



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

28(1) | 2012
Numéro spécial - printemps 2012

L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques

Hugues Pentecouteau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/605>
DOI : 10.4000/ripes.605
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Hugues Pentecouteau, « L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1) | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/605> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques

Hugues Pentecouteau

1. Introduction

- 1 Souvent décrite de façon générique comme étant un dispositif associant théorie et pratique, la formation par alternance peut prendre des formes très différentes, en fonction de la manière dont est organisée cette articulation entre théorie et pratique dans l'élaboration de la formation. L'alternance suppose qu'il y ait plusieurs lieux de formation, et que l'apprentissage puisse se faire en passant de l'un à l'autre, de la salle de cours à l'espace de la pratique professionnelle, qui peuvent être éloignés géographiquement. Cette distinction de lieux peut rendre difficile la rencontre entre les formateurs institutionnels, ceux qui se trouvent dans les structures de formation institutionnelle, et les formateurs de terrain que sont les maîtres de stage ou les tuteurs professionnels.
- 2 Au sein de l'université, des formations professionnelles ont été créées selon une ingénierie de l'alternance. D'un point de vue organisationnel, cela consiste à travailler avec différentes structures (entreprises, associations, collectivités locales) pour programmer une partie de la formation en dehors des murs de l'université. D'un point de vue institutionnel, il y a une contractualisation, dans une responsabilité partagée par rapport aux objectifs de formation, qui se fait entre trois types d'acteurs : les formés, les tuteurs professionnels et les formateurs. Par rapport à une formation universitaire plus traditionnelle, une formation par alternance suppose un bouleversement des pratiques qui naît de deux éléments fondamentaux. Le premier est d'accorder une place nouvelle à un lieu de formation pratique, qui se trouve en dehors

de l'université. Le second est de reconnaître que la construction des compétences professionnelles se fait dans l'articulation entre la théorie et la pratique, par la mise en situation. Ce qui signifie que l'université, pour mener à bien un projet de formation professionnelle, doit apprendre à travailler autrement avec les partenaires professionnels.

- 3 L'objet de cette contribution est de poser le problème épistémologique de l'alternance à l'université, comme établissement de formation qui avait, jusqu'à récemment, assez peu de relations avec le monde professionnel. Dans une première partie, nous reprendrons la littérature sur l'alternance en formation, pour en questionner les différentes modalités dans un rapport homme-environnement (Clénet, 1998), et envisager l'alternance intégrative comme une forme pédagogique pertinente pour des formations professionnelles universitaires. Ce cadre théorique sera ensuite lu à partir de l'expérience d'une formation de formateurs d'adultes menée dans une université française. Au-delà de la description d'une démarche d'ingénierie de formation, il s'agit de montrer l'intérêt de l'induction d'un processus d'apprentissage (Lhez, 2001) qui est sans cesse en évolution du fait des influences internes et externes, d'en présenter les limites de sa mise en œuvre ainsi que les améliorations qui pourraient être apportées dans la collaboration avec les partenaires professionnels.

2. La pédagogie de l'alternance à l'université

- 4 La présence des stages dans les formations universitaires françaises s'est fortement développée et l'alternance semble avoir pris une place de plus en plus importante dans les dispositifs de formations universitaires. Les Instituts universitaires de technologie¹ (IUT) et les Instituts universitaires professionnels² (IUP) ont été des établissements précurseurs, surtout dans les domaines professionnels des sciences et techniques. La création, puis le fort développement des licences professionnelles³ a permis à différentes filières universitaires (sport, sciences sociales, sciences humaines, droit) de s'engager dans une démarche pédagogique qui nécessite de travailler en relation conjointe avec un réseau de professionnels, sur des secteurs d'activités pour lesquels les universités étaient assez peu représentées (métiers de la forme, métiers de la formation, bancassurance, tourisme, gérontologie, prévention santé). Ces formations professionnelles créées dans les universités proposent un stage, plus ou moins long, dont l'alternance avec la formation en salle de cours peut connaître des déclinaisons très différentes.

2.1. Penser autrement l'alternance théorie-pratique ?

- 5 L'abondante littérature sur la formation par alternance présente souvent un engouement pédagogique, voire parfois l'expression d'un militantisme (l'alternance en tant que reliance (Bolle de Bal, 2001)) dont la mise en œuvre n'est pas sans difficultés. Certes, comme l'indique Donnadieu (1998), les théories des modèles explicatifs de l'apprentissage n'ont pas pour vocation de préconiser des modèles d'action, même si ces derniers sont parfois présentés comme tels, mais plutôt de favoriser la compréhension de ce qui existe, dans l'analyse critique, permettant ainsi d'entrer dans une démarche d'évaluation progressive d'un dispositif de formation. C'est alors, à partir de cette compréhension, qu'il est possible d'envisager des changements en

ingénierie de formation et en ingénierie pédagogique et d'expérimenter (plus que de favoriser *a priori*) de nouvelles formes d'apprentissage.

- 6 La première difficulté rencontrée, pour penser autrement l'alternance théorie-pratique, semble être celle du contexte de la culture de l'institution universitaire, qui est éloignée de cette idée qui consisterait à pouvoir former non seulement à l'intérieur, mais également à l'extérieur de l'université, en collaborant avec d'autres partenaires qui ne seraient pas universitaires.
- 7 Historiquement, les dispositifs les plus courants de formation universitaire restent souvent dévolus à l'acquisition de savoirs théoriques, qui sont organisés en savoirs disciplinaires. Pour autant, cela ne veut pas dire que les connaissances développées à l'université ne peuvent pas être transférées en dehors de celle-ci dans des applications professionnelles. Si tel était le cas, cela signifierait que l'apprentissage académique ne servirait qu'à passer les examens et qu'à préparer des étudiants à obtenir un diplôme. Ce qui n'est bien entendu pas le cas. Mais penser les savoirs disciplinaires en imaginant un transfert possible vers le professionnel tout en confiant cette mission à l'apprenant pose question.
- 8 A l'université, privilégier le cours magistral est une façon formelle de considérer que la théorie précède la pratique, tout comme il est nécessaire de connaître les règles d'un jeu avant de commencer à jouer ou de maîtriser la grammaire avant de parler une langue. C'est une forme d'apprentissage qui est privilégiée au détriment d'autres démarches en établissant, ce qui apparaît, d'un point de vue institutionnel et dans la construction des valeurs d'une société, comme étant la plus légitime. Dans ce schéma d'apprentissage, les savoirs théoriques sont des savoirs qui se distingueraient des autres, qui leur seraient supérieurs, comme la recherche théorique est communément plus valorisée à l'université et considérée comme étant plus noble que la recherche pratique. Il n'est pas ici question d'invalider cette hiérarchie mais juste de la questionner. Car il est tout à fait possible d'imaginer une approche alternative où recherche, pratique et formation s'articuleraient dans un aller retour dialectique permanent, au service de la formation professionnelle universitaire. Ce qui permettrait d'intégrer différents savoirs construits par les théoriciens, les pédagogues et les praticiens en situation professionnelle. Penser la formation universitaire à partir d'un contexte professionnel, c'est également admettre que l'exercice d'une profession ne consiste pas seulement en l'usage de savoirs préexistants mais qu'elle contribue à en créer des nouveaux. L'expérience de terrain peut alors être considérée comme un contexte d'innovation et d'émulation de la réflexion théorique.

2.2. Le potentiel professionnalisant de l'université

- 9 Si le paysage de la formation dans les universités françaises a fortement changé c'est parce la formation professionnelle concerne tous les niveaux de formation et toutes les filières. Cette offre de formation s'est faite en même temps que l'acquisition de nouvelles pratiques de valorisation, alliant évaluation et communication. La visibilité des formations apparaît comme un élément central, notamment par la déclinaison des contenus de formation en compétences, par l'évaluation de la charge de travail de l'étudiant et la conversion de celles-ci en crédits selon le système ECTS⁴ (devant faciliter la mobilité à l'intérieur de la communauté européenne) et par l'analyse de l'insertion professionnelle des diplômés. Le développement des formations

professionnelles montre que l'université peut contribuer à la professionnalisation des étudiants, ou du moins qu'elle cherche, dans un mécanisme d'insertion (Ardoino, 2004), à les préparer à entrer dans un monde professionnel ayant ses propres codes sociaux, différents de ceux qu'ils connaissent déjà. Sa participation à ce mouvement est une condition de son développement à venir.

- 10 Si le transfert d'un savoir appris à l'université vers un environnement professionnel est envisageable, comment le mettre en œuvre ? Comment faire pour mettre en place un projet pédagogique de transfert, sans avoir l'expérience de ce type d'action qui a pour référence la pratique professionnelle ? La pédagogie par problèmes, les études de cas, les situations de création ou les projets sont autant de façons d'envisager l'application pratique de savoirs théoriques. Mais s'exerçant dans la salle de cours, le cadre d'apprentissage est toujours celui de l'exercice universitaire. Pour voir comment font les professionnels en situation réelle, pour gérer des situations problèmes, il paraît essentiel de les rencontrer et de les côtoyer dans leur environnement professionnel. Le stage apparaît alors comme une modalité de formation, en alternance avec la formation à l'université.

2.3. Le schéma idéal de l'alternance intégrative

- 11 Que veut dire alternance ? Au secours de la formation professionnelle universitaire, l'alternance peut cependant rester un dispositif vide de sens (Perrenoud, 2001) s'il n'est qu'un complément accolé à une formation créée sans penser la pertinence du stage dans le dispositif global. Stricto sensu, l'alternance ne désigne qu'un va-et-vient entre différents lieux et différents moments de la formation professionnelle. Il arrive également que ce qui est vécu sur le lieu de stage n'ait pas grand rapport avec ce qui est fait en salle de cours ou du moins, qu'il existe des contradictions entre la théorie et la pratique. L'articulation ne se fait pas toujours, malgré l'alternance. Dans ce cas, le stage apparaît alors comme une discipline parmi d'autres (Perrenoud, 2001), dans la juxtaposition de savoirs qui ne sont pas reliés entre eux. Pour décrire ces formes pédagogiques, Malglaive (1990) parle de fausse alternance, ce qui peut effectivement être le cas dans une formation qui prétend offrir une démarche d'alternance en laissant supposer qu'il existe un accompagnement à cette alternance. Dans ce schéma de la juxtaposition, le stage apparaît alors comme un terrain d'application ou comme un espace de découverte comme le serait une évaluation en milieu de travail, intégrée à une formation et qui permettrait de voir si le métier visé correspond bien aux attentes de professionnalisation recherchées.
- 12 Sous cette forme, le stage permet néanmoins aux stagiaires de questionner les approches théoriques, et d'apprécier les écarts entre ce qui est dit dans la formation en salle de cours et ce qui a pu être observé dans un contexte professionnel. Mais sans analyse individuelle et collective accompagnée, sans « mariage cognitif fort » (Geay, 1999), l'alternance entre les cours et le stage risque d'avoir une portée formative limitée, a fortiori s'il n'y a pas d'évaluation organisée.
- 13 L'alternance est une modalité de formation permettant d'avoir « recours à la mise en situation de travail comme mode d'acquisition. C'est donc placer la question du travail, de l'expérience professionnelle, au cœur des apprentissages » (Geay & Sallabery, 1999, p. 10) et les considérer comme étant privilégiés pour apprendre un métier. A partir de la critique qui est faite de l'alternance juxtapositive en tant que forme d'alternance,

c'est l'absence de collaboration entre l'institution de formation et le lieu de stage qui est principalement mise en question (d'où la « fausse alternance »). D'un point de vue organisationnel, le projet est défini, organisé et structuré par l'université et le stage est une discipline qui s'ajoute à celles qui sont proposées dans les salles de cours. Ne change que la forme et le lieu de la formation. C'est donc une alternance théorie-pratique qui ne fonctionne pas ou du moins pour laquelle il n'y a pas de véritable engagement de la part de l'institut de formation dans la démarche d'ingénierie développée.

- 14 A l'opposé de cette forme d'alternance, la véritable alternance serait alors une démarche d'ingénierie où la théorie et la pratique ont été développées autour d'activités organisées de telle façon que, d'une part, les expériences faites sur le terrain professionnel puissent être travaillées en salle de cours et que, d'autre part, elles favorisent un usage pratique des apports en salle à la lumière du terrain professionnel. Deux types d'alternance reconnaissent l'influence de l'expérience professionnelle, du terrain et la nécessité de considérer que c'est, là, le cœur de toute formation professionnelle.
- 15 L'alternance associative définit un partenariat de formation. Les partenaires de formation, l'université et les lieux de stage orientent la formation vers un même objectif. L'ingénierie de formation est fondée sur l'apparence d'une équité entre l'institut de formation et la structure de stage, alors que le partenariat est éclaté (Clavier, 2001), puisque chaque lieu de stage (tout comme chaque projet de stage) est particulier. L'alternance associative s'établit dans la relation, dans le suivi assuré par l'université et moins par une implication des structures qui forment sur le lieu de stage.
- 16 Le deuxième type d'alternance est celui de l'alternance articulation, que Malglaive (1990) nomme alternance réelle ou intégrative, où les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux. L'idée d'intégration se trouve dans les travaux de Bourgeon, revisités par Lerbet (1993) sous le terme d'alternance copulative⁵. Selon Bachelard (1994), cette forme d'alternance implique « réellement l'apprenant (...) en liant l'action et la réflexion sur le pourquoi et le comment » (p. 50). L'idée centrale est qu'il y ait un temps formatif qui se compose dans deux espaces, en interaction l'un avec l'autre. Cette ingénierie ainsi formalisée permet un décloisonnement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme, dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles, en compétences professionnelles.
- 17 Entre ces différents types d'alternance juxtapositive, associative et intégrative, l'ingénierie de formation évolue, sur trois dimensions. Tout d'abord, il y a une ouverture croissante, institutionnelle, à l'idée que la formation doit se faire en d'autres lieux que ceux de l'institut de formation. Il n'existe pas qu'un seul lieu pour apprendre. Aller à la rencontre de professionnels et travailler avec eux sur un projet d'ingénierie de formation sont autant de contributions en actes qui s'établissent dans un partenariat formatif. Enfin, la place du stagiaire évolue. L'alternance associative et plus encore l'alternance intégrative accordent une place plus active dans la formation, en le rendant acteur de ses savoirs, qui se construisent dans l'interaction constructive, et partenaire de la formation, au même titre que l'institution de formation et la structure du lieu de stage.

- 18 Quand on parle d'articulation entre théorie et pratique, c'est toujours dans cet ordre là qu'est présentée la combinaison entre théorie et pratique. On n'entend jamais parler d'une articulation « pratique et théorie », à l'exception de Clénet (1998) qui questionne l'alternance dans des « rapports travail-formation ». Ce qui est révélateur, même de la part de ceux qui, par leurs écrits (Lerbet, 1993 ; Sallaberry, 1998), présentent l'alternance comme une démarche pédagogique plus intégrative accompagnant l'apprenant dans des logiques de formation et non dans des démarches d'apprentissage déterminantes du point de vue du dispositif.

3. De la théorie de l'alternance à sa mise en œuvre : (auto)-critique d'une ingénierie de formation

- 19 Nous développons dans cette section l'alternance qui a été mise en œuvre dans une licence professionnelle en formation d'adultes (Stratégies et dispositifs individualisés en formation) et proposons de questionner la forme qui est présentée comme étant intégrative. Il s'agit d'un diplôme d'ingénierie pédagogique, créé en 2002, qui est la première étape d'une filière qui propose également un master de niveau 1 (Ingénieries et technologies en éducation et formation) créé en 2008, et un master de niveau 2 (Stratégies et ingénieries en formation d'adultes (SIFA)) qui existe depuis 1988 et qui fut la formation pionnière de cette filière. La licence professionnelle est fortement orientée, dans son ingénierie, vers l'analyse de pratiques professionnelles, la formalisation et la capitalisation d'expériences, dans une démarche « d'explicitation d'un savoir implicite » et de « coinvestissement des acteurs impliqués » (Pineau & Le Grand, 1993, p. 102). A partir de ce modèle dialogique, l'organisation pédagogique de cette licence professionnelle s'appuie sur ce qui a avait déjà été expérimenté et validé dans la formation SIFA. L'alternance est présentée et établie dans la cohérence des allers retours entre stage et unités théoriques.
- 20 La finalité professionnelle de la licence est de former à l'ingénierie pédagogique des métiers de la formation en insertion, qui sont des métiers dont la description peut évoluer fortement en fonction du contexte socio-économique et de la demande locale (Allouche-Benayoun & Pariat, 2000 ; de Lescure, 2004), tout comme d'autres activités professionnelles de l'humain (métiers de la santé, éducation spécialisée...). En quelques années, la professionnalisation des diplômés a changé. De formateurs intervenant dans un domaine professionnel particulier, lors de la création de cette formation, l'offre d'emploi porte aujourd'hui de plus en plus sur des activités professionnelles d'accompagnement et de suivi individualisé. Les formateurs formés doivent être préparés à une polyvalence leur permettant d'être, tour à tour, formateur, conseiller ou accompagnateur de projets individuels, formateur animateur de séance devant un groupe en formation ou encore concepteur de produits pédagogiques. Cette mixité de pratiques de formations, ainsi que ce métissage du métier sont liés à l'évolution des pratiques professionnelles et de la commande sociale faite aux différents professionnels de l'insertion sociale et professionnelle.
- 21 Pour mener à bien le projet de cette licence professionnelle, l'alternance est une forme pédagogique qui s'impose pour deux raisons. La première est de préparer des étudiants stagiaires à la pratique d'un métier, d'un point de vue professionnel (pratiquer pour établir de la compétence) et dans une forme qui respecte le cadre universitaire (la formation doit permettre l'acquisition d'ECTS et de rendre possible la poursuite

d'étude). La seconde est que l'alternance est une forme pédagogique que les étudiants stagiaires pratiqueront sur le lieu de stage ou dans le cadre de leur future activité professionnelle. Par conséquent, ils vivent en situation de formation une ingénierie qu'ils pourront réinvestir sur le terrain en observant et expérimentant différentes postures du métier de formateur, y compris celle qui consiste à se mettre en retrait, car former c'est aussi apprendre à « créer des formes sans en être l'auteur, à être effacé et présent, à se situer ni sur l'ordre du don ou de la dette, ni sur celui de la mission ou du militantisme mais sur celui d'une rencontre qui ne va durer que le temps d'un espace ou l'espace d'un temps » (Alin, 1996, p. 305). Ce modèle de l'alternance intégrative permet également aux étudiants stagiaires de développer une démarche critique par rapport à la formation, dans des espaces spécifiques comme les journées d'évaluation (deux dans l'année) et les séances mensuelles de régulation collective.

3.1. Le stage au centre de la formation

- 22 Selon le statut des personnes qui entrent dans la formation (continuité ou reprise d'études), le stage peut se faire soit sur le lieu d'exercice professionnel, pour les formateurs en activité, ou bien dans des structures d'accueil (entreprise, collectivités locales et plus fréquemment structures associatives), pour les étudiants stagiaires qui sont en conversion et/ou en reconversion professionnelle. Ce second public est composé pour un tiers d'étudiants en formation initiale, qui définissent et mettent en œuvre un premier projet professionnel, et pour deux tiers de demandeurs d'emploi désireux de s'orienter vers une nouvelle pratique professionnelle.
- 23 La licence se déroule sur une année, autour d'une activité de formation développée sur un lieu de stage pendant une durée de huit mois (560 heures, de novembre à juin), des séances de travail à l'université, pendant dix mois (350 heures, de septembre à juin), à raison d'une semaine par mois organisée sous la forme de séminaires et un temps d'autoformation de 350 heures. Chaque mois-type, à l'exception des deux premiers mois de l'année universitaire, est rythmé par une semaine de formation en salle de cours, deux semaines de stage et une semaine d'autoformation.
- 24 La culture de cette licence professionnelle, dans un idéal de réciprocité formatrice (Denoyel, 2007) où chaque partie est actrice à part entière de l'alternance, est que les formes de savoirs théoriques et pratiques ne se trouvent pas dans des lieux distincts et exclusifs. La formation comprend des unités d'enseignement qui accompagnent l'alternance (2/5) et tous les autres enseignements ont une dimension pratique en lien avec le projet développé sur le lieu de stage. L'équipe pédagogique se compose d'intervenants universitaires qui ont une expérience et une pratique de la formation et de professionnels invités ayant une connaissance des travaux de recherche effectués dans leur domaine d'intervention. L'ingénierie de formation se fait autour du principe d'une culture communément partagée qui fonctionne en système, en interaction constante entre étudiants-stagiaires, intervenants et tuteurs.
- 25 L'activité qui est développée sur le lieu de stage par l'étudiant stagiaire comprend trois phases : 1) une analyse du contexte (les deux premiers mois de formation) ; 2) la définition d'un projet pédagogique (deux mois) ; et 3) la mise en œuvre ainsi que l'évaluation du projet pédagogique (quatre mois). La recherche du stage est une démarche qui est intégrée à la formation et fait l'objet d'une évaluation dans le cadre de la définition du projet de stage. Cette étape est certainement la plus importante en

début d'année car elle permet d'évaluer l'autonomie de la personne et sa capacité à négocier une place dans un établissement de formation. Même si elle ne consiste pas complètement en une recherche d'emploi, la manière dont elle est intégrée dans la formation permet d'expérimenter la prise de contact, la présentation de soi et le travail d'argumentation. Le fait que le stage fasse l'objet d'une indemnisation obligatoire et que les métiers de la formation représentent un secteur pour lequel il est possible de solliciter un contrat de professionnalisation⁶ font de la recherche de stage une phase proche de celle qui consistera plus tard à présenter sa candidature à un poste.

- 26 Travailler en dehors des murs de l'université permet également de cultiver de nouvelles relations professionnelles qui vont pouvoir être utilisées. La socialisation professionnelle est, par conséquent, non seulement une forme d'acculturation aux pratiques des métiers de la formation, mais permet également la reconnaissance d'une posture professionnelle, qui est en train de se faire. Pour la structure professionnelle, le stage est parfois une opportunité de pré-recrutement, dans un contexte idéal où le stagiaire serait chargé de créer une activité en émergence, et non d'effectuer les tâches dont personne ne veut.
- 27 Le stage est la matière première de l'apprentissage professionnel et de la réflexivité qui est proposée à l'université, dans les différentes démarches d'analyse (contexte, projet, pratiques) développées dans le cadre du suivi de projet professionnel et de l'analyse de pratiques. De plus, chaque unité d'enseignement travaille en questionnant ce qui est fait sur le lieu de stage : définition d'un contexte professionnel, définition d'un projet professionnel, mise en œuvre et évaluation.
- 28 Pour que l'alternance se fasse dans un va-et-vient constructiviste, il est nécessaire d'établir des temps spécifiques dans la relation entre l'institut de formation, le lieu de stage et l'apprenant étudiant stagiaire.

3.2. L'articulation du dispositif et coordination du partenariat

- 29 L'étudiant stagiaire est suivi, de manière individualisée, par un tuteur professionnel et par le responsable des stages. Pour l'analyse de son expérience de terrain développée dans le cadre du stage, il est accompagné par un référent universitaire dont la mission est de l'aider à formaliser sa production selon les critères universitaires (présentation d'un mémoire de fin d'études et sa soutenance).
- 30 Le lien entre l'université et le lieu de stage est géré par le responsable des stages. Les visites sont effectuées deux fois par an, tout d'abord, pour évaluer le projet de stage, en collaboration avec les partenaires professionnels (responsable de structure et tuteur professionnel). Cette activité est menée par le responsable des stages et fait ensuite l'objet d'une synthèse à l'attention des différents intervenants dans la formation à l'université. La deuxième visite consiste à évaluer l'insertion du stagiaire sur le lieu de stage et la mise en œuvre d'un projet de formation. Au-delà de ces visites, en cas de problème ou de demande spécifique, une rencontre particulière peut être organisée entre le responsable des stages et le tuteur professionnel. Le principe mis en œuvre pour favoriser les échanges entre l'université et le lieu de stage est celui de la relation circulaire. Le responsable des stages étant le correspondant et le médiateur entre les différents interlocuteurs de la formation, toute information entre les deux lieux de formation passe par lui. Si cette organisation fonctionne bien, elle présente néanmoins des limites, que l'on observe dès le début de la formation. La première limite est que,

bien qu'il y ait un intermédiaire, la rencontre entre l'université et la structure où se déroule le stage se fait de manière ponctuelle, principalement lors des visites et pendant la journée de formation des tuteurs. L'autre problème identifié est que la visite des stages est faite par une seule et même personne. Ce qui signifie qu'il n'y a pas de rencontre directe entre le référent universitaire (qui accompagne l'étudiant stagiaire dans la production de l'analyse du projet pédagogique mis en œuvre sur le lieu de stage) et le tuteur professionnel (qui accompagne le déroulement opérationnel du projet). Objectivement, ceux qui participent à la formation dans la partie qui se déroule à l'université (les référents universitaires, les différents intervenants) sont plutôt en retrait par rapport à la formation sur le terrain, qu'ils ne connaissent en définitive qu'au travers des étudiants stagiaires et du responsable des stages. En outre, les tuteurs sur le terrain professionnel n'interviennent pas directement sur le lieu de formation académique.

- 31 Le seul espace de rencontre collectif entre les différents acteurs est la journée de formation à l'attention des tuteurs professionnels. Cette journée est organisée au début de l'année, quand tous les étudiants stagiaires ont défini un projet de stage. Elle consiste en une présentation de la formation et de la définition du rôle de chaque partenaire (tuteur professionnel, référent universitaire et stagiaire). Le bilan de cette journée, qui apparaît importante en termes d'ouverture de la formation vers les acteurs du secteur professionnel, est mitigé. Si certains y ont assisté, la moitié des tuteurs n'ont pu se déplacer en invoquant l'impossibilité de se libérer sur une demi-journée complète, ce qui peut être analysé sous deux angles. Recevoir un stagiaire signifie consacrer du temps à cette relation de formation professionnelle, ce qui n'est pas toujours évident pour des petites structures ayant peu de personnel ou devant gérer une activité professionnelle qui évolue très vite. La gratification du stage change la relation avec le stagiaire, qui ne perçoit pas un salaire pour effectuer un ensemble de tâches mais est indemnisé pour assurer une mission qui lui est déléguée. La critique faite à la manière dont cette journée est organisée, soit imposer un lieu (l'université) et une date (pendant une semaine de séminaires où les étudiants stagiaires sont à l'université), invite à la sous une forme hybride (combiner cette journée avec un accompagnement individualisé du tuteur professionnel) afin que ce temps de formation apparaisse plus comme une prestation à l'attention des tuteurs qu'une injonction à se rendre dans les locaux de l'université.
- 32 Pour que l'apprenant puisse profiter dans l'alternance de différents types de savoirs universitaires et professionnels, il faut favoriser leur articulation et permettre la relation entre le savoir et le faire (Malglaive, 1990) tout en gardant à l'esprit que la finalité est d'aboutir à une production de savoir chez l'apprenant (Chartier & Lerbet, 1993). Si l'affichage présenté par cette licence professionnelle consiste à proposer une alternance intégrative, la mise en œuvre de celle-ci se trouve à la croisée de différentes logiques : l'intérêt du stagiaire et les logiques institutionnelles, la culture d'une université de lettres et sciences humaines plutôt éloignée de la formation professionnalisante, et le financement de cette alternance (qui a un coût supérieur à celui d'une organisation qui consiste à juxtaposer les disciplines), sans oublier la gestion d'équipe et l'organisation logistique. Raisonner en dispositifs ne suffit pas pour qu'il y ait de l'alternance intégrative. Le rythme de l'alternance tout comme la diversité des lieux doivent être travaillés avec les différents acteurs, dans l'institut de formation et sur le lieu de stage, ce qui signifie qu'il faut développer des activités d'animation, de coordination afin d'établir des échanges et rendre ce type de collaboration pérenne. En

définitive, le dispositif repose sur une coordination forte et apparaît assez fragile dès que la direction et l'animation se relâchent.

- 33 D'un modèle d'alternance théorique idéal de l'alternance intégrative, l'analyse rétrospective du déroulement de cette licence professionnelle montre que l'alternance proposée a évolué dans l'histoire de cette formation. Car la formation est un système en équilibre dynamique entre la stabilité nécessaire à sa conservation et l'adaptation nécessaire à son évolution pour répondre à l'évolution de la demande sociale et professionnelle de formation aux métiers de la formation. Un autre élément essentiel est que l'alternance mise en place fluctue tout au long de la formation. Ainsi, l'alternance intégrative s'établit tout d'abord dans la juxtaposition (au tout début de la formation), puis dans l'association pour aboutir à un cheminement vers une intégration, qui ne peut se penser que sur la durée, l'intégration étant le résultat final, observé à l'issue de la formation. Parler d'alternance différentielle (Clavier, 2001), c'est-à-dire considérer que l'alternance n'est pas un cheminement sans embûche pour aboutir à une forme intégrative, permet de rendre compte de cette induction pédagogique en mouvement qui se structure pendant toute la durée de la formation.
- 34 La prochaine étape pour faire évoluer ce dispositif de formation serait de travailler en co-construction (Filloque, 2003), ce qui permettrait d'anticiper la dimension intégrative sur l'année de formation et de penser la formation, dans l'interaction (Galatanu, 2001), comme un Nous-communautaire (Dubar, 2000) professionnalisant. La formation universitaire professionnelle deviendrait alors un méta-système de formation, entre l'université traditionnelle et établissements professionnels, pouvant innover également dans ses relations avec les professionnels. Développer des rencontres sur site, valoriser des visites de stages qui seraient effectuées par les intervenants de l'institut de formation (y compris les enseignants-chercheurs) sont des démarches qui permettraient sans doute d'adopter une posture de valorisation du travail réalisé par les étudiants stagiaires qui va dans le sens de l'alternance intégrative. Tout comme créer un espace, à l'université (mais pas uniquement), où les tuteurs professionnels pourraient devenir à leur tour des formateurs académiques.

4. Conclusion

- 35 Dans une formation par alternance, la mise en situation est centrale et permet d'appréhender le métier dans ses contradictions, entre l'idéal théorique (savoirs transmis et expérimentés dans la salle de cours) et le contexte d'exercice du métier. C'est ce qui permet, en outre, de « stimuler l'apprenant à combiner une logique de trajectoire sociale avec une logique d'apprentissage » (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007, p.16) et de lui permettre de se créer une posture professionnelle. Ces contradictions ne sont pas uniquement des maux mais avant tout des atouts si elles permettent à l'équipe pédagogique d'améliorer le dispositif de formation. Une formation professionnelle universitaire fonctionne parfois d'une façon assez proche de ce qu'elle énonce dans l'acquisition de compétences. Former c'est créer un espace qui permet d'accéder à différentes connaissances, de les expérimenter et d'offrir à l'apprenant la possibilité d'expérimenter une posture professionnelle individuelle, qui est à la fois impliquée et distanciée. Ainsi, « la compétence consiste à accomplir un travail réel et pertinent sans tourner le dos au travail prescrit, mais sans s'y enfermer, en exerçant un jugement professionnel, en s'autorisant à jouer avec les règles, à les

transgresser à bon escient, ou à en inventer chaque fois que la complexité du réel l'exige » (Perrenoud, 2001, p. 16).

- 36 Pour structurer des formations par alternance, l'université développe des savoir-faire qui sont nouveaux pour elle. Elle invente également des règles et des principes de fonctionnement car la complexité de la formation par alternance l'exige. Cette complexité se trouve principalement dans l'organisation de ce type de formation, dont les savoir-faire développés ne sont pas sans incidence sur la culture de l'université. La façon d'aborder l'ingénierie de formation dans une formation par alternance intégrative diffère des pratiques les plus courantes que l'on observe dans les formations universitaires. La formation par alternance, entre autres activités, nécessite une plus grande disponibilité, un suivi régulier de la formation, une démarche de communication active et l'animation ainsi que la gestion sociale d'un réseau avec les professionnels, l'équipe pédagogique et administrative. Pour qu'une formation par alternance fonctionne vraiment, c'est à l'université d'aller vers les structures professionnelles qui accueillent des stagiaires et proposent les emplois sur lesquels ces stagiaires se retrouveront à l'issue de la formation. Ceci suppose, de la part de l'université, de travailler différemment avec des partenaires professionnels qui ne peuvent être considérés uniquement comme des pourvoyeurs de stages. Pour moins être dans cette contradiction pédagogique, nous pourrions envisager, par exemple, que des universitaires partagent des expériences professionnelles avec leurs étudiants sur les lieux de stage et que des professionnels donnent des conférences à l'université pour présenter et analyser leurs pratiques professionnelles. Ces idées d'ouverture vers le monde réel de la vie professionnelle ne sont pas forcément nouvelles (Foucault, 1974 ; de Lagasnerie, 2011), mais les rappeler souligne l'importance qu'il y a à envisager un changement culturel des universitaires, autant dans l'idéologie de métier que dans les pratiques professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. (1996). *Etre formateur, quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- Allouche-Benayoun, J., & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur. Identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation*. Paris : Dunod
- Ardoino, J. (2004). *Propos actuel sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Bolle de Bal, M. (2001). *Déliance, reliance, alternance : de la complexité initiatique ou de l'initiation à l'hyper-complexité*. Dans P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (p. 149-157). Paris : Séli Arslan.
- Chartier, D., & Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Clavier, L. (2001). *L'alternance différentielle*. Dans P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (p. 133-146). Paris : Séli Arslan.

- Clénet, J. (1998). Représentations, formations et alternance : être formé et/ou se former ? Paris : L'Harmattan.
- De Lagasnerie, G. (2011). Logique de la création. Paris : Fayard.
- De Lescure, E. (2004). La construction statistique par l'INSEE des professionnels de la formation. Les dossiers des sciences de l'éducation, 11, 25-36.
- Denoyel, N. (2007). Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 149-160). Paris : Presses universitaires de France.
- Donnadiou, B. (2001). Alternance : pour éviter la confusion des rôles et des postures. Dans P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (p. 133-146). Paris : Séli Arslan.
- Dubar, C. (2000). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris : Presses universitaires de France.
- Filloque, J.-M. (2003). La construction des formations : co-construction, co-animation, co-validation. Dans J.-Y. Guinard & H. Pentecouteau (dir.), *La formation par alternance* (p. 181-196). Paris : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1974). *Dits et écrits*. Paris : Gallimard.
- Galatanu, O. (2001). Apprentissage et argumentation : effets identitaires. Dans E. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation* (p.137-148). Bruxelles : De Boeck.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 116-125.
- Geay, A., & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique de l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. *Education permanente*, 115, 83-98.
- Lerbet, G. (1996). Bio-cognition, formation et alternance. Paris : L'Harmattan.
- Lhez, P. (2001). Construction de l'alternance dans une formation d'adultes différenciée : la formation des cadres de santé. Dans P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (p. 67-77). Paris : Séli Arslan.
- Malglaive, G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Paris : Séli Arslan.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (1993). Les histoires de vie. Paris : Presses universitaires de France.
- Sallaberry, J.-C. (1998). Groupe, création et alternance. Paris : L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Créés en 1966, les Instituts universitaires de technologie (IUT), sont des instituts internes aux universités françaises. Les IUT préparent principalement les étudiants à un diplôme universitaire

de technologie (DUT) qui correspond à un niveau Licence 2 soit deux années après le baccalauréat.

2. Les instituts universitaires professionnels préparent au titre d'ingénieur-maître, créé en France par un décret de 1992.

3. Arrêté du 17 novembre 1999.

4. Une maquette de formation est présentée en unités d'enseignement, auxquelles sont affectées des crédits ECTS (European Credits Transfer System). Une année d'étude supérieure complète comprend 60 ECTS. L'obtention du grade de licence (trois années d'études supérieures après le baccalauréat, diplôme clôturant les études secondaires en France) correspond à 180 ECTS.

5. Si Lerbet (1996) préfère parler d'alternance copulative, c'est pour désigner la "compénétration effective des milieux de vie socio-professionnelle et scolaire en une unité de temps formatif" (Sallaberry, 1998, p. 182) afin de préciser les formes d'intégration, et de distinguer celle qui qualifie l'intégration des sujets apprenants (alternance-réversibilité) par rapport à celle qui met en œuvre une organisation de formation alternant l'apprentissage entre les deux lieux de formation.

6. Le contrat de professionnalisation, créé en 2007 en France, est un contrat de formation en alternance qui associe formation pratique professionnelle et formation théorique. L'étudiant est rémunéré sur l'ensemble de la période de formation. La finalité est la certification de compétences professionnelles et la professionnalisation.

RÉSUMÉS

L'ouverture de l'université française sur le monde du travail constitue l'un des faits marquants de l'histoire du système universitaire au cours des deux dernières décennies. Le développement des formations professionnelles, du nombre de stages effectués par des étudiants et des conventions passées avec des partenaires professionnelles ont contribué à modifier le paysage de la formation diplômante. En développant des formations par alternance, l'université s'est engagée dans des formes pédagogiques qui nécessitent de penser autrement l'articulation entre la théorie et la pratique. L'objet de cette contribution est de questionner de manière critique différentes formes d'alternance et d'illustrer à partir d'une expérience d'alternance intégrative menée dans une formation aux métiers de la formation.

INDEX

Mots-clés : alternance intégrative, formation par alternance, formation pour adultes, ingénierie de formation, ingénierie pédagogique

AUTEUR

HUGUES PENTECOUTEAU

Maître de conférences en sciences de l'éducation,
Université Rennes 2

Place du recteur Henri Le Moal - CS 24307
35043 Rennes cedex
hugues.pentecouteau@univ-rennes2.fr