connaissance devient niveau de conscience.*
- la connaissance construite par le sujet n'est pas seulement savoir sur des "choses" des "objets". Elle n'est pas seulement consommation de "savoirs froids" et décontextualisés (ontologie), elle est d'abord actions et actes sensibles conçus comme processus et produits entrant dans la constitution même de la connaissance (téléologie). »

Pour Jean Clénet (2002), « *ces trois idées associées peuvent être retrouvées dans l'alternance. Dès lors que celle-ci n'est pas appréhendée seulement dans son objet ou sa structure, sa description ou son observation ; mais surtout par les connaissances qu'en ont les sujets, que ce soit les apprenants, mais aussi les formateurs, les concepteurs, les responsables d'entreprises.* »

Ainsi le constructiviste devient un outil qu'il nous faudra mobiliser pour comprendre et construire l'alternance. Au regard du constructivisme, « Apprendre » et « apprendre en alternance » vont prendre une signification différente.

La prise en considération de l'implication du sujet et de son rôle majeur dans le processus d'apprentissage, devront être en permanence dans l'esprit des concepteurs, constructeurs et

pilotes de dispositifs de formation et de formation en alternance. Ils devront en effet rechercher des solutions convenables, afin de placer l'apprenant en situation de pouvoir construire ses connaissances et ses compétences.

2 - L'approche systémique

À la rencontre de la systémique

C'est par le biais de la notion d'interface qu'André Geay (1998) aborde la notion de système. Ainsi, il conçoit l'alternance comme « *un système interface entre l'école et le travail, seule forme éducative capable de gérer les antagonismes entre les deux systèmes* ». (1998, p.11)

Pour lui l'interface est un système qui établit une relation entre deux systèmes. Cette interface permet à la communication de s'établir entre les deux systèmes. Ainsi, contrairement au « face à face », où les deux systèmes n'ont qu'une action l'un sur l'autre, mais ne communiquent pas, dans l'interface se crée une zone d'échanges.

A. Geay précise : « *Cette approche systémique de l'alternance va nous permettre de la décrire comme une mise en relation de deux systèmes aux logiques opposées sinon contradictoires voire même paradoxales : un système travail et un système école dans lesquels l'individu développe des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage bien spécifiques et y réalise finalement des apprentissages différents qu'il devra concilier* » (A. Geay, 1998, p. 34).

Les origines de la systémique

Déjà, les philosophes grecs voyaient l'univers comme un tout dont les parties sont interdépendantes les unes des autres. Les philosophes du siècle des lumières ont volontairement ignoré cette approche, car ils voulaient, à juste titre, lutter contre la hiérarchie opprimante des pouvoirs politiques et sociaux et ont plutôt insisté sur la prédominance de l'individu face à l'environnement social.

Dans les années (1920 - 1950), face à la division et à la croissance constante des spécialités scientifiques, des scientifiques cherchèrent des principes autour desquels pourraient s'intégrer les sciences naturelles et sociales.

En 1925 à Baltimore, A. Lotka, fut sans doute le premier à avancer les premiers principes de la systémique. Puis, en Belgique, en 1929, R. Defay, applique le concept de système dans l'étude de la thermodynamique.

À la même époque, Ludwig Von Bertalanffy, un biologiste, était convaincu de la nécessité

« d'identifier les règles qui organisent les relations dans les interactions entre les parties des organismes et qui font que les comportements de ces éléments sont différents quand ils sont étudiés en isolation ou à l'intérieur de l'organisme » (C. Côté, 1999, ch. 1, p. 3). À partir de 1932, c'est lui qui développa la théorie générale des systèmes. À cause de la deuxième guerre mondiale, le texte ne fut publié qu'en 1950. Le texte définitif ne fut publié dans sa totalité qu'en 1968.

Pour lui, la vie ne suit pas les mêmes règles que la physique. Par conséquent, on ne peut réduire les niveaux biologiques, comportementaux, et sociaux au niveau de la physique. Les premiers sont considérés comme des systèmes ouverts, et le dernier est un système fermé.

Il soulignait la nécessité de sortir de la « *vision mécanicienne* » pour s'orienter vers la relativité et la complexité. L'un de ses objectifs était d'éliminer les contradictions entre les différentes théories en développant des principes applicables à tous les phénomènes observés. Il proposa de les identifier comme des systèmes, ensemble d'éléments en inter relations entre et avec l'environnement.

Les travaux de Ludwig Von Bertalanffy pouvaient être traduits pour les sciences humaines par les principes suivants :

- un système doit être compris comme un ensemble et non dans ses composantes,
- on ne peut comprendre un système en étudiant ses parties de façon séparée,
- les systèmes humains sont auto-réflexifs, c'est-à-dire qu'ils peuvent s'observer s'analyser eux-mêmes, établir leur propre but, vérifier si les moyens pris sont adéquats et efficaces, et apporter des correctifs venant de l'intérieur ou de l'extérieur,
- un système humain fonctionne grâce à un niveau élevé d'échanges d'informations ; il est essentiellement un système cybernétique.

La cybernétique

Christian Côté nous propose la définition suivante : « *La cybernétique étudie les façons suivant lesquelles un mécanisme ou un organisme contrôle le passage de l'information pour s'auto-réguler. La cybernétique s'occupe non pas des objets ou des personnes, mais des façons suivant lesquelles ils se comportent; elle ne cherche pas "quoi" ou "pourquoi", mais "comment".* » (C. Côté, 1999, p. 4).

L'approche systémique

Le caractère général de l'approche systémique fut perçu comme une source de compréhension plus vaste, une nouvelle façon de voir les objets étudiés et le monde dans lequel ils existent.

Elle fut immédiatement utilisée par des scientifiques dans les domaines de la biochimie, du management et de la sociologie.

Pour comprendre l'approche systémique nous pouvons reprendre l'exemple de l'étude de l'arbre proposée par Jean Clénet (2002, p. 71) . Il nous dit : « *on peut penser un arbre par description physique de ces éléments en désignant l'ordre de ses constituants, voir ses fonctions. On pourra ainsi les enseigner en énonçant soigneusement chacune des fonctions de l'arbre* ». Il poursuit : « *tout cela pour que l'apprenant apprenne raisonnablement chacune de ces fonctions de manière "claire, nette et précise". Quitte à réduire l'arbre en tas de sciure...* » Il poursuit : « *Il est possible à l'inverse, de se représenter l'arbre - voire de le projeter - dans un tout "forme et font" reliant la terre et le ciel pour l'y voir vivre et se tenir, et comprendre l'arbre en tant que connaissance globale réunifiée entendu comme :*

- « *quelque chose (présupposé identifiable),*
- *qui dans quelque chose (environnement),*
- *pour quelque chose (finalité, projet, intention),*
- *fait quelque chose (activité, fonction...),*
- *par quelque chose (structure, une forme stable),*
- *qui se transforme dans le temps (évolution) ».* (J.-L. Le Moigne, 1994, p. 62) »

Jean Clénet poursuit : « *Nous nous autoriserons à ajouter : "en transformant son environnement et réciproquement". Car l'arbre selon sa taille et son espèce, sa présence ou sa disparition, peut transformer l'environnement en se transformant* ».

Cette citation met l'accent sur l'écart existant entre une approche analytique et une approche systémique, ainsi qu'entre les visions totalement différentes qui émergent de ces deux approches.

Pour poursuivre cette approche nous pouvons aborder la notion de « *système ouvert* »

Jean Clénet nous propose la présentation suivante : « *Un système ouvert peut être appréhendé au regard des considérations suivantes :*

C'est une organisation qui permet les interactions entre :

- 1. *un ou des projets individuels ou collectifs,*
- 2. *un environnement,*
- 3. *des fonctions identifiables,*
- 4. *des transformations attendues,*
- 5. *des régulations possibles,*

- 6. *une organisation complexifiante.*
- 7. ... » (2002, p. 105)

Cette présentation met en évidence les interactions internes entre les composantes du système et les interactions entre le système et son environnement.

3 - La science de la complexité

Émergence de la pensée complexe

Depuis trois siècles, dans notre civilisation occidentale, nos modes de pensée sont conditionnés par la science classique, et par la pensée cartésienne et l'émergence de la pensée complexe se fait très lentement.

Voilà pourquoi, dans nos schémas de pensée classiques, la complexité, la pensée complexe est difficilement appréhendable encore aujourd'hui, et cela même si elle prend de plus en plus d'importance dans notre société.⁶³

Nous allons essayer, ici, de comprendre dans quel contexte a « émergé » cette pensée complexe. Car c'est bien la pensée complexe qui émerge, la complexité, elle, existe depuis toujours et nous apparaît grâce au nouveau regard que nous portons sur le monde, sur le réel. Dans un premier temps, nous tenterons de mettre en évidence le fait que, depuis plusieurs siècles, notre pensée, notre vision, sont conditionnées par ce que l'on appelle la science classique. Nous tenterons de donner quelques pistes pour comprendre sur quoi se base cette science, ce qu'elle admet et ce qu'elle réfute. Nous tenterons ainsi de montrer que cette science classique avait, et a encore très certainement, une réelle emprise sur le monde. Dans un deuxième temps, nous aborderons la notion de paradigme, nécessaire à la compréhension des évolutions de la science et l'émergence de la pensée complexe, qui relève d'un changement de paradigme.

Notre vision du monde est conditionnée par la science classique

E. Morin (1999, p. 34) nous rappelle que *« la connaissance scientifique s'est fondée en réaction contre la métaphysique ! On s'est dit : "tous ces problèmes, l'être, le néant, le vide, le tout, le commencement, l'origine, la fin..., cela n'a aucun intérêt. Ce sont des réflexions pour philosophes. Nous, ce qu'on veut savoir, c'est comment ça fonctionne, ce sont des règles, ce*

⁶³ On peut conseiller ici les travaux de E. **Morin (1990)**, J. **de Rosnay (1988)**, ou encore **I. Prigogine (1979, 1996)**. Voir également les travaux de recherches de J.-L. **Le Moigne (1977, 1990)**, sur l'émergence de la pensée complexe, ainsi que sur le concept de paradigme, entre autres.

sont des lois...". Mais il se trouve que cette connaissance scientifique a retrouvé ces grands problèmes philosophiques. »

Avec l'apparition de la cosmologie, des questions liées aux origines de notre univers et de l'hypothèse du point initial le « big bang », immédiatement une question est apparue : « qu'y avait-il avant le « big bang » ? De même la question du vivant et de sa place dans notre univers est une question qui interroge la philosophie.

Longtemps la science a été sous le pouvoir de l'église qui disait : « *n'allez pas chercher dans cette direction-là, puisque cela contredit la Bible, ou bien : n'allez pas chercher dans cette direction-là, puisque c'est déjà dans Aristote et que la théologie a intégré Aristote. Nous avons déjà la vision du monde.* » On voit apparaître une disjonction entre science et conscience. »⁶⁴ E. Morin (1999, p. 22).

Jusqu'au XVII^{ème} siècle, toute tentative de recherche théorique était éloignée par la théologie. Celle-ci tentait en effet de garder le champ de la pensée le plus éloigné possible de toute influence scientifique. Comme l'écrit D. Génelot (2001, p. 44), « *lorsque les avancées scientifiques se firent plus nettes (Galilée, Bacon, Huygens, Newton), on aurait pu imaginer que les hommes, tout en les encourageant, garderaient sur elles un regard critique* ». Mais pourtant, R. Descartes, dans son effort pour redonner des fondements au discours scientifique de l'époque, institua la science comme seul objet de pensée. Les hommes s'en sont, ainsi, remis à la science.⁶⁵

Mais à cette première disjonction s'en ajoute une seconde que formule de façon exemplaire René Descartes ; en effet, il va déterminer deux champs de connaissance totalement séparés, totalement distincts.

D'un côté le Sujet, « l'ego cogitans », l'homme qui réfléchit sur lui-même, et cette réflexion doit être celle de la philosophie. De l'autre côté, c'est le problème de ce qu'il appelle la « res extensa », c'est-à-dire des objets qui se trouvent dans l'espace, et dans l'univers et qui est offert à la connaissance scientifique.

La conséquence de cela : le développement de la Philosophie et de la Science a suivi la direction fixée par Descartes. La philosophie est devenue de plus en plus une philosophie réflexive, du sujet lui-même essayant de se connaître. Quant à la science, elle s'est développée en excluant par principe, le sujet de l'objet de la connaissance. Le sujet étant considéré comme

⁶⁴ MORIN (E.), 1999, *l'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan

⁶⁵ Nous invitons notre lecteur à se référer à l'ouvrage de R. Descartes, *Discours de la méthode* (1984).

ayant une influence parasite car il fait intervenir sa subjectivité de tel ou tel chercheur.

C'est grâce à la méthode expérimentale ou à l'observation, en faisant réaliser l'expérimentation par différents chercheurs que l'on espère se libérer de la subjectivité du sujet et obtenir une connaissance qui reflète la réalité.

« Ainsi s'opère une rupture entre la réflexivité philosophique, c'est-à-dire la possibilité du sujet de penser et de réfléchir, et l'objectivité scientifique, nous voici au point où la connaissance scientifique est sans conscience. » E. Morin (1999, p. 23).

De plus, le développement extraordinaire de la connaissance scientifique va limiter la possibilité de la réflexion du sujet sur sa recherche et faire apparaître le problème bien connu d'une hyperspécialisation qui fait de la connaissance une véritable mosaïque, un puzzle d'objets, enfermés dans des disciplines qui ne peuvent plus communiquer entre elles. La réflexion devient très difficile d'une discipline à une autre, d'un objet à un autre. Cette spécialisation produit un morcellement, une désintégration des réalités auxquelles sont confrontés les hommes dans leur vie et leurs réflexions sur l'individu, la subjectivité, la société, la vie.

Comme nous l'avons dit, certains chercheurs estiment que notre vision du monde est conditionnée depuis trois cent ans par la science classique⁶⁶. Des travaux nous conduisent à penser que ce conditionnement semble dû principalement à deux éléments. D'abord, il apparaît que la science classique a cherché à s'approprier le quasi-monopole de la pensée. Ensuite, la science classique, dans sa recherche d'un modèle explicatif global, et par cette mainmise sur la pensée, ne laissait que peu de place au développement d'autres points de vue, d'autres façons de penser le monde. Aussi, l'Homme s'est mis à croire à l'objectivité de la science, chose que les scientifiques eux-mêmes se sont bien gardés de nier. Ainsi, les activités des biologistes, des physiciens, et d'autres scientifiques, étaient considérées comme « objectives » et « rationnelles ». La science révèle la « Vérité ». Tout ce qui sortait alors du champ de la rationalité scientifique était perçu comme une contre-vérité et devait être rejeté ou tombait dans le domaine de la fiction.

On doit à A. Comte (1798-1857), l'un des premiers et principaux acteurs dans la tentative de

⁶⁶ On peut par exemple aborder les travaux de D. Génelot (2001). Le lecteur intéressé pourra également approfondir ses connaissances en s'intéressant aux travaux de J.-L. Le Moigne (1990, 1995), mais également à ceux de G. Bachelard (1939) et à ceux de T. Kuhn (1962).

la création d'une doctrine unique, le « positivisme »⁶⁷. Cette démarche le conduisit à produire en 1828 le « *Tableau synoptique des disciplines* ». Ce tableau, propose un découpage de « *la Science* » en un certain nombre de domaines considérés comme logiques. Ce classement a certainement son utilité, mais il présente l'inconvénient majeur de créer des disciplines déconnectées les une des autres, ce qui a comme conséquence de limiter toute démarche transdisciplinaire dans la recherche scientifique. Nous pouvons avancer que ce tableau ne semble plus adapté à la complexité du monde réel.

Il nous semble important de nous poser la question de l'évolution des sciences. Cela nous conduit à la notion de paradigme.

Le concept de paradigme

T. Kuhn, philosophe et historien des sciences, est à l'origine de ce concept. Il le développe dans l'ouvrage « *The structure of scientific revolution*, » en 1962⁶⁸. Avant lui, G. Bachelard, dans *Le nouvel esprit scientifique* (1939) avait déjà développé l'idée « *qu'un discours de la méthode sera toujours un discours de circonstance* ». Son travail constitue peut-être les prémices de la naissance du concept de paradigme. Kuhn (1983, p. 71) émet dans ses travaux l'hypothèse que chaque époque de l'histoire produit, par ses pratiques sociales, par son langage, par son expérience du monde, une structure imaginaire. Il appelle cette structure imaginaire « paradigme ». Ainsi, un paradigme serait une certaine vision dans un domaine scientifique servant de cadre de référence et admise par tous les tenants de la « pensée normale » de l'époque considérée. Sortir de cette « normalité », impose tôt ou tard un changement de paradigme, correspondant à une autre vision du monde, comme le précise D. Génelot (2001, p. 45) : une « *mutation qui se produit quand l'expérience vécue des hommes change, au point de changer leur vision du monde* ».

T. Kuhn (1983) souligne l'importance de ces changements de paradigme. Il pense que c'est ainsi que la science progresse, non pas par addition de connaissances, mais par sauts conceptuels, par changements de paradigme. J.-L. Le Moigne (1994) parle d'une « *tectonique*

⁶⁷ Courant philosophique né en France dans la première moitié du XIX^e siècle, ce terme fut forgé par Saint-Simon et introduit en philosophie par Auguste Comte. Le positivisme d'Auguste Comte affirme que l'esprit scientifique va, par une loi inexorable du progrès de l'esprit humain, remplacer les croyances théologiques ou les explications métaphysiques. Nous proposons au lecteur intéressé par les travaux de A. Comte de se référer à deux de ses ouvrages en particulier : *Discours sur l'esprit positif* (1844) et *Discours sur l'ensemble du positivisme* (1848).

⁶⁸ KUHN (T.) 1983 (pour la traduction française), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion

des paradigmes ». Ils existent, ils sont présents, mais parfois l'un passe sur l'autre et suscite une crise, un « *tremblement de terre* ». ⁶⁹ Pour insister sur l'importance de la notion de paradigme E. Morin (2005, p. 73) dit à leur propos qu'ils sont : « *Ce qui affecte un paradigme, c'est-à-dire la clé de voûte de tout un système de pensée, affecte à la fois l'ontologie, la méthodologie, l'épistémologie, la logique, et par conséquent la pratique, la société, la politique. L'ontologie de l'Occident était fondée sur des entités closes, comme substance, identité, causalité (linéaire), sujet, objet. Ces entités ne communiquaient pas entre elles, les oppositions provoquaient la répulsion ou l'annulation d'un concept par l'autre (comme sujet/objet) ; la « réalité » pouvait donc être cernée par des idées claires et distinctes.* »

Nous pouvons avancer l'idée que cette notion de paradigme prend toute son importance à notre époque. En effet, nous vivons une mutation des sciences et la recherche de nouveaux modes de pensée pour appréhender la complexité du réel. Progressivement ce changement de paradigme va influencer nos représentations mentales et nous conduire à penser les problèmes autrement et à concevoir les organisations d'une autre manière.

La science se métamorphose, des certitudes deviennent incertaines

Au cours de leur développement, le monde de la matière, la physique, et le monde du vivant, la biologie et les sciences humaines, se sont séparés. La physique était caractérisée par des variables peu nombreuses, des causalités linéaires, et par la notion de stabilité : s'ils étaient soumis à une perturbation, les systèmes physiques revenaient irrémédiablement à leur position initiale.

La biologie, au contraire, était caractérisée par un grand nombre de variables et des causalités en boucle. Le vivant lui était caractérisé par les notions d'instabilité, d'indéterminisme ⁷⁰.

Mais depuis une quarantaine d'années, on a assisté au rapprochement de ces deux mondes scientifiques, le monde physique et le monde biologique. Cela a eu comme conséquence une modification de notre vision du monde.

L'empreinte de la science classique, une empreinte qui s'estompe

E. Morin nous a rappelé les bases sur lesquelles la science traditionnelle de la matière, la science de Galilée, de Newton, s'appuie. On peut rappeler brièvement les notions de

⁶⁹ Nous nous référons ici aux travaux de J.-L. Le Moigne (1984), sur le paradigme systémique, dans son ouvrage *La théorie du système général, théorie de la modélisation*.

⁷⁰ A ce propos, nous invitons notre lecteur à se référer à l'ouvrage de J. de Rosnay, *L'aventure du vivant* (1988).

déterminisme, de réversibilité et de prévisibilité des phénomènes. Les scientifiques procédaient alors par réductionnisme et généralisation, et raisonnaient en termes mécanistes, linéaires et fermés.

Cette science possède trois caractéristiques. Tout d'abord, on peut parler de la légalité, puisque le monde est décrit par des lois universelles. Ces lois s'appliquent au monde des atomes, comme à celui des astres. Ensuite, il y a le déterminisme, puisque le système dynamique est déterminé par la position de l'ensemble des points matériels qui le composent. En fin, on trouve la réversibilité des phénomènes étudiés.

L'homme se considérait alors comme étant un observateur extérieur et indépendant des phénomènes qu'il cherchait à étudier. Il espérait dominer la nature. Cet esprit de domination a laissé des empreintes dans nos esprits. On continue encore à considérer la réalité comme étant extérieure à nous.

La physique newtonienne

La dynamique newtonienne s'intéresse aux phénomènes lorsqu'ils s'avèrent être reproductibles et réversibles. Dans le cas contraire, lorsque le phénomène est unique ou irréversible, il n'est pas considéré comme un objet de science. Ce phénomène est perçu comme une évolution incontrôlée qui résulterait du fait qu'il échappe à la maîtrise. De ce fait il est considéré comme un obstacle à l'avancée scientifique. La science classique avait pour particularité de rejeter l'aléa, l'individuel, l'accident, l'événement. Vouloir les rétablir, les prendre en compte, les accepter semblait, dans ce paradigme, contraire à la pensée scientifique.

Cette vision classique s'oppose à la « réalité » du monde qui nous entoure, fait de chaos, d'irrégularité, d'imprévisibilité. On comprend alors les limites de ces théories classiques qui choisissent d'ignorer l'irréversibilité, l'aléa, l'imprévisibilité, lorsqu'il s'agit d'organisations humaines, par nature complexes.

Au début du XIXe siècle, apparaissent les premiers incidents théoriques contrariant la « belle mécanique de Newton », avec les travaux sur la propagation de la chaleur, avec Fourier, en 1822, notamment) et sur le second principe de la thermodynamique (avec notamment les travaux de Carnot, en 1824), qui a introduit la notion d'irréversibilité.

Ainsi, à partir de ce moment, de plus en plus de scientifiques prennent conscience du « désordre » qui gouverne la nature. L'idée que la pensée classique n'était plus suffisante pour

appréhender le réel commençait à faire son chemin,⁷¹ et un paradigme nouveau commençait à se développer, « *celui de l'énergie, celui d'un monde qui se dégrade, animé d'un mouvement d'entropie, et qui évolue vers un état d'équilibre* » (D. Génelot, 2001, p. 49).

L'exemple des particules pour illustrer la métamorphose de la science

Cet exemple est pertinent pour mettre en évidence la métamorphose de la science.

J. Dalton, physicien anglais (1766-1844), est le premier à avoir formulé de façon cohérente la théorie atomique (1808). Un siècle sera nécessaire pour que la communauté scientifique reconnaisse cette théorie. En 1908 seulement, le chimiste W. Ostwald déclare que l'hypothèse atomique peut être considérée comme une théorie scientifiquement bien fondée. Cependant, le dogme de l'insécabilité de l'atome commence à être remis en cause avec la découverte de l'électron.

En 1932, on découvre que le noyau n'est pas une particule élémentaire, mais un assemblage très compact de neutrons et de protons. Cette certitude, comme beaucoup d'autres, va vite s'effondrer puisque seront progressivement découverts le positon (ou anti-électron), le neutrino, puis de nombreuses particules instables, comme le « méson-pi », le « muon », etc.

Au cours des années 1960 et 1970, on découvre que les protons et les neutrons ne sont pas des particules élémentaires, mais sont composés de « quarks ». Aujourd'hui de nouveaux outils sont en chantier pour regarder de plus en plus finement la matière, mais aussi vers le ciel et tenter de comprendre notre monde, depuis l'infiniment petit, jusqu'à l'infiniment grand. Loin de s'éclaircir notre perception du monde semble se complexifier et les questions se multiplier. Quid de la théorie des cordes, de la matière noire de l'énergie sombre ? La science doit s'attendre à d'autres surprises.

Les théories scientifiques

Dans son ouvrage « *l'intelligence de la complexité* », E. Morin (1999 p. 37) revient sur les apports de l'épistémologie moderne qui a montré de façon décisive que la théorie scientifique n'est pas le reflet du réel ; « *c'est une construction de l'esprit qui effectivement essaie de s'appliquer sur le réel. [...] Les théories sont des systèmes logiques élaborés par l'esprit humain et que celui-ci applique sur le réel.* » Il poursuit : « *Les théories scientifiques sont des constructions de l'esprit ; ce ne sont pas des reflets du réel ; ce sont des traductions du réel dans un langage qui est le nôtre, c'est-à-dire celui d'une culture donnée dans un temps donné.* »

⁷¹ Nous conseillons, à ce propos, les travaux de I. Prigogine (1996).

Il nous faut admettre que les théories scientifiques sont produites par l'esprit humain, qu'elles sont donc subjectives, même si elles sont fondées sur des données qui, elles, sont vérifiées, donc sont objectives. Comment est-ce possible ? « *Eh bien, c'est très possible : on connaît l'exemple de l'astrologie.* » nous dit E. Morin.

Plus loin il attire notre réflexion sur une idée très importante : « *la scientificité n'est pas dans la certitude théorique. Au contraire, déjà Whitehead, le grand philosophe des sciences anglo-saxon, avait remarqué que la science est plus changeante que la théologie. En effet, le vieillissement des théories scientifiques est absolument incroyable. Les théories dévaluent et pourtant la science continue. C'est que la vérité Scientifique n'est pas dans la certitude théorique. Une théorie est scientifique non pas parce qu'elle est certaine mais au contraire parce qu'elle accepte de se faire réfuter, soit par des raisons logiques, soit par des raisons expérimentales ou d'observations.* »

L'idée de complexité peut émerger

Les nombreuses découvertes du XXème siècle vont briser l'espoir de décrire l'univers uniquement à l'aide d'un seul schéma conceptuel. Toutes ces découvertes nous font pénétrer dans le monde de l'incertitude et des multiples possibles, et admettre l'idée de l'impossibilité de maîtriser totalement le réel. La vision du monde, qui était vu comme une « mécanique horlogère », finie et prévisible, et indépendante de l'homme qui espérait pouvoir la dominer complètement, va progressivement évoluer.

La complexité : le monde n'a pas changé ! ... c'est notre regard qui a changé

On peut avancer l'idée que la complexité existe depuis toujours, mais il ne faut pas se tromper sur le sens de cette affirmation. Les choses sont ce qu'elles sont et la complexité nous invite à les regarder autrement. En particulier l'approche systémique nous conduit à prendre en considération les interactions qui existent entre les composants d'un système. Les choses n'ont pas changé, mais nous avons chaussé les lunettes de la complexité. C'est le regard de l'observateur qui a changé. Pour illustrer ce changement de regard, E. Morin (1999, p. 52) nous dit : « *il y a une vision statique qui consiste à nous considérer nous même en tant qu'organisme ; nous sommes constitués de 30 ou 50 milliard se cellules. Pas du tout et je crois que c'est Atlan⁷² qui l'a justement fait remarquer ; nous ne sommes pas constitués de cellules ; nous sommes constitués d'interactions entre ces cellules.* » Il poursuit : « *Ces Interactions, ce sont des événements, eux-mêmes liés par des événements répétitifs qui sont*

⁷² ATLAN (H.), 1979, *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil.

martelés par le mouvement de notre cœur, mouvement à la fois régulier et inscrit dans un flux irréversible. Tout élément peut être vu aussi comme événement. Et il y a surtout le problème de la systémicité ; il y a des niveaux d'émergence ; les éléments associés font partie d'ensembles organisés ; au niveau de l'organisation de l'ensemble, émergent des qualités qui n'existent pas au niveau des parties. »

Aujourd'hui, nous n'avons pas le privilège de l'imprévu et de l'incertain. L'imprévisibilité dans laquelle « baigne » le monde a toujours terrorisé les hommes. Bien avant nous, bien avant notre ère, il y avait en plus une nature hostile, indomptable et effrayante. De nombreux phénomènes physiques et biologiques échappaient totalement à la compréhension et à la maîtrise de l'Homme. L'incertitude et la précarité étaient son lot quotidien.

La connaissance scientifique que les hommes se sont forgés leur a permis progressivement de comprendre et parfois de maîtriser certains de ces phénomènes : le feu, la force du vent, les rythmes des saisons, la roue, les outils, l'énergie, le monde du vivant, et à présent celui de l'information ont pu être assimilés et « domestiqués ». La science classique, positiviste, fondée sur la méthode cartésienne est caractérisée, par la tentative de réduction de la complexité à ses composants élémentaires. Cette science a été à la source de nombreux progrès scientifiques au XIX^{ème} et XX^{ème} siècle. Il nous a permis l'étude des systèmes simples, constitués par un nombre limité d'éléments aux interactions linéaires (c'est-à-dire pouvant être décrites par des lois mathématiques continues et additives). Mais elle est apparue inadaptée dès qu'elle a été confrontée à la complexité qui caractérise les grands systèmes biologiques, économiques ou sociaux. Il nous faut alors une autre approche, une approche qui sera fondée sur les nouvelles représentations de la réalité. Cette approche doit prendre en compte, entre autres, l'instabilité, la fluctuation, l'ouverture, le désordre, le flou, la contradiction, le chaos, l'ambiguïté, le paradoxe, la créativité et la contradiction, qui caractérisent les systèmes complexes.

Il est indéniable que l'émergence de la vision complexe du monde qui nous entoure, à partir de la fin du XX^{ème} siècle, est une véritable « aventure intellectuelle ». Nous devons porter le regard de la complexité sur notre univers, sur les organismes vivants, sur les sociétés humaines, mais également sur tous les systèmes artificiels conçus par l'homme. Et comme le soulignent G. Donnadiou et M. Karsky (2002, p. 11), « *le phénomène de mondialisation des échanges, qu'ils soient commerciaux, financiers ou culturels, ne fait qu'accélérer cette prise de conscience de la complexité et en accentuer les effets* ».

L'évolution du monde va dans le sens de la complexification

L'évolution du vivant et celle des sociétés humaines vont dans le sens d'une complexité croissante. L'évolution du vivant, depuis des milliards d'années, est allée dans le sens de la complexification. Il en est de même pour l'organisation des sociétés humaines.

Le vivant évolue en se complexifiant. D'abord à partir de la matière vont apparaître des composés chimiques simples, puis les molécules de plus en plus complexes. La vie va émerger avec l'apparition des premières cellules et les micro-organismes rudimentaires, certes, mais capables d'auto organisation. Cette complexification des cellules va se poursuivre avec le développement de la photosynthèse. Ensuite, comme le précise D. Génelot (2001, p. 25), « *vient le tournant majeur de la reproduction : le matériau génétique se concentre dans un noyau, et les cellules se multiplient, par dédoublement d'abord, par reproduction sexuée ensuite* ». Il ajoute que cette reproduction va introduire « *un développement rapide de la diversité des organismes et de leurs capacités d'adaptation aux milieux* ». À partir de là, vont apparaître les végétaux, qui se développent par photosynthèse, et les animaux, qui se nourrissent des végétaux.⁷³

Si l'histoire du vivant se confond avec l'histoire de sa complexification, il en va de même pour l'organisation des sociétés humaines. Elles évoluent en permanence vers plus de complexité. On décèle ce phénomène dans l'accumulation des connaissances, dans le développement des techniques, mais surtout dans l'augmentation exponentielle des interactions possibles entre les organisations humaines et entre les individus. L'Internet en est un exemple : il nous est possible de rentrer en contact avec un nombre sans cesse en augmentation d'autres humains de bénéficier d'informations déposées là pour y être partagées et tout un chacun peut participer à ce mouvement. Aujourd'hui nous ne savons pas quelles seront les évolutions de cet outil de communication et ce qu'il produira sur nos sociétés et sur nos vies.

De même la mondialisation des échanges bouleverse nos économies et crée des tensions entre le nord et le sud.

La complexité devient ainsi un défi majeur de notre temps. Même si elle a toujours existé, elle s'amplifie en permanence dans un mouvement continu.

Au fur et à mesure que nous comprenons certains aspects de la complexité du monde, d'autres

⁷³ Nous invitons notre lecteur à s'intéresser à l'ouvrage de J. Robin (1989), *Changer d'ère*.

se manifestent, nous apparaissent, et avec eux l'imprévu, l'incertitude, l'ingouvernabilité, mais également l'ouverture et de nouvelles possibilités.

Il faut trouver le moyen de penser la complexité.

Ainsi, nous pouvons observer que la complexité est une propriété du monde dans lequel nous évoluons. Mais c'est surtout dans le regard que l'individu porte sur le monde que l'on retrouve cette complexité. L'homme a mis très longtemps avant de changer de regard sur ce monde, mais il semble qu'il soit prêt, désormais, à appréhender la complexité du réel à travers une approche nouvelle, la pensée complexe

Quand la complexité s'impose à l'observateur... un concept déroutant pour penser le réel

L'évolution semble ainsi aller dans le sens de la complexification, et le développement du progrès va de pair avec un accroissement de la complexité. Les systèmes sociaux, comme les systèmes éducatifs, exemple qui n'est bien sûr pas pris au hasard, n'échappent pas à cette évolution par complexification.

Mais la complexité est une nouvelle façon de concevoir le monde. Pour dépasser le sentiment de confusion qui nous assaille et voir dans la complexité non pas seulement une source de difficultés, mais une opportunité de progrès, il nous faut renouveler nos façons traditionnelles d'aborder les problèmes et trouver des moyens pour penser leur action avec, et non pas contre, la complexité.

Qu'est ce que la complexité ?

Edgar Morin (1990, p. 15) a écrit « *nous avons acquis des connaissances inouïes sur le monde physique, biologique, psychologique, sociologique. La science fait régner de plus en plus largement des méthodes de vérification empirique et logique. Les Lumières de la Raison semblent refouler dans les bas-fonds de l'esprit mythes et ténèbres. Et pourtant, partout, erreur, ignorance, aveuglement progressent en même temps que nos connaissances... Je voudrais montrer que ces erreurs, ignorances, aveuglements, périls ont un caractère commun qui résulte d'un monde mutilant d'organisation de la connaissance, incapable de reconnaître et d'appréhender la complexité du réel.* »

Après avoir présenté quelques pistes sur l'étymologie du terme « complexité », nous nous

intéresserons ensuite aux trois principes développés par Edgar Morin⁷⁴, en tentant de mieux cerner ce qu'engendre cette idée de complexité.

Origine du terme : interrelations entre les éléments

Le terme « complexe » vient du latin *complexus* qui signifie embrasser, englober. La complexité caractérise alors la démarche d'un observateur qui cherche à « embrasser » un plus ou moins grand nombre d'éléments de différentes espèces et formant un tout. E. Morin (1990) précise qu'il existe une autre étymologie qui signifie « tisser ensemble ». L'accent est mis sur la notion d'interaction entre les composants qui existent au sein du « tout ». Apparaissent alors les notions de lien, d'échange, de relation, de communication. Globalité et interaction sont deux grandes caractéristiques que l'on trouve lors de toute confrontation à la complexité. Le terme complexité renvoie à la notion de relation, il marque ainsi la propriété de ce qui est tissé ensemble, « cum-plexus ».

Si l'existence d'un grand nombre d'éléments qui interagissent va caractériser une situation complexe, un petit nombre d'entités qui s'influencent mutuellement est également suffisant pour faire naître la complexité.

La complexité est donc d'abord cette reconnaissance que tout ce qui nous entoure est multidimensionnel, enchevêtré, diversifié. La pensée complexe doit nous aider à appréhender le réel, à l'éclairer, mais elle ne doit pas avoir la prétention de l'appréhender complètement, de l'épuiser.

Les trois principes de la complexité

Edgar Morin (1990, 1994), dans ses travaux, développe trois principes qu'il estime pouvoir nous aider à penser la complexité du réel. A travers quelques exemples, empruntés à Edgar Morin, nous allons tenter d'illustrer chacun de ces principes, en essayant de mettre en valeur l'aide qu'ils peuvent apporter dans la tentative de penser la complexité du réel.

a Le principe dialogique

Le principe dialogique exprime l'englobement de deux ou plusieurs logiques différentes, voire contraires, en une unité complexe (c'est-à-dire à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste) (E. Morin, 2005, p. 98).

⁷⁴ Ces trois principes, développés par E. Morin, nous tiennent particulièrement à cœur, parce qu'il nous ont donné un éclairage précieux sur la notion de complexité.

La pensée classique résout ce problème de la confrontation de logiques, soit par élimination de la contradiction et la simplification, soit par la hiérarchisation (dialectique) des diverses logiques existantes. Cela débouche sur l'élimination de la contradiction, et donc de la diversité, ou sur l'isolement, ou enfermement, de chaque logique.

L'organisation du vivant, illustre très bien ce principe dialogique. Comme l'écrit E. Morin (1990, p. 98, 99), « *elle est née, sans doute, de la rencontre entre deux types d'entités chimico-physiques, un type stable qui peut se reproduire et dont la stabilité peut porter en elle une mémoire devenant héréditaire : l'ADN, et d'autre part, des acides aminés, qui forment des protéines aux formes multiples, extrêmement instables, qui se dégradent mais se reconstituent sans cesse à partir de messages qui émanent de l'ADN* ». Ainsi, deux logiques coexistent, « *celle d'une protéine instable, qui vit en contact avec le milieu, qui permet l'existence phénoménale, et l'autre qui assure la reproduction* ». Ces deux principes sont absolument nécessaires l'un à l'autre, et ne se contentent pas d'exister de façon juxtaposée. Une dialogique existe entre ces deux principes et les unit. La reconnaissance de cette dialogique est indispensable pour nous permettre de progresser dans la connaissance de l'organisation du vivant.

Dans le cas de l'ordre et du désordre, le principe dialogique associe les deux termes qui sont à la fois antagonistes et complémentaires. Même si l'ordre et le désordre peuvent être considérés comme deux « ennemis », puisque l'un supprime l'autre, dans certains cas, ils vont collaborer et produire ainsi de l'organisation et de la complexité. Ce principe dialogique souligne le fait que deux ou plusieurs principes, deux ou plusieurs logiques peuvent être englobées, sans que, pour autant, la dualité se perde dans cette unité.

Le principe dialogique s'applique à la science elle-même. Elle évolue entre empirisme, rationalité, imagination et vérification. Il y a constamment dualité et conflit entre les visions empiriques, qui sont parfois considérées comme purement pragmatiques, et les visions rationalistes, qui deviennent parfois rationalisatrices et rejettent hors de la « réalité » ce qui échappe à leur systématisation. Vision rationaliste et vision empirique maintiennent ainsi une dialogique entre une volonté de la raison de saisir tout le « réel », et la résistance du « réel » à la raison. De même, et parallèlement, il y a une complémentarité et une dualité entre l'imagination qui formule les hypothèses, et la vérification, qui va les sélectionner. Ainsi, la science se fonde sur une dialogique entre empirisme et rationalisme, entre imagination et vérification. C'est dans cette dialogique complexe, à la fois antagoniste et complémentaire, que la science a pu progresser. Avec la dialogique, E. Morin (1982, 1990) émet l'idée que les antagonismes peuvent être aussi stimulateurs et régulateurs.

E. Morin (1990) fait de la dialogique l'héritière de l'idée dialectique. Ces deux concepts ont un élément commun dans leur étymologie : le préfixe « dia ». Etymologiquement, la dialectique peut être définie comme « *un échange de paroles ou de discours, c'est-à-dire une discussion ou un dialogue ; comme forme de savoir, elle est alors la technique du dialogue, ou l'art de la dispute, tel qu'il a été développé et fixé dans le cadre de la pratique politique propre à la cité grecque* »⁷⁵.

La dialogique, quant à elle, intègre l'idée d'échanges, de communication. Mais elle se démarque de la dialectique là où celle-ci cherche la cohérence à travers l'éradication et l'exclusion de la diversité. La dialectique suit les principes de la logique formelle, principes de non-contradiction, d'identité et de tiers exclu. La dialogique, elle, repose justement sur l'idée de coopération, dans un même système, de logiques différentes, voire antagonistes et contradictoires.

L'exemple de la culture européenne souligne encore ce principe dialogique. Selon les termes de Morin, elle serait à la fois d'origine judéo-christiano-gréco-romaine. C'est-à-dire qu'elle est issue à la fois de la culture juive, chrétienne, grecque et romaine. Chacune de ces cultures a ses propres principes, ses propres caractéristiques, ses particularités. Lorsque l'on met ces principes en relief, de nombreuses différences et oppositions se dessinent. Malgré tout, ce sont ces principes, ces logiques qui constituent l'unité de la culture européenne. Ainsi, écrit Morin (1987, p. 28), « *ce qui fait l'unité de la culture européenne ce n'est pas la synthèse judéo-christiano-gréco-romaine, c'est le jeu non seulement complémentaire, mais aussi concurrent et antagoniste entre ces instances qui ont chacune leur propre logique : c'est justement leur dialogique* ».

b *Le principe de récursion organisationnelle*

Edgar Morin (1990, p. 99) caractérise le principe de récursion organisationnelle comme « *un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit* ». Un processus est dit récursif lorsque ce qui en sort (produit) ou est causé revient influencer ce qui en est la cause ou l'engendre. Le processus récursif porte en lui la rétroaction ; mais la rétroaction n'est pas forcément récursive. Le principe de rétroaction (ou feed-back) est un concept qui fut largement développé par la cybernétique. Il rend compte du mécanisme qui va intervenir lorsque la grandeur de sortie d'un système réagit sur la grandeur

⁷⁵ Balibar E. et Macherey P., "Dialectique", in Encyclopædia Universalis, Vol.5, E.U.F., 1968, 14^{ème} publication, 1979, p. 533

d'entrée selon un processus de bouclage.

Pour E. Morin (1999, p. 255), le principe de récursivité organisationnelle va au-delà du principe de la rétroaction (feed-back) : *« Il dépasse la notion de régulation pour celle d'autoproduction et d'auto organisation. C'est une boucle génératrice dans laquelle les produits et les effets sont eux-mêmes producteurs et causateurs de ce qui les produit. »* Pour illustrer cela, prenons l'exemple de l'espèce humaine et de la reproduction. En tant qu'individu, nous sommes le produit d'un processus de reproduction antérieur à nous. Mais lorsque nous sommes « produits », nous allons devenir alors nous-mêmes les producteurs du processus qui va ainsi pouvoir continuer.

La même chose pour la société qui est produite par les interactions existant entre les individus. Mais, quand la société sera constituée elle aura un effet en rétroaction sur les individus qui la composent et va ainsi les produire. Sans la société, son langage, sa culture, le savoir, nous ne serions pas ce que nous sommes, mais en même temps les individus font évoluer le langage les règles de vie, les pratiques sociales. L'individu est ainsi produit et producteur.

« l'idée réursive est donc une idée en rupture avec l'idée linéaire de cause/effet, de produit/producteur, de structure/super-structure, puisque tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur » (E. Morin, 1990, p. 100).

E. Morin (1977, p. 186) précise que *« l'idée de récursion renforce et éclaire l'idée de totalité active. Elle signifie que rien isolément n'est génératif (même pas un programme) ; c'est le processus dans sa totalité qui est génératif à condition qu'il se boucle sur lui-même. En même temps l'action totale dépend de celle de chaque moment ou élément particulier, ce qui dissipe toute idée brumeuse ou mystique de la totalité »*.

Le processus récursif nous permet de comprendre que notre individualité est centrale et fondatrice de l'organisation sociale. Tout ce qui est auto-organisateur se fonde sur le dynamisme récursif. L'idée de dynamisme nous aide à concevoir la boucle réursive comme recommencement, répétition, répétition.

La récursion organisationnelle montre qu'on ne peut pas ponctuer par la hiérarchie de la cause et de l'effet ou de la figure et du fond, les dispositifs circulaires comme l'individu et la société, l'individu et l'espèce, l'entreprise et le marché, l'organisme et l'environnement, etc. Le champ social est la méta-boucle, fertile en boucles réursives, sans laquelle nulle humanité ne

pourrait subsister.

c *Le principe hologrammatique*

E. Morin (1990, p. 100) emploie la métaphore de l'hologramme pour penser la complexité de la relation qui unit le tout (système) et les parties. À la différence des images photographiques ordinaires, l'hologramme est projeté dans l'espace sur trois dimensions et produit un sentiment étonnant de relief et de couleur.

« Dans un hologramme physique, le moindre point de l'image de l'hologramme contient la quasi-totalité de l'information de l'objet représenté. Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie. Le principe hologrammatique est présent dans le monde biologique et dans le monde sociologique, Dans le monde biologique, chaque cellule de notre organisme contient la totalité de l'information génétique de cet organisme. L'idée donc de l'hologramme dépasse le réductionnisme qui ne voit que les parties et le holisme qui ne voit que le tout. C'est un peu l'idée formulée par Pascal : «Je ne peux pas concevoir le tout sans concevoir les parties et je ne peux pas concevoir les parties sans concevoir le tout. » E. Morin (2005, p. 100)

L'homme lui-même peut être considéré comme un hologramme. Il porte en effet en lui la culture, le langage, les règles sociales, etc.

E. Morin (1990, p. 100) exprime ainsi son principe hologrammatique : « *Non seulement la partie est dans le tout, mais aussi le tout en tant que tout se trouve dans la partie. Ainsi, chaque cellule singulière d'un organisme polycellulaire, comme le nôtre, contient en elle la totalité de l'information génétique de l'organisme. Dans chaque individu d'une société, la société en tant que tout est présente dans l'individu (par son langage, sa culture, ses normes et prohibitions fondamentales)* ».

Ce principe, une fois qu'il est compris et intériorisé, peut changer toute notre vision du monde. Il peut également modifier nos rapports, nos comportements sociaux.

Complexité ou complication ?

Le mot « complexité » est souvent utilisé dans le sens de « compliqué » et non pas de celui qui nous occupe ici. Le terme « complexité » apparaît dans de nombreux discours, écrits, conversations. Le terme « complexité » est souvent utilisé, à propos de phénomènes compliqués, voire hyper compliqués peut-être, mais rarement à propos de phénomènes réellement complexes. Cette distinction qu'il est nécessaire de faire entre compliqué et

complexe n'est pas uniquement une distinction formelle. Elle marque un véritable progrès dans la conduite de la pensée et donc de l'action.

Quelque chose de compliqué peut requérir beaucoup d'efforts pour se laisser appréhender. Pourtant, avec du temps, de la méthode et de l'expertise, on parvient à l'appréhender et à en avoir une connaissance exhaustive et en comprendre parfaitement la structure et les lois de fonctionnement. La complexité désigne le vivant, l'imprévisible. En ce qui concerne la complication, elle ne crée rien. Elle est uniquement destinée à être contrôlée. La pensée complexe ne cherche pas à inciter ou à promouvoir une complication dans la façon de penser. Elle cherche surtout à désigner les nouveaux champs conceptuels vers lesquels il faut aller pour progresser dans la compréhension du complexe.

J.-L. Le Moigne (1990, p. 3), dans son ouvrage *Modélisation des systèmes complexes*, déclare que « *la complexité n'est peut-être pas une propriété naturelle des phénomènes* ». Ainsi, certains phénomènes que nous tenons pour complexes ne devraient alors être tenus que pour compliqués, puisqu'ils sont certainement déterminés.

La complexité n'est pas la complication. Comme le précise Edgar Morin (1977, p. 377), « ce qui est compliqué peut se réduire à un principe simple comme un écheveau embrouillé en un nœud de marin. Certes, le monde est très compliqué, mais s'il n'était pas compliqué, il suffirait d'opérer les réductions bien connues : jeu entre quelques types de particules dans les atomes, jeu entre types d'atomes dans les molécules [...]. Le vrai problème n'est donc pas de ramener la complication des développements à des règles de base simple. La complexité est à la base... ».

Un système complexe ne peut être appréhendé totalement ne serait-ce que par sa dynamique qui le place dans une évolution perpétuelle et ses frontières sont mobiles, fugaces, insaisissables. Si l'on peut avoir une perception globale d'un système complexe, si on peut le nommer ou le qualifier, on n'arrivera jamais à l'appréhender entièrement, à comprendre toute son organisation, à prévoir toutes ses réactions et ses comportements. Vu sous cet angle, un organisme vivant, un homme, une communauté humaine sont des systèmes complexes.

Selon E. Morin (1977, p. 377), « nous sommes condamnés à la pensée incertaine, à une pensée criblée de trous, à une pensée qui n'a aucun fondement absolu de certitude. Mais nous sommes capables de penser dans ces conditions dramatiques. De même, il ne faut pas confondre complexité et complication. La complication qui est l'enchevêtrement extrême des inter-rétroactions est un aspect, un des éléments de la complexité. [...] Complexité et

complication ne sont pas deux données antinomiques et ne se réduisent pas l'une à l'autre. La complication est un des constituants de la complexité ».

Concevoir la complexité

En nous appuyant sur les travaux de quelques chercheurs éminents nous allons tenter de donner quelques pistes pour nous aider à concevoir la complexité.

Accepter la complexité c'est refuser la simplification

Premier point de repère : la quantité des éléments entrant en jeu. Pour H. Atlan (1979, p. 79), « *de la façon la plus immédiate le sentiment de complexité naît d'abord de la rencontre d'un grand nombre d'éléments constitutifs différents* ».

Deuxième point de repère : le grand nombre des interactions qui vont apparaître. La complexité est présente dans le monde dès que des éléments de natures diverses sont rassemblés et vont interagir ensemble. Elle se déploie dans le monde vivant, puis dans le monde humain et social.

G. Clergue (1997, p. 13) nous dit que la complexité est une « *propriété intrinsèque du monde réel sur lequel porte la connaissance : nous vivons quotidiennement dans un monde complexe. La réalité du monde qui nous entoure est complexe, ainsi que les relations sociales dans lesquelles nous évoluons et les connaissances que nous manipulons* ». Et poursuivant dans le domaine de l'apprentissage, il nous dit que la complexité est une « *propriété des processus d'apprentissage eux-mêmes : la construction des apprentissages est un processus complexe en soi. Les mécanismes mentaux, que chaque individu mobilise dans les démarches qu'il fait pour s'approprier des savoirs et s'adapter au monde dans lequel il vit, sont de nature complexe. Nous apprenons comme nous vivons, dans la complexité* ».

Tout système auto-organisateur, tout système vivant, combine un très grand nombre d'unités, produisant un très grand nombre d'interactions

Pour E. Morin (1990, p. 10), est complexe « *ce qui ne peut se résumer en un maître mot, ce qui ne peut se ramener à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple* ». Ainsi, pour lui, « *la complexité ne peut se résumer dans le mot de complexité, se ramener à une loi simple, se réduire à l'idée de complexité. La complexité ne saurait être quelque chose qui se définirait de façon simple et prendrait la place de la simplicité. La complexité est un mot problème et non un mot solution* ».

La complexité ne peut se réduire à des lois simples : G. Bachelard (1939) disait que le simple n'existe pas et qu'il n'y a que du simplifié. Accepter la complexité, c'est refuser la

simplification, la mutilation quelle qu'elle soit, réductrice, disjonctive ou idéaliste.

La complexité nous fait comprendre que nous ne pouvons échapper à l'incertitude et que nous ne pourrions jamais avoir un contrôle total sur le monde, avoir un savoir total

L'imprévisibilité

Pour E. Morin, la complexité est toujours fortement liée au hasard.

Selon J.-L. Le Moigne (1990, p. 3), « *ce phénomène complexe ne postule pas un déterminisme latent qui permettrait à une « intelligence assez puissante » [...] de prédire par le calcul l'avenir de ce phénomène, fût-ce en probabilité* ». Cela implique les notions d'incertitudes, d'indéterminations, d'aléa, de hasard, d'imprévisibilité, de désordre, de doute. De la grande quantité d'éléments et d'interactions émerge l'imprévisibilité. En ce sens, la complexité ne se réduit pas à l'incertitude, c'est l'incertitude au sein de systèmes richement organisés.

Pour E. Morin (1990), « *ce qui est complexe relève d'une part du monde empirique, de l'incertitude, de l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu. Il relève d'autre part de quelque chose de logique, c'est-à-dire de l'incapacité d'éviter les contradictions* ». Dans la vision de la science classique, lorsque l'on est face à une contradiction, c'est un signe d'erreur. Dans la pensée complexe, la contradiction ne signifie pas l'erreur.

Le caractère multidimensionnel de la réalité

Accepter la complexité, c'est accepter le caractère multidimensionnel de la réalité, c'est accepter que toute vision unidimensionnelle, spécialisée, parcellaire est limitée, pauvre. La complexité va nous imposer de relier les dimensions entre elles pour appréhender le phénomène étudié.

Quand les événements échappent au contrôle des hommes

La complexité devient visible dans l'apparition « d'accidents majeurs », ou de phénomènes qui échappent au contrôle de l'homme.

Le développement de nos sociétés technologiques implique la mise en place d'édifices, de dispositifs, d'artefacts, impressionnants de complication, dans lesquels des systèmes complexes apparaissent. Nous allons illustrer ce propos avec quelques exemples.

Dans le domaine de l'économie, les crises sont nombreuses et mondiales ; on peut citer la crise liée aux crédits immobiliers aux États-Unis d'Amérique, qui jette à la rue bon nombre de familles et sème le doute et la perte de confiance dans tout le système bancaire mondial.

Un autre exemple qui nous semble édifiant et celui de la crise du pétrole. Nous savons que

notre mode de vie, que nos modes de transport sont très dépendants de la disponibilité et du coût du pétrole. Une solution est très vite apparue : les biocarburants ! Produire du « pétrole » à partir des plantes cultivées, comme le maïs, le colza, voilà une solution ! Bilan : une crise mondiale des produits agroalimentaires de base avec une augmentation catastrophique des coûts qui entraîne famines et révoltes.

Notre monde produit de plus en plus de richesses, mais les pauvres sont de plus en plus dans la misère et les plus riches se construisent des chimères, comme ces villes, îles artificielles, construites sur le sable et la mer, dans certaines régions de notre monde, pour dépenser un argent dont ils ne savent plus quoi faire.

Il en est de même pour les conditions de vie sur la planète, qui sont menacées. On parle à juste titre de la pollution, du réchauffement climatique, des déséquilibres démographiques, de la désertification, de la persistance de l'illettrisme ou encore de l'inégalité au niveau de la répartition des richesses.

Les accidents majeurs

Durant les vingt dernières années, nous avons eu à faire face à des accidents technologiques majeurs. On peut citer, à titre d'exemple, l'accident de Tchernobyl, les marées noires, le sang contaminé, la « vache folle », qui ont fait les unes de tous les journaux, parfois pendant de nombreuses semaines. Dans ces différents cas, les causes étaient relativement banales et remédiables, mais malgré cela, ces accidents sont parvenus à « prendre en défaut » les systèmes de prévention mis en place par l'Homme.

Tous ces exemples ont un point commun. Il s'agit de systèmes (qu'ils soient sociaux, politiques, économiques ou techniques) que les hommes ont conçus eux-mêmes de façon à les utiliser pour leur propre compte. Mais le contrôle de ces systèmes finit par leur échapper.

À propos de l'accident de la navette Challenger du 28 janvier 1986 qui y explose quelques minutes après le décollage, Dominique Genelot précise : *« La stupeur succède à l'incrédulité : une chose pareille n'est pas possible, pas à la NASA qui a une telle réputation d'exigence en ce qui concerne la sécurité ! On comprendrait à la rigueur un incident à suspense dont les techniciens arrivent finalement à se sortir avec brio, mais pas cette explosion brutale et irrémédiable. Il est sans doute survenu un problème technique totalement nouveau, fortuit, imprévisible pour qu'une telle catastrophe se produise ! Dans les semaines qui suivent cet événement, on découvre avec plus de stupeur encore que l'accident était prévisible, qu'il s'agissait d'un joint relativement banal dont on connaissait la fragilité par grand froid. On*

découvre que les avertissements des techniciens concernant ce point faible n'ont pas été pris en compte. On découvre que de fortes pressions commerciales et politiques s'exerçaient à l'intérieur de la NASA pour accélérer les vols. On découvre enfin que le fonctionnement de cette agence prestigieuse est atteint d'une lourdeur paralysante. Pour moi cette histoire tragique illustre tout à fait ce qu'est la complexité. On pense qu'un problème est de nature technique, et il s'avère également commercial, politique, organisationnel, humain. Tous ses aspects s'imbriquent, constituent finalement des systèmes que nous ne savons plus gouverner. Les différentes composantes de la situation n'arrivent plus à se mettre en conjonction pour assurer un bon fonctionnement global. Les responsables ne réussissent plus à prendre des décisions correctes. Refusant de prendre en compte cette complexité chaque service se replie sur ses certitudes et sur sa vision réductrice des choses. »

Ce que ces exemples ont en commun, c'est d'avoir outrepassé les capacités d'entendement et d'action et de contrôle des hommes qui avaient en principe les moyens pour les prévenir, pour les prévoir. Mais il s'avère que la complexité de ces phénomènes se trouvait hors du champ de compréhension et de réaction des systèmes sociaux et politiques établis et ont ainsi rendu impuissants devant eux les hommes qui montraient une quelconque clairvoyance dans la confusion ambiante qui régnait. À mesure que nous pensons pouvoir maîtriser le monde, nos certitudes s'effondrent et l'illusoire maîtrise du monde s'éloigne de nous. Il nous faudra mettre en place des approches complexes de ces problèmes pour espérer trouver des solutions humainement acceptables et durables.

Les systèmes que nous avons créés, comme notre système scolaire ou nos dispositifs de protections sociales, faisaient jusqu'alors l'objet de notre fierté. Et portant, voilà que ces mêmes systèmes ont progressivement généré leurs propres incohérences et leurs nombreux effets indésirables. Ainsi la société s'est trouvée « accusée » d'élitisme, d'assistanat, et certains de nos systèmes furent jugés comme favorisant l'inégalité des chances.

Nous rêvons de pouvoir construire un monde accueillant, harmonieux et en progrès perpétuel. Mais hélas, comme l'écrit D. Génelot (2001, p. 22), « *il nous faut constater que la régression existe, qu'elle peut être brutale et insensée, que des effets pervers accompagnent toujours les meilleures intentions* ».

La mise en œuvre d'une approche complexe de notre situation semble être un véritable défi pour notre société : penser le réel autrement ?

Il faut donc nous armer d'une méthode de pensée qui permette à la fois d'inventer le progrès

et de limiter ses effets pervers.

Nous jonglons, entre autres, entre crises sociales, écologiques ou encore économiques.

Pourquoi s'imposer la complexité ?

Dans notre travail de recherche, la formation en alternance nous apparaît être un système complexe. Avoir recours à une approche complexe nous permettra de comprendre les interrelations et les interactions qui se tissent entre les différents éléments qui constituent le système alternance, à situer ces éléments dans leur contexte. On cherche à mettre l'accent sur la globalité ou totalité du système et sur l'importance des relations qui ne concernent pas seulement des composants matériels ou humains, mais aussi des actions. On passe ainsi d'une cohérence entre constituants du système à une cohérence entre des relations.

II - Modélisation de l'alternance

1 - Modélisation

Une modélisation est produite, en particulier, par un sujet lancé dans une démarche de compréhension en vue d'appréhender un système pour en identifier les acteurs, les projets, les processus, les processeurs, les interactions avec l'environnement, etc.

Suivant une acceptation généralement admise, une modélisation est une conception intellectuelle, personnelle, qui comme elle se place dans une dynamique de projet est à visée compréhensive, opérationnelle, organisationnelle.

Le sujet modélisateur est, du fait de son implication dans ce processus de modélisation, producteur de ses connaissances et tout particulièrement par le fait de la prise de conscience qu'il a d'être acteur dans cette production de connaissances.

La modélisation se construit dans un processus de projet. Cela implique le repérage de quelques points clés. En particulier : une mise en problème, une mise en question, la réalisation d'actions exploratoires, le refus de solution à priori, la prise en œuvre d'une approche globale afin d'identifier les interactions, les jeux et les stratégies développés.

Alors que la modélisation est un processus dynamique, le modèle, qui peut en être produit à un instant donné, sera statique, comme peut l'être une photographie, et nécessitera des réactualisations.

2 - Un modèle pour lire un dispositif de formation

Un dispositif de formation s'insère dans un environnement économique et social. Il doit répondre à des attentes, des sollicitations, des besoins stratégiques propres à la société.

Le modèle le plus régulièrement présenté par les auteurs comporte trois niveaux de lecture :

- le niveau de l'ingénierie sociale. C'est le niveau des instances de décisions économiques et sociales : le niveau macro,
- le niveau de l'ingénierie de formation. C'est le niveau des entités de formation, des écoles : le niveau méso,
- le niveau de l'ingénierie pédagogique. C'est le niveau de l'utilisateur, de l'apprenant : le niveau micro.

Cette approche par niveaux permet de réaliser la lecture d'un dispositif de formation dans sa globalité, mais aussi de choisir un niveau d'entrée pour aborder un dispositif de formation, afin de l'étudier, de le concevoir ou re-concevoir.

2.1 - Le niveau macro, le niveau de l'ingénierie sociale.

À ce niveau, les acteurs sont l'État, les collectivités, les associations, etc. Les décisions seront prises par ces acteurs. Prescriptions, orientations, cadrages, instructions seront proposés à ce niveau en fonction d'une politique de formation. Cette politique devant elle-même être définie en réponse aux évolutions sociales, économiques, technologiques.

Par exemple, il nous a été possible d'ouvrir le DUT OGP par la voie de l'apprentissage, grâce à la volonté de la Région Nord-Pas-de-Calais, de promouvoir les formations par alternance avec contrat d'apprentissage, dans l'enseignement supérieur.

2.2 - Le niveau méso, le niveau de l'ingénierie de formation.

C'est le niveau des écoles, des organismes de formation, des entreprises, etc. C'est à ce niveau que sont définis les dispositifs de formation, leur organisation, etc. c'est à ce niveau que se rencontrent autour d'un projet de formation, des responsables du monde industriel : chambres des métiers, associations professionnelles, chefs d'entreprise, des responsables du monde universitaire ou de la formation : directeurs d'unité de formation, responsables de filière, enseignants. Ceci dans le but de valider le projet. Dans un deuxième temps, les responsables de filières, des enseignants, des industriels : chefs d'entreprise, cadres, responsable de service vont définir l'organisation et les modalités de fonctionnement du dispositif que l'on veut

créer.

Par exemple, l'IUT de Béthune a organisé successivement la création de trois DUT par la voie de l'apprentissage : en 1991 le DUT GEII (Génie Électrique et Informatique Industrielle), en 1992 le DUT Génie Civil, en 1993 le DUT OGP, ceci en concertation avec les instances régionales, avec les branches professionnelles et les responsables d'entreprise.

Au niveau méso, par exemple, le département OGP a développé à l'aide du monde professionnel son modèle initial. Les enseignants du Département OGP et les industriels impliqués dans la formation définissent ensemble les modalités pratiques et la mise en œuvre du suivi pédagogique des apprenants, ou les thèmes des projets proposés aux apprenants.

2.3 - Le niveau micro, le niveau de l'ingénierie pédagogique.

C'est celui de la mise en œuvre pédagogique, c'est le niveau de l'utilisateur, de l'apprenant.

C'est à ce niveau que va être vécu l'alternance par l'apprenant, alternance qui va le conduire à être par moments à l'école et par moments en entreprise dans deux environnements qui ont des logiques différentes. C'est le niveau des interactions, du face-à-face entre les apprenants et les enseignants d'une part et les acteurs du monde industriel d'autre part. C'est aussi le lieu des accompagnements qui vont entourer l'apprenant dans son projet de formation.

C'est à ce niveau que l'apprenant, à l'école, est en contact avec les enseignants, et que, dans son entreprise, il doit mener sa mission ou son projet en interaction avec le personnel de l'entreprise.

2.4 - Notre point d'entrée : le niveau micro de l'alternance : le niveau de l'apprenant

Nous avons choisi ce niveau comme point d'entrée parce que nous cherchons à comprendre ce que vivent les apprenants dans leur alternance. C'est à ce niveau que nous sommes principalement acteurs. Nous y sommes enseignant et accompagnant, aussi nous y côtoyons au quotidien les apprenants, à la fois à l'école, dans notre rôle d'enseignant et en entreprise dans notre rôle d'accompagnant. Nous pouvons y voir comment les apprenants vivent leur formation et quelles difficultés ils rencontrent.

D'autre part, c'est à partir de ce que nous observons à ce niveau que nous pouvons concevoir des propositions de réflexions et d'améliorations qu'il nous sera possible de présenter au cours de réunion de travail, dans le cadre du niveau méso.

3 - Vers une modélisation de l'alternance en partant du bas, c'est-à-dire des propos des apprenants interviewés et de notre propre expérience.

L'alternance est vécue dans un dispositif de formation, construit autour d'un objectif pédagogique, dans le cadre d'une filière de formation, supportée par une école en partenariat avec des entreprises. Chaque apprenant ayant sa propre situation industrielle.

Dans le cadre de cette formation, l'école est commune à tous les apprenants et chaque apprenant a sa propre situation en entreprise : une situation spécifique, singulière, dans un domaine particulier, dans un métier particulier, dans une entreprise que l'on peut caractériser par sa taille son métier son organisation, etc.

L'alternance va conduire l'apprenant dans l'une et l'autre de ces deux entités, dans l'un est l'autre de ces deux systèmes en présence.

Alternance des postures

Dans l'entreprise, les apprenants nous disent qu'ils veulent être autonomes, responsables, impliqués, utiles, reconnus comme étant utiles, participant à la vie de l'entreprise, à ses projets, à l'atteinte d'objectifs.

Ils sont dans l'action, ils veulent être acteurs, ils veulent gagner en autonomie.

À l'école, les apprenants nous disent prendre la posture d'être soit objet, soit sujet apprenant, mais sans implication forte.

D'un côté, en entreprise, les apprenants prennent une posture active, ils sont acteurs, ils deviennent auteurs. De l'autre côté, à l'école, l'attitude est beaucoup plus passive ; certains nous disent redevenir « potaches ».

Dans cette alternance, les apprenants doivent s'adapter à leurs différents environnements et trouver la posture convenable qui leur permet de vivre au mieux entre ces deux dispositifs.

Les interactions entre les apprenants et les autres acteurs

Les apprenants doivent trouver leur place ; ils doivent être capable d'entrer en interactions avec les acteurs des deux dispositifs

Les apprenants nous disent que, dans l'entreprise, les contacts peuvent s'établir d'une manière très forte : on travaille ensemble, on doit régler des problèmes ensemble, ce qui crée des liens forts, des solidarités, des sympathies entre les apprenants et les personnes avec lesquels ils travaillent. Entre les apprenants et les autres acteurs, il semble que les distances ne soient pas les mêmes dans l'entreprise et à l'école, la proximité semble plus facile en entreprise.

Mais il peut y avoir des tensions, des conflits, des méfiances, des jalousies, etc. Le monde du travail est jugé dur. La situation des jeunes filles ou jeunes femmes mériteraient une étude particulière : elle juge le monde du travail sexiste machiste.

Le rythme de l'école et le rythme de l'entreprise

Dans leurs propos, les apprenants nous disent que l'école et l'entreprise ont des rythmes différents ou que les apprenants vivent à des rythmes différents. Il est intéressant de constater que pour l'apprenant c'est le rythme de l'entreprise qui prévaut, sur celui de l'école. C'est le rythme de la réalité.

Bien sûr, ils sont liés au rythme de leur entreprise, concernant le déroulement des projets, l'enchaînement des projets, les besoins de l'entreprise. Il faut savoir s'y adapter, s'adapter au rythme de l'entreprise, mais aussi au changement de rythme, car soudainement les choses peuvent s'accélérer ou se ralentir. À ce propos, Solène nous dit : *« les décisions sont toujours longues, il faut savoir attendre être patiente »*

Ils nous disent que le rythme de l'école, le rythme de la formation, le rythme avec lequel les savoirs sont proposés, ne correspondent pas aux besoins qu'ils peuvent rencontrer en entreprise, au besoin de savoir, au besoin de méthode, au besoin d'outil. Il y a une rupture du temps entre l'école et l'entreprise.

À l'école, beaucoup considèrent la formation intéressante, mais ils constatent que les savoirs arrivent selon le rythme que l'école s'est imposé.

Par exemple pour la formation IESP, Jean-Christophe nous dit : *« le module qualité est arrivé tout en fin de la formation, alors que pour un IESP c'est nécessaire de savoir ce que c'est que la qualité »*. Beaucoup des apprenants IESP auraient souhaité avoir cette formation beaucoup plus tôt dans le cycle de formation.

Dans l'entreprise, les apprenants sont acteurs, ils prennent des responsabilités. À l'école bien sûr, il y a des activités de projet, sur des méthodes, des outils informatiques, etc. L'apprenant peut être actif, mais cette activité n'est pas en lien avec un but à atteindre, hormis le fait de se former. L'apprenant n'y est pas aussi impliqué que dans l'entreprise.

3.1 - L'apprenant en tension entre les deux environnements

Interactions et postures

Les interactions, entre l'apprenant et les autres acteurs, ne sont pas les mêmes dans les deux dispositifs. En entreprise l'apprenant devra construire cette relation, apprendre à modifier cette relation, à tenir compte des autres pour construire et conduire ses propres actions. Par

exemple, Marie qui s'aperçoit que, tant qu'elle n'a pas trouvé une solution pour entrer en contact avec les opérateurs, elle n'arrivera pas à avancer dans son projet. Elle crée donc une rupture en prenant l'initiative d'arrêter son projet pour rentrer dans une démarche de communication vers les opérateurs.

Les postures sont différentes : d'un côté élève à l'école, de l'autre côté responsable en entreprise. Il est à noter que les apprenants aiment ce changement de posture qui leur permet à l'école de souffler de ne plus être en prise avec la réalité de l'entreprise et des responsabilités qu'ils doivent y assumer. Ceci est particulièrement vrai chez les apprenants de L'IESP très impliqués dans la vie de leur entreprise. Mais le retour en entreprise est toujours apprécié.

En entreprise, on demande aux apprenants des résultats, de produire quelque chose d'efficace, d'être utile.

À l'école, le résultat peut rester flou, vague, ou au contraire tout est fait pour que « ça marche », pour que cela « tombe juste ». L'artificialité des situations d'apprentissage proposées par l'école apparaît à ces apprenants en contact avec la réalité du monde de l'entreprise.

Les temps

Les temps et les rythmes sont différents : à l'école, l'apprenant est porté par le rythme du programme et des disciplines. L'apprenant n'a pas de prise sur ce rythme. En entreprise c'est l'action qui impose son rythme. En souhaitant devenir responsable et autonome, l'apprenant veut jouer un rôle sur la dynamique de l'action et sur le déroulement de son propre temps.

Les savoirs

Les savoirs de l'école et les savoirs de l'entreprise ne sont pas les mêmes et l'on n'acquiert pas ces savoirs de la même manière.

D'un côté, à l'école se sont surtout des savoirs théoriques, des savoirs formels, de l'autre côté en entreprise l'apprenant rencontre surtout des savoirs d'action. L'entreprise est le lieu de la production de savoir par l'action.

À l'école, les savoirs sont imposés, programmés suivant une logique disciplinaire, des savoirs identiques pour tous. En entreprise, l'apprenant va être en recherche de savoirs utiles à sa mission. Le rapport au savoir n'est pas le même à l'école et en entreprise.

À l'école, on est porté par le rythme imposé par des activités. Ces activités ne sont pas en lien avec une actualité, avec des faits, mais liées à un programme.

Les liens entre les deux dispositifs

Bon nombre des apprenants interviewés ne voient pas de lien entre l'école et leur mission en entreprise.

Si un lien existe, c'est très souvent du fait de l'apprenant lui-même, et même si l'organisation de l'alternance prévoit des réunions de travail, comme c'est le cas pour le département OGP, ces artefacts ne créent pas vraiment de liens. Par exemple, Marie nous dit : « *je posais des questions, mais je n'avais pas de réponses à mes questions* ».

Pour avancer une idée sur laquelle nous reviendrons plus loin, les apprenants nous disent que l'école n'est pas une ressource pour eux, dans le cadre de leur mission en entreprise, où ils doivent faire face aux problèmes qu'ils rencontrent. Ils doivent entre autre : problématiser, rechercher les informations pertinentes, trouver les personnes capables de leur fournir une aide dans leurs démarches, ou capables de jouer le rôle d'intermédiaire, de médiateur, pour leur permettre de créer le contact avec d'autres personnes.

4 - Une proposition de modélisation de l'alternance

4.1 - Modélisation du niveau micro de l'alternance à partir des propos des apprenants

Ce micro-niveau est celui de l'apprenant, des autres acteurs et des interactions existantes entre eux. (Voir figure page suivante)

Sur ce schéma apparaissent les deux entités : l'école et l'entreprise.

L'école est considérée comme étant le lieu de l'enseignement, elle possède sa logique : une logique de formation.

L'entreprise est un lieu de production. Elle possède sa logique : une logique de production de biens matériels ou de services, de mise en place de processus de production en recherchant la performance économique.

Au travers des propos des apprenants, on voit apparaître des lignes de tension, des lignes de contradiction, d'opposition entre ce que vivent les apprenants à l'école et en entreprise

Il nous semble que l'on peut dégager trois lignes de tension

- **La première ligne** est la ligne des rapports à soi, des rapports aux autres, des rapports aux organisations et institutions : organisation de l'école, de l'entreprise, de la formation en alternance.

- **La deuxième ligne** est la ligne du rapport aux temps, le temps de l'école et le temps de l'entreprise ces temps sont différents, indépendants, incohérents, aux yeux des apprenants.
- **La troisième ligne** est la ligne des rapports aux savoirs. Entre l'école et l'entreprise, les savoirs sont différents, et les apprenants n'entretiennent pas avec ces savoirs les mêmes rapports.

Le tiers inclus. C'est cette zone qui appartient en propre à l'apprenant, c'est l'alternance vécue, c'est son alternance, celle qu'il se construit en interaction avec ses deux environnements. C'est le temps de la réflexion, de la prise de recul, de la mise en relation de ce qu'il vit dans les deux environnements.

Mais c'est aussi le lieu des tensions évoquées précédemment. L'apprenant devra vivre entre ces deux environnements et s'accommoder des tensions qu'il va y rencontrer.

L'accompagnement : Afin que ces tensions deviennent formatives et soient supportables par l'apprenant, un dispositif de régulation est mis en place : l'accompagnement qui oscillera entre une présence régularisatrice et une prise de distance autonomisante.

Le Niveau Micro du Système Alternance Le niveau de l'apprenant

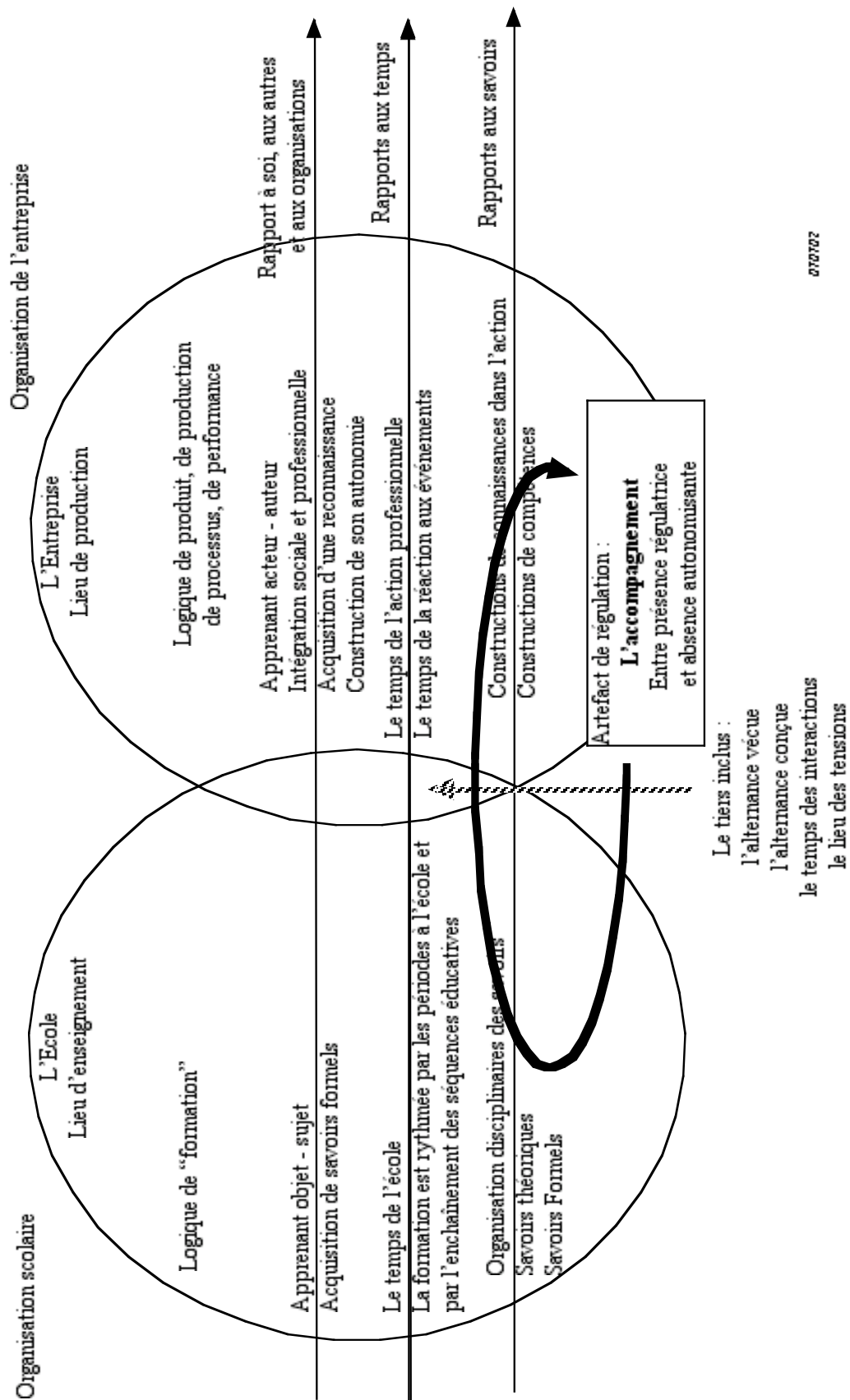


Figure 5 : Le micro niveau de l'alternance : le niveau de l'apprenant

4.2 - Construction des connaissances et compétences dans la formation en alternance, au regard du constructivisme.

Nous situant dans le paradigme constructiviste, nous proposons le modèle proposé en page suivante, pour tenter de décrire les interactions relatives à la construction par le sujet apprenant de ses connaissances et de ses compétences, qui tend ainsi à devenir un apprenant s'autoformant selon l'expression de M. Beauvais, (2004, p. 67).

Dans le cadre de la formation en alternance, nous pouvons identifier trois pôles relatifs aux acteurs : le pôle de l'apprenant, le pôle de l'enseignant, le pôle du professionnel. Dans notre modèle, ces trois pôles constituent un triangle qu'il faut imaginer horizontal. Ce triangle est le lieu des échanges entre ces trois acteurs :

- c'est le lieu de l'accompagnement de l'apprenant par l'enseignant et par le professionnel,
- c'est aussi le lieu des échanges entre le professionnel et l'enseignant autour du projet de formation de l'apprenant,
- c'est le lieu de l'aide donnée à l'apprenant pour la prise d'une posture réflexive par rapport à ce qu'il vit dans l'alternance.

À partir de ce triangle, nous pouvons placer vers le haut, le pôle des savoirs, à la fois les « savoirs de l'école », mais aussi les « savoirs de l'entreprise » c'est-à-dire les « savoirs pratiques » propres à la vie en entreprise, « les savoirs singuliers » propres au métier de l'entreprise, aux fonctions, projets et missions que l'apprenant peut y rencontrer.

Toujours à partir de notre triangle nous pouvons placer vers le bas le pôle des compétences nécessaires dans l'entreprise : les « compétences générales » propres à la vie en entreprise, les « compétences singulières » propres à la fonction et au métier de l'apprenant.

Le polyèdre ainsi constitué permet de placer sur les segments, des échanges, des interactions entre les cinq pôles.

Nous avons particulièrement repéré les segments qui relient le pôle des savoirs ainsi que le pôle des compétences au pôle de l'apprenant.

Au regard du constructivisme ces deux segments symbolisent la construction par l'apprenant de ses connaissances et compétences. Mais nous pouvons avancer l'idée que les deux autres acteurs peuvent jouer le rôle de facilitateur, de médiateur et d'intermédiaire dans ces démarches de construction. Nous pouvons émettre l'idée que ces deux acteurs doivent devenir des ressources pour l'apprenant afin de l'aider à entrer dans ce processus de construction et

prendre une posture distanciée afin d'identifier le rôle majeur qu'il tient dans ce processus de construction. Cette prise de conscience est majeure dans le processus d'apprentissage.

Les échanges entre le professionnel et l'enseignant peuvent conduire l'apprenant à mettre en dialogique les deux dispositifs qu'il côtoie dans l'alternance, l'école et l'entreprise qui comme nous l'avons vu possèdent des logiques différentes qui peuvent placer l'apprenant en tension entre ces logiques.

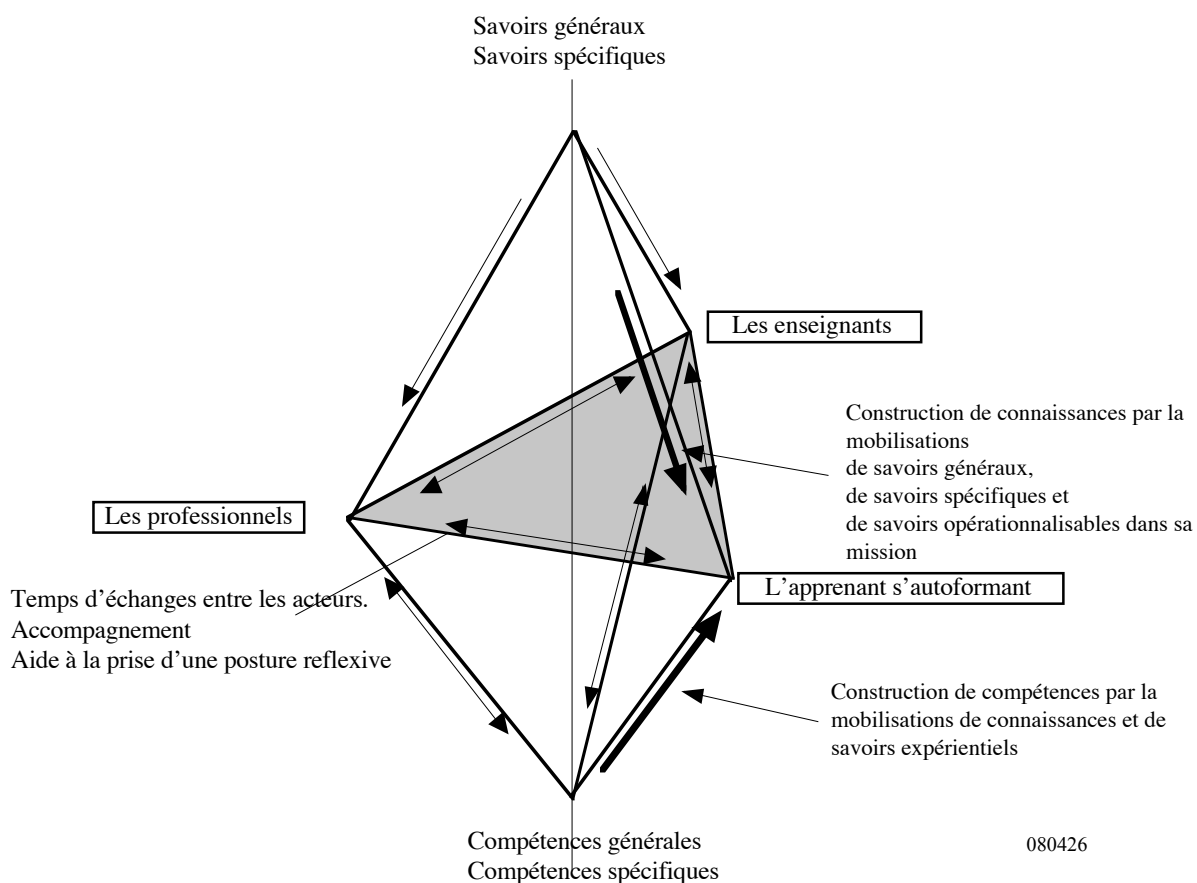


Figure 6 : Acteurs, interactions et apprentissages dans l'alternance

Ce processus dynamique de l'apprentissage doit être replacé dans le contexte global de l'alternance ; c'est ce que nous proposons de faire dans le modèle présenté page suivante que nous allons maintenant décrire.

Dans le haut du modèle, nous trouvons une « flèche du temps » horizontale qui représente l'entreprise, son histoire, ses évolutions, l'environnement dans lequel elle se trouve et les contraintes qu'il génère. Il nous semble important pour l'apprenant de connaître cette histoire et les évolutions, car cela peut le conduire à porter un autre regard sur l'entreprise et sa stratégie, sur les hommes et les femmes qui y travaillent, sur les tensions qu'il peut détecter,

afin de prendre en considération l'entreprise dans ses différentes dimensions et en particulier la dimension humaine.

La flèche du temps placée en dessous représente le projet dans lequel se trouve l'entreprise : un projet d'évolution technique, organisationnelle, etc., qui bien sûr est en lien avec l'histoire et l'évolution de l'entreprise dans son environnement.

Nous trouvons ensuite le projet ou la mission qui sera confié à l'apprenant et qui, on peut le supposer, est en lien avec le projet de l'entreprise.

Ce projet ou cette mission confiée à l'apprenant nécessite de sa part, la définition d'une démarche personnelle qui passera par de nombreuses étapes comme la connaissance de l'entreprise, l'intégration, la prise de connaissance du projet de l'entreprise, la prise de connaissance de son propre projet, la mise en place d'une démarche de problématisation, etc.

Nous trouvons ensuite l'apprenant avec tout ce qu'il est : sa personnalité, son histoire, ses représentations, ses connaissances, ses compétences, ses expériences de la vie, sa formation.

Enfin, nous trouvons la flèche représentant la formation à l'école.

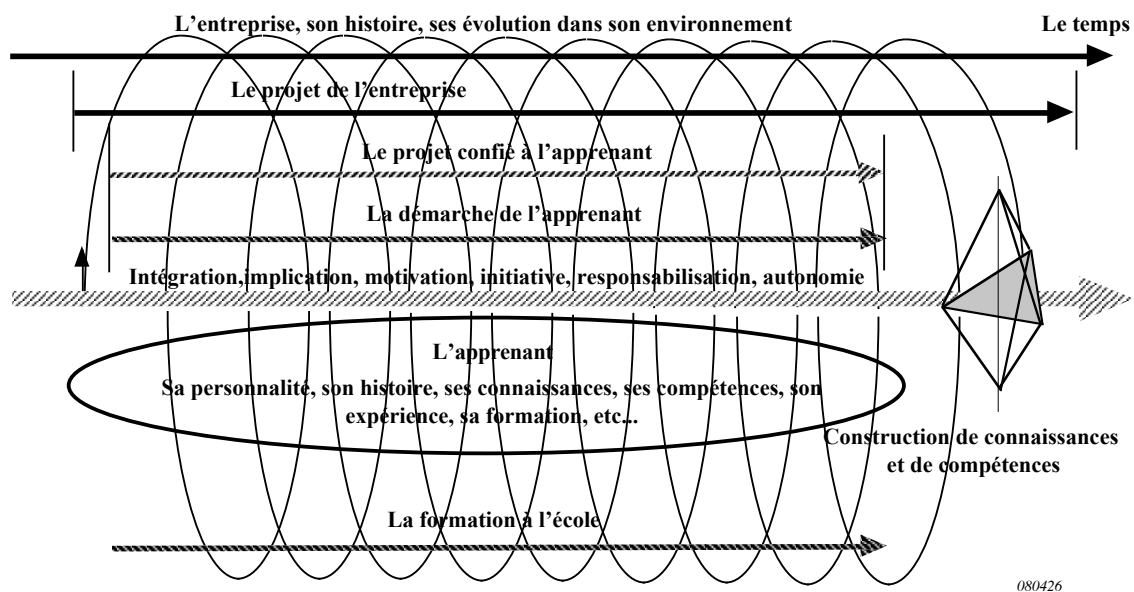


Figure 7 : L'apprenant dans la dynamique de l'alternance

Le but de l'alternance est de faire en sorte qu'émerge de ces ingrédients une dynamique de construction de connaissances et de compétences qui est représentée par ce tourbillon qui figure les interactions, les tensions, les échanges que rencontrera l'apprenant et qui vont être pour lui autant de ressources nécessaires à cette construction. Contrairement à ce que peut laisser croire ce schéma, les choses ne sont pas calmes, il peut y avoir des accélérations, des

ralentissements, des ruptures au sens de Prigogine⁷⁶, qui peuvent générer des bifurcations dans le processus d'apprentissage et de construction des connaissances et compétences avec des remises en causes des représentations de l'apprenant.

Comme nous l'avons vu dans les discours des apprenants que nous avons rencontrés, ce qui semble fondamental dans le processus d'apprentissage, ce sont les multiples liens tissés par l'apprenant entre ses représentations d'une part et les informations rencontrées dans son environnement. Ces interactions ne sont pas spontanées, ni même immédiates. En effet, l'intégration dans l'entreprise ainsi que le manque de disponibilité des personnes, entre autres choses, sont des éléments qui peuvent influencer ces interactions. Pourtant, dans les discours une chose semble évidente, un médiateur, qui est souvent le tuteur universitaire dans les représentations, doit aider l'apprenant dans sa production de sens, en l'accompagnant. Les apprenants soulignent l'importance de ce médiateur dans l'apprentissage.

Même si ce médiateur ne répond pas à toutes leurs attentes, il est important pour eux d'avoir un « modèle », quelqu'un à observer, à imiter.

Le niveau méso : le niveau de la conception de l'alternance entre les institutions

C'est le niveau de l'école et de l'entreprise

À propos de l'école, nous pouvons faire le constat suivant : l'école est caractérisée par :

- une logique d'enseignement basée sur les contenus et les disciplines,
- l'évaluation est tournée vers les contenus,
- l'évaluation se fait par disciplines,
- le travail en équipe se fait dans le cadre d'une discipline,
- les projets proposés aux apprenants sont mono disciplinaire.

⁷⁶ Prigogine :

L'école : Ordres - Désordres

| Ordre | Désordre |
|--|--|
| - Des savoirs - Des contenus | La carte de la formation est difficilement lisible par les apprenants, car elle demande un décodage compliqué. |
| - Des temps - des emplois du temps - Du calendrier de l'école - Du Rythme de l'année | Le temps de l'école n'est pas en lien avec les temps vécus en entreprise par l'apprenant. |
| Définition des enchaînements les séquences de formation en fonction des antériorités jugées nécessaires. | La logique d'enchaînement des activités pédagogiques est difficilement perçue par les apprenants |
| Présence d'une équipe pédagogique, dans des locaux et disposant de matériel dédié à la formation | La carte de la formation est aménagée en fonction de contraintes externes à la formation |
| Évaluation des connaissances acquises dans le cadre formel de l'école. | Une évaluation tournée vers les contenus, mais pas vers la mise en pratique des connaissances |
| | Peu de reconnaissance des connaissances construites par l'apprenant dans des cadres non formels ou informels |

Figure 8 : L'école : Ordres - Désordres

L'entreprise présente une logique de production, de rentabilité, de profit.

Les objectifs sont fixés à moyen et long terme, mais leur réalisation est très dépendante de l'environnement de l'entreprise et du contexte économique et social

Une logique du projet et de l'action.

Dans l'entreprise règne la pluridisciplinarité voire l'interdisciplinarité.

L'entreprise : Ordres - Désordres

| Ordre | Désordre |
|--|---|
| - du métier de l'entreprise - des produits et services | Les fluctuations du marché L'instabilité de la clientèle |
| L'expérience et la compétence du personnel | La mobilité du personnel dans et hors de l'entreprise. Les évolutions technologiques |
| Les procédés de production Les techniques, les technologies | Les évolutions technologiques Les évolutions des besoins des clients Les effets de mode |
| La maîtrise technique et organisationnelle | L'apparition d'événements perturbateurs, prévisibles ou difficilement prévisibles |
| Un système ouvert et en interaction avec de nombreux partenaires : clients, fournisseurs, etc. | L'apparition d'événements perturbateurs, prévisibles ou difficilement prévisibles |
| La définition d'objectif de développement | Les intérêts de l'entreprise ne correspondent pas avec les intérêts individuels des membres du personnel. |
| Une organisation formelle apparente. | L'entreprise : une organisation humaine, donc complexe. |

Figure 9 : L'entreprise : Ordres - Désordres

C'est à ce niveau que sera conçu le dispositif de formation en alternance avec en particulier la définition d'un cadre contenant toutes les prescriptions jugées nécessaires au bon fonctionnement du dispositif à construire.

Description du méso-niveau

La mise en place de l'alternance. Cela doit se faire malgré les logiques et les approches différentes :

Trois lignes de tensions sont identifiables

- Première ligne : la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Du côté de l'école, on rencontre une logique de transmission de savoirs théoriques dans un cadre scolaire, académique, que l'on peut juger être loin des réalités du monde de l'entreprise. Du côté de l'entreprise, on trouve une logique d'appropriation de savoirs d'action qui permettront la construction de ses compétences par l'apprenant.
- Deuxième ligne : les rapports au temps. Le temps de l'école et le temps de l'entreprise ne sont pas les mêmes. L'école possède son propre rythme, son propre calendrier. Les événements s'enchaînent dans la logique du programme défini pour la formation. L'entreprise vit au rythme de son marché, des demandes émises par ses clients. Elle doit être capable de réactivité et de remise en cause de ses produits, ses processus et son organisation.
- Troisième ligne : les rapports aux savoirs. À l'école, on trouvera les savoirs théoriques, les savoirs formels, en entreprise, les savoirs sont liés à l'action, au besoin de réactivité. Ils seront rencontrés par l'apprenant au cours des expériences vécues.

Ces tensions vont conduire les acteurs à proposer une organisation de l'alternance basée sur un cadre prescrit, conçu comme étant capable de régler tous les aspects de cette alternance.

À ce niveau, le tiers inclus entre l'école et l'entreprise, est l'alternance organisée, prescrite.

Le cadre prescrit définira : les temps, les lieux, les missions, les projets, les modes d'évaluation, les relations entre l'école et l'entreprise, les relations entre les acteurs : l'apprenant, le tuteur industriel, le tuteur universitaire, etc.

Un artefact de régulation sera mis en place afin de vérifier la bonne marche du dispositif et le respect des règles.

**Le Méso Niveau du Système Alternance
Le niveau de l'organisation de l'alternance**

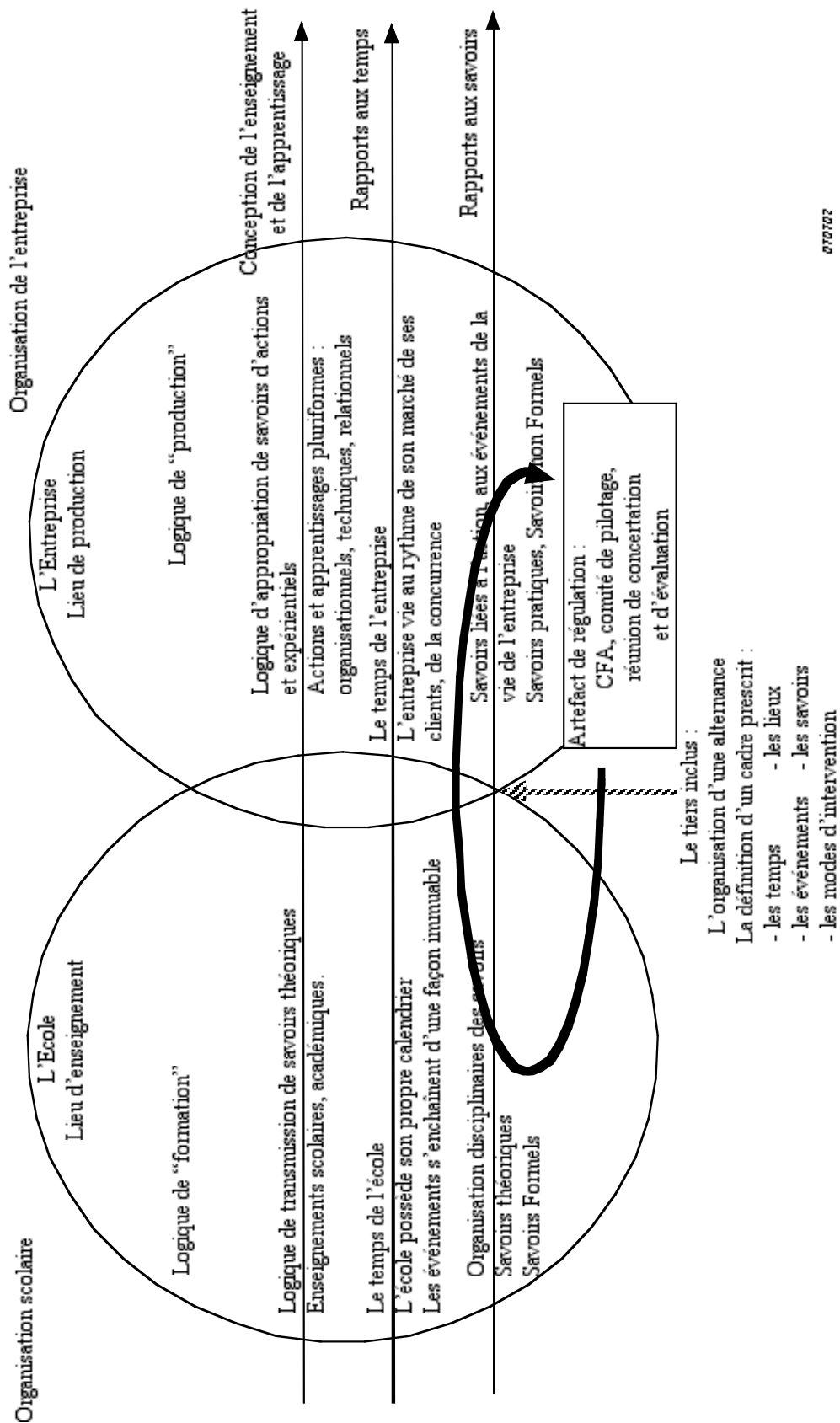


Figure 10 : Le niveau méso de l'alternance : le niveau de l'organisation l'alternance

5 - Le meso-niveau, le niveau de l'organisation de l'alternance interrogé par le micro-niveau de celui de l'apprenant et des autres acteurs de l'alternance

Comme nous l'avons déjà écrit dans ce travail, c'est au niveau méso qu'est écrite la pièce de théâtre qui sera jouée au niveau micro, par les acteurs de « l'alternance vécue ».

Il nous semble que les propos recueillis lors de nos entretiens nous conduisent, à partir du niveau micro, à interroger le niveau méso, dans sa démarche de conception d'un dispositif de formation en alternance.

Il nous semble nécessaire de porter un regard complexe sur l'alternance au niveau des apprenants, afin d'y distinguer les acteurs et leurs rôles, les interactions et les liens qui se tissent.

Ce regard impose la vision de la singularité des situations rencontrées par les apprenants et de constater qu'à partir d'un cadre prescrit au niveau méso, peuvent émerger au niveau micro des situations toutes singulières. Certaines d'entre elles pouvant présenter des difficultés difficilement supportables par l'apprenant.

D'autre part si les apprenants notent l'existence de liens entre l'école et l'entreprise, ces liens sont rarement jugés utiles à l'apprenant.

On peut constater que, même si l'apprenant dispose, en entreprise, d'une situation convenable au regard du cadre prescrit, même si le projet qui lui est confié est en lien avec la formation, l'école est rarement vue comme étant une ressource par l'apprenant.

Celui-ci a besoin de se construire des connaissances spécifiques et des compétences, ce qu'il ne peut faire dans le cadre de l'école. École qui ne sait pas l'aider dans son processus de construction de connaissances spécifiques et de compétences.

Les savoirs théoriques de l'école et les savoirs expérientiels de l'entreprise ne sont pas du même ordre.

En entreprise, il s'agit surtout pour l'apprenant, de savoir s'intégrer, de construire sa place, de se faire reconnaître, d'être capable de reconnaître l'importance de la prise en compte de la dimension humaine, de savoir travailler en équipe dans des projets nécessitant la mobilisation de connaissances et de compétences pluridisciplinaires, de gérer des tensions, des conflits.

Mais aussi de produire une problématisation à partir de l'identification d'un

dysfonctionnement pour ensuite proposer des axes de solutions qu'il devra présenter argumenter, défendre. Mais aussi admettre le compromis, la solution convenable, acceptable par tous. Il lui faudra conquérir son autonomie et de venir responsable.

Autant de « savoirs expérientiels » que l'apprenant va rencontrer d'une manière informelle.

Un compagnonnage pourra lui être d'une aide précieuse pour prendre le recul nécessaire afin de percevoir son environnement. Puis dans un deuxième temps pour l'aider à prendre conscience de la démarche d'apprentissage dans laquelle il est engagé et dans laquelle il devient acteur puis auteur.

Cette démarche de modélisation de l'alternance pourra nous conduire à engager avec réalisme et mesure, la remise en cause des pratiques rencontrées dans nos dispositifs de formation et sans doute à proposer la mise en œuvre d'une démarche dialogique nous permettant de produire des dispositifs capables de devenir de réelles ressources pour nos apprenants en formation.

* * *

Conclusion générale

Les grands enseignements pragmatiques, épistémiques, éthiques, qui émergent de cette thèse

Ce travail de thèse prend ses racines, d'une part dans notre travail quotidien d'enseignement et d'accompagnement auprès d'apprenants dans des dispositifs de formation en alternance, mais aussi de pilotage de ces dispositifs, d'autre part, d'acteur impliqué dans des démarches de conception et de construction de dispositifs de formation en alternance.

Chemin faisant, des questions ont émergé, en lien avec la qualité de ces dispositifs de formation, du point de vue des apprenants auxquels ils sont destinés.

En quoi ces dispositifs de formation sont-ils convenables du point de vue des apprenants ?

Dans un premier temps, quelques entretiens exploratoires ont fait paraître des difficultés que pouvaient rencontrer les apprenants et les postures d'accommodation qu'ils pouvaient prendre pour supporter ou contourner ces difficultés.

Il nous est apparu judicieux d'approfondir cette démarche de compréhension grâce à une démarche de recherche réalisée dans le cadre d'une thèse.

1 - Apprendre en alternance n'est pas apprendre à « l'école ».

Au cours de ce travail de recherche, notre point d'entrée s'est situé au niveau des acteurs de l'alternance et plus particulièrement celui des apprenants. Nous avons tenté de comprendre ce qu'ils apprenaient en alternance, comment ils apprenaient en alternance.

Ce qui fait que les apprenants apprennent en alternance est au cœur de l'alternance !

Nous pouvons avancer désormais quelques ingrédients de l'alternance qui nous ont été donnés à voir par les apprenants interviewés. Il nous apparaît que l'alternance joue tout son rôle dans l'apprendre, si certaines conditions sont présentes.

En premier lieu, il y a la notion d'intégration dans l'entreprise. Pour nos apprenants interviewés, cette intégration ne se limite pas à une simple installation dans une équipe. Ils nous disent qu'être intégré implique une reconnaissance par les autres, reconnaissance qui se manifeste par une écoute de la part de leur entourage, par la prise en considération de ce qu'ils

peuvent proposer, par une reconnaissance de leur capacité à agir et à être efficace. Cette intégration, qui est pour une large part construite par l'apprenant, peut demander du temps, de la patience et, dans bon nombre de cas, elle ne sera perçue par l'apprenant, qu'après plusieurs semaines voire plusieurs mois. L'intégration ne peut pas se résoudre par une simple présentation de l'apprenant aux personnes avec lesquelles il sera amené à travailler. La perception de son intégration par l'apprenant, c'est-à-dire le sentiment d'être reconnu par les autres, pour ce que l'on est, mais aussi pour l'aide que l'on peut leur apporter, va se traduire pour l'apprenant, par le sentiment d'appartenir au groupe ou au service dans lequel il travaille. Ce sentiment d'intégration, d'appartenance au groupe peut être vu comme un indicateur de l'évolution de la qualité de sa situation de formation en alternance.

Les propos des apprenants interviewés nous permettent d'avancer qu'une forme d'accompagnement peut les aider à comprendre leur environnement et faciliter certaines prises de contact, même s'il apparaît qu'ils restent les acteurs principaux dans cette démarche.

Les apprenants interviewés nous disent également la volonté qu'ils ont d'être responsable de quelque chose en propre, soit d'un projet, soit d'une partie d'un projet, mais dont ils auront la responsabilité et qui ne leur sera pas soustraite par l'alternance à l'occasion d'une période en école, qui les éloigne de leur entreprise, pour un temps significatif par rapport à la vie de celle-ci. Cela implique qu'on leur confie un projet, une mission « réelle », nécessaire à l'entreprise et surtout pas une tâche artificielle ou ne présentant que peu d'intérêt pour l'entreprise : ils veulent être utiles et être reconnus en cela.

Aussi, souhaitent-ils qu'on leur laisse une certaine marge de manœuvre, de prise de responsabilité et d'initiative. Cependant, ils sont très conscients que, dans l'entreprise, ils sont dans la « réalité », ce que certains traduisent en disant « *ce n'est pas un exercice - on ne peut pas trop se tromper* ».

Pour cela ils ont besoin d'un « tuteur » vers qui ils pourront se tourner pour valider leurs idées, vérifier certaines données, valider certaines hypothèses, confronter leurs propositions. Il nous semble que l'on peut repérer là, l'un des rôles de l'accompagnement.

Les ingrédients de l'alternance vont permettre à l'apprenant de rencontrer des savoirs spécifiques qu'il est impossible de rencontrer à l'école. En effet, apprendre en alternance c'est apprendre dans la réalité de la vie en entreprise, dans une situation singulière, propre à chaque apprenant.

Nous avançons l'idée que l'alternance place l'apprenant en situation d'agir et de devenir responsable dans un projet, de devoir conduire une activité finalisée. Cette confrontation à la

responsabilisation pourra les conduire à construire progressivement leur autonomie, ce qui implique que progressivement ils devront être capables d'auto-organisation, d'auto-formation, d'auto-évaluation. Mais cette confrontation ne sera productrice de connaissances et de compétences que si l'apprenant peut s'engager dans une démarche de réflexion sur ses pratiques et sur ses expériences vécues, dans ce « tiers-temps de l'alternance », qui est cet espace, ce temps propre à l'apprenant, dans lequel il donne du sens à sa formation, dans lequel il se l'approprie.

Ici, un accompagnement au sens d'un compagnonnage pourrait être utile pour amener l'apprenant dans cette démarche et l'aider à la prise de conscience de ces savoirs rencontrés et progressivement intégrés. Favoriser l'émergence de liens entre les savoirs théoriques de l'école et les savoirs d'action et d'expérience de l'entreprise dans une mise en dialogique de ces savoirs c'est-à-dire dans une démarche d'englobement productrice d'un nouveau regard qui à son tour permet l'émergence de nouveaux savoirs que l'apprenant sera capable de mobiliser dans de nouvelles actions ou dans de nouveaux contextes.

L'accompagnement trouvera là un second rôle spécifique à jouer !

Dans leur grande majorité, les apprenants interviewés nous disent leur motivation leur implication dans ce qu'ils vivent en entreprise et nous avons pu constater leur détermination à mener à bien leur démarche. Pourquoi sont-ils si « efficaces » en entreprise ? La réponse tient sans doute dans le fait qu'ils ont la possibilité d'y être moteur dans leur démarche, acteurs, auteurs, dans une situation responsabilisante et autonomisante.

Nous avons rencontré quelques apprenants dans des situations très difficiles, ne se sentant ni intégrés dans l'entreprise, ni intégrés dans les projets de celle-ci, mais aussi en situation de conflits soit avec les responsables de l'entreprise ou dans une relation très tendue avec leur tuteur chargé de les accompagner. Nous avons constaté alors que certains apprenants se construisaient alors une posture leur permettant de masquer leurs difficultés, de faire le dos rond et de laisser passer le temps, mais aussi de se placer dans une situation d'apprentissage grâce à une démarche d'observation de leur contexte puis de confrontation avec la formation donnée à l'école. Cependant, le risque de rupture de la démarche de formation est grand et surtout la souffrance psychologique due à l'ennui causé par le manque d'action, au manque de reconnaissance et au sentiment de ne pas être intégré, est réelle.

L'alternance est l'école de la responsabilisation et de l'autonomie. Mais il faut guider l'apprenant vers la prise d'une posture réflexive lui permettant ses constructions personnelles

et l'aidant à faire face et à résoudre les difficultés qu'il pourrait rencontrer. Il y a là un enjeu très fort pour l'accompagnement !

2 - L'alternance interroge nos systèmes de références théoriques et paradigmatiques

Praticien engagé dans des formations en alternance, acteur dans des démarches de conception et d'amélioration de dispositif de formation en alternance, notre statut d'apprenti chercheur nous a conduits à vivre une forme d'alternance singulière entre notre pratique professionnelle et nos travaux de recherche. De cette situation émerge des tensions et des cohésions entre nous, sujet acteur et observant, et notre objet de recherche, tensions et cohésions que nous essayons d'englober dans une dynamique dialogique. Cette posture particulière a contribué à ce que notre regard sur l'alternance change progressivement et à l'évolution de nos propres conceptions.

Aujourd'hui, il nous semble éclairant de situer l'alternance au regard des épistémologies constructivistes qui nous proposent trois idées relatives au sujet apprenant.

Elles placent le sujet apprenant en position d'être acteur et de jouer un rôle décisif dans le processus de construction de ses propres connaissances. Aussi, celles-ci lui sont-elles intimement liées, construites sur ce « déjà-là » issu de son vécu et de ses propres expériences.

Elles rendent le sujet responsable de la prise de conscience de son vécu, de ses propres expériences et de ce qu'il est capable de construire comme connaissances, qui l'aident dans sa vie et dans les actions qu'il entreprend.

La connaissance construite par le sujet apprenant devient « moteur » des actions entreprises par celui-ci. La connaissance est donc à la fois « produit » et participe au processus, dans une boucle de construction de connaissances, dans un projet propre à chacun des sujets.

Cette approche de la connaissance, au regard du paradigme constructiviste, nous semble se retrouver dans l'alternance, dont l'essence même est de placer l'apprenant en situation de construire ses connaissances et compétences, dans une mise en tension entre les savoirs qu'il rencontre et les actions dans lesquelles il est acteur, mais aussi par la prise de conscience de ce processus par le biais d'une posture réflexive, dans laquelle un accompagnement l'invitera et l'aidera à entrer. Mais, cet accompagnement devra prendre garde à ce que l'autonomie ne dérive pas vers des situations d'abandon, génératrices de démotivation et de stress.

Parce que l'alternance un « système complexe », le cadre prescrit n'est pas un gage suffisant de la qualité de l'alternance vécue et perçue par l'apprenant !

Mobiliser le paradigme de la complexité nous permet également de faire évoluer nos conceptions de l'alternance. Elle nous apparaît alors sous les traits d'un système complexe, c'est-à-dire un système ouvert sur son environnement, en interaction avec lui, capable d'agir et de s'auto-organiser, mais aussi, comme un système sujet aux aléas et à l'imprévisibilité. Ce regard nous permet de comprendre en quoi le dispositif, aussi détaillé soit-il dans sa description, ne permet pas de garantir la qualité de l'alternance qui sera vécue et perçue par les apprenants. Cette approche complexe nous permet de tenter la mobilisation d'un principe puissant qu'est la dialogique et qui permet, grâce à son approche englobante, de passer d'une opposition excluante, disjonctive et stérilisante (par exemple des points de vue différents), à une conjonction productrice de nouvelles perspectives (E. Morin, 2005, p. 98). Cette mobilisation de l'approche dialogique peut aider l'apprenant à résoudre, par exemple, le conflit souvent évoqué par les apprenants interviewés, entre les savoirs théoriques de l'école, jugés peu opérationnalisables et l'action à mener en entreprise.

3 - Une recherche sur l'alternance et par l'alternance interroge notre éthique

En tant que formateur, concepteur, chercheur dans l'alternance et sur l'alternance, aujourd'hui quelle éthique de l'alternance ?

Nous pouvons nous appuyer sur les propos de A. Leroux (1999, p. 18) : « *Il convient d'accorder à l'homme deux facultés essentielles : la volonté de mener son existence et la liberté de s'y engager.* » La personne devient auteur de sa vie, sujet et non objet.

Nous avons interviewé 11 apprenants que nous avons suivis au cours de leur formation. Nous étions le tuteur universitaire de certains d'entre eux, chargé de les accompagner dans leur alternance.

Même si, comme nous l'avons présenté dans ce travail, nous avons pris certaines précautions méthodologiques dans notre démarche de recueil et de travail sur les propos des apprenants, nous ne pouvons ignorer la dimension subjective de notre approche compréhensive de ce que vivent en alternance ces apprenants. Il y a d'abord, la subjectivité des apprenants, qui implique de considérer l'alternance prescrite, construite, vécue, ressentie et restituée au cours des entretiens, mais également notre propre subjectivité de praticien, concepteur, constructeur, pilote, formateur et apprenti chercheur. Nous sommes incarnés dans cette démarche de recherche, en ce que nous sommes intimement.

Cette réflexion nous conduit à la question éthique.

Ce travail de recherche, dont on ne sort pas indemne, nous a conduits progressivement à constater une évolution dans nos postures et nos actions, et en particulier pour chacune d'entre elles, l'évolution de notre sensibilité à la question éthique.

Quelle éthique pour le formateur qui intervient dans la vie des apprenants qu'il a devant lui, et qu'elle est la valeur du message que nous leur donnons ? Quelle est la valeur de nos démarches de formation dans lesquelles nous les invitons à s'engager ?

Quelle éthique pour le formateur, impliqué dans un accompagnement, cet accompagnement qui doit être à géométrie variable à distance variable de manière à, là aussi, respecter le sujet apprenant ? La recherche d'un accompagnement à bonne distance, dans la bonne posture, au bon moment, parmi toutes celles qu'impliquent les fonctions de l'accompagnement est une question qu'il n'est pas aisé de résoudre.

Quelle éthique pour le concepteur, impliqué dans des démarches d'« amélioration » des dispositifs de formations dans lesquels il est impliqué et qui ne peut éviter la question : démarche d'amélioration, oui ! Mais : pour qui ? Pour quelle finalité ? Comment ?

Les propos des apprenants interviewés mettant en lumière qu'il nous faut, non pas considérer l'apprenant comme « objet » de nos dispositifs de formation, mais comme « acteur » dans ses apprentissages et « responsable » dans sa vie.

Quelle éthique pour l'apprenti chercheur qui chemine, hésitant, en tension entre toutes ces postures qu'il endosse à tour de rôle et qui ne peut manquer de se poser la question de la valeur du travail qu'il tente de produire ?

Cette posture multiple nous impose de regarder l'apprenant autrement de faire preuve de plus d'empathie à son égard, de comprendre que chacun chemine au rythme de ses possibilités du moment et des difficultés qu'il peut rencontrer à notre insu.

Au moins sommes-nous sûrs que la question éthique est maintenant au cœur de nos réflexions et de nos actions.

Retour sur notre parcours de doctorant et perspectives

À ce moment de notre cheminement, il nous faut nous poser la question des limites et de la portée de ce travail de recherche.

Une première question est en relation avec les publics rencontrés. Nous avons fait le choix d'interviewer des apprenants de formations dans lesquelles nous sommes impliqués. Ce choix délibéré a été justifié par des considérations pratiques.

Mais ce choix nous conduit à envisager des démarches en prolongement de notre travail :

- il pourrait être, nous semble-t-il, pertinent de rencontrer des apprenants d'autres formations, dans lesquelles nous ne sommes en rien impliqués.
- rencontrer des apprenants inscrits dans des filières de formation non technologiques : par exemple la santé, le commerce, etc., domaines que nous ne connaissons pas.
- dans une même filière de formation, interviewer des apprenants en formation classique et des apprenants en formation en alternance.
- interviewer des acteurs autour d'une même situation d'alternance : l'apprenant, le tuteur universitaire, le tuteur industriel, le responsable de la formation responsable d'entreprise.

Sans doute ces démarches nous apporteraient-elles de nouveaux enseignements.

Nous avons pris le parti de nous engager dans une recherche qualitative. Il pourrait être intéressant de croiser cette recherche avec une recherche quantitative, portant sur les populations issues des mêmes filières de formation.

Ce travail a été pour moi l'occasion de grandes rencontres, en particulier avec le constructivisme et la complexité, rencontres qui impliquent un profond changement du regard porté sur les apprenants, sur les acteurs et sur les dispositifs de formations, dans toutes les postures et toutes les actions que je suis conduit à prendre et à mener.

Aujourd'hui, nous poursuivons nos activités dans plusieurs dispositifs de formation en alternance et nous émettons l'espoir qu'il nous sera possible de puiser, dans ce travail, réflexions et idées afin de promouvoir quelques avancés, allant dans le sens d'une amélioration de la qualité de ces formations offertes aux apprenants.

Michel Nowé

2008

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTINI (P.), 1992, *L'école en France XIXe-XXe siècle*, Paris, Hachette.
- ARNAUD (J.B.E.), (1859) *Mémoires d'un compagnon du tour de France*, Rochefort, Librairie nouvelle Amand Giraud. Ce texte est disponible sur le site Gallica, la bibliothèque numérique (<http://gallica.bnf.fr/>) de la Bibliothèque Nationale de France (<http://www.bnf.fr/>).
- ARRIGHI Jean-Jacques, BROCHIER Damien, *Les formations par apprentissage entre 1995 et 2003* », in La brochure CEREQ n° 217 de mars 2005, Marseille, CEREQ, 2005.
- BARBIER (J.-M.), 2004, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF
- BARBIER (J.-M.), et GALATANU (O.), article « *Savoir* » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998.
- BARBIER (R.), ROBIN (R.) 1993, *L'approche transversale et l'ouverture multiréférentielle dans la formation par production de savoirs*, in *La formation par production de savoirs*, sous la coordination de CHARTIER (D.), LERBET (G.), Paris, L'Harmattan.
- BERNADOU (A.), 2004, « *Savoirs théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical* », in « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* » sous la direction de J.-M. BARBIER, Paris PUF, p. 29.
- BEAUVAIS (M.) in « *Accompagnements en formation d'adulte* », les cahiers du CUEEP, n° 50-51, avril 2003 Lille.
- BOURGEAULT (G.) « *Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation* », in *L'accompagnement dans tous ses états*, Education permanente N° 153, Avril 2002. p. 219.
- BURNS (R. W.), 1975, *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, Montréal, C.A.D.R.E. Centre de Développement et de Recherche en Education.
- CHARLOT (B.), 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, Economica.
- CHARTIER (D.), LERBET (G.), 1993, *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- DESCARTES (R.), 1988, *Discours de la méthode*, Paris, Le livre de poche.
- CLENET (J.), 2002, *L'ingénierie des formations en alternance*, Paris, L'Harmattan.

CLENET (J.), 1998, *Représentations, formations et alternance – Etre formé et / ou se former ?*, Paris, L'Harmattan.

CLENET (J.), GERARD (C.), 1994, *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire...* (Préface de Gaston Pineau), Paris, L'Harmattan.

CLÉNET jean, ROQUET Pascal, *Développer une alternance de qualité dans les territoires* (sous la coordination de), Lille, C2RP, 2005.

Comprendre l'alternance et développer sa qualité, Février 2000, Lille, C2RP (Centre Régional de Ressources Pédagogique et de Développement de la Qualité de la Formation).

CÔTÉ (C.), 1999, *L'approche systémique en santé mentale*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal et Fidès.

CROZIER (M.) et (E.) FRIEDBERG, 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil

D'HAINAUT (L.), 1984, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Nathan.

DESMET (H.) et POURTOIS (J.-P.), *Le paradigme compréhensif*, p. 34, in *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, sous la direction de A. Mucchielli, 2002, Paris Armand Colin.

DEWEY (J.), 1968, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin

Dictionnaire de pédagogie, 2000, Paris, Bordas.

Dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la Formation (2ème édition), 1998, Paris, Nathan Université.

GALVANI (P.), 1999, « *Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative – Le programme de recherche – Formation – Action Quart Monde / Université* », in *Revue Française de Pédagogie* n°128, Juillet, août, septembre 1999.

GEAY (A.), 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan.

GENELOT (D.), 2001, *Manager dans la complexité. Réflexions à l'usage des dirigeants*, Paris, INSEP Consulting.

HOUSSAYE (J.), 2000, *Théories et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique*, Allemagne, Peter Lang.

HOUSSAYE (J.), 1993, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 1993, (sous la direction de Jean Houssaye), Paris, ESF éditeur.

- HUTEAU (M.), article « *Compétence* » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998.
- KUHN (T.), 1983 (pour la traduction française), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- LANDRY (C.), 2002 *La formation en alternance. Etat des pratiques et des recherches*, (Sous la direction de Carol Landry), Presses de l'Université du Québec.
- LANDSHEERE (G. de), 1976, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin – Bourrelier.
- LE BOUEDEC (G.), *La démarche d'accompagnement un signe des temps*, in *L'accompagnement dans tous ses états*, Éducation permanente N° 153, Avril 2002
- LECLERCQ (G), 2002, *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue* Paris, Bruxelles, Co-éd. Contradictions, L'Harmattan.
- LEGROUX (J.), 1981, *De l'information à la connaissance*, Paris, Mésonance, Editions Universitaire UNMFREO.
- LEMOIGNE (J.-L.), 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Que sais-je, PUF.
- LE MOIGNE (J.-L.), MORIN (E.), 1999, *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- LEON (A.), 1968, *Histoire de l'éducation technique*, Paris, PUF.
- LERBET (G.), 1981, *Système-alternance et formation d'adultes*, Maurecourt, Mésonance.
- LEROUX (A.), 1999, *Une société à vivre. Refonder le personnalisme*, Paris, PUF.
- MAGER (R.), 1977, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas.
- MELESE (J.), 1995, *Approches systémiques des organisation, vers l'entreprise à complexité humaine*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- MORIN (E.), 1980, *La Méthode, Tome 2 : La Vie de la Vie*, Paris, Seuil.
- MORIN (E.), 1986, *La Méthode, Tome 3 : La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.
- MORIN (E.), 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- MORIN (E.), 1990, *Science avec conscience*, Paris, Seuil.
- MORIN (E.), 1994, *Sociologie*, Paris, Seuil.
- MORIN (E.), 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

- MUCCHIELLI (A.), 1981, *Les motivations*, Paris, PUF.
- MUCCHIELLI (A.), 2002, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences Humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- ORTIGUES (E.), « *Empirisme* », in *Encyclopaedia Universalis*, version numérique n°13, 2007.
- PAILLE (P.), *Pertinence de la recherche qualitative*, p. 159, in *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, sous la direction de A. Mucchielli, 2002, Paris Armand Colin.
- PAUL (M.), *L'accompagnement une nébuleuse*, in *L'accompagnement dans tous ses états*, Education permanente N° 153, Avril 2002. p. 29.
- PAUL (M.), 2004, *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PERDIGUIER (A.), 1840, *Le livre du compagnonage*. Paris, Chez l'Auteur rue du Faubourg Saint-Antoine, 104 au fond de la cour de la maison Mainguet, au premier. Ce texte est disponible sur le site Gallica, la bibliothèque numérique (<http://gallica.bnf.fr/>) de la Bibliothèque Nationale de France (<http://www.bnf.fr/>).
- PERDIGUIER (A.), 1863, *Question vitale sur le compagnonnage et la classe ouvrière*, Paris, chez l'Auteur rue Traversière-s.-S.Antoine, 38. et chez Dentu libraire, 13-17 Palais Royal. Ce texte est disponible sur le site Gallica, la bibliothèque numérique (<http://gallica.bnf.fr/>) de la Bibliothèque Nationale de France (<http://www.bnf.fr/>).
- PIAGET (J.), 1970, *Epistémologie génétique*, Paris, Que sais-je, PUF.
- PINEAU (G.), 1998, *Accompagnement et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.
- PINEAU (G.), *L'accompagnement en formation : de l'avant naissance à l'après-mort, entre solidarité et professionnalité*, in *L'accompagnement dans tous ses états*, Education permanente N° 153, Avril 2002. p. 29.
- REBOUL (O.), 1983, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF.
- ROGERS (C.) 1968, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- TARDIF (M.) et LESSARD (C.), 1999, *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, Les presses de l'université Laval.
- TILMAN (F.), DELVAUX (E.), *Manuel de la formation en alternance*, Lyon, Chronique

Sociale.

Région Nord-Pas de Calais [Ressources électroniques]. Communiqué de presse, séance plénière du 16 décembre 1999 : *Orientation pour une politique d'apprentissage en région Nord-Pas de Calais*. Disponible sur :

http://www.nordpasdecalais.fr:80/communiqués_presse/comm-1999/comm89.asp

SCHWARTZ (B.), 1977, *Une autre école*, Paris, Flammarion.

VERGEZ, (R.), 1957, *La pendule à Salomon*, Paris Julliard.

INDEX DES AUTEURS

| | |
|--|---|
| Alain, 279 | Dewey,28, 95, 96, 97, 324 |
| Albertini, 277 | Dilthey,98, 99 |
| Angers, 110 | Donnadieu,376 |
| Arnaud, 274 | Friedberg, 321 |
| Arrighi, 8 | Galatanu, 302, 304 |
| Atlas,375, 385 | Galvani,293 |
| Bachelard, 362, 370, 371, 385 | Geay, 272, 275, 279, 280, 281, 282, 284, 294, 305, 306, 307, 311 |
| Bacon (Francis), 94 | Génelot, 369, 370, 371, 374, 377, 388 |
| Bacon (Roger), 94 | Giordan, 308, 309, 310, 312, 313, 315, 316, 317, 319, 324, 325, 326 |
| Barbier, 298, 302, 304, 342 | Hume,93 |
| Beauvais, 92, 93, 355, 356, 359 | Husserl, 100 |
| Berkeley, 93 | Huteau, 304, 305 |
| Bernadou,314, 327 | James,95, 97 |
| Bertalanffy, 330 | Karsky,376 |
| Bourgeault, 357 | Kuhn, 370, 371 |
| Brochier, 8 | Le Bouëdec,347, 348, 349, 356 |
| Burns, 25 | Le Moigne, 83, 295, 312, 362, 364, 367, 368, 370, 371, 372, 384, 386 |
| Charlot, 297, 299, 308, 323 | Leboterf, 302, 304, 341 |
| Chartier, 280 | Legroux, 297, 298, 302 |
| Clénet, 9, 12, 55, 56, 106, 280, 294, 306, 312, 367 | Léon,273, 274, 276, 277, 278 |
| Clergue, 385 | Leplat, 305, 307, 341 |
| Comte,98, 370, 371 | Lerbet,330 |
| Côté, 366 | Lobrot,279 |
| Crozier, 321 | Locke,93 |
| D'Hainaut, 25 | Maslow,320 |
| Dalton, 374 | Montessori, 28, 310 |
| De Comps, 280 | |
| Decroly, 310 | |
| Descartes,320, 369 | |
| Desmet, 109 | |

| | |
|--|--------------------------------------|
| Morin, 16, 83, 326, 330, 362, 368, 369, 370, 372, 374, 375, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 412 | Prigogine, 368, 374 |
| Mucchielli, . 10, 97, 98, 106, 319, 320, 322 | Reboul, 297 |
| Ortigue, 94 | Robin, 342 |
| Ostwald, 374 | Rogers, 319, 320, 352, 356 |
| Paillé, 103 | Rosnay, 368, 372 |
| Pascal, 383 | Schwartz, 280, 294, 353 |
| Paul, 348, 350, 351, 352, 353, 354 | Simon, 11, 85, 86, 87, 90, 362 |
| Peirce, 95, 97 | Van Orman Quine, 94 |
| Perdiguier, 274 | Vergez, 273 |
| Piaget, 28, 311, 337, 362 | Von Bertalanffy, 365, 366 |
| Pineau, 349, 350 | Von Glassarfeld, 363 |
| Platon, 320 | Watzlawick, 363 |
| Pourtois, 109 | Weber, 99 |
| | Whitehead, 375 |

INDEX THÉMATIQUE

| | |
|--|---------------------------------------|
| accompagnement, 7, 22, 30, 43, 46, 60, 76, 81, 84, 86, 87, 111, 119, 121, 177, 335, 336, 339, 342, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 355, 357, 359, 408, 409, 410, 411 | |
| accompagnement biocognitif, | 350 |
| Alternance et accompagnement, | 360 |
| apprenant, | 392, 395, 400 |
| apprendre, | 297, 308 |
| apprentissage, | 7, 9, 272, 308 |
| apprentissages formels, | 301 |
| apprentissages informels, | 301 |
| apprentissages non formels, | 301 |
| approche empirique , | 89 |
| approche qualitative, | 89, 106 |
| autoformation, | 301 |
| Autonomie, | 339 |
| C2RP, | 9 |
| communication, | 316 |
| compagnonnage, | 272 |
| compétence, | 302, 304, 305 |
| complexité, 83, 98, 101, 106, 108, 109, 114, 266, 354, 362, 366, 368, 371, 372, 375, 377, 378, 379, 383, 385, 386, 388, 389, 412, 414 | |
| connaissance, | 16, 18, 24, 26, 28, 57, 298, 302, 385 |
| conseil et la consultance, | 352 |
| constructivisme, | 83, 312, 362, 364, 414 |
| counseling, | 352 |
| cybernétique, | 366, 381 |
| démarche compréhensive, | 105 |
| démarche de recherche, | 104 |
| diachronique, | 111 |
| Dialogique, | 379 |
| empathie, | 116 |
| empirisme, | 92, 95 |

| | |
|--|---|
| Emploi, | 8 |
| entrevue de recherche, | 113 |
| épistémologie , | 98 |
| éthique, | 12, 62, 95, 120, 346, 355, 357, 358, 359, 408, 412, 413 |
| imprévisibilité, | 53, 373, 376, 386, 412 |
| information, | 297 |
| l'empirisme, | 93 |
| Mager, | 25 |
| méthode de l'entretien de recherche, | 105 |
| méthode d'enquête, | 105 |
| méthode expérimentale, | 105 |
| méthode historique, | 105 |
| modèle, | 390 |
| modélisation, | 19, 268, 270, 271, 325, 363, 384, 389, 392, 395 |
| niveau macro, | 390 |
| niveau méso, | 390 |
| niveau micro, | 391 |
| niveau micro., | 390 |
| Paradigme , | 371 |
| paradigme compréhensif, | 97, 98 |
| paradigme constructiviste, | 82, 312, 362, 411 |
| paradigme positivisme, | 98 |
| paradigme positiviste, | 97 |
| phénoménologie, | 100 |
| Positivisme, | 371, 376 |
| pragmatisme, | 95 |
| processus d'apprentissage, | 326 |
| recherche diachronique, | 91 |
| recherche empirique, | 100 |
| recherche fondamentale, | 91 |
| recherche qualitative , | 89, 92, 99, 100, 105, 106, 107 |
| recherche quantitative, | 91 |
| recherche scientifique, | 91 |
| recherche synchronique, | 91 |

| | |
|--------------------------------------|---------------|
| représentation, | 117 |
| Représentations initiales, | 333 |
| <i>responsabilité</i> , | 306 |
| savoir, | 297, 298, 299 |
| Alternance, | 338 |
| D'action, | 340 |
| D'expérience, | 339 |
| Rapport au savoir, | 338 |
| Savoir-être, | 340 |
| savoir d'action, | 303 |
| <i>savoir d'expérience</i> , | 306 |
| savoir implicite, | 306 |
| savoir pratique, | 305 |
| savoir-faire, | 299, 303 |
| savoirs connaissances, | 304 |
| savoirs d'action, | 302 |
| savoirs d'action, | 304 |
| savoirs détenus, | 298 |
| savoirs d'informations, | 299 |
| savoirs expérientiels , | 303 |
| savoirs fondamentaux, | 328 |
| savoirs formels, | 300 |
| savoirs informels, | 300 |
| savoirs instrumentaux, | 299 |
| savoirs méthodes , | 303 |
| savoirs non formels, | 300 |
| savoirs objectivés, | 298 |
| savoirs pratiques, | 300, 303 |
| savoirs procéduraux, | 300, 303 |
| savoirs scientifiques, | 299 |
| savoirs théoriques, | 300 |
| sciences de l'artificiel, | 90 |
| sciences de l'éducation, | 90 |
| sciences de l'esprit, | 99 |

| | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| sciences de la nature, | 98, 99 |
| sciences humaines , | 91, 98 |
| sciences sociales, | 98, 99 |
| socialisation, | 353 |
| sociologie compréhensive, | 99 |
| système complexe, | 30, 83, 384, 389, 412 |
| système complexe, | 376, 384 |
| système éducatif, | 24, 32, 47, 275, 277, 279, 280 |
| système ouvert, | 330, 367, 403, 412 |
| systemique, | 294, 295, 330, 362, 365, 366, 375 |
| temporalité , | 91 |
| Tutorat, | 353 |
| Double tutorat, | 129 |

* * *

Table des illustrations

| | |
|--|-----|
| <i>Figure 1 : L'alternance au niveau des apprenants</i> | 20 |
| <i>Figure 2 : les trois niveaux de l'alternance</i> | 47 |
| <i>Figure 3 : Comparaison des deux pôles</i> | 101 |
| Figure 4 : Présentation des dates des entretiens | 134 |
| <i>Figure 5 : Le micro niveau de l'alternance : le niveau de l'apprenant</i> | 397 |
| <i>Figure 6 : Acteurs, interactions et apprentissages dans l'alternance</i> | 399 |
| <i>Figure 7 : L'apprenant dans la dynamique de l'alternance</i> | 400 |
| <i>Figure 8 : L'école : Ordres - Désordres</i> | 402 |
| <i>Figure 9 : L'entreprise : Ordres - Désordres</i> | 403 |
| <i>Figure 10 : Le niveau méso de l'alternance : le niveau de l'organisation l'alternance</i> | 405 |

Annexes

1 - Tome 2 - Les entretiens réalisés

Présentation

Dans ce document sont regroupés :

- les 33 entretiens réalisés auprès des onze apprenants interviewés dans le cadre du travail de recherche de notre thèse,
- les onze analyses réalisées à partir des 33 entretiens,
- les entretiens exploratoires réalisés dans le cadre de notre DEA

Utilisation des annexes

Le corps du texte de notre thèse contient des citations extraites de ces entretiens.

Ces citations sont référencées de la manière suivante : après la citation se trouve un code faisant références aux entretiens contenus dans ces annexes. Le code utilisé est le suivant : une citation se trouvant dans les annexes des entretiens page 33 sera repérée par le code (A. E., p. 33)

Dans les annexes, les citations placées dans le corps de la thèse sont soulignées afin d'en aider le repérage.

* * *

2 - Entretien Semi directif : Questions repères

DUT OGP

Bon soir et merci de participer à cet entretien

- 1) Pourriez-vous vous présenter ? (Cursus ? Age ? Etc.... ?)
- 2) Comment s'est passée, cette première année de formation ? (Quel a été son déroulement ? Comment l'avez-vous vécue ?)
- 3) Comment définiriez-vous l'alternance ? OU : Pouvez vous me présenter cette formation en alternance ?
- 4) Pourquoi avez-vous choisi cette formation ? (le DUT OGP)
- 5) Pourquoi avez-vous choisi cette formation en alternance ? Pourquoi avez-vous choisi l'alternance ?
- 6) Comment avez-vous choisi cette entreprise ?
- 7) Pouvez-vous me parler de vos missions, de vos projets de 1° année ?
- 8) Racontez-moi une journée typique de votre vie en entreprise.
Où travaillez-vous ?
Avec qui ?
Comment cela ce passe-t-il avec les personnes avec qui vous travaillez ?
Comment vous sentez-vous en entreprise ?
- 9) Au cours de cette année avez-vous du faire face à des difficultés durant vos périodes en entreprise ?
Comment avez-vous réagit ?
Avez-vous été aidé ?
- 10) Pour vous quel est le rôle du maître d'apprentissage ? OU : C'est quoi pour vous être maître d'apprentissage ?
- 11) Une formation en alternance c'est une école et une entreprise
Quel est le rôle de l'école ?
À quoi sert l'entreprise ?
Qu'est-ce que cela vous apporte d'être en entreprise ?
Qu'est-ce que vous apporte l'entreprise, que ne vous apporte pas l'école?
- 12) Vous êtes maintenant en 2° année que pouvez-vous m'en dire aujourd'hui ?
Seriez-vous d'accord pour réaliser un 2° entretien, vers le mois de juin ?
Merci et bon courage !

* * *

DESS OGP
ENTRETIEN n° 1

Identité de l'interviewé

Age

Cursus scolaire et/ou professionnel

Votre entreprise :

De quelle entreprise venez-vous ?

Quelle est son activité ?

Le nombre approximatif d'employés

Quelle est votre fonction dans cette entreprise ?

La formation :

Description de la formation

Type de formation (initiale ou continue)

Spécialité métier

Quel diplôme ?

Quel est le contexte, le cadre de la formation : centre de formation / entreprise, deux lieux. Ce contexte de formation vous convient-il ?

L'organisation proposée : quelle alternance ? Quel rythme ? Ce rythme vous convient-il ?

Les modes d'intervention : enseignements théoriques, techniques, la pratique, intervenants extérieurs, entreprise

Evaluation : comment se déroule-t-elle ?

Choix de formation :

Pourquoi avoir choisi de suivre cette formation ?

L'alternance, est-ce un choix personnel ? Pourquoi l'alternance ?

Cette formation correspond-elle à vos attentes personnelles et professionnelles ?

Acteurs de la formation :

Qui sont, d'après vous, les principaux acteurs de votre formation ?

Quels liens faites vous entre eux ?

Apprentissages :

Que pouvez vous me dire à propos des apprentissages en centre de formation ? Quels apprentissages ? Qu'apprenez-vous ?

Que pouvez vous me dire à propos des apprentissages en entreprise ? Quels apprentissages ? Qu'apprenez-vous ?

Dans ces deux lieux : comment apprenez vous, par quels processus ?

Savoirs :

Quels types de savoirs pensez vous acquérir en centre de formation ?

En entreprise, dans le cadre de votre formation, pensez vous acquérir d'autres savoirs ?

Est-ce que ces acquisitions de savoir vous apportent dans le cadre de votre travail ?

Faites vous des liens entre ces différents types de savoirs ?

Liens entre centre de formation et entreprise :

Quels liens existent entre le centre de formation et l'entreprise selon vous ?

Quelle collaboration entre ces deux lieux ? entre les acteurs ?

Comment positionnez vous chacun de ces lieux par rapport à l'autre ?

En quoi sont-ils différents ?

Y a-t-il des points communs entre eux ?

Tutorat universitaire :

Avez vous un tuteur universitaire ?

Est-ce officiellement prévu dans la formation ?

L'avez-vous choisi ?

Son rôle par rapport à vous ? Comment se déroule son accompagnement ?

Comment vous aide-t-il ?

Son rôle dans la formation ?

Quelles sont vos relations avec lui ?

Quelle vision avez-vous de cet accompagnement ?

Quels bénéfices tirez-vous de cet accompagnement ?

Y a-t-il des inconvénients à ce tutorat universitaire ?

Avez vous rencontré des problèmes par rapport à lui ? Comment les solutionner ?

Tutorat d'entreprise :

Avez vous un tuteur ou accompagnateur en entreprise ?

Est-ce prévu dans la formation ?

L'avez-vous choisi ?

Qui est-il dans l'entreprise ?

Quelles sont ses fonctions dans l'entreprise ?

Quel est son rôle par rapport à vous ?

Comment vous aide-t-il ? par quels processus ?

Comment définissez-vous un accompagnement de ce type ?

Quelles relations entretenez-vous avec lui ?

Comment pourrait-on rendre ces relations plus profitables à vous même ?

Que vous apporte-t-il au niveau de la formation en général et au niveau du travail en entreprise ?

Avez vous rencontré des problèmes par rapport à lui ? Comment les solutionner ?

Quelle vision avez-vous de cet accompagnement ?

Si vous n'avez pas de tuteur entreprise « officiel » :

Avez vous une personne repère, un « référent » dans l'entreprise ?

Quel est son rôle ?

Pourquoi avoir choisi cette personne ?

Quelles relations entretenez-vous avec lui ?

Comment vous aide-t-il ? par quels processus ?

Alternance :

Comment définissez vous l'alternance ?

Comment vivez-vous cette alternance entre 2 lieux selon des temps définis ?

Cette alternance a-t-elle des conséquences sur votre vie professionnelle ?

Comment ça se passe pour vous en entreprise ? et en centre de formation ?

Quels rapports entretenez-vous avec les autres personnes qui suivent la formation ?

Y a-t-il des échanges entre eux et vous au sujet de l'entreprise ? de la formation ?

Y a-t-il des échanges entre vous et vos autres collègues de l'entreprise au sujet de votre formation ? Qu'en pensent-ils ? Que pensent-ils de votre décision ?

Changements perçus :

Votre formation a-t-elle changé votre vision de l'entreprise ?

Intégrer cette formation, est-ce que cela a changé la manière dont les autres employés vous voient ?

Votre formation a-t-elle changé la façon dont les autres vous voient, vous perçoivent ?

Votre formation a-t-elle changé la façon dont vous vous voyez ?

Projet en entreprise :

Dans le cadre de la formation avez-vous un projet à réaliser en entreprise ?

Quel est son rôle dans la formation ?

Quels sont ses spécificités ?

Correspond-il aux besoins de la formation et de l'entreprise

Qui l'a choisi et pourquoi ?

Comment se déroule la mise en place de ce projet ?

Ses apports pour vous ?

Expérience professionnelle et formation :

Vous qui êtes déjà salarié d'une entreprise, que pensez-vous acquérir par le biais de cette formation ?

Votre formation (centre de formation et entreprise) vous permet-elle d'acquérir des compétences nouvelles ?

Votre passé professionnel influence-t-il votre vision des choses ? votre vision de la formation ?

Que vous apporte cette formation au niveau personnel ? au niveau professionnel ?

Quels rôles jouent les enseignements dans votre formation ?

Quels rôles jouent les périodes en entreprise dans votre formation ?

Quels rôles joue votre expérience professionnelle dans votre formation ?

Evaluation :

Rôle du tuteur universitaire ?

Rôle du tuteur d'entreprise ?

Rôle du projet ?

Rôle des enseignements ?

Attentes :

La formation correspond-elle à vos attentes de départ ?

L'alternance correspond-elle à vos attentes de départ ?

Les contenus de formation, les enseignements correspondent-ils à vos attentes de départ ?

Au final, que vous aura apporté cette formation ?

Vous sentez vous acteur de votre formation ?

Divers :

Que ferez-vous après cette formation ? Projets professionnels ou projets de formation ?

Quelle vision, quelle image avez-vous de vous, acteur au centre de deux systèmes (école et entreprise) ?

Quels sont vos « points forts » et « points faibles » par rapport à la formation ?

Entretien DESS N° 3 Bilan

Retour sur cette année de formation en alternance, avec chaque semaine, 3 jours en entreprise et deux jours et demi de cours à la fac.

Avec le recul que vous avez aujourd'hui, pourriez-vous revenir sur le contenu de la formation reçue à la fac ?

Vous avez suivi cette formation en étant en alternance dans une entreprise d'électronique. Pouvez-vous revenir sur vos missions et vos projets en entreprise ?

Cette formation en alternance vous faisait vivre dans ces deux lieux la fac et l'entreprise ?

Y -avait-il des liens entre ces deux lieux et ces deux temps ?

La fac est un lieu de formation.

Pouvez-vous revenir sur cette formation et son contenu ?

Avez-vous l'impression d'avoir appris quelque chose en entreprise ?

Est-ce que vous pouvez nous en parler ?

Est-ce que vous pouvez développer ?

Pouvez -vous faire le bilan de ce que vous avez appris à la fac et en entreprise ?

Est-ce qu'il vous a été possible voire nécessaire de d'associer ce que vous avez appris à la fac et en entreprise ? de faire des synthèses ?

Pensez-vous qu'il vous est possible de décrire ce que vous avez appris en entreprise ?

Et comment vous avez réalisé ces apprentissages ?

Accompagnement tutorat

Vous aviez un tuteur en entreprise et un tuteur universitaire n'est-ce pas ?

Avez-vous eu le sentiment d'être aidé dans vos missions et vos projets ?

Comment se manifestait cette Aide ?

Quelles formes prenait cette Aide ?

Avez-vous eu le sentiment d'être aidé dans vos apprentissages ?

Comment se manifestait cette Aide ?

Quelles formes prenait cette Aide ?

Pouvez-vous me donner votre avis sur ces aides ?

Points positifs ?

Points négatifs ?

Ce qui manquait le plus

Quelles améliorations pouvait-on envisager ?

Fin

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION Pour comprendre l'alternance vécue : une pragmatique de la recherche..... | 7 |
| PREMIÈRE PARTIE ANCRAGE, MISE EN PROBLÈME ET MÉTHODE..... | 14 |
| CHAPITRE PREMIER Retour réflexif sur un parcours personnel et professionnel..... | 15 |
| I - Un début de parcours professionnel marqué par le hasard..... | 18 |
| II - Vers le métier d'enseignant | 20 |
| III - Ma formation au métier d'enseignant..... | 22 |
| IV - Une évolution majeure dans ma carrière : formateur d'enseignants --..... | 31 |
| V - Un « événement majeur » bouleverse ma carrière !..... | 33 |
| 1 - La création des IUFM et la destruction des écoles de formation des maîtres : ENI, ENNA, CFPET..... | 33 |
| 2 - Une bifurcation vers l'organisation industrielle..... | 35 |
| 2.1 - Mes engagements et responsabilités dans ce dispositif de formation | 37 |
| 2.2 - Le public du DUT OGP..... | 37 |
| 2.3 - Autour du Département OGP, Organisation et Gestion de la Production..... | 38 |
| 3 - Vers une spécification de nos problèmes et questions : l'alternance !..... | 39 |
| 3.1 - Le cadre prescrit de l'alternance : une étape incontournable..... | 39 |
| 3.2 - La mise en œuvre du cadre prescrit - modèle de l'organisation de la formation..... | 41 |
| 3.3 - Une implication de toute l'équipe du département | 43 |
| 3.4 - Le public de cette formation en alternance, sous contrat d'apprentissage..... | 44 |
| 4 - Retour réflexif sur l'organisation de cette formation en alternance : | 44 |
| 5 - Un modèle pour lire un dispositif de formation..... | 45 |
| 6 - La mise en œuvre du modèle initial --..... | 47 |
| 6.1 - Les conséquences de cette hétérogénéité | 50 |
| 7 - Les difficultés rencontrées par les apprenants pour la réalisation des « actions en entreprise »..... | 52 |
| 7.1 - Un enseignant impliqué dans d'autres formations..... | 54 |
| 8 - Le « projet FORMASUP » : l'occasion de relancer la réflexion le DUT OGP par apprentissage | 55 |
| 8.1 - Le projet développé par le Département OGP. -- | 56 |
| 8.1.1. - Le premier axe : mise en œuvre de la situation d'apprentissage..... | 57 |
| 8.1.2. - Le deuxième axe : le projet en entreprise..... | 57 |
| 8.1.3. - Bilan d'étape..... | 58 |
| 9 - Un bref rappel de la chronologie des événements : | 58 |
| CHAPITRE II Une montée en puissance dans ma démarche de réflexion sur ma pratique personnelle et professionnelle de l'alternance | 60 |
| I - Les entretiens exploratoires : première analyse | 63 |

| | |
|---|----|
| 1 - Présentation des entretiens | 63 |
| 2 - Bilan des entretiens | 74 |
| II - Rétrospectives et perspectives | 77 |
| 1 - Retour sur la conception du DUT OGP en alternance | 77 |
| 1.1.1. - Le bilan du modèle initial | 78 |
| 1.1.2. - Le bilan des « actions en entreprise »..... | 79 |
| 2 - Retour réflexif sur cette expérience de conception d'un dispositif de formation en alternance..... | 79 |
| 3 - Vers une problématique : un objet de recherche qui s'enracine dans nos activités de praticien engagé dans une démarche réflexive et d'apprenti chercheur, apprenant en alternance ! | 81 |
| 4 - L'objet de notre thèse, la grande question posée..... | 84 |

CHAPITRE III Une approche « empirique » pour comprendre de l'intérieur et tenter de modéliser

l'alternance vécue par les apprenants.....89

| | |
|---|-----|
| I - Concevoir, construire, conduire une recherche qualitative engagée dans et sur l'alternance..... | 89 |
| 1 - Quelques balisages théoriques pour mettre en œuvre une recherche qualitative | 89 |
| 2 - La démarche scientifique en sciences humaines : Premiers balisages | 91 |
| 2.1 - Les questions de temporalité dans la démarche de recherche..... | 91 |
| 2.2 - La Recherche qualitative | 92 |
| 2.2.1. - Légitimation et fondements de la recherche qualitative..... | 92 |
| 2.2.1.1. - L'empirisme | 92 |
| 2.2.1.2. - Le Pragmatisme | 95 |
| 2.2.2. - Le paradigme compréhensif Faire des liens avec mon problème..... | 97 |
| 2.2.3. - Épistémologie des méthodes qualitatives | 98 |
| 2.2.4. - Présentation de la recherche qualitative | 100 |
| 2.2.4.1. - Caractérisation de la recherche qualitative | 100 |
| 2.2.4.2. - Pertinence de la recherche qualitative..... | 103 |
| II - Le cadre de notre recherche qualitative..... | 104 |
| 1 - La notion de méthode dans une démarche de recherche --..... | 104 |
| 2 - Mobilisation d'une démarche compréhensive | 105 |
| 2.1 - Méthodologie d'une recherche qualitative | 105 |
| 2.2 - Les données qualitatives..... | 107 |
| 2.3 - La recherche qualitative : une recherche en compréhension qui engage le chercheur..... | 108 |
| 2.4 - Analyse des données recueillies | 109 |
| 3 - Le cadre de référence de la recherche | 110 |
| 3.1 - Les apprenants en alternance, un public au centre de notre travail | 110 |
| 3.2 - Les moyens et les limites liées à la réalisation de ce travail de recherche | 111 |
| 4 - La technique de recherche et ses critères | 111 |
| 4.1 - Un contact nécessaire avec les personnes | 111 |
| 4.2 - Le type de contact : choix de la méthode de recueil de données..... | 112 |
| 4.3 - La source des informations | 112 |
| 4.4 - Le degré de liberté des acteurs : entre semi-directivité et non-directivité | 112 |

| | |
|--|------------|
| 5 - L'entrevue de recherche | 113 |
| 5.1 - Quelques précautions méthodologiques | 113 |
| 5.2 - La méthodologie de l'entretien | 114 |
| 5.3 - La position du chercheur : favoriser l'écoute..... | 116 |
| DEUXIÈME PARTIE L'EXPLOITATION DES DONNÉES RECUEILLIES | 118 |
| CHAPITRE PREMIER Présentation de notre terrain de recherche | 119 |
| I - Trois formations post-baccalauréat en alternance dans le domaine technologique | 119 |
| 1 - Le choix de trois formations dans lesquelles nous sommes impliqués | 119 |
| 2 - Une double posture par rapport à ces entretiens : quelle éthique ? | 120 |
| 3 - Une double posture : pour une confirmation externe | 122 |
| II - Retour sur le déroulement des entretiens | 123 |
| 1 - La phase de préparation des entretiens..... | 123 |
| 2 - Des entretiens par téléphone | 124 |
| 3 - Présentation des trois dispositifs de formation en alternance | 125 |
| 3.1 - Le DUT OGP : le Diplôme Universitaire en Organisation et Génie de la Production..... | 125 |
| 3.1.1. - Présentation de la formation | 125 |
| 3.1.2. - L'ouverture du DUT OGP par la voie de l'apprentissage | 126 |
| 3.1.3. - Le projet du département OGP | 128 |
| 3.1.4. - Présentation des apprenants rencontrés dans le cadre de ce travail de recherche | 128 |
| 3.2 - Le DESS OGP: Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Organisation et Gestion de Production | 129 |
| 3.2.1. - Évolution de la formation : Le DESS OGP en formation continue et en alternance . | 129 |
| 3.2.2. - Présentation des apprenants rencontrés dans le cadre de ce travail de recherche | 130 |
| 3.3 - La formation IESP, Ingénieur d'Exploitation des Systèmes de Production | 131 |
| 3.3.1. - Présentation de la formation | 131 |
| 3.3.2. - Présentation des apprenants rencontrés dans le cadre de ce travail de recherche | 132 |
| 4 - Les entretiens réalisés..... | 132 |
| 4.1 - Organisation et traitement des entretiens | 133 |
| 4.1.1. - Pour le DUT OGP : | 135 |
| 4.1.2. - Pour les apprenants du DESS OGP, trois entretiens ont été réalisés : | 135 |
| 4.1.3. - Pour l'un des apprenants IESP, trois entretiens ont été réalisés :..... | 135 |
| CHAPITRE II Présentation détaillée du cas de trois apprenants en alternance dans des situations très contrastées..... | 137 |
| I - Adrien : la découverte de l'importance de la dimension humaine dans le cadre d'un projet industriel. | 137 |
| 1 - Présentation de l'apprenant..... | 137 |
| 2 - Le contexte industriel dans lequel se trouve Adrien | 138 |
| 3 - Informations sur les entretiens..... | 139 |
| 4 - Ce que nous dit Adrien..... | 140 |

| | |
|--|------------|
| 4.1 - Adrien - Premier entretien, le 10 juin 2004..... | 140 |
| 4.2 - Adrien - Deuxième entretien, le 12 octobre 2005..... | 142 |
| 4.3 - Adrien - Troisième entretien, le 26 juin 2006..... | 146 |
| 5 - Synthèse des entretiens réalisés avec Adrien..... | 148 |
| 5.1 - L'alternance..... | 150 |
| 5.2 - Le contenu de la formation et son organisation..... | 150 |
| 5.3 - Les tuteurs, les personnes référentes, l'accompagnement..... | 151 |
| 5.4 - Les missions, les projets..... | 152 |
| 6 - Les points majeurs qui se dégagent de ces entretiens..... | 152 |
| II - Alban : l'acquisition de l'autonomie dans une démarche de passation de témoin entre Alban et son tuteur industriel..... | 154 |
| 1 - Introduction..... | 154 |
| 2 - Une remarque concernant Adrien et Alban..... | 154 |
| 3 - Présentation de l'apprenant..... | 155 |
| 4 - Le contexte industriel d'Alban..... | 156 |
| 5 - Informations sur les entretiens..... | 157 |
| 6 - Ce que nous dit Alban..... | 157 |
| 6.1 - Alban - Premier entretien, le 7 juin 2004..... | 157 |
| 6.2 - Alban - Deuxième entretien, le 18 novembre 2004..... | 160 |
| 6.3 - Alban - Troisième entretien, le 3 novembre 2005..... | 161 |
| 6.4 - Alban - Quatrième entretien, le 26 septembre 2006..... | 165 |
| 7 - Alban - Synthèse des entretiens réalisés..... | 168 |
| III - Georges : l'impossible dialogue..... | 172 |
| 1 - Introduction..... | 172 |
| 2 - Présentation de l'apprenant..... | 172 |
| 3 - Le contexte industriel dans lequel se trouve Georges..... | 173 |
| 4 - Informations sur les entretiens..... | 173 |
| 5 - Ce que nous dit Georges..... | 173 |
| 5.1 - Georges - Premier entretien réalisé le 12 février 2004..... | 173 |
| 5.2 - Georges - Deuxième entretien réalisé le 24 juin 2004..... | 181 |
| 5.3 - Georges - Troisième entretien réalisé le 30 septembre 2004..... | 190 |
| 6 - Synthèse des entretiens réalisés avec Georges..... | 193 |
| IV - Comparaison entre ces trois situations..... | 202 |
| CHAPITRE III Ce que nous disent les apprenants qui ont participé à ces 33 entretiens..... | 209 |
| I - Présentation des autres entretiens..... | 209 |
| 1 - Entretiens réalisés avec Christian..... | 209 |
| 2 - Entretiens réalisés avec Marie..... | 216 |
| 3 - Entretiens réalisés avec Nicolas..... | 222 |
| 4 - Entretiens réalisés avec Solène..... | 229 |
| 5 - Entretiens réalisés avec Sophie..... | 236 |

| | |
|--|------------|
| 6 - Entretiens réalisés avec Noémie | 242 |
| 7 - Entretiens réalisés avec Sylvain..... | 248 |
| 8 - Les entretiens réalisés avec Jean-Christophe..... | 257 |
| II - Présentation des propos des apprenants | 261 |
| 1 - Rappel sur le profil des apprenants | 261 |
| 2 - Deux situations très problématiques..... | 262 |
| 3 - But de la formation en alternance..... | 262 |
| 4 - L'alternance vécue par les apprenants | 263 |
| 4.1 - Intégration - implication | 263 |
| 4.2 - Les tuteurs | 263 |
| 4.3 - Ce que l'on apprend en alternance..... | 264 |
| 4.3.1. - Entre les savoirs de l'école et les missions en entreprise..... | 264 |
| 4.3.2. - Autonomie - responsabilisation - auto-organisation | 264 |
| 4.4 - Les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur mission | 266 |
| 4.5 - L'alternance : un mode de formation qui plait..... | 267 |
| 4.6 - Bilan pour les apprenants | 267 |
| III - Vers une modélisation de l'alternance vécue par les apprenants | 268 |
| TROISIÈME PARTIE MODÉLISATION DE L'ALTERNANCE..... | 271 |
| CHAPITRE PREMIER Les ingrédients de l'alternance..... | 272 |
| I - Les expériences de l'alternance et de son vécu..... | 272 |
| 1 - Approche historique | 272 |
| 2 - L'alternance aujourd'hui | 281 |
| II - Le dispositif alternance | 282 |
| 1 - Les différentes formes de coopération | 283 |
| 2 - Typologie de l'alternance selon l'intention pédagogique..... | 284 |
| 3 - Typologie de l'alternance selon le statut du public..... | 285 |
| 4 - Des logiques contradictoires..... | 286 |
| 5 - Organisation (Ingénierie) des formations post-baccalauréat en alternance | 287 |
| 5.1 - L'apprenant, l'école, l'entreprise, dans l'alternance : quelles finalités ?..... | 287 |
| 5.2 - Les finalités des formations par alternance du type post-baccalauréat | 289 |
| 6 - Les modalités de mise en œuvre de l'alternance..... | 289 |
| 7 - L'alternance du point de vue des acteurs | 290 |
| 7.1 - L'alternance du point de vue de l'apprenant | 290 |
| 7.2 - Une alternance entre les différents acteurs..... | 291 |
| 7.3 - L'alternance des rythmes de vie..... | 291 |
| III - Vers une complexification du notre regard porté sur l'alternance | 292 |
| 1 - L'alternance ? : une alternance multiple ! | 292 |
| 2 - La nécessaire mobilisation de la systémique | 294 |

| | |
|--|------------|
| IV - Apprendre : Regard aiguisé sur les notions d'informations, de savoirs, de connaissances, de compétences | 297 |
| 1 - Informations - savoirs - connaissances - capacités - compétences..... | 297 |
| 1.1 - L'information..... | 297 |
| 1.2 - Le savoir..... | 298 |
| 1.2.1. - Nature des savoirs..... | 299 |
| 1.3 - Savoirs formels, non-formels, informels..... | 300 |
| 1.4 - La connaissance..... | 302 |
| 1.5 - Les savoirs d'action..... | 302 |
| 1.6 - Le concept de compétence..... | 304 |
| 2 - Apprendre..... | 308 |
| 2.1 - Pourquoi apprendre ?..... | 308 |
| 2.2 - Apprendre : trois grandes traditions s'imposent..... | 309 |
| 2.3 - Qu'est-ce qu'apprendre ?..... | 310 |
| 2.4 - Apprendre c'est construire ses connaissances : une mobilisation du Paradigme constructiviste..... | 312 |
| 2.5 - Un passage obligé : le cerveau..... | 312 |
| 2.6 - Apprendre dans des processus formels, non-formels, informels..... | 313 |
| 2.7 - Les dimensions sociales et culturelles de l'apprendre..... | 315 |
| 2.8 - Les conceptions de l'apprenant..... | 315 |
| 2.9 - Portrait d'une conception..... | 316 |
| 2.10 - L'origine des conceptions..... | 317 |
| 2.11 - Changer les conceptions, est-ce possible ?..... | 317 |
| 2.12 - On apprend au travers de ce que l'on est !..... | 317 |
| 2.13 - Le désir d'apprendre..... | 319 |
| 2.14 - La motivation..... | 319 |
| 2.15 - Apprendre, une activité d'élaboration de sens..... | 323 |
| 2.16 - L'agir et le faire..... | 324 |
| 2.17 - Apprendre c'est se questionner..... | 324 |
| 2.18 - Apprendre c'est se confronter à la réalité et aux autres..... | 324 |
| 2.19 - Apprendre c'est s'exprimer, c'est argumenter..... | 325 |
| 2.20 - Apprendre c'est mettre en réseau..... | 326 |
| 2.21 - Apprendre, un processus de réorganisation interne..... | 326 |
| CHAPITRE II - L'alternance : apprentissages et accompagnements | 327 |
| I - L'apprendre en alternance..... | 328 |
| 1 - L'apprenant peut être vu comme étant un système ouvert..... | 330 |
| 2 - L'apprendre : un processus dynamique auto-organisé..... | 331 |
| 3 - L'apprendre, un processus de réorganisation interne..... | 331 |
| 4 - Le rôle des interactions dans l'apprendre..... | 332 |
| 5 - L'alternance et la confrontation à la « réalité »..... | 332 |

| | |
|--|------------|
| 6 - L'alternance et la confrontation aux autres..... | 334 |
| 7 - Élaboration de sens nécessaires à l'apprendre..... | 335 |
| 8 - Faire pour apprendre..... | 336 |
| 9 - Alternance et rapport aux savoirs..... | 338 |
| 10 - Les savoirs « expérimentiels »..... | 339 |
| 11 - La notion de « savoir-être »..... | 340 |
| 12 - La mobilisation du savoir par et pour l'action..... | 340 |
| 13 - Apprendre en alternance et production de compétences..... | 341 |
| II - L'Accompagnement..... | 343 |
| 1 - Une prolifération des situations d'accompagnement..... | 343 |
| 1.1 - L'accompagnement, de quoi parle-t-on ?..... | 343 |
| 1.2 - Un constat : Une prolifération de pratiques émergentes..... | 347 |
| 1.3 - L'accompagnement, de quoi parle-t-on ?..... | 349 |
| 1.4 - L'accompagnement : une nébuleuse de formes et d'attitudes..... | 350 |
| 1.4.1. - Le coaching..... | 351 |
| 1.4.2. - Le counseling..... | 352 |
| 1.4.3. - Le conseil et la consultance..... | 352 |
| 1.4.4. - Le tutorat, l'apprentissage et la socialisation..... | 353 |
| 1.4.5. - Le compagnonnage et l'idée de transmission..... | 355 |
| 2 - Accompagnement : signification et sens..... | 355 |
| 2.1 - La dimension éthique de l'accompagnement..... | 357 |
| 3 - L'accompagnement dans les dispositifs de formation en alternance..... | 359 |
| 3.1 - Les pratiques les postures dans le cadre de dispositif de formation..... | 359 |
| 3.2 - Alternance et accompagnement..... | 360 |
| 3.3 - Le tuteur..... | 361 |
| CHAPITRE III Esquisse d'un modèle théorique pour lire l'alternance..... | 362 |
| I - Mobiliser le constructivisme, la systémique, la complexité..... | 362 |
| 1 - Le paradigme constructiviste..... | 362 |
| 2 - L'approche systémique..... | 365 |
| 3 - La science de la complexité..... | 368 |
| II - Modélisation de l'alternance..... | 389 |
| 1 - Modélisation..... | 389 |
| 2 - Un modèle pour lire un dispositif de formation..... | 390 |
| 2.1 - Le niveau macro, le niveau de l'ingénierie sociale..... | 390 |
| 2.2 - Le niveau méso, le niveau de l'ingénierie de formation..... | 390 |
| 2.3 - Le niveau micro, le niveau de l'ingénierie pédagogique..... | 391 |
| 2.4 - Notre point d'entrée : le niveau micro de l'alternance : le niveau de l'apprenant..... | 391 |
| 3 - Vers une modélisation de l'alternance en partant du bas, c'est-à-dire des propos des apprenants interviewés et de notre propre expérience..... | 392 |
| 3.1 - L'apprenant en tension entre les deux environnements..... | 393 |

| | |
|--|------------|
| 4 - Une proposition de modélisation de l’alternance | 395 |
| 4.1 - Modélisation du niveau micro de l’alternance à partir des propos des apprenants | 395 |
| 4.2 - Construction des connaissances et compétences dans la formation en alternance, au regard du constructivisme..... | 398 |
| Le niveau méso : le niveau de la conception de l’alternance entre les institutions..... | 401 |
| 5 - Le meso-niveau, le niveau de l’organisation de l’alternance interrogé par le micro-niveau ce lui de l’apprenant et des autres acteurs de l’alternance | 406 |
| Conclusion générale | 408 |
| Les grands enseignements pragmatiques, épistémiques, éthiques, qui émergent de cette thèse | 408 |
| 1 - Apprendre en alternance n’est pas apprendre à « l’école »..... | 408 |
| 2 - L’alternance interroge nos systèmes de références théoriques et paradigmatiques | 411 |
| 3 - Une recherche sur l’alternance et par l’alternance interroge notre éthique | 412 |
| BIBLIOGRAPHIE | 415 |
| Annexes | 427 |
| 1 - Tome 2 - Les entretiens réalisés | 427 |
| 2 - Entretien Semi directif : Questions repères | 428 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 434 |

A CONTRIBUTION TO THE QUALITATIVE STUDY LED ON EDUCATIVE
ALTERNANCE :
IN-BETWEEN A FIXED ALTERNATING SYSTEM AND HOW IT IS EXPERIENCED :
Constructing a third space
The case of young adult and adult learners within three higher technical education training
schemes

Michel NOWE

Summary

Training and supervising apprentice students, our responsibility also involves designing re-designing and improving alternating training schemes. Being involved in this reflective thought process for many years this has led us to the position of apprentice researcher . Thus we have ourselves become apprentices !

Throughout these years, we have had the opportunity to observe the effects of the different systems implemented and then a question has arisen : *"from the set framework of these training schemes, what alternating system have they themselves developed and how do they feel about it ?"*

Our aim is to try to understand and model what learners experience from the inside, what "personal" alternating system and strategies they develop and what difficulties they meet. In other words we are trying to understand the interactions between the learner and the situation in which he has been placed because of the training scheme.

Our involvement and our experience have made us choose a comprehensive approach within the framework of qualitative research. We have deliberately chosen to focus our research on the three training systems in which we are involved at different levels. We have interviewed eleven learners and through these interviews, we have tried to understand what they have lived and developed, what they have learnt by experience, to what extent they have got involved, how they have developed their autonomy and self-organization, what difficulties they have met and what strategies they have adopted to feel their professional lives make sense for them and are acceptable according to H.A. Simon, (2004).

On our way, we have had to use a certain number of concepts and notions in order to facilitate our understanding. This thesis is in keeping with a heuristic and pragmatic approach as defined by W. James, (1968). In our general conclusion, we will try to suggest a few ideas aiming at encouraging thought always in a qualitative way.

Key-words : educative alternance, Apprenticeship, Supervision, Autonomy, Constructivism, Complexity.

CONTRIBUTION À L'ÉTUDE QUALITATIVE DE L'ALTERNANCE ÉDUCATIVE

ENTRE ALTERNANCE PRESCRITE ET ALTERNANCE VÉCUE :

LA CONSTRUCTION D'UN TIERS-TEMPS

Le cas d'apprenants, jeunes et adultes, dans trois dispositifs de formation
de l'enseignement supérieur technologique

Michel NOWÉ

Résumé

Praticien, enseignant et accompagnant d'apprenants dans des formations en alternance, nous sommes aussi acteurs et auteurs, en charges de responsabilités, impliqués dans des démarches de conception, re-conception et d'amélioration de dispositifs de formation en alternance. Cela nous a conduit à la posture d'apprenti chercheur, accompagné dans cette démarche réflexive, engagée depuis de nombreuses années. Ainsi, nous sommes nous-mêmes en formation par alternance !

Au cours de ces nombreuses années, nous avons pu à loisir, observer les effets des conceptions mises en œuvre dans les différents dispositifs de formations rencontrés et progressivement une question a émergé : « *À partir des cadres prescrits, quelle alternance construisent et vivent les apprenants de ces formations ?* »

Notre projet est de chercher à comprendre et tenter de modéliser ce que vivent de l'intérieur les apprenants, quelle alternance « personnelle » ils se construisent, de connaître les difficultés qu'ils rencontrent, les stratégies qu'ils élaborent, l'alternance que chacun se construit, d'une manière singulière, dans une situation qui lui est propre. Autrement dit de chercher à comprendre les interactions qui se développent entre l'apprenant et la situation dans laquelle le place le dispositif prescrit.

Notre implication, notre expérience, ce « déjà-là » expérientiel, nous ont conduit à adopter une démarche compréhensive, dans le cadre d'une recherche qualitative. Nous avons fait le choix délibéré de prendre comme terrain de recherche trois dispositifs de formations dans lesquelles nous sommes impliqués à des degrés différents. Nous avons interviewé onze apprenants en alternance et par ces entretiens, nous avons cherché à comprendre ce qu'ils vivent et construisent, leurs « grands » apprentissages, leur responsabilisation, la construction de leur autonomie et de leur auto-organisation, les difficultés qu'ils rencontrent et les postures qu'ils adoptent pour tenter de donner du sens à ce qu'ils vivent et rendre les choses convenables au sens de H. A. Simon, (2004).

Chemin faisant, pour construire notre compréhension, nous avons été amenés à mobiliser bon nombre de concepts et notions. C'est dans une démarche à la fois heuristique et pragmatique au sens de W. James, (1968), que s'inscrit cette thèse. Dans notre conclusion générale nous tenterons de proposer quelques pistes de réflexion à visée qualitative.

Mots-clés : Alternance éducative, Apprentissage, Accompagnement, Autonomie, Constructivisme, Complexité