



Université Européenne de Bretagne

Université Rennes 2 – Haute Bretagne

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages  
et la Didactique (CREAD)

**Master Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes**

# **La formation en alternance : Vers l'optimisation du développement professionnel des apprenants**

Entre école et entreprise, le développement professionnel des étudiants à l'effigie du dispositif d'alternance : le cas d'une formation certifiée « Assistant en Ressources Humaines » dans une  
Ecole de Commerce

Allison BAUGIN

Directeur de recherche : Eric MELCHIOR

2010/ 2011

## REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux nombreuses personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de cette recherche ainsi qu'à la réussite de cette année universitaire.

Je tiens à remercier sincèrement Monsieur Melchior, qui, en tant que Directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation, ainsi que pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu m'accorder et sans qui ce mémoire n'aurait peut-être pas vu le jour.

Mes remerciements s'adressent également à toutes les personnes qui m'ont permis de mener les différentes enquêtes pour cette recherche : directeur pédagogique, formateurs, tuteurs ou encore étudiants. Un grand merci également à toute l'équipe professionnelle de l'école qui a participé de près ou de loin à ce travail de recherche.

Je n'oublie pas mon conjoint Cyril qui m'a encouragé, motivé, ma famille et mes amis, à qui j'adresse mes plus sincères remerciements. Armés de patience, ils se sont montrés compréhensifs et ont su me soutenir afin de m'accompagner dans cette longue mise à l'épreuve académique et professionnelle. C'est avec leur soutien que j'ai pu mener à bien ce projet de recherche.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance envers Eloïse N. qui a eu la gentillesse de lire et corriger ce travail.

Merci à tous et à toutes !



## Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>8</b>
---------------------------	----------

### **PARTIE I : De la contextualisation à la problématisation**

#### *Chapitre 1 : Mise en contexte*

<b>I.Cadre institutionnel</b> .....	<b>11</b>
-------------------------------------	-----------

1.1.Objectif insertion .....	11
1.2.Professionnalisation de la formation .....	13

<b>II.Terrain de recherche : le Groupe xxxx, Ecole de Commerce en alternance</b> .....	<b>14</b>
--	-----------

#### *Chapitre 2 : Exploration du terrain de recherche*

<b>I.Réunion pédagogique vers une finalité commune : éveiller le professionnel qui sommeille en eux</b> .....	<b>17</b>
---	-----------

<b>II.Stratégie école / entreprise</b> .....	<b>17</b>
--	-----------

2.1.Réunion tuteurs .....	18
2.2.Visite entreprise .....	18
2.3.Formation des tuteurs .....	18
2.4.Evaluation trimestrielle des activités en entreprise .....	18
2.5.Création d'un titre certifié .....	19
2.6.Discours du directeur : soirée « remise des diplôme » .....	19

#### *Chapitre 3 : Problématisation en questions*

<b>I.Origines du questionnement</b> .....	<b>21</b>
---	-----------

1.1.Présentation de la formation « Assistant en Ressources Humaines » .....	21
1.2.Présentation du public concerné .....	23

<b>II.Emergence d'une problématique</b> .....	<b>24</b>
---	-----------

2.1.Questionnements .....	24
2.2.Problématique et hypothèses .....	25

<b>III.Ambitions et mise en opération de la recherche</b> .....	<b>26</b>
---	-----------

3.1.Objectifs de la recherche .....	26
3.2.Mise en œuvre .....	26

### **PARTIE II : APPROCHE THEORIQUE**

#### *Chapitre 1 : La professionnalisation : Fondements et définition*

<b>I.Qu'est-il entendu par « professionnalisation » ?</b> .....	<b>30</b>
---	-----------

1.1.Emergence de la notion de professionnalisation .....	30
1.2.Définitions théoriques .....	31

1.2.1.Appréhension de la notion .....	31
1.2.2.Professionnalisation ou navigation professionnelle .....	34

1.3.Professionnalisation et développement professionnel .....	35
---	----

<b>II.Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ?</b> .....	<b>36</b>
---	-----------

2.1.Fondements de la notion de compétence .....	37
2.2.Vers une appréhension théorique de la notion de « compétence » .....	38

2.2.1. <i>Quelques notions clés à distinguer</i> .....	38
2.2.2. <i>Les caractéristiques d'une compétence professionnelle</i> .....	39
<b>III.L'identité professionnelle dans le processus de professionnalisation</b> .....	<b>45</b>
3.1. Définition de l'identité professionnelle en théories .....	45
3.1.1. <i>Définition générale</i> .....	45
3.1.2. <i>Identité professionnelle, entre identité pour autrui et identité pour soi</i> .....	46
3.2. Une identité professionnelle est un construit socioprofessionnel .....	47
<b>IV. Qu'est-ce qu'un professionnel</b> .....	<b>49</b>
4.1. Professionnalité et professionnalisme : deux notions clés du professionnel .....	49
4.1.1. <i>La professionnalité</i> .....	49
4.1.2. <i>Le professionnalisme</i> .....	50
4.2. Comment définir un « vrai » professionnel ? .....	51
4.2.1. <i>Les caractéristiques du professionnel</i> .....	51
4.2.2. <i>Agir avec compétence</i> .....	53
 <b>Chapitre 2 : Comment optimiser la professionnalisation des étudiants en formation en alternance</b>	
<b>I. La formation en alternance</b> .....	<b>54</b>
1.1. Emergence d'un nouveau type de formation .....	54
1.2. Les caractéristiques de l'alternance .....	55
1.2.1. <i>Définition</i> .....	55
1.2.2. <i>Finalités et objectifs</i> .....	55
1.2.3. <i>Fonctionnement de l'alternance</i> .....	56
1.3. Approche pédagogique et didactique de l'alternance .....	57
1.3.1. <i>Pédagogie de l'alternance</i> .....	57
1.3.2. <i>Didactique de l'alternance</i> .....	59
1.4. La formation en alternance comme outil de professionnalisation .....	59
1.4.1. <i>Un nouveau rapport au savoir</i> .....	59
1.4.2. <i>L'importance des situations professionnelles</i> .....	60
1.4.3. <i>Espaces de transitions et de construction identitaire</i> .....	60
1.4.4. <i>L'espace de formation dans la construction professionnelle</i> .....	61
<b>II. Un idéal de formation en alternance pour optimiser le développement professionnel des étudiants</b> .....	<b>62</b>
2.1. Des conditions favorables au développement professionnel .....	62
2.1.1. <i>Le cadre de l'« espace-formation »</i> .....	62
2.1.2. <i>La nécessité d'un médiateur</i> .....	64
2.2. L'expérience au cœur des apprentissages .....	65
2.2.1. <i>Les situations de travail ; objet d'analyse fondamental</i> .....	65
2.2.2. <i>Favoriser le développement du « savoir-combiner »</i> .....	67
2.2.3. <i>La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)</i> .....	68
2.3. Compétences et identité professionnelle : former de futurs professionnels .....	70
2.3.1. <i>Favoriser le développement des compétences professionnelles dans l'alternance</i> .....	70
2.3.2. <i>Accompagner la construction identitaire vers une transition école/entreprise réussie</i> .....	76

## **PARTIE III : DE LA METHODE AUX RESULTATS**

### ***Chapitre 1 : Cadre référentiel***

<b><i>I. Vers un sens commun des différentes notions.....</i></b>	<b><i>80</i></b>
1.1. Professionnalisation.....	80
1.2. Développement professionnel .....	81
1.3. Compétence .....	82
1.4. Identité professionnelle.....	83
1.5. Le « vrai » professionnel .....	84
<b><i>II. Vers un modèle idéalisé de la formation en alternance optimisant le développement professionnel des étudiants .....</i></b>	<b><i>85</i></b>
2.1. Approche pédagogique et didactique de l'alternance .....	85
2.1.1. L'expérience, la clé des apprentissages de la formation en alternance .....	85
2.1.2. L'accompagnement de la transition professionnelle en formation.....	86
2.2. Pratiques et outils de professionnalisation.....	87
2.3. Construction de l'identité professionnelle. ....	88

### ***Chapitre 2 : Méthodologie***

<b><i>I. Contours de la démarche de recherche.....</i></b>	<b><i>89</i></b>
1.2. Une posture à deux visages.....	89
1.3. Un contexte, une question, une recherche .....	89
<b><i>II. Enquêtes et recueil de données .....</i></b>	<b><i>91</i></b>
2.1. Au plus près des réalités du terrain : l'enquête.....	91
2.1.1. Etude documentaire .....	91
2.1.2. Participation à la réunion - tuteurs en tant que « praticienne » .....	92
2.1.3. Entretiens directs avec un formateur : la formation tuteurs .....	92
2.1.4. Des fiches-profil pour cibler les acteurs principaux : les étudiants .....	93
2.1.5. Entretiens directs avec deux autres formateurs .....	94
2.1.6. Questionnaire aux tuteurs.....	95
2.1.7. Concertation avec les protagonistes : questionnaire aux étudiants .....	96
2.1.8. La visite en entreprise : observation participante .....	98
2.1.9. Entretien directif avec le directeur pédagogique.....	98
<b><i>III. L'analyse des données .....</i></b>	<b><i>99</i></b>
3.1. Le protocole d'analyse des données .....	99
3.1.1. Analyse de documents : Retranscription, codage et traitement des données .....	100
3.1.2. Observations participantes.....	100
3.1.3. Entretiens directs.....	101
3.1.4. Questionnaires.....	102
3.2. Triangulation et validation de l'analyse finale .....	103
3.3. Analyse critique de la démarche de recherche.....	104
3.3.1. Les facteurs de biais .....	104
3.3.2. Points d'amélioration .....	105
3.3.3. Difficultés rencontrées.....	105

## **Chapitre 3 :Analyse des données et résultats**

<b>I.Analyse des informations des différentes enquêtes .....</b>	<b>107</b>
1.1.Analyse documentaire .....	107
1.1.1.Référentiel de la formation Assistant en Ressources Humaines .....	107
1.1.2.Livret de liaison .....	109
1.2.La formation tuteurs .....	111
1.2.1.Présentation de la formation des tuteurs : l'accompagnant accompagné.....	111
1.2.2.Objectifs et enjeux de la formation tuteurs dans un processus d'alternance .....	112
1.2.3.Formation tuteurs et développement professionnel des apprenants.....	113
1.3.Les moyens et méthodes de professionnalisation selon les professionnels de l'école.....	114
1.3.1.Les représentations des acteurs de la formation : éléments de signification .....	114
1.3.2.Des moyens mis en place, au service de l'évolution professionnelle des étudiants : éléments factuels.....	118
1.4.L'expérience vécue des étudiants dans le dispositif (questionnaire) .....	122
1.4.1.Un dispositif professionnalisation selon leur idéal .....	122
1.4.2.Le dispositif actuel tel qu'ils le conçoivent.....	124
1.5.Le point de vue des tuteurs .....	128
1.5.1.Quel tuteur pour quel tutoré.....	128
1.5.2.La professionnalisation du point de vue des acteurs de l'entreprise.....	128
1.5.3.Quelles méthodes d'accompagnement.....	130
<b>II.Analyse globale, vers des résultats communs.....</b>	<b>133</b>
2.1.Les manques identifiés au sein du dispositif étudié.....	133
2.2.Mesure des écarts « prescrit » / « réel ».....	137
2.2.1.Tableau-synthèses des écarts.....	137
2.2.2.Synthèse des écarts et mise en relation avec les hypothèses préétablies.....	141
<b>III.Préconisations.....</b>	<b>146</b>
3.1.Préconisations des acteurs .....	146
3.1.1.Un accompagnement au développement professionnel .....	146
3.1.2.Vers une amélioration de l'accompagnement des tuteurs .....	149
3.2.Préconisations générales.....	150
3.2.1.Un module d'accompagnement au développement professionnel .....	150
3.2.2.Création d'une plate-forme collaborative .....	155
3.2.3.Points d'amélioration : l'accompagnement des tuteurs .....	156
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>157</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>159</b>
<b>GLOSSAIRE.....</b>	<b>163</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>164</b>

## INTRODUCTION

*« L'alternance est la première piste à exploiter pour l'emploi des jeunes [...] : l'« expérience », l'adaptabilité au poste de travail, la sociabilité »<sup>1</sup>.*

Depuis quelques années, le système de formation français tend à réduire l'espace qui le sépare du monde de l'entreprise. En effet, les pouvoirs publics misent fortement sur les formations en alternance qu'ils considèrent comme un véritable passeport pour l'emploi. Ces deux mondes que l'on tente de rapprocher, semblent pourtant, à priori, distincts voire contradictoires. Si l'un prône davantage la productivité, l'autre s'attache plus particulièrement à la transmission de savoirs. C'est pourtant le rapprochement de ces deux milieux qui en fait toute sa particularité et va permettre un apprentissage de qualité au professionnel de demain. Le jeune sera à la fois dans un lieu d'ancrage d'acquis théoriques et dans un lieu d'ancrage de compétences professionnelles. Cependant, pour qu'il y ait réussite, une stratégie doit être mise en place par le centre de formation. C'est cette stratégie qui déterminera le type de parcours qu'empruntera l'apprenant, la manière dont il le fera, et ce afin d'optimiser les bénéfices de ses apprentissages et ainsi atteindre une certaine professionnalité.

Dans le cadre de cette recherche, l'attention sera plus spécifiquement portée sur une école de Commerce délivrant des formations en alternance de niveau III à II. Et plus particulièrement, portée sur une formation certifiée spécialisée dans les Ressources Humaines dont le gage de qualité est d'autant plus important. Le secteur commercial et celui des Ressources Humaines est relativement fructueux et les écoles en alternance dans ce domaine sont nombreuses. Ce qui va les démarquer sont donc les stratégies qu'elles déploieront au profit du développement professionnel de l'apprenant : *« L'école est actrice dans le processus de professionnalisation des étudiants »*. La question autour de laquelle s'articule cette recherche est donc la suivante :

***« Comment repenser dans une visée de professionnalisation, l'accompagnement de l'alternance des étudiants en formation au sein d'une école de commerce, afin d'optimiser leur développement professionnel ? »***

---

<sup>1</sup> Discours du directeur de l'école de Commerce en alternance ; terrain de recherche.



L'objet de la recherche réalisée est donc de mettre en exergue, à partir des spécificités d'un dispositif de formations en alternance, les moyens (stratégiques, pédagogiques, humains...) à mettre en œuvre afin d'optimiser ce développement professionnel concernant des étudiants proches du monde des actifs. Comment faciliter leur transition dans le monde professionnel ? Développer leurs compétences professionnelles ? Leur identité professionnelle ?

La recherche se déroulera à partir d'une démarche hypothético-déductive, et prendra tout son sens au travers d'une approche psycho-sociale. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte dans lequel s'inscrit cette étude, puis en découleront la formulation explicite de la problématique ainsi que les hypothèses émises. Ensuite, nous parcourrons de nombreux travaux de recherche théorique en relation avec la notion de « professionnalisation » et d'« alternance » afin de pouvoir enrichir ce travail de recherche, mais surtout de construire un cadre de référence. Ce dernier constituera la base de l'évaluation du dispositif, le « prescrit », de manière à mettre en évidence les points d'amélioration ou encore les manques, le « réel ». Suite à cela, la méthodologie de recherche sera exposée afin de comprendre le processus engagé tout au long de l'étude, puis elle mènera ensuite à une présentation des résultats et de leur analyse. Enfin, nous arborerons les différentes préconisations établies afin de confirmer ou infirmer les hypothèses émises.

Afin de mener à bien cette recherche et d'assurer une qualité optimale des résultats, l'ensemble des acteurs a été consulté (Directeur pédagogique, formateurs, tuteurs, étudiants). Donc si cette recherche est essentiellement le travail d'une seule personne, les résultats sont le fruit d'un travail de concertation, de capitalisation des expériences vécues selon différents points de vue.

**PARTIE I**

***DE LA***

***CONTEXTUALISATION***

***A LA***

***PROBLEMATISATION***

# CHAPITRE 1 : MISE EN CONTEXTE

---

## I. Cadre institutionnel

### 1.1. Objectif insertion

Suite à l'émergence de la notion de « compétence » dans les années 1970 en France, la formation en alternance s'est fortement développée : en 2005 elle comptait environ 365 000 apprenants tous niveaux confondus, dont environ 50 000 pour ce qui est de l'enseignement supérieur<sup>2</sup>. Les objectifs à atteindre pour les années à venir ont été fixés entre 600 000 et 1 000 000 d'apprenants inscrits dans un cursus de formation en alternance<sup>3</sup>. Les pouvoirs publics la considèrent aujourd'hui comme un dispositif à privilégier afin de favoriser l'insertion des jeunes dans le monde du travail : selon un Communiqué de Presse de 2010 (INSEE), environ 70 % d'entre eux sortant de ce type de formation s'insèrent rapidement dans le marché du travail. Depuis quelques années, le système de la formation professionnelle met davantage l'accent sur le « développement des compétences » et l'« employabilité » des individus en formation. Pourquoi un tel engouement pour ce type de formation ? Leur visée professionnalisante semble être non négligeable sur un marché du travail toujours plus exigeant en termes de compétences, de professionnalisme, mais aussi en termes d'offres d'emploi. Selon l'AFIJ<sup>4</sup>, 57% des jeunes diplômés en 2010, issus de l'enseignement supérieur en alternance ou non, sont toujours sans emploi en avril 2011. Les diplômés de l'enseignement supérieur en alternance comptait déjà environ 20 % de sans emploi en 2009<sup>5</sup>. Malgré un taux moindre par rapport aux deux années précédentes, les chiffres restent tout de même conséquents. Le nombre de diplômés supérieurs au Bac ne cessant d'accroître (environ + 12 % entre 2004 et 2007<sup>6</sup>), la concurrence sur le marché du travail est de plus en plus forte. Pour y faire face et ainsi assurer leur carrière professionnelle, les individus se doivent d'être toujours plus performants, toujours plus expérimentés, toujours plus adaptables... Etre diplômé aujourd'hui, ne garantit plus nécessairement un emploi qu'il soit en lien ou non avec la formation réalisée.

---

<sup>2</sup> Rapport Final pour le Haut Conseil de l'Education, Janvier 2007, p. 35.

<sup>3</sup> Dossier de Presse, Présidence de la République, « Formation et Emploi », 1<sup>er</sup> mars 2011, p. 3.

<sup>4</sup> Association pour Faciliter l'Insertion professionnelle des Jeunes diplômés, Enquêtes « Premier emploi des jeunes, diplômés 2010 », Résultats avril 2011.

<sup>5</sup> RERS, 2010, p. 258 (tableau 2).

<sup>6</sup> CEREQ, Avril 2010, Enquête « Génération » : 190 000 diplômés de l'enseignement supérieur en 2007, soit environ 20 000 de plus qu'en 2004.

Le diagnostic sur l'emploi des jeunes réalisé par le Conseil d'Orientation pour l'Emploi<sup>7</sup> a révélé au 3<sup>ème</sup> trimestre 2010, que 24,5% des jeunes français de 15-24 ans sont au chômage (p.7). Les jeunes sont bien souvent les plus touchés par une crise de l'emploi. Le manque de qualification et d'expérience sont les premières causes de leur situation précaire en France (p.22). Si l'on compare la France à un autre pays de l'Union Européenne tel que l'Allemagne, il est notable que son taux d'emploi à cette même période pour les 15-24 ans était d'environ 46 %, soit environ 15 points de plus que la France<sup>8</sup>. Le taux de chômage des jeunes allemands s'est d'ailleurs toujours révélé relativement inférieur. La crise économique de 2008 a durement frappé cette tranche d'âge dans l'ensemble des pays de l'OCDE et de l'Union Européenne. En effet, entre le 2<sup>ème</sup> trimestre 2008 et celui de 2010, le taux de jeunes sans emploi a évolué de 6 points pour l'ensemble des pays, exceptée l'Allemagne où le taux déjà peu élevé a poursuivi sa décroissance. Pourquoi de tels résultats ? Il semblerait que le modèle de formation initiale en alternance y soit pour beaucoup. Les jeunes sont orientés très tôt vers ce type de formation. Ce modèle repose sur ce qu'ils nomment le « système dual » où une alternance s'opère entre la formation formelle en centre de formation pour l'acquisition des compétences théoriques, et l'apprentissage pratique en entreprise pour la mobilisation des compétences dans l'action et l'acquisition des aptitudes et attitudes propres au métier. Selon la Loi de 1969<sup>9</sup>, la formation professionnelle doit porter « sur de larges connaissances professionnelles de base et sur les savoirs et les capacités techniques nécessaires à l'exercice d'une activité qualifiée ». C'est sur cette base que sont élaborés les référentiels de formation auxquels participent les partenaires sociaux. Ainsi, l'Allemagne compte aujourd'hui près de 1,6 millions d'apprentis, soit 11 % des 15-29 ans, contre environ 600 000 jeunes en alternance en France (apprentissage ou professionnalisation), soit seulement 5 % des jeunes français de 15-29 ans<sup>10</sup>. Par ailleurs en Allemagne, bon nombre de métiers ne sont accessibles que par les voies de l'apprentissage et sont réglementés. Cela contribue à la fois à alimenter ces filières mais aussi à les valoriser. La formation en alternance allemande constitue ainsi un facteur d'insertion fondamentale, d'où l'enjeu de la développer de manière considérable.

---

<sup>7</sup> Conseil d'Orientation pour l'Emploi : Diagnostic sur l'emploi des jeunes (10 février 2011)

<sup>8</sup> En Allemagne, le calcul du taux d'emploi des 15-24 ans comprend les jeunes en formation en alternance contrairement à la France. Un jeune en alternance est considéré comme un actif.

<sup>9</sup> Loi de 1969 (révisée en 2005) sur le système de formation professionnelle en Allemagne.

<sup>10</sup> Conseil d'Orientation pour l'Emploi, « Diagnostic sur l'emploi des jeunes », 10 février 2011.

## 1.2. Professionnalisation de la formation

Cette volonté de mettre en avant les compétences de l'individu se traduit notamment par la professionnalisation de la formation. Le développement des titres certifiés au sein des établissements de formation en est un premier moyen, même si la première finalité était de rendre plus lisible et de meilleure qualité l'ensemble des diplômes. Contrairement à une formation classique, la certification atteste d'une qualification, c'est-à-dire de « capacités » à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail et à des degrés de responsabilités définis dans un référentiel. La formation dans ce cadre, entend répondre au développement des sociétés de la connaissance, des aptitudes et de la compétence qui alimentent et répondent aux besoins du marché économique. Mais quelle différence existe-t-il réellement entre un titre certifié et une formation diplômante ? En quoi cela joue-t-il sur l'intérêt porté à l'optimisation de la professionnalisation ? Pour ce qui est de la formation diplômante, elle implique une reconnaissance de l'Etat et les étudiants qui s'y engagent ont généralement pour but de poursuivre leurs études. En revanche, concernant la formation certifiée en alternance, il s'agit d'un titre homologué reconnu par une branche professionnelle. Ce titre correspond à une formation de spécialisation relative à une profession, et se veut davantage professionnalisante face à un public qui souhaite généralement s'insérer sur le marché du travail avec une formation « terrain ». Ainsi, dans les deux cas l'enjeu d'accentuer le processus de professionnalisation des étudiants est relativement important. Cependant, une formation certifiée en alternance implique des exigences supplémentaires et sans doute plus pointilleuses du fait que l'entrée dans la vie active est beaucoup plus proche. L'étudiant aura alors beaucoup plus intérêt à être et à se sentir tel un professionnel affranchi à la fin de sa formation. Afin de régir le système des certifications professionnelles, la CNC<sup>11</sup> a été créée en 2002<sup>12</sup>. Elle prévoit notamment la « saisie des opportunités économiques et/ou sociales du titre en question ou encore la connaissance du potentiel d'insertion des titulaires de la certification par des études prospectives sectorielles ». Ce nouveau système a pour mission, entre autres, de tenir à disposition des personnes et des entreprises, au moyen d'un RNCP<sup>13</sup>, les diplômes et titres à finalité professionnelle ainsi que les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les commissions paritaires de l'emploi des branches professionnelles. Au sein du Cadre Européen des Certifications<sup>14</sup>, la CNC<sup>11</sup> participe à uniformiser et assurer la

---

<sup>11</sup> Commission Nationale des Certifications Professionnelles

<sup>12</sup> Loi de Modernisation Sociale du 17 janvier 2002, art. 133-134, JO, p. 1

<sup>13</sup> Répertoire National des Certifications Professionnelles

<sup>14</sup> Lancé en 2005 puis adopté par le Parlement Européen et le Conseil le 23 avril 2008

qualité du système de l'enseignement et de la formation tout au long de la vie. Et cela tant dans l'intérêt des individus que des sociétés dont les objectifs se rejoignent autour d'un point de vue économique lié entre autres au savoir et à la performance. Pour l'apprenant, ces certifications, souvent obtenues suite à un parcours plus scolaire, apparaissent comme une passerelle entre la formation et l'emploi. Une passerelle, car aux yeux des employeurs elles clarifient le profil des candidats à un poste et garantissent la qualité de la formation professionnelle de celui-ci. Pour citer un second moyen de professionnaliser la formation, le contrat de professionnalisation a été créé en 2003 dans le but de rapprocher davantage les apprenants du terrain professionnel. Ce contrat, dit « contrat de travail » concerne les formations par alternance, et comme son nom l'indique, est davantage axé sur la professionnalisation des individus en formation. Il a pour objectifs principaux l'insertion ou le retour à l'emploi des jeunes et des adultes par l'acquisition d'une qualification professionnelle (diplôme, titre, certificat de qualification professionnelle...) reconnue par l'État et/ou la branche professionnelle. Ce contrat implique l'alternance de périodes d'enseignement général, technologique et professionnel, et des périodes de travail en entreprise dans une activité en rapport avec la qualification visée.

Dans un tel contexte, l'enjeu des établissements de formation s'articule donc autour des moyens mis en place pour optimiser la professionnalisation des individus. Ces moyens devraient alors leur permettre de faire preuve de compétitivité sur le marché du travail en garantissant la valeur de leur professionnalisme. Lors de l'obtention du titre ou autre type de diplôme à visée professionnalisante, les apprenants doivent se sentir prêt à affronter le monde professionnel.

## **II. Terrain de recherche : le Groupe xxxx, Ecole de Commerce en alternance**

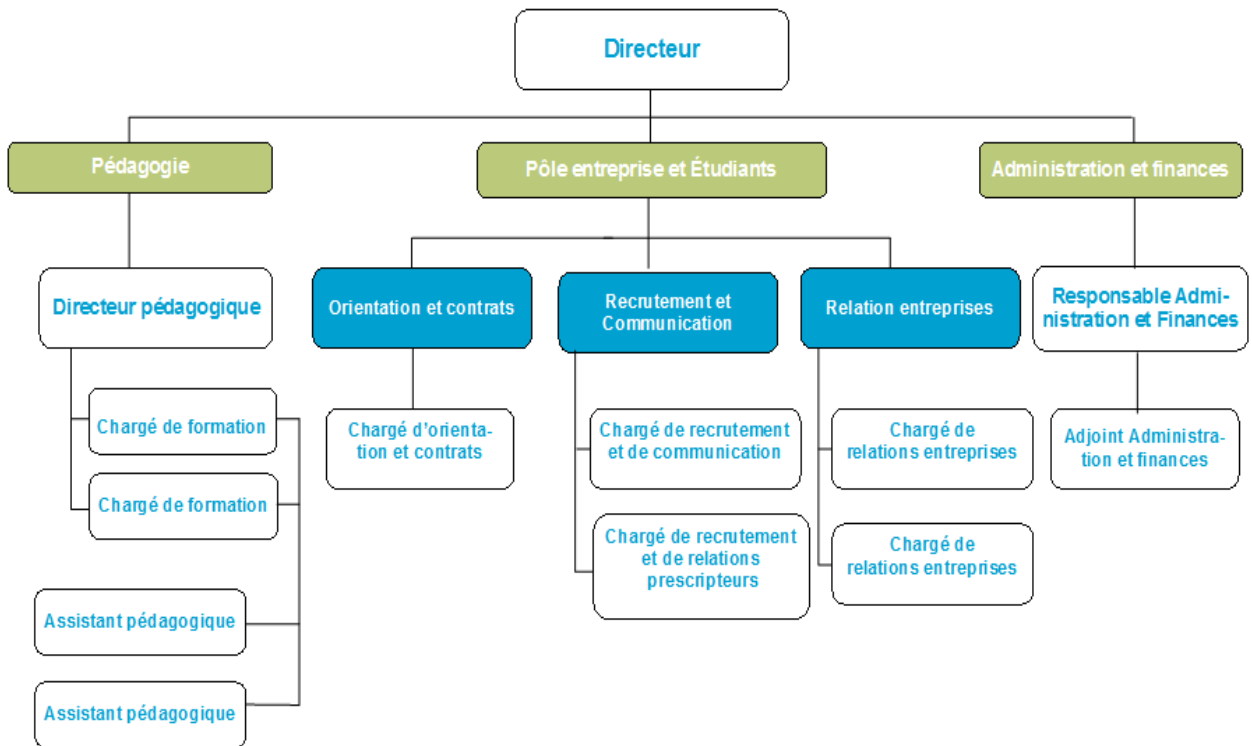
Le Groupe xxxx est une Ecole de Commerce en alternance qui regroupe trois entités que l'on nommera « 1 CFA », « 2 » et « 3 ». De manière générale, cette école propose des formations spécialisées post-Bac et post-Bac+2 dont la particularité est de répondre à des besoins bien identifiés dans des secteurs d'activités tels que le Commerce, la Distribution, l'Industrie, la Banque/Assurance/Finance et l'Immobilier. Il s'agit de formations professionnelles en initial ou continu menant soit à un diplôme d'Etat de niveau Bac+2, soit à des titres certifiés de niveau III à II, soit à un diplôme universitaire. Elle accueille chaque année environ 300 étudiants, dont le statut varie du contrat de professionnalisation à la convention de stage, ou encore au contrat d'apprentissage. Pour ce dernier statut, le Groupe xxxx est conventionné CFA

par la Région depuis 1996. Pour ce qui est de l'entité « 3 », il s'agit d'un cabinet de conseil spécialisé dans le domaine Commercial et des Ressources Humaines. La structure organisationnelle de l'école comprend deux services à part entière, à savoir : un service commercial/administratif qui s'occupe du recrutement des étudiants, de la gestion des contrats, de la promotion de l'école ou encore des relations entreprises pour trouver un stage ou s'assurer du bon parcours des étudiants en entreprise. Et le service pédagogique, qui s'occupe de tout ce qui se rapporte directement à la formation : formateurs, étudiants, contenu de formation, gestion des plannings, des calendriers, ..., afin d'assurer le bon déroulement de l'année de formation. Globalement, l'école a pour objectif de développer de nouvelles compétences généralistes pour permettre aux étudiants d'accéder à des fonctions d'encadrement. L'approche pédagogique a pour vocation d'être très professionnalisante et pratique. Ces formations sont conçues pour répondre aux préoccupations concrètes des étudiants et des chefs d'entreprise. Une approche méthodologique et une alternance entre études de cas et exercices pratiques, animés par des intervenants experts (environ 80) sont proposées pour chacun des modules aux programmes. Il s'agit aussi pour les étudiants d'obtenir un diplôme concret et utile, d'entrer dans la vie active, d'enrichir leurs expériences professionnelles, véritable passeport pour l'emploi, ou de valider l'expérience acquise.

Globalement, l'organisation de l'école se présente de la manière suivante :

# Organigramme de l'École de Commerce xxxx

Actualisé fin 2010



*Organigramme volontairement « anonyme » : absence du nom des salariés et intitulés de poste employés au masculin.*



## **CHAPITRE 2 : EXPLORATION DU TERRAIN DE RECHERCHE**

---

La structure sur laquelle repose ce travail de recherche, a tout d'abord fait l'objet d'une exploration générale. L'observation a été réalisée à partir d'un regard extérieur au terrain étudié, de manière à ne relever que les pratiques les plus éloquentes en termes de professionnalisation des étudiants. Cette exploration était également un moyen de comprendre le fonctionnement général du dispositif et d'en identifier ses spécificités.

### **I. Réunion pédagogique vers une finalité commune : éveiller le professionnel qui sommeille en eux**

*20 septembre 2010*

Le premier questionnaire a débuté autour de l'accompagnement des étudiants à la professionnalisation lors d'une réunion de rentrée organisée au sein de l'école du Groupe xxxx en septembre dernier. L'objet de cette réunion était d'échanger avec les formateurs, notamment sur le fonctionnement de l'école afin d'assurer une certaine cohérence entre les pratiques du service commercial et administratif, celles du service pédagogique et les leurs. Il en est ressorti que l'école devait être « *actrice dans le processus de professionnalisation des étudiants* » (directeur pédagogique), mais que ces derniers en étaient « *les protagonistes* ». L'idée étant de les insérer dans la réalité du monde du travail même dans un contexte de formation. L'esprit de la formation en alternance à visée professionnalisante de cette école se traduit par un travail quotidien dans les contenus et approches en formation mais aussi, de manière générale au sein de l'établissement de formation, notamment régi par l'équipe pédagogique. Concrètement, cette réunion mettait clairement en avant la « *culture d'entreprise* » de l'Ecole dont les mots d'ordre est « professionnalisation » et « alternance ». Dans ce cadre, la culture d'entreprise a pour visée le professionnalisme des individus en situation d'apprentissage en alternance.

### **II. Stratégie école / entreprise**

Les différents points énoncés ci-dessous (réunion tuteurs, visite en entreprise, formation des tuteurs, évaluation trimestrielle) ne feront l'objet que d'une brève présentation dans le cadre de cette partie. Ils seront davantage traités et analysés au cours de ces recherches afin, notamment, d'en mesurer l'efficacité.

## **2.1. Réunion tuteurs**

Au début de chaque année est organisée une réunion avec les tuteurs des étudiants par formation. Celle-ci ayant pour but de présenter la formation, d'en rappeler les objectifs, les différentes productions académiques que l'étudiant doit réaliser ou encore d'échanger avec les tuteurs sur son évolution en entreprise. Ces réunions ont mis en évidence le lien école/entreprise ainsi que la stratégie mise en place pour que la transition entre les deux s'opère dans les meilleures conditions possibles. Elles sous-tendaient également l'importance du lien entre les savoirs enseignés en formation et la pratique professionnelle en entreprise. L'école guide les tuteurs afin que chacun d'entre eux garantisse un bon suivi professionnel à l'étudiant, et surtout qu'il lui assigne des missions adaptées à sa formation. (Cf. mode opératoire annexe 1).

## **2.2. Visite entreprise**

Ce suivi se poursuit en cours d'année (entre janvier et avril) dans le cadre d'une visite en entreprise sous forme d'entretien tripartite. Celle-ci est réalisée soit par le chargé des relations entreprises, soit par la directrice pédagogique, et se fait en présence du tuteur et de l'étudiant. Elle permet de faire le point sur l'évolution professionnelle de l'étudiant, la qualité du travail rendu, l'adéquation des activités avec la formation ou encore sur l'avancement du mémoire en lien direct avec l'entreprise. Au cours de cette visite, le tuteur peut également exposer les différents problèmes auxquels il est confronté, et les interrogations qui le laissent sans réponse, qu'elles soient d'ordre administratif ou bien pédagogique.

## **2.3. Formation des tuteurs**

Une formation des tuteurs a également été mise en place afin d'optimiser leur savoir-faire auprès des étudiants tutorés. Plusieurs objectifs lui sont assignés : « comprendre quel est le rôle du tuteur en entreprise », « identifier ses principales missions », « développer des aptitudes pédagogiques / les différents rôles d'un tuteur » et « savoir communiquer ». La formation se déroule sur deux jours répartis dans l'année et est facturée aux entreprises. Cependant, très peu de tuteurs s'y rendent, et de ce fait, la formation ne peut totalement porter ses fruits.

## **2.4. Evaluation trimestrielle des activités en entreprise**

Les activités menées en entreprise par les étudiants font l'objet trimestriellement d'une évaluation assez générale par le tuteur. A cet effet, une grille a été conçue par le service pédagogique de l'école et est utilisée pour chacune des formations. Les deux premières évaluations comprennent les objectifs de la période et les travaux réalisés, le bilan et les difficultés ren-

contrées, et implique une évaluation du tuteur de quatre critères : autonomie, responsabilité, implication et créativité. Quant à la dernière évaluation, dite « bilan professionnel de fin de formation », elle note l'année globale en entreprise sur 15 points. Elle comprend l'évaluation des aptitudes, des compétences professionnelles, et des compétences techniques. Le tout se déclinant en trois grilles dans lesquelles sont déterminés des critères assez généraux puis plus précis en fonction de la formation. Cette pratique montre une réelle volonté de saisir l'évolution professionnelle des étudiants mais aussi d'éventuelles difficultés que l'école pourrait solutionner. Ces outils restent, cependant, assez généralistes et pourrait éventuellement faire l'objet d'un approfondissement.

### **2.5. Création d'un titre certifié**

Un autre élément fait l'objet d'une attention particulière : la création d'une certification au sein de cette école. Comme souligné précédemment, un titre certifié représente par principe, l'aspect professionnel d'une formation en alternance en ce qu'elle met en valeur non pas des savoirs théoriques mais des compétences. Cette volonté de créer un titre certifié montre bien la place importante occupée par le professionnalisme dans les formations en alternance proposées par l'école, et ce, au travers de cette notion de compétence. Cependant, aucune démarche de professionnalisation ne semble accompagner réellement ce développement de compétences. Cette observation tend à faire émerger un manque en termes de moyens mis en œuvre pour optimiser le développement professionnel des étudiants.

### **2.6. Discours du directeur : soirée « remise des diplômes »**

*Janvier 2011*

Chaque année, une soirée à l'occasion de la remise des diplômes des étudiants de l'école est organisée. Elle permet à la fois de féliciter les jeunes diplômés, mais aussi la rencontre d'anciens étudiants de l'école, ce qui participe à la constitution du réseau des anciens. Cette année, le directeur, lors de son discours, a fortement mis l'accent sur l'importance des formations en alternance pour l'avenir des jeunes : « L'alternance est la première piste à exploiter pour l'emploi des jeunes ». Il a également insisté sur ce que sont, selon lui, les critères d'insertion d'aujourd'hui, qui constituent également des finalités de la formation en alternance : l'« expérience », l'« adaptabilité au poste de travail » et la « sociabilité ». Il achève son discours en expliquant que « les jeunes qui sortent de l'alternance peuvent être des modèles pour l'entreprise ». La qualité et le caractère complet de ce type de formation semble

évidents à ses yeux. Mais comment l'école justifie-t-elle ses dires d'un point de vue pédagogique parallèlement à cette double modalité d'apprentissage école / entreprise ?

## **CHAPITRE 3 : PROBLEMATISATION EN QUESTIONS**

---

### **I. Origines du questionnaire**

#### **1.1. Présentation de la formation « Assistant en Ressources Humaines »**

Cette formation fut créée en 2007 dans le but de répondre en priorité aux besoins des Agences de Travail Temporaire. Elle proposait alors deux options, à savoir : le placement et recrutement dans une Agence de Travail Temporaire, et l'élaboration d'un plan dans un service RH. Désormais ces deux options font partie intégrante des différents modules. La formation s'adresse aux entreprises qui ont un besoin spécifique :

- Développement des compétences en Ressources Humaines.
- Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences.
- Gestion administrative du personnel, gestion de la paie.
- Recrutement et intégration en entreprise.

Organisée sur une année en alternance, cette formation se déroule sur un rythme d'une semaine en formation et deux semaines en entreprise. Elle prépare à l'obtention d'un titre certifié de niveaux III « Assistant en Ressources Humaines », et a été élaborée autour de plusieurs objectifs :

- Gérer les emplois et les compétences
- Gérer les personnes
- Gérer les rémunérations
- Gérer les relations sociales
- Traiter l'information sociale
- Recruter et Placer dans l'Intérim

Afin d'atteindre ces objectifs, différents modules ont été mis en place :

- « *Droit et environnement de l'entreprise* » : Gestion administrative du personnel / Droit du travail et législation sociale / Bilan social et tableaux de bord.
- « *Gestion des Ressources Humaines* » : La fonction RH / Les techniques de recrutement et d'intégration / Formation professionnelle (gestion plan de formation) / Vente et négociations des prestations RH, travail temporaire.
- « *Management stratégique* » : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences / Management des hommes / Organisation d'un projet.
- « *Gestion des rémunérations* » : La paie / Politique des rémunérations.

- « *Communication et informatique* » : Communication d'entreprise / communication professionnelle / Informatique / Anglais professionnel.
- « *Projets tutorés* » / « *Evolution professionnelle* » : Mémoire professionnel autour d'une problématique relative à l'entreprise / Organisation et gestion d'un projet professionnel (événement, voyage d'études, etc.).

En termes d'approche pédagogique, environ 95 % des cours sont dispensés par des professionnels (post-profession ou en poste) soit environ onze intervenants. Ils ont une meilleure connaissance de l'actualité professionnelle et une meilleure appréhension des activités en entreprise. Suite à cette formation, et après obtention du titre, entre 30 et 40 % des étudiants en Ressources Humaines évoluent vers un BAC + 3 en management. Les autres, en fin de cursus, souhaitent s'insérer directement dans la vie professionnelle.

Les étudiants peuvent avoir différentes missions en entreprise :

Domaine	Missions
<b>L'intérim</b> (Assistant d'agence / chargé de recrutement)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recrutement et évaluation</li> <li>- Accueil et suivi des intérimaires</li> </ul>
<b>La formation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en place des plans de formation</li> </ul>
<b>La gestion des emplois et de l'évolution des compétences</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestion des carrières</li> <li>- Suivi du budget (évolution des salaires)</li> <li>- Identification, évaluation, validation, valorisation des compétences</li> </ul>
<b>La gestion administrative des personnels et des relations sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fidélisation des intérimaires</li> <li>- Préparation dossiers réunions CE/DP</li> </ul>
<b>La communication interne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduite de réunion</li> <li>- Négociation</li> <li>- Gestion de conflits</li> </ul>
<b>Sourcing</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche de fournisseurs</li> <li>- Recherche et identification de candidats</li> </ul>

Ce titre certifié prépare à divers métiers tels que :

- Assistant(e) en Ressources Humaines
- Assistant(e) DRH
- Assistant(e) ou responsable de recrutement
- Assistant(e) ou responsable formation
- Assistant(e) dans une agence intérim
- Gestionnaire de paie
- Responsable administratif du personnel

## 1.2. Présentation du public concerné

En 2010/2011, la formation Assistant en Ressources Humaines compte 17 étudiants. Afin de mieux appréhender le profil de chacun d'entre eux et de déterminer notamment quels sont leurs attentes par rapport à cette formation, une « fiche-profil » leur a été diffusée dès le début de cette recherche (cf. annexe 2, 3).

La formation d'Assistant en RH est composée pour l'année 2010/2011 d'environ 53 % de personnes issues de formation, les autres étant issus de différents types de poste. Certains viennent du milieu professionnel mais ont souhaité se réorienter (5), d'autres sont issus du terrain dans le domaine des RH (3), ou bien, sont des étudiants en reprise d'étude (9). Parmi eux, deux n'ont pas eu d'expérience significative, sept ont réalisé un ou plusieurs stages dont six dans un autre domaine, et cinq des huit personnes en emploi l'étaient dans un autre domaine. Près de la moitié des étudiants ont obtenu précédemment un BTS d'Assistant soit de Manager (4), soit de Direction (2), soit de Gestion (2). Cependant, les origines de chacun restent diverses puisque d'autres proviennent d'un cursus universitaire où ils ont obtenu un master notamment dans le domaine de la psychologie (3). D'autres ont souhaité se réorienter (3) suite à l'obtention d'un diplôme dans un secteur quelque peu différent tel qu'un master en Communication Évènementielle, un DESS dans le Génie du Littoral Portuaire, ou encore un BTS Management des Unités Commerciales. Environ 70 % d'entre eux sont actuellement en contrat de professionnalisation, les autres étant en convention de stage. Environ 50 % des étudiants ont intégré cette formation à des fins de professionnalisation, notamment par le biais de l'alternance école / entreprise. Globalement les raisons du choix de ce type de formation est relativement lié au fait qu'elle est polyvalente, et qu'elle prépare à un métier dans un domaine précis tout en permettant d'acquérir de l'expérience professionnelle. Les objectifs post formation de l'ensemble des étudiants semblent relativement clairs puisqu'environ 82 % d'entre eux souhaitent s'insérer professionnellement dans leur domaine avec des idées d'emploi très précises. Les 18 % restants correspondent à une volonté de poursuite d'étude en master RH. Près de 53 % d'entre eux sont en alternance dans un service RH où ils ont généralement des missions de type « gestion de paie et administrative du personnel », « réalisation de bilans sociaux », « recrutement », etc. Le pourcentage restant correspond aux étudiants en alternance dans une agence pour l'emploi qui ont essentiellement des missions de type « recrutement », « sourcing », « gestion administrative des contrats », etc. Ces fiches-profil ont révélé des profils relativement différents les uns des autres. Chacun provenant d'horizons divers avec des

expériences professionnelles très peu similaires. D'autres ont peu ou pas d'expérience et attendent beaucoup de la formation, notamment d'être impulsé sur le marché de l'emploi.

## II. Emergence d'une problématique

### 2.1. Questionnements

Les formations en alternance dont le principe est avant tout de permettre aux étudiants d'allier savoirs théoriques et savoirs pratiques, se doivent de mettre en œuvre une réelle stratégie d'apprentissage. Mais qu'elle est-elle ? Celle mise en place dans l'école de Commerce dont il est question, est-elle suffisante ? L'interface école / entreprise n'est-elle pas un élément clé dans la stratégie à développer ? Comment optimiser la professionnalisation des apprenants ? Comment penser un dispositif professionnalisant afin qu'il y ait transformation des étudiants à la fin de leur formation ? Qu'entendons-nous par « transformation » ? Le passage de l'étudiant au professionnel, ou encore l'évolution d'une certaine maturité professionnelle d'une personne déjà expérimentée ? L'évolution ou encore le changement d'identité professionnelle ? Le développement de l'employabilité de chacun d'entre eux afin de faciliter leur insertion professionnelle post formation ? De nombreuses questions me font résonance. L'une d'entre elles émane d'une phrase qui a été formulée de manière assez récurrente par les différents acteurs de cette école. Que se soit les tuteurs, les formateurs, ou encore les services administrateurs des formations en général (l'école), tous ont souvent répété que « *beaucoup d'étudiants sont trop scolaires* ». Certains ont également ajouté que « *bon nombre manquent de maturité, se montrent peu actifs ou en tout cas parfois déconnectés du monde du travail* ». D'autres pensent qu'« *ils veulent tous décrocher un poste intéressant mais sans les contraintes qu'il y a autour* » ou encore, ont le sentiment qu'« *ils sont dans leur bulle, encore insouciants et pourtant pleins de bonne volonté* ». « *Comment faire face à une telle attitude ? De quoi se prémunir pour les faire avancer vers le monde professionnel ? Comment les sensibiliser de manière à ce que l'école soit davantage perçue comme un environnement professionnel et moins scolaire ?* ». Ces propos s'appliquent à toutes les formations en général, et d'ailleurs peut-être de manière moindre pour la formation en Ressources Humaines étudiée. Cependant, l'intérêt de partir de ce type de profil-étudiant serait d'en saisir les richesses mais aussi les points négatifs. Cela permettrait par la suite de diffuser, de généraliser une certaine qualité de formation professionnalisante à partir des apports de cette recherche. L'un des autres éléments qui contribue à ce questionnement est que malgré la richesse des apprentissages dont bénéficie l'apprenant, tant en entreprise qu'en formation, l'interface entre les deux milieux semble pouvoir être davantage développée. L'entreprise apporte beaucoup aux étu



dians : la socialisation professionnelle, un pied dans le monde du travail, sans parler du plus grand confort financier selon le statut, meilleure appropriation des savoirs théoriques, des techniques, des savoir-faire, etc. Cependant, les activités réalisées ne sont pas réinvesties en formation, et rien que cela signifie que quelque part il y a une déperdition de savoirs, et une non optimisation de leur professionnalisation. Si l'on reprend rapidement les travaux de Vermeersch (2010, p. 28) , « *dans tous les métiers où l'on se forme par des temps de stages pratiques, ou des passages en entreprise que ce soit par période groupée ou en alternance, un des problèmes clefs est d'aider les futurs professionnels à tirer des leçons de leurs activités pratiques* ». Nombreux sont les questionnements, mais nous ne rentrerons pas davantage dans les détails. Quel est donc le « problème » soulevé ?

## **2.2. Problématique et hypothèses**

A partir de ces nombreux questionnements, une problématique a pu s'esquisser. Les contours de la recherche ont alors continué à s'affiner et des hypothèses ont émergé. En voici la déclinaison :

***« Comment repenser dans une visée de professionnalisation, l'accompagnement de l'alternance des étudiants en formation au sein d'une école de commerce, afin d'optimiser leur développement professionnel ? »***

L'optimisation des bénéfices d'un processus de professionnalisation ne peut se faire sans un accompagnement spécifique des étudiants que ce soit en entreprise ou bien en formation.

Les pratiques professionnelles en entreprise doivent faire l'objet d'un travail réflexif afin d'optimiser le développement des compétences professionnelles des étudiants.

Développer la communication entre les différents acteurs d'un dispositif de formation en alternance est une condition nécessaire au bon accompagnement de l'étudiant.

Tout au long de cette recherche, ces points d'ombre vont faire l'objet de nombreux éclairages tout d'abord à partir d'une étude théorique approfondie, puis de l'enquête menée sur le terrain auprès des différents acteurs concernés. Mais quels sont, de manière générale, les objectifs et le déroulement de cette recherche ?

### **III. Ambitions et mise en opération de la recherche**

#### **3.1. Objectifs de la recherche**

Pourquoi étudier une école délivrant des formations en alternance déjà relativement bien développée en termes de professionnalisation ? Riche de ce que celle-ci possède déjà, la recherche aura pour but d'aller encore bien au-delà pour en extraire de nouvelles pratiques, de nouveaux outils toujours plus efficaces et transférables à d'autres formations, voire d'autres écoles. En fonction des résultats obtenus à cette étude, un accompagnement spécifique des étudiants pourrait éventuellement être mis en place. Seule l'enquête déterminera s'il s'avère nécessaire ou non afin d'optimiser le développement des qualités, des compétences professionnelles, du professionnalisme de chacun d'entre eux à la fin de leur parcours de formation. Jusqu'à aujourd'hui de nombreuses recherches ont été réalisées sur le thème de la professionnalisation dans les formations en alternance que ce soit par des praticiens, des théoriciens ou encore des étudiants chercheurs. Chacun de ces travaux touchaient à des domaines différents tels que l'Université, le secteur pénitencier, et bien d'autres encore... Cependant, les outils et les pratiques qui ont été développés peuvent toujours être améliorés, adaptés ou encore de nouveaux peuvent voir le jour en fonction du public, du type de formation et du secteur bénéficiaires. De plus, le domaine du Commerce, et plus particulièrement celui des Ressources Humaines, touche à des secteurs en pleine expansion dans lesquels les employeurs ont besoin de jeunes formés directement opérationnels sur le terrain et qui font preuve d'une certaine maturité professionnelle. Certes, la professionnalisation des individus se fait au cours de toute une vie mais tous n'ont pas la chance ou l'opportunité d'investir le monde du travail en partant sur de meilleures bases. Comment ces recherches vont-elles se dérouler ?

#### **3.2. Mise en œuvre**

En étudiant un dispositif de formation professionnalisant d'une Ecole de Commerce en alternance, il sera possible d'en mesurer l'efficacité en analysant les pratiques déjà existantes (des formateurs, de l'école, de l'école avec les entreprises...) les outils utilisés, et d'en diagnostiquer les points forts, les points faibles, pour tenter par la suite d'en améliorer la qualité et notamment l'aboutissement. L'étude repose sur une formation spécifique dans une école spécifique, mais ne se limite en rien à ce titre certifié, ni à cet établissement dont les objectifs ne sont pas nécessairement d'accentuer sur l'accompagnement professionnel en tant que tel mais plutôt sur un accompagnement général qui se fait par les différents acteurs (service pédagogique, formateurs, tuteurs, service relation entreprise de l'école...). L'intérêt de s'appuyer

sur un titre certifié se joue en termes de visée. Comme l'indique la dénomination « certification », ce type de formation à finalité professionnelle fait gage de qualité. Elle forme à un métier spécifique et de ce fait tend davantage vers l'insertion professionnelle post formation. A partir des nombreux travaux de recherche dont l'écueil a succinctement été énoncé précédemment, des nombreuses avancées mais aussi de l'étude de ce nouveau terrain, je vais tenter d'extraire et de capitaliser les ressources nécessaires afin de réaliser de nouveaux outils, de mettre en place de nouvelles pratiques à visée professionnelle des plus opérationnelles possibles. La formation en alternance est un dispositif spécifique qui répond déjà à de nombreuses normes et possède pléthore de qualités. Cependant, l'organisation de cette alternance n'a-t-elle pas déjà certains pré-requis en termes d'aménagement professionnel ? Quelles seraient les pratiques idéales pour optimiser le développement professionnel des bénéficiaires ? Une démarche sera engagée auprès des différents acteurs (directeur pédagogique, formateurs, tuteurs, étudiants) afin de recueillir l'ensemble des points de vue quant au dispositif, leurs représentations en termes de professionnalisation, leurs attentes, les manques ressentis (pratiques, outils) ..., et ainsi de fonder les éventuels préconisations à venir à partir d'une co-construction.

## **PARTIE II**

# ***APPROCHE THEORIQUE***

Dans le cadre de cette recherche dont l'intérêt est porté, pour rappel, sur l'optimisation du développement professionnel des étudiants en formation en alternance, de nombreuses notions devront faire l'objet d'une étude approfondie. En effet, bien que les deux notions qui retiendront particulièrement notre attention soient celles de « professionnalisation » et d'« alternance », ces dernières en induisent de nombreuses autres.

Dans un premier chapitre, la notion de « professionnalisation » sera arborée afin d'en saisir le contexte de son émergence et ainsi ses enjeux, puis d'en distinguer ses significations et particularités. En découleront alors les notions de « développement professionnel », de « compétence », ou encore d'« identité professionnelle ». Ces notions s'avèrent, en effet, indissociables pour traiter la question de la professionnalisation, et plus particulièrement du développement professionnel. Une compréhension en profondeur de celles-ci, et ce par le biais de l'étude de nombreux travaux de recherche, permettra de mener cette recherche en toute connaissance de cause, et surtout de l'appuyer sur des théories fondées qui viendront l'éclairer.

Puis dans un second chapitre, il s'agira de s'approprier la notion d'« alternance » et tout ce qu'elle implique, à savoir : ses origines socio-historiques, ses caractéristiques fonctionnelles, pédagogiques, didactiques ou encore son rapport à la notion de professionnalisation. Tout l'enjeu de cette seconde partie sera de proposer une approche théorique constructiviste, ou autrement dit qui permette finalement d'adopter un point de vue relativement pragmatique du développement professionnel.

Cette voie théorique se veut riche en apports afin que l'analyse du parcours en alternance, objet de ce mémoire, puisse s'appuyer sur des approches conceptuelles permettant d'en éclairer les points nodaux.

# **CHAPITRE 1 : « LA PROFESSIONNALISATION : FONDEMENTS ET DEFINITION »**

---

## **I. Qu'est-il entendu par « professionnalisation » ?**

### **1.1. Emergence de la notion de professionnalisation**

La notion de professionnalisation est apparue au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle dans les travaux anglo-saxons de la sociologie des professions de Parsons, et désignait alors le « processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (Wittorski, 2007, p.70). Elle apparaît comme la formation d'un individu à une profession spécifique ou comme la construction d'une nouvelle profession (Wittorski, 2005). Le terme de professionnalisation est alors fondé à partir de cette notion de profession dont la signification la plus commune serait qu'il s'agisse d'un métier socialement reconnu et dont les orientations s'avèrent partagées (Ibid). C. Dubar (1991) en s'appuyant également sur cette approche sociologique, explique que la profession émerge lorsqu'un certain nombre de personnes commence à pratiquer une technique définie, fondée à partir d'une formation spécialisée. Alors que la sociologie interactionniste insiste sur le fait qu'elle implique le partage de règles, d'activités et d'un esprit collectif, au sein duquel chacun doit se faire accepter par ses pairs (Wittoski, 2005). Ce n'est qu'au début des années 1970 que la notion fait son apparition en France conjointement à celle de compétence, et ce à l'initiative des organisations. Son émergence s'inscrit dans une volonté de « flexibiliser », de libéraliser le marché, de mener une décentralisation politique (vers un citoyen professionnel), organisationnelle (vers un salarié professionnel) et sociale (vers un individu auteur et acteur de sa propre vie). Le contexte dans lequel elle se développe est emprunt de nouvelles valeurs sociales telles que l'autonomie, l'efficacité, la responsabilité, et le « mouvement » (Wittorski, 2008).

R. Wittorski (2007) précise que la professionnalisation est le fruit d'une intention sociale qui souligne l'importance de l'emploi durable, de la professionnalisation durable. Cette observation est tout d'abord notable en France pour les salariés au travers de l'ANI<sup>15</sup> de 2003 sur la FTLV<sup>16</sup>. Cet accord sera suivi en 2004 de la loi 2004-391 relative au développement d'un véritable droit à la formation, notamment pour les salariés. Puis en 2009, dans le cadre

---

<sup>15</sup> Accord National Interprofessionnel.

<sup>16</sup> Cf. glossaire.

du Processus de Bologne<sup>17</sup>, le Conseil de l'Europe et l'Union Européenne mettent l'accent sur la nécessité d'« améliorer l'employabilité des diplômés ».

Selon R. Wittorski (2007), plusieurs enjeux historiques s'articulent autour de la professionnalisation et se déclinent en trois espaces distincts :

- Un premier espace politique et social dont l'intention est de responsabiliser les individus en tant que citoyens. Il s'agirait de professionnaliser la société pour accompagner une mutation du fonctionnement des institutions politiques et administratives.
- Un deuxième espace, celui des individus et des groupes sociaux, se situerait dans la constitution des professions. La visée serait une reconnaissance de soi et celle d'une profession dans la société.
- Le dernier espace concerne les organisations, dont le but serait de professionnaliser les salariés afin d'accompagner la flexibilité du travail (évolution des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail).

## **1.2. Définitions théoriques**

### *1.2.1. Appréhension de la notion*

R. Bourdoncle (2000, pp. 117-118) développe l'idée selon laquelle en ajoutant le suffixe «-alisation» à la notion de « profession », un caractère dynamique prend forme. Il s'agirait alors d'un processus ayant pour finalité la socialisation professionnelle. Cette socialisation renverrait à un cheminement englobant tout ce qui permettrait de maîtriser un rôle en milieu de travail, d'assurer une certaine compréhension de la culture d'entreprise d'une organisation et de définir un certain rapport identitaire à une organisation (Martineau & Presseau, 2007). Et ce, à la différence du développement professionnel qui se référerait essentiellement à un apprentissage formel ou informel dont la visée serait la maîtrise de l'agir professionnel, l'efficacité et l'efficience de l'acteur dans son milieu de travail (Ibid). R. Bourdoncle (2000) ajoute également que ce processus serait engagé par une personne lorsqu'elle acquiert les savoirs, les compétences et l'identité propre à une profession.

La notion de « professionnalisation » peut faire l'objet de plusieurs approches (CAFOC, 2006), à savoir : la sociologie des professions, la politique publique, la gestion des Ressources Humaines ou encore la formation professionnelle qui occupera plus particulièrement l'intérêt

---

<sup>17</sup> V<sup>ème</sup> Conférence à Leuven et Louvain-la-Neuve les 28-29 avril 2009 sur l'Enseignement supérieur en Europe.

de cette recherche. J. Roche (1999), quant à elle, distingue cinq dimensions de la professionnalisation : l'économie, l'éthico-philosophie, la sociologie, la psychologie et la pédagogie. Pour ce qui est de celle privilégiant la dimension pédagogique, vers laquelle s'oriente plus particulièrement l'objet de ces recherches, elle l'associe à une volonté d'identifier les déterminants qui permettent le professionnalisme en complément des savoirs et savoir-faire et à analyser leur construction ; en rapprochant la nature du travail et le concept de compétence.

R. Bourdoncle (1991) constate que si ce processus de professionnalisation est souvent perçu dans sa globalité, il est possible de le rencontrer sous différentes formes et dispositifs selon le but visé. Il distingue alors les « objets » de la professionnalisation, afin de mieux identifier l'importance de chacun dans le dispositif professionnalisant. Ainsi, le processus de professionnalisation pourrait être analysé à partir de cinq domaines différents, construits sur la base de perspectives disciplinaires distinctes, qui cependant, ne doivent pas être traitées séparément mais dans une logique globale. Les cinq objets de ce processus se déclinent donc comme suit :

- L' « activité » elle-même, pour laquelle le processus impliquerait le passage de la dénomination de métier à celle de profession.
- Le « groupe qui exerce cette activité », pour qui le processus aurait pour rôle de développer le statut social et l'autonomie professionnelle.
- Les « savoirs liés à cette activité », qui, par le biais de ce processus, deviendrait plus spécifiques, rationnel et efficace. Ces savoirs seraient également de nature plus diverse, notamment procédurale et déclarative, et il s'agirait davantage de compétences.
- L' « individu exerçant l'activité », qui se professionnaliserait en s'appropriant progressivement les modes opératoires, ce qu'il observe et le savoir-être de son groupe.
- La « formation à l'activité », qui serait professionnalisée lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle (son programme, sa pédagogie, ses méthodes spécifiques et ses liens plus soutenus avec le milieu professionnel).

R. Wittorski (2005) insiste sur l'aspect polysémique de cette notion en lui attribuant trois sens distincts en fonction de la période durant laquelle il s'est développé mais aussi du domaine au sein duquel en est fait l'usage :

- Le premier sens, dans son acception sociologique, correspondrait à ce qu'il nomme la « professionnalisation-profession ». Développé au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, il est associé à l'organisation sociale d'un ensemble d'activités. Cette organisation impliquerait



la création de règles d'exercice, une reconnaissance sociale de leur utilité ou encore une construction de programme de formation à ces activités.

- Le second, davantage d'un point de vue pédagogique, est appelé « professionnalisation-formation ». Il renverrait à la professionnalisation des acteurs pour laquelle il s'agirait de leur transmettre les savoirs et les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, et de leur permettre de développer une identité professionnelle.
- Le dernier sens, d'ordre socio-économique est nommé « professionnalisation-efficacité du travail ». Développé dans les années 1970 parallèlement à la notion de compétence, il proviendrait du champ des organisations et de la production de biens et services. L'objet de la professionnalisation dans ce cadre serait alors de formaliser un système d'expertise par et dans l'organisation. De cette manière, le salarié se devrait d'être plus compétent, plus efficace et plus adaptable.

A partir de là, R. Wittorski (2005, p.28) définit la professionnalisation comme un « processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités et un processus de formation des individus aux contenus d'une profession existante ». Ainsi, le premier cas induirait la construction d'une nouvelle profession, et le second, la formation des individus à une profession existante.

Selon ce même auteur (2007, p.91), cette notion, lorsqu'elle concerne directement les individus, se développe au travers de trois conceptions :

- Elle serait issue d'une « intention sociale » lorsqu'elle est tournée vers l'organisation. Elle impliquerait alors une « mise en mouvement » des apprenants dans un environnement de travail au sein duquel un dispositif professionnalisant a été mis en place.
- Elle représenterait un processus de développement de « process action » traduisant la manière dont un individu agit. La notion serait ici tournée vers un individu ou bien un groupe. Le processus se déroulerait dans le même contexte et se réaliserait suite à une demande du sujet qui souhaiterait avoir une reconnaissance de la part de l'organisation.
- Elle renverrait à un « processus de transaction » entre l'individu et l'organisation afin que celui-ci se voie attribuer une « professionnalité » à partir des process d'actions développés.

J. Roche (1999, p.46) explique que « la professionnalisation s'effectue par le contact avec la réalité, ce qui amènerait à la dimension pédagogique de la professionnalisation en tant que

modalité ». En ce sens, l'auteure signifie que la formation interviendrait dans le but de mettre à disposition des moyens pédagogiques accompagnant ou permettant la mise en œuvre de ce processus pour un individu.

### 1.2.2. Professionnalisation ou navigation professionnelle

G. Le Boterf (1997) [quant à lui,] associe la professionnalisation à ce qu'il nomme une « navigation professionnelle ». Ce modèle s'applique davantage à des salariés, mais il peut prendre diverses formes et notamment celle d'un dispositif de formation en alternance. La navigation professionnelle part du principe que le professionnalisme est un « ensemble des savoirs ressources et des compétences validées possédées par une personne » (Ibid, p. 177). Le but de ce processus étant d'éclairer la manière dont un individu peut devenir professionnel. L'auteur insiste sur le fait que seules les personnes volontaires pourront bénéficier des bienfaits de ce modèle. Selon G. Le Boterf, il implique la définition des projets et du parcours de professionnalisation de l'individu afin de mettre en relief l'ensemble des compétences professionnelles à acquérir. L'auteur nomme ce processus le « cap de professionnalisation » qui renvoie davantage à une « direction à poursuivre plutôt qu'à un port à atteindre » (Ibid, p. 181). Cette idée de « poursuite » traduirait alors le professionnalisme comme un processus toujours à développer, à faire évoluer. L'apprenant, acteur et auteur ou co-auteur de son parcours va de ce fait lui donner du sens, ainsi qu'à l'historicité de son itinéraire personnel (Ibid, p. 182). G. Le Boterf (2002) a ainsi déterminé les principes directeurs de la professionnalisation. Il en définit cinq, qui à ses yeux s'avèrent indispensables pour mettre en place un processus de professionnalisation (Ibid, p.171) :

- Se sont les personnes qui se professionnalisent elles-mêmes et non pas les acteurs mobilisés pour les y accompagner. Volonté, investissement, énergie, effort sont les maîtres mots de la réussite du processus.
- La professionnalisation est la construction d'une professionnalité.
- La professionnalisation induit un parcours tel que le modèle de la navigation.
- La professionnalisation implique la formation mais ne se réduit pas à celle-ci.
- La professionnalisation suppose la mise en œuvre de moyens de développer la réflexivité et de permettre de se distancier des professionnels de manière critique envers leurs pratiques, leurs compétences et leurs ressources, leurs représentations, leur façon d'agir et d'apprendre.

### 1.3. Professionnalisation et développement professionnel

R. Wittorski (2007, p.158) souligne qu'il est essentiel de différencier la « professionnalisation » et le « développement professionnel ». La professionnalisation renverrait au « dispositif proposé au sujet », c'est-à-dire à l'Institution. Alors que le développement professionnel relèverait de la « dynamique des sujets », autrement dit, de l'individu (Ibid, pp.90-91). Barbier et ses comparse (1994 ; in Bourdoncle, 2000, p.126), associent le développement professionnel à « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Suite à cette « transformation », il ne s'agirait plus de professionnalisation, mais de « professionnalité » qui, selon Wittorski (2007), serait un construit social composé de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités. Quant à R. Bourdoncle (1991), il définit le « développement professionnel » non plus en termes de processus de transformation mais plutôt de processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction identitaire. Sur ce point, J-F Blin (1997) partage la définition exposée par J-M. Barbier. Cependant, il précise que l'évolution du professionnel est lisible au travers de la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques et des conditions de travail. Donnay et Charlier (2008, p.13)<sup>18</sup>, dans une approche davantage psychosociale, perçoivent le développement professionnel tel un « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle ». Cette nouvelle conception, au-delà du processus de transformation et d'acquisition, met l'accent sur le rôle d'autrui dans l'évolution professionnel, ainsi que sur l'importance du développement d'une éthique professionnelle qui influencerait sur l'identité de l'individu. Ils soulignent également le fait que l'acteur ne serait pas toujours auteur de ce développement, et que le processus s'inscrirait dans un double contexte : dans un milieu éducatif mais aussi un milieu professionnel. V. Cohen-Scali (2000) adopte la même approche mais expose un point de vue quelque peu différent. Elle perçoit dans le développement professionnel des étudiants, un processus de transition entre l'école et l'entreprise. Dans son acception socio-économique, elle entend par « transition » (Ibid, p.17), la « période

---

<sup>18</sup> Cette définition a tout d'abord été établie pour les enseignants en cours de développement professionnel mais peut s'appliquer à tout corps de métier.

qui sépare la fin de la scolarité initiale de l'accès à un emploi durable, comme une phase nouvelle et autonome dans le parcours des individus ». La transition apparaît ici comme une période socialement organisée. Dans son acception psychosociologique (Ibid, p.18), il s'agirait d'une « période de grands changements au cours de laquelle l'individu déploierait beaucoup d'énergie à construire du sens et des liens entre des événements plus ou moins attendus et plus ou moins choisis ». D. Riverin-Simard (1996 ; in Cohen-Scali, 2000) distingue quatre étapes successives dites de changements dans le développement professionnel, ou plutôt dans la transition école / entreprise. Chacune de ces étapes se déclinerait au travers d'une dimension particulière, à savoir :

- La dimension « analogique » qui relèverait de la prise de connaissance de la part de l'individu de son environnement de travail.
- La dimension « relationnelle » qui se référerait au développement de nouvelles interactions sociales exprimant les effets réciproques de changement du soi et de l'environnement.
- La dimension « organismique » correspondant à un engagement vers un positionnement dans son environnement qui prendrait en compte les nouvelles orientations de sa vie professionnelle et de l'environnement de travail.
- La dimension « transactionnelle » qui renverrait à la capacité à accepter l'incertitude liée à toute situation nouvelle.

L'école aurait alors pour rôle de mettre en place des stratégies afin d'accompagner l'étudiant au cours de chacune de ces étapes.

## **II. Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ?**

Afin de mieux comprendre ce que pourrait être un « professionnel compétent », la notion même de compétence sera arborée historiquement dans un premier temps de manière à comprendre ses origines. Puis sémantiquement dans un second temps, afin d'en saisir l'essentiel de ses particularités. La sémantique de la notion recouvre dans ce cadre diverses définitions que de nombreux auteurs se sont attelés à lui attribuer au travers de différentes approches. Elle mettra également en exergue ses principales caractéristiques, le contexte dans lequel elle s'inscrit et la manière dont il est possible de l'appréhender, voire de la mobiliser.

## 2.1. Fondements de la notion de compétence

Le terme de compétence puiserait ses origines à l'époque du XV<sup>ème</sup> siècle dans une dimension juridique (Astolfi, 2004). En effet, il était employé afin de qualifier un tribunal de compétent pour juger une affaire, un aspect de territoire ou encore de connaissance. Quelques siècles plus tard, sa signification s'est étendue au savoir, au sens commun et à l'expérience. Ce mot n'est donc pas une nouveauté, en revanche la notion quant à elle, est relativement récente. Elle fait son apparition en France dans les années 1950 dans le champ de la formation par le biais de R. Vatie<sup>19</sup> (1958 ; in Tanguy, 2001). Ce dernier, dans sa définition de la notion, souligne l'importance de la formation dans la construction des compétences. En effet, il l'associe à un ensemble d'actions dont le but est de maintenir le personnel de manière individuelle et collective au degré de compétence nécessaire à l'activité de l'entreprise. Il explique alors qu'il entend par compétence la jonction entre les connaissances, les aptitudes et la bonne volonté qui constituent finalement le triptyque savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans le champ des organisations du travail, la notion émerge à la fin des années 1970 au terme de la crise du taylorisme (Bellier, 1998). Les organisations revoient leur conception de l'homme au travail qui se doit désormais d'être polyvalent, adaptable, capable d'évoluer, et bien d'autres qualités encore qui mènent finalement à l'usage de la notion de compétence. La tertiarisation de l'économie va également contribuer à cette nécessité de rendre l'homme compétent puisqu'il ne s'agit plus uniquement de qualifications techniques mais aussi d'une dimension plus relationnelle avec le client. Peu à peu, la place de l'individu est devenue considérable. Il ne s'agit plus d'analyser les organisations pour optimiser les processus de production, mais plutôt de s'intéresser au développement des compétences de ce dernier pour y parvenir (Bellier, 1998). Il n'est plus considéré comme un opérateur mais comme un acteur ; ce que G. Le Boterf (2001) nomme le modèle de l'« économie du savoir et des compétences ». Aujourd'hui, l'intérêt porté à la compétence s'explique par la « compétitivité » et l'« employabilité » entre les individus (Le Boterf, 2001, p.27). Ces derniers expriment une réelle volonté d'être reconnus individuellement dans leurs performances et ce en termes de compétences. Ce n'est que dans les années 1980, que la notion s'est développée dans les textes de l'Education Nationale avec la Loi d'Orientation de 1989. La construction des compétences a pris une tout autre dimension, elle doit se penser dans la complémentarité « travail prescrit » / « travail réel »,

---

<sup>19</sup> Promoteur de la formation en entreprise et pionnier de la loi de 1971 relative à la formation professionnelle continue.

autrement dit entre la qualification à un métier et la mise en pratique (Le Boterf, 2001). Cette complémentarité se joue alors dans un rapport formation / travail.

Mais qu'entendons-nous réellement par « compétence » ?

## 2.2. Vers une appréhension théorique de la notion de « compétence »

La notion de compétence est un mot valise auquel il est difficile d'associer une définition unique. L'étude de quelques travaux théoriques viendront l'éclairer afin d'en saisir l'essentiel.

### 2.2.1. Quelques notions clés à distinguer

#### *a. De la qualification à la compétence*

Si pour certains la notion de compétence vient remplacer celle de qualification, pour d'autres elles sont indissociables. En effet, G. Le Boterf (2001) conçoit la qualification surtout comme la part du métier requise par les organisations du travail dans un contexte taylorien. Elle aurait progressivement été substituée par la notion de compétence. En revanche, P. Zarfian (2004), estime que ces deux notions sont indissociables. La qualification renverrait selon lui à un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements...) que l'individu acquiert lors d'une formation ou bien par l'exercice de diverses activités professionnelles. La compétence serait, quant à elle, la mise en œuvre de ces ressources. Il parle de qualification telle une « boîte à outils » et de la compétence comme la manière de l'utiliser.

#### *b. Savoir, connaissance et capacité*

La notion de compétence s'avère étroitement liées à de nombreuses autres, cependant, il est essentiel d'en faire la distinction. R. Wittorski (2009, p. 62) définit le « savoir » comme un « énoncé communicable socialement validé [...] descriptif ou explicatif d'une réalité, établi et reconnu par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée à une époque donnée ». Il explique ensuite que le savoir se transforme en « connaissance » quand l'individu est passé par le processus d'intériorisation et d'intégration de ces savoirs transmis. Quant à la notion de « capacité », elle relèverait de compétences décontextualisées pour lesquelles il s'agirait de potentialité d'action acquises non investies dans l'action mais disponibles pour agir (Wittorski, 2009). De cette manière, la capacité à résoudre un problème pourrait être mise en œuvre sous la forme de compétences particulières dans des situations diverses.

## 2.2.2. Les caractéristiques d'une compétence professionnelle

### *a. Définition générale*

La notion de compétence recouvre de nombreuses acceptions selon le cadre épistémologique dans lequel se placent les auteurs, et de la finalité qu'ils lui donnent. En voici quelques unes liées (ou qui peuvent l'être) au champ de la formation professionnelle des adultes.

J. Leplat (1991), spécialisé dans l'ergonomie du travail, attribue à la compétence professionnelle quatre caractéristiques :

- Opératoire et finalisée : elle serait compétence à agir, indissociable d'une activité ;
- Apprise : l'individu deviendrait compétent par construction sociale et personnelle ;
- Structurée : il s'agirait d'une combinaison des savoir agir/vouloir agir/pouvoir agir<sup>20</sup> ;
- Explicite ou tacite, c'est-à-dire incorporée : on ne peut l'observer directement en tant que telle, mais on observe ses manifestations, ses conséquences.

Elle comprendrait, selon le modèle de P. Zarifian (1999, p.70), trois dimensions :

- Une attitude de prise d'initiative et de responsabilité face aux situations auxquelles se retrouverait confronté l'individu ou le groupe, en visant la réussite de leur action ;
- Des savoirs d'action qui exprimeraient l'intelligence pratique de ces situations et s'appuieraient sur la mobilisation de l'expérience et de connaissances acquises en formation ;
- L'existence, le développement, la consolidation et la mobilisation de réseaux d'acteurs qui contribuent directement à la prise en charge des situations ou apportent un soutien.

Dans une approche cognitive de la compétence, J. Tardif (1996) la définit comme un système de connaissances déclaratives (quoi), conditionnelles (quand et pourquoi) et procédurales (comment) organisé sous formes de schémas opératoires. Ces schémas permettraient, en les mobilisant de manière consciente au sein d'une famille de situation, d'identifier les problèmes, mais aussi leur résolution efficace ;

M. de Montmollin (1985, p. 122) la présente, du point de vue de l'ergonomie de l'activité, comme un « ensemble stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ». Il ajoute également que les compétences « sédimentent et structurent les acquis de

---

<sup>20</sup> Notions développées p.11

l'histoire professionnelle ; elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans les tâches » (Ibid).

Dans sa définition de la notion de compétence, G. Le Boterf (1994) insiste sur le fait qu'elle n'est pas un état mais un processus, et qu'elle ne se réduit pas à une somme de savoirs. Il distingue quatre traits caractéristiques d'une compétence (Ibid, p.88) :

- Elle renverrait à un « savoir-faire ou un savoir agir » ;
- Elle serait mobilisable dans un « contexte particulier » comprenant un champ de contraintes et de ressources (techniques, humaines, financières, logistiques, temporelles...) déterminées.
- Elle correspondrait à un « savoir-faire ou un savoir agir validé » au sens où, d'un point de vue social, elle ne peut exister qu'en étant reconnue par autrui.
- La finalisation d'une compétence en action est liée à « des enjeux ». La compétence implique une intentionnalité.

Il la reconnaît également comme la résultante de trois facteurs (2001, p.51) :

- Le « savoir agir » qui supposerait de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseaux...) ;
- Le « vouloir agir » qui ferait référence à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins influent dans lequel il intervient ;
- Le « pouvoir agir » qui renverrait à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui permettraient à l'individu de prendre des responsabilités et des risques.

#### *b. Des ressources à la compétence*

Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources parmi lesquelles G. Le Boterf (2002, pp.48-49) distingue celles dites « personnelles » de celles dites « de réseau » liées à des éléments externes. Il en présente dix d'ordre personnel:

- Les « connaissances générales » (concepts, savoirs disciplinaires). Elles permettraient de comprendre un phénomène, une situation, un problème, un procédé. Il s'agirait de comprendre « comment ça marche ». [*« Savoir comprendre »*]
- Les « connaissances spécifiques à l'environnement professionnel » liées au contexte de travail de l'individu (équipement, règles de gestion, culture organisationnelle, codes sociaux, organisation de l'entreprise ou de l'unité...). Elles permettraient à l'individu de s'adapter à une situation particulière. [*« savoir s'adapter, agir sur mesure »*]



- Des « connaissances procédurales » visant à décrire « comment s’y prendre pour ». Il s’agirait de procédures, méthodes, modes opératoires. [*« Savoir comment procéder »*]
- Des « savoir-faire opérationnels » permettant d’opérer par des démarches, méthodes, procédures et instruments maîtrisés par l’individu. [*« Savoir procéder, opérer »*]
- Des « connaissances et savoir-faire expérimentiels » issus de l’expérience, de l’action. Ils renverraient à la « façon de faire » de l’individu. [*« Savoir y faire »*]
- Des « savoir-faire relationnels » liés aux capacités de coopération avec autrui (écoute, négociation, travail en équipe ou en réseau...). [*« Savoir coopérer, se conduire »*]
- Des « savoir-faire cognitifs » permettant la formulation, l’analyse, la résolution de problème... Il s’agirait d’une capacité à créer des informations nouvelles à partir d’informations existantes. [*« Savoir traiter l’information, savoir raisonner »*]
- Des « aptitudes et qualités » propres à la personnalité de l’individu (rigueur, force de conviction, curiosité d’esprit, initiative...). [*« Savoir s’engager »*]
- Des « ressources physiologiques ». [*« Savoir gérer son énergie »*]
- Des « ressources émotionnelles » guidant les intuitions, la perception de signaux faibles. [*« Savoir ressentir une situation, savoir capter des signaux faibles »*]

La compétence professionnelle comme « savoir-faire ou savoir agir validé » correspondrait à un savoir mobiliser, combiner et transposer des ressources personnelles et de réseau, dans une famille de situations professionnelles liées à des enjeux (Ibid, schéma p.89).

Quant aux ressources « de réseau », correspondant aux ressources liées à l’environnement de l’individu, elles se réfèreraient par exemple aux éléments suivants (Ibid, p.69) :

- Réseaux de savoirs capitalisés : banque de données, documentation...
- Réseau de coopération : expert, collègues, métiers divers...

Cependant, il faut être vigilant concernant ces ressources. Il ne s’agit pas de les cumuler, ni de les lister pour qu’elles soient perçues comme une compétence. Une compétence est organisée en « système » et ne peut être nommée comme telle que s’il y a mise en connexion de ces diverses ressources dans une situation professionnelle donnée (Le Boterf, 2001).

### *c. L’action, une condition sine qua none à l’existence de la compétence*

Lorsque l’on parle d’une compétence, elle se réfère toujours à un individu ou à un collectif en situation (Wittoski, 2009). Elle est à la fois finalisée, contextualisée, spécifique et contingente. G. Le Boterf (1994, pp.16) pense également qu’« il n’y a de compétence que de compétence en acte », elle ne pourrait exister en dehors de l’action. Elle s’inscrirait toujours dans un contexte spécifique où l’individu pourrait en faire l’usage, notamment dans une pra-

tique professionnelle. Dans la même lignée mais dans le cadre de l'ergonomie cognitive du travail, J. Leplat (1991) explique que la compétence qui n'a de sens que dans l'action, serait éclairée en étant articulée aux notions de tâche et d'activité. L'action dépendrait de la tâche qui fixerait ses buts et les conditions dont l'individu doit tenir compte. Quant à l'activité, elle dépendrait également des conditions internes de l'opération dont la compétence en serait l'une des plus essentielles. L'auteur définit alors la compétence comme un ensemble de connaissances qui permettrait de réaliser l'activité répondant aux exigences des différentes tâches d'un certain type. C. Argyris et A-L. Schön (1989 ; in Wittorski, 2009), attachés aux sciences de l'action et notamment à la psychologie organisationnelle, pensent qu'une compétence n'est pas que le produit d'une situation spécifique mais aussi celui de la représentation que s'en fait l'acteur (Argyris et Schön, 1989 in Wittorski, 2009). Ces auteurs entendent par là que la production d'une compétence serait dépendante de la façon de voir et de penser la situation. Cependant, toute compétence ne nécessite pas obligatoirement une réflexion sur l'action. J. Leplat (1995) met en évidence les « compétences incorporées à l'action » qui seraient contextualisées et s'apparenteraient à des « routines », à des situations connues de l'acteur. Ces compétences ne nécessiteraient pas, selon lui, de raisonnement particulier pour mener à bien l'action et être qualifiées comme telles. De la même manière, A. Léontiev (1975 ; in Leplat, 1995) 2009) différencie l'action de l'opération. Il considère, en effet, que l'action est un processus lié à un but conscient pour lequel la réflexion serait utile, et que l'opération est un moyen pour réaliser l'action. Cela signifie que lorsque l'acteur s'approprie le processus des différentes actions qu'il mène, il incorpore des compétences propres à chacune de ces actions.

Ici, les auteurs mettent en exergue l'importance des représentations de l'acteur, sur la situation à laquelle il est confronté, dans la production de ses compétences. En ce sens, il est possible d'établir un lien avec ce que G. Le Boterf (2001, p.79) nomme la « compétence requise » et la « compétence réelle ». La première serait la « partition, les règles ou critères qu'il faut respecter » et la seconde relèverait de « l'interprétation ou l'improvisation » de cette partition. La partition serait la même pour tous, cependant chacun l'interpréterait à sa manière. Toujours dans cette relation à l'action, G. Malglaive (1990) assimile la compétence à un « savoir en usage » et à une « formalisation » dont la complémentarité des deux se présenterait comme une structure dynamique ayant pour moteur l'activité. La particularité de ce « savoir en usage » serait de pouvoir être utilisé rapidement dans l'action. Au-delà de cette conception, mais toujours dans une approche de la compétence liée à l'action, Vergnaud (1999; in Caspar et Carré, 2004) associe la compétence au résultat d'une action, à une analyse de l'activité né-

cessaire pour la déterminer et insiste sur le fait que la notion de compétence ne se suffit pas à elle-même. C'est pourquoi, il serait indispensable selon lui, de faire appel à une théorie de l'activité et de l'organisation de l'activité.

#### *d. Les schèmes opératoires comme organisateurs de l'activité*

Du point de vue de la didactique professionnelle, la compétence relèverait d'un « ensemble organisé des représentations (conceptuelles, sociales, organisationnelles et expérientielles) [d'un sujet ou d'un collectif], de ses organisateurs d'activités (schèmes, procédures) intégrant l'usage des instruments (Samurçay et Rabardel, 2004, p.164). Cette compétence serait mobilisée en vue de réaliser une tâche au sein d'une organisation. Dans cette définition où l'accent est fortement mis sur les « représentations » et les « organisateurs d'activité », la compétence se développerait au travers de l'analyse du travail. Les organisateurs d'activité renverraient à des schèmes que G. Vergnaud (1999 ; in Caspar et Carré, 2004, p. 196) définit d'un point de vue constructiviste, comme une « organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données ». En ce sens le schème permettrait d'articuler ce qui dans une action relèverait de l'invariance d'une organisation structurée et de l'adaptation à des situations variables. Il pourrait être considéré comme une totalité ou un système dynamique qui comporte plusieurs éléments (Vergnaud, Op. Cit.) :

- « Des buts, des sous-buts et des anticipations se déroulant peu à peu dans l'activité » ;
- Des « règles d'action » ;
- Des invariants opérationnels comprenant des « concepts en acte » permettant de sélectionner les informations et les « théorèmes en action » constituant des propositions, des hypothèses, des relations considérées comme vraies (« si... alors... ») ;
- « Des processus d'inférence permettant de s'adapter aux situations et contextes rencontrés ».

Le schème serait aussi ce qui permettrait la combinaison dynamique des ressources auxquelles se réfère G. Le Boterf ci-dessus. Ce qu'il nomme « schème opératoire » (2001, p.75) correspondrait à un ensemble de schèmes qui permettrait l'anticipation face à une situation spécifique. Les schèmes, de manière générale, seraient transférables ou généralisables à des situations diverses, en ce qu'ils représenteraient des « méta-règles » (Ibid, p.72). La verbalisation de l'action faciliterait alors la prise de conscience et la compréhension de son déroulement en vue de la formation de compétences (Pastré, 2004).

#### *e. La réflexivité au service de la compétence*

Selon G. Le Boterf (2001) la compétence dans sa dimension métacognitive, s'articulerait autour de deux pôles : celui de l'action et celui de la réflexion. Le premier relèverait de la connaissance en acte, de l'intelligence dite pratique qui permettrait à un individu de comprendre comment il s'y prend pour atteindre ses buts dans une situation donnée. Il insiste sur le fait que ce dernier est rarement conscient de l'ensemble des savoirs qu'il mobilise et combine, ce qui constitue pourtant une part importante de la compétence. Le second pôle renverrait à une distanciation face à l'action qui permettrait à l'individu d'explicitier et de modéliser sa méthode pour agir efficacement. Cette prise de recul, en plus d'être un moyen de mieux comprendre les différentes situations et ainsi de favoriser par la suite l'anticipation, permettrait le transfert des acquis dans des situations nouvelles. G. Malglaive (1990) considère que ces deux pôles rejoignent une double logique qui sous-tend une dynamique structurelle des compétences. La première logique renverrait à la mise en œuvre au cours de laquelle le « savoir en usage » serait investi dans l'action. La seconde renverrait à la réflexion qui se manifesterait lorsque le « savoir en usage » s'avère être insuffisant. Cette réflexion permettrait de bien conduire une activité et de remanier, ainsi que d'alimenter de nouvelles formalisations. Ces deux auteurs, dans cette approche métacognitive de la compétence, mettent alors en exergue l'importance du savoir dans la compréhension d'une situation professionnelle, et le caractère indispensable de la réflexion sur l'action pour construire des compétences. Lorsque G. Malglaive (Ibid) parle de « savoir en usage », il s'agit de savoirs opérants constitutifs de l'activité de l'individu. Il les décline en quatre types de savoirs : les savoirs théoriques, procéduraux, pratiques et les savoir-faire.

#### *f. Vers une définition partagée de la notion*

Les définitions de la notion de compétence abondent, cependant, il est possible d'en dégager des caractéristiques communes (Bellier, 1998). La première renverrait au lien solide existant entre la compétence et l'action. La compétence n'existerait que dans l'activité, dans une situation problème à résoudre ou encore dans l'usage qui en est fait. La seconde, correspondrait à l'idée que la compétence est contextuelle. Elle est ancrée dans une situation professionnelle donnée dans un contexte spécifique. La troisième relèverait de ses éléments constitutifs. Tous, globalement, s'entendent sur le fait qu'elle se constituerait de savoir, savoir-faire et savoir-être. La quatrième se référerait à l'idée que la compétence n'est pas une somme de savoirs, mais le résultat d'un processus d'intégration de capacités structurées, combinées, construites... Enfin, une cinquième caractéristique conjuguée à celles définies par l'auteure,

relèverait de la réflexion sur et dans l'action afin de comprendre la manière d'agir puis d'en définir des schèmes opératoires et finalement développer des compétences.

En mobilisant l'ensemble de ces définitions autour de la notion de compétence, il sera plus aisé d'en appréhender les subtilités et ainsi de déterminer quels pourraient être les pratiques et outils adaptés à sa construction. Le terrain de recherche sera également plus lisible quant aux moyens qu'il emploie dans ce cadre.

### III. L'identité professionnelle dans le processus de professionnalisation

#### 3.1. Définition de l'identité professionnelle en théories

##### 3.1.1. Définition générale

Dans le processus de professionnalisation des étudiants, il est inenvisageable de ne pas faire cas du développement de leur identité professionnelle parallèlement au développement de leurs compétences professionnelles. C'est ce que souligne J. Beckers (2000) en évoquant l'idée d'une « double construction » dont l'enjeu est considérable pour les Institutions de formation. En effet, ces dernières ont pour objectif de garantir la qualité, dans l'exercice à venir, de la profession et de son évolution. Ainsi, J. Beckers insiste sur la nécessité de construire simultanément les compétences et l'identité professionnelles des individus au cours de leur professionnalisation. Selon J-M Barbier (1996, pp.40-41) l'identité professionnelle renvoie à « un ensemble de **composantes représentationnelles** (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), **opératoires** (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques...) et **affectives** (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts...) produites par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de son histoire ». Il perçoit alors l'identité comme un état mais également un processus évolutif étant donné que ces composantes identitaires vont elles aussi se modifier au moyen de nouvelles pratiques et expériences. Dans cette définition, l'identité apparaît davantage dans une dimension subjective. Barbier insiste sur le fait que l'individu puisse exprimer le sens qu'il donne à son identité au travers de composantes représentationnelles. J. Beckers (2007, p.1) poursuit cette définition en expliquant que l'identité est constituée de ce qu'un individu est capable de faire : « de ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs ».

### 3.1.2. Identité professionnelle, entre identité pour autrui et identité pour soi

Le sociologue C. Dubar (1991) reconnaît en l'identité professionnelle, la résultante de l'articulation de deux processus : la construction de l'identité pour soi et la construction de l'identité pour autrui. Selon lui, la construction de l'identité pour soi, relèverait d'un processus selon lequel un individu parviendrait à une définition de lui-même à partir de ses expériences familiales, scolaires et professionnelles. Egalement nommé « socialisation biographique », ce processus serait lié à un acte d'appartenance. Pour ce qui est de la construction de l'identité pour autrui, elle serait avant tout un processus relationnel par lequel un individu se verrait confirmer l'image qu'il projette de lui-même sur la base des savoirs maîtrisés ainsi que des compétences qu'il met à l'œuvre. Cette identité pour autrui serait conférée, confirmée par autrui, analysée selon des systèmes d'action dans lesquels l'individu doit intégrer et négocier sa place. Cette identité dépend également des rapports de force entre les acteurs concernés qui lui font savoir qu'il ne se trompe pas sur lui-même et qu'il répond aux attentes de son milieu professionnel. Cette « socialisation professionnelle » relèverait, quant à elle, d'un acte d'attribution. A partir de là, C. Dubar associe l'identité professionnelle à un processus dynamique, constructif, d'affiliation et d'appartenance. Il évoque davantage l'idée d'une construction identitaire plutôt que d'une transmission, et ce par le biais des expériences et des stratégies de chaque individu. L'auteur perçoit le développement d'une identité professionnelle au travers de la construction d'une image de soi, du sentiment d'exclusion ou de la participation à des groupes sociaux plus ou moins organisés, ou encore selon l'acceptation ou le rejet des valeurs et significations. M-C. Riopel (2006, p. 30), dans son approche psychosociale, considère que lorsque l'on évoque l'identité professionnelle, l'intérêt est porté sur les « aspects personnels, les rapports affectifs et cognitifs que l'individu entretient avec les autres et avec lui-même ». Elle reposerait alors sur l'acquisition de savoirs, de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle. L'individu se définirait tout au long de sa carrière, en fonction des compétences, des savoirs et des attitudes professionnelle qui le caractérisent. C. Dubar (1991), explique que cette identité ne peut se constituer qu'au travers de la conjugaison de trois formes de reconnaissance : économique, sociale et interpersonnelle. Chacune favoriserait les transformations identitaires dans le monde du travail. La première d'ordre financier, reconnaît une certaine valeur au travail accompli en le récompensant et renforce le degré de responsabilité de l'individu. La seconde d'ordre social, renvoie aux relations qui se tissent au sein d'un collectif professionnel et qui place l'individu au rang d'acteur social et non plus seulement d'acteur productif. L'individu s'identifie aux autres et se confond dans le groupe. En-

fin, la dernière d'ordre interpersonnel, implique un rôle important de l'environnement social. En effet, c'est au travers de son collectif de travail que l'individu va s'épanouir, développer son estime de soi, son sentiment de compétences<sup>21</sup> et sa confiance en lui. Lessard (1986) dont l'approche est davantage collective, explique que l'individu se développe par rapport à son institution ou à son organisation, à son rôle, aux normes définies par le groupe et l'intégration des normes socioprofessionnelles. Ainsi, C. Dubar (1991, p.121) précise qu'« une identité « professionnelle » de base [...] constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux, de formation ». J-F Blin (1997, p.187), lui, définit l'identité professionnelle en mettant plus particulièrement l'accent sur le rôle des représentations sociales : L'identité professionnelle serait « un réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification /différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels ».

### **3.2. Une identité professionnelle est un construit socioprofessionnel**

Selon C. Dubar (1991) la construction d'une identité professionnelle ne se fait pas instantanément. Il faut à l'individu un certain temps d'assimilation, de confrontations entre professionnels, de désillusion entre l'idéal qu'il conçoit et la réalité. De plus, elle implique l'adhésion à un groupe de pairs et à sa culture spécifique. Il ajoute, que cette identité a plusieurs fonctions et procure plusieurs choses :

- Un sentiment de continuité, en assimilant sa propre expérience professionnelle à celle d'un groupe ;
- Un sentiment d'intégrité, notamment au travers d'une certaine cohérence des actes malgré la diversité des situations ;
- La conscience de sa valeur, l'affirmation de soi, notamment par la prise de conscience de ses capacités.
- La reconnaissance, notamment économique, sociale et interpersonnelle dont les particularités ont été exposées précédemment.

V. Cohen-Scali (2000) explique que l'identité professionnelle se construit tout au long d'une transformation progressive des attitudes et des représentations sociales. Ces processus

---

<sup>21</sup> Cette notion de « sentiment de compétence » a été développée par Blanchard et Vergnaud dans leur ouvrage « Intérêts professionnels et sentiment de compétences ». Elle désigne un « aspect dynamique de l'estime de soi relatif à un domaine particulier » (1994, p.31).

psychosociaux évoluent, se transforment au sein d'un milieu social ou de travail. D'un point de vue interactionniste, elle se constituerait partiellement à partir de plusieurs processus identitaires : celui d'auto-évaluation, et celui de catégorisations sociales et d'auto-catégorisation que la formation en alternance permettrait de mobiliser notamment par le biais de longs passages en entreprise. Selon l'auteure, le développement de « métacompétences identitaires » aurait son rôle à jouer dans la construction identitaire des étudiants. Il s'agirait alors de compétences à négocier avec soi-même et son environnement dont la maîtrise par l'étudiant lui-même lui permettrait de réussir sa transition école-entreprise. Les métacompétences dont il est question sont d'ordre socio-environnemental dans un premier temps, puis socio-personnel dans un second temps. Les métacompétences socio-environnementales relèveraient de la manière dont les individus interagissent avec le contexte de travail et dont ils considèrent les niveaux de reconnaissance perçue, d'acceptation, de valorisation, et le sentiment de réussite dans les activités confiées. Pour cela, de nombreux éléments doivent être pris en compte : l'accueil, le type de tâches confiées, le degré d'interaction, ou encore la mise en œuvre de diverses compétences. Ces dernières sont les suivantes (Ibid, p.198) :

- Comprendre le rôle assigné et l'activité à effectuer
- Intégrer de manière rapide les règles du nouveau contexte
- Repérer les diverses ressources de l'environnement ainsi que la façon de les exploiter
- Réaliser des « feed-back » sur l'activité de manière à réajuster certaines pratiques
- Développer de bonnes relations avec le collectif de travail

Les étudiants seront les acteurs principaux dans ce processus, cependant, un accompagnement d'un ou plusieurs acteurs de l'école serait favorable. Quant aux métacompétences socio-personnelles, elles correspondraient à une nécessité pour les individus de réguler, de stabiliser ces nombreux changements identitaires. Pour cela, plusieurs compétences qui renvoient à la « gestion de soi » doivent être mobilisées, à savoir (Ibid, p.199) :

- S'auto-évaluer de manière objective et s'abstenir face à la dévalorisation de soi
- Mobiliser un sentiment de compétences positif pour l'action
- Se former et faire évoluer ses représentations sociales
- Développer de nouvelles appartenances sociales

Mobiliser conjointement ces métacompétences permettrait alors l'émergence d'une identité professionnelle reflétant les aptitudes à faire évoluer leurs repères identitaires. Cela favoriserait par la suite leur adaptation aux nouvelles contraintes de leur environnement. Les faits, les situations et les contextes professionnels ne suffiraient pas à structurer une identité profes-



sionnelle. Pour cela, les individus se doivent de les interpréter afin de développer leurs propres représentations. V. Vasconcellos (2008) fait le constat que le processus de formation, au-delà de la transmission de connaissances et de savoir-faire, participe à la construction des identités professionnelles. En effet, elle permettrait à l'apprenant d'acquérir des qualités sociales et professionnelles (dispositions sociales, attitudes, comportements, modes de conduite) propres à un métier. V. Cohen-Scali (2000), dans son approche psychosociale, confirme ce constat selon lequel la formation en alternance permettrait une construction progressive de cette identité<sup>22</sup>. Elle accompagnerait la transition entre le milieu scolaire et le milieu professionnel ; une transition qui impliquerait de profonds changements identitaires.

Dans le cadre des recherches engagées sur le développement professionnel des étudiants en formation en alternance, l'étude de travaux réalisés sur la transition école / entreprise semble relativement importante. D'autant plus que le public concerné est en phase de construction professionnelle en vue de cette transition. Ces apports permettront ainsi une meilleure lecture des opportunités découvertes lors de l'enquête ou bien à développer.

## **IV. Qu'est-ce qu'un professionnel**

### **4.1. Professionnalité et professionnalisme : deux notions clés du professionnel**

#### *4.1.1. La professionnalité*

Atteindre une certaine professionnalité est le but de tout « vrai » professionnel selon R. Wittorski (2007). Que laisse-t-il entendre par « professionnalité » ? Il s'agirait d'après les travaux de l'auteur (Ibid, p.91) d'un « ensemble de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel ». De cette manière, reconnaître la qualité de « professionnel » dépendrait d'une double action : celle de développement et celle de mise en reconnaissance dans l'environnement, par l'individu, de ses actes associés à une action d'attribution sociale par cet environnement d'une professionnalité. G. Le Boterf (2002, p. 135) lui associe six composantes, à savoir :

- Une "identité professionnelle » qui donnerait un sens à la construction et à la conservation des compétences ;
- Une « éthique professionnelle » qui orienterait les pratiques et les décisions ;

---

<sup>22</sup> Ce constat sera plus largement développé pp.61-62

- Des « axes de professionnalisme » qui orienteraient la construction et l'organisation du répertoire de « ressources » ;
- Une « variété des ressources et d'expériences » qui permettrait d'avoir l'usage de schèmes opératoires mobilisables dans des situations diversifiées ;
- Une « capacité de réflexivité et de distanciation critique » relatives aux représentations, aux compétences, aux ressources, aux façons d'agir et d'apprendre. Le savoir de la pratique serait complété et orienté par le savoir sur la pratique.
- Une « reconnaissance » par le milieu professionnel qui serait construite du fait que le professionnel se doit d'être acteur dans son environnement professionnel mais aussi auteur de sa professionnalité singulière.

#### 4.1.2. Le professionnalisme

G. Le Boterf (Ibid, pp.132-133) considère que dans le champ du professionnalisme et de la professionnalisation, trois notions peuvent être distinguées :

- Les « ressources incorporées » à l'individu, constituant un potentiel pour agir avec compétences ;
- Les « activités » à réaliser avec compétence ;
- Le « professionnalisme ».

En voici un tableau représentatif :

	<b>Ressources</b>	<b>Activités à réaliser avec compétence</b>	<b>Professionnalisme</b>
<b>Descripteur</b>	Connaissances, capacités/savoir-faire, aptitudes /qualités, expériences, réseaux de ressources	Activités professionnelles	Corpus cohérent et structuré de ressources personnelles et de compétences
<b>Degrés</b>	Niveaux de maîtrise, d'appropriation ou d'approfondissement	Niveau de maîtrise	-Expert -Professionnel confirmé -Débutant
<b>Fonction</b>	Comprendre et savoir-faire	Savoir agir en situation plus ou moins complexe	Savoir gérer une situation professionnelle complexe
<b>Maille</b>	Maille courte pour les savoir-faire	Maille large pour les activités	Axes structurants pour le professionnalisme
<b>Mode d'acquisition et de développement</b>	Par la formation et les situations professionnalisantes	Par les situations professionnelles	Par l'expérience accumulée des situations professionnalisantes et de la formation

Pour ce qui est du « professionnalisme », il peut être scindé en trois niveaux distincts (Ibid, pp.127-131) : débutant, confirmé et expert. Ces trois niveaux du professionnel ont été évalués à partir de plusieurs critères, à savoir : sa démarche d'intervention, la contextualisation de ses savoirs, ses méta-connaissances, la gestion de son temps, son degré d'autonomie, son image de soi et sa fiabilité. La logique étant que plus il se rapproche du niveau « expert » et plus il maîtrise ou remplit positivement ces différents critères (Cf. détails en annexe 4).

## **4.2. Comment définir un « vrai » professionnel ?**

### *4.2.1. Les caractéristiques du professionnel*

#### *a. Un praticien qui réfléchit et se réfléchit*

A. Geay (2007, p.33) perçoit un professionnel compétent comme un praticien qui réfléchit à ce qu'il fait et qui réfléchit sur lui-même : un « praticien réflexif ». Ce praticien produirait du savoir en travaillant car l'expérience serait toujours un « couplage entre une intelligence et un contexte qui fournit des ressources » (collègues, organisation, matériel, langage technique...). Dans cette lignée, mais en adoptant le point de vue des Entreprises Qualifiantes, D-A Schön (1994) définit, lui aussi, le professionnel tel un praticien réflexif. Il pourrait être amené à réfléchir « sur l'action » et « en action », sur l'évolution de son activité, à faire savoir ce qu'il fait, et qui est capable de tutorer un individu. Son recul par rapport aux situations professionnelles devrait lui permettre d'en repérer les spécificités et caractéristiques généralisables.

#### *b. L'homme de la situation*

Dans une approche formative des compétences professionnelles, J-P Martin (2006, p.76) explique qu'être « pro » c'est « être l'homme d'une situation donnée [...] celui qui dans un contexte singulier va proposer et mettre en œuvre la réponse la plus adaptée pour résoudre le problème, surmonter la difficulté, conduire le projet ». L'auteur ajoute que pour cela, le « pro » doit analyser la situation nouvelle et voir de quelle manière il peut puiser dans ses expériences passées pour solutionner le problème. Le professionnel devrait également, selon lui, maîtriser des techniques plus ou moins stabilisées et savoir faire face à l'imprévisible.

#### *c. Doué de savoirs*

Le didacticien G. Vergnaud (in Barbier, 1996), spécialisé en psychologie cognitive, fait remarquer que la personne la plus compétente sera celle qui a en sa possession un plus large éventail de méthodes qui lui permettrait de s'adapter à différents cas de figure, et de faire le

choix de la manière à employer. Il ajoute également que le professionnel compétent est celui qui saura s'acquitter des tâches de son métier avec efficacité et autonomie. Son action professionnelle est, selon lui, adaptable. G. Le Boterf (2002, p.125), quant à lui, dresse le profil du professionnel de manière plus détaillée (cf. détails annexe 5). Il précise que, selon lui, il est celui qui « sait gérer une situation professionnelle complexe ». Il doit être capable de « construire une combinatoire particulière de multiples ingrédients qui auront été triés, consciemment ou non, à bon escient » (2001, p.47). Ses compétences relèveraient des savoirs suivants (2002, *ibid*) :

- Savoir agir et réagir avec pertinence
- Savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte
- Savoir transposer
- Savoir apprendre à apprendre
- Savoir s'engager

L'auteur insiste particulièrement sur la capacité du professionnel à choisir et mobiliser le double équipement de ressources décrit précédemment lors de la définition d'une compétence, en fonction des situations auxquelles il est confronté.

#### *d. De nombreuses qualités*

V. Cohen-Scali (2002, p.5), dans son acception psychosociologique essentiellement orientée vers la construction de l'identité professionnelle, complète les définitions du « vrai professionnel » énoncées précédemment en y ajoutant la notion de « responsabilité ». Il s'agirait selon elle de responsabilités d'ordre économique et juridique. R. Wittorski (2008) explique que les valeurs du professionnel d'aujourd'hui ont évolué. Il s'agirait pour ce dernier d'être autonome, efficace, responsable et « en mouvement » c'est-à-dire, sujet à évoluer professionnellement. Etre « professionnel » ce serait aussi être « employable », c'est-à-dire « apte à travailler ». F. Stankiewicz (1998, p.139) entend par « employabilité », la possession d'un cumul de plusieurs éléments :

- D'une qualification, qui ferait référence à un état statique des connaissances, déterminées dans le temps et qui correspondraient à une organisation stable de l'activité ;
- D'une compétence, synonyme d'adaptabilité au sens d'agrégation de savoirs de divers registres qui s'articulent entre eux.

R. Wittorski (1997) définit l'employabilité comme un ensemble d'habiletés, d'attitudes et connaissances générales et spécifiques, requises pour entrer et s'adapter au marché du travail.

Il est difficile de prétendre à l'exhaustivité des qualités d'un professionnel, cependant, il est possible, d'un point de vue opérationnel, de le considérer comme quelqu'un de performant, compétent et adaptable à un poste de travail.

Mais comment savoir lorsqu'il agit avec compétence ?

#### 4.2.2. Agir avec compétence

Même si les compétences semblent inobservables et très difficiles à évaluer lors d'une action (Leplat et Montmollin, 2001), G. Le Boterf (2002) définit ce que signifie « agir avec compétence ». D'après ce dernier, (Ibid, p.46), l'« agir avec compétence » supposerait d'être capable de plusieurs choses :

- Construire et activer des combinaisons pertinentes de ressources (personnelles et de réseaux) ;
- Pour gérer une gamme de « situations professionnelles ». Une « situation professionnelle » étant décrite avec une activité ou mission à laquelle sont associés des « critères de réalisation » contextualisés. Ces critères guideraient la construction des combinaisons de ressources ;
- En vue d'atteindre des « résultats » (produits, services) auxquels sont associées des « échelles de réussite » et adressés à un destinataire (clients, usagers, patients...) ;
- Afin de répondre à des enjeux.

Pour rappel, l'auteur (Ibid, pp.120-121) considère qu'« agir avec compétence » implique pour le professionnel de le savoir, le vouloir et le pouvoir.

## **CHAPITRE 2 : « COMMENT OPTIMISER LA PROFESSIONNALISATION DES ETUDIANTS EN FORMATION EN ALTERNANCE »**

---

### **I. La formation en alternance**

#### **1.1. Emergence d'un nouveau type de formation**

Les dispositifs de formation en alternance se sont fortement développés en France au cours des années 1980, particulièrement dans un souci d'insertion professionnelle des jeunes (Cohen-Scali, 2000). Ce type de formation est devenu un idéal d'enseignement dans lequel les acteurs sociaux prônent le rapprochement du système scolaire au système productif (Léné, 2002). Un éloignement des deux mondes qui, jusqu'à maintenant, semblait être en partie à l'origine de ce taux de chômage élevé pour cette population en France. Le système dual allemand, une référence en la matière, consistait à dispenser une formation en adéquation avec les besoins des employeurs et garantissait une formation dite « professionnelle » monnayable sur le marché du travail (Ibid). Fortement inspirés de ce système, c'est à cette période que deux types de dispositifs ont vu le jour dans l'hexagone, en fonction du statut du jeune :

- L'alternance sous statut scolaire : correspond à l'introduction, par l'Education Nationale, de séquences éducatives en entreprise ;
- L'alternance sous statut de salarié : comprend deux modes d'alternance, à savoir celui du contrat d'apprentissage et celui du contrat d'insertion en alternance issus de l'Accord National Interprofessionnel du 26 octobre 1983<sup>23</sup>.

G. Le Boterf (2001) fait le constat que l'émergence des formations en alternance est lié au développement de la notion de compétence dans les années 1970. Elle serait apparue comme une modalité d'apprentissage à privilégier dans une société marquée par la fin du taylorisme et l'évolution des exigences des entreprises quant aux salariés. Dès la fin des années 1980, l'alternance est institutionnellement régulée dans un système décentralisé. La loi de 1987 met en place le Plan régional de développement des formations professionnelles des

---

<sup>23</sup> Début du fort développement des formations en alternance en France avec notamment la création du contrat de qualification, d'adaptation, et du Stage Initial à la Vie Professionnelle.

jeunes et les contrats d'objectifs (Brochier, 1996). Outre la mise en œuvre d'une référence de programmation pour ces formations, cette régulation a pour objectif le « développement cohérent de l'ensemble des filières de formation en prenant en compte les réalités économiques régionales et les besoins des jeunes, de manière à leur assurer les meilleures chances d'accès à l'emploi » (Ibid, p.86).

## **1.2. Les caractéristiques de l'alternance**

### *1.2.1. Définition*

L'alternance est un dispositif de formation qui a de multiples fonctions : « Les dispositifs école-entreprise sont actuellement désignés comme les seuls capables de répondre à un certain nombre de problèmes cruciaux pour notre époque : la professionnalisation, l'adaptation de l'offre et de la demande d'emploi, la lutte contre l'échec scolaire et l'élévation du niveau de formation, l'insertion sociale et professionnelle » (1993, p. 141).

M. Kaddouri (2008, p.173) l'associe avant tout à un type d'organisation pédagogique de la formation tel un instrument de « traitement du chômage, un outil de gestion des ressources humaines [...] un moyen de transition professionnelle et identitaire ou de socialisation postscolaire ». J-M. Barbier (1997, in Petit, 2007, p.90) ajoute qu'elle serait « un processus de construction de configurations variées de différents espaces de socialisation ».

### *1.2.2. Finalités et objectifs*

D. Jedliczka et G. Delahaye (1994, in Cohen-Scali, 2000, p.27) identifient plusieurs finalités dans la formation en alternance :

- L'insertion des jeunes dans le système du travail ;
- L'insertion ou la réinsertion des exclus du système du travail ;
- L'accompagnement des évolutions des systèmes de travail ;
- L'acquisition de connaissances indispensables formalisées exclusivement dans le champ du travail ;
- L'identification des talents de personnes pour les développer ou les utiliser.

Les auteurs la considèrent également comme l'un des moyens pédagogiques les plus performants pour ce qui est d'obtenir une qualification adaptée aux besoins des entreprises et de l'économie de manière générale (Op. Cit, p.27). L'alternance permettrait plusieurs choses, à savoir :

- L'acquisition des compétences selon un nouveau mode ;

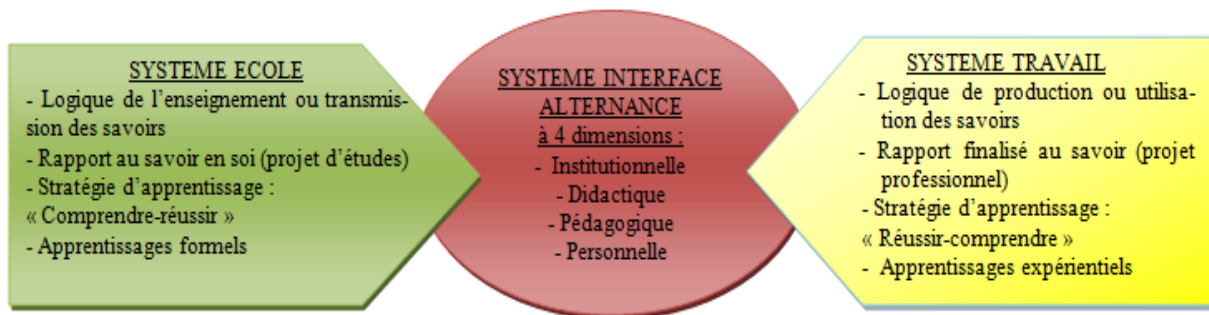
- L'insertion dans l'entreprise et dans le monde du travail ;
- Le financement des études ;
- L'engagement d'une réflexion sur sa pratique et la mise en œuvre de ses capacités ;
- La réorganisation de ses connaissances.

Du point de vue de l'entreprise, plusieurs avantages apparaissent significativement selon eux :

- L'insertion de nouveaux salariés et de nouvelles capacités ;
- La formalisation et la production de nouvelles capacités et connaissances ;
- La maintenance du capital compétences de l'entreprise.

### 1.2.3. *Fonctionnement de l'alternance*

Pour A. Geay<sup>24</sup>, la formation en alternance fonctionne sous la forme d'une mise en relation de deux systèmes contradictoires : le système « école » et le système « travail ».



Des systèmes, certes contradictoires mais complémentaires. Selon l'auteur (Op. Cit), l'alternance apparaîtrait alors comme l'interface entre ces deux systèmes. Sans l'organisation de cette interface, l'alternance ne pourrait bien fonctionner. G. Lerbet (1993) dresse une typologie de ce type de formation qui serait issue de trois formes de régulation cognitive :

- L'alternance « juxtapositive » : il s'agirait de deux espaces d'apprentissages indépendants l'un de l'autre. Il n'y a pas de lien entre la formalisation du savoir et la pratique.
- L'alternance « associative » : elle reconnaîtrait l'influence du terrain, notamment sur la forme, mais sur le fond le lien n'est pas nécessairement formalisé.
- L'alternance « copulative » : elle impliquerait une synergie entre un espace socioprofessionnel et un espace de formation. Il y aurait interaction entre la pratique et le formalisé.

<sup>24</sup> Extrait d'un article tiré de l'Actualité de la Formation Permanente n°115, p.8.



### 1.3. Approche pédagogique et didactique de l'alternance

A. Geay (1993) considère que la formation en alternance est un dispositif qui comporte quatre dimensions principales auxquelles il associe une ingénierie de l'alternance :

<u>Dimensions de l'alternance</u>	<u>Ingénierie de l'alternance</u>
<b>Niveau (ou dimension) institutionnel</b>	
- Partenariat école / entreprise - Coresponsabilité à parité égale	- Un projet de formation – compétences - Un référentiel-entreprise contractualisé
<b>Niveau (ou dimension) didactique</b>	
- Démarche inversée partant du métier - Concertation interdisciplinaire	- Une stratégie de formation alternée - Une équipe pédagogique
<b>Niveau (ou dimension) pédagogique</b>	
- Pédagogie de partage de savoir - Rôle de maître d'apprentissage, tuteur	- Une exploitation de l'expérience - Un suivi en double tutorat
<b>Niveau (ou dimension) personnel</b>	
- Apprentissage par production de savoir - Gestion du temps en autonomie	- Un travail de recherche en alternance - Un travail personne en autoformation

Au niveau institutionnel, l'organisation du dispositif prend une place considérable dans l'alternance. A. Geay (1993) différencie la pédagogique de la didactique. La première serait, selon lui, de l'ordre de la relation relevant davantage du tuteur (en entreprise), et la seconde de l'information plus en lien avec le formateur (en formation). Le dernier niveau, « personnel », correspond à la double relation qu'entretient l'apprenant avec le savoir. Il est à la fois consommateur (comprendre puis réussir) et producteur (réussir puis comprendre).

#### 1.3.1. Pédagogie de l'alternance

S. Fernagu-Oudet (2007), voit en l'alternance plusieurs types de pédagogie, à savoir :

- Des pédagogies de projet. Il s'agirait d'une mise en relation de trois projets : celui de l'institution de formation (projet didactique), celui de l'entreprise (projet de production) et celui de l'apprenant (projet de formation).
- Des pédagogies de l'expérientiel. « L'alternance n'aurait de sens que si elle permet à l'expérience d'advenir » (Ibid, p.9). Elle doit mener tout apprenant à organiser, réorganiser, structurer, restructurer ce qu'il vit et apprendre selon des événements et des savoirs qu'il s'approprie.

- Des pédagogies de l'accompagnement. L'alternance implique un tuteur en entreprise pour chaque apprenant ainsi que l'organisation d'un accompagnement spécifique en formation par des outils et pratiques voués à faire de l'expérience une source d'apprentissage.
- Des pédagogies d'identisation. L'alternance a une double dimension : « productive » (transformation du réel) et « constructive » (transformation du sujet).
- Des pédagogies de la métacognition. L'expérience n'est pas, si l'individu ne prend pas conscience et ne formalise pas les savoirs professionnels mobilisés dans l'action, et qu'il ne les réutilise pas consciemment.
- Des pédagogies de la rupture et de la reliance. Il s'agirait d'une nouvelle approche selon laquelle la confrontation avec la diversité des situations et des acteurs, l'écart entre les contextes d'apprentissage seraient davantage formateurs pour l'apprenant.

Tous ces types d'approches pédagogiques forment un tout dont l'ensemble constitue une manière d'impulser l'apprenant vers le monde professionnel.

G. Malglaive (1994, in Clavier, 2001, p.69), d'un point de vue cognitif, considère que l'alternance se situe dans l'élaboration de compétences et comprend trois pôles de connaissances formalisées :

- Les connaissances théoriques : « connaissance du réel et de son fonctionnement ». Elles permettraient d' « anticiper l'action en l'exerçant d'abord en pensée, sur [les] modèles formalisés ».
- Les connaissances techniques : elles s'alimenteraient des connaissances théoriques, dont elles seraient en quelque sorte leur « dérivée opératoire ».
- Les connaissances méthodologiques : elles relèveraient des « procédures de conduite de l'action ».

L'auteur complète ces trois pôles avec les savoirs pratiques qui correspondraient à l'adaptation à la réalité de l'action. En conjuguant tous ses savoirs (Ibid), l'individu aboutirait au « savoir en usage » qui ensuite deviendrait compétence. Selon lui, la formation en alternance favoriserait l'alternance d'une dynamique à « circuit court » et d'une dynamique à « circuit long ». La première renverrait au « savoir en usage » alors que la deuxième correspondrait à une analyse puis une modélisation de l'action.

### 1.3.2. Didactique de l'alternance

A. Geay (1993) explique que l'individu ne pourra apprendre qu'à partir de quelque chose qui a du sens pour lui. Dans le cadre de l'alternance, pour que les apprentissages aient du sens ils doivent être mis en relation avec des pratiques professionnelles de référence. La didactique de l'alternance aurait alors pour fondement de penser des apprentissages à partir de l'expérience de l'individu. Les savoirs enseignés se doivent d'être situés en fonction de leur utilisation potentielle. La didactique de l'alternance fonctionne par résolution de situations-problèmes rencontrées en milieu professionnelles. Pour ce faire, plusieurs étapes à réaliser par l'apprenant ont été identifiées (Malglaive, 1992) :

- Identifier les tâches confiées en entreprise ;
- Analyser des situations de travail les plus riches et les plus complexes (permettra de choisir les points d'appui didactique et d'y repérer les savoirs en usage).

Cette analyse du travail comprend plusieurs éléments (Geay, 1993) : analyse des processus de production, de l'organisation du travail, des processus de communication, de la culture professionnelle et de la culture d'entreprise. La démarche de problématisation des situations devra impliquer la mobilisation de savoirs théoriques ou dits généraux. L'apprentissage doit se faire dans les deux sens, à savoir : comprendre puis réussir (démarche déductive), mais aussi réussir puis comprendre (démarche inductive). Dans les deux cas, l'objectif est de susciter un questionnement chez l'apprenant au travers duquel il va exprimer ses représentations et exposer ses observations. L'expérience de l'apprenant apparaît donc fondamentale en ce qu'elle sera obligatoirement le point d'appui de tout apprentissage : soit l'apprenant partira de son expérience en l'analysant, soit il en fera référence en guise de conclusion pour y ancrer des savoirs.

## **1.4. La formation en alternance comme outil de professionnalisation**

### 1.4.1. Un nouveau rapport au savoir

La réussite de l'alternance passe avant tout par un nouveau rapport au savoir, celui de l'apprentissage expérientiel qui donne du sens et permet la construction identitaire de l'apprenant (Geay et al, 2005). Ce mode d'apprentissage relèverait d'un « processus de création de connaissance par transformation de l'expérience » (Kolb, 1984 in Geay et al, 2005, p.24). Il est essentiel d'avoir à l'esprit que toute expérience n'est pas apprentissage expérientiel. Pour cela, elle doit être transformée en connaissance par la réflexion dans et sur l'action. C'est en ce sens que Schön (1994) parle de « praticien réflexif ». Ce nouveau rapport au sa-

voir reconnaît alors l'expérience pratique comme l'un des vecteurs d'acquisition de compétence (Savary, CAFOC, 2006). La préparation à la complexité des situations de travail se ferait essentiellement par un procédé de va-et-vient entre la pratique et la théorie. Pour cela le système de l'alternance est relativement bien outillé : livret de liaison, visites du formateur en entreprise, réunions d'information auxquelles participe une personne de l'entreprise, la participation des professionnels à des jurys d'examens, tutorat en entreprise, etc. De plus, réaliser une évaluation des acquis en situations professionnelles avec la participation de professionnels semble être un atout dans une perspective d'emploi.

#### *1.4.2. L'importance des situations professionnelles*

L'activité aurait une part relativement importante dans un dispositif de formation en alternance. Ce serait la pluralité de ces activités qui permettrait en partie d'atteindre son objectif premier qui n'est autre que de stabiliser « un socle de compétences pour l'exercice d'un métier visé, » (Petit, 2007, p.94). L. Petit (Ibid) attribue aux deux espaces-temps, que sont l'école et l'entreprise, des dynamiques différentes. Elle associe l'activité de travail à une activité « productive », et celle de formation à une activité « constructive ». Un va-et-vient entre les deux contextes serait l'occasion pour l'apprenant d'adopter différents points de vue pour se rendre compte de ce qu'il a réalisé, et de la manière employée. De ce fait, l'apprenant serait amené à conceptualiser, mais aussi à découvrir, à s'éprouver, à se définir en tant que sujet. L. Petit (Ibid) explique également que l'alternance impliquerait en ce sens la construction de deux genèses. Cette construction s'établirait d'après les travaux de P. Pastré (2005), qui définissent deux pôles de l'organisation de l'activité humaine :

- la genèse de la conceptualisation : pôle de l'organisation de l'action qui viendrait modifier les représentations que s'en fait l'apprenant (approche de la didactique professionnelle) ;
- La genèse de l'identité : pôle lié à l'expérience du sujet.

#### *1.4.3. Espaces de transitions et de construction identitaire*

M. Kaddouri (2008) perçoit dans un dispositif de formation en alternance, plusieurs espaces participant à l'émancipation du sujet, qu'elle soit professionnelle, identitaire, ou sociale.

D'un point de vue socio-économique (Ibid, p.175), l'alternance est avant toute chose un système de « mise au travail ». Elle serait l'une des composantes des outils de gestion de la transition professionnelle au moyen de l'organisation de moments socialement structurés. Elle participerait par la même occasion à la recherche de la flexibilité et de nouvelles normes pour

les salariés. Pour ce qui est de la construction identitaire, elle serait amplifiée notamment en privilégiant ce nouveau rapport au savoir (Cohen-Scali, 2000). Les psychosociologues (Kaddouri, 2008) associent le phénomène de transition professionnelle à une crise et parlent de rupture, de contradiction, d'incertitude, de doute et de questionnements existentiels de la part des individus. En cela, la formation en alternance apparaît plus progressive. L'auteur la qualifie de « sas intermédiaire et de forme institutionnalisée et aménagée de l'école au travail [...] facilitant l'immersion et par là même l'intégration dans le champ professionnel » (Ibid, p.178). Enfin, concernant l'espace dit « de socialisation », les sociologues attribuent à l'alternance trois objectifs socialisateurs. Le premier d'ordre professionnel viserait l'accès à des situations de travail. Le second, d'ordre scolaire, renverrait à une volonté de développer l'attrait des jeunes pour la formation en l'associant au travail. Puis le troisième, d'ordre social, impliquerait l'accompagnement des apprenants dans l'élaboration de leurs projets professionnels afin de les conduire à la structuration de leurs identités sociales.

#### *1.4.4. L'espace de formation dans la construction professionnelle*

Selon G. Le Boterf (2001), la formation professionnelle contribue fortement à la professionnalisation des personnes en les aidant à acquérir et développer des connaissances et capacités diverses. Selon l'auteur, la formation contribuerait à leur professionnalisation pour plusieurs éléments (2002, p.187) :

- Produire des ressources (connaissances, savoir-faire...) pour les compétences ;
- Entraîner à la combinaison de ressources pour agir avec compétence (simulation, étude de problème, alternance, formation-action...) ;
- Entraîner à la prise de recul, à la réflexivité ;
- Entraîner à apprendre, à découvrir sa propre manière d'apprendre ;
- Faciliter l'évolution des représentations ;
- Contribuer à la constitution d'une identité professionnelle ;
- Constituer des réseaux ;
- Constituer un espace protégé propice aux risques d'évolution personnelle.

D'après E. Savary (CAFOC, 2006) l'alternance relèverait d'une forme enrichie de la formation professionnelle. Elle offre de nombreuses possibilités aux apprenants pour ce qui est de réussir leur parcours de professionnalisation. Pour cela, une très grande rigueur de son organisation est exigée. Chaque centre de formation en alternance présente ses spécificités, cependant, l'une d'entre elles semblent ne pouvoir échapper à la règle : le réinvestissement de l'expérience de manière formelle en centre de formation et dans ce cadre le développement de

la capacité réflexive de l'apprenant. A partir des nombreux travaux de recherche menés sur le développement professionnel de ces derniers, il est envisageable de viser un idéal de formation en alternance qui optimiserait le processus de professionnalisation en question.

## **II. Un idéal de formation en alternance pour optimiser le développement professionnel des étudiants**

De nombreux éléments ont déjà été évoqués jusqu'ici, cependant, c'est dans une approche essentiellement constructiviste que les travaux de recherche présentés ci-dessous feront l'objet d'une attention particulière dans ce cadre théorique général. Intervenir sur le développement professionnel des étudiants en formation en alternance, renvoie ici à intervenir sur le développement de leurs compétences professionnelles, de leur identité professionnelles mais aussi sur le processus de transition école / entreprise. Le caractère « multidimensionnel » des travaux évoqués justifie l'exploitation de différents points de vue : cognitif, métacognitif, psychosocial...

### **2.1. Des conditions favorables au développement professionnel**

#### *2.1.1. Le cadre de l'« espace-formation »*

Afin d'assurer une formation en alternance de qualité, G. Le Boterf (2002, p.197) définit sept conditions de réussite :

- Le centre de formation doit disposer de référentiels de situations professionnelles et de ressources. Ces « cibles de professionnalisation » doivent être claires, lisibles et actualisées périodiquement ;
- Il doit mettre en place une « pédagogie de projet ». Les projets constituent, selon lui, des axes intégrateurs autour desquels s'articuleront des mises en situations de formation et des mises en situations professionnelles ;
- Il doit rendre possible une « variété de situations d'apprentissage » : variété des contextes, variétés des publics, des activités ;
- Il doit organiser l'« apprentissage de la réflexivité » sur les pratiques professionnelles et les façons d'apprendre ;
- Il doit distinguer « deux moment d'évaluation » : l'évaluation des ressources pour agir avec compétence (connaissance, savoir-faire...) et l'évaluation de la maîtrise des situations professionnelles ;

- Il doit disposer d'un « dispositif de pilotage » régulant l'interaction et la synchronisation entre les moments en centre de formation et les moments en situations professionnelles.

La formation en alternance semble être un moyen privilégié pour ce qui est du développement professionnel des étudiants. G. Le Boterf (2001), à partir de ce qu'il considère être les sept contributions principales de la formation à la professionnalisation, propose plusieurs pratiques à mettre en place dans ce cadre. Les contributions établies étant les suivantes :

- 1. « Faire acquérir des ressources (connaissances, qualités, culture, évolution comportementale...) pour agir avec compétence » ;
  - Mode d'apprentissage par la transmission des savoirs.
- 2. « Entraîner à combiner des ressources [...] pour construire et mettre en œuvre des réponses pertinentes à des exigences professionnelles (réaliser une activité, résoudre un problème, faire face à un événement, conduire un projet...) » ;
  - Plusieurs modes d'apprentissage possibles : la pédagogie de la simulation, l'exploitation des apports de l'alternance ou la résolution de situation problème.
- 3. « Proposer des objectifs réalistes d'apprentissage de compétences » ;
  - Pratiques supposées : mise en situation de déséquilibre suffisant mais non excessif.
- 4. « Développer la capacité de réflexivité et de transfert » ;
  - Mode d'apprentissage par la métacognition.
- 5. « Développer la capacité d'apprendre à apprendre » ;
  - Apprentissage de la triple boucle (Argyris, 1995).
- 6. « Donner une juste place à l'auto-évaluation » ;
  - Mise en situation d'autoévaluation.
- 7. « Avancer dans la construction d'une identité professionnelle ».
  - Activités de « représentation du métier et image de soi ».

Les différentes pratiques proposées par l'auteur ne sont guère exhaustives, cependant elles permettent d'avoir une vue d'ensemble des différentes méthodes pédagogiques à adopter ou encore les activités à mettre en place.

### 2.1.2. La nécessité d'un médiateur

Pourquoi ce besoin d'accompagnement ? Les jeunes, notamment ceux en formation en alternance, se doivent de devenir autonomes et responsables et se retrouvent dans des situations éprouvantes, parfois désespérantes tant l'incertitude est grande, les voies diverses et contradictoires, le discernement difficile (Le Bouëdec et L. Pasquier, 2001). En les accompagnant, il est possible de leur donner des perspectives, des repères, les rassurer face à leur sentiment d'insécurité, leurs doutes... J-N. Demol (2002, p.138) présente l'accompagnement professionnel comme un « lien entre la théorie et la pratique, comme un outil d'intégration des savoirs par la confrontation, tant avec la pratique qu'avec les personnes ». Parce que les pédagogies de l'alternance sont des pédagogies de l'expérientiel, elles impliquent la question de l'accompagnement de l'apprenant pour ce qui est de son développement professionnel (Fernagu-Ourdet, 2007). R. Wittorski et M. Sorel (2005) définissent l'accompagnateur comme l'acteur de la transformation de compétences appartenant à l'environnement de l'activité. Deux types d'accompagnateurs peuvent être identifiés : un formateur-référent en formation et un tuteur en entreprise. Afin d'inscrire l'apprenant dans un mouvement rétrospectif et prospectif, dans un va-et-vient entre divers espaces-temps, ces deux acteurs ont leur rôle à jouer. Tous deux accompagneront des activités de conceptualisation et de distanciation avec les contextes d'exercice de l'apprenant (Petit, 2007) :

- Une activité réflexive avec l'analyse de l'expérience ;
- Une activité formalisatrice dans l'écriture et le dialogue avec le formateur-référent ;
- Une activité anticipatrice par une mise en représentation des actions à réaliser afin de développer ses compétences.

L. Petit (Ibid, p.94) explique que ce va-et-vient impliquerait « autant d'activités constructives en référence à une activité productive [que] d'activités productives en référence à une activité constructive ».

Selon J-M. Barbier (1996) il existe trois pratiques tutorales en entreprise :

- Le tutorat d'insertion qui aide à adopter la « bonne » attitude au travail (ponctualité...).
- Le tutorat de qualification, employé généralement dans une formation en alternance.
- Le tutorat de développement des compétences, dont le but est de préparer à effectuer de nouvelles actions ou à endosser de nouvelles responsabilités.

Le tuteur doit mener l'apprenant à faire l'expérience du « choc du réel » pour que le travail soit une réelle expérience formatrice (Geay, 2007, p.34). Pour cela, le tuteur doit



organiser le travail afin de rendre les activités professionnalisantes, et éviter la succession de tâches répétitives.

## **2.2. L'expérience au cœur des apprentissages**

### *2.2.1. Les situations de travail ; objet d'analyse fondamentale*

Le fait de réaliser une activité pour acquérir des connaissances n'est pas suffisant en soi. La formation doit permettre de formaliser l'expérience pour cela en réunissant plusieurs conditions (Savary, CAFOC, 2006, p.33) :

- La fixation d'objectifs d'apprentissage
- Un accompagnement par une personne expérimentée
- Des temps de réflexion sur la pratique

L'auteur fait le constat que malgré l'aspect très formateur de ce type d'apprentissage, une chose peine fortement à progresser : la prise en compte, de manière formelle, de l'expérience acquise par les apprenants sur le terrain. Rester centré uniquement sur l'acquisition de connaissance ne s'avère pas suffisant selon lui. Une réflexion sur la pratique devrait enrichir cette acquisition afin d'entraîner à une mise en œuvre du raisonnement en situation de travail (Ibid, p.31). La professionnalisation des individus, passerait en effet, par l'analyse des situations de travail. Poser la question en ces termes conduit à considérer le travail sous différents angles et la notion de situations devient centrale ». « Le travail fournit les ingrédients que seule l'analyse réflexive permettra de transformer en savoir » (Ibid, p.76). De cette manière, pour former des professionnels il faudra développer leur capacité d'analyse des situations pour qu'ils puissent ensuite transférer des expériences acquises dans des situations nouvelles. G. Le Boterf (2001, p.137) ajoute que pour cela « il est important que la formation organise des lieux et des temps pour entraîner les apprenants à prendre du recul, à analyser leurs pratiques professionnelles, à tirer des leçons de l'expérience. C'est un travail de médiation à réaliser par les formateurs ».

J-P. Martin (CAFOC, 2006, pp.86-87) propose dans cette optique un outil destiné aux formateurs, tuteurs ou encore aux managers, permettant de mettre en place une situation de professionnalisation pour ensuite l'exploiter. Le tableau ci-dessous présente ainsi la manière à employer pour installer une situation professionnalisante ainsi qu'une méthode d'analyse du travail :

<p>1)- Les éléments à considérer pour installer une situation de professionnalisation :</p>	<p>2)- Quelques éléments clés à réfléchir pour analyser une situation vécue afin qu'elle devienne professionnalisante :</p>
<p><u>A propos du travail :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce qu'il y a à faire : travail demandé/position dans un référentiel</li> <li>- Ressources nécessaires</li> <li>- Aléas possibles</li> <li>- Arbitrages requis</li> </ul> <p><u>A propos du praticien se formant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ses dernières acquisitions</li> <li>- Ses points de progrès</li> <li>- Ses objectifs d'apprentissage</li> <li>- Des contraintes à poser</li> </ul> <p><u>A propos de la formation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etape de la progression pédagogique</li> <li>- Ressources clés à acquérir</li> <li>- Difficultés potentielles à traiter</li> </ul> <p><u>Les éléments clés de la scénarisation de la situation professionnalisante :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité à réaliser et résultats attendus</li> <li>- Contraintes à intégrer</li> <li>- Ressources à mobiliser</li> <li>- Passages obligés et marges de manœuvre</li> </ul> <p><u>Les modalités d'exploitation de la situation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moment : « à chaud » ou différé</li> <li>- Acteurs : en entretien individuel ou en groupe</li> <li>- Outils : grilles de positionnement, contrat...</li> </ul>	<p><u>La situation de travail :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objet : ce qu'il y a à effectuer</li> <li>- Résultat attendu</li> <li>- Acteurs</li> <li>- Informations disponibles</li> <li>- Le ou les critères de réussite</li> <li>- Degré de familiarité avec la situation</li> </ul> <p><u>La préparation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix des démarches à mobiliser</li> <li>- Organisation</li> <li>- Informations rassemblées</li> <li>- Sources consultées</li> <li>- Outils réunis</li> <li>- Conseils sollicités</li> </ul> <p><u>La réalisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Synopsis général de l'action</li> <li>- Grandes étapes ou phases</li> <li>- Pour chacune d'elles : objectif ou résultat obtenu, critères d'évaluation, informations ou outils utilisés, aléas, les possibles en matière d'ajustement, décisions et leurs conséquences...</li> </ul> <p><u>L'évaluation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Critères de décision de fin tâche</li> <li>- Appréciation du résultat obtenu</li> <li>- Pertinence ou non de la démarche adoptée</li> <li>- Ecart entre le prévu et le réalisé</li> <li>- Ajustements mis en œuvre</li> <li>- Enseignements à dégager</li> </ul>

Cette méthode d'analyse du travail, relativement complète, peut facilement être réappropriée par les étudiants en alternance. Cependant, l'auteur insiste sur la nécessité de mettre en place l'accompagnement d'un formateur pour cela.

### 2.2.2. Favoriser le développement du « savoir-combiner »

Développer l'autonomie des apprenants en entreprise passe par les combinatoires de ressources appropriées suite à une prescription. Il ne s'agit plus pour lui d'appliquer des procédures, des schèmes d'action mais de les faire évoluer (Le Boterf, 2001).

En ce sens, G. Le Boterf (2002) fait l'état de quelques principes qui selon lui seraient favorables au développement du savoir combinatoire :

- Favoriser la diversité des ressources et des expériences professionnelles ou sociales ;
- Faciliter la confrontation avec des pratiques et des cadres de références différents ;
- Développer la réflexivité afin de formaliser, de faire évoluer des schèmes opératoires qui serviront à l'activité combinatoire ;
- Organiser des situations d'entraînement à la combinaison : études de cas, dispositifs de simulation, études de problèmes, alternance théorie/pratique.

Pour rappel, les « savoirs combinatoires » interviendraient, selon l'auteur, pour faire face à un événement, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème. Ils renvoient à la capacité qu'un professionnel a à sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi à les organiser (Le Boterf, 2001). Cependant, l'auteur insiste sur le fait qu'il ne faut pas se méprendre quant à la compétence. Elle ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation de ces ressources<sup>25</sup>. Bien que celles-ci soient d'ordre cognitif, il pourrait être envisageable de les coucher sur le papier pour en faire un outil support, tel un répertoire construit à partir des ressources personnelles et de réseau définis par l'auteur. Néanmoins, cette construction doit tenir compte de la mise en garde de G. Le Boterf (2001, p.73) : « méfions-nous de la maçonnerie cognitive [...] la compétence ne se construit pas comme un mur de maçonnerie et les ressources ne sont pas comparables à des briques ». Il établit également quelques règles sur la capitalisation de ses ressources (2002, p.67) :

- Ne pas viser l'exhaustivité, la traçabilité totale : mieux vaut se centrer sur les « leçons de l'expérience » ;
- Préciser les contextes d'utilisation ;
- Repérer les invariants (schème opératoire)
- Impliquer les acteurs dans l'explicitation et l'actualisation des savoirs ;
- Organiser la mise à jour, l'actualisation régulière ;

---

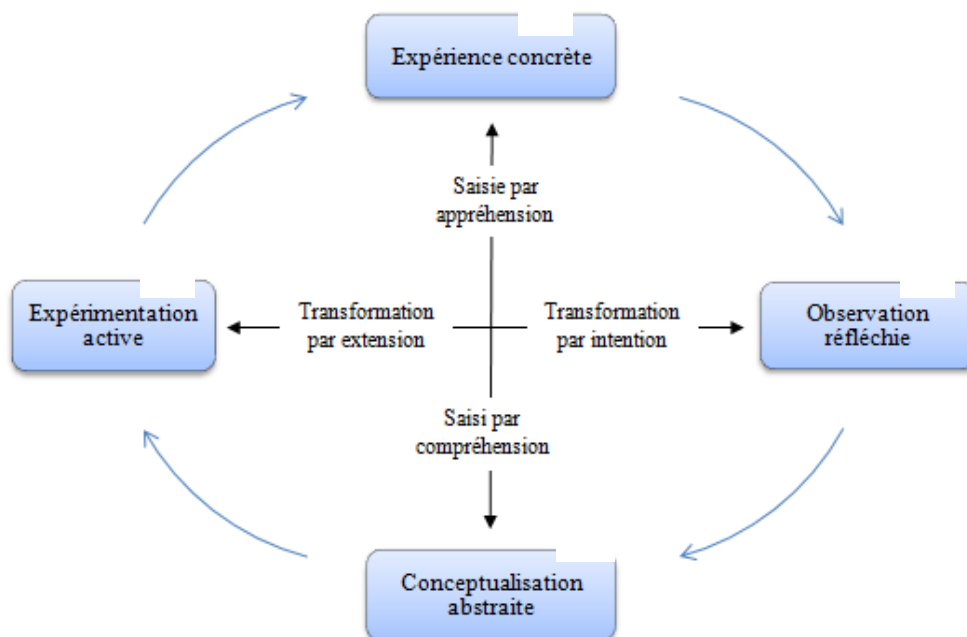
<sup>25</sup> Les ressources en question sont citées pp.41-42

- Faciliter l'accès aux lieux et niveaux de confidentialité ;
- Veiller à la convivialité et à l'ergonomie des interfaces ;
- Définir les règles et niveaux de confidentialité.

### 2.2.3. La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)

L'expérience repose sur la prise de conscience (et la formalisation) des savoirs professionnels que l'apprenant investit dans l'action (et l'utilisation consciente de ces derniers). De ce fait, plus l'individu prend conscience de ce qu'il investit dans les situations professionnelles (pourquoi, pour quoi, comment, pour quels résultats) et plus il se professionnalise et développe son expérience au-delà des compétences (Fernagu-Oudet, 2007).

D. Kolb (1984) propose un modèle d'apprentissage propre à la logique d'une formation en alternance, du fait qu'il est basé sur deux processus : l'action (propension) et la réflexion (transformation). Selon l'auteur, « l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience » (Ibid, p.38). Ce processus se présente sous la forme d'une « boucle de l'apprentissage expérientiel » :



Cette boucle cyclique est rythmée par quatre moments clés qui selon l'auteur sont la condition sine qua non au développement des compétences de l'apprenant :

- **1. Le moment de l'expérience vécue** : c'est la mise en situation, c'est le moment initial sans lequel le cycle ne fonctionne pas. Le sujet s'engage dans l'action sans nécessairement en être conscient, il peut réussir ou échouer sans en connaître les raisons.
- **2. Le moment de l'explicitation** : c'est le premier temps de la réflexivité qui consiste pour l'apprenant à raconter ce qu'il a fait et s'est passé dans l'expérience vécue. C'est la première prise de recul. La narration n'est pas une simple description, elle doit faire sens. Cette mise en mots n'est pas le reflet exact de la réalité, il y a toujours réinterprétation de la situation par le sujet. Pour ce travail d'explicitation la présence d'un médiateur s'avère nécessaire pour guider l'explicitation. Ce guidage est important « pour éviter la tendance spontanée du sujet à parler de l'action plutôt qu'à la décrire, à porter des jugements de valeur plutôt qu'à s'en tenir aux faits » (Le Boterf, 2001, p.90).
- **3. Le moment de la conceptualisation et de la modélisation** : il s'effectue sur la base des matériaux apportés lors de l'explicitation. C'est la reconstruction pour aboutir à un modèle, à des invariants qui rendent compte à la fois de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles. Ce moment consiste à se dégager de l'effet de contexte, gagner en généralité, construire des formalisations et trouver le bon niveau d'abstraction.
- **4. Le moment du transfert ou de la transposition dans de nouvelles situations** : on agit sur les modélisations élaborées lors du moment précédent. « Cela revient à agir ou réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience. C'est un moment de recontextualisation. Il s'agit d'un transfert des modèles à de nouveaux contextes d'intervention.

Il semble que ces étapes soient incontournables pour que la formation transforme les apprentissages expérientiels. Un espace de réflexion sur et pour l'action est nécessaire pour que l'expérience de formation permette au sujet de se construire professionnellement.

G. Le Boterf (2002, p.109) définit trois niveaux de prise de recul :

- 1. L'action : le sujet réalise l'action pour apprendre en faisant.
- 2. L'action verbalisée : le sujet décrit comment il s'y prend pour agir. Il acquiert des savoirs expérientiels et des schèmes d'action à transférer.
- 3. L'apprentissage : le sujet décrit comment il s'y prend pour savoir la procédure qu'il engage. Il apprend à apprendre.

L. Petit (Ibid) perçoit dans cette construction de l'expérience la possibilité pour l'apprenant de construire son identité professionnelle. Elle explique que pour cela, ce dernier devra s'imputer ses propres actions afin de leur donner un sens. Cette attribution de sens serait le fruit d'un processus réflexif mais aussi d'une (re)connaissance et affirmation de soi au moyen de ses actes reconsidérés. Elle précise qu'une analyse réflexive sur les activités réalisées sera menée en entreprise par le tuteur, mais également en formation par le formateur-référent afin de formaliser les expériences vécues<sup>26</sup>.

### **2.3. Compétences et identité professionnelle : former de futurs professionnels**

#### *2.3.1. Favoriser le développement des compétences professionnelles dans l'alternance*

##### *a. Les six voies du développement professionnel*

La culture de professionnalisation est basée sur une formalisation des pratiques (Wittorski et Sorel, 2005). Selon l'auteur A. Geay (Op.Cit) l'alternance met la pratique réflexive au cœur du projet de formation. R. Wittorski (2007) tente de répondre à la question de professionnalisation des individus en proposant six voies de développement professionnel au travers desquelles la réflexivité de l'apprenant est à l'honneur. En voici un tableau synthétique :

<b>Voies de la professionnalisation</b>	<b>Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu</b>	<b>Exemples de situations</b>
<b>Voie 1.</b> Logique de l'action	Situation connue avec un caractère nouveau qui conduit à une adaptation dans l'action des processus d'action habituellement mis en œuvre.	Au travail, en formation ou dans la vie courante : « ajuster son processus d'action au cours de sa mise en œuvre (sans avoir à réfléchir) ».
<b>Voie 2.</b> Logique de la réflexion et de l'action	Situations inédites mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir.	Au travail, en formation ou dans la vie courante : « réaliser une tâche inédite seul ou à plusieurs ».

<sup>26</sup> « Voie 3 » selon la typologie des voies de développement professionnel de R. Wittorski, 2007 (cf. ci-dessous).

<p><b>Voie 3.</b> Logique de la réflexion sur l'action</p>	<p>Situation de formalisation (orale ou écrite) des ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action.</p>	<p>Au travail, dans la vie courante : « prendre un temps de réflexion sur la pratique mise en œuvre ». En formation : « Décrire sa pratique et participer à un groupe d'analyse de pratiques ».</p>
<p><b>Voie 4.</b> Logique de la réflexion pour l'action</p>	<p>Situation de formalisation de pratiques nouvelles pour une réflexion anticipatrice de changement sur l'action.</p>	<p>Au travail, dans la vie courante : « réfléchir à un nouveau process d'action ». En formation : « Participation à un groupe d'analyse de pratiques en vue de définir de nouveaux process d'action ».</p>
<p><b>Voie 5.</b> Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action</p>	<p>Situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de modifications des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers.</p>	<p>En formation : « Un formateur dans un rôle d'accompagnement aide un formé à résoudre un problème en l'aidant à « déplacer » ses représentations.</p>
<p><b>Voie 6.</b> Logique de l'intégration assimilation</p>	<p>Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux.</p>	<p>Au travail, dans la vie courant : « Lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard) ». En formation : « Formation 'magistrale' ou auto-formation (lecture d'ouvrages, de manuels...) ».</p>

Chacune de ces voies contribuerait, à sa manière, au développement professionnel des individus en formation en alternance. Elles peuvent être complémentaires et la mise en œuvre d'une activité en lien avec chacune d'entre elles enrichirait le processus de professionnalisation :

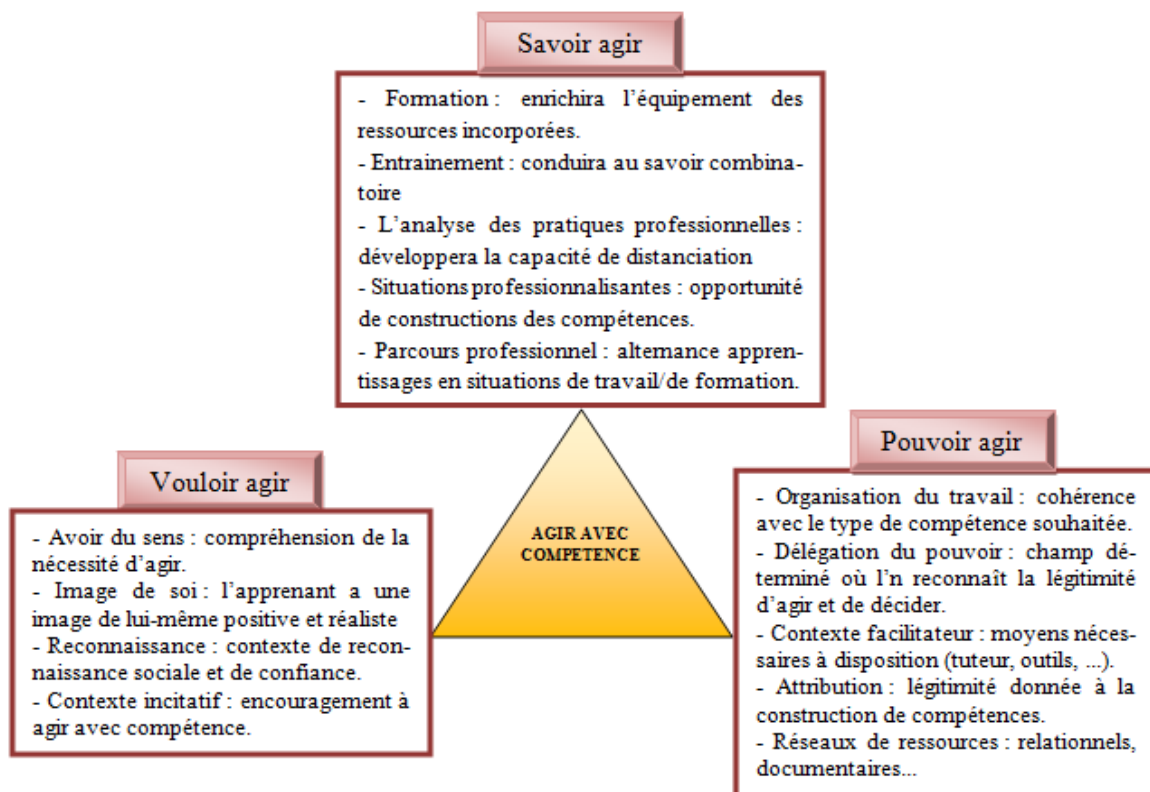
- Voie 1 : « développement de l'expérience en actes (« insue ») au moment de l'action ».
- Voie 2 : « développement de l'expérience (« sue ») au moment de l'action ».

- Voie 3 : « transformation de l'expérience en actes, en expérience mentalisée après l'action ».
- Voie 4 : « production d'une expérience mentalisée avant l'action ».
- Voie 5 : « partage et co-construction d'une expérience nouvelle pendant l'action ».
- Voie 6 : « acquisition de savoirs avant leur utilisation » ;

Ces différentes voies se présentent ainsi comme des possibilités de développer professionnellement les apprenants, mais la question est désormais : comment faire en sorte que l'apprenant puisse agir avec compétence ?

### *b. Agir avec compétence*

D'après G. Le Boterf (2002), il a été vu précédemment que cet « agir avec compétence » dépendait de l'intervention sur trois pôles : le « savoir agir », le « vouloir agir » et le « pouvoir agir ». Voici la manière dont les trois conditions pourraient être réunies :





### *c. Des activités propices à la professionnalisation*

G. Le Boterf (2002) énumère plusieurs types de situations qui constitueraient autant d'espaces dans lesquels l'apprenant pourrait déployer une activité propice à son développement : l'autoformation accompagnée, les situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les situations en partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoire, les portfolios, les rencontres professionnelles, etc. R. Wittorski (2005) y ajoute l'autoanalyse du travail, l'autoanalyse des pratiques, la formation-action, l'écriture sur les pratiques professionnelles, la production d'outils personnalisés, et de nombreux autres encore...

Ph. Parmentier et L. Paquay (2002) proposent dix types d'activités, susceptibles de contribuer au développement des compétences dans le cadre d'une intervention pédagogique :

#### **10 ACTIVITES PROPICES AU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN SITUATION PEDAGOGIQUE**

1- Faire face à des situations problèmes	6- (Co)-évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus)
2- Exploiter des ressources diverses	
3- Agir	7- Structurer les connaissances
4- Interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire...)	8- Intégrer les acquis
5- Réfléchir	9- Construire du sens
	10- Préparer le transfert en vue de mobiliser les acquis dans des situations nouvelles.

Les différentes activités proposées ci-dessus s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste et mettent particulièrement l'accent sur les interactions, l'intégration, la structuration et la réflexivité. Elles constituent des domaines auxquels les apprenants doivent s'initier. Ils seront notamment amenés par ce biais à développer leur capacité réflexive.

### *d. Professionnaliser les situations de travail*

Afin de faire en sorte que les situations de travail soient professionnalisantes, elles peuvent également être réfléchies. J-P. Martin (CAFOC, 2006, pp.81-85) détermine quatre étapes pour les organiser :

- 1. « Identifier et décrire les situations de professionnalisation » :
  - Un titre qui l'identifie ;
  - Des résultats attendus énonçant ce qui doit être réalisé à la fin de la situation (« nous saurons si elle est terminée si..., quand... ») ;
  - Des façons de faire : procédés employés pour obtenir des résultats précis ;
  - Les collaborations à activer : acteurs à informer, consulter et associer ;
  - Les savoirs de référence : connaissances et techniques requises.
- 2. « Choisir les situations de travail qui offrent le plus grand potentiel d'apprentissage à un moment donné du parcours d'une personne » :
  - Identifier le type de situation en fonction des classifications proposées ;
  - Repérer les aléas potentiels et les logiques à l'œuvre ;
  - Caractériser les ressources utiles (internes et externes à la personne).
- 3. « Mettre en scène la situation » :
  - Donner du sens à l'action (la situer dans l'activité générale et le parcours de formation) en mettant en évidence la contribution dans la production du bien, du service ou dans la mise en œuvre de la stratégie de l'entreprise ;
  - Poser des objectifs ambitieux aux enjeux réels qui incitent à l'engagement, tout en précisant la marge de manœuvre, les modalités de suivi et de validation ;
  - Définir en amont les moyens mobilisables et les contraintes à prendre en compte (délai, disponibilité, matériel, ...) ;
  - Stimuler la réflexion (attention, raisonnements, inventivité) et faire prendre des responsabilités.
- 4. « Exploiter la situation » :
  - Engager un travail réflexif sur l'action pour transformer le faire en pensée, l'activité en expérience, la pratique en cadre conceptuel et méthodologique.

Dans ce cadre, pour que le travail se transforme en expériences puis en savoirs, deux conditions semblent nécessaires :

- Mobiliser l'intelligence des acteurs, solliciter leur réflexion, leurs initiatives ;
- Distancier de la situation de travail pour permettre la formalisation et la conceptualisation, conditions de la mobilisation des acquis dans des situations nouvelles.

### e. *Outils pour accompagner*

G. Le Boterf (2002, p.207) propose plusieurs types d'outils de professionnalisation pour les apprenants en formation en alternance, notamment le « portefeuille de compétences » et le « récit de professionnalisation ». Pour ce qui est du premier, il s'agit d'un outil qui globalement met en exergue les situations professionnelles maîtrisées par l'individu et les ressources dont il dispose pour agir avec compétences dans diverses situations. Le portefeuille doit être réactualisé régulièrement et peut comprendre les éléments suivants :

- Un profil biographique et de carrière : expériences professionnelles et non professionnelles, contextes de travail ou d'activité... ;
- Un profil de qualification « classique » : diplôme, niveau de formation initiale, expériences significatives de formation continue... ;
- Un profil des « ressources » validées (connaissances, savoir-faire...) ;
- Un profil « situations professionnelles » validées ;
- Les aspirations personnelles : préférences, projets d'évolution professionnelle, centres d'intérêt, contraintes de mobilité ;
- Un profil d'apprentissage : modalités préférées d'apprentissage, rythmes souhaitables.

Quant au « récit de professionnalisation », il le présente de la manière suivante (2002, p.205) :

<b>Auteurs</b>	Personnes ou équipes ayant élaboré et réalisé des parcours de professionnalisation.
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mettre en évidence, formaliser l'appris, le découvert, le construit (ressources, compétences).</li><li>- Apprécier le potentiel de professionnalisation des situations professionnalisantes vécues</li><li>- Repérer de nouvelles opportunités de professionnalisation non prévues mais découvertes à l'occasion du parcours et des événements survenus.</li><li>- Enrichir l'atlas des opportunités de professionnalisation.</li><li>- Mettre en évidence les conditions favorables et défavorables à la réalisation des parcours de professionnalisation.</li></ul>
<b>Contenu</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Les ressources acquises (connaissances, savoir-faire) et le degré de maîtrise des situations professionnelles.</li><li>- Les conditions de professionnalisation.</li><li>- Les nouvelles opportunités de professionnalisation.</li></ul>
<b>Moment</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Après les étapes ou successions d'étapes significatives.</li><li>- En fin de parcours.</li></ul>
<b>Style</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vivant</li><li>- Concis</li></ul>

Globalement, cet outil décrit ce qui a été acquis, les objectifs qui ont été atteints dans le parcours au regard de la cible de professionnalisation visée. Il permet une visibilité sur les évolutions professionnelles de l'apprenant.

### 2.3.2. Accompagner la construction identitaire vers une transition école/entreprise réussie

#### *a. Faciliter le développement de l'identité professionnel dans l'alternance*

Il existerait cinq types de conditions selon lesquelles la construction des identités professionnelles au sein des dispositifs de formation en alternance serait susceptible d'être facilitée ou bloquée (Kaddouri, 2008, pp.181-184).

- La première condition concerne l'« intégration » du jeune en entreprise. La manière dont le jeune va vivre subjectivement son intégration influencerait sur le processus de construction d'identité professionnelle, sur son orientation et ses projets professionnels. Si elle s'avérait insatisfaisante, le jeune serait confronté à des incertitudes et à des doutes concernant son orientation, ses compétences, son avenir professionnel.
- La seconde se réfère à la « multiplicité et à la diversité des expériences » qui permettrait à l'apprenant de connaître le fonctionnement d'un service dans sa globalité.
- Le troisième renvoie au « rôle du projet dans l'orientation du jeune » pour ce qui est de son implication dans le processus apprentissage au sein du dispositif en alternance et plus largement dans la construction de son identité professionnelle. Le projet constitue un bon indicateur de la capacité de l'apprenant à envisager son avenir mais aussi une motivation à apprendre et à s'appropriier les compétences.
- La quatrième condition relève de la « prise de conscience par l'apprenant de la double fonction des dispositifs de formation en alternance ». En effet, outre la transmission de connaissance, de savoir-faire, ils permettent d'acquérir des qualités sociales et professionnelles (Vasconcellos, 2008). L'apprenant doit donc avoir conscience que sa formation influe directement sur ses dispositions sociales, ses attitudes, ses comportements, ses modes de conduites, ... propres à un métier.
- Enfin, la cinquième correspond aux « accompagnateurs » et au rôle qu'ils ont à jouer dans le processus de construction des identités professionnelles des apprenants. Ils doivent, cependant, faire attention à ne pas tomber dans la discordance induite par la différence entre l'identité pour soi et l'identité. La visée formative dans ce cadre, devrait s'inscrire dans une intentionnalité privilégiant des fins d'émancipation et de construction d'une identité sociale et professionnelle (Merhan, 2007).

### *b. Six modalités d'intervention pédagogique : stratégies de construction identitaire*

Dans une approche psychosociale, J. Masdonati (2007) propose six modalités d'intervention pédagogiques qui favoriseraient le développement de l'identité professionnelle d'apprenants en formation en alternance :

- Le domaine relationnel : concerne l'estime de soi, l'identité socioprofessionnelle et les compétences relationnelles.
  - Activités portant sur : permettre l'intégration sociale, la gestion du stress dû à l'anticipation des situations de type relationnel, le développement de compétences relationnelles (affirmation de soi, communication ou travail en équipe).
- La gestion de l'information : implique des stratégies liées à l'estime de soi, aux contenus cognitifs des représentations, aux valeurs et attitudes envers le monde du travail.
  - Activités portant sur : le contrôle et la sélection de l'information, sa recherche active et l'analyse critique des informations, déjà en possession du jeune.
- L'identification à des modèles : mobilise les stratégies de développement du sentiment de compétence, de l'estime de soi et de l'identification socioprofessionnelle.
  - Activités portant sur : la recherche de modèle d'imitation, les comparaisons sociales et l'identification à des membres appartenant au groupe « destinataire » de la transition (apprenants).
- Les projections dans l'avenir : influent sur le développement des soi possibles, la construction de l'identité personnelle et les attentes vis-à-vis de l'avenir professionnel.
  - Activités portant sur : des projections (ex. : mise en place de projets et orientation professionnelle) et de la gestion des anxiétés envers l'avenir.
- La gestion des expériences : affecte le sentiment de compétence, l'estime de soi et la construction de l'identité personnelle.
  - Activités portant sur : des interventions amenant l'apprenant à expérimenter du succès, à rechercher des situations qui le renforcent, voire à en éviter d'autres qui le font douter, et à identifier et mettre en valeur ses compétences.
- La sollicitation des soutiens sociaux : relève des stratégies découlant du soutien social ou du sentiment de compétence.
  - Activités portant sur : l'identification et la mobilisation ciblée des soutiens sociaux ainsi que la recherche de renforcement de l'entourage.

Ces interventions pédagogiques impliqueraient également la prise en compte de l'approche didactique, par exemple : une centration sur le monde du travail.

# **PARTIE III**

***DE LA METHODE***

***AUX***

***RESULTATS***

## ***CHAPITRE 1 : CADRE REFERENTIEL***

---

Les travaux de recherche des nombreux auteurs précédemment présentés dans le cadre théorique, bien qu'ils ne représentent qu'un échantillon de l'ensemble des études menées jusqu'alors dans ce domaine, permettent une meilleure appropriation des notions nécessaires à la lecture du terrain de recherche. Afin de mettre en exergue l'essentiel de ces apports et ainsi permettre de clarifier la situation actuelle du dispositif de formation en alternance enquêté, le support théorique a fait l'objet d'une réappropriation synthétique sous forme de cadre référentiel. Les enquêtes menées, ainsi que les hypothèses fondées, reposeront intégralement sur ce nouveau cadre. Dans un souci de clarté mais aussi de concision, le cadre a été essentiellement construit sur la base de schématisation des différentes notions et des moyens (pratiques, outils) opérationnels de professionnalisation d'un dispositif de formation en alternance. Ce cadre s'est appuyé dans l'ensemble, sur les différentes recherches pour parvenir à une définition commune des notions suivantes :

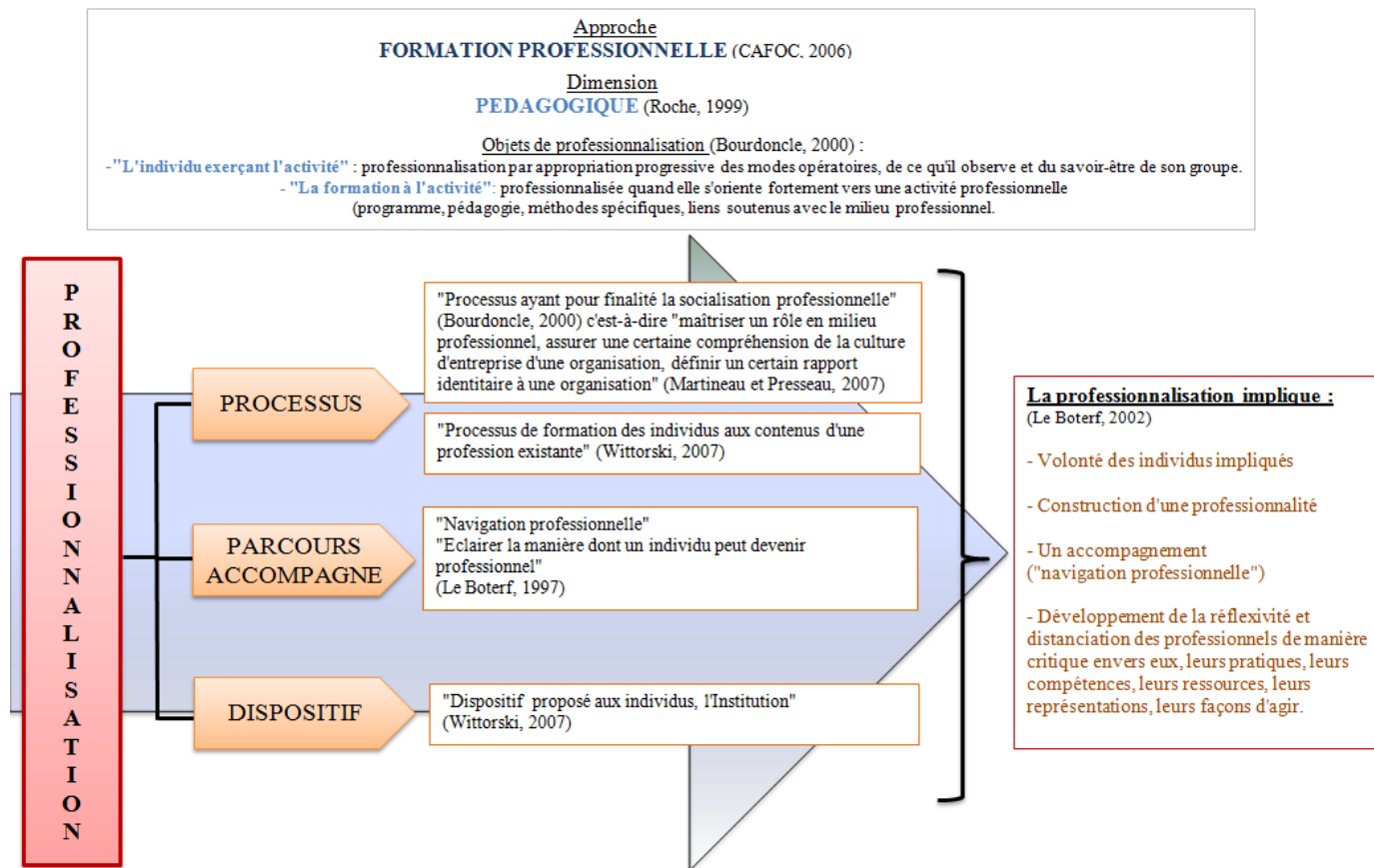
- Professionnalisation ;
- Développement professionnel ;
- Compétence ;
- Identité professionnelle.

Puis sur un modèle « idéal » de formation en alternance :

- Approche pédagogique et didactique de l'alternance : l'expérience ;
- Pratiques et outils de professionnalisation ;
- Construction de l'identité professionnelle.

# I. Vers un sens commun des différentes notions

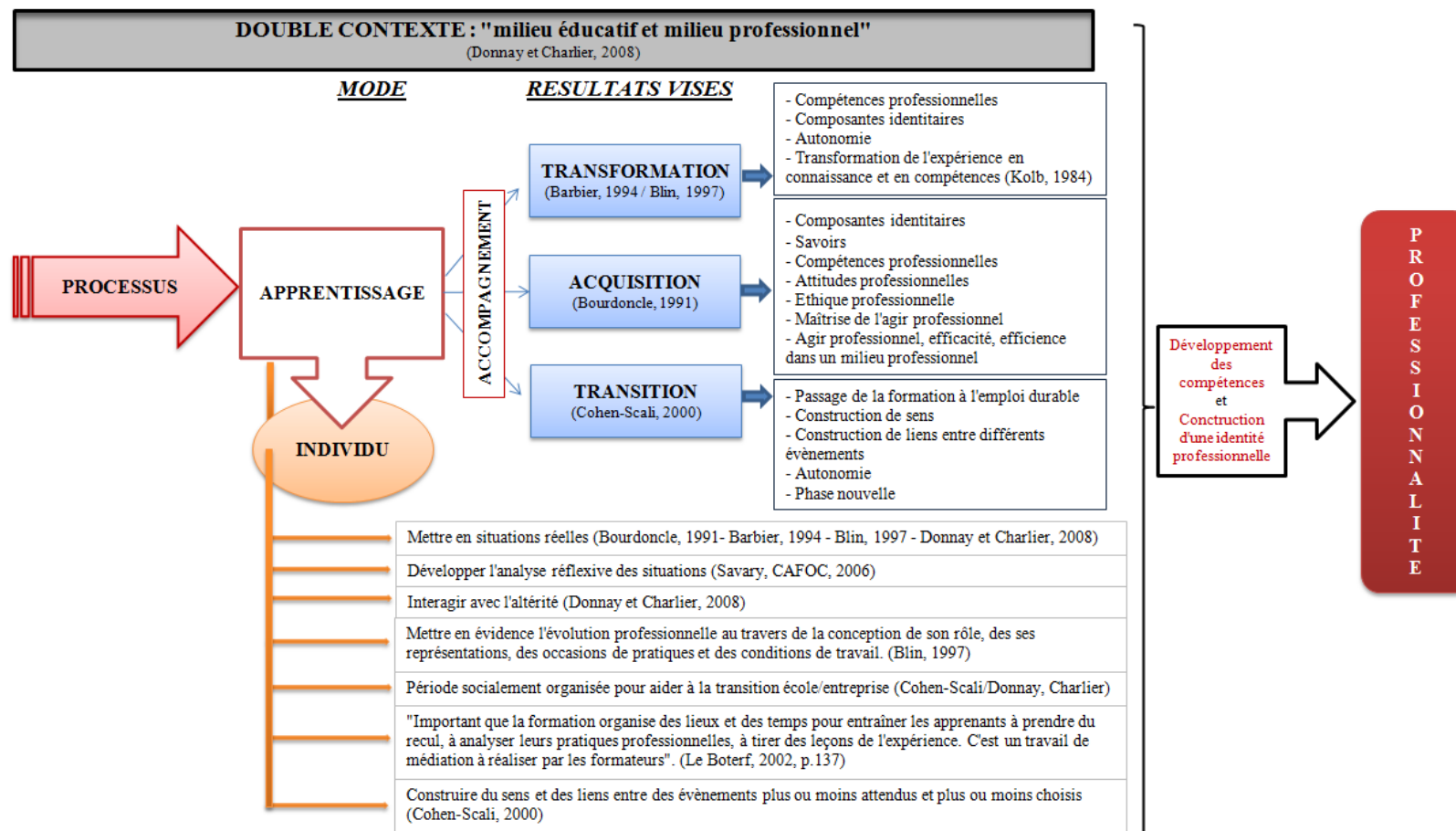
## 1.1. Professionnalisation



Dans le cadre de cette recherche, ce schéma permettra de cibler la représentation des acteurs quant à la signification d'un « dispositif de professionnalisation » mais également la manière dont ils perçoivent le processus en question. Au-delà de la connaissance de leur perception de l'objet en question, il sera possible d'identifier leurs attentes relatives au dispositif et à leur développement professionnel.

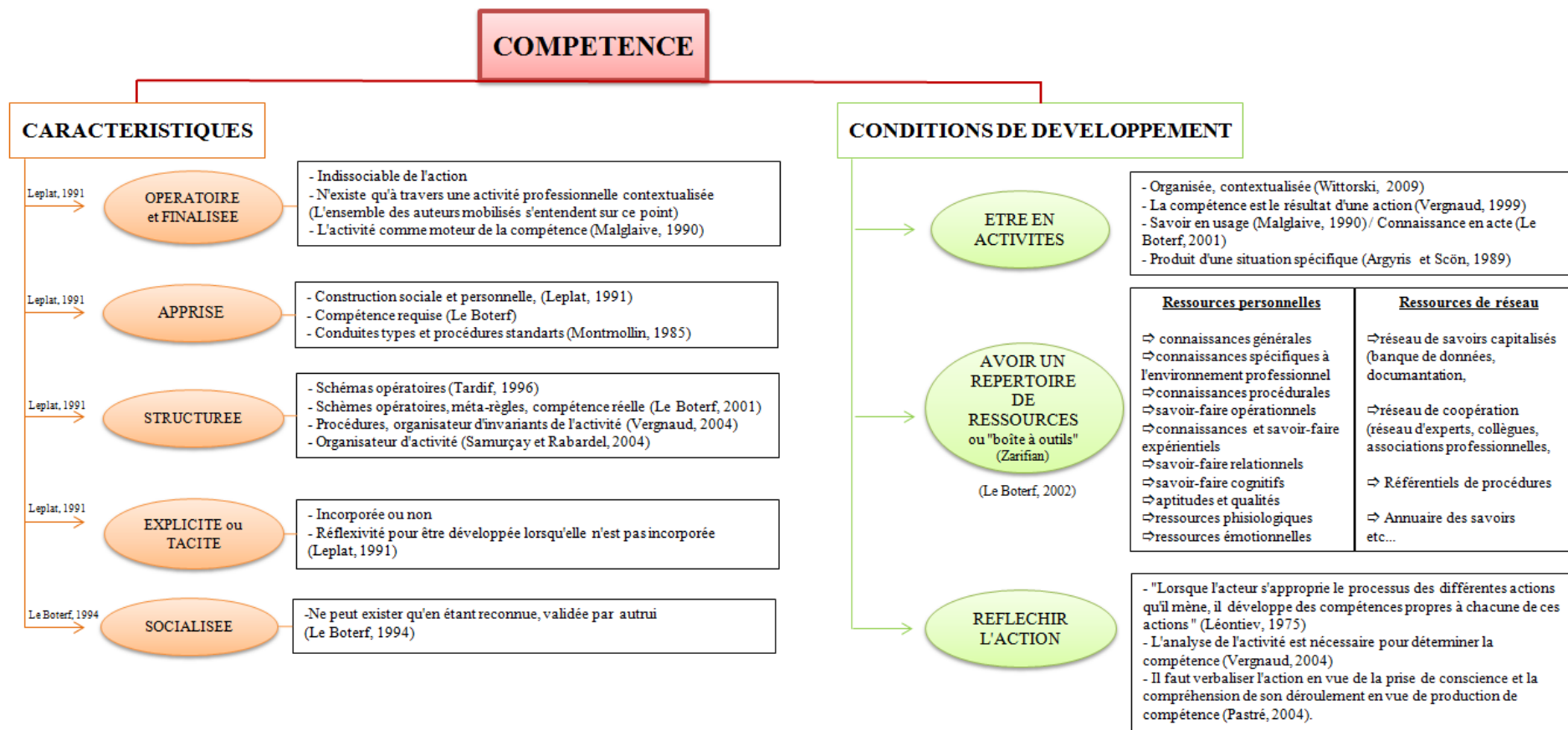


## 1.2. Développement professionnel



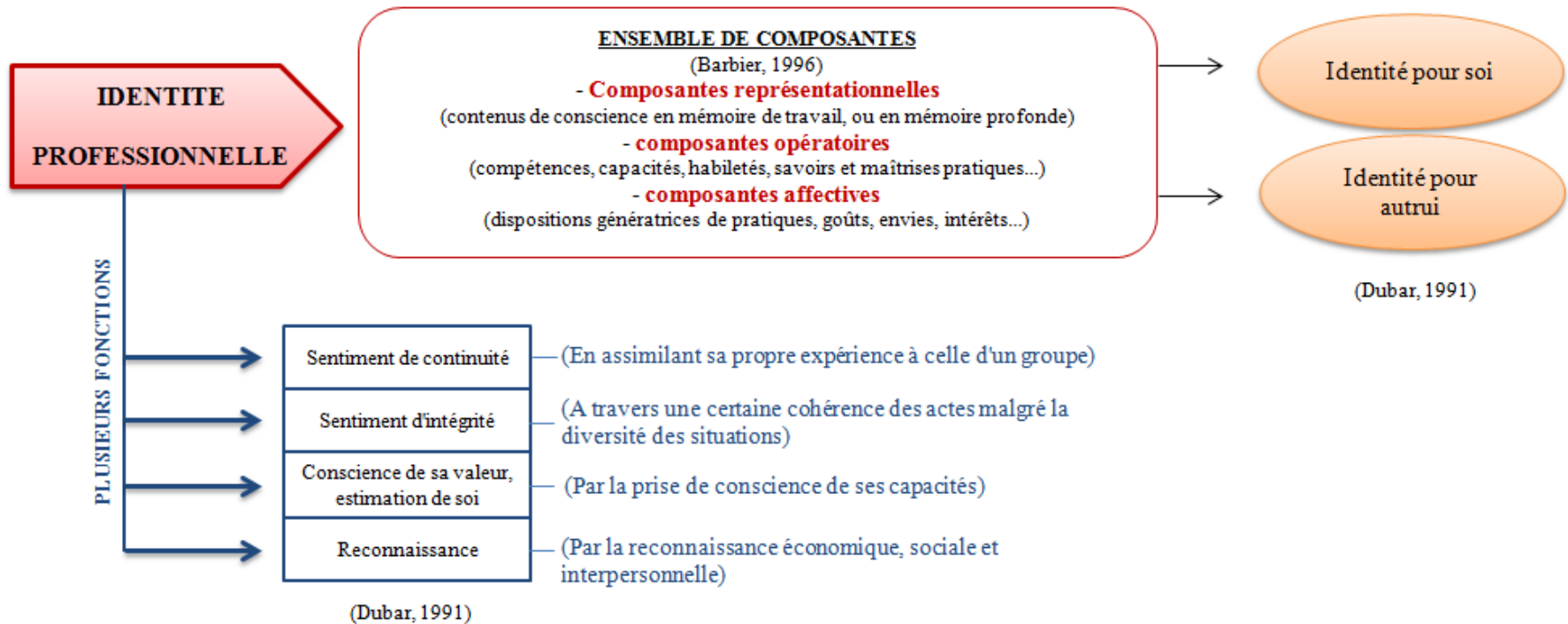
Il s'agira de rendre compte de la relation entre les objectifs de l'accompagnement des étudiants et les « trois résultats visés » ci-dessus, d'une part. Et de mettre en évidence les caractéristiques ou pratiques liées à cet accompagnement mis en place afin de voir s'il peut effectivement conduire à ces « résultats ».

### 1.3. Compétence



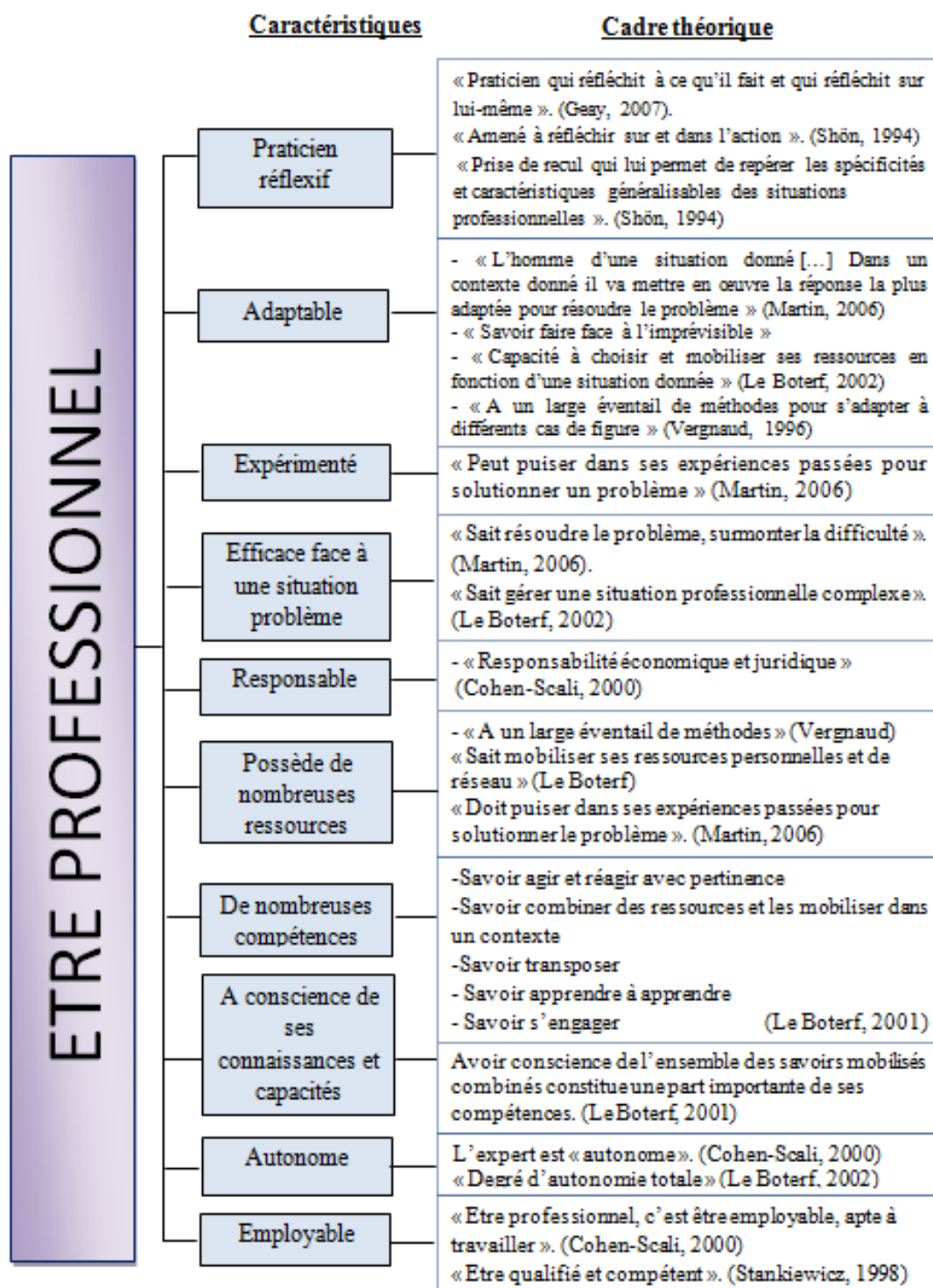
Cela permettra de mettre en évidence l'aspect professionnalisant du dispositif au sens de « propice » au développement des compétences professionnelles. Ce cadre met surtout en exergue 3 éléments : la nécessité de mettre en place des activités professionnelles spécifiques en entreprise, des pratiques permettant de construire un « répertoire de ressources » pour les étudiants, ou encore des pratiques ciblés sur la réflexion sur et dans l'action.

### 1.4. Identité professionnelle



Outre une représentation plus achevée de ce que peut représenter la notion d'identité professionnelle, ce cadre permettra de mettre en relief le lien éventuel entre ce dont elle se constitue et les objectifs des différentes pratiques pédagogiques ou outils d'accompagnement utilisés. Y-a-t-il une volonté de prendre en compte la construction de l'identité professionnelle des étudiants au sein de ce dispositif ?

## 1.5. Le « vrai » professionnel

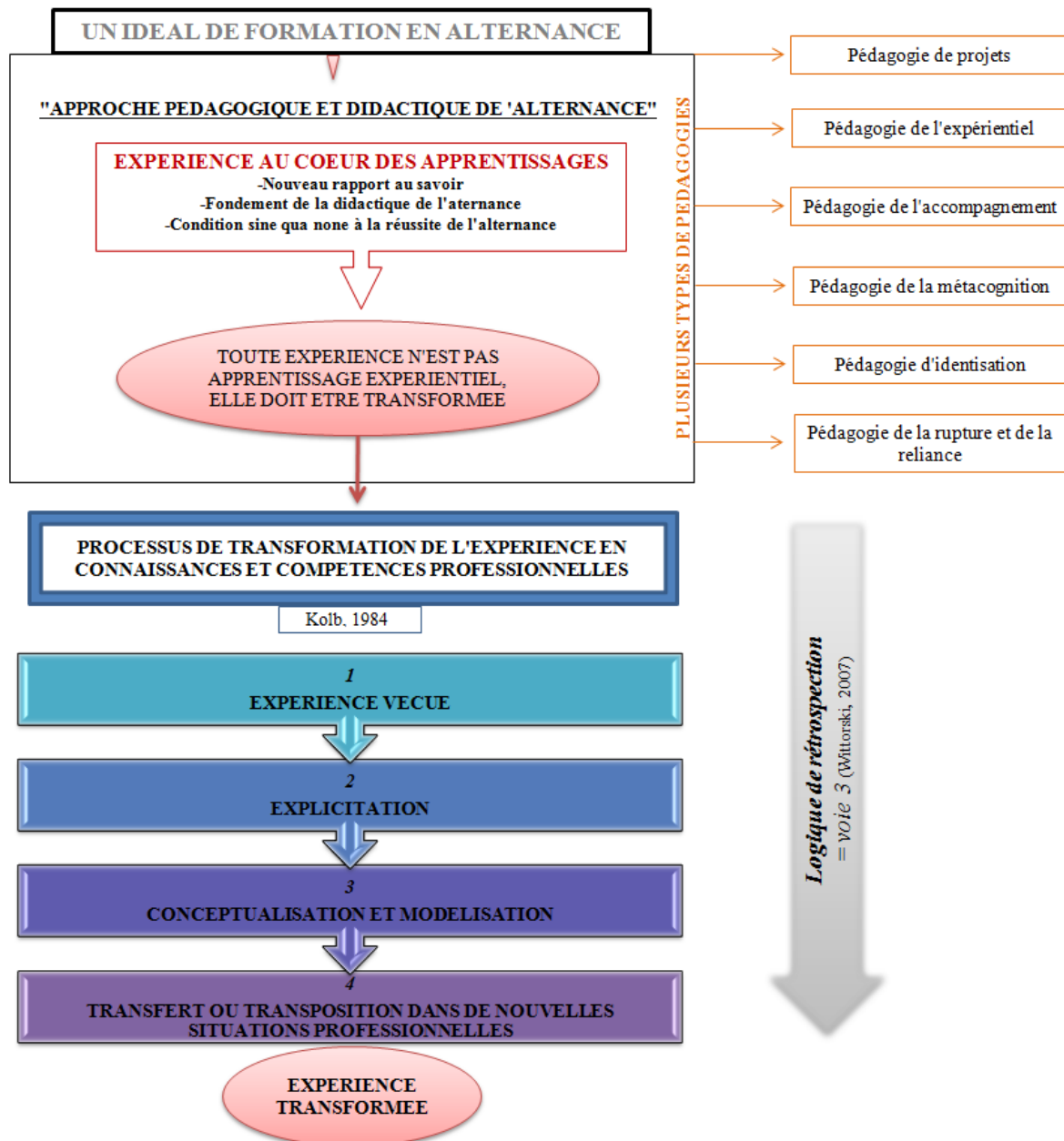


Ce schéma sera une référence pour ce qui est des représentations de chacun quant au « vrai professionnel », mais aussi pour évaluer l'évolution professionnelle des étudiants. De plus, si les acteurs ont des difficultés à définir leurs attentes quant à leur développement professionnel, la définition qu'ils donneront du « vrai professionnel » permettra de les traduire en partie.

## II. Vers un modèle idéalisé de la formation en alternance optimisant le développement professionnel des étudiants

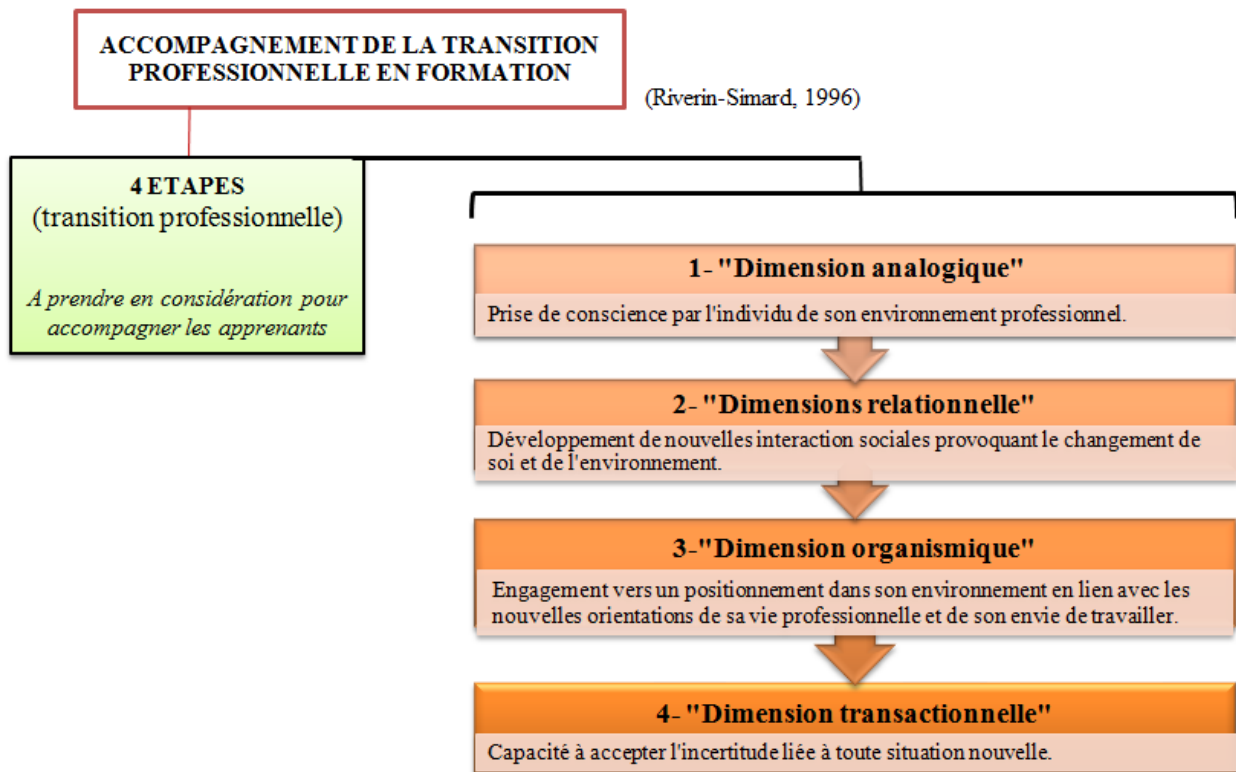
### 2.1. Approche pédagogique et didactique de l'alternance

#### 2.1.1. *L'expérience, la clé des apprentissages de la formation en alternance*



Cette modélisation met en perspective ce qui pourrait être la clé d'un dispositif professionnalisant réussi : le réinvestissement de l'expérience. De cette manière, il sera possible de comparer ce cadre avec les pratiques pédagogiques et les outils d'accompagnement professionnel mis en place, afin de voir si la logique du dispositif étudié est optimisante quant au développement professionnel des étudiants.

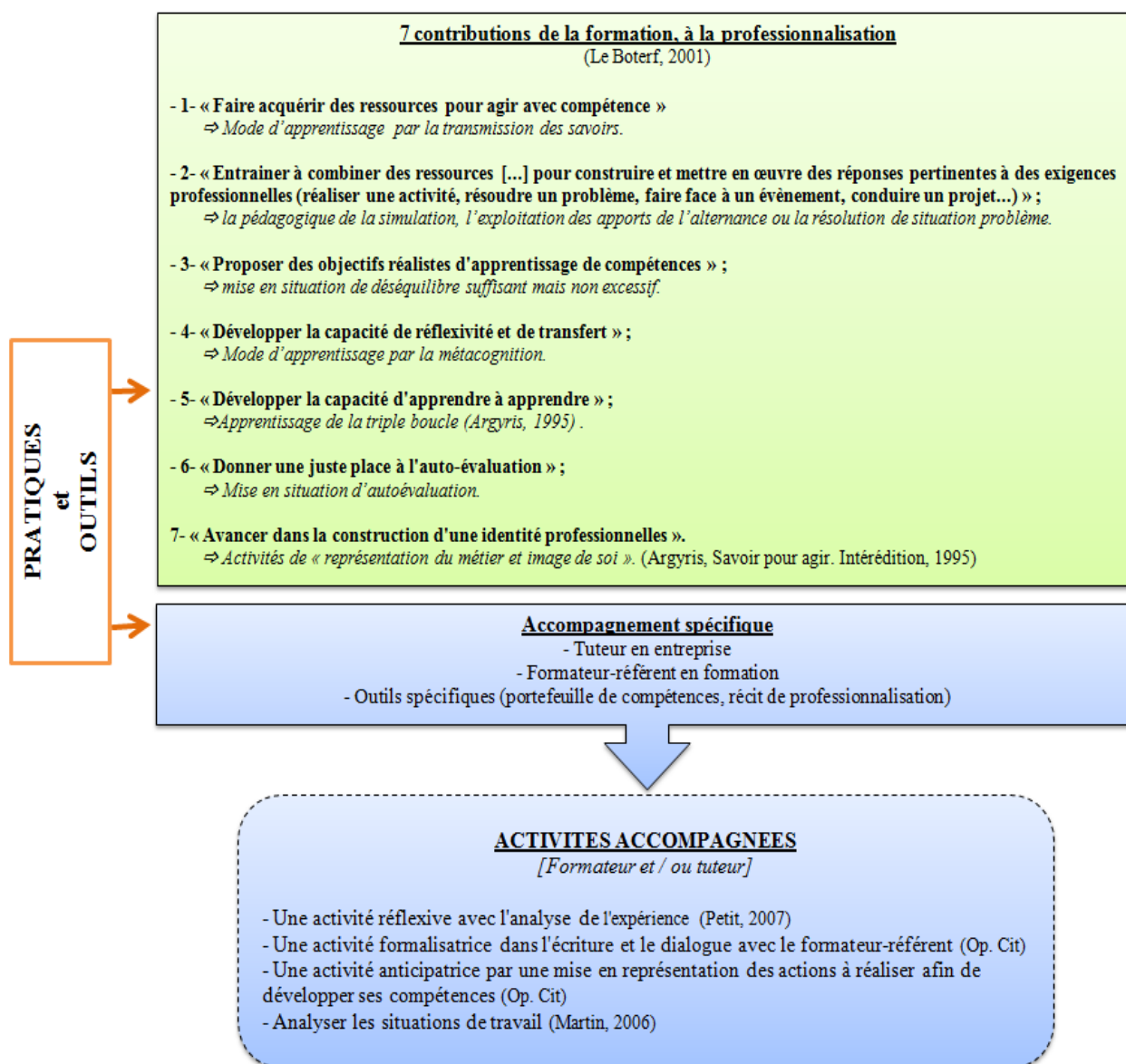
## 2.1.2. *L'accompagnement de la transition professionnelle en formation*



Ici, il ne s'agira pas de voir auprès des différents acteurs si les pratiques sont en partie ciblées sur la transition professionnelle des étudiants, mais plutôt de rendre compte de ce qui semble être mobilisé dans ce cadre. L'accompagnement des étudiants prend-t-il en compte ses différentes étapes ? Les formateurs en ont-ils connaissance ? Y-a-t-il, seulement, un formateur-référent sensé travailler avec les étudiants autour de ces étapes ? Comment se présente leur accompagnement et est-il optimisé ?

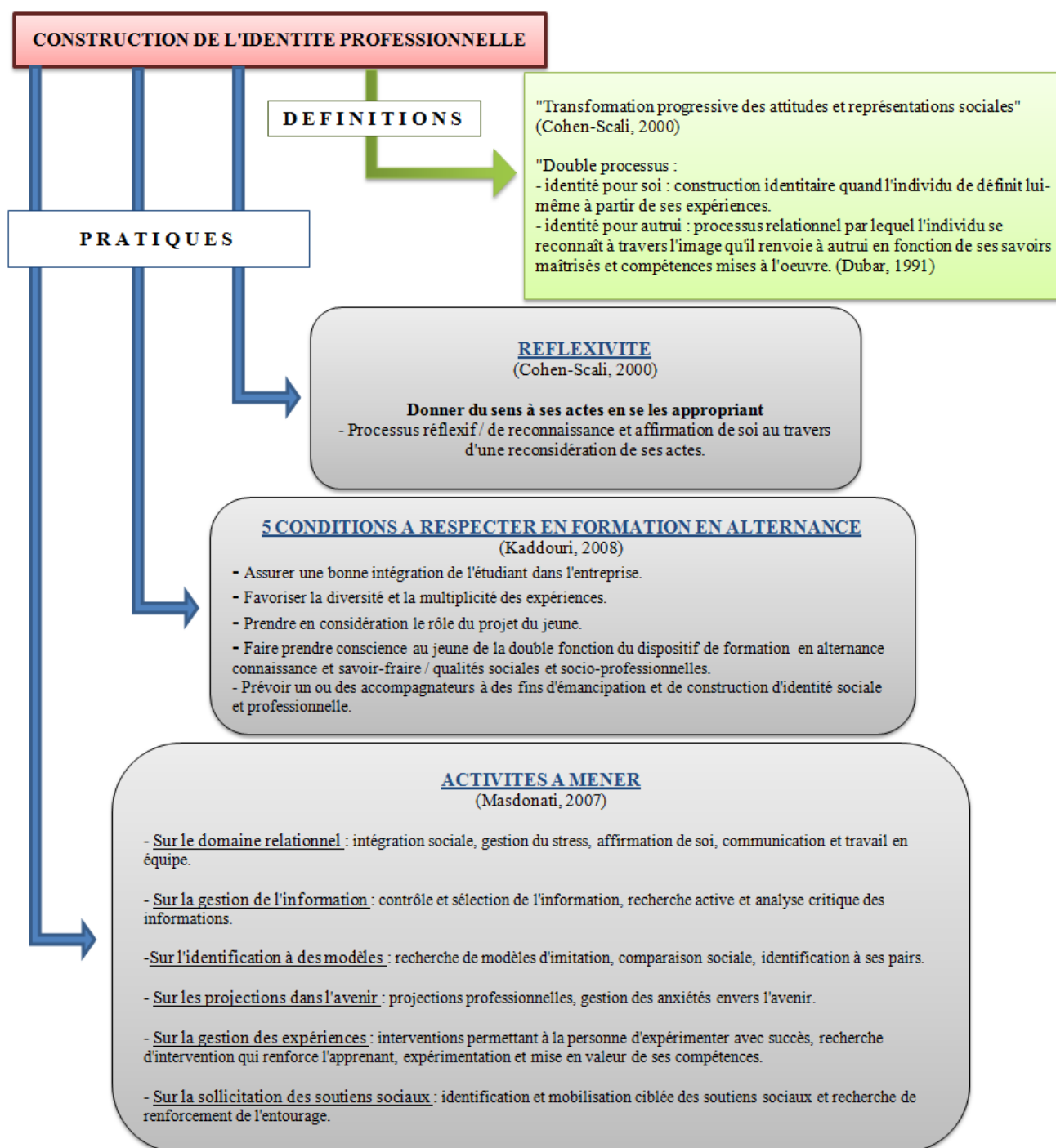
## 2.2. Pratiques et outils de professionnalisation

### PROFESSIONNALISER DANS L'ALTERNANCE



Le dispositif de formation en alternance étudié est-il suffisamment professionnalisant ? En se basant sur les différentes contributions auxquelles peut répondre ce type de dispositif, sur le mode d'apprentissage qui peut être privilégié dans ce cadre, ou encore sur le type d'activités qui peut être favorisé, il sera possible encore une fois d'«évaluer » le type de pratiques pédagogiques privilégiées ou encore les outils développés dans cette école dans une visée professionnalisante. La mesure des écarts pourra mettre en évidence d'éventuels manques.

## 2.3. Construction de l'identité professionnelle.



A partir de ce cadre, les enquêtes menées permettront de rendre compte de la place dédiée à la construction de l'identité professionnelle au sein du dispositif. Les activités qui y sont éventuellement consacrées pourront également être identifiées.



## **CHAPITRE 2 : « METHODOLOGIE »**

---

Ce nouveau chapitre fera l'objet d'une présentation des choix méthodologiques qui ont animé cette recherche. Ces choix concernent divers éléments tels que : la posture de chercheur adoptée au cours de l'étude, le type d'approche à laquelle se réfère le processus de la recherche, les différents instruments de recueil de données qui ont alimenté l'enquête et à partir desquels j'ai pu construire mes propres outils, le procédé employé quant à l'analyse, ou encore les limites, les biais, les difficultés auxquels j'ai pu être confrontée en tant que chercheur.

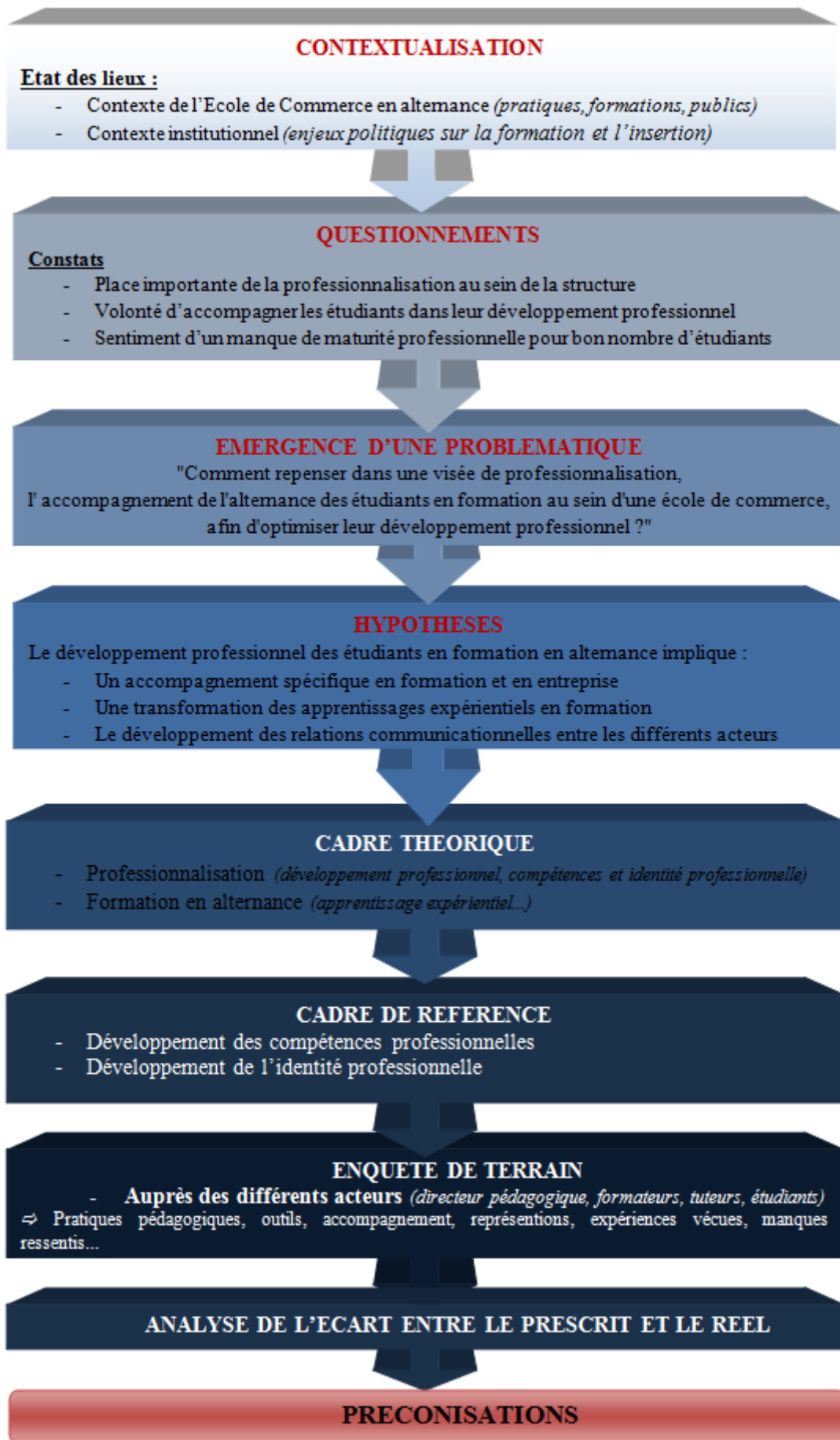
### **I. Contours de la démarche de recherche**

#### **1.2. Une posture à deux visages**

En tant qu'étudiante en formation professionnelle en alternance, je me suis vue attribuer dès le début de mon parcours de formation une double casquette : celle d'étudiante d'une part, et celle de salariée en contrat de professionnalisation d'autre part. Mon engagement dans ce projet de recherche n'a fait qu'accroître la multiplicité de mes identités. En effet, au-delà du double statut salariée-étudiante, je me suis vue investir la posture de chercheur. Une posture qui elle-même avait deux visages au sens où j'étais simultanément « praticienne » et « chercheuse ». Cela impliquait alors un double engagement de ma part, à savoir celui d'« acteur engagé dans une pratique socioprofessionnelle de terrain et dans une pratique de chercheur ayant pour objet et pour cadre [mon] propre terrain et [ma] propre pratique » (Albarello, 2004, p.5). C'est alors dans cette configuration que mon projet de recherche a vu le jour et que l'on m'a découvert ce second statut.

#### **1.3. Un contexte, une question, une recherche**

L'objet de ma recherche s'est développé dans le cadre d'un contexte spécifique. Intégrée dans une structure professionnelle, comme je l'évoquais précédemment, je me suis retrouvée au cœur de pratiques socioprofessionnelles, dans un milieu où de nombreux acteurs déploient chaque jour leurs savoir-faire professionnels afin de faire fonctionner au mieux un dispositif de formation en alternance. Je me suis donc imprégnée de ce contexte qui peu à peu a fait naître en moi un questionnement ; fondement de ma recherche. Cette émergence s'inscrit, de ce fait, dans un cadre hypothético-déductif. Afin de mieux se représenter la démarche adoptée, le processus qui s'est engagé, en voici un schéma synthétique :



## **II. Enquêtes et recueil de données**

### **2.1. Au plus près des réalités du terrain : l'enquête**

Les enquêtes de terrain réalisées ont volontairement été « multipliées » afin de me concerter avec l'ensemble des acteurs principaux de ce dispositif : le directeur pédagogique, des formateurs, des tuteurs et les étudiants de la formation étudiée. Cela permettait alors, au-delà de l'implication de l'ensemble des acteurs, d'enrichir les données recueillies. Ce choix visait ainsi le recueil de l'ensemble des opinions relatives au dispositif, leurs représentations concernant le processus de professionnalisation engagé dans une formation en alternance, leurs attentes quant au développement professionnel (que se soit en tant qu'accompagnant ou qu'accompagné), les manques ressentis (pratiques, outils) ..., et ainsi parvenir à infirmer ou bien confirmer les hypothèses établies, puis plus en profondeur, d'émettre des préconisations sur la base d'une co-construction. Tous les acteurs ayant contribué de près ou de loin à cette recherche, se sont vu remettre un formulaire de consentement garantissant l'anonymat des données, le cadre du projet ou encore d'utilisation de ces données. De ce fait, tous les noms ont été mis au masculin et aucun nom propre n'apparaît, c'est pourquoi les acteurs sont numérotés. Un tableau récapitulatif de la démarche d'enquête a été réalisé de manière à mettre en évidence plusieurs éléments : l'objet de l'enquête, la phase (exploratoire ou enquête), les acteurs présents, les objectifs, les thèmes abordés, l'instrument utilisé, la durée, les résultats et/ou préconisations qui en découlent, et les avantages et inconvénients de l'instrument (cf. Annexe 6).

#### *2.1.1. Etude documentaire*

La première démarche a été d'étudier le référentiel de la formation en question (Assistant RH) et son livret de liaison, afin d'en extraire ses particularités en termes d'organisation, ses contenus, mais aussi de constater la présence ou non de modules professionnels et d'éventuels outils d'accompagnement dans ce cadre. L'avantage de cette étude de documents est qu'elle était dépourvue de toute implication de la part des acteurs, seule ma propre opinion, mon propre regard extérieur de chercheur distancié de ma fonction de praticien, venait constater cette réalité. En revanche, il me fallait garder à l'esprit que je n'avais qu'un aperçu des contours de la formation et de ses contenus, et non pas d'éléments précis quant aux pratiques pédagogiques et didactiques employées. Les données recueillies dans le cadre de cette démarche l'ont été sous forme de prise de notes dont quelques éléments apparaissent dans la partie « contextualisation ». Cette étape s'avérait essentielle avant d'engager toute rencontre ou

toute diffusion de questionnaires pour recueillir des données ciblées. Elle m'a permis de mieux maîtriser le fonctionnement de la formation et ainsi de mieux délimiter les éléments à creuser auprès des divers acteurs.

### 2.1.2. Participation à la réunion - tuteurs en tant que « praticienne »

Au début de chaque année, le directeur pédagogique organise et conduit des réunions avec les tuteurs pour chaque formation. En tant que salariée, et non plus chercheur, j'ai eu l'occasion d'y participer. Pour chacune d'entre elles, j'ai été invitée à prendre des notes afin d'en réaliser par la suite un compte rendu. En tant qu'observatrice participante j'ai jugé intéressant de tenir compte de cette nouvelle source d'informations relatives au lien école / entreprise dans ce dispositif en alternance. Je me suis alors intéressée à la manière dont se déroulaient ces réunions, aux différents thèmes abordés, ou encore aux types de questions posées par les tuteurs. J'ai également pu faire le constat du nombre de participants. Etant considérée comme salariée, l'occultation de mon statut de chercheur n'a en rien modifié le cours des événements : les tuteurs n'hésitaient pas à poser des questions, ou encore je me suis aperçue que chaque réunion se déroulait pareillement. D'un point de vue éthique, cette méthode m'a interrogée, mais ne dévoilant pas directement les propos des personnes présentes, il m'a semblé anodin de m'appuyer sur l'aspect structurel et organisationnel de cette pratique. Cependant, l'inconvénient de ma posture dans ce cadre, est que les données recueillies, ne faisant pas l'objet d'un enregistrement, n'allaient pas me permettre d'analyser la réunion des tuteurs des étudiants en RH en profondeur, mais plutôt en contours. C'est pourquoi l'analyse sera relativement brève, et servira davantage à cibler de manière générale une autre pratique relevant de la coordination école / entreprise.

En termes de validité de l'outil, il est vrai que pour cette observation l'absence de matériel d'enregistrement audio ou vidéo, ainsi que de grille d'observation, a sans doute conduit à la perte d'éléments importants. Cependant, ayant participé à l'ensemble des réunions tuteurs qui ont eu lieu, soit environ sept, j'ai bien pu assimiler les différentes étapes du déroulement ainsi que le contenu dans leur globalité.

### 2.1.3. Entretiens directifs avec un formateur : la formation tuteurs

Dans un second temps, j'ai souhaité rencontrer l'un des formateurs de la formation tuteurs qui se déroule chaque année à l'école. Cette formation mobilise trois formateurs, chacun ayant un rôle spécifique : le « formateur 1 » dont il est question ici, parfois amené à intervenir auprès de diverses formations de l'école enquêtée. Le second, « formateur 2 » est lui aussi inter-

venant à l'école et notamment dans le cadre de la formation assistant RH. Enfin, le troisième intervenant était le directeur pédagogique de l'école. La première rencontre organisée était entièrement dédiée au sujet de la formation tuteurs de manière à m'en imprégner davantage. L'intérêt porté à cette formation est dû au fait qu'il s'agit de l'une des premières pratiques constatées directement en lien avec l'entreprise, et ce en vue de favoriser un meilleur accompagnement des étudiants dans le milieu professionnel. L'accompagnement des tuteurs en ce sens semblait être une initiative à creuser. Le formateur contacté en premier (1), se sentant très concerné par le sujet, s'est rendu disponible très rapidement. Le choix de l'entretien s'imposait à moi du fait que je ne connaissais que très peu le fonctionnement de la formation tuteurs et il me fallait approfondir la moindre zone d'ombre. L'étude documentaire réalisée préalablement m'y avait, néanmoins, convenablement préparée. Au-delà du recueil de données qualitatives, le recours à l'entretien directif, de par sa démarche de type participatif, allait me permettre d'échanger plus librement malgré une grille d'entretien (cf. Annexe 7) relativement bien cadrée. Cet instrument a été utilisé plutôt au niveau de ce que R. Ghiglione et B. Matalon (1978) nomme l'« exploration ». Ainsi, il m'a été possible de manier l'outil plus ouvertement, d'approfondir certains points et par là même d'atteindre les différents objectifs fixés, à savoir : connaître les objectifs détaillés de cette formation, ses finalités, le déroulement, le contenu de la formation, l'approche pédagogique de chaque intervenant, les outils utilisés ou encore le taux de fréquentation des tuteurs. J'en ai également profité pour lui poser quelques petites questions au sujet du séminaire d'intégration pour lequel il intervient en début d'année. Par la suite, j'ai de nouveau abordé le thème de cette formation, mais cette fois-ci auprès des deux autres intervenants. Bien que les conditions s'avéraient être quelques peu différentes, la démarche de recueil de données est restée sensiblement la même. La nuance se jouait en réalité dans la teneur de l'entrevue puisqu'elle ne portait pas exclusivement sur la formation tuteurs, mais également sur d'autres aspects plus en lien avec la formation en RH (nous y reviendront plus tard). La rencontre des deux autres intervenants à ce sujet avait essentiellement pour but de connaître leur rôle de manière plus précise mais aussi leur point de vue sur cette formation. Dans les trois cas, les données ont été recueillies à l'aide d'un dictaphone et ont fait l'objet d'une retranscription.

#### *2.1.4. Des fiches-profils pour cibler les acteurs principaux : les étudiants*

Suite à cela, j'ai réalisé puis diffusé auprès des étudiants ce que je nomme des « fiches-profils » (cf. Annexe 2). Il s'agissait dans ce cadre d'une sorte de petits questionnaires à questions ouvertes afin de mieux connaître le public enquêté : m'enquérir de leur parcours scolaire

et professionnel ou encore de leur situation professionnelle en alternance. Dans le cadre de la recherche, ces fiches ont servi d'appui pour cibler les caractéristiques de public concerné, ce qui a été un support notamment dans la partie « contextualisation », mais aussi pour mener à bien mes différentes enquêtes. Cette première entrevue avec eux dans le cadre de ma recherche, était l'occasion de leur présenter mon autre statut, celui de chercheur. Ainsi je leur ai dessiné les contours de l'étude menée en leur exposant l'objet de recherche, la raison pour laquelle ils avaient été choisis pour cela, les conditions dans lesquelles elle allait se dérouler, le temps que j'allais leur demander de me consacrer, les bénéfices qu'ils pourraient éventuellement en retirer et surtout le fait que ces démarches ne se feraient qu'à partir de leur accord. S'en ai alors suivi la lecture puis la signature du formulaire de consentement.

### 2.1.5. Entretiens directs avec deux autres formateurs

Deux entrevues ont été organisées auprès de deux formateurs : le « formateur 2 » évoqué précédemment, et le « formateur 3 ». Le « formateur 2 » a été rencontré essentiellement dans le cadre de ses pratiques pédagogiques auprès des étudiants en formation « Assistant RH » mais une brève partie a tout de même été consacrée à la formation tuteurs (Cf. Grille d'entretien, Annexe 8). Quant au « formateur 3 », il a été rencontré exclusivement dans le cadre des ses pratiques pédagogiques auprès de ces étudiants (Cf. grille d'entretien, Annexe 9). Les conditions de passation de ces entretiens directs ont été particulières au sens où, par manque de temps de leur part, ils ont été réalisés sur le temps de leur pause déjeuner. L'objectif ayant malgré tout été atteint, j'ai dû pour cela avoir recours à cet instrument qui me permettait d'aller droit au but. Ces deux personnes ont été choisies, d'une part parce que l'une d'entre elle était aussi intervenue pour la formation tuteurs, et d'autre part parce qu'elles pouvaient toutes les deux se rendre disponibles. J'avais pourtant opté dans un premier temps pour la passation d'un questionnaire auprès de tous les formateurs des étudiants en RH afin d'avoir la participation de tous (plus gérable en termes de temps plutôt que de mener des entretiens), mais aussi afin d'obtenir des données beaucoup plus riches. Le questionnaire était aussi pour moi un moyen de permettre aux formateurs de gérer leur temps pour y répondre, car la prise de rendez-vous pour une entrevue semblait infaisable géographiquement, mais aussi en termes d'emploi du temps. De plus, les « formateurs 2 et 3 » m'avaient tous deux répondu que par questionnaire, ils ne répondraient pas car ils le remettraient toujours à plus tard faute de temps. J'ai donc dû opter pour l'entretien directif m'obligeant, de ce fait, à réduire l'échantillon.

### 2.1.6. Questionnaire aux tuteurs

Pour ce qui est de mes démarches auprès des tuteurs de ces mêmes étudiants, elles avaient pour objectifs de connaître leur point de vue quant à la professionnalisation des étudiants qu'ils accompagnent en entreprise ou encore les méthodes d'accompagnement qu'ils emploient pour cela. Cependant, il s'avère que ces démarches ne se sont pas tout à fait déroulées comme prévu. En effet, dans un premier temps, il m'avait semblé plus judicieux d'en rencontrer quelques uns, au moins deux, puis de transmettre un questionnaire aux autres portant sur la même grille. Cependant, le manque de temps de ces personnes ne leur a pas permis de me rencontrer. C'est pourquoi j'avais pensé remédier au problème en organisant des entretiens téléphoniques plus courts auprès de chacun, et surtout plus flexibles en termes de positionnement de rendez-vous. Malgré tout, cela n'a pu se faire, les tuteurs demeurant injoignables et surtout en incapacité de m'accorder un peu de temps pour cela même s'il était moindre. La dernière solution qui s'offrait à moi était donc de leur diffuser un questionnaire par courrier électronique (Cf. Annexe 10). Plus simple en termes de transmission mais tout autant insatisfaisant puisque le taux de retour n'a été que d'environ 19 % soit 3 sur 16. Les données ont, certes, tout de même été traitées, mais elles sont bien évidemment bien moins riches que si tous avaient répondu. Il faut savoir que tous ont été relancés au moins quatre fois (toujours pas courrier électronique), et que les étudiants les ont également eux-mêmes sollicités pour cela suite à une sensibilisation de ma part, mais sans succès apparent. Pour optimiser mes chances de retour, j'avais réalisé un document explicatif relativement synthétique et le plus clair possible pour expliquer l'objet de ma démarche. J'avais également invité les tuteurs à y répondre en présence des étudiants s'ils le souhaitaient ce qui aurait permis de le faire de manière plus rapide et surtout aurait impliqué une mise au point entre eux et l'étudiant accompagné. Le questionnaire transmis a été réalisé sous forme de questions fermées et ouvertes invitant par la suite le recueil de données qualitative. Le choix pour des questions ouvertes étant essentiellement lié à une volonté de leur permettre de développer leurs opinions, de ne pas les restreindre, ni de les orienter. M'entretenir avec eux m'aurait sans doute donné la possibilité d'approfondir certains points, ou encore d'aller un peu plus loin dans mes questions. Cela aurait également permis de « tester » le questionnaire afin de l'adapter si besoin. Car même s'il a fait l'objet de plusieurs lectures de ma part, mais aussi de personnes extérieures, cela n'a peut-être pas suffi. C'est donc avec précaution que les données ont été exploitées.

Le facteur de biais le plus important quant à la validité des données recueillies dans ce cadre, concerne bien évidemment le taux de retour. En effet, les données recueillies ne suffisent pas pour obtenir des résultats suffisamment objectivés (3/16). Néanmoins, les propos recueillis apportent une richesse supplémentaire à ma recherche. De plus, dans un souci de déontologie, je me devais d'en tenir compte car les trois tuteurs qui y ont répondu ont mobilisé du temps pour cela, et se sont donné la peine d'y réfléchir et de le faire avec sérieux. Ils ont généralement très peu de temps à accorder, mais c'est pourtant avec intérêt qu'ils ont traité ma demande.

### *2.1.7. Concertation avec les protagonistes : questionnaire aux étudiants*

Après avoir rencontré plusieurs formateurs et recueilli l'opinion de quelques tuteurs, il apparaissait essentiel de pouvoir échanger avec les étudiants de la formation RH. Au nombre de 17, il me semblait difficile de m'entretenir avec chacun d'entre eux. Cependant, il me fallait absolument obtenir l'opinion de tous sur : leur vécu quant à l'accompagnement professionnel dont ils ont bénéficié (en entreprise et en formation), leurs attentes, leurs objectifs dans cette formation, les manques ressentis, le déroulement des cours selon leur perception ou encore leur sentiment d'évolution professionnelle. Ainsi, l'instrument qui me semblait le plus adapté était le questionnaire puisqu'il permettait de m'appuyer sur un échantillon exhaustif : tous les étudiants en RH. De plus, le fait que je connaissais bien le public (échantillon par quota) rendait plus aisée la mesure des questions formulées lors de la construction de l'outil. Il garantissait également une plus grande fiabilité du fait qu'il n'implique aucune variation quant aux questions posées aux différentes personnes. Le questionnaire (Cf. Annexe 11) leur a été diffusé par courrier électronique environ une semaine après l'entretien « test ». Tous y ont répondu avec sérieux et de manière assez rapide.

Cet instrument était aussi un moyen de diminuer le biais en ce qu'il rend moindre la possibilité d'influencer leurs réponses. Afin de garantir la validité de l'outil construit, je me suis assurée de plusieurs éléments (Blanchet et Gotman, 1992) :

- La cohérence du questionnaire construit (validité, faisabilité en termes de réponses aux questions posées, de temps ou encore d'intérêt, de la part des enquêtés, porté à l'objet d'étude) : pour cela un entretien directif (Cf. Grille d'entretien, Annexe 12) a été mené auprès de l'un des étudiants et ainsi la grille a pu être réadaptée pour construire le questionnaire. D'une durée de 00'45 minutes, il s'est avéré trop approfondi. Néanmoins, au-delà de la validation du questionnaire, il permettait d'obtenir des précisions



sur certaines questions. Je tiens à préciser que l'étudiant en question a également souhaité répondre au questionnaire. Je n'ai pu refuser, d'autant plus que cela allait compléter ses réponses en croisant les diverses informations. Il m'a juste fallu être attentive à ce qu'il n'y ait pas de répétition.

- La présentation du sujet : au début de l'entretien et du mail diffusant le questionnaire, l'objet de l'étude a été précisé. Cependant, je suis sciemment restée dans un discours assez général pour ne pas orienter les enquêtés et induire des réponses attendues.
- La subjectivité et les facteurs environnementaux du contexte donné pouvant influencer sur leurs réponses : en effet, le contexte dans lequel se déroulaient ces démarches, que ce soit pour l'entretien ou le questionnaire, s'inscrivait dans un sentiment de conflit au sein du groupe qui a pu influencer sur certaines de leurs réponses. Un conflit essentiellement dû, sans rentrer dans les détails, au départ d'un des formateurs, et à un cours qui selon eux n'avait pas été suffisamment approfondi. J'ai donc dû me distancier des réponses trop fortement marquées par un sentiment de colère, qui auraient influencé ou « perturbé » les résultats finaux produits.
- Le langage employé : lorsque j'employais des notions plus techniques ou faisant appel à des connaissances spécifiques, je définissais la notion en note de bas de page (dans le questionnaire) ou oralement (pour l'entretien) afin de m'assurer que tous partageaient des mêmes représentations et ainsi apportaient une réponse adéquate à la question liée.

Les questions ont été bien comprises dans l'ensemble, seule la dernière un peu plus complexe a suscité quelques difficultés pour certains d'entre eux. Cela n'altérerait pas réellement les résultats au sens où il s'agissait plutôt d'une question « bonus » visant à voir s'ils avaient conscience ou non de leur évolution professionnelle. Des précisions leur avaient été apportées, mais n'ont visiblement pas suffi.

- L'ordre des questions : le questionnaire et l'entretien ont été construits de manière structurée afin de favoriser une certaine progression dans le déroulement des questions. Cela permettait aux enquêtés de mieux les comprendre, de ne pas s'y perdre et d'y percevoir une certaine cohérence.
- La cognation : bien que dans le domaine des RH le thème de la « formation » ait son importance, il fallait me rendre à l'évidence que les enquêtés n'avaient pas suivi le même parcours que moi. De ce fait, je devais prendre garde au sens des questions posées et au type de réponse souhaitée. Trop d'exigence de ma part aurait sans doute

« troublé » le bon déroulement de par l'absence ou la mauvaise qualité des réponses. La difficulté aurait également pu provoquer un sentiment de lassitude.

- L'enregistrement des données : l'usage d'un dictaphone pour l'entretien a permis le recueil complet des données, évitant ainsi la perte d'éléments essentiels.

#### 2.1.8. La visite en entreprise : observation participante

La participation à la visite en entreprise de l'un des étudiants en RH venait, en quelque sorte, compléter les différentes enquêtes menées. L'idée étant qu'en tant qu'observateur pouvant interagir avec les acteurs présents (directeur pédagogique, tuteur et l'étudiant), je puisse en connaître le déroulement (les différentes étapes qui la structurent), les différentes questions posées ou thèmes abordés, voir quels acteurs y sont présents ou encore d'y repérer d'éventuels manques. Utiliser les méthodes de l'observation participante m'a permis de vivre en présentiel la réalité de cette pratique et de ce fait, d'avoir le privilège d'obtenir des informations à l'état « brut ». L'aspect visuel donnait également un meilleur aperçu de l'ensemble du procédé de la visite. L'observation participante menée était de type « ouverte » au sens où les personnes enquêtées ont été informées de l'objet de ma présence pour ne pas qu'elles trouvent cela étrange d'une part, et qu'elles donnent leur accord dans un souci d'éthique, d'autre part. Elles ont accepté l'usage d'un dictaphone auquel elles n'ont d'ailleurs pas prêté attention. Je n'ai pas souhaité poser trop de questions, seulement quelques unes à la toute fin, afin de ne pas les interrompre puis d'altérer le cours de la visite. Ce choix dit d'ordre « épistémologique » avait donc pour but, en privilégiant ce qu'E - C. Hugues nomme l' « émancipation » à savoir un « équilibre subtil entre le détachement et la participation » (Chapoulie, 1984, p.598), de ne pas influencer les résultats obtenus en termes d'informations. Après environ 01h30 d'observation, la visite s'est clôturée.

#### 2.1.9. Entretien directif avec le directeur pédagogique

Enfin, suite à toutes ces enquêtes j'ai souhaité rencontrer le directeur pédagogique pour plusieurs raisons : connaître ses représentations sur l'alternance, le titre certifié, la professionnalisation des étudiants. Je souhaitais également connaître son point de vue plus macroscopique de la formation en alternance en général. Cette rencontre allait permettre de croiser son regard avec celui des formateurs et des étudiants. L'idée était aussi de pouvoir échanger avec lui sur les éventuelles préconisations envisagées et par là-même de parvenir à un compromis. De cette manière, j'allais pouvoir mesurer la faisabilité et la validité de ces préconisations. L'entretien a été mené sur deux rendez-vous faute de temps de sa part. Il s'est déroulé dans

son bureau et a duré au total 01h16. Il s'est bien déroulé dans l'ensemble malgré des thèmes sur lesquels nous nous sommes un peu trop attardés. (Cf. Grille d'entretien, Annexe 13).

Quelques facteurs de biais ont été identifiés afin de les prendre en compte dans l'analyse.

Les premiers sont d'ordre matériel :

- L'entretien a été mené sur le lieu de travail de l'enquêté ce qui a impliqué l'arrêt répété du dictaphone.
- Le temps dont je disposais était relativement restreint ; l'entretien a dû être réalisé en deux fois. Dans ce cadre, il m'a fallu réaliser un petit compte rendu de l'entrevue précédente pour recontextualiser l'entretien et minimiser les effets de la « coupure ».

Les autres facteurs sont relatifs à l'enquêté :

- Le fait qu'il s'agissait d'un supérieur hiérarchique pouvait provoquer un sentiment d'inconfort. Je devais donc m'extraire de cette idée et ne penser qu'à ma recherche, faire l'impasse sur mon identité de salariée.

De nombreux instruments d'enquêtes ont été déployés. Désormais, il me fallait m'atteler à l'analyse des informations recueillies.

### **III. L'analyse des données**

#### **3.1. Le protocole d'analyse des données**

Dans le cadre de ces recherches, les données recueillies au cours des différentes enquêtes sont de type qualitatif. En effet, comme nous l'avons vu précédemment plusieurs instruments ont été utilisés : l'étude documentaire, l'observation participante, l'entretien directif et le questionnaire. Si le questionnaire a plutôt pour habitude de délivrer des informations d'ordre quantitatif, dans cette étude c'est davantage son aspect qualitatif qui retiendra notre attention, ce qui se traduit notamment par l'emploi de nombreuses questions ouvertes. Pour chacun des instruments utilisés, les données seront traitées selon le protocole proposé dans la méthode de l'analyse de contenu. Cette méthode requiert, selon K. Krippendorff (2003), la prise en compte de plusieurs éléments afin d'en assurer la validité : la retranscription des données, le codage des informations recueillies (ou pré-analyse) puis leur traitement. Pour ce qui est de l'analyse finale de l'ensemble des données, je m'appuierai sur l'approche interprétative factuelle (Buber, Gadner, Richards, 2004) selon laquelle le chercheur doit procéder à un diagnostic des informations analysées et les classer en identifiant les plus et les moins, les points forts et les points faibles, les hypothèses confirmées ou infirmées. En ce sens, l'analyse globale

permettra, au-delà de l'identification d'éventuels manques du dispositif en termes de développement professionnel des étudiants, de mesurer l'écart entre le prescrit (cadre référentiel théorique) et le réel (dispositif de formation en alternance actuel, enquêté).

### *3.1.1. Analyse de documents : Retranscription, codage et traitement des données*

Les apports de l'étude documentaire ont fait l'objet d'un compte rendu descriptif en tenant compte du cadre de référence. Afin de favoriser une plus grande objectivité, je me suis contentée, dans un premier temps, d'extraire les données sans les commenter. Cette extraction a alors donné lieu à la réalisation d'un tableau de classification des diverses informations. Ce tableau a ainsi été conçu à partir des différents critères définis lors du recueil de données ; critères relatifs au cadre référentiel préalablement construit. Cette classification d'ordre thématique conduira ensuite à l'analyse interprétative en corrélation avec les hypothèses de recherche. Les limites à souligner dans ce cadre sont davantage de l'ordre de la subjectivité du fait qu'il n'y a pas de cadre particulier pour cette analyse, si ce n'est mon cadre référentiel de l'objet de recherche.

### *3.1.2. Observations participantes*

#### *a. Retranscription des données*

Les observations réalisées ont été retranscrites sous forme de compte rendu d'observation selon une démarche de restitution et non d'un récit exhaustif. Pour la première (réunion des tuteurs) cette retranscription a été effectuée uniquement à partir d'une prise de notes assurée tout au long de la réunion. Quant à la seconde (visite en entreprise), le déroulement s'avère relativement similaire. En effet, l'opportunité d'y participer s'étant présentée à la dernière minute, je n'ai pu prévoir de matériel audio ou vidéo. Il s'agit donc également d'une retranscription à partir d'une prise de notes.

#### *b. Codage des données*

Le codage des données, issues de ces deux observations, a été effectué selon trois grands critères en lien avec l'hypothèse n°3. Le premier relève de l'objectif recherché quant à la mise en place de ces pratiques. Le second correspond à l'organisation des événements (contexte, lieu, personnes présentes, rôle de chacun, les thèmes abordés). Enfin, le troisième se réfère au déroulement (types de questions posées, attitudes des personnes, les effets produits sur elles...). Le classement de ces notes sera opéré selon ces différentes catégories.

### *c. Traitement des données*

L'interprétation de ces données classées sera effectuée à partir d'un objectif spécifique : connaître et comprendre ces pratiques en vue de l'étude du lien existant entre l'école et l'entreprise. Elles seront donc interprétées en vue d'apporter un complément d'informations quant au fonctionnement du dispositif. Au travers de l'analyse de ces données, il sera possible de dégager des pratiques d'accompagnement employées par l'école. Cependant, cette analyse revêt plusieurs limites en termes de validité. Pour commencer, elle s'appuie sur des données qui relèvent exclusivement de la prise de notes à partir d'observation sans grille préétablie, ni matériel de réécoute. Bien que l'objet de ma recherche ainsi que mes hypothèses aient fortement orienté ma « plume » lors de cette prise de notes, la valeur scientifique n'en n'est pas moins appauvrie par manque de cadre. A cela s'ajoute l'aspect « quantitatif » des données au sens où les prises de notes ne peuvent être exhaustives. De ce fait, il peut manquer de nombreux éléments forts intéressants à traiter. Enfin, lors de la réunion des tuteurs, ma posture de « praticienne » ne m'a pas permis de me concentrer pleinement sur mon objet d'étude. C'est pourquoi l'intérêt porté à l'analyse de ces données est relativement moins important. L'idée étant de ne pas amoindrir la validité de l'analyse de l'ensemble des données traitées. Je me contenterai tout de même d'en extraire l'essentiel afin de ne pas manquer une occasion d'enrichir l'ensemble de la recherche.

#### *3.1.3. Entretiens directifs*

##### *a. Retranscription des données*

Pour chacun des entretiens menés (formateurs 1, 2 et 3, et directeur pédagogique), les données ont été retranscrites à partir d'un enregistrement audio (dictaphone), variant de 00h45 minutes à environ 01h10. La retranscription reprend mot pour mot les propos des personnes enquêtées et présente déjà une structure relativement bien cadrée. Cette structure qui s'applique par la directivité de l'outil, a ainsi permis de procéder à un premier repérage des données élémentaires.

##### *b. Codage des données*

Pour ce qui est du codage des données, il est de type « ouvert » du fait que la grille d'analyse n'a pas été construite en amont en vue d'être utilisée directement au cours de l'entretien. De ce fait, c'est à partir du verbatim des enquêtés et de la grille d'entretien que les thèmes de classification ont été définis. Thématique par thématique, les propos ont été repérés puis classés dans ce tableau (cf. Annexes 14, 15, 16 et 17). Il faut savoir qu'ils n'ont pas été

reformulés, ni développés afin de ne pas en altérer le sens ; l'interprétation finale se suffisant déjà à elle-même quant aux effets négatifs pouvant être produits par la subjectivité du chercheur. Lors de ce codage j'ai pris soin de ne pas négliger la moindre donnée. J'entends par là le fait qu'à vouloir « ordonner » les propos dans des cases, certaines données « jugées » (subjectivité du chercheur qui là encore peut être un biais) moins signifiantes, et pourtant non moins intéressantes, pourraient être inconsciemment laissées de côté.

### *c. Traitement des données*

Dans le cadre du traitement de ces données, un tableau thématique par entretien a été réalisé. En effet, chacun présentait sa particularité (Cf. objets et objectifs, tableau en Annexe 6) et, de ce fait, se devait d'être traité séparément dans un premier temps. Ensuite, un tableau d'analyse de l'ensemble a été effectué à partir de critères répondant directement ou indirectement aux différentes hypothèses de la recherche. Afin de minimiser les interprétations non contrôlées, l'analyse distinguera les éléments factuels des éléments de signification. Cependant, cette méthode peut présenter plusieurs biais. A commencer par l'objectivité. En effet, en fonction du temps que chacun aura consacré aux différents points abordés, l'un des thèmes prédéfinis dans le tableau d'analyse pourrait se voir associer essentiellement les propos de l'une des personnes. Cela provoquerait alors un déséquilibre, un souci d'équité synonyme de manque d'objectivité. Un second biais pourrait être provoqué par la multiplicité des outils. Bien que le recours à l'entretien directif auprès de chacun limite la différence des types de données recueillies, la variété des grilles d'entretien, chaque fois réadaptées aux objectifs visés et à la personne interrogée, implique un traitement des données plus complexe et ainsi, plus sujet à des erreurs d'interprétation. Cependant, le fait de procéder à plusieurs analyses (premier tri et classement, puis un second) peut permettre, tel l'usage d'un entonnoir, d'obtenir au final uniquement les informations souhaitées.

### 3.1.4. Questionnaires

#### *a. Le codage*

Deux questionnaires sont à distinguer ici : celui dédié aux étudiants (Q-1), et celui dédié aux tuteurs (Q-2). Pour les deux, c'est à l'aide d'un tableau organisé que j'ai réalisé un codage spécifique, de manière à passer des propos des personnes interrogées à un langage plus numérique. Défini a posteriori, ce codage a été élaboré tel un inventaire des diverses réponses données à chacune des questions. Puis, à partir de ce tri à plat, j'ai procédé au regroupement des données dans un tableau mettant ainsi en évidence le poids respectif de chaque modalité. Ce

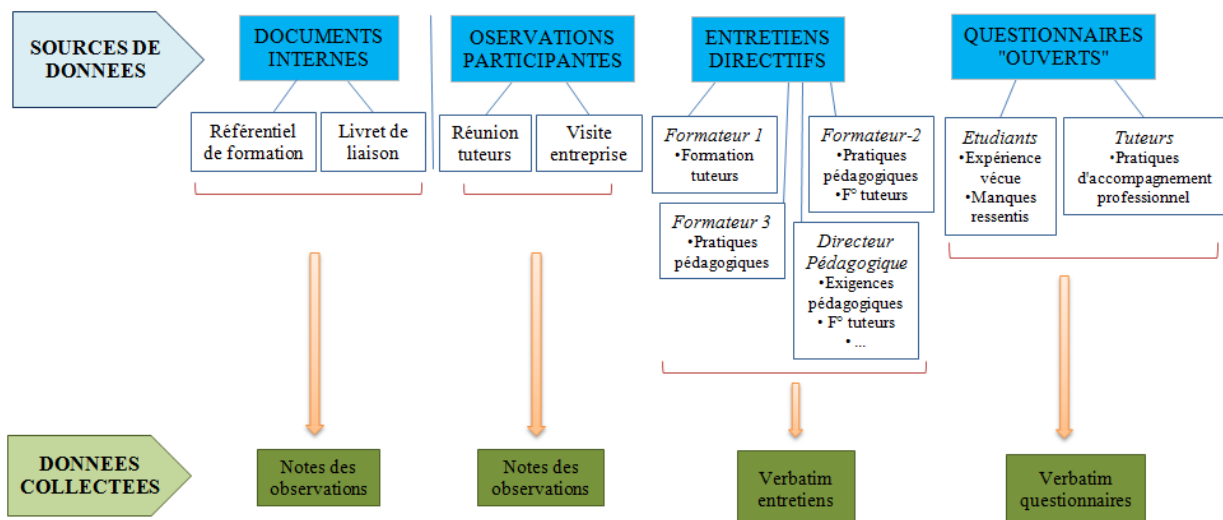
procédé est indispensable lorsque l'on veut analyser théoriquement les informations (Blanchet et Gotman, 1992). Il faut savoir que les questions ouvertes (Q-1) ont impliqué dans ce codage, la définition de nombreuses modalités, déterminées à partir d'un groupement thématique des éléments de réponses de chacun. Pour le (Q-2), étant donné que seuls trois des tuteurs avaient répondu, les réponses ont été codées par code-couleur. Chaque tuteur ayant ainsi sa propre couleur, ses réponses sont identifiées afin de croiser les différentes modalités dans l'analyse. Les questions ouvertes ont également supposé, ici, la définition de modalités en fonction du type de réponses de chacun.

### *b. Analyse des données*

Etant donné que les informations délivrées par ces deux questionnaires sont qualitatives, l'analyse ne sera pas un traitement statistique mais une explication par interprétation des données sous forme de compte rendu. Les questions ouvertes rendent plus difficile cette analyse au sens où il ne s'agira pas de traiter des chiffres mais bien des faits de paroles. Si l'objectivité des résultats peut être remise en cause par l'interprétation, elle semble l'être moins grâce à la qualité des données. J'entends par là, le fait que les questions n'ont pas orienté les personnes interrogées. Et bien que le procédé soit plus long, il en ressort des informations qui émanent directement des interrogés. Le risque étant tout de même relativement important puisque les réponses auraient pu être « hors sujet ».

## **3.2. Triangulation et validation de l'analyse finale**

Afin de compenser les biais inhérents à chacun des instruments de collecte de données, la triangulation des méthodes qualitatives semblait être une solution adéquate. En effet, en croisant les techniques de recueil de données, je souhaitais favoriser la vérification et la justesse des résultats produits. De cette manière, tous les instruments, les acteurs, les outils ont contribué à la production d'informations plus complètes et surtout laisseront paraître des résultats plus objectifs. Voici un schéma traduisant cette triangulation. Il s'appuie sur le modèle de Koners et Goffin (2007) :



La mutualisation des données afin de les analyser communément, s'est réalisée au moyen d'un tableau d'analyse fondé à partir du cadre de référence, et ce, de façon à pouvoir infirmer ou confirmer les hypothèses.

### 3.3. Analyse critique de la démarche de recherche

#### 3.3.1. Les facteurs de biais

Malgré toutes les précautions prises quant aux facteurs de biais pouvant fausser les résultats produits par la recherche, les stratégies mises en œuvre peuvent s'avérer insuffisantes. Lorsqu'il s'agit de traiter des données qualitatives, cette réalité est d'autant plus probante qu'elle repose essentiellement sur l'interprétation subjective du chercheur. Le fait d'en avoir conscience peut participer à limiter les éventuels effets. Trois facteurs essentiels peuvent être mis en évidence. Le premier concerne ma double posture de « praticienne-chercheuse ». En effet, le fait que je sois salariée dans la structure qui n'est autre que le terrain de recherche, implique d'importants enjeux professionnels. D'une part, je ne suis pas employée pour réaliser mon étude, ce qui limite ma possibilité d'agir. De plus, les personnes enquêtées qui me connaissent davantage sous ce statut, n'ont peut-être pas osé me révéler certaines choses importantes pour l'avancement de l'enquête. Et d'autre part, je dois être capable de distanciation afin de me détacher de mon identité professionnelle, c'est-à-dire de « praticienne ». J'entends par distanciation ce que L. Albarello (2004, p.29) nomme une « capacité d'adopter et de conserver une certaine distance émotionnelle et psychologique par rapport à l'objet de recherche ». Cela s'avère possible par le biais du va-et-vient entre ces deux milieux que sont le terrain de recherche, et la recherche elle-même. Le second facteur de biais à prendre en compte est lié à mes représentations directement en rapport avec mon parcours personnel et professionnel. Dans ce cas-ci, la distanciation s'avère difficile puisque moi-même je ne peux



déterminer quelles sont mes représentations. Il me faudrait, pour cela, un modèle de référence de représentations « normées ». Or, cela est inconcevable. C'est ici que l'usage d'instruments de recherches en sciences sociales va permettre, grâce en partie à des méthodes bien structurées, de reconstituer un environnement à peu près neutre. Enfin, le troisième facteur de biais à souligner, renvoie à la faisabilité des enquêtes. Cette limite s'est notamment révélée dans le choix de mes instruments de recherche mais aussi des personnes interrogées. Nous devons nous adapter aux contraintes de chacun et surtout à leurs disponibilités, ce qui bien souvent joue plutôt en la défaveur de notre recherche. Je me suis donc adaptée aux différentes situations tout en essayant de minimiser l'influence que cela pouvait avoir sur la validité des enquêtes et ainsi sur la qualité des résultats de la recherche.

#### *1.4.2. Points d'amélioration*

J'aurais souhaité rencontrer tous les formateurs ou au moins leur diffuser un questionnaire afin de recueillir toutes les opinions et surtout de pouvoir connaître les pratiques de chacun. Bien que les étudiants aient pu pallier ce manque d'informations, ainsi que le directeur pédagogique qui a un regard assez proche de ce qui se fait sur le terrain, il aurait été plus souhaitable de m'en référer directement aux intervenants. De plus, cela aurait sans doute contribué à rassembler davantage de monde autour de mon projet afin qu'il devienne commun. De même pour ce qui est de mes démarches auprès des tuteurs, la réponse de tous auraient produit des données plus fiables, et l'entretien avec l'un d'entre eux m'aurait permis de réajuster le contenu et le déroulé des questions. Pour ce qui est de l'entretien directif avec le directeur pédagogique réalisé courant juillet 2011, j'aurais aimé qu'il soit doublé d'un premier entretien toujours avec ce dernier mais au début de mes recherches. De manière plus globale, il aurait été peut-être plus judicieux de recourir au même type d'instrument pour tous les acteurs. Le choix se serait alors orienté vers l'utilisation d'un questionnaire adapté à chacun d'entre eux (directeur pédagogique, formateurs, etc.) ainsi qu'un entretien avec l'un des différents acteurs en guise de vérification et validation mais aussi d'approfondissement des informations.

#### *1.4.2. Difficultés rencontrées*

Comme tout praticien-chercheur débutant, il m'a fallu assimiler la méthode de recherche en sciences sociales avant d'entamer ce long chemin d'étude. Cela n'a pas été chose facile malgré le bon accompagnement dont j'ai bénéficié au cours du Master SIFA.

Pour ce qui est de l'objet d'étude, aucune demande n'a été exprimée de la part de mes supérieurs hiérarchiques. Cela m'a alors conduit à explorer le terrain de recherche afin d'éveiller

un questionnement en moi et d'en faire mon projet d'étude. Lorsque nous débutons en la matière, le fait d'avoir une piste ou bien un objet bien spécifique peut nous aider à structurer nos démarches et à développer rapidement les orientations du projet.

La rédaction du cadre théorique, déjà relativement conséquent, m'a laissé quelque peu perplexe, pour ne pas dire frustrée car nombreux sont les travaux de recherche sur le domaine étudié, et toutes les informations me semblaient aussi riches les unes que les autres. Malgré tout, j'ai dû faire des choix, et cela m'a semblé difficile.

Afin de pallier les difficultés et surtout d'organiser au mieux ce périple (cette longue période de réflexion et de construction d'une étude) j'ai fait l'usage d'un carnet de bord. J'ai pu y noter les idées qui pouvaient me traverser l'esprit à tout moment, mes questions, les références bibliographiques à rechercher, des méthodes à suivre, etc. De même, j'avais fréquemment recours à des rétro-planning que je réalisais au fur et à mesure de l'avancée de mon travail afin de pouvoir maîtriser un minimum mon temps et mon organisation.

## ***CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS***

---

Dans le cadre de ce nouveau chapitre, nous présenterons l'ensemble des informations recueillies auprès des divers acteurs du dispositif de formation en alternance dont il est question. Cette présentation mettra alors en exergue les opinions de chacun sur le dispositif, leurs représentations sur le processus de professionnalisation engagé dans une formation en alternance, leurs attentes quant aux moyens à mettre en place pour le développement professionnel dans la formation étudiée (en tant qu'accompagnant et accompagné), les manques ressentis (pratiques, outils) ..., et ainsi parvenir à infirmer ou confirmer les hypothèses établies, puis plus en profondeur, à émettre des préconisations sur la base de la co-construction visée. Seuls les comptes rendus de la réunion des tuteurs et de la visite en entreprise apparaîtront en annexes (1 et 18). Ils pourront servir d'appui mais de manière distanciée car les notes d'observation risqueraient d'appauvrir l'objectivité des résultats finaux. Pour ce qui est de la désignation des acteurs, les tuteurs seront nommés : T1, T2 ou T3. Les formateurs : F1, F2 ou F3. Et le directeur pédagogique : DP.

### **I. Analyse des informations des différentes enquêtes**

#### **1.1. Analyse documentaire**

##### *1.1.1. Référentiel de la formation Assistant en Ressources Humaines*

###### *a. Le programme de formation*

Le titre certifié « Assistant en Ressources Humaines », qui se déroule sur une année de formation (de début septembre à fin juin), repose sur la validation de plusieurs modules : droit et environnement de l'entreprise, gestion des ressources humaines, management stratégique, gestion des rémunérations, communication et informatique ou encore évolution professionnelle. (Cf. Programme de formation en annexe 19). Tous les modules ont une portée plus ou moins théorique, sinon pratique, excepté le module « évolution professionnelle » qui est essentiellement méthodologique, et qui comme son nom l'indique, s'attarde davantage sur l'aspect professionnalisant du projet lié, à savoir le mémoire professionnel. Ce module, qui s'articule autour du mémoire, du bilan professionnel de fin de formation et du bilan de formation, semble relativement important puisque son coefficient est de 13, soit le second plus important. Il est possible de constater qu'aucun accompagnement n'est prévu pour tout ce qui concerne l'évolution professionnelle autre que l'accompagnement méthodologique mis en

place pour le « mémoire professionnel ». Deux points ont fait l'objet d'une attention particulière : le séminaire d'intégration (UV1) qui a lieu lors de la première semaine de formation et le module d'« évolution professionnelle » (UV6). Pour ce qui est du séminaire d'intégration, mon entrevue avec l'intervenant concerné (F1) permettra d'en savoir davantage. Quant au module, la partie liée au mémoire professionnel fait l'objet d'une intervention pédagogique qui a pour objectif de « *permettre aux étudiants de prendre conscience du rôle joué par le mémoire dans l'obtention du titre, de bien définir la problématique qu'ils vont traiter, d'en planifier les différentes étapes selon une méthodologie spécifique* » (Référentiel, p.19). Pour cela, les apports de la méthodologie sont ciblés sur le fond et la forme, sur l'écrit et l'oral. Concernant le « bilan professionnel », il fera l'objet d'une brève présentation dans le cadre du « livret de liaison » ci-après. Et enfin, le « bilan de formation » correspond à une note « discipline » sur 5 points attribué aux étudiants selon leur assiduité et ponctualité en formation. Elle vient compléter celle du bilan professionnel.

#### *b. Examens*

Pour ce qui est des examens, ils se déroulent essentiellement à partir de cas pratiques sur différents thèmes : la paie, le bilan social et les tableaux de bord, la GPEC, le droit du travail ou encore les relations humaines et le recrutement. Des examens blancs ont lieu à mi-parcours visant à préparer les étudiants aux examens finaux. Plusieurs dossiers sont également à réaliser en sous-groupe impliquant des oraux. Dans le cadre de la soutenance du mémoire qui a lieu en fin d'année, des jurys professionnels sont appelés à participer.

#### *c. Présentation du (des) métier(s)*

Le titre certifié forme les étudiants au métier d'assistant en ressources humaines. Cependant, l'assistant peut être amené à travailler dans deux types de structures et avoir diverses missions. Au sein d'une entreprise dans un service des Ressources Humaines : recrutement / gestion de la formation / gestion des emplois et de l'évolution des compétences / gestion administrative des personnels et des relations sociales / communication interne / sourcing. Dans le secteur du Travail Temporaire : assistant d'agence (accueil, recrutement, actions commerciales, tâches administratives, etc.) / chargé de recrutement (accueil, recrutement, suivi et renouvellement des contrats, fidélisation des intérimaires, etc.) / commercial, attaché commercial ou chargé d'affaires (développement des ventes, prospection, suivi, négociation, développement et animation d'un portefeuille d'entreprises, etc.). La particularité de ce titre est qu'il

ne forme pas à un métier mais à plusieurs. Les étudiants sont donc dans une dynamique de polyvalence même si chacun a, en général, un poste spécifique dans son entreprise d'accueil.

### *1.1.2. Livret de liaison*

#### *a. Présentation générale*

Comme son nom l'indique il permet de mettre du lien entre l'école, l'entreprise et l'étudiant. Cependant, il ne s'agit pas d'un lien entre les savoirs et les activités (apprentissages, évaluation...) mais plutôt en termes de communication : sur le fonctionnement de l'école et de la formation, et sur le suivi de l'étudiant. Le livret est organisé sous forme de portfolio : après une brève présentation de l'école, on y expose le calendrier de la formation et son programme, le règlement intérieur de l'école ainsi que celui des examens, les différents postes envisageables, le contrat de l'étudiant avec l'entreprise, très succinctement le rôle du tuteur, les différentes missions de l'étudiant possibles en entreprise, les dates clés (retour des deux suivis d'activités, réunion des tuteurs, partiels et examens) ou encore une brève explication du suivi et de l'évaluation professionnels. Le lien entre l'institution et l'entreprise concernant la progression de l'étudiant se joue autour des deux suivis d'activités et d'un bilan professionnel de fin de formation : documents qui figurent également dans le livret.

#### *b. Suivis d'activités en entreprise*

Ces suivis d'activités sont complétés par les tuteurs au bout de 4 mois de formation, puis à 7 mois. Ce document est considéré comme un moyen, pour le centre de formation, de se voir communiquer par l'entreprise, l'état d'avancement et d'évolution professionnelle de l'étudiant. Cette évaluation comprend plusieurs critères :

- Les objectifs de la période et les travaux réalisés
- Le bilan de la période et les difficultés rencontrées
- Des appréciations du tuteur sur l'autonomie, la responsabilité, l'implication et la créativité dont doit faire preuve l'étudiant.

#### *c. Bilan professionnel de fin de formation*

A compléter par le tuteur opérationnel à la fin du stage (courant juin), ce bilan professionnel évalue l'étudiant autour de ses aptitudes individuelles et relationnelles, de ses compétences professionnelles ou encore de ses compétence techniques. La note attribuée sur 15 points est intégrée aux examens finaux de la formation. Elle s'élève à un coefficient 2 sur un module dont le coefficient total est de 13. Le but étant, selon le petit texte explicatif qui

l'accompagne dans le livret, de faire un point sur l'intégration et l'adaptation de l'apprenant. Il a également pour objet de corriger les dérives ou dysfonctionnement susceptibles de se produire.

Ce bilan se présente de la manière suivante :

<b>Les aptitudes individuelles et relationnelles ( /4 points)</b>					
<b>APTITUDES</b>	0,10	0,25	0,50	0,75	1
Assiduité / ponctualité					
Adaptabilité / esprit positif / écoute					
Travail en équipe					
Sens des responsabilités					
<b>Les compétences professionnelles ( /4 points)</b>					
<b>COMPETENCES</b>	0,10	0,25	0,50	0,75	1
Créativité (innover, imaginer des solutions)					
Méthodes d'organisation, rigueur					
Autonomie dans le travail / esprit d'initiative					
Sens critique, capacités à analyser					
<b>Les compétences techniques ( /7points)</b>					
<b>COMPETENCES</b>	0,10	0,25	0,50	0,75	1
Culture générale des RH					
Connaissances générales en Droit					
Gestion des rémunérations					
Approche méthodologique					
Bonne gestion des dossiers					
Méthode d'analyse					

*Le modèle officiel présentant la grille ci-dessus n'a pas été conservé dans un souci de confidentialité.*

*Seules les items et le système de notation correspondent.*

Ce tableau est également accompagné de deux items à renseigner, à savoir :

- « Expliquer la mesure dans laquelle le travail de l'étudiant a été utile et concret dans l'entreprise » :
- « Recommandations » :

Les 5 points restant entre dans le cadre du bilan de formation qui correspond à une évaluation portée sur l'assiduité et la ponctualité des étudiants en centre de formation.

A noter que pour ce qui est de l'évaluation professionnelle de l'étudiant, seul le tuteur réalise une évaluation formelle, il n'y a pas d'auto-évaluation.

## **1.2. La formation tuteurs**

Afin d'appréhender au mieux les objectifs et les enjeux de la formation des tuteurs dans le développement professionnel des étudiants, les trois intervenants ont été rencontrés dans le cadre d'un entretien directif. Le premier entretien (F1) a intégralement fait l'objet de cette formation, les deux autres (F2, DP) ont permis de l'aborder. Tous les propos ont été classés selon des items spécifiques dans chacun des tableaux codés des entretiens menés auprès de (F1, F2, DP) (cf. annexes 14, 15, 16) afin d'en extraire les points essentiels pour la recherche.

### **1.2.1. Présentation de la formation des tuteurs : l'accompagnant accompagné**

Chaque année, l'école de Commerce étudiée met en place une formation tuteurs sur deux jours (16h). Il s'agit d'une formation de type « *management incluant les spécificités des jeunes en alternance [...] mélange de méthodologie managériale très concrète et d'éléments psychologiques* » [F2, 00'38]. Elle mobilise trois intervenants sur des thèmes différents et un groupe de tuteurs de formations diverses. Tous les ans le thème varie, cette année 2010/2011, il s'agit du thème « *entretenir la motivation au travers d'un suivi et d'une définition d'objectifs efficaces* » [F2, 00'39]. Ses objectifs généraux, qui figurent sur la plaquette<sup>27</sup>, s'articulent autour de quatre points principaux : « comprendre quel est le rôle du tuteur en entreprise », « identifier ses principales missions », « développer des aptitudes pédagogiques » et « savoir communiquer ». Les tuteurs sont libres d'y participer ou non, sachant que le coût fait l'objet d'une « *prise en charge incitative par les OPCA* » [F1, 00'06]. Pour ce qui est du programme de formation il se déroule comme suit :

- Jour 1 (matin) : séminaire « organisation pédagogique » (4h).

---

<sup>27</sup> La plaquette ne figure pas en annexe afin de ne pas risquer de divulguer l'identité de l'école étudiée, qui dispense la formation.

Le directeur pédagogique de l'école y présente l'« *approche globale des différentes formations, [la] méthode de travail [de l'école], les attentes en termes de résultats* » ou encore tente d'apporter des réponses « *à leurs questionnements en termes d'organisation générale [...] d'examens [...] d'attendu [...] de production* » [DP, 00'23]. Il évoque le livret de liaison, le suivi-tuteurs, la réglementation des examens ou encore le mémoire. Il a également pour « *rôle [...] de leur dire comment l'école interviendrait dans la gestion de conflits* » [DP, 00'24].

- Jour 1 (après-midi) : (4h)

Dans ce cadre, le (F2) intervient sur trois points essentiels : « être un tuteur » (enjeux, cadre légal, attentes, rôle), les « missions du tuteur » (la fonction et ses enjeux) et « l'accueil, l'intégration, le suivi » (préparation à l'accueil, l'adaptation, le suivi et ses outils).

- Jour 2 (matin) : « le rôle pédagogique / formateur du tuteur » (4h)

Cette seconde journée est animée par le (F1) deux ou trois mois après le premier jour, en fonction de la disponibilité des tuteurs. Il s'agit alors avec eux de « repérer les règles pédagogiques applicables dans le cadre de la formation sur le poste de travail », « déterminer les étapes et objectifs », « repérer les situations de travail permettant de développer des savoir-faire » et apprendre à « évaluer efficacement ».

- Jour 2 (après-midi) : « Savoir communiquer » (4h)

Enfin, la dernière demi journée est dédiée à « l'art de susciter et de maintenir l'intérêt », « savoir expliquer, montrer, faire-faire » ou encore aux « bases d'une bonne communication interpersonnelle ».

Quels sont les enjeux d'une telle formation dans le cadre de l'alternance ?

### 1.2.2. Objectifs et enjeux de la formation tuteurs dans un processus d'alternance

Selon le (F2) les enjeux se jouent à trois niveaux ; celui de l'étudiant, de l'entreprise et du tuteur. Concernant l'étudiant, cette formation lui favorisera une « *entrée en douceur dans le monde professionnel* », lui permettra de « *confirmer son choix d'entreprise et d'orientation* », ou encore « *de mieux comprendre le fonctionnement de l'entreprise et l'impact de ses actes sur l'entreprise* » [F2, 00'38]. Pour ce qui est de l'entreprise, elle devrait « *avoir un jeune investi et donc plus productif* », et « *mieux appréhender les fonctionnements du jeune mais aussi du tuteur lui-même* » [F2, 00'38]. Enfin, le tuteur pourra à partir de ce « *moment d'échange [...] voir les choses autrement, [...] relativiser et [...] être du coup plus juste dans [son] ac-*



*compagnement* » [F2, 00'41]. Quant au (F1), il explique que cette formation a pour but d' « accompagner le stagiaire et le tuteur », de « faire le pont entre la partie théorique [...] et la partie plus ou moins pratique, c'est-à-dire la mise en œuvre en entreprise », de « mettre l'accent sur le stagiaire en situation de travail : quelles peuvent être ses difficultés, qu'est-ce qu'il peut apporter à l'entreprise », d'« optimiser la définition du lien tripartite entre l'école, le stagiaire et l'entreprise » ou encore de « recadrer quels sont les droits et les devoirs de l'entreprise » [F1, 00'03-00'04]. Suite à ces deux journées, le tuteur doit savoir « comment construire un parcours d'apprentissage, comment le suivre régulièrement, comment coacher, comment manager son équipe » [F1, 00'55]. Ce qui est intéressant ici selon lui, c'est l'échange de pratiques entre tuteurs : ils peuvent « utiliser des méthodes qu'ils ne connaissent pas ou [...] avoir un feedback d'autres entreprises » [F1, 00'36].

En quoi cette formation impacte sur le développement professionnel des étudiants ?

### 1.2.3. Formation tuteurs et développement professionnel des apprenants

Au travers de l'entretien mené auprès du (F1), il est possible d'identifier plusieurs impacts que la formation aurait sur le développement professionnel des étudiants :

- Elle inciterait les tuteurs à transposer les savoirs acquis en formation : « je demande [...] de faire des points réguliers avec l'étudiant pour savoir ce qu'il a appris [...] durant la semaine passée ici et de le faire en temps réel [et] savoir ce qui est transposable dans l'entreprise [...] pour [...] qu'il n'y ait pas de déperdition entre ce qui a été appris ; le savoir théorique et la mise en pratique sur le terrain » [F1, 00'10].
- Elle apporterait un meilleur accompagnement à l'étudiant : « les étudiants vont bénéficier après cette formation d'un meilleur suivi, d'une meilleure écoute, d'un meilleur accompagnement, d'une meilleure compréhension de la part du tuteur » [F1, 00'30].
- En cas de conflit relationnel, la formation permettrait de repartir sur de bonnes bases : « faire un point, [...] exprimer ce qui ne va pas et [...] effacer un peu l'ardoise pour repartir sur des choses nouvelles et constructives » [F1, 00'19].

De cette manière, la formation des tuteurs peut apparaître comme un lien entre l'école et l'entreprise au milieu duquel l'évolution professionnelle de l'étudiant est en jeu. Agir sur le tuteur en lui proposant un accompagnement spécifique agit indirectement sur l'accompagnement de l'étudiant en entreprise. Mais orienter les tuteurs dans leur fonction qui parfois est nouvelle pour eux, ne serait-il pas un procédé à renouveler auprès des étudiants ? Ne serait-il pas judicieux d'agir directement ces derniers afin de les guider dans ce monde

professionnel qui bien souvent est également nouveau pour eux ? Il s'agirait alors d'une guidance allant de leur intégration à leur transition totale dans le milieu du travail. Y-a-t-il seulement des pratiques particulières pour cela au sein de l'école ?

### 1.3. Les moyens et méthodes de professionnalisation selon les professionnels de l'école

Les entretiens menés ont permis globalement d'obtenir trois types d'information à partir du point de vue des formateurs (F1, F2, F3) et du directeur pédagogique (DP) :

- Connaître leurs représentations sur un processus de professionnalisation engagés dans un dispositif de formation en alternance ;
- Connaître les moyens employés à cet effet dans l'école de Commerce enquêtée et plus particulièrement dans le cadre d'une formation spécifique ;

Et enfin, à partir de la richesse de l'ensemble des propos, ainsi que des autres enquêtes :

- Identifier les manques principaux de ce dispositif d'alternance en termes de développement professionnel des étudiants.

Ce dernier point sera traité dans la partie suivante de manière à ce qu'il contribue à mesurer l'écart entre un dispositif de formation en alternance idéal et le dispositif étudié tel qu'il se présente. De cette manière, des réponses pourront être apportées aux hypothèses préétablies, et des préconisations spécifiques au dispositif en question seront proposées.

#### 1.3.1. Les représentations des acteurs de la formation : éléments de signification

En identifiant les perceptions de chacun de ces acteurs (DP, F1, F2, F3) quant à un dispositif de formation en alternance, à la professionnalisation ou encore aux moyens à mettre en œuvre pour favoriser le développement professionnel des étudiants, ces derniers ont délivré implicitement leurs attentes face à un dispositif en alternance.

##### *a. Qu'est-ce que l'alternance selon eux ?*

Tout d'abord, l'« alternance » est associée à un dispositif au service d'un individu, pour lequel des moyens sont déployés pour le former à un métier : « *donner la possibilité à une personne [...] d'aboutir à une compétence métier [...] qui lui permet d'exercer un métier qu'il a choisi* » [DP, 00'02]. Elle implique une organisation tripartite entre plusieurs acteurs, chacun ayant son rôle à jouer dans la réussite de ce type de formation, notamment en assurant un bon suivi de l'étudiant : « *plusieurs acteurs, et chacun a sa part de responsabilités [...] triangle entreprise/école/apprenant [dont] la réussite [dépend entre autre d'] un bon encadrement de*

*la part des différents acteurs* » [DP, 00'06]. S'il s'agit d'une formation en alternance certifiée, alors l'école « *s'engage à mettre en place un certain nombre de processus qui permettrait [...] d'aboutir à [un] type de compétence qu'on justifie* » [DP, 00'32], pour cela « *l'école a besoin de suffisamment de moyens* » [DP, 00'08]. A commencer par les formateurs qui doivent être « *professionnels, [...] plus dans une approche de productivité ou de résultats* » [Ibid]. Les méthodes d'apprentissage sont tout autant « *inductives [que] déductives* » de manière à ce que l'« *apprenant apprenne comment faire et non pas seulement à exécuter* » [00'25, 00'27]. En ce sens la formation en alternance « *est une succession de compétences et de connaissances qui une fois cumulées permettent à l'étudiant d'être capable de faire* » [DP, 01'08].

#### *b. A quoi associent-ils la professionnalisation ?*

La formation dans la professionnalisation des étudiants est perçue comme « *une étape* » [DP, 00'39] au sens où elle se ferait « *tout au long de la vie* » [DP, 00'38]. Si l'étudiant en est l'« *acteur principal* » [DP, 00'40] l'entreprise et l'école ont tout même un rôle très important à jouer puisque chacun doit l'« *accompagner, amener ses compétences qu'il va communiquer* » [DP, 00'25]. (F3) traduit la professionnalisation comme un rapport entre la théorie et la pratique : « *50% de théorie et 50% de pratique. Ou bien même 1/3 de matières générales et 2/3 de matières professionnelles* » [00'04]. En ce sens, une complémentarité s'opère entre la formation et la pratique en entreprise : la formation donne « *toute la largeur des compétences qu'ils n'ont pas pu travailler sur leur poste* » [DP, 00'40] et doit « *faire le pont entre la partie théorique [...] et la partie plus ou moins pratique* » [F1, 00'03]. Selon eux, le rôle du centre de formation dans le développement professionnel des étudiants est primordial : il doit « *les préparer, les suivre, les accompagner, pour pouvoir développer leurs compétences* » [DP, 01'00] afin de leur « *permettre d'atteindre un certain niveau d'aboutissement* » [DP, 00'38]. L'école aurait pour cela une « *obligation de moyens et de résultats* » [DP, 00'07]. Quant au rôle de l'entreprise, il relève, d'après eux, d'un accompagnement important pour amener les étudiants à leurs apprentissages de formation, à se responsabiliser, à être autonome, à s'évaluer et à être évalués... : « *donne la possibilité aux apprenants de mettre en application ce qu'ils ont appris durant la formation [...] de valider [eux]-même[s] [leur] travail en plus d'être validé par quelqu'un d'autre* » [Ibid], « *d'être actif, de participer, d'échanger* » [Ibid], d'« *apprendre et de faire évoluer leurs techniques et leurs pratiques [...] par la responsabilisation* » [Ibid], ou encore leur « *apprendre à apprendre* » [DP, 01'03].

Quel est cet aboutissement à atteindre ?

Globalement, l'ensemble des acteurs s'entendent à dire qu'à la fin de la formation, les étudiants doivent atteindre un certain niveau de professionnalisme. Ce niveau tend à se rapprocher au maximum de ce qui caractérise un « bon professionnel » selon eux :

- Il doit être **adaptable** : « *un vrai professionnel [...] c'est quelqu'un d'adaptable, qui ne sait pas tout* » [F2, 00'12], « *il sait s'adapter aux différentes situations professionnelles* » [F3, 00'05].
- Il doit avoir un **certain nombre de compétences et connaissances** : « *succession de compétences et de connaissances qui une fois cumulées permettent à l'étudiant d'être capable de faire* » [DP, 00'08], « *il a un bon relationnel* » [F3, 00'05]. C'est une « *personne qui a une bonne culture générale [et] professionnelle* » [F3, 00'05].
- Il a de **bonnes capacités d'analyse** : « *mener une problématique tout en proposant une solution [et surtout qu'il sache] se poser les bonnes questions même s'ils n'ont pas les réponses* » [DP, 00'29].
- Il a **conscience de ses connaissances et capacités** : « *sait ce qu'[il] ne sait pas et [...] le reconnaît [...], si l'on estime que l'on ne sait pas tout, on est encore en capacité d'apprendre* » [F2, 00'18], il « *sait ce qu'il sait et peut apprendre* » [F2, 00'20].
- **Un professionnalisme en pleine maturité** : en fin de formation, les étudiants ne sont « *pas forcément des spécialistes [mais ont] assez de connaissances, de curiosité [pour] évoluer sur leur poste, dans leur projet professionnel, dans leur vie* » [DP, 00'30]. Ils doivent « *être apte[s] à exercer, mais pas complètement compétent[s]* » [F2, 00'14].
- Il est **autonome et responsable** : « *un accompagnement de qualité pour que l'étudiant passe à une autonomie, une responsabilisation correcte* » [DP, 01'03].
- Il **sait apprendre** : « *sait dire "je ne sais pas" mais [...] sait aussi aller chercher l'information* » [F2, 00'13]. « *Le bon pro. [est] apte à apprendre et sait ce qu'il sait et peut apprendre* » [F2, 00'20].
- Il a une **capacité réflexive sur lui-même** : « *capable de se remettre en question* » [F2, 00'18].

Les représentations des différents acteurs s'avèrent relativement complémentaires. Quels seraient désormais, selon eux, les moyens à mettre en place dans l'optique d'optimiser le professionnalisme des étudiants définis ci-dessus ?

### *c. Des moyens indispensables pour professionnaliser les alternants*

L'accompagnement en formation et en entreprise à des fins de développement professionnel semble être le moyen le plus important à mettre en place selon eux. Le directeur parle d'une « *période d'accompagnement [en entreprise] assez importante [...] de qualité pour que l'étudiant passe à une autonomie, une responsabilisation correcte* » [01'03]. Le (F3) précise que tout ce qu'on leur permet de construire « *doit [...] être suivi pour leur donner les clés d'utilisation* » [F3, 00'15]. L'accompagnement doit également leur permettre de comprendre « *le fonctionnement global [d'une pratique, et de savoir] comment aller chercher des infos* » [F2, 00'17]. Tant en formation qu'en entreprise, les étudiants vont capitaliser de nombreux outils (documents, grille d'évaluation, ...). Mais il serait essentiel de les aider à se les approprier pour qu'ils sachent les utiliser : ils peuvent avoir pleins de « *docs-outils* » après un cours ou une leçon mais « *il faut que chacun se les approprie [...] il faut savoir les utiliser après et non pas les laisser prendre la poussière* » [F3, 00'14]. Pour « *apprendre de sa pratique* » ou encore « *se connaître au travail* », le (F3) parle d'« *un écrit à réaliser sur les diverses expériences vécues, les points forts et points faibles de l'étudiant dans telle ou telle situation, les points d'amélioration* » [00'09]. Leur donner une « *base d'informations* » leur permettrait d'être « *susceptibles de comprendre* » [F2, 00'17]. L'un d'entre eux (F2) précise que l'« *adaptabilité ce n'est pas juste avoir de la pratique, c'est aller chercher de l'information* » l'idée étant de faire en sorte que chaque étudiant ait cette base de ressources pour pouvoir pratiquer ou améliorer sa pratique [Ibid]. En termes de construction de ressources, l'entreprise a une part à jouer. Elle doit contribuer à compléter celles construites et capitalisées dans le cadre de la formation [F2, 00'18]. Outre ces outils, le (DP) explique que selon lui, le tuteur doit « *mettre [l'étudiant] dans un contexte favorable* » [DP, 01'04], et qu'il doit l'accompagner notamment en lui donnant des « *consignes [...] une approche très détaillée de ce qu'[il] attend au niveau des compétences à atteindre* » [DP, 01'04].

Maintenant que les acteurs de l'école interrogés ont fait part de leurs représentations en termes de dispositif de formation en alternance, quels sont les pratiques qu'ils disent mettre en place, les outils qu'ils utilisent, la place qu'ils dédient à l'accompagnement ou encore la manière dont ils disent professionnaliser les étudiants ?

### 1.3.2. Des moyens mis en place, au service de l'évolution professionnelle des étudiants : éléments factuels

#### *a. Le profil des formateurs*

« La plupart [des formateurs sont] des professionnels [...] très bonne approche technique du terrain mais à qui il peut également manquer parfois la pédagogie [...] plus dans une approche de productivité ou de résultats que l'approche de moyens » [DP, 00'08]. Le (F2) a tout d'abord été professionnel de terrain avant d'être formateur : « ingénieur commercial » [F2, 00'03], « chargé de relation entreprise, [ou encore] responsable en Ressources Humaines » [F2, 00'05]. Quant au (F1), il est consultant-formateur : « Gérant d'une société [...] dont l'objectif premier est d'assurer des formations [...] sur les techniques de communication-management-gestion du stress [...] j'ai une activité également de coaching » [F1, 00'02].

#### *b. Approches pédagogiques*

Dans l'ensemble, les approches sont plutôt mélangées : « "mélange" des approches pédagogiques pour favoriser une certaine "complémentarité" qui permettra un "cumul des processus" amenant les étudiants à "se poser les bonnes questions même s'ils n'ont pas les réponses" » [DP, 00'29]. Il y a donc une « approche classique [et] à côté il faut toujours une approche pragmatique, pratique [...] en lien avec le savoir-faire » [DP, 00'26]. Le fait de « diversifier les modes d'apprentissages va leur permettre de diversifier leurs méthodes d'analyse, les types de propositions qui peuvent être faites et surtout [le type d'] application [...] par la suite » [DP, 00'27]. Les étudiants ont recours soit à une « méthode inductive [soit à une] méthode déductive » [DP, 00'27]. En termes d'exemple, le (F2) dit avoir une approche très pragmatique : « on va droit au but et on va surtout dans l'ultra pragmatique » [F2, 00'07] avec notamment la « GPEC » qu'il dit faire en seulement deux jours, alors que dans certaines écoles cela prend environ quatre mois : « mon idée à moi n'est pas de faire de la théorie pour de la théorie, mais vraiment de rendre les formations très très pratiques » [F2, 00'10].

#### *c. Pratiques pédagogiques en formation*

Avant d'adopter telle ou telle pratique, le (F2) souligne l'importance de déterminer le mode d'apprentissage des étudiants. Il en distingue deux : le « mode enfant [où] la personne mémorise mais comprend plus tard [et le] mode adulte [où] on est plutôt dans une dynamique "je fais, je comprends, puis je mémorise" ». [F2, 00'29-00'30]. Ce double rapport au savoir (A. Geay, 1993) place l'apprenant à la fois en tant que consommateur (comprendre puis réussir) et producteur (réussir puis comprendre). Cela implique une nécessaire prise en compte des deux

modes, sachant que celui dit « adulte » suppose de s'appuyer sur leurs pratiques afin qu'ils puissent comprendre pour savoir ensuite : [pour ceux en mode adulte] « *il faut s'appuyer plus sur leurs pratiques, chose, qui je crois, n'est pas vraiment faite formellement* » [F2, 00'30]. Les méthodes utilisées sont diverses : « *cas pratiques, jeux de simulations, mise en situation, étude de cas...* » [DP, 00'26]. Le (F3) dit les faire « *travailler sur des documents théoriques, sur du vocabulaire, des exercices pratiques, sur différents supports [...], jeux de rôle [...] brainstorming sur une nouvelle leçon [...] supports écrits et audio* » [00'13]. Le (F2) donne un exemple d'étude de cas : il a « *créé un jeu de société [...] ils sont mis en situation pendant 8h en sous-groupe où ils potassent, ils font leur GPEC* » [00'08]. Comme « *ils switchent sans arrêt [entre la théorie et la pratique]* » le (F2) pense qu'il faut favoriser des cours les « *plus pratique[s] possible de manière à ce qu'ils puissent y retrouver leur entreprise et mettre en application dans leur entreprise justement* » [F2, 00'23]. Pour donner l'idée de l'organisation d'un cours, le (F2) présente celui de la GPEC : « *une ½ journée de méthodologie [...] mise en situation pendant 8h en sous-groupe où ils potassent, ils font leur GPEC [...] ½ journée en sous-groupe avec argumentation des solutions proposées puis on débat* » [F2, 00'07, 00'09].

Deux des formateurs (F2, F3) disent donner des ressources aux étudiants de manière à mieux appliquer leurs apprentissages par la suite : « *ils vont plus facilement s'adapter à une mission de GPEC car ils ont auront les petits trucs autour à aller chercher : les règles, l'administration [...] ils sauront comment aller chercher l'information* » [F2, 00'16, 00'17]. Le (F3) parle de « *docs-outils* » pour qu'ils aient une « *base pour une éventuelle tâche à réaliser en entreprise [...] du vocabulaire ou encore des expressions à employer en fonction d'un contexte ou d'une situation spécifique* » [F3, 00'14].

Concernant le réinvestissement de l'expérience, il semblerait que cela ne fasse pas partie des coutumes de l'école. Disons qu'informellement les formateurs sont possiblement amenés à le faire, mais rien ne les y oblige : « *ils le font de façon indirecte parce que dans tous les cas, l'intervenant, il est obligé pour intéresser son public* » [DP, 00'59]. Les formateurs n'ont pas connaissance de l'usage de cette pratique et ne pensent pas qu'elle soit mise en place : « *analyse de pratiques [...] pas fait mention dans le référentiel [...] peut-être de façon informelle [...] le problème est que quand ce n'est pas écrit on ne sait pas* » [F1, 00'26]. Le (F2) dit discuter « *en fonction des questions posées mais [précise qu'ils n'ont] pas le temps pour ça* ». Il ajoute qu'ils n'ont « *rien en particulier là-dessus, pas sur le module en tout cas* » [F2, 00'23]. Et pourtant, selon lui, les étudiants « *ne se rendent sans doute pas toujours compte de tout ce qu'ils apprennent et quelque part ils en perdent une partie* » [F2, 00'24]. Les apprentissages

expérientiels ne font pas l'objet d'une formalisation au sein de cette école, néanmoins, ils ne semblent pas pour autant être dispensables aux yeux des formateurs : *« je pense qu'on ne s'appuie pas assez sur leurs expériences vécues en entreprise [...] pour ce qui est de mon cours, on ne le fait pas en tout cas »* [F3, 00'12].

Pour ce qui est de la capacité d'analyse, elle fait partie des éléments importants que l'étudiant doit acquérir à la fin de sa formation. Le mémoire semble être le travail propice pour la développer : *« on insiste à ce qu'ils analysent ce qu'ils ont fait parce que s'ils le font ils vont savoir que pour la prochaine fois il ne faut pas faire ceci [...] cela, mais pas seulement ne pas le faire »* [DP, 00'57]. A noter ici, qu'il apparaît important que l'étudiant revienne sur ses pratiques de manière à prendre conscience de ses erreurs et surtout de les comprendre. Or, aucun travail ou module spécifique n'est réalisé à ce sujet.

#### *d. Quel accompagnement pour de futurs professionnels ?*

Dans le programme de formation, un « séminaire d'intégration » est organisé au début de chaque formation. Généralement d'une durée de trois jours, il s'articule autour de plusieurs objectifs : *« "préparer les élèves aux réalités de la vie professionnelle", "favoriser un relationnel positif dans le groupe, que tous puissent se connaître", "créer un esprit de groupe" »* [F1, 01'09]. Cependant, aucun module dit « d'accompagnement professionnel » à visée davantage méthodologique n'est mis en place : *« le seul module un peu plus méthodologique et qui ait été mis en place pour accompagner les étudiants [est] plutôt en lien avec le mémoire qu'ils doivent faire »* [F3, 00'08]. Si l'on s'en réfère au (DP), il y a bien des pratiques d'accompagnement : la visite en entreprise et le mémoire. La visite en question *« se fait afin de valider les missions, l'intégration, l'évolution des étudiants »* [DP, 00'11], *« après quatre mois ou six mois d'intégration »* [DP, 00'13]. Elle comprend plusieurs axes : *« identifier quelles sont les missions, comment elles se développent, quelles sont les difficultés, les réussites, les rectifications [...] amenées à la mission en fonction des besoins de l'entreprise et [...] étudiant »* [DP, 00'13, 00'14]. Pour ce qui est du mémoire, il s'avère être l'« outil » professionnalisant de l'école : *« au niveau des compétences, ça se développe au travers du mémoire [qui] portera sur un projet de l'entreprise [pour] amener une entreprise à s'intéresser à ce mémoire [...] amener l'étudiant à s'interroger sur les projets qu'il peut mettre en place »* [DP, 00'13]. *« C'est à travers le mémoire, tout l'accompagnement qui se fait, on accompagne obligatoirement les étudiants dans leur projet »* [DP, 00'16]. Pour le (DP), l'accompagnement professionnel est fait sous forme d'*« encadrement [...] par l'équipe de l'école, mais [...] aussi [...] les différents [...] formateurs qui peuvent suivre les apprenants dans leur cursus »* [DP,



00'08]. Cela induit qu'aucun formateur n'a été nommé référent en termes d'accompagnement professionnel et que cela n'est pas une pratique formelle : ils « *peuvent suivre* ».

En termes d'outils, l'accompagnement se fait notamment à partir du « bilan professionnel de fin de formation » comprenant « *une partie générale et une partie spécifique au métier* » [DP, 00'42]. Cependant, aucune grille spécifique en fonction des missions de l'étudiant n'est construite : « *on met tous les items alors qu'ils ne sont pas tous évalués en entreprise* » [DP, 00'42]. Ce bilan est uniquement « *noté par les tuteurs* » [DP, 00'43]. Il y a également deux « suivis d'activités » en entreprise renseigné par le tuteur et à retourner à l'école au cours de l'année. Dans ce cadre, les propos du (DP) rendent compte que l'accompagnement se fait au travers d'une évaluation professionnelle de l'étudiant par le tuteur. A noter également une absence d'auto-évaluation de l'étudiant, ainsi que l'utilisation d'une grille assez généraliste sur les compétences, aptitudes, qualités... qui ne s'appuie pas vraiment sur les missions de l'étudiant.

#### *e. Mesure de la professionnalité des étudiants*

Outre l'usage des deux grilles d'évaluation que sont le « suivi d'activités en entreprise » et le « bilan professionnel de fin de formation », le (DP) explique que la professionnalité est mesurée par le biais du mémoire et de la soutenance : c'est « *au niveau du mémoire et de la soutenance pour voir le niveau de compétences de l'étudiant* » [DP, 00'41]. Cette « mesure » s'appuie sur plusieurs critères : « *comment il présente, et surtout au niveau du questionnaire [...] comment lui-même il a abordé le sujet [...] a pu se défendre [...] répondre à son questionnaire [...] tous ces éléments là nous amènent à valider son professionnalisme* » [Ibid]. Si le mémoire semble rendre compte du savoir-faire de l'étudiant, rend-il également compte explicitement de son évolution identitaire ? Permet-il de mettre en exergue toutes les avancées de l'étudiant que ce soit en termes de missions, de compétences ou encore d'un point de vue personnel, du travail qui a été réalisé sur lui-même (relationnel, gestion de ses émotions, etc.) ?

#### *d. Quel lien école / entreprise ?*

« *La collaboration peut se faire avec les différents acteurs de l'entreprise [...] décideurs [ou avec ceux] à un niveau opérationnel* » [DP, 00'10]. En amont de la formation, l'école définit « *avec l'entreprise un certain nombre de tâches, de postes* » [Ibid]. Au cours de la formation, le lien se fait au travers de plusieurs pratiques : « *réunion des tuteurs, formation des tuteurs, examens oraux [en] fin d'année, visite en entreprise, rendez-vous téléphoniques qui*

peuvent se positionner mais c'est surtout quand il y a des problèmes qui se posent » [DP, 00'11]. Sinon, une communication se fait chaque année sur « l'organisation générale de la formation [...] type de profil [des étudiants], changement au niveau des modules » [DP, 00'12]. En revanche, concernant les contenus, « il n'y a pas de coordination sur le fond de la formation [...] pas de concertation, disons académique » [Ibid]. Si le contenu des différents modules est, d'une manière ou d'une autre, lié au monde de l'entreprise (approche pragmatique, outils, méthodes...), n'y aurait-il pas intérêt à mettre en place un « module » de « corrélation école / entreprise » dont l'objet serait davantage de se distancier de ces deux milieux pour mieux les appréhender ? L'étudiant se verrait accompagné dans ces expériences diverses, toujours acteur de son évolution, mais bien plus encore : « maître » de son apprentissage.

L'école a déjà mis en place de nombreuses pratiques à visée professionnelle, fait également l'usage de plusieurs outils, notamment d'évaluation, mais qu'en pensent les étudiants ?

#### **1.4. L'expérience vécue des étudiants dans le dispositif (questionnaire)**

Le questionnaire diffusé auprès des étudiants en formation Assistant RH, s'est organisé autour de trois grands axes : un positionnement, leurs représentations de la professionnalisation, et leur ressenti quant au dispositif au sein duquel ils ont pu vivre leur diverses expériences (en formation et en entreprise). Une « pré-analyse » des réponses données (cf. annexe 20), a permis d'extraire à partir de ces trois axes, les éléments nécessaires à l'avancée de la recherche. Les éléments de réponse du positionnement ayant permis de mieux cibler le public enquêté, ont été présentés dans la partie contextuelle en complément des « fiches-profil ».

##### **1.4.1. Un dispositif professionnalisation selon leur idéal**

Pour ce qui est de leur représentation de leur professionnalisation, ou encore de ce que signifie pour eux « être un vrai professionnel », l'enquête a pu révéler leurs attentes implicites ou explicites quant au dispositif en lui-même. Si l'on reprend l'ensemble des réponses apportées à la définition du « vrai professionnel », huit caractéristiques ont pu être identifiées. Selon eux, il est « adaptable », a une « conscience professionnelle et des qualités », « sait travailler en collectif », « a de l'expérience professionnelle », « maîtrise son métier », « sait transmettre », « se remettre en question » et « sait trouver des solutions ». Ce qui en ressort essentiellement, c'est l'idée qu'ils doivent être adaptables face à toute situation professionnelle qu'elle soit problématique ou non : il « est capable de s'adapter à tout changement, surtout de dernière minute ». Il doit « être capable de trouver des solutions aux différents problèmes qu'il rencontre ». Mais comment perçoivent-ils le dispositif professionnalisant afin

qu'ils deviennent ce « vrai professionnel » tel qu'ils le conçoivent ? Sept éléments principaux caractérisent ce dispositif selon eux :

- Il doit faire appel à des formateurs professionnels de terrain : « *de vrais professionnels [...] qui ont de l'expérience dans les domaines pour lesquels ils interviennent* ».
- Il doit favoriser des apports théoriques et techniques : « *des exemples pratiques en lien avec la théorie* », qu'il y ait des « *cours pratiques, imagés et des mises en situation* ».
- Il doit permettre la construction d'outils opérationnels : « *que nos formateurs sachent nous donner les outils nécessaires pour continuer dans notre vie professionnelle* », des « *outils de base [...] qui pourront être utilisés dans notre futur métier [...] concrets et utiles qui nous resteront après la formation* ».
- Il doit prévoir un temps pour que chacun échange sur ses pratiques : « *échanger sur nos activités avec nos collègues de formation [...] partager nos expériences, nous apprendrait bien plus. Il nous faudrait un moment où l'on en discute* ».
- Il doit mettre en place un bon accompagnement en entreprise et en formation : en entreprise il s'agit d'« *être accompagné de façon régulière par notre tuteur* », qui a « *une notion du partage [en nous transmettant] ses connaissances, savoirs, savoir-faire* ». Il doit donner une « *explication des procédés* », « *être attentif [et] disponible* » et permettre d'« *aborder toutes les thématiques du métier* ». Il doit avoir « *été formé* ». Pour ce qui est des formateurs de l'école, il faut qu'ils les « *accompagnent en formation mais aussi en entreprise si besoin* », qu'il y ait un « *suivi assuré avec une bonne communication et de la transparence* » de leur part.
- Le dispositif doit assurer plusieurs éléments en entreprise : une « *bonne intégration dans l'entreprise* », une « *évolution progressive avec une prise de responsabilité de plus en plus importante et plus d'autonomie* », que l'étudiant soit traité « *comme un salarié [...] et non comme stagiaire* », et qu'on leur fasse « *confiance en [leur donnant] des responsabilités dans [leurs] missions confiées* ».
- Il doit également s'assurer du type de missions attribuées aux étudiants en entreprise : une « *vraie mission [...] intéressante et diversifiée [...] en rapport avec les cours* », avec une « *évolution vers des responsabilités au fur et à mesure du temps* ».

Les étudiants enquêtés attendent donc principalement du dispositif de formation en alternance qu'il assure un double accompagnement ; un en entreprise par un tuteur et un en forma-

tion par un ou plusieurs formateurs. Ils insistent également sur le fait que l'accompagnateur en formation doit aussi assurer un suivi en entreprise. Ils soulignent l'importance des missions attribuées de manière à ce qu'elles les rendent responsables, autonomes, et surtout considérés. Ils souhaitent pouvoir échanger entre eux sur leurs pratiques mais de manière formelle. Ils insistent également sur l'importance de leur mettre à disposition un ensemble d'outils pratiques à utiliser dans l'entreprise d'alternance mais aussi d'embauche après la formation. Les apports théoriques et pratiques impliquent impérativement selon eux, des formateurs professionnels de terrain des différents domaines abordés.

#### 1.4.2. Le dispositif actuel tel qu'ils le conçoivent

Quant au dispositif étudié tel qu'ils l'ont connu, comment le qualifient-ils ? Quels sont les manques qu'ils ont ressentis ou encore les points d'amélioration ? Pour ce qui est du cadre général de l'école, c'est-à-dire son fonctionnement, le type de cours dispensés..., les étudiants estiment globalement qu'il est relativement professionnel (76,5%). Ils associent ce cadre professionnel aux intervenants qui sont des professionnels de terrain, aux cours qu'ils disent concrets et vivants grâce aux expériences professionnelles que les formateurs partagent avec eux. Les quelques réponses négatives révèlent chez certains un sentiment de manque de lien entre les apports de cours et les différentes pratiques en entreprise : « *j'ai éprouvé des difficultés entre le travail à l'école et le travail en entreprise* ». Quant au rythme d'alternance, environ 88,3% d'entre eux le considère bien adapté : « *c'est bien qu'il y ait plus de période en entreprise* », « *être deux semaines entières en entreprise nous permet de mieux nous impliquer* », « *c'est difficile à gérer, mais ça nous apprend à gérer notre stress et les imprévus* ». Les personnes ayant répondu négativement estiment que les semaines étaient trop chargées.

##### *a. Alternance école / entreprise*

Concernant le lien école/entreprise plusieurs éléments méritent d'être soulignés. Environ 76,5% d'entre eux sont plutôt contents de leur intégration en entreprise : « *j'ai bénéficié d'un accompagnement par les différents services* », « *j'ai eu une formation et un parcours d'intégration de deux semaines* ». Les 23,5% ayant répondu qu'ils avaient été peu intégrés car il n'y avait « *pas de processus d'intégration* ». Pour ce qui est de la transition entre les périodes à l'école et celles en entreprise, d'un point de vue négatif, 23,5% se sont sentis perdus à leur retour en formation : « *je ne retrouvais pas ce que j'apprenais en formation sur le terrain* ». 29,4% avait l'impression de mettre complètement de côté leurs expériences en entreprise. Environ 17,6% ont ressenti un manque d'assurance : « *période de stress et perte de con-*

*fiance* ». D'autres (41,2%), d'un point de vue plus positif, se disaient faire une pause en formation ou y sentaient un regain d'énergie (17,6%). Enfin, 29,4% d'entre eux estiment ne pas avoir ressenti de difficulté lors de la transition entre les deux périodes. 35,3% d'entre eux disent s'être considérés davantage comme des étudiants au cours de leur parcours, les autres comme des salariés.

Concernant les tuteurs, les étudiants révèlent que seulement 25% d'entre eux se sont rendus à la réunion des tuteurs en début d'année ce qui peut expliquer qu'environ 37,5% ne connaissent pas très bien le fonctionnement de l'école et 50% connaissent mal le contenu de la formation. 12,5% ont suivi la formation des tuteurs.

### *b. L'accompagnement*

En termes d'accompagnement, en formation, les étudiants se disent globalement satisfaits (52,9%). Cependant, il y a tout de même 29,4% d'entre eux qui ont ressenti des manques dans le suivi des divers projets, ou encore « *pour faire le lien avec ce qu' [ils font] en entreprise* ». Ils avaient parfois le sentiment que les cours se juxtaposaient à leurs périodes en entreprises, qu'il n'y avait « *pas de transition, pas de mise au point* ». Quant aux autres (17,6%) ils se disent moyennement satisfaits notamment dû à un « *besoin d'un moment d'échanges en formation sur [leurs] difficultés en entreprise* ». Pour l'accompagnement en entreprise, l'ensemble semble contenté (76,4%) : bon suivi, valorisation, encouragements, autonomie, apprentissages complets, et tuteur disponible. L'un d'entre eux est cependant quelque peu déçu : « *bien intégré au début mais plus de suivi par la suite* ». Enfin, 17,6% traduisent leur mécontentement par un manque d'intérêt pour leur formation de la part de leurs responsables. Les méthodes d'accompagnement des tuteurs ont été diverses : 58,8% ont procédé par « *entrevue qu'en cas de nécessité* », 35,3% par « *travail en binôme tuteur/tutoré* » ou encore 29,4% se sont retrouvés en « *autonomie totale* ». 23,5% avaient recours à un « *débriefing régulier* ». Les autres évoquent un manque de disponibilité (23,5%). L'approche des formateurs a beaucoup plu globalement (76,4%) : partage d'expériences professionnelles, « *exemples concrets* », « *informations [...] actualisées* », « *pas de décalage entre leurs discours et la réalité* », « *des vrais professionnels en face de professionnels, et non d'étudiants* », « *concrets et pratiques* ». Pour les autres, cela dépendait des formateurs.

### *c. Les manques exprimés*

Pour ce qui est des manques exprimés, 52,9% estiment qu'il y en a en termes de « *retour en formation sur les activités en entreprise* », 35,3% en termes de « *échanges sur leurs pra-*

tiques en formation », 35,3% en termes de « lien entre les apprentissages en formation et les activités en entreprise », 23,5% en termes de « possibilité de parler en classe des difficultés rencontrées en entreprise », ou encore 64,7% en termes d' « évaluation de leurs activités en entreprise par une personne référente en formation ». Dans l'ensemble, ils n'éprouvent pas trop de difficulté à expliciter leurs savoirs et savoir-faire (70,6%), cependant, lorsqu'ils apportent des précisions, il s'agit d'items très généraux. 23,5% se disent malgré tout en difficulté pour « *synthétiser leurs apprentissages théoriques en formation et l'apprentissage du terrain en entreprise* ». 76,4% d'entre eux n'ont pas éprouvé de difficulté particulière en entreprise : « *beaucoup d'entraide dans mon service* ». Les autres disent s'être retrouvés dans un contexte difficile, sur un poste qui finalement ne leur convenait pas ou encore « *le secteur d'activité ne convenait pas à [la] personnalité [de l'étudiant] (trop de stress, d'urgence, de pression, de frustration de ne pas avoir rempli toutes mes tâches...)* ». Pour cette dernière remarque, il s'agit là d'un cas souvent répété : stress, fatigue, manque de confiance en soi.... Cela ne pourrait-t-il pas faire l'objet d'un accompagnement spécifique pour que les étudiants apprennent à gérer leurs émotions et aient conscience des différentes étapes à franchir avant d'être « à l'aise » sur leur poste. Lorsqu'ils se sont retrouvés face à des situations problèmes en entreprise, ils se sont, dans l'ensemble, estimés armés pour les affronter : soutien des collègues (64,7%), soutien du tuteur (47%), ressources documentaires (11,8%) ou encore grâce à une liste de situations problèmes avec des propositions de solutions adaptées (5,8%). Certains (17,6%) s'en sont également remis aux personnes disponibles au bon moment : formateurs, chargé pédagogique, étudiants... Ne serait-il pas judicieux de demander à l'étudiant d'identifier lui-même, ou à l'aide de son tuteur, des situations problèmes, afin de se créer un outil avec des solutions adéquates ? Au fur et à mesure il s'adapterait aux différents problèmes rencontrés sans avoir besoin de s'en référer à cet outil. Ou encore, le fait que certains sont allés voir des personnes qui leur semblaient disponibles montrent qu'il peut être difficile pour eux d'obtenir assez rapidement l'information recherchée. Une personne référente encore une fois, pourrait se rendre disponible aussitôt et s'attarder sur leurs questions.

Concernant les difficultés rencontrées en formation, environ 47% disent en avoir éprouvées : aide pour les divers projets, « *besoin parfois d'un peu plus d'outils concrets que l'on puisse réutiliser en entreprise* », « *fatigue et manque de reconnaissance, autonomie à l'excès* ». Cela pourrait s'expliquer par l'absence de personne support en formation, qui chez certains, a pu provoquer une perte de repère, un sentiment de solitude, voire un manque de considération : « *autonomie à l'excès* ». Par « *manque de reconnaissance* » les étudiants peuvent

y voir le fait que personne n'est là spécifiquement pour les accompagner dans leurs épreuves, ils les affrontent seuls. Quant aux supports dits « outils », davantage auraient pu être mis à leur disposition. Cependant, la personne référente en formation aurait également pu permettre aux étudiants de se construire eux-mêmes leurs propres outils à partir d'apports méthodologiques. Lorsqu'il leur est demandé si certaines pratiques ou outils pourraient être améliorés ou développés, 47% estiment que oui, et la nécessité d'avoir un accompagnement spécifique apparaît de nouveau : « *être accompagné en formation sur notre évolution en entreprise. Plus de soutien face à nos difficultés (stress, missions, soucis relationnels, manque de confiance...)*. En termes d'outils, ils réclament toujours plus de supports : documents, outils pratiques...

#### *d. Auto-évaluation professionnelle des étudiants*

Comment les étudiants s'auto-évaluent-ils ? Selon la grille du « niveau de professionnalisme » de G. Le Boterf (2002), 64,7% se disent être un « professionnel confirmé » et 35,3% « débutant ». Parmi eux 70,6% se sentent prêts à affronter le monde du travail, les 29,4% restants expliquent qu'ils ont besoin de davantage d'expériences. Si dans l'ensemble ces résultats sont plutôt concluants puisque la plupart semblent avoir développés un sentiment de compétence, d'estime de soi en se sentant capable d'entrer dans la vie active... il y a néanmoins 29,4% d'entre eux qui ne se sentent pas prêts, notamment dû à un manque d'expérience. Ne s'agirait-il pas d'un manque de réinvestissement de leurs diverses expériences qui se traduirait par un sentiment de manque de connaissance et de maîtrise ? Les personnes s'étant évaluées à un niveau de débutant, ne leur a-t-il pas manqué un médiateur les aidant à passer du statut d'étudiant à celui de salarié ?

Quant à la dernière question liée à l'évolution de leur identité professionnelle, les répondants ont, pour beaucoup (58,8%), éprouvé des difficultés pour y répondre, malgré des précisions apportées sur la définition de la notion. Pour les autres ayant répondu, ils estiment que les composantes représentationnelles de leur identité ont évolué en termes de projection dans l'avenir : « *je pense être armé pour commencer ma carrière professionnelle dans le recrutement* », ou encore en termes de techniques de travail qui ont appris à mieux « *gérer [leur] stress, à écouter les gens et à mieux savoir interpréter leurs mots* ». Concernant les composantes opératoires, elles se traduisent globalement par une acquisition de diverses pratiques, d'un « *comportement plus professionnel* », d'une « *meilleure gestion du stress* » ou encore un travail sur soi qui leur a permis d'avoir plus confiance en eux. Un travail sur soi qui en faisant l'objet d'un travail spécifique en formation, aurait pu être bénéfique à tous en termes de développement du sentiment de compétence, d'estime de soi, de confiance en soi ou encore de

meilleure gestion du stress. Enfin, l'évolution des composantes affectives est exprimée par une confirmation de leur intérêt pour un domaine donné leur conférant ainsi un sentiment de satisfaction. Pour d'autres, il s'agit d'un sentiment d'appartenance : « *je pense avoir intégré la culture de l'entreprise* ». Parmi ceux qui n'ont pas souhaité ou n'ont pas réussi à répondre, une personne explique qu'il lui est « *difficile de rendre compte de l'évolution de [son] identité professionnelle* » du fait qu'aucun « *point [n'a] vraiment [été fait] là-dessus avec les profs ou avec [son] tuteur* ».

### **1.5. Le point de vue des tuteurs**

Dans le cadre de l'enquête par questionnaire auprès des tuteurs, seulement trois retours ont permis d'extraire quelques données intéressantes. N'ayant pu obtenir de réponses exhaustives de la part de l'échantillon sollicité, ces données ne pourront être utilisées qu'avec une prise de recul suffisante afin de ne pas manquer à l'objectivité des résultats. Ces réponses (cf. tableau d'analyse, annexe 21) ont donc permis de connaître le point de vue de quelques tuteurs au sujet de la professionnalisation des étudiants en formation en alternance, mais aussi d'en savoir davantage sur leurs méthodes d'accompagnement en entreprise à des fins de développement professionnel. Par la même occasion, en définissant ce qu'est le « vrai professionnel » selon eux, il est possible d'entrevoir leurs attentes quant à l'étudiant. Nous connaissons également les raisons pour lesquelles ils ont fait appel à un alternant ou encore les éventuels manques qu'ils ont pu constater et qui pourrait nuire à l'évolution de l'étudiant.

#### **1.5.1. Quel tuteur pour quel tutoré**

Deux des tuteurs (T1, T3) ont pour fonction « Responsable en RH », le troisième (T2) étant « Responsable Développement des Compétences ». Tous accompagnent un étudiant en contrat de professionnalisation. Si pour l'un d'entre eux (T1) il n'y a pas de formalisme lors du recrutement du candidat, pour les autres il est basé sur sa motivation, sa mobilité géographique ou encore sur le type de diplôme préparé de manière à ce que les missions soient en adéquation. Ils ont fait le choix de recruter un jeune en alternance pour plusieurs raisons : il s'agit de lui transmettre des connaissances, de lui offrir une expérience professionnelle, d'avoir un regard extérieur, de répondre à une politique de l'entreprise ou encore à un besoin ponctuel pour une mission spécifique ou un remplacement.

#### **1.5.2. La professionnalisation du point de vue des acteurs de l'entreprise**

##### **a. La montée en compétence**

Comment perçoivent-ils la montée en compétences des étudiants sur le terrain ?



L'un d'entre eux (T1) l'associe à l'« *exécution d'une tâche simple en double* », puis d'« *une tâche simple seul* », puis d'« *une mission en double* » et enfin à l'« *autonomie complète sur une mission* ». Le second (T2) l'associe plus globalement au développement personnel et professionnel de l'étudiant. Il ajoute que cela implique l'intégration dans une entreprise, et un travail d'analyse et de prise en charge de dossiers. Enfin, le troisième (T3) définit la montée en compétence comme « *l'adaptabilité progressive dans le travail et les connaissances acquises, afin de devenir autonome au plus vite* ». L'autonomie apparaissant alors ici comme une fin en soi. Cependant, il insiste sur le fait que les « *compétences s'acquièrent tout au long d'une carrière* ». Ainsi, le développement des compétences relèverait, selon eux, d'une évolution en termes d'autonomie de l'étudiant face à une tâche donnée, à l'attribution de responsabilités ou encore à un travail d'analyse sur une action menée.

#### *b. Les situations dites professionnalisantes*

D'après (T2), « *toute situation doit être mise à profit pour acquérir des compétences, de la situation normale à la situation dite "perturbée ou de crise"* ». Il souligne qu'un jeune sans expérience a besoin de tous les savoirs : « *savoirs, savoir-faire et savoir-être* ». Tandis que (T3) explique qu'une situation professionnalisante se traduit par une mise en adéquation des missions confiées avec les connaissances acquises en formation. La « *polyvalence* » impliquée dans les missions attribuées est aussi, selon lui, une source d'évolution. Il ajoute que lorsque le contexte le permet (personne disponible, situations adéquates) il peut être bien « *d'approfondir les sujets [sous forme d'] écoute et débrief avec le tuteur* ».

#### *c. Le « vrai » professionnel : qui est-il ?*

Si l'on croise leurs représentations quant au « bon professionnel », il lui dresse le profil suivant : en termes de savoirs et savoir-faire, il a des connaissances de base théoriques et techniques du métier, il est adaptable, il sait travailler en équipe, il est force de proposition ou encore il connaît un minimum l'entreprise dans laquelle il veut candidater. En termes de savoir-être, il est sérieux, rigoureux, curieux, il aime la recherche, il est motivé et dévoué dans son travail, discret, mobile géographiquement et surtout il adopte un comportement professionnel exemplaire.

#### *d. Caractéristiques de l'« étudiant » employable à la fin de l'alternance*

De la même manière, à eux trois, les tuteurs caractérisent le jeune « employable » à la fin de ses études en alternance de la façon suivante : il est adaptable, autonome, il fait preuve d'une certaine mobilité géographique, il est investi, motivé, connaît bien le fonctionnement de

l'entreprise et a eu de « *bon résultat scolaires* ». Il est notable que l'adaptabilité et l'autonomie sont sans cesse citées. Il ne s'agit donc plus d'être formé à un métier mais bien à la polyvalence et à la confrontation avec une multitude de situations professionnelles toutes aussi différentes les unes que les autres.

#### *e. Les compétences clés à la fin de la formation*

Selon (T1), à la fin de sa formation, l'apprenant doit « *savoir développer son savoir-être* », autrement dit il doit être capable de réfléchir sur lui-même, de se remettre en question et de travailler sur son comportement professionnel. (T2) s'attache davantage à l'autonomie de l'étudiant, à sa capacité de projection dans son futur métier, mais aussi à sa « *compréhension des impératifs du monde du travail* ». Quant à (T3), il pense que l'étudiant doit savoir s'intégrer dans une équipe, et surtout être capable d'« *exploiter les connaissances acquises pour les adapter à son travail quotidien* » ; ce que G. Le Boterf (2002) nommerait le « *savoir-mobiliser* ».

### 1.5.3. Quelles méthodes d'accompagnement

#### *a. Choix du type de contrat*

Dans un premier temps, il est visible que l'accompagnement de l'étudiant commence dès lors que l'entreprise lui accorde tel ou tel type de contrat. Dans ces trois cas-ci, le contrat de professionnalisation a fait l'unanimité pour plusieurs raisons : il semble plus « *valorisant* », « *il permet de voir l'ensemble des tâches vues en formation par différents services de l'entreprise* », ou encore il s'agit d'un choix basé sur la « *durée, le contenu, le niveau et la partie alternance avec la pratique en entreprise* ».

#### *b. Attribution des missions*

Pour ce qui est de l'attribution des missions, elles font l'objet, pour l'ensemble des tuteurs (T1, T2, T3) d'un compromis entre les besoins de l'entreprise, de la formation dispensée (application en entreprise) et de l'apprenant. Cependant, les besoins de l'entreprise semblent primer sur les autres : « *recherche du diplôme correspondant à la fiche mission établie* », « *formation [qui] apporte des connaissances suffisantes au candidat recruté* », « *les missions confiées à l'alternant doivent répondre avant tout à des besoins de l'entreprise : le diplôme préparé doit rentrer dans le champ des missions* ». Bien que l'étudiant est avant tout en période d'apprentissage, l'entreprise attend de lui qu'il soit une plus value.

### *c. Evolution des missions*

Globalement la progression des missions dépend de plusieurs éléments. C'est « *au fur et à mesure de l'intégration* » que (T2) dit adapter les missions en fonction des capacités de l'étudiant. Si cela s'avère possible pour (T1), les missions évoluent de manière à favoriser le développement de l'autonomie de l'alternant. (T2) ajoute que cela dépend également du « *travail fourni et de la qualité de celui-ci* », mais aussi de la « *confiance qui s'instaure* ». Si l'étudiant se montre investi, il y aura alors une réelle envie de l'impliquer davantage et de le responsabiliser. Quant à (T3), selon lui, c'est « *l'analyse de la qualité du travail effectué par le candidat* » qui déterminera si les missions doivent évoluer, mais il doit également pour cela être autonome, et augmenter de lui-même sa charge de travail en fonction des besoins de l'entreprise ainsi que ses connaissances tout au long de son parcours. Ces réponses montrent bien que les tuteurs s'adaptent tout de même à l'étudiant lorsqu'il s'agit de faire évoluer leurs missions. Cela renvoie, en d'autres termes, à leur « proposer des objectifs réalistes d'apprentissage de compétences » tel que le conseille G. Le Boterf (2001) pour contribuer à leur professionnalisation. Il s'agit en ce sens de fixer des objectifs abordables pour l'étudiant afin qu'il y ait développement de compétences.

### *d. Stratégie d'accompagnement*

Aucun des trois tuteurs ne dit mettre en place une stratégie particulière pour ce qui est de l'accompagnement de l'étudiant. Cependant, ils (T2 et T3) mettent en exergue les points essentiels de leur méthode : (F2) se dit être à l'écoute, donner des conseils, se rendre disponible ou encore prendre ses responsabilités face à ce choix de recruter un alternant. Il adapte aussi son accompagnement en fonction des résultats obtenus. (T3) dit d'abord faire en sorte que l'étudiant connaisse l'entreprise et ses missions afin de devenir ensuite autonome.

### *e. Un accompagnement formalisé ?*

Malgré l'absence de stratégie d'accompagnement de la part des trois, il s'avère que des habitudes se soient tout de même inscrites dans leurs fonctions de tuteurs. (T1), par exemple ne prévoit pas de rendez-vous formalisé, néanmoins il fait un point avec l'alternant à chaque retour de formation pour savoir ce qu'il a vu en cours ou encore lui indiquer les tâches à faire. (T2) dit organiser des temps d'écoute qu'il conçoit comme des temps privilégiés dans la progression du jeune afin de le conseiller, d'entendre ses attentes et de lui apporter des réponses. (T3) quant à lui, dit se conformer uniquement au suivi trimestriel imposé par l'école. Cela permet de rendre compte au candidat des appréciations sur le travail qu'il fournit.

Pour ce qui est de la mise en place de situations professionnalisantes, il semblerait que cela ne soit pas une pratique courante pour aucun d'entre eux puisque nul n'a souhaité y répondre. L'absence de ce type de pratique n'étant pas un mal en soi.

*f. Evaluation*

Seul (T2 et T3) prétendent avoir recours à une évaluation de l'étudiant. Pour (T2) il s'agit de l'évaluer à partir des suivis d'activités et du bilan de fin de formation qui sont finalement les outils de l'école. Il évalue également le rendu des travaux lors de débriefing ou encore au moment où il doit concrétiser les actions et les missions de l'étudiant. (T3) quant à lui, dit ne pas utiliser d'outils particuliers « *puisque* [ils] *juge[nt] sur le travail effectué et le comportement du candidat (volontarisme, caractère, autonomie...)* ».

*g. Ont-ils constatés des manques en termes de professionnalisation de l'étudiant ?*

Concernant les éventuels manques identifiés par les tuteurs, seul (T3) a souhaité se prononcer. Selon lui, il peut y avoir des manques du fait que la formation passe après les besoins de l'entreprise, ou encore que le travail donné ne correspond pas toujours à 100% à la formation. Cependant, il ajoute que c'est aussi en cela que l'étudiant doit être adaptable.

## **II. Analyse globale, vers des résultats communs**

Les nombreuses enquêtes menées ont conduit à l'identification de manques en termes de moyens mis en place dans le cadre du développement professionnel des étudiants de l'école concernée. Ces manques ont été relevés à partir des propos des différents acteurs : directeur pédagogique, formateurs, tuteurs ou encore étudiants. Certains ont clairement été explicités, d'autres ont dû faire l'objet d'une explicitation. La synthèse de l'ensemble de ces éléments contribuera par la suite à mesurer l'écart entre le « prescrit », issu des nombreux travaux de recherche théorique étudiés, et le « réel », c'est-à-dire le dispositif de formation en alternance enquêté tel qu'il se présente.

### **2.1. Les manques identifiés au sein du dispositif étudié**

Si l'on s'appuie sur les différentes enquêtes menées, il est possible d'en extraire ce que nous pourrions appeler des « manques » ou des points d'amélioration quant aux moyens mis en œuvre pour le développement professionnel des étudiants. De manière à rendre compte de l'ensemble de ces points définis par les différents acteurs, un tableau synthèse a été réalisé. Il met en évidence les différents « points faibles » soulevés en fonction du type d'enquête menée et des acteurs sollicités tout en s'appuyant sur les données recueillies (verbatim, résultats des questionnaires ou encore commentaires du chercheur).

Voici, ci-dessous, la synthèse des manques ressentis par les divers acteurs et qui ont émergé au cours des enquêtes :

## MANQUES IDENTIFIES A PARTIR DES ENQUETES

Enquête support	Manques identifiés	Verbatim, taux-questionnaires, ou commentaires
Analyse documentaire + Entretien (DP)	Pas de module d'accompagnement professionnel en formation	Cf. référentiel de formation / programme de formation
	Pas d'auto-évaluation formelle des étudiants	Cf. grille d'évaluation "bilan professionnel de fin de formation"
	Evaluation du "bilan professionnel de fin de formation" très général et donc pas toujours conforme à toutes les activités des étudiants	« Bilan pro. de fin de formation avec une partie générale et une partie spécifique au métier » [DP, 00'42] Pas de grille spécifique en fonction des mission de l'étudiant : « on met tous les items alors qu'ils ne sont pas tous évalués en entreprise » [DP, 00'42]
Observation Participante visite en entreprise	Visite en entreprise au bout de six mois environ : permet d'évaluer l'évolution de l'étudiant en entreprise mais mise au point tardive quant à l'intégration de l'étudiant ou aux difficultés rencontrées	_____
Questionnaire tuteurs	Pas d'organisation de situations professionnalisantes	il semblerait que cela ne soit pas une pratique courante pour aucun d'entre eux puisque nul n'a souhaité y répondre.
	Pas d'auto-évaluation	Aucun des tuteur n'y a fait allusion en décrivant leur méthode d'évaluation de l'étudiant
Questionnaire étudiants	Pas d'échange sur leurs pratiques en formation	64,7% des étudiants en formation Assistant RH ont répondu qu'il y avait un manque
	Pas de retour en formation sur les activités en entreprise	52,9% des étudiants en formation Assistant RH ont répondu qu'il y avait un manque
	Pas d'évaluation de leurs activités en entreprise par une personne référente en formation	35,3% des étudiants en formation Assistant RH ont répondu qu'il y avait un manque
	Manque de lien entre les apprentissages en formation et les activités en entreprise	35,3% des étudiants en formation Assistant RH ont répondu qu'il y avait un manque
	Impossibilité de parler en classe des difficultés rencontrées en entreprise	23,5% des étudiants en formation Assistant RH ont répondu qu'il y avait un manque
	Pas d'accompagnement pour ce qui concerne : stress, fatigue, manque de confiance en soi (cas souvent répété)	17,6% ont ressenti un manque d'assurance : « période de stress et perte de confiance ». « apprendre à gérer ses émotion, apprendre à développer une force intérieure, ce sont aussi des choses auxquelles les jeunes ne sont absolument pas préparés et auxquelles on doit les préparer en formation [...] ça fait partie des conditions pour devenir un vrai professionnel » [F1, 00'58]
	Avoir une boîte à outil	« besoin parfois d'un peu plus d'outils concrets que l'on puisse réutiliser en entreprise »

Enquête support	Manques identifiés	Verbatim, taux-questionnaires, ou commentaires
Questionnaire étudiants (suite)	Besoin d'un accompagnement	<p>« être accompagné en formation sur notre évolution en entreprise. Plus de soutien face à nos difficultés (stress, missions, soucis relationnels, manque de confiance...) »</p> <p>(implicite) « difficile de rendre compte de l'évolution de [son] identité professionnelle » du fait qu'aucun « point [n'a] vraiment [été fait] là-dessus avec les profs ou avec [son] tuteur »</p>
	Réalisation d'un écrit sur l'évolution professionnelle	<p>« récapituler sous forme de chiffres ou quelque chose de beaucoup plus synthétique toutes les pratiques que j'ai eu au service paie, en mettant comment constituer un dossier de prévoyance au service paie, comment se traite un congé maladie dans tel cas... avec des exemples concrets, enfin toutes les activités que j'aurais pu balayer [...] comme un rapport de stage en fait » [entretien test, 00'33]</p> <p>« décrire mes activités et après [...] réaliser [...] une sorte de synthèse par la réflexion [...] comme une bible de pratiques et d'outils à réutiliser » [entretien test, 00'33]</p> <p>« il aurait été intéressant de pouvoir réaliser un document relatant tous les apprentissages en entreprise, comme un document « outil » à réutiliser dans une autre entreprise » [entretien test, 00'52]</p>
	Entretiens formation tuteurs + entretien directif (DP)	Pas de fiche profil, de fiche missions
Peu de participants à la formation tuteur		« huit, je crois lors de la dernière formation » [F1, 00'07]
Les tuteurs ne connaissent peut-être pas suffisamment les contenus de formation		<p>« les tuteurs ont des fois du mal à bien faire le lien [...] ils n'ont pas toujours connaissance de l'ensemble du programme. [F1, 00'04 et 00'10]</p> <p>« certains le font [construire des ponts] mais de manière orale » [F1, 00'16]</p> <p>« il n'y a pas de coordination sur le fond de la formation [...] pas de concertation, disons académique ». [DP, 00'11-00'12]</p>
Lien d'"échanges de pratiques" noué lors de la formation rompu par la suite : plus d'échanges entre les tuteurs et pas de retour des tuteurs formés		<p>« Le suivi sur le long terme je ne l'ai pas, je n'ai pas de retour et c'est vrai que c'est un peu dommage » [F1, 00'43]</p> <p>pas de retour, pas de suivi. Je pense que des fois ça peut être un peu dommage » [F1, 00'43]</p>

Enquête support	Manques identifiés	Verbatim, taux-questionnaires, ou commentaires
Entretiens sur les moyens pédagogiques mis en place (F1, F2, F3, DP)	Pas de réinvestissement de l'expérience, d'apprentissage expérientiel	<p>« Ils ne se rendent sans doute pas toujours compte de tout ce qu'ils apprennent et quelque part ils en perdent une partie » [F2, 00'24]</p> <p>Pour ceux en mode adulte « il faut s'appuyer plus sur leurs pratiques, chose, qui je crois, n'est pas vraiment faite formellement » [F2, 00'30]</p> <p>« je pense qu'on ne s'appuie pas assez sur leurs expériences vécues en entreprise » [F3, 00'11]</p> <p>« un travail pourrait être fait en formation directement à partir des pratiques en entreprise » [F3, 00'08]</p> <p>(Implicite) « ils le font de façon indirecte [réinvestir l'expérience] parce que dans tous les cas, l'intervenant, il est obligé pour intéresser son public ». [DP, 00'59]</p> <p>« analyse de pratiques [...] pas fait mention dans le référentiel [...] peut-être de façon informelle [...] le problème est que quand ce n'est pas écrit on ne sait pas » [F1, 00'26]</p>
	Pas d'écrit formalisé pour pallier la déperdition de savoirs théoriques et expérientiels	« Par contre, il n'y a pas forcément un suivi écrit. C'est un peu dommage que ça reste une transmission orale, qui fait que peut-être, le jeune qui n'a pas compris du premier coup, si le tuteur n'a pas le temps de lui réexpliquer, il y aura une déperdition » [F1, 00'16]
	Manque de lien entre la théorie et de la pratique	<p>« Parfois ils ont la sensation d'être un peu détachés de ce qu'ils ont pu pratiquer en entreprise, ou je sens bien qu'ils ont envie d'en parler [de leurs pratiques], mais [...] on n'a pas trop le temps pour ça » [F2, 00'29]</p> <p>Il manque « du lien entre les apprentissages en entreprise et ceux en formation sans doute [...] peut-être un peu trop parallèles » [F3, 00'07]</p>
	Pas d'accompagnement pour leur apprendre à "savoir-mobiliser leurs apprentissages, leurs ressources"	<p>« Mais après il faut leur apprendre à faire le switch tous seuls avec la pratique. Et là ça sera vraiment de la compétence » [F2, 00'24]</p> <p>Ils peuvent avoir pleins de « docs-outils » après un cours ou une leçon mais « il faut que chacun se les approprie [...] il faut savoir les utiliser après et non pas les laisser prendre la poussière » [F3, 00'14]</p>
	Pas d'accompagnement spécifique pour le développement professionnel compétences professionnelles / identité professionnelle (modules, personne-référente...)	<p>« le seul module un peu plus méthodologique et qui ait été mis en place pour accompagner les étudiants [est] plutôt en lien avec le mémoire qu'ils doivent faire. Donc peut-être qu'il y aurait un manque là-dessus » [F3, 00'08]</p> <p>« Les étudiants ont toujours besoin d'être accompagnés pour prendre leur envol » [F3, 00'11]</p> <p>« C'est toujours un plus dans une formation en alternance d'avoir un appui pour progresser professionnellement » [F3, 00'11]</p>
	Evaluation professionnelle des étudiants	<p>Pas de grille spécifique en fonction des missions de l'étudiant : « on met tous les items alors qu'ils ne sont pas tous évalués en entreprise » [DP, 00'42]</p> <p>« Bilan pro. de fin de formation avec une partie générale et une partie spécifique au métier » [DP, 00'42]</p>
	Communication entre intervenants	« On n'échange pas forcément assez sur l'ensemble du programme » [F2, 00'21]

Légende : Manques explicites  
Manques explicités (implicites)



D'après ce recueil synthétisé, sept types de manques sont mis en relief à plusieurs reprises. Ils concernent :

- L'accompagnement professionnel
- Le retour sur les expériences vécues en entreprise
- La réalisation d'un écrit
- La difficulté à mettre du lien entre la théorie et la pratique
- Des outils pratiques
- L'évaluation professionnelle
- La formation des tuteurs, où plusieurs points spécifiques sont soulevés

A première vue, le premier pourrait englober tous les autres puisqu'au travers d'un accompagnement spécifique, plusieurs types d'activités peuvent être compris. Mais que mettent-ils concrètement derrière chacun d'entre eux ?

## 2.2. Mesure des écarts « prescrit » / « réel »

De manière à identifier ce qui pourrait « nuire » à l'optimisation du développement professionnel des étudiants, la mesure des écarts entre le « prescrit » préconstruit et le « réel » étudié, un tableau spécifique a été conçu. Il prend appui sur le cadre de référence préalablement établi, et ce de la manière la plus synthétique possible afin d'en faciliter la lecture. Les différentes couleurs apparentes ont été utilisées dans le but de distinguer les différents types de pédagogie mais aussi les divers objectifs et activités liés.

En voici le résultat, ci-après :


### 2.2.1. Tableau-synthèses des écarts

## MESURE DES ECARTS ENTRE UN DISPOSITIF D'ALTERNANCE PROFESSIONNALISANT IDEAL et LE DISPOSITIF ETUDIE

DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION Formation en alternance		Critères d'évaluation du dispositif	FORMATION	Propos recueillis / commentaires	ENTREPRISE	Propos recueillis / commentaires	
<b>Pédagogie de projet</b>	<b>Interface école / entreprise</b>	Collaboration sur le fonctionnement de l'école, sur les contenus de formation	Oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Réunion tuteurs / formation tuteurs / livret de liaison / livret du tuteur (=livret liaison), visite en entreprise / service relation-entreprise (question administratives + conflits)</li> <li>•"il n'y a pas de coordination sur le fond de la formation [...] pas de concertations, disons académiques". [Dir. péda, 00'11-00'12]</li> <li>•Formation tuteurs : "optimiser la définition du lien tripartite entre l'école, le stagiaire et l'entreprise" [F1, 00'03]</li> </ul>	(+/-)	« les tuteurs ont des fois du mal a bien faire le lien [...] ils n'ont pas toujours connaissance de l'ensemble du programme ». [F1, 00'04 et 00'10].	
		Co-suivi de l'étudiant (évaluation, mise au point)	Oui	Visite en entreprise / évaluation (suivis d'activité, bilan professionnelle, jurys d'examens...)			
		Favoriser un bon accompagnement des étudiants en entreprise	(+/-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Formation tuteurs (définition missions, méthodologie pédagogique...)</li> <li>•Réunions des tuteurs (présentation formation, fonctionnement de l'école...)</li> <li>•Pas de suivi des tuteurs post formation tuteurs, de possibilité d'échanger leurs pratiques, très peu de participant à la formation, pas de fiches missions pour les tuteurs</li> </ul>	(+/-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seulement 12,5% des tuteurs de la formation "Assistant RH" présents à la formation tuteurs, selon les étudiants.</li> <li>•sur plus de 200 tuteurs, seulement « huit [...] lors de la dernière formation » été présents [F1, 00'07].</li> <li>•Les trois tuteurs sont présents pour l'étudiant dans l'ensemble, ce qui est confirmé par les étudiants.</li> <li>•La formation tuteurs favoriserait plusieurs choses : inciter les tuteurs à transposer / à mieux accompagner / résoudre ou amoindrir les conflits relationnels</li> </ul>	
<b>Pédagogie de l'accompagnement</b>	<b>Organisation d'une "navigation professionnelle"</b>	Personnes référentes	Non	« encadrement [...] par l'équipe de l'école, mais [...] aussi [...] par les différents intervenants formateurs qui peuvent suivre les apprenants dans leur cursus » [DP, 00'08] => accompagnement informel selon les formateurs			
		Formateur-référent					
		Tuteur	Oui		Oui	Un tuteur par étudiant (responsable et/ou opérationnel)	
		Organisation de lieux et de temps pour entraîner les apprenants à prendre du recul, à analyser leurs pratiques professionnelles, à tirer des leçons de l'expérience. C'est un travail de médiation à réaliser par les formateurs"	Non	Bien que les différents acteurs (F1, F2, F3, DP, étudiants) évoquent l'importance d'un temps spécifique en formation pour l'accompagnement professionnel des étudiants (développement des compétences, de l'identité, mise au point, retour sur les activités, les difficultés, etc...), rien n'a été mis en place spécifiquement pour cela. Il s'agit dans ce cadre de pratiques informelles assez vagues.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Méthode (+/-) formalisée des 3 tuteurs : débriefing au retour de la formation, "temps privilégié" (écoute, conseils...), suivi trimestriel.</li> <li>•(T1) : "exécution d'une tâche simple en double", puis d'"une tâche simple seul", puis d'"une mission en double" et enfin à l'"autonomie complète sur une mission"</li> </ul>	
		Mise à disposition d'outils spécifiques	Non	Livret de liaison : sur le fonctionnement de l'école et de la formation, et sur le suivi de l'étudiant. Ce n'est pas outil spécifiquement pour que l'étudiant puisse situer son évolution professionnelle.	(+/-)		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pas d'outils particuliers (fiche bilan par exemple) selon les trois tuteurs, et les étudiants (mis à part le livret de liaison).</li> <li>•Un des étudiants dit avoir eu recours à une liste de situations problèmes avec des solutions adaptées précisées.</li> </ul>
		Portefeuille de compétences					
Récit de vie							
Période socialement organisée pour aider à la transition école/entreprise	(+/-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• séminaire d'intégration : "préparer les élèves aux réalités de la vie professionnelle" (F1)</li> <li>"être accompagné en formation sur notre évolution en entreprise. Plus de soutien face à nos difficultés" (étudiant)</li> <li>•"j'ai éprouvé des difficultés entre le travail à l'école et le travail en entreprise" (étudiant)</li> </ul>	Non		Non spécifié, mais rien de formalisé sur demande de l'école		
Accompagnement des étudiants au travers des différentes étapes vers la transition professionnelle (analogique, relationnelle, organisationnelle, transactionnelle)							

DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION Formation en alternance		Critères d'évaluation du dispositif	FORMATION	Propos recueillis / commentaires	ENTREPRISE	Propos recueillis / commentaires
Pédagogie de la rupture et de la reliance	Objectifs pédagogiques spécifiques	Faire acquérir des ressources pour agir avec compétence : construction d'un répertoire de ressources	(+/ -)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pédagogie de la transmission de savoirs : ok</li> <li>•Pas d'outil spécifique à la capitalisation des ressources globales</li> </ul>	Non	Ni les tuteurs et ni les étudiants n'ont évoqué l'utilisation d'outils spécifiques dans ce cadre.
		<p>(ressources personnelles : connaissances générales, connaissances spécifiques à l'environnement de travail, connaissances procédurales, savoir-faire opérationnels, connaissances et savoir-faire expérimentiels, savoir-faire relationnel, savoir-faire cognitifs, aptitudes et qualités, ressources physiologiques, ressources émotionnelles)</p> <p>ressources de réseau : banques de données, référentiel de procédures, annuaires des savoirs...)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne font pas l'objet d'un travail spécifique (développées au travers des divers modules mais les étudiants n'en n'ont pas forcément conscience, il est donc plus difficile de s'appuyer dessus) :</li> <li>RESSOURCES PERSONNELLES : connaissances procédurales, connaissances et savoir-faire expérimentiels, savoir-faire relationnel, savoir-faire cognitifs, aptitudes et qualités, ressources physiologiques, ressources émotionnelles.</li> <li>RESSOURCES DE RESEAU : banques de données, référentiel de procédures, annuaires des savoirs...) -&gt; pas de centre de ressources non plus.</li> </ul>		Tout est construit informellement, et l'ensemble des apprentissages ne font pas l'objet d'une formalisation écrite.
		Construction d'outils (ressources) opérationnels	(+/ -)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « docs-outils » pour qu'ils aient une « base pour une éventuelle tâche à réaliser en entreprise</li> <li>• construction d'outils opérationnels : « que nos formateurs sachent nous donner les outils nécessaires pour continuer dans notre vie professionnelle », des « outils de base [...] qui pourront être utilisés dans notre futur métier [...] concrets et utiles qui nous resteront après la formation » (entretien - étudiant a révélé un manque d'outils de ce type)</li> </ul>		
		Entraîner à combiner des ressources [...] pour construire et mettre en œuvre des réponses pertinentes à des exigences professionnelles (exploitation des ressources)	(+/ -)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Etude de situation problème / Etude de cas / Conduite d'un projet / Mémoire professionnel</li> <li>•Pas de méthodes particulières pour les aider à mobiliser leurs ressources (pas d'outils)</li> <li>• Certains étudiants ont des difficultés à mettre du lien entre leurs apports en formation et ceux en entreprise.</li> </ul>	(+/ -)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Volonté de transposer : (T3) tente de mettre en adéquation les missions confiées avec les connaissances acquises en formation.</li> <li>•Pas de mise en place de situation professionnalisante spécifique (selon les 3 tuteurs)</li> <li>•Pas d'utilisation d'outils spécifique capitalisant toutes les ressources et permettant de les mobiliser plus facilement</li> </ul>
		Proposer des objectifs réalistes d'apprentissage de compétences	Oui	Non abordé directement. Cependant, le taux de réussite de la formation étant de 100%, les objectifs doivent être mesurés.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Adaptation aux capacités de l'étudiant lorsqu'il s'agit de lui faire évoluer ses missions :</li> <li>"La progression se fait en fonction de l'analyse de la qualité du travail effectué par le candidat et en fonction de son autonomie" (T3), "Dans la mesure du possible une progression des missions est réalisée" (T1).</li> <li>•D'après les étudiants, les missions sont bien progressive, l'évolution est cohérente.</li> </ul>
		Développer la capacité de réflexivité et de transfert (des apprentissages de formation et vis versa des apprentissages en entreprise)	Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pas de réinvestissement de l'expérience de manière formelle</li> <li>•La réflexivité se fait essentiellement à travers le mémoire professionnel</li> <li>(réflexivité/analyse dans le cadre du mémoire et études de cas).</li> </ul>	Oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation tuteur : "transposer les savoirs acquis en formation" -&gt; "dès qu'il revient en entreprise, [...] savoir ce qu'il a appris durant la [formation] ce qui est transposable dans l'entreprise [...] pour [...] qu'il n'y ait pas de déperdition entre ce qui a été appris ; le savoir théorique et la mise en pratique sur le terrain » [F1, 00'10]</li> <li>• Déperdition dans la transposition des savoirs en entreprise : les tuteurs "construisent des ponts mais de manière orale" [F1, 00'16]</li> </ul>
		Développer la capacité d'apprendre à apprendre	Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pas de méthodologie particulière délivrée aux étudiants dans le cadre d'un accompagnement professionnel, sur des méthodes d'apprentissage en formation ou en entreprise : (F2) insiste sur l'importance de leur apprendre à aller chercher l'information.</li> <li>•Mémoire professionnel</li> <li>•Pas de centre de ressources</li> </ul>	?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Bien que cet objectif doit faire l'objet d'une pratique particulière de la part du tuteur selon (DP, 01'03), les réponses des tuteurs, ainsi que celles des étudiants n'ont pas permis d'apporter des réponses là-dessus.</li> <li>•Dans tous les cas, à partir des conseils des tuteurs, les étudiants seront amenés à aller chercher l'information eux-mêmes (informel).</li> </ul>
		Donner une juste place à l'auto-évaluation	Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Suivis d'activités complétés par le tuteur seul</li> <li>• Bilan professionnel de fin de formation noté par le tuteur seul</li> <li>• Pas d'auto-évaluation (ni formelle, ni informelle)</li> </ul>	Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Suivis d'activités complétés par le tuteur seul</li> <li>• Bilan professionnel de fin de formation noté par le tuteur seul</li> <li>• Pas d'auto-évaluation (ni formelle, ni informelle)</li> </ul>
		Avancer dans la construction d'une identité professionnelle	Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non, pas d'activités particulière à ce sujet.</li> <li>•Aucun des acteurs, aucune des enquêtes n'a identifié l'usage d'une pratique pour cela.</li> </ul>	Non	Selon les trois tuteurs, pas de suivi particulier dans ce cadre, il s'agit davantage d'un suivi pour le développement des compétences
Donner du sens à ses actes en se les appropriant (Processus réflexif, de reconnaissance et d'affirmation de soi).	<ul style="list-style-type: none"> <li>•"difficile de rendre compte de l'évolution de mon identité professionnelle" du fait qu'aucun "point [n'a] vraiment [été fait] là-dessus avec les profs ou avec mon tuteur" (étudiant)</li> </ul>					

DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION Formation en alternance		Critères d'évaluation du dispositif	FORMATION	Propos recueillis / commentaires	ENTREPRISE	Propos recueillis / commentaires
Pédagogie de l'expérientiel et de la métacognition	Pratiques réflexives et développement des compétences professionnelles	Transformation de l'expérience en connaissance (expérience, explicitation, conceptualisation et modélisation et transfert)	Non	Pas d'apprentissage expérientiel (selon F1, F2, F3, étudiants, référentiel...)	Non	Débriefing régulier dans l'ensemble (selon tuteur et étudiants) mais pas d'explicitation, puis de conceptualisation, ni de mise en situation par la suite favorisant le transfert.
		Activité formalisatrice dans l'écriture et le dialogue (atelier d'échange de pratiques...)	Non	Pas de module, pas d'écrit particulier dans ce cadre. Pas d'échange de pratiques ni de moyen spécifique pour le faire.	Non	Tout se fait oralement de manière générale. Mise à part les évaluations (suivis d'activité et bilan pro) imposées par l'école.
		Activité anticipatrice par une mise en représentation des actions à réaliser afin de développer ses compétences	Oui	•Approche très pragmatique de certains intervenants : Exemple de la GPEC : mise en situation dans un cas conret (F2) (dépend des cours selon le type d'apport : plus théoriques ou plus pratiques)	Oui	Les tuteurs expliquent les actions à mener, et dans l'ensemble (pour T1, T2, T3) ils mettent en place une progression de la prise d'autonomie de l'étudiant sur une tâche donnée = comprendre puis réussir
		Mise en place de situation professionnalisante en vue de les analyser ensuite	(+/-)	Situation professionnalisante oui : Jeux de rôle, étude de cas, simulation... Mais généralement analysé oralement. Il ne s'agit pas d'un travail d'analyse poussé.		Pas de réponse à cette question dans le questionnaire. Il semblerait donc que cela ne soit pas une pratique courante pour aucun d'entre eux.
		Analyse de situations de travail	Non	Pas de module prévu à cet effet. Les formateurs ne disent pas avoir recours à ce type de pratiques.	Non	•(T2) la montée en compétence est un travail d'analyse et de prise en charge de dossier •(T3) il peut être bien "d'approfondir les sujets [sous forme d'] écoute et débrief avec le tuteur" mais cela dépend de la disponibilité du tuteur et de la situation qui se présente.
Pédagogie d'identification	Activités spécifiques à la construction de l'identité professionnelle	Prévoir un ou des accompagnateurs à des fins d'émancipation socio-professionnelle	Non	Pas de période identifiée à cet effet, pas de module, pas de pratique formelle, ni d'outil.	Non	Pas de période identifiée à cet effet, pas de module, pas de pratique formelle, ni d'outil. Privilégient le développement des compétences.
		Travail réflexif visant à développer des trois types composantes de l'identité professionnelle -> Activité réflexive de verbalisation orale ou écrite <b>Les composantes représentationnelles</b> (contenus de conscience en mémoire de travail, ou en mémoire <b>Les composantes opérationnelles</b> (Compétences, capacités, habiletés, savoirs, maîtrise pratique...) <b>Les composantes affectives</b> (Dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts...)	Non	"difficile de rendre compte de l'évolution de mon identité professionnelle" du fait qu'aucun "point [n'a] vraiment [été fait] là-dessus avec les profs ou avec mon tuteur" (étudiant)	Non	Les tuteurs accompagnent l'étudiant plus sur le développement de ces compétences
		Activités sur le domaine relationnel (intégration social, gestion du stress, affirmation de soi, communication et travail en équipe)	(+/-)	séminaire d'intégration : "cohésion de groupe"	Non	Rien de spécifique. Seulement pour l'intégration, mais cela dépend des entreprises selon les réponses des étudiants : 23,5% disent ne pas avoir eu de processus d'intégration particulier / l'aspect relationnel se développe sans formalité au travers du travail en équipe et du contact client (pas de retour là-dessus de manière formelle)
		Intégration sociale	(+/-)	Séminaire d'intégration + visite en entreprise : Séminaire qui devrait être une première étape de l'accompagnement professionnel tout au long du parcours. Visite en entreprise un peu tardive concernant l'intégration.	(+/-)	Pratiques spécifiques d'intégration selon les entreprises. Rien n'est formalisé donc parfois aucun processus spécifique. La formation des tuteurs invite à préparer l'accueil des étudiants.
		Gestion du stress			Non	Non spécifié
		Affirmation de soi	Non	Pas d'accompagnement spécifique, préconisations (F1) : « apprendre à gérer ses émotion, apprendre à développer une force intérieure, ce sont aussi des choses auxquelles les jeunes ne sont absolument pas préparés et auxquelles on doit les préparer en formation [...] ça fait partie des conditions pour devenir un vrai professionnel » [00'58]	Non	Non spécifié, mais l'intérêt est davantage porté sur les compétences professionnelles.
		Communication et travail de groupe	Oui	•Séminaire d'intégration + travaux de groupe sur divers projets. •Mais pas de méthodes là-dessus : l'entretien-étudiant a révélé un besoin d'accompagnement ou de méthodologie pour les travaux de groupe.	Oui	•Les étudiants sont amenés à travailler avec leur(s) responsables et/ou collègues de travail. Mais pas de méthodes là-dessus : l'entretien-étudiant a révélé un besoin d'accompagnement ou de méthodologie pour les travaux de groupe.
		Activités sur la gestion de l'information				
		Activités sur l'identification à des modèles				
		Activités sur les projets dans l'avenir				
Activités sur la gestion des expériences						
Activités sur la sollicitation des soutiens sociaux	Non	Le programme de la formation ne comprend que des modules liés à la transmission de savoirs et savoir-faire, et non pas liés au développement professionnel en tant que tel (réflexivité, prise de recul sur ses pratiques, sur ses expériences pratiques, relationnelles ... en entreprise.	?	Non spécifié. Ne fait pas partie des méthodes ou des activités mises en place décrites par les trois tuteurs.		

 Non concerné

### Synthèse des écarts et mise en relation avec les hypothèses préétablies

a. *Hypothèse 1 : « L'optimisation d'un processus de professionnalisation ne peut se faire sans la mise en place d'un accompagnement spécifique des étudiants que ce soit en entreprise ou en formation ».*

Faute d'information, il n'a pas été possible en termes de résultats statistiques (taux d'insertion, évaluation professionnelle en début et fin de formation...), de confirmer la première hypothèse. Cependant, au travers de la richesse des éléments apportés par les étudiants dans le cadre des enquêtes, il a été révélé que l'absence d'un processus approfondi d'accompagnement de ces derniers dans leur développement professionnel, a été majoritairement vécue comme un manque. A cela se conjuguent les nombreux travaux de recherche qui soulignent la place essentielle d'un médiateur tant en entreprise qu'en formation (Wittorski et Sorel, 2005), du fait de son rôle d'acteur transformateur des compétences appartenant au domaine de l'activité. De plus, le lien existant entre l'« alternance » et la « professionnalisation » induit au sein du dispositif un processus et un parcours accompagné (cf. cadre de référence p.88). Les formateurs enquêtés semblent partager le même avis en insistant sur l'importance, notamment, de leur apprendre à aller chercher l'information, à gérer leurs émotions, à se constituer une base d'outils et apprendre à les mobiliser en entreprise, ou encore à prendre conscience de leurs connaissances et capacités... Cela ne signifie pas que l'accompagnement professionnel est totalement absent du dispositif étudié. D'ailleurs, le tableau ci-dessus met en évidence plusieurs moyens mis en place dans cette perspective : formation des tuteurs afin d'améliorer l'accompagnement du médiateur en entreprise, une co-évaluation école / entreprise de l'étudiant au moyen du suivi d'activité, du bilan professionnel et du mémoire, ou encore le déroulement d'un séminaire d'intégration au début de la formation. Ce qui est davantage souligné ici, c'est le manque de moyen mis à disposition des étudiants à des fins d'émancipation professionnelle, que ce soit dans le cadre de leur développement de compétences ou bien d'identité professionnelle. Aucune pédagogie d'identification ne semble être associée aux diverses pratiques existantes : un étudiant explique qu'il lui est « difficile de rendre compte de l'évolution de [son] identité professionnelle » du fait qu'aucun « point [n'a] vraiment [été fait] là-dessus avec les profs ou avec [son] tuteur ». Il y a bien, en revanche, une pédagogie de l'accompagnement, mais elle se traduit davantage au travers du mémoire professionnel, des suivis d'activités, du bilan professionnel de fin de formation et de la visite en entreprise. Cependant, cela n'implique pas un travail de réflexion de la part de l'étudiant, ni dans l'écriture, ni dans le dialogue... (Petit, 2007). Or, si l'on en croit la défini-

tion du « professionnel » selon l'ensemble des théoriciens étudiés, ce dernier est aussi « praticien réflexif ». En cela, il doit non seulement réfléchir à ce qu'il fait, mais aussi sur lui-même (Geay, 2007). Si V. Cohen-Scali (2000) parle d'une « période socialement organisée » dans le cadre d'un accompagnement spécifique, c'est qu'il y a des enjeux à cela. G. Le Boterf (2002) y voit notamment celui d'entraîner les apprenants à prendre du recul, à analyser leurs pratiques professionnelles, à tirer des leçons de l'expérience. Il parle d'un travail de médiation à réaliser en formation, organisé dans des lieux et des temps identifiés. Le cadre du dispositif, comme il l'a été vu, est très professionnel, les étudiants sont les premiers à le constater. A commencer par l'approche des formateurs, qui selon les apprenants, partagent leurs expériences professionnelles, donnent des « *exemples concrets* », des « *informations [...] actualisées* », il n'y a « *pas de décalage entre leurs discours et la réalité* », ce sont « *des vrais professionnels en face de professionnels, et non d'étudiants* », ils sont « *concrets et pratiques* ». Ou encore, un fonctionnement à l'effigie de l'entreprise, où les étudiants sont « traités » comme des salariés. Cela est notamment observable avec la note « discipline » qui entre dans le cadre du bilan professionnel dont les critères sont principalement l'assiduité et la ponctualité. En outre, cette absence d'accompagnement spécifique se traduit également par le non recours à des outils particuliers voués au développement professionnel des étudiants. En effet, il a été constaté que seul le livret de liaison est mis à leur disposition, sachant qu'il constitue davantage une source d'informations générales sur la formation et l'école. S'il recueille les diverses évaluations réalisées par le tuteur, il ne permet pas pour autant à l'étudiant de s'auto-évaluer. Son émancipation professionnelle passe pourtant également par une appréciation de ses propres activités, de sa propre évolution... Pour terminer, l'accompagnement dont il question concerne également un moyen facilitateur de transition entre le monde de la formation et le monde de l'entreprise. Au cours de cette transition, l'étudiant passe par plusieurs étapes qui s'avèrent parfois difficiles d'affronter seul (cf. cadre de référence p.87). Or, ici mise à part la première étape qui peut correspondre au séminaire d'intégration mais aussi au travail de présentation de l'entreprise à réaliser dans le cadre du mémoire, aucun suivi n'est proposé.

La pédagogie de l'accompagnement au sein de laquelle est ancré un dispositif de formation en alternance, prend sa source dans la pédagogie dite « expérientielle ». En effet, si l'alternance implique l'organisation d'un accompagnement spécifique en formation (outils et pratiques), cela s'explique notamment par ce nouveau rapport au savoir auquel elle est liée.

*b. Hypothèse 2 : « Les pratiques professionnelles en entreprise doivent faire l'objet d'un travail réflexif afin d'optimiser le développement des compétences professionnelles des étudiants »*

Si l'on reprend la théorie de D. Kolb (1984) selon laquelle toute expérience n'est pas apprentissage expérientiel, et qu'elle doit faire l'objet pour cela, d'un processus de transformation spécifique, et bien il se trouve que cela est loin des pratiques de l'école enquêtée. Pourtant, la réussite de l'alternance est associée à ce nouveau rapport au savoir : l'apprentissage expérientiel, qui donne du sens et permet la construction identitaire de l'apprenant (Geay et al, 2005). D'autant plus que l'école étudiée est de type « copulative » (Lerbet, 1993), ce qui implique une synergie entre l'espace socioprofessionnel et l'espace de formation. Cette synergie se joue notamment au niveau de l'interaction entre la pratique et le formalisé. L'alternance doit en cela, appliquer des « pédagogies de la métacognition » car l'expérience n'est pas, si l'individu ne conscientise, ni ne formalise les savoirs professionnels mobilisés dans l'action, et qu'il ne les réutilise pas consciemment (Fernagu-Oudet, 2007). Que se soient les étudiants, ou bien les formateurs, nuls ne prétendent réaliser de travaux spécifiques de ce type, prenant appui sur les expériences vécues en entreprise. Pourtant, les savoirs enseignés se doivent d'être situés en fonction de leur utilisation potentielle. D'autant plus que, comme le précisait le (F2), la plupart des alternants fonctionnent sur un mode d'apprentissage « adulte » qui induit une nécessité de faire pour comprendre, puis de comprendre pour mémoriser. L'expérience professionnelle est bien évidemment présente dans ce dispositif d'alternance, néanmoins elle ne fait pas l'objet d'un réinvestissement en vue de la transformer. Elle n'est ni explicitée, ni conceptualisée et modélisée, et pour ce qui est de la transposition de la connaissance issue de cette transformation, elle s'avère moins aisée étant donnée l'absence du processus. Or, la réalisation d'une activité n'est pas suffisante en soi pour acquérir des connaissances (Savary, CAFOC, 2006). L'ensemble des enquêtes ont révélé un manque en termes de pédagogie expérientielle bien souvent traduit par l'absence d'un temps identifié pour cela. L'un des formateurs explique que parfois les étudiants « *ont la sensation d'être un peu détachés de ce qu'ils ont pu pratiquer en entreprise* » [F2, 00'29]. Dans le cadre du questionnaire, près de 30% ont exprimé avoir des difficultés à faire le lien entre leurs apprentissages en entreprise et ceux en formation. Le fait qu'aucune pratique ne permette la transformation de l'expérience des étudiants va également impliquer un appauvrissement de leurs capacités à transposer les ressources acquises en formation en entreprise, et vice versa ; de la même manière cela va induire une plus grande difficulté de leur part à transférer leurs expériences ac-

quises dans de nouvelles situations professionnelles. Or, ces difficultés ont été reconnues par certains étudiants, mais aussi par certains formateurs. De plus, lorsque les étudiants insistent sur le fait qu'ils manquent d'outils concrets pour pouvoir mobiliser leurs connaissances acquises en formation, il peut s'agir davantage d'un manque de lisibilité dû à une absence d'activité réflexive, ou d'analyse des situations professionnelles. A cela s'ajoute le fait que les trois tuteurs interrogés ont laissé supposer qu'ils ne mettaient pas en place de situations professionnalisantes<sup>28</sup>, ni n'incitaient l'étudiant à analyser les diverses situations qu'il rencontre. C'est pourtant le travail qui fournit les « ingrédients » que seule l'analyse réflexive permet de transformer en savoir (Ibid). Le tuteur doit amener l'étudiant à faire l'expérience du « choc du réel » pour que le travail soit une expérience formatrice (Geay, 2007), et pour cela il doit organiser des activités professionnalisantes. Le développement de la capacité d'analyse des étudiants dans le cadre de la formation concernée, se traduit davantage au travers du mémoire, ou encore des études de cas. Cependant, plusieurs éléments n'ont pu être identifiés, à savoir : des objectifs d'apprentissages spécifiques dans le cadre de l'analyse des pratiques, un accompagnement par une personne experte dans le domaine ou encore, des temps de réflexion sur la pratique. Réinvestir l'expérience professionnelle des alternants, c'est aussi assurer cette « reliance » entre l'école et l'entreprise, en termes d'activités, en termes de suivi... C'est garantir la co-construction de l'alternant ; futur professionnel. C'est favoriser une meilleure adéquation entre les activités de travail et les activités de formation. Il s'agirait alors d'instaurer un véritable travail de collaboration entre les deux espaces d'apprentissages, mais qu'en est-il ?

*c. Hypothèse 3 : « Développer la communication entre les différents acteurs d'un dispositif de formation en alternance est une condition nécessaire au bon accompagnement de l'étudiant ».*

Le dispositif tel qu'il a été présenté, a montré une réelle volonté de développer des pratiques collaboratives : les réunions organisées avec les tuteurs de chaque formation en début d'année, la formation des tuteurs, la visite en entreprise, le livret de liaison, les jurys professionnels aux examens ou encore un service relations entreprises à part entière au sein de l'école... Tout cela plaçant chaque fois l'apprenant au cœur de l'évènement, au cœur des échanges. L'importance de mettre l'accent sur la communication entre les acteurs se joue au niveau de la pédagogie de projet à laquelle doit répondre un dispositif d'alternance. Le projet

---

<sup>28</sup> Cela n'est en rien une critique, le monde professionnel devant faire face à des réalités qui ne permettent pas toujours d'agir de la manière souhaitée.



de l'institution de formation (projet didactique), celui de l'entreprise (projet de production) et celui de l'apprenant (projet de formation), ne doivent former plus qu'un (Fernagu-Ourdet, 2007). La formation des tuteurs tente justement d'« *optimiser la définition du lien tripartite entre l'école, le stagiaire et l'entreprise* » [F1, 00'03], mais est-ce suffisant ? Y-a-t-il suffisamment de moyens mis en place pour cela ? Les enquêtes ont révélé une insuffisance en termes de communication entre les divers acteurs. Insuffisance ne signifiant pas « inexistence », mais plus exactement « à développer » de manière à optimiser, comme il se doit, la réussite du parcours de l'étudiant. Tout d'abord, l'un des formateurs (F1) a soulevé le fait que la formation tuteurs permettait, avec succès, aux tuteurs d'échanger leurs pratiques, leur mode de fonctionnement, les types de situations dans lesquelles ils ont éprouvé des difficultés avec l'étudiant... et pourtant, à la fin de la formation, le lien entre eux est rompu. Ils ne peuvent plus partager leurs diverses solutions face à un problème, ils n'ont plus de moyen organisé pour s'entraider. De retour dans la mouvance du monde professionnel, c'est donc la « tête dans le guidon » qu'ils doivent affronter les difficultés de leur fonction. L'école est présente, telle n'est pas la question. Cependant, en termes de conseils d'accompagnement pédagogique, de conseils en cas de conflits relationnels..., rien de tels que de s'en remettre à nos pairs qui vivent la même expérience, comme l'a exposé le (F1). Ensuite, ce manque de communication a émergé suite à une observation du (F2) ; il concerne cette fois-ci les formateurs. Une réunion pédagogique étant malgré tout organisée au début de l'année de formation, cela ne semble pas leur suffire sur le moyen terme afin d'optimiser l'adéquation de leurs différentes interventions. Encore une fois, l'école, et plus particulièrement le (DP), assure la coordination des contenus et des types d'interventions, il s'agit de développer des moyens supplémentaires dans ce cadre. Enfin, les étudiants, mais aussi certains formateurs, ont souligné le manque d'espace dédié à l'échange de pratiques entre les étudiants. En effet, ce type de pratique n'est pas déployé au sein du dispositif et cela provoque chez certains étudiants un sentiment de solitude face à leurs « problèmes ». Ainsi, le fait de développer la communication entre les acteurs constitue un enjeu considérable pour le développement professionnel de l'étudiant. Un enjeu parce que c'est en communiquant avec ses pairs, en interagissant avec l'altérité qu'il pourra avancer, se rassurer, apprendre tout simplement (Donnay et Charlier, 2008). Un enjeu parce qu'en permettant aux tuteurs d'apprendre ensemble, de trouver des solutions ensemble à leurs difficultés, c'est l'accompagnement de l'étudiant qui y gagnera. De cette manière, la communication entre les différents acteurs de l'alternance semble être une condition sine qua non au bon déroulement du dispositif, tant organisationnel, que fonctionnel ou encore pédagogique.

### III. Préconisations

Après avoir présenté ce qui semblait faire l'objet de mesures insuffisantes au sein du dispositif, selon les différents acteurs, et mesurer les écarts prescrit / réel, nous nous attarderons sur les diverses propositions d'amélioration que ceux-ci ont souhaité partager, ou bien qu'il a été possible de traduire à partir des propos échangés. Les préconisations à venir s'appuieront alors sur ces premiers apports de manière à aboutir à un consensus général.

#### 3.1. Préconisations des acteurs

Dans l'ensemble, tous se sont accordés sur plusieurs points : la nécessité de mettre en place un accompagnement professionnel spécifique, de prévoir un écrit professionnel où l'expérience vécue professionnellement mais aussi personnellement aurait toute sa place, ou encore de construire un panel d'outils à réutiliser en entreprise.

##### 3.1.1. Un accompagnement au développement professionnel

###### *a. Deux personnes-référentes*

Lorsque les étudiants dévoilent ce que serait pour eux un dispositif d'alternance idéal à leur développement professionnel, ils lui attribuent plusieurs caractéristiques et notamment celle de mettre en place un double accompagnement. Il s'agirait alors d'un accompagnement en entreprise par un tuteur, d'une part, et un en formation par un ou des formateurs, d'autre part. Ils insistent sur le fait que le ou les formateurs les « *accompagnent en formation mais aussi en entreprise si besoin* », pour qu'il y ait un « *suivi assuré avec une bonne communication et de la transparence* » de leur part. Le référent aurait également pour rôle de les « *accompagn[er] en formation sur [leur] évolution en entreprise* » [ainsi que de leur apporter] « *plus de soutien face à [leurs] difficultés (stress, missions, soucis relationnels, manque de confiance...)* ». Pour ce qui est du tuteur, ils soulignent le fait qu'il doit être formé, qu'il doit organiser un accompagnement régulier, « *partager* », transmettre « *ses connaissances, savoirs, savoir-faire* », donner une « *explication des procédés* », « *être attentif [et] disponible* » ou encore permettre d'« *aborder toutes les thématiques du métier* ».

###### *b. Echanges de pratiques*

Apprendre de l'altérité, pouvoir échanger avec les autres étudiants de la formation, fait partie, selon les étudiants, de ce qui pourrait contribuer à leur émancipation professionnelle : « *échanger sur nos activités avec nos collègues de formation [...] partager nos expériences, nous apprendrait bien plus. Il nous faudrait un moment où l'on en discute* ». Le (F2) parle,

lui, de sortes d'ateliers d'échange de pratique qui auraient lieu dans le cadre du « *module pour le mémoire [...] sur des entraînements de mini-soutenance avec l'organisation de débats organisés, mais il faut le faire à ce moment-là en petit groupe* » [F2, 00'34].

### *c. Réalisation d'un écrit professionnel : comment réinvestir l'expérience ?*

L'idée de réaliser un écrit professionnel fait l'unanimité chez les formateurs et chez plusieurs étudiants. Cependant, il prend des orientations différentes selon les objectifs visés.

Pour le (F2), il serait intéressant de demander aux étudiants de réaliser un « rapport de stage » approfondi « *axé sur leur développement professionnel* » qui impliquerait une mise en relief des « *avancées de l'étudiant, de son évolution professionnelle [...] et les avancées de l'entreprise grâce à cet étudiant aussi* » [F2, 00'25]. Ce travail les obligerait à faire « *un retour sur tout ce qu'ils ont fait de manière détaillée, avec l'enjeu d'analyser les différentes situations professionnelles* » [Ibid]. Par exemple : « *ce que j'ai fait comme actions RH dans mon entreprise pendant un an* » [Ibid, 00'23] Ce travail semble essentiel notamment parce que dans ce type de formation, il y a davantage d'étudiants qui fonctionnent en « *mode adulte* ». Pour ce mode, que le formateur traduit par « *je fais, je comprends et je mémorise [...] il faut s'appuyer plus sur leur pratique* » [Ibid, 00'31]. L'enjeu semble considérable puisque selon lui « *ils ne se rendent sans doute pas toujours compte de tout ce qu'ils apprennent et quelque part ils en perdent une partie* » [Ibid, 00'24]. De plus, il estime que le « vrai » professionnel doit avoir conscience de ses connaissances et capacités. Dans ce cadre, l'écrit serait donc davantage porté sur les activités réalisées par l'étudiant, son évolution professionnelle [apprentissage, compétences...] et d'un retour réflexif sur ses diverses activités afin de les analyser.

Pour ce qui est du (F3), l'expérience pratique des étudiants conserve une place importante dans le cadre de cet écrit. En effet, pour lui il s'agirait de leur faire produire « *un écrit [...] sur [leurs] diverses expériences vécues, [leurs] points forts et points faibles [...] dans telle ou telle situation, les points d'amélioration, etc.* » [F3, 00'09]. Dans cette optique, les objectifs seraient « *apprendre de sa pratique* », « *se connaître au travail* », « *savoir où on en est professionnellement* », « *connaître ses difficultés et les compétences à retravailler* » ou encore « *savoir comment utiliser ses apprentissages plus théoriques dans une situation de travail donnée* » [Ibid, 00'10]. Si l'on traduit ces objectifs point par point, il s'agirait donc d'apprentissages expérientiels, d'analyse réflexive sur leurs pratiques de manière à connaître leur mode de fonctionnement, de s'auto-évaluer ou encore d'apprendre à mobiliser.

Concernant le (F1), il propose deux types d'écrit : un premier ciblé sur l'analyse du poste, des activités et de l'environnement professionnel sous la forme d'un « *dossier accueil des étudiants avec [...] pas forcément tout le programme, mais comment pour les étudiants suivants, mieux intégrer leur poste [où] le tuteur participe[rait] de façon active sur le contenu du poste* » [F1, 00'22, 00'23]. Ce dossier favoriserait selon lui une meilleure intégration de l'étudiant. Puis un second qui viendrait compléter le premier afin de construire du lien entre les apprentissages théoriques et les apprentissages pratiques : « *c'est vrai que, à la fois pour figer et pour mieux mémoriser, le fait de le formaliser par écrit pourrait être un plus [...] créer un support, qui pourrait être demandé aux étudiants, entre la transmission théorique ici et comment le mettre en pratique dans l'entreprise* » [Ibid, 00'23]. Cet écrit aurait donc pour objectif, en quelque sorte, de permettre aux étudiants de transposer leurs acquis de formation dans leurs activités en entreprise. Le (F1) précise que « certains gagneraient du temps à formaliser les choses » [Ibid, 00'17] en parlant des tuteurs et cela éviterait ce qu'il nomme une déperdition : « un peu dommage que ça reste une transmission orale, qui fait que peut être, le jeune qui n'a pas compris du premier coup, si le tuteur n'a pas le temps de lui réexpliquer, il y aura une déperdition » [Ibid, 00'16].

Enfin, l'un des étudiants a décrit ce qu'il aurait aimé pouvoir mettre en pratique par un travail d'écriture : « *récapituler sous forme de chiffres ou quelque chose de beaucoup plus synthétique toutes les pratiques que j'ai eu [...] comment constituer un dossier de prévoyance au service paie, comment... [...] avec des exemples concrets* ». Il relaterait également « *toutes les activités que j'aurais pu balayer [...] comme un rapport de stage* ». « *En termes d'outils à réutiliser dans une autre entreprise j'aurais préféré ça : décrire mes activités et après [...] réaliser une sorte de synthèse* » [Entretien étudiant, 00'33]. Il s'agirait d' « un document « outil » à réutiliser dans une autre entreprise » [Ibid, 00'52].

#### *d. Un module d'accompagnement méthodologique pour faire vivre l'écrit*

Dans le cadre du rapport de stage, le (F2) conseillerait un suivi avec une « *première intervention lors de la semaine d'intégration [...] et à partir de janvier faire des interventions pour faire des points d'avancée* » [F2, 00'35-00'36]. Quant au (F3) il pense qu'il est indispensable de « *faire vivre ce type de travail [...] sinon ils ne le feront pas ou mal [en intervenant] trois demi journées dans l'année par exemple* » [F3, 00'11]. Il ajoute que dans tous les cas « *les étudiants ont toujours besoin d'être accompagnés pour prendre leur envol [...] c'est toujours un plus dans une formation en alternance d'avoir un appui pour progresser professionnellement* » [Ibid, 00'11].

#### e. Construction de ressources

L'ensemble des étudiants a insisté sur la nécessité de construire des outils opérationnels à partir des apprentissages en formation, afin de pouvoir les réutiliser en entreprise : « *que nos formateurs sachent nous donner les outils nécessaires pour continuer dans notre vie professionnelle* », des « *outils de base [...] qui pourront être utilisés dans notre futur métier [...] concrets et utiles qui nous resteront après la formation* ». L'étudiant rencontré parle d'une « *bible de pratiques et d'outils* » à réutiliser [00'33]. Les outils devraient également se présenter sous forme de fiche pratique synthétisant les cours. Le (F2) fonctionnait comme cela, et les fiches pouvaient facilement être réutilisées en entreprise [Ibid, 00'55]. Dans ce cadre, les étudiants demandent plus de ressources, plus d'outils qui finalement leur permettront de transposer leurs apprentissages dans le milieu professionnel.

#### f. Aide à la transition école / entreprise

Les formateurs ont également exprimé la nécessité, selon eux, de prévoir un accompagnement spécifique à ce que nous pourrions appeler finalement, la transition professionnelle : « *apprendre à gérer ses émotions, apprendre à développer une force intérieure, ce sont aussi des choses auxquelles les jeunes ne sont absolument pas préparés et auxquelles on doit les préparer en formation [...] ça fait partie des conditions pour devenir un vrai professionnel* » [F1, 00'58]. Cet accompagnement viserait également à les aider à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en entreprise : « *les dirigeants n'ont pas trop le temps de communiquer donc il faut aussi comprendre entre les mots. Eux [les étudiants] ils n'ont pas forcément cette facilité de comprendre entre les mots. Il faut donc aussi les aider à le faire* » [F1, 01'02].

Les étudiants pensent qu'il est souhaitable d'« *être accompagné en formation sur [leur] évolution en entreprise* ». Ils auraient aimé « *plus de soutien face à nos difficultés (stress, missions, soucis relationnels, manque de confiance...)* ». Certains disent avoir « *éprouvé des difficultés entre le travail à l'école et le travail en entreprise* », cet accompagnement les aurait davantage poussé vers le haut.

#### 3.1.2. Vers une amélioration de l'accompagnement des tuteurs

A partir des propos de (F1) il a été possible de faire émerger plusieurs « préconisations » dans le cadre de la formation tuteurs :

- Mettre en place une collaboration école/entreprises afin de connaître les besoins des tuteurs : « *il faudrait un questionnaire aval aux entreprises, aux tuteurs pour leurs demander les points sur lesquels ils souhaiteraient dérouler toute la formation, [les-*

quels] *leur posent problèmes et demander à l'intervenant qui a en charge ce point particulier de faire le lien avec l'entreprise* » [F1, 00'41]. Il ajoute que « ce serait bien que le tuteur puisse avoir accès à ce qui a été fait en cours » [F1, 00'12].

- Développer l'échange de pratiques entre les tuteurs : « *Il y a [...] cette « nourriture », cet échange très riche qui fait que la personne se sent déjà moins seule, se dit qu'elle n'est pas l'unique personne confrontée à ce problème par le fait de l'exprimer et le fait de dire qu'il y a des solutions* » [F1, 00'35]. Les tuteurs ont des « *difficultés [...] qui ont souvent des points communs* » [F1, 00'36].
- L'organisation de la formation tuteurs pourrait être prévue sous forme de différentes sessions thématiques : « *il faudrait peut-être des modules par thématiques [...] ils ont déjà du mal à se dégager deux jours. Peut-être qu'il faudrait faire [...] plus court en termes de généralité et [...] tester un ou deux modules sur une thématique très pratico-pratique sur une autre ou deux autres journées* » [F1, 00'58]. Cela pourrait accroître le nombre de tuteurs présents.
- Enfin, le dernier point, également adhéré par le (DP), concerne la réalisation de fiche-profil pour les tuteurs de manière à ce qu'ils puissent identifier plus facilement leur rôle, leurs missions : « *on fait ça plus ou moins de façon orale lors de la réunion des tuteurs [...] ça pourrait être bien de façon écrite* » [DP, 00'21]. Le (F1) précise qu'il « *est très important de définir qui fait quoi, comment* » [F1, 00'38]. Il s'agirait en quelque sorte d'une « *fiche de poste* » pour le tuteur.

### **3.2. Préconisations générales**

Maintenant que le dispositif a bien été étudié et que les différents acteurs ont été concertés, plusieurs préconisations ont pu émerger, visant ainsi à répondre à la question suivante : « Comment repenser dans une visée de professionnalisation, l'accompagnement de l'alternance des étudiants en formation au sein d'une école de Commerce, afin d'optimiser leur développement professionnel ? ».

#### **3.2.1. Un module d'accompagnement au développement professionnel**

La première préconisation relève de la construction et de la mise en place d'un nouveau module d'accompagnement des étudiants dans leur développement professionnel. Il s'agira également d'un module consolidateur du « cumul des processus » (approches pédagogiques, pratiques pédagogiques, apports de la formation et de la pratique...) dont parlait le (DP) et qui doit amener alors les « *étudiants à se poser les bonnes questions même s'ils n'ont pas les ré-*

ponses [DP, 00'29]. Ce module privilégiera une approche réflexive, et aura pour objectif, outre d'accompagner les étudiants dans leur émancipation professionnelle, de leur permettre de développer toutes les compétences fixées par le titré certifié visé en les consolidant. Une personne référente parmi les intervenants sera désignée. Elle devra assurer les diverses interventions, être présente pour les étudiants en cas de nécessité (questions ou problèmes diverses...), et faire le lien entre les apports de l'entreprise et ceux de la formation.

Comment cet accompagnement se traduira-t-il ? :

- Par la « transformation » de l'expérience en connaissances et en compétences ;
- Par l'« acquisition » / le développement d'une attitude professionnelle (comportement professionnel, identité professionnelle, gestion de ses émotions, organisations...)
- Par la « transition » professionnelle : passage de l'étudiant au salarié, du débutant au confirmé (construction de liens entre les deux milieux, de sens entre les divers apprentissages...).

Comment se déroulera cette « période socialement organisée » ? Globalement, les interventions s'articuleront autour de plusieurs points :

### **1- Séminaire d'intégration** sur trois jours (au début de la formation)

Le séminaire en question correspond à celui qui se déroule déjà au début de chaque année de formation. Il fera donc partie intégrante de l'accompagnement professionnel organisé.

➔ *Objectifs* : « préparer les élèves aux réalités de la vie professionnelle », « favoriser un relationnel positif dans le groupe, que tous puissent se connaître », « créer un esprit de groupe ».

### **2- L'auto-évaluation** : objectifs, intérêts, usages... (au début de la formation)

➔ *Objectifs* : « comprendre l'intérêt de l'auto-évaluation », « savoir s'auto-évaluer ».

#### - Première auto-évaluation

A partir de leur parcours professionnel et personnel, auto-évaluation de leur capacités face aux missions qu'ils devront réaliser en entreprises, des savoirs à acquérir selon le référentiel de formation et de ses contenus... A cela s'ajoutera une auto-évaluation de leur niveau de professionnalisme selon la grille des « trois niveaux de professionnalisme » de G. Le Boterf.

➔ *Objectifs* : « se positionner en début de formation (savoirs, savoir-faire, savoir-être) », « prendre conscience de son niveau de départ et du chemin à parcourir », « suivre sa progression professionnelle à partir de ce positionnement ».

### **3- La transition professionnelle :** (sur l'année en fonction de la période des étapes)

Les interventions dédiées à la transition professionnelle seront également un moment privilégié pour échanger avec le formateur-référent, ainsi que les pairs sur les difficultés rencontrées en formation et en entreprise, pour aborder tous les questionnements des étudiants, ou encore pour trouver des solutions aux situations problèmes de chacun.

#### - Présentation des différentes étapes de la transition professionnelle

Au fur et à mesure des interventions, en fonction des périodes, une des étapes sera abordée, puis mise en lien avec les diverses expériences vécues en entreprise par des échanges en sous-groupe, puis en groupe complet.

➔ *Objectifs* : « accompagner les étudiants dans leur transition professionnelle », « leur faire prendre conscience des différentes étapes qu'ils vont devoir affronter », « les aider à les affronter en favorisant l'échange d'expérience entre pairs (pallier le sentiment de solitude et d'incapacités à les surmonter) » ...

#### - Présentation du rôle du tuteur

Il s'agira de leur faire prendre connaissance de la fonction de leur tuteur en leur présentant ses missions, les différentes méthodes d'accompagnement auxquelles il peut avoir recours...

➔ *Objectifs* : « avoir une certaine lisibilité quant à la fonction de son tuteur », « se sentir accompagné en entreprise », « avoir conscience du soutien social qu'il constitue » ...

#### - Présentation du « vrai professionnel »

Il s'agira de faire le point quant à leurs représentations du « vrai professionnel » (tour de table, définition commune à partir des échanges...), puis de leur présenter globalement les grandes caractéristiques de ce dernier.

➔ *Objectifs* : « fixer les objectifs du professionnel en devenir : professionnalité », « prendre conscience de ce qui est attendu d'eux en termes de professionnalisme à la fin de la formation, mais aussi lorsqu'ils candidateront dans une entreprise », ...

#### - Gestion du stress (assuré par le F1)

Dans le cadre de la construction identitaire de l'étudiant, la gestion du stress fait partie des éléments à aborder. Il s'agira donc d'arborer les points essentiels : qu'est-ce que le stress au travail, ses effets, les risques, les stratégies à mettre en œuvre pour le contrôler.



➔ *Objectifs* : « connaître les éléments essentiels autour de la notions du stress pour mieux le contrôler », « apprendre à gérer ses émotions », « mieux affronter les situations professionnelles ou en formation source de stress pour de meilleurs résultats » ...

#### **4- Optimisation des apprentissages : travail d'écriture transformateur de l'expérience professionnelle, construction d'outils opérationnels** (3 interventions : à 3 mois, 6 mois et 8 mois du début de la formation)

Dans le cadre de cet accompagnement, un travail d'écriture sera réalisé de manière à transformer tous les apprentissages expérientiels des étudiants.

##### - Capitalisation des ressources (personnel et de réseau)

➔ *Objectif* : « identifier et rassembler les ressources capitalisées en formation et en entreprise », « se constituer une base de ressources à mobiliser en entreprise », « savoir mobiliser ses ressources dans des situations professionnelles diverses ».

##### - Analyse des situations de travail

A partir d'un ensemble de critères prédéterminés, l'étudiant présentera ses missions, ses activités professionnelles développées en « tâches effectuées », puis les analysera de manière à comprendre les processus mis en œuvre, à identifier les ressources mobilisées, les erreurs commises, et à envisager des points d'amélioration.

➔ *Objectifs* : « développer sa capacité d'analyse des situations en tant que futur professionnel par un regard réflexif rétrospectif », « prendre conscience de l'ensemble des mécanismes mis en œuvre dans l'élaboration d'une tâche », « mémoriser l'ensemble des mécanismes de manière à développer ses ressources », « associer un certain nombre de ressources nécessaires à une activité donnée », « apprendre de ses erreurs » ...

##### - Construction de modes opératoires

A partir des situations de travail analysées, l'étudiant construira ses propres outils opérationnels, de type « modes opératoires » (activités > tâches > objectifs > ressources > procédé, etc...).

➔ *Objectifs* : « se créer ses propres outils complets pour mobiliser les apprentissages en formation dans les activités en entreprise (procédé, ressources à mobiliser...», « savoir consolider et combiner toutes les ressources acquises en formation et en

entreprise », « identifier des invariants dans les situations professionnelles rencontrées », « transposer ses expériences professionnelles dans de nouvelles situations professionnelles », ...

➔ **Objectifs généraux du travail d'écriture** : « prendre conscience de ses connaissances et compétences au travers du réinvestissement de l'expérience (sentiment de compétence, estime de soi) », « consolidation de ses ressources, de ses acquis de manière à les mobiliser, à les combiner, à les transposer dans des situations professionnelles diverses », « construction d'outils opérationnels concrets réutilisables dans l'entreprise d'accueil, et ultérieurement tout au long de sa carrière professionnelle », « donner du sens à ses actes en se les réappropriant », ...

#### **5- Auto-évaluation finale, bilan de fin de formation : rapport de stage / portefeuille de compétences (1 intervention à 7 mois)**

- Intervention méthodologique (2h30) -> Présentation des objectifs de ce travail, de l'organisation, du contenu...

Au travers d'une analyse réflexive sur le parcours de formation de l'étudiant, seront mis en exergue : les différents points d'étapes parcourus, les expériences vécues (activités, missions...), les ressources capitalisées, les outils construits, les savoirs acquis, les compétences développées, les difficultés rencontrées, les points à améliorer... Puis l'étudiant évaluera son évolution à partir de la grille des trois niveaux de professionnalisme, et de son positionnement de départ.

➔ **Objectifs** : « prendre conscience de son évolution professionnelle de ses connaissances et compétences », « se constituer un « mémoire » de son parcours de professionnalisation », « permettre une affirmation de soi au travers d'une reconsidération de ses actes », ...

En termes de faisabilité, ce module d'accompagnement professionnel semble possible à mettre en œuvre. Les titres certifiés laissent une marge de manœuvre relativement importante à partir du moment où chaque module entend répondre au développement de l'une ou plusieurs des compétences requises pour l'obtention de l'un de ces titres : « *dans cette formation on fait plus que de la certification [...] on peut amener ces modifications là [...] ça permet de faire évoluer la formation en fonction des besoins* » [DP, 00'36-00'37].

La préconisation telle qu'elle se présente tend à proposer une première ébauche de ce que pourrait être le contenu et le déroulement du nouveau module dont il est question. Il devra

obligatoirement faire l'objet d'une évaluation à la fin de la première année test (déroulement, contenu, résultats...) de manière à le réajuster, à l'enrichir. Les périodes et la durée des interventions ont été déterminées de manière globale. Elles dépendront du calendrier et du planning général de la formation. L'ensemble du module devra être étalé sur l'année entière de manière à assurer un suivi régulier.

En termes de mise en place, il faudrait soumettre un questionnaire aux étudiants qui ont fait l'objet de cette recherche afin de connaître leur ressenti quant à ce type d'intervention : que leur aurait apporté ce type de module ? Aurait-il préféré avoir ce type de module pour favoriser leur développement... ? Qu'est-ce que cela leur aurait apporté selon eux ? Il faudrait également mettre en place ce module pour l'une des promotions de l'école, puis suivre l'évolution des étudiants afin de rendre compte des bénéfices apportés par le module. Ensuite, il faudrait mesurer les écarts entre les manques constatés lors de l'année 2010/2011 et les bénéfices exposés lors de l'année de mise en place du module, ou encore avec les éventuels constatés pour l'année du nouveau module.

### *3.2.2. Création d'une plate-forme collaborative*

Dans le cadre du développement de la communication des différents acteurs du dispositif de formation en alternance, une plateforme collaborative pourra être mise en place. Elle comprendra trois espaces : un dédié aux échanges entre les étudiants, un entre les tuteurs, et un entre les formateurs. L'espace pour les étudiants pourra être animé par le formateur-référent de manière à poursuivre le suivi mis en place dans le cadre du nouveau module. L'espace des tuteurs quant à lui pourra être animé par l'un des formateurs de la formation des tuteurs (F1 par exemple). Et enfin, l'espace dédié aux formateurs pourra être géré par les différents chargés pédagogiques de l'école en fonction des formations desquelles ils sont responsables. Plusieurs objectifs sont assignés à cette plateforme collaborative. Il s'agit de pouvoir communiquer avec ses pairs pour :

- Être conseillé sur des difficultés rencontrées,
- Partager des solutions efficaces face à une situation problème ;
- Partager des méthodes d'accompagnement (tuteurs, formateurs), des méthodes d'apprentissage (étudiants) ;
- Développer, identifier et mobiliser des soutiens sociaux ;
- Obtenir des informations diverses (sur un cours, des examens, des activités...) ;
- Etc.

Cette seconde préconisation reste à développer et surtout demande concertation avec l'ensemble de l'équipe de l'école pour sa mise en œuvre. Il serait également préférable de réaliser un sondage auprès des étudiants, des tuteurs et des formateurs de manière à valider la nécessité de mettre en place cette plateforme.

### 3.2.3. Points d'amélioration : l'accompagnement des tuteurs

Enfin, la troisième préconisation fait plutôt office de recommandations. Il s'agirait d'accompagner davantage les tuteurs dans leur fonction. La formation des tuteurs mise en place y contribue déjà fortement, c'est pourquoi il ne s'agira que de points d'amélioration :

- Promouvoir et développer l'organisation de la formation des tuteurs de manière à augmenter le nombre de présents :

Proposer plusieurs sessions avec des thématiques spécifiques auxquelles les tuteurs s'inscriront selon leurs besoins, et leurs disponibilités. En fonction du nombre d'inscrits la session sera ouverte ou non.

- Mettre à disposition des tuteurs une fiche-profil relativement détaillée de manière à ce qu'ils aient une plus grande lisibilité de leur rôle.

Cette fiche-profil sera définie par le centre de formation et mettra en avant plusieurs points : les qualités et compétences du tuteur, ses missions, ou encore des conseils d'accompagnement de l'étudiant dans son développement professionnel (mise en place de situations professionnalisantes : fiches illustratives jointes... / prévoir des périodes de débriefing : mode de déroulement... / analyser des situations problèmes : procédé..., / ...).

Les trois préconisations exposées ci-dessus ont exclusivement été émises à partir de l'étude des différents travaux théoriques et de l'ensemble des résultats des enquêtes menées. Elles ont également été pensées en termes de faisabilité par rapport à un contexte donné dans un dispositif spécifique, mais de manière à pouvoir ensuite les généraliser à d'autres dispositifs répondant aux mêmes critères (type d'alternance, de public, de formation...). Car si l'enjeu est de pouvoir répondre aux attentes des différents acteurs, il se situe également dans la généralisation des résultats.

## CONCLUSION

Les contraintes et les institutions sont tellement fortes aujourd'hui qu'il est difficile d'atteindre un idéal de formation, qu'il soit en alternance ou non. Cependant, au travers des divers résultats produits par cette recherche, il sera possible, pour le moins, de favoriser l'amélioration de certaines pratiques pédagogiques, voire de créer des outils d'accompagnement professionnel destinés aux étudiants. Il est toujours possible d'améliorer un dispositif. Ainsi, ces quelques avancées pourront contribuer à l'optimisation du développement professionnel des étudiants en formation en alternance, qui se préparent à franchir le seuil du monde professionnel.

Les résultats obtenus ont permis de confirmer les trois hypothèses selon lesquelles un dispositif de formation en alternance doit comprendre : un accompagnement professionnalisant de l'apprenant, organisé tant en entreprise qu'en formation. Un travail réflexif de fond sur et pour l'action de manière à transformer l'expérience professionnelle en connaissance et à anticiper les diverses situations professionnelles. Enfin, l'organisation d'un espace dédié à l'échange entre les différents acteurs de manière à enrichir les pratiques de chacun et à développer un sentiment collectif d'entraide, de cohésion. L'étude de l'ensemble des travaux théoriques présentés, ont mis en évidence que la notion de professionnalisation induisait un travail minutieux sur le développement des compétences des apprenants, ainsi que la construction de leur identité professionnelle. Un travail qui implique essentiellement un réinvestissement de l'expérience professionnelle inféré par un nouveau rapport au savoir. L'expérience est centrale à tout dispositif de formation en alternance, et de ce point de vue si l'aboutissement est la professionnalité de l'apprenant, sa source doit être son expérience professionnelle dument transformée. Si chaque dispositif a ses particularités, le fonctionnement global n'en n'est pas pour autant différent. La transition de l'étudiant dans le monde professionnel est une période à organiser socialement. Les différents auteurs étudiés, ont permis, outre d'apporter un éclairage sur la problématique et les hypothèses, de mettre à disposition des moyens opérationnels pour « piloter » le développement professionnel des étudiants.

Pour enrichir cette recherche, tous les acteurs pourraient être sollicités de manière à enrichir les contributions. Chacune des hypothèses aurait pu être traitée séparément de manière à être approfondie davantage. L'ensemble de l'étude, bien qu'elle se soit tournée aussi bien vers les acteurs de la formation que ceux de l'entreprise, pourrait être développée par une démarche plus évoluée auprès des différents tuteurs. En observant leurs pratiques, mais aussi les

attitudes des étudiants, leurs méthodes, il serait possible d'en saisir les particularités mais surtout les insuffisances. De même, pour ce qui est de l'accompagnement de ces étudiants en cours de transition professionnelle, la question est : jusqu'où peut aller cet accompagnement étant donné que l'autonomie est l'une des caractéristiques du « professionnel » ?

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBARELLO, L.** (2004). « Devenir praticien-chercheur ». Bruxelles : De Boeck.
- ARGYRIS, C.** (1995) « *Savoir pour agir* ». Interéditions.
- ARGYRIS, C.** et **SCHÖN, A.L.** (1989). « Theory in practice : increasing professional effectiveness ». Jossey Bass. In **WITORSKI, R.** (2009). De la construction des compétences. *Education Permanente* n° 135, pp. 57-69.
- BARBIER, J-M.** (1996) « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (éds), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-49.
- BARBIER, J-M., CHAIX, M-L., DEMAILLY, L.** (1994). « Recherche et développement professionnel », Editorial, *Recherche et Formation*, n°17, pp. 5-8.
- BECKERS, J.** « Chapitre 2 : Amorcer la construction de l'identité professionnelle en formation initiale », 2006-2007. [www.ifres.ulg.be/capaes\\_appe\\_cours\\_2.pdf](http://www.ifres.ulg.be/capaes_appe_cours_2.pdf) (consulté le 2/02/11)
- BLANCHARD, S.** et **VERIGAND, P.** (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétences, *Question d'Orientation*, n°4, pp. 31-43.
- BLANCHET, A.** et **GOTMAN, A.** (1992). « L'enquête et ses méthodes : l'entretien ». Paris : Nathan.
- BOURDONCLE R.** (1991). - « La professionnalisation des enseignants », 1- « La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 84, pp. 73-92.
- BOURDONCLE, R.** (2000). « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et Formation*, n°35, pp. 117-132.
- BUBER, R., GADNER, J., RICHARDS, L.** (2004). « Applying Qualitative Methods to Marketing Management Research ». Palgrave Macmillan.
- CASPAR, P.** et **CARRE, Ph.** (2004). « Traité des sciences et des techniques ». Paris : Dunod, 2<sup>ème</sup> édition.
- CHAPOULIE, J-M.** (1984). « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie ». *Revue Française de sociologie* n°25, 582-608.
- CLAVIER, L.** (2001). « Evaluer et former dans l'alternance ». Paris : L'Harmattan.

- COHEN-SCALI, V.** (2000). « Alternance et identité professionnelle ». Paris : PUF.
- COMBES, M-C.** (1988). « Alternance et insertion professionnelle ». Paris : Editions CE-REQ. (Collections des Etudes n°36).
- DUBAR, C.** (1991). « La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles ». Paris : Armand Colin.
- GEAY, A.** (1998). « L'école de l'alternance ». Paris : L'Harmattan.
- GHIGLIONE, R. et MATALON, B.** (1978). « Les enquêtes sociologiques : théories et pratique ». Paris : A. Colin.
- KADDOURI, M.** « Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires » ; In KADDOURI, M., LESPESSAILLES, C., MAILLEBOUIS, M., et VASCONSELLOS, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- KOLB, D.** (1984). « Experiential Learning, Experience as the source of learning and développement ». Englewood/Cliffs : Prentice Hall.
- KONERS, U., GOFFIN, K.** (2007). « *Learning from postproject reviews : A cross-case analysis* ». Journal of Product Innovation Management, vol. 24, 242-258.
- KRIPPENDORFF, K.** (2003). « Content analysis : an introduction to its methodology ». Thousand Oaks, CA : Sage Publications (2<sup>nd</sup> Edition).
- LEBOUEDEC, G.** (2001). « L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ? ». Paris : L'Harmattan.
- LE BOTERF, G.** (1997). « De la compétence à la navigation professionnelle ». Paris : Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G.** (2001). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris : Editions d'Organisations.
- LE BOTERF, G.** (2002). « Ingénierie et évaluation des compétences ». Paris : Editions d'Organisation.
- LE PLAT, J.** (1991). Compétence et ergonomie. In AMALBERTI, R., MONTMOLLIN (de), M. et THEUREAU, J. : Modèles en analyse du travail. Liège : Mardaga, 263-278.
- LENE, A.** (2002). « Formation, compétences et adaptabilité ». Paris : L'Harmattan.



**MARTIN, J-P. et SAVARY, E.** (2006). « Repenser la formation : nouveaux enjeux individuels et collectifs : stratégies et outils ». CAFOC de Nantes. Lyon : Chronique Sociale.

**MARTINEAU, S. & PRESSEAU, A.** (2007). Se « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. In C. Gohier (Ed.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Presses de l'Université du Québec., 67-88.

**MASDONATI, J.** (2007). « La transition entre école et monde du travail ». Berne : Peter Lang.

**MONTMOLLIN, M. de.** (1984). « L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive ». Berne, Francfort, New York : Peter Lang.

**PASTRE, P.** (2004). « L'analyse des compétences en didactique professionnelle ». Toulouse : Octarès Editions.

**PETIT, L.** (2007). « Fonction structurante de la discontinuité dans l'alternance », *Éducation Permanente*, n° 172, pp. 89-97.

**FERNAGU-OUDET, S.** (2007). « L'alternance pour des apprentissages situés ». *Éducation Permanente*, n° 172, pp.

**SOREL, M. et WITTORSKI, R.** (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : Editions l'Harmattan.

**VASCONSELLOS, M.** « Identité, professionnalisation et formation » ; In KADDOURI, M., LESPESSAILLES, C., MAILLEBOUIS, M., et VASCONSELLOS, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.

**VERGNAUG, G.** (1999). Le développement cognitif de l'adulte, in Carré P.; Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, pp. 189-203

**WITTORSKI, R.** (1997). La construction des compétences par et dans l'alternance. *Education Permanente N°154* , pp. 95-104.

**WITTORSKI, R.** (2005). *La formation, le travail et professionnalisation*. Paris : Editions l'Harmattan. (Collection Action et Savoir).

**WITTORSKI, R.** (2007). *La professionnalisation et le développement professionnel*. Paris : Editions l'Harmattan. (Collection Action et Savoir).

**WITTORSKI, R.** (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. CEREPQ : *Formation emploi*.

**WITTORSKI, R.** (2009). De la construction des compétences. *Education Permanente* n° 135, pp. 57-69.

**ZARIFIAN, Ph.** (2004). « Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Ruel-Malmaison : Editions Liaisons.

## GLOSSAIRE

**CEC** : Cadre Européen des Certifications

**CNCP** : Commission Nationale des Certifications Professionnelles

**DP** : Directeur Pédagogique

**F1, F2, F3** : Formateur 1, ...2, ...3

**GPEC** : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

**OPCA** : Organisme Paritaire Collecteur Agréé

**RNCP** : Répertoire National des Certifications Professionnelles

**T1, T2, T3** : Tuteur 1, ...2, ...3

# ANNEXES

## Table des annexes

<b>Annexe 1</b> : Mode opératoire / compte rendu – réunion des tuteurs	165
<b>Annexe 2</b> : « Fiche-profil » - étudiants	166
<b>Annexe 3</b> : Présentation du public « étudiant » enquêté	167
<b>Annexe 4</b> : « Les 3 niveaux de professionnalisme », G. Le Boterf, 2002	169
<b>Annexe 5</b> : « Qu'est-ce qu'un vrai professionnel ? » (Le Boterf, 2002)	170
<b>Annexe 6</b> : Tableau récapitulatif des enquêtes menées	171
<b>Annexe 7</b> : Entretien directif – Formateur 1 – Formation tuteurs	174
<b>Annexe 8</b> : Grille d'entretien directrice – formateur 2	175
<b>Annexe 9</b> : Grille d'entretien directrice – formateur 3	176
<b>Annexe 10</b> : Questionnaires – tuteurs	177
<b>Annexe 11</b> : Questionnaires – étudiants	180
<b>Annexe 12</b> : Grille d'entretien directif (test du questionnaire – étudiants)	184
<b>Annexe 13</b> : Grille d'entretien directif (Directeur pédagogique)	186
<b>Annexe 14</b> : Tableaux thématiques : traitement des données (Directeur pédagogique)	188
<b>Annexe 15</b> : Tableaux thématiques : traitements des données (Formateur 1)	190
<b>Annexe 16</b> : Tableaux thématiques : traitements des données (Formateur 2)	192
<b>Annexe 17</b> : Tableaux thématiques : traitements des données (Formateur 3)	194
<b>Annexe 18</b> : Visite en entreprise : Observation participante	196
<b>Annexe 19</b> : Programme de formation « Assistant en Ressources Humaines »	199
<b>Annexe 20</b> : Tableau d'analyse – questionnaires - étudiants en formation Assistant RH	200
<b>Annexe 21</b> : Tableau d'analyse – questionnaires – tuteurs des étudiants en formation Assistant RH	202

## Annexe 1

### **Mode opératoire de la réunion des tuteurs**

Chaque année, entre Septembre et Janvier, des réunions sont organisées au sein de l'école de Commerce xxxx afin de rencontrer les tuteurs des étudiants des différentes formations. Ces réunions ont pour objectifs de faire le point sur l'intégration des étudiants en entreprise, sur le déroulement de la formation et ainsi de favoriser la bonne adéquation formation/entreprise. Elle se déroule de la même manière pour chacune des formations, seuls les contenus diffèrent.

### **DEROULEMENT DE LA REUNION**

#### Présentation

Personnes présentes : Directeur Pédagogique, Chargé Pédagogique, Assistant Pédagogique, et les tuteurs.

- Présentation des trois personnes de l'école, puis présentation des tuteurs un à un.
- Présentation de l'école.
- Présentation du personnel de l'école.
- Présentation de la formation concernée et des différents travaux à réaliser au cours de l'année de formation (dossiers, mémoire...) et des différentes étapes (dates clés, examens...).
- Intervention du Service Relation Entreprises afin d'expliquer leurs missions tout au long de l'année de formation.

#### Echanges

- Les tuteurs évoquent les difficultés qu'ils rencontrent avec leur(s) étudiant(s) en entreprise. Les échanges entre eux et le service pédagogique de l'école leur permettent de trouver des réponses à leurs interrogations.
- Ils évoquent également les qualités professionnelles et personnelles de leur(s) étudiant(s), et leurs pratiques de tutorat. Cela leur permet de se positionner en fonction de ce qui est évoqué, voire de remettre en question certaines de leurs méthodes.
- Ce temps d'échanges permet également aux tuteurs d'éclaircir tous les points d'ombre d'ordre pédagogique, administratif, juridique, etc.

#### Compte rendu

- L'Assistante Pédagogique est chargée de réaliser un compte rendu de la réunion afin que les tuteurs puissent obtenir par la suite, une synthèse des éléments importants évoqués. Ce compte rendu est également un moyen de tenir informés tous les tuteurs absents. A partir de celui-ci, ils pourront répondre à certaines de leurs interrogations, ou bien contacter le Service Pédagogique ou bien Relation Entreprises si celles-ci ne sont pas résolues.

## Annexe 2

### « Fiche-profil » - étudiants

Nom :	
Prénom :	
Formation :	Assistant(e) en Ressources Humaines

Intitulé du poste :	
Statut :	
Nom de l'entreprise :	
Secteur et type de structure :	

<i><u>SITUATION PROFESSIONNELLE</u></i>	<i><u>PRECISIONS</u></i>	<i><u>DESCRIPTIFS</u></i>
CARACTERISTIQUE DU STAGE / DU POSTE	Donner les principaux éléments qui caractérisent le poste que vous occupez, en particulier la filière professionnelle, le cadre du poste, la durée de travail, etc...	
CONDITIONS DE TRAVAIL	Décrire l'environnement dans lequel vous travaillez (horaires de travail, pauses, spécificités du poste etc.)	
POSITIONNEMENT DU POSTE	Décrire la place du poste dans la structure (rattachement hiérarchique, composition de l'équipe de travail à laquelle appartient l'agent, circuit des informations etc.) Organigramme possible pour illustrer.	
MISSIONS	Les missions expriment le sens du poste et correspondent à ses différentes finalités. Elles permettent de répondre à la question : pourquoi ce poste ?	
ACTIVITES DU POSTE	Les activités décrivent ce qui doit être effectué pour réaliser les missions relatives au poste. Elles permettent de répondre à la question : que fait-on dans ce poste ? A ne pas confondre avec la "tâche" qui correspond au détail de l'activité et qui s'inscrit dans un enchaînement chronologique d'opérations indispensables à l'exercice de l'activité (ex. : coller un timbre).	
DIPLOMES ET FORMATION(S) SUIVIE(S)	Votre parcours de formations	
EXPERIENCES PROFESSIONNELLES	Votre parcours professionnel	
MOTIVATIONS ACTUELLES	Décrire ce qui vous plaît ou déplaît aujourd'hui dans votre formation, en entreprise... Ce que vous aimeriez développer tant sur le plan personnel que professionnel.	
ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES	Expliquer ce qui a motivé votre intégration dans cette formation. : pourquoi cette formation, pour quelle poursuite d'étude, pour quel métier futur... ? Perspectives professionnelles...Projets post formation.	

REMARQUES

Date :

Signature de l'étudiant :

### Annexe 3

#### Présentation du public « étudiant » enquêté

Caractéristiques	Profil	Nombre étudiants
<b>Situation antérieure</b>	Etudiant : .....	9
	En poste : .....	8
	Dont :	
	Professionnel en réorientation : .....	5
	Professionnel RH en reprise d'étude : .....	3
	Etudiant en poursuite d'étude : .....	9
	Avec :	
	Aucune expérience particulière : .....	2
	Seulement des stages dans d'autres domaines : .....	6
	Un ou des stage(s) dans le domaine des RH : .....	1
Un emploi dans un autre domaine : .....	5	
Un emploi dans le domaine des RH : .....	3	
<b>Dernier diplôme obtenu</b>	BTS Assistant Manager : .....	4
	BTS Négociation et Relation Client : .....	3
	BTS Assistant de Direction : .....	2
	BTS Assistant de Gestion : .....	2
	BTS Management des Unités Commerciales : .....	1
	Master de Psychologie : .....	3
	Master Professionnel en Communication Evènementiel : .....	1
	DESS Génie du Littoral Portuaire et des Estuaires : .....	1
<b>Objectifs fixés avant la formation</b>  <i>(Il peut y avoir plusieurs réponses par personne)</i>	Se professionnaliser dans un domaine précis (alternance) : .....	8
	Formation polyvalente : .....	3
	Elargir leurs compétences, se réorienter : .....	2
	Relationnel : .....	2
	Intégrer un service RH : .....	1
	Avoir de l'expérience professionnelle : .....	1
	Développer mes compétences en gestion du personnel : .....	1
	Etre employable pour trouver rapidement du travail : .....	1

<b>Objectifs fixés post formation</b>	Recherche d'emploi en agence pour l'emploi : .....	5
	Poursuivre en Master RH : .....	3
	Recherche d'emploi de Responsable de recrutement : .....	2
	Recherche d'emploi de RRH : .....	2
	Recherche d'emploi de gestionnaire administrative du personnel et paie : .....	2
	Recherche d'emploi d'Assistant RH : .....	1
	Recherche d'un emploi d'assistant polyvalent en PME : .....	1
	Recherche d'emploi de gestionnaire administratif et recrutement : .....	1
<b>Type de contrat en alternance</b>	Contrat de professionnalisation .....	12
	Convention de stage .....	5
<b>Type de structure</b>	Service Ressources Humaines en entreprise : .....	9
	Agence de travail temporaire : .....	8
<b>Type de poste</b>	Assistant de recrutement : .....	6
	Assistant en Ressources Humaines : .....	4
	Assistant en agence pour l'emploi : .....	3
	Assistant gestionnaire de paie et administratif du personnel : ..	1
	Assistant commercial : .....	1
	Assistant DRH : .....	1
	Assistant RRH : .....	1

*Tableau synthèse – « Profils des étudiants en formation Assistant en RH », 2010/2011.*

*Réalisé à partir des fiches profils renseignées en mars 2011.*

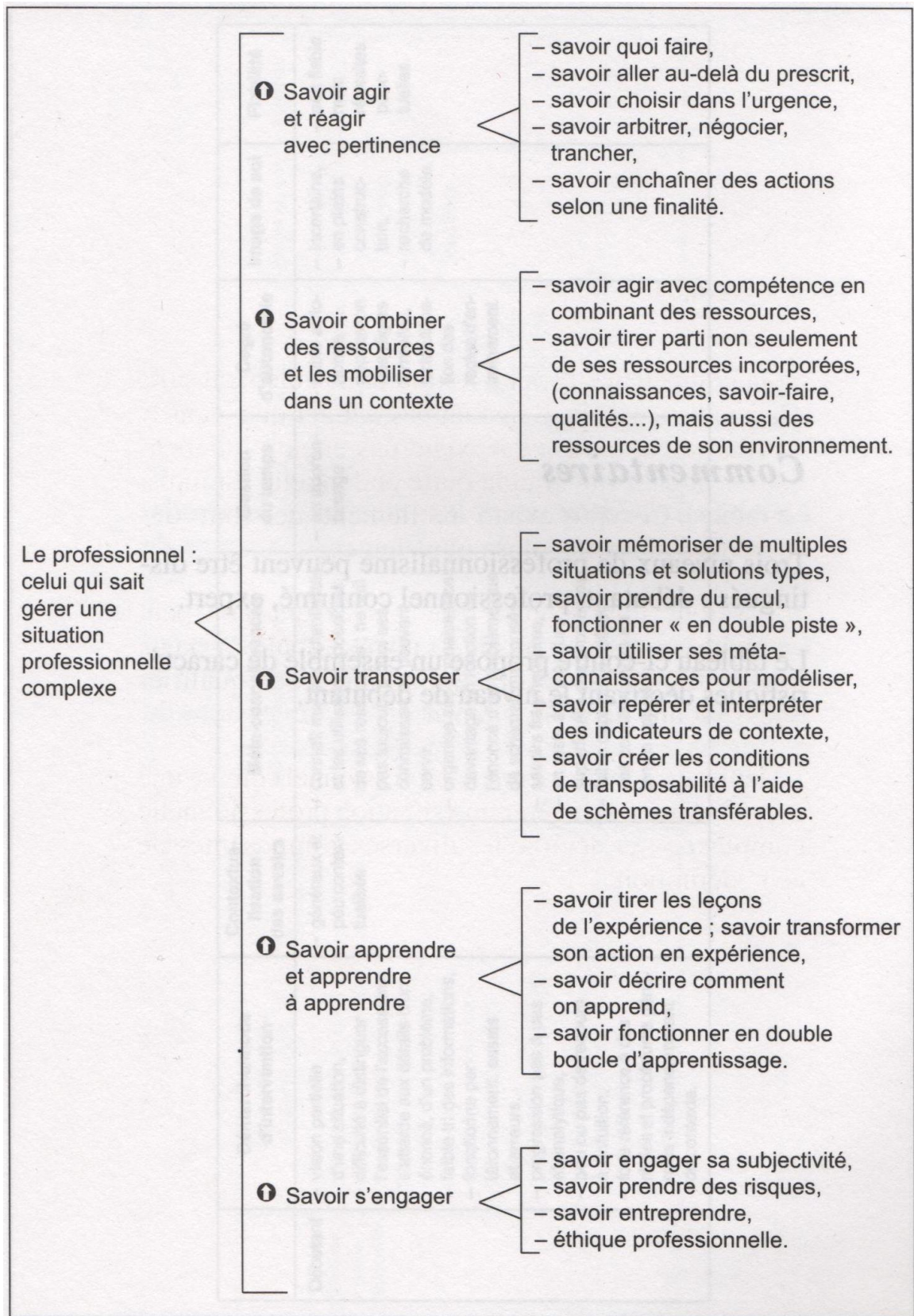


**Annexe 4 : « Les 3 niveaux de professionnalisme », G. Le Boterf, 2002.**

Niveau de maîtrise	Démarche / mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
<b>DEBUTANT</b>							
<b>Débutant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vision partielle d'une situation</li> <li>-Difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire ; s'attarde aux détails d'un énoncé, d'un problème</li> <li>-Faible tri des informations</li> <li>-Fonctionne par tâtonnement, essais et erreurs</li> <li>-Progression pas à pas et analytique</li> <li>-Peu ou pas de recours à l'intuition</li> <li>-Forte référence à des règles et procédures générales indépendamment du contexte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Généraux et peu contextualisés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Connaît mal ses potentialités et les utilisations possibles de ses ressources ; ne sait pas toujours à quoi ses connaissances peuvent servir</li> <li>-Organise ses connaissances davantage en fonction de l'énoncé d'un problème que de schèmes mémorisés</li> <li>-Savoirs fragmentaires</li> <li>-En reste à la structure superficielle des problèmes</li> <li>-Faible capacité à utiliser ses connaissances en temps opportun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Faible autonomie</li> <li>-Application des règles formelles</li> <li>-Forte utilisation des règles d'entraînement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incertaine</li> <li>-En pleine construction</li> <li>-Recherche de modèle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Peu fiable mais réussite ponctuelle</li> </ul>
<b>CONFIRME</b>							
<b>Maîtrise professionnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Stratégie d'étude et de résolution de problèmes,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contextualisés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bonne connaissance de ses savoirs, capacités et compétences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Maîtrisée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autonomie</li> <li>-Sait interpréter les règles</li> <li>-Simplification ou abandon progressif des règles d'entraînement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Confiance en ses capacités et connaissances acquises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiabilité</li> </ul>
<b>EXPERT</b>							
<b>Expertise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Réagit de façon intuitive et globale, sans se référer explicitement aux règles de la profession ; voit ce qu'il faut faire ; ne calcule pas sa réponse ; sait faire face aussitôt aux événements ; agit de façon spontanée ; sait court-circuiter les étapes d'une procédure, faire des impasses ; forte capacité d'intuition et d'insight,</li> <li>-Ne recourt aux démarches, aux règles et procédures habituelles qu'en situation inhabituelle de rupture ou dégradée,</li> <li>-Se fie plus à des approches de structure qu'à la recherche des détails ; forte capacité de reconnaissance de formes,</li> <li>-Met en œuvre des stratégies globales plutôt qu'analytiques ; vision synthétique</li> <li>-Sépare l'essentiel de l'accessoire ; fait l'économie d'informations,</li> <li>-Anticipe à partir de signaux faibles</li> <li>-Sait se prononcer dans une conjoncture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Très contextualisés</li> <li>-Très rapidement mobilisables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se réfère à une heuristique (rapportant à une typologie de problèmes ou de situations)</li> <li>-Organise ses connaissances à partir de schèmes, de modèles d'analyse, de « patterns », de « théories d'action »,</li> <li>-Organise ses connaissances en blocs (« chunks ») reliés entre eux et facile à mobiliser</li> <li>-A su développer des méta-connaissances qui lui permettent de mieux savoir mettre en cause ses savoirs,</li> <li>-Connaît les utilisations multiples des ressources (savoirs, capacités...) qu'il possède,</li> <li>-Forts automatismes et savoir-faire incorporés,</li> <li>-capacité à saisir le bon moment de mise en œuvre de ses connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Peut agir très vite mais sait choisir les rythmes adéquats ?</li> <li>-Non seulement réagit, mais anticipe,</li> <li>-Immédiatement opératoire</li> <li>-Rapidité d'exécution,</li> <li>-Aisance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Totale : peut en fixer les limites,</li> <li>-Sait donner de nouvelles interprétations aux règles,</li> <li>-Capacités à créer ses propres règles,</li> <li>-Abandon des règles d'entraînement,</li> <li>-Prend des risques à titre personnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Très congruente</li> <li>-Connaît les points forts et les limites de son expertise,</li> <li>-Confiance en soi, aisance, aplomb,</li> <li>-Sait gérer son image</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Très grande régularité de la compétence</li> </ul>

## Annexe 5

### « Qu'est-ce qu'un vrai professionnel ? » (Le Boterf, 2002)



Annexe 6

Tableau récapitulatif des enquêtes menées

DEMARCHE DE RECHERCHE - ENQUETES MENEES											
Certification "Assistant Ressources Humaines" de niveau III											
ECOLE											
ACTEURS / ELEMENTS MOBILISES	OBJET	PHASE	ACTEURS PRESENTS (autre le chercheur)	CONTEXTE	OBJECTIF(S) (du chercheur)	THEMES ABORDES	INSTRUMENT	DUREE	RESULTATS / PRECONISATIONS ENVISAGEES	AVANTAGES DE L'INSTRUMENT	INCONVENIENTS DE L'INSTRUMENT
DISPOSITIF	Réunion des tuteurs	Exploratoire	tuteurs des étudiants en formation Assistant en RH	<ul style="list-style-type: none"> <li>En octobre 2010</li> <li>Observation (sans possibilité d'enregistrement)</li> <li>Prise de notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observer et connaître le déroulement d'une visite en entreprise (les différentes étapes qui la structure)</li> <li>Connaître les différentes questions posées</li> <li>Savoir qui y est présent</li> <li>Repérer des manques éventuels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le fonctionnement de l'école</li> <li>La formation Assistant RH (contenu, mémoire, déroulement, documents, dates clés...)</li> <li>L'accompagnement en entreprise (points forts, difficultés rencontrées...)</li> </ul>	Observation participante	02h		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observation participante en tant que praticienne donc complètement impliquée dans le contexte, et inconito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posture de praticien qui ne permet pas d'utiliser de matériel d'enregistrement lors de l'observation</li> <li>Pas de possibilité d'approfondir des éléments directement en lien avec l'objet de la recherche.</li> </ul>
	Référentiel de formation et livret de liaison	Exploratoire et Enquête		<ul style="list-style-type: none"> <li>Fin de l'année 2010</li> <li>Prise de notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extraire les particularités de la formation en termes d'organisation, de contenu...</li> <li>Constater la présence ou non de modules professionnels et d'éventuels outils d'accompagnement dans ce cadre.</li> <li>Pouvoir engager par la suite des rencontres ou la diffusion de questionnaires pour recueillir des données ciblées.</li> <li>Mieux maîtriser le fonctionnement de la formation</li> <li>Mieux délimiter les éléments à croiser auprès des divers acteurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programme et contenu de formation</li> <li>Le contenu du livret de liaison, ses objectifs</li> <li>Saisir tout les aspects professionnalisants de la formation et des outils utilisés</li> </ul>	Etude documentaire	Environ 02h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pas d'auto-évaluation de l'étudiant</li> <li>Le suivi d'activités en entreprise (x2) est très succinct</li> <li>Bilan de fin de formation très général, tous les critères ne correspondent pas forcément aux missions de tous les étudiants</li> <li>Pas de mise en lien des apprentissages en formation et des apprentissages en entreprise</li> <li>Les missions du tuteur pourraient être exposé plus précisément</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permet de bien préparer les entretiens qui suivent</li> <li>Permet de s'extraire de toute influence des acteurs et de se fier qu'à son regard extérieur de chercheur distancié de sa pratique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Du fait de mon seul regard de chercheur, il peut éventuellement y avoir un manque d'objectivité</li> </ul>
	Organisation globale du dispositif	Exploratoire		An début de l'année	Observation et constatations générales sur le dispositif	L'environnement des étudiants au centre de formation	Observation participante (au tant que praticienne)	Au quotidien	Pas d'accès à des ressources de réseau (pas de centres de documentation par exemple...)	Observations informelles	
DIRECTEUR PEDAGOGIQUE	Dispositif de formation en alternance - Formation Assistant RH	Enquête	Directeur pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dernière enquête</li> <li>Entretien réalisé sur 2 rendez-vous.</li> <li>Entretien enregistré à l'aide d'un dictaphone</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître ses représentations sur :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>l'alternance, le titre certifié</li> <li>la professionnalisation des étudiants</li> </ul> </li> <li>Connaître son regard plus macroscopique de la formation en alternance en général</li> <li>Comparer ce regard avec celui des formateurs et des étudiants</li> <li>Présenter implicitement les diverses préconisations "préconstruites"</li> <li>Parvenir à un compromis en termes de préconisations</li> <li>Mesurer la faisabilité et la validité des préconisations naissantes envisagées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rôle et fonctionnement de l'école</li> <li>La formation en alternance (dispositif)</li> <li>Professionnalisation et développement des compétences des étudiants</li> <li>Formation Assistant en RH (formation, étudiants, formateurs)</li> <li>Formation tuteurs</li> <li>Perspectives d'évolution</li> </ul>	Entretien directif	01h16	<p>Plusieurs éléments ont émané :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Repenser l'évaluation des compétences des étudiants à partir de la grille de G. Le Boterf (2002, pp. 126-131) : "niveau de professionnalisme".</li> <li>Fréquence : début, milieu et fin de formation.</li> <li>Mettre en place un "coordonnateur" école / entreprise sur le fond de la formation : "formateur-référent".</li> <li>Elaborer une nouvelle fiche "missions du tuteur" afin d'orienter davantage l'accompagnement en entreprise.</li> <li>Repenser l'organisation de la formation tuteurs afin d'accroître le nombre d'inscrits</li> <li>Mettre en place un module professionnalisant : accompagnement professionnel - étudiants</li> <li>"consolidateur" des différents modules pour atteindre les divers objectifs</li> <li>Réaliser une "fiche profil du tuteur" afin qu'il puisse être désigné par un responsable en fonction de ses capacités tutorales, et qu'il puisse s'identifier lui-même à travers ses missions, son rôle, ses qualités...-&gt; "accompagnement" indirect de l'accompagnateur (profil, méthodes...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>les réponses sont spontanées et définitives</li> <li>les réponses sont plus riches, plus nuancées</li> <li>Permet d'explorer le ressenti, les sentiments, les impressions, les opinions, les attitudes de l'enquête</li> <li>En allant droit au but, l'entretien monopolise moins de temps à l'enquête</li> <li>Possibilité d'approfondir certains points</li> <li>Données précises notamment grâce à l'enregistrement et à la retranscription de l'entretien</li> <li>Possibilité de rebondir sur les diverses réponses du directeur.</li> <li>Possibilité de lui expliquer, préciser certaines questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'inscrire exclusivement dans une démarche de recherche, investir complètement sa posture de chercheur face à un supérieur hiérarchique</li> <li>C'est un instrument qui demande du temps (temps d'entretien, temps de dépouillement, temps d'analyse)</li> <li>L'attitude du chercheur peut affecter la validité des réponses</li> </ul>
FORMATEURS	Formation tuteurs	Exploratoire	"Formateur 1"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Premier acteur rencontré</li> <li>Dans un lieu calme et propice au bon déroulement de l'entretien</li> <li>Utilisation d'un dictaphone</li> <li>Quelques pauses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Les objectifs détaillés</li> <li>Les finalités</li> <li>Le déroulement</li> <li>Le contenu de la formation</li> <li>Les pratiques</li> <li>Les outils</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La formation des tuteurs</li> <li>L'organisation</li> <li>Les objectifs</li> <li>L'approche pédagogique et les outils utilisés</li> <li>Impact sur le développement professionnel des étudiants</li> <li>Rôle du centre de formation</li> <li>Rôle du tuteur (de l'entreprise)</li> <li>Le séminaire d'intégration</li> <li>Le déroulement</li> <li>Les objectifs</li> </ul>	Entretien directif	01h15	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Collaboration avec les entreprises:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>questionnement averti aux entreprises, aux tuteurs pour leurs demander les points sur lesquels ils souhaiteraient dérouler toute la formation...</li> <li>« ce serait bien que le tuteur puisse avoir accès à ce qui a été fait en cours » [0012]</li> </ul> </li> <li><u>Un écrit : mettre la théorie en pratique</u></li> <li><u>Echange de pratiques entre les tuteurs:</u></li> <li><u>Organisation formation tuteurs : différentes sessions thématiques:</u></li> <li><u>Accompagnement spécifique aux étudiants:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>apprendre à gérer leurs émotions, à développer une force intérieure...</li> <li>Dans leur quotidien en entreprise</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>les réponses sont spontanées et définitives</li> <li>les réponses sont plus riches, plus nuancées</li> <li>Permet d'explorer le ressenti, les sentiments, les impressions, les opinions, les attitudes de l'enquête</li> <li>En allant droit au but, l'entretien monopolise moins de temps à l'enquête</li> <li>Possibilité d'approfondir certains points</li> <li>Données précises notamment grâce à l'enregistrement et à la retranscription de l'entretien</li> <li>Possibilité de rebondir sur les diverses réponses du directeur.</li> <li>Possibilité de lui expliquer, préciser certaines questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>C'est un instrument qui demande du temps (temps d'entretien, temps de dépouillement, temps d'analyse)</li> <li>L'enregistrement papier des réponses peut être difficile</li> <li>L'attitude du chercheur peut affecter la validité des réponses</li> </ul>

ACTEURS / ELEMENTS MOBILISES	OBJET	PHASE	ACTEURS PRESENTS (autre le chercheur)	CONTEXTE	OBJECTIF(S) (du chercheur)	THEMES ABORDES	INSTRUMENT	DUREE	RESULTATS / PRECONISATIONS ENVISAGEES	AVANTAGES DE L'INSTRUMENT	INCONVENIENTS DE L'INSTRUMENT
FORMATEURS (suite...)	Formation tuteurs + pratiques pédagogiques en formation Assistant RH	Enquête	"Formateur 2"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Second acteur rencontré</li> <li>• Dans un lieu calme et propice au bon déroulement de l'entretien</li> <li>• Utilisation d'un dictaphone</li> </ul>	<p><u>Formation tuteurs</u> Connaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs détaillés</li> <li>• Les enjeux</li> <li>• Le déroulement</li> <li>• Le contenu de la formation</li> </ul> <p><u>Pratiques pédagogiques</u> Connaître / évaluer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'approche pédagogique</li> <li>• Les pratiques, les méthodes</li> <li>• Les outils utilisés</li> <li>• La place de la professionnalisation</li> <li>• Le lien entre les apports en formation et les pratiques en entreprise</li> <li>• Le reinvestissement de l'expérience d'entreprise de chacun</li> </ul>	<p><u>Formation des tuteurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'organisation</li> <li>• Les objectifs</li> <li>• L'approche pédagogique et les outils utilisés</li> <li>• Impact sur le développement professionnel des étudiants</li> <li>• Rôle du centre de formation</li> <li>• Rôle du tuteur (de l'entreprise)</li> </ul> <p><u>Interventions pédagogiques auprès des étudiants en RH :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche pédagogique</li> <li>• Pratiques pédagogiques</li> <li>• Outils pédagogiques</li> <li>• Reinvestissement de l'expérience</li> <li>• Définition du "vrai pro"</li> </ul>	Entretien directif	00'41 min	<p><u>Rapport de stage</u> • Réalisation d'un rapport de stage plutôt qu'un mémoire. La soutenance orale serait priorisée par rapport à l'écrit. Pour cela, un suivi organisé, dirigé par un formateur serait prévu au cours de l'année.</p> <p><u>Echange de pratiques</u> • Le module d'accompagnement méthodologique du mémoire professionnel pourrait être l'occasion pour organiser des mini-soutenances qui impliqueraient des échanges sur les pratiques de chacun.</p> <p><u>Retour sur l'expérience</u> • « La-dessus, à mon avis, il y aurait un devoir à ajouter au RH sur ce que j'ai fait comme actions RH dans mon entreprise pendant un an » [00'23] • Pour « le mode adulte [c'est-à-dire] "je fais, je comprends et je mémorise" il faut s'appuyer plus sur leur pratique, chose, qui je crois n'est pas vraiment faite formellement ». [00'31]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les réponses sont spontanées et définitives</li> <li>• Les réponses sont plus riches, plus nuancées</li> <li>• Permet d'explorer le ressenti, les sentiments, les impressions, les opinions, les attitudes de l'enquête</li> <li>• En allant droit au but, l'entretien monopolise moins de temps à l'enquête</li> <li>• Possibilité d'approfondir certains points</li> <li>• Données précises notamment grâce à l'enregistrement et à la retranscription de l'entretien</li> <li>• Possibilité de rebondir sur les diverses réponses du directeur</li> <li>• Possibilité de lui expliquer, préciser certaines questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est un instrument qui demande du temps (temps d'entretien, temps de dépouillement, temps d'analyse)</li> <li>• L'enregistrement papier des réponses peut être difficile</li> <li>• L'attitude du chercheur peut affecter la validité des réponses</li> </ul>
	Pratiques pédagogique en formation Assistant RH	Enquête	"Formateur 3"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troisième acteur rencontré</li> <li>• Dans un lieu calme et propice au bon déroulement de l'entretien</li> <li>• Utilisation d'un dictaphone</li> </ul>	<p><u>Connaître / évaluer :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'approche pédagogique</li> <li>• Les pratiques, les méthodes</li> <li>• La place de la professionnalisation</li> <li>• Les outils utilisés</li> <li>• Le lien entre les apports en formation et les pratiques en entreprise</li> <li>• Le reinvestissement de l'expérience en entreprise de chacun</li> </ul>	<p><u>Interventions pédagogiques auprès des étudiants en RH :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche pédagogique</li> <li>• Pratiques pédagogiques</li> <li>• Outils pédagogiques</li> <li>• Reinvestissement de l'expérience</li> <li>• Définition du "vrai pro"</li> </ul>	Entretien directif	00'17 min	<p><u>Un écrit professionnel sur l'expérience professionnelle</u> Réalisation d'un écrit sur leurs leurs diverses expériences vécues, leurs points forts et points faibles les divers situations auxquelles ils sont confrontés, les points d'amélioration...</p> <p>• <u>Les objectifs</u> : "apprendre de sa pratique", "se connaître au travail", "savoir où on en est professionnellement", "connaître ses difficultés et les compétences à travailler", "savoir comment utiliser ses apprentissages plus théoriques dans une situation de travail donnée"</p> <p><u>Module d'accompagnement pour l'écrit</u> Pour faire vivre l'écrit demandé, environ trois demi-journées dans l'année Objectifs : "leur faire prendre leur envol"</p> <p><u>Un anglais enseigné de façon plus professionnelle</u> Mise en place de situations de pratique de l'anglais en entreprise. Mise en place de situations réelles comme des participations à des conférences, des réunions, des tâches à réaliser en entreprise en anglais...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ma grille avait pour but d'aller droit au but car le formateur avait très peu de temps à m'accorder</li> <li>• Elle était un support mais a été conçue de manière à ne pas lire les questions pour m'en détacher lors de l'entretien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'entretien n'a duré que 00'17 minutes faute de temps de la part du formateur. De plus, il s'est déroulé dans un lieu où le bruit nous a obligés à souvent répéter nos propos.</li> </ul>
ETUDIANTS	Profil des étudiants	Exploratoire	17 étudiants RH	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmis en janvier 2011</li> <li>• Parallèlement à une intervention visant à exposer : <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ l'objet de la recherche,</li> <li>◦ la raison pour laquelle ils avaient été choisis pour cela</li> <li>◦ les conditions dans lesquelles elle allait se dérouler,</li> <li>◦ le temps que j'allais leur demander de me consacrer</li> <li>◦ les bénéfices qu'ils pourraient éventuellement en retirer</li> <li>◦ le fait que ces démarches ne se feraient qu'à partir de leur accord (signature du formulaire de consentement).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître leur parcours scolaire et professionnel</li> <li>• Connaître leur situation professionnelle en alternance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques du stage, du poste</li> <li>• Conditions de travail</li> <li>• Positionnement du poste</li> <li>• Missions</li> <li>• Activités du poste</li> <li>• Diplômes et formations suivies</li> <li>• Expériences professionnelles</li> <li>• Motivations actuelles</li> <li>• Aspirations professionnelles</li> </ul>	Questionnaire (Fiche-profil)				
	Développement professionnel au sein du dispositif de formation en alternance	Enquête	1 étudiant RH	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réalisé au mois de juin, à la fin de l'année afin que l'étudiant ait atteint l'aboutissement de la formation</li> <li>• Dictaphone</li> <li>• Réalisé dans un bureau de l'école dans un cadre calme, sans dérangement</li> </ul>	<p><u>objectifs opérationnels :</u> • vérification de la faisabilité et de la fiabilité avant de diffuser le questionnaire (pre-test)</p> <p><u>objectifs :</u> • Connaître leur ressenti, leur vécu quant à l'accompagnement professionnel dont ils ont bénéficié (entreprise et formation) • Connaître leurs attentes, leurs objectifs dans cette formation <li>• Les manques ressentis</li> <li>• Le déroulement des cours selon leur perception</li> <li>• Leur sentiment d'évolution professionnelle</li> </p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les raisons de leur engagement dans la formation</li> <li>• Les objectifs qu'ils se sont fixés à l'aboutissement de la formation</li> <li>• Leur représentation : le vrai pro / la professionnalisation</li> <li>• Les manques ressentis en termes d'accompagnement en entreprise / en formation / en termes de contenu de formation, d'outils d'accompagnement</li> </ul>	Entretien directif	00'48 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place un accompagnement optimum avec deux personnes référentes : une en formation, et le tuteur en entreprise.</li> <li>• Mettre en place un nouvel écrit permettant de faire le point sur l'évolution professionnelle des étudiants, leurs diverses acquisitions...</li> <li>• Construction de ressources : outil opérationnels réutilisables en entreprise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cet entretien directif m'a permis de tester le questionnaire diffusé auprès des étudiants</li> <li>• A permis d'approfondir certaines questions et d'en modifier d'autres</li> <li>• Bien structurée : réalisée sous forme de grille dans laquelle il reste seulement à cocher ou à renseigner les cases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'outil était beaucoup trop long, trop de questions</li> <li>• Trop approfondi</li> </ul>
	Développement professionnel au sein du dispositif de formation en alternance	Enquête	17 étudiants RH (étudiant volontaire pour l'entretien a également souhaité répondre au questionnaire de manière à compléter ses propos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réalisé au mois de juin, à la fin de l'année afin que les étudiants aient atteint l'aboutissement de la formation.</li> <li>• Diffusé environ une semaine après l'entretien.</li> <li>• Diffusé par courrier électronique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître leur ressenti, leur vécu quant à l'accompagnement professionnel dont ils ont bénéficié (entreprise et formation)</li> <li>• Connaître leurs attentes, leurs objectifs dans cette formation</li> <li>• Les manques ressentis</li> <li>• Le déroulement des cours selon leur perception</li> <li>• Leur sentiment d'évolution professionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leur opinion sur leur évolution professionnelle</li> </ul>	Questionnaire	Sur deux semaines environ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre des temps d'échanges sur les expériences professionnelles de chacun vécues dans l'entreprise d'accueil, où chacun peut également exposer ses situations problèmes de manière à trouver des solutions collectives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilité d'interroger un panel plus important</li> <li>• Permet d'obtenir des données statistiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impossible d'approfondir certaines réponses ou de préciser certaines questions</li> <li>• Nombre de retour insuffisant pour prétendre à la production de résultats objectifs</li> <li>• Certaines questions peuvent influencer l'enquête</li> </ul>

ENTREPRISE											
ACTEURS / ELEMENTS MOBILISES	OBJET	PHASE	ACTEURS PRESENTS (outre l'enquêteur)	CONTEXTE	OBJECTIF(S) (du chercheur)	THEMES ABORDES	INSTRUMENT	DUREE	RESULTATS / PRECONISATIONS ENVISAGEES	AVANTAGES DE L'INSTRUMENT	INCONVENIENTS DE L'INSTRUMENT
DISPOSITIF	Visite en entreprise	Supplément d'enquête	Directeur pédagogique Tuteur de l'étudiant Etudiant	<ul style="list-style-type: none"> <li>•En avril 2011</li> <li>•Au sein de l'entreprise de l'étudiant, dans le bureau de son tuteur.</li> <li>•Dictaphone</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Observer et connaître le déroulement d'une visite en entreprise (les différentes étapes qui la structurent)</li> <li>•Connaître les différentes questions posées</li> <li>•Savoir qui y est présent</li> <li>•Repérer des manques éventuels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'évolution de l'étudiant en entreprise (savoir-être, savoir-faire)</li> <li>• Les missions de l'étudiants</li> <li>• Le projet de mémoire</li> <li>• Les points forts de l'étudiants et ses difficultés</li> <li>• Nécessités du tuteur envers l'école, la formation (réaménagement du calendrier, etc.)</li> </ul>	Observation participante	1h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Il pourrait être bien de s'intéresser au fonctionnement du tuteur quant à l'accompagnement de l'étudiant.</li> <li>•Il pourrait être bien que l'entretien se déroule : 30 min en tripartite/30 min qu'entre le directeur pédagogique et le tuteur pour lui parler de son approche, des choses à améliorer, de ses difficultés.</li> <li>↳Il m'a semblé que l'étudiant n'était pas trop à l'aise pour parler, et le tuteur aurait sans doute plus évoqué ses difficultés en privé.</li> </ul>	Au cœur de l'action, et possibilité d'intervenir à tout moment.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Prise de notes qui ne permet pas de rendre compte de l'intégralité de la visite. L'ensemble des éléments importants ont pu être noté, cependant, un dictaphone aurait été de bonne augure.</li> <li>•Prendre garde à ne pas perturber les acteurs, ni à les interrompre en rappelant trop souvent notre présence (prise de parole, bruit..).</li> </ul>
TUTEURS	Accompagnement, professionnalisation des étudiants	Enquête	3 tuteurs sur 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>•En avril 2011</li> <li>•Approche de la fin de l'année de formation</li> <li>•Diffusion par courrier électronique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Connaître le point de vue des tuteurs sur la professionnalisation des étudiants en entreprise</li> <li>•Connaître leurs méthodes d'accompagnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Techniques d'accompagnement pro. de l'étudiant,</li> <li>•Définition d'un vrai pro. afin de savoir quel type de professionnalité les étudiants doivent atteindre (fixer des objectifs en fonction de ça)</li> </ul>	Questionnaire	Sur 1 mois pour n'en récupérer que 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mettre en place des situations professionnelles professionnalisantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Possibilité d'interroger un panel plus important</li> <li>•Permet d'obtenir des données statistiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Impossibilité d'approfondir certaines réponses ou de préciser certaines questions</li> <li>•Nombre de retour insuffisant pour prétendre à la production de résultats objectifs</li> </ul>

Les couleurs utilisées ne signifient rien de particuliers. Elles servent uniquement à différencier les différentes parties.

## Annexe 7

### **Entretien directif – Formateur 1 – Formation tuteurs**

Chaque année, l'Ecole de Commerce xxxx organise une formation des tuteurs de ses étudiants sur deux jours. Suite à la réalisation de la première journée de cette formation le 07 Décembre 2010, j'ai souhaité rencontrer l'intervenante afin de connaître le déroulement, le contenu de cette formation, et d'en comprendre les enjeux et les impacts sur la professionnalisation des étudiants. Cette formation joue-t-elle un rôle important concernant le transfert des acquis de formation sur le lieu de travail ? Cet entretien se présentera également comme l'opportunité d'aborder la question du déroulement et des objectifs du séminaire d'intégration qui a lieu la première semaine de formation.

### **GRILLE D'ENTRETIEN**

Date : Mercredi 22 Décembre 2010, 14h

Objet : Formation tuteurs des étudiants en Ecole de Commerce

1. Présentation du cadre mon projet
2. Pourriez-vous vous présenter ?
3. Quand cette formation a-t-elle été mise en place ?
4. Pourquoi a-t-elle été mise en place ? Quels en sont les objectifs ?
5. Cette formation est-elle financée par l'Ecole ?
6. Pourquoi avez-vous été missionnée sur cette mission ?
7. Pourriez-vous me parler du déroulement de cette formation ? (Etapas, durée, contenu, méthodes employées, types de questions abordées...).
8. Lors de cette formation, définissez-vous le rôle du tuteur ?
9. Selon vous, cette formation a-t-elle suscité et suscite-t-elle encore aujourd'hui beaucoup d'intérêts pour les tuteurs présents ?
10. Combien de tuteurs étaient conviés ? Combien sont-ils venus ?
11. Ont-ils évoqués la raison de leur présence ? (Par nécessité suite à la rencontre de nombreuses difficultés en entreprise avec l'étudiant, par conscience professionnelle...).
12. Se sont-ils intéressés à la corrélation entre l'apprentissage théorique et technique en formation, et l'apprentissage en entreprise ?
13. Ont-ils demandé des outils sur des pratiques à favoriser ou bien des outils à utiliser ?
14. Selon vous, qu'apporte cette formation aux étudiants en termes de professionnalisation ?
15. Quel est votre ressenti quant à ces pratiques de formation tuteurs ?
16. De manière générale, comment l'école permet-t-elle aux étudiants de mobiliser tous leurs apprentissages en entreprise ?
17. Comment le tuteur doit-il s'y prendre pour favoriser le développement des compétences de l'étudiant ?
18. Pour terminer j'aurais souhaité en savoir un peu plus sur le séminaire d'intégration pour lequel vous intervenez. Comment se déroule-t-il ? Quels sont les objectifs fixés ?

## Annexe 8

### **Grille d'entretien directrice – formateur 2 (Pratiques pédagogiques et formation tuteur)**

#### 1- PARCOURS PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

- Parcours de formation
- Expériences professionnelles
- Profession(s) exercée(s)

#### 2- CADRE INSTITUTIONNEL

- Pourquoi avoir fait le choix de travailler dans cette école ?
- Pourquoi formateur pour des étudiants suivant une formation en alternance ?
- Quels sont les modules pour lesquels vous intervenez ?

#### 3- DEFINITION DE LA PROFESSIONNALISATION

- Définition de la professionnalisation ?
- Comment définiriez-vous un vrai professionnel ? (comportement, aptitudes, capacités...).
- La formation est-elle suffisamment professionnalisante pour que les étudiants à leur sortie soient de véritables professionnels ?
- Y-a-t-il des manques selon vous en termes de formation ? D'accompagnement ?

#### 4- PERCEPTION DE LA FORMATION

- Contenu de formation
- Approche professionnel
- Progression à visée professionnelle
- Formateur -> atteinte d'une bonne professionnalité
- Possibilité pour les étudiants d'intégrer le marché du travail par la suite ?

#### 5- APPROCHE EN TANT QUE FORMATEUR

- Modèle pédagogique (par objectif, par compétences...)
- Approche pédagogique (Méthode, outils : cas pratiques, exemples...)
- Adaptation des contenus de formation en fonction de la visée professionnelle
- Place de la visée professionnelle dans la formation RH
- Réinvestissement des activités en entreprise / de l'expérience.
- Comment s'articulent les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux / professionnels ?
- Selon vous, que laissez-vous aux entreprises suite à vs interventions ?
- Vos interventions ont-elles des limites selon vous en termes de professionnalisation de nos étudiants ?

#### 6- FORMATION DES TUTEURS

- Dans quel cadre intervenez-vous dans la formation des tuteurs ? Quel est votre rôle ? (contenu, méthodes...)
- Quels sont les objectifs de cette formation selon vous ?

## Annexe 9

### **Grille d'entretien directrice – formateur 3 (Pratiques pédagogiques)**

#### 1- PARCOURS PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

- Parcours de formation
- Expériences professionnelles
- Profession(s) exercée(s)

#### 2- CADRE INSTITUTIONNEL

- Pourquoi avoir fait le choix de travailler dans cette école ?
- Pourquoi formateur pour des étudiants suivant une formation en alternance ?
- Quels sont les modules pour lesquels vous intervenez ?

#### 3- DEFINITION DE LA PROFESSIONNALISATION

- Définition de la professionnalisation ?
- Comment définiriez-vous un vrai professionnel ? (comportement, aptitudes, capacités...).
- La formation est-elle suffisamment professionnalisante pour que les étudiants à leur sortie soient de véritables professionnels ?
- Y-a-t-il des manques selon vous en termes de formation ? D'accompagnement ?

#### 4- PERCEPTION DE LA FORMATION

- Contenu de formation
- Approche professionnel
- Progression à visée professionnelle
- Formateur -> atteinte d'une bonne professionnalité
- Possibilité pour les étudiants d'intégrer le marché du travail par la suite ?

#### 5- APPROCHE EN TANT QUE FORMATEUR

- Modèle pédagogique (par objectif, par compétences...)
- Approche pédagogique (Méthode, outils : cas pratiques, exemples...)
- Adaptation des contenus de formation en fonction de la visée professionnelle
- Place de la visée professionnelle dans la formation RH
- Réinvestissement des activités en entreprise / de l'expérience.
- Comment s'articulent les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux / professionnels ?
- Selon vous, que laissez-vous aux entreprises suite à vs interventions ?
- Vos interventions ont-elles des limites selon vous en termes de professionnalisation de nos étudiants ?



## Annexe 10 : Questionnaires - tuteurs

BAUGIN Allison

Etudiante en Master 2 Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes, Rennes 2

-----@----- / 02 -----

Madame, Monsieur, Bonjour,

### Objet de la sollicitation

Dans le cadre de mes études en Master 2 'Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes', je réalise un mémoire de recherche universitaire sur l'optimisation de la professionnalisation des étudiants suivant une formation par alternance. Pour cela, je m'appuie sur une formation délivrant un titre certifié de niveau III, à savoir la formation Ressources Humaines de l'école xxx.

C'est pourquoi je vous sollicite à ce jour, car en tant que tuteur de l'un des étudiants de cette formation, j'aurais besoin de votre opinion sur certains points.

### Pourquoi sous forme de questionnaire ?

Le choix d'un questionnaire ouvert a pour but de minimiser le temps que vous aurez à y consacrer, de vous permettre de choisir le moment opportun pour le compléter et les questions ouvertes de vous laisser vous exprimer librement. Les espaces dédiés à vos réponses sont larges afin de ne pas vous restreindre.

### Coopération importante

Votre coopération contribuera fortement à la réalisation de ce mémoire, dont l'enjeu est relativement important pour moi. C'est pourquoi, j'apprécierai la qualité de vos réponses qui impacteront directement sur la qualité même du travail final.

### Anonymat

Parce que l'université est publique et un lieu d'échanges, ce travail sera publié après avoir été soutenu, mais sachez qu'en aucun cas votre nom, prénom, entreprise..., n'y figura (cf. formulaire de consentement).

L'entête à compléter me permettra uniquement de mieux identifier les tuteurs, et facilitera le tri des données.

### En cas de difficultés ou d'incompréhension

Si toutefois vous deviez faire face à des difficultés quelles qu'elles soient, n'hésitez pas à me contacter par mail à l'adresse suivante : -----@----- / ou bien par téléphone au 02 ----- (Ecole xxx).

### Formulaire de consentement

Vous trouverez également, ci-joint, un formulaire de consentement afin de vous garantir l'objet de cette sollicitation et surtout mon engagement à conserver le caractère anonyme de toutes données recueillies.

### Modalités de retour

Vous pouvez me renvoyer le questionnaire complété par mail à cette même adresse ou bien par l'intermédiaire de l'étudiant que vous accompagnez, si possible avant le 9 mai prochain.

Je vous remercie d'avance de l'intérêt que vous porterez à ma demande, et vous prie d'agréer l'expression de mes sincères salutations.

NOM / PRENOM :

STAGIAIRE(S) TUTEUR(S) :

ENTREPRISE :

FONCTION DU TUTEUR : (au-delà de la fonction tutoriale)

---

**PHASE 1 : LE RECRUTEMENT**

1. Pourquoi avez-vous recruté une personne en situation d'apprentissage, notamment suivant une formation par alternance ?

2. Quels sont les critères de recrutement d'un stagiaire (grille ou outil spécifique, de positionnement des compétences de l'apprenant...) ?

3. Quel est le statut de votre stagiaire ? Pourquoi ce choix ?

Convention de stage     Contrat de professionnalisation

**PHASE 2 : L'ATTRIBUTION DES MISSIONS**

4. Sur quels critères (si critères il y a) attribuez-vous les missions au stagiaire ? Cochez la ou les bonnes réponses, puis argumentez.

- En fonction de la formation dispensée : lien théorie / pratique ?  
 Des besoins du stagiaire (comment sont-ils analysés) ?  
 Des besoins de l'entreprise ?  
 Compromis entre les besoins de l'entreprise et les besoins de l'apprenant ?  
 Autre(s)

**PHASE 3 : L'ACCOMPAGNEMENT / LA PROFESSIONNALISATION**

5. Une stratégie particulière est-elle mise en place afin de favoriser la professionnalisation du stagiaire ? Si oui, laquelle et pourquoi celle-ci ?

6. Y-a-t-il une évolution des missions afin de favoriser le développement professionnel de l'étudiant ? (Evolution en termes de responsabilités, de difficultés, de nouveauté(s)...) ?

7. Quelles sont les situations qui favorisent selon vous le développement des compétences de l'étudiant ?

8. Seriez-vous capable de formaliser la montée en compétences ? Qu'est-ce que cela vous évoque ?  
(L'objectif de cette question étant de connaître votre perception de la montée en compétences)

9. Vous arrive-t-il de mettre en place des situations professionnelles spécifiques pour développer certaines compétences ? Ou encore utilisez-vous des outils ? (mode opératoire, carnet de bord, etc...)

10. Percevez-vous un manque en termes de professionnalisation du stagiaire que ce soit en entreprise ou en formation ? Si oui, avez-vous déjà une idée de la manière de le combler ?

11. Pouvons-nous parler d'un accompagnement organisé (réunions régulières, débriefing, suivi des activités, mise en lien avec l'apprenant des activités en entreprise avec les apprentissages en formation ...) ?

12. Y-a-t-il une évaluation régulière des compétences développées ? Comment ? Avec quel(s) outil(s) ?

#### PHASE 4 : EMBAUCHE DU STAGIAIRE

13. Quels sont, selon vous, les critères d'une éventuelle embauche de l'étudiant à la fin du stage ?

14. Quelles seraient les conditions d'embauche (poursuite d'étude en alternance, poste CDD ou CDI...) ?

#### DEFINITION DU « PROFESSIONNEL »

15. Qu'est-ce qui fait le bon professionnel selon vous (critères, types de compétences requises...) ?

16. Quelles sont les compétences clés qu'un étudiant doit acquérir à la fin de son apprentissage en entreprise ?

#### REMARQUES / COMMENTAIRES

---

---

---

Date :

Signature du tuteur :

## Annexe 11 : Questionnaire – Etudiants

### Questionnaire : Développement professionnel en formation en alternance (2010/2011)

#### FORMATION RH

---

1) Quelles ont été vos motivations pour entrer en formation RH ? (cochez ce qui a suscité un intérêt pour vous).

titre certifié     formation par alternance     durée (1 an)     contenu     niveau III

autre(s).....

Précisez pourquoi.....

2) Cette formation a-t-elle répondu à vos attentes ?     Oui     Non

Précisez pourquoi : .....

3) Quels objectifs vous étiez-vous fixés avant de rentrer en formation ?

4) Quels objectifs vous êtes-vous fixés suite à votre formation ?

Poursuivre en formation (Précisez laquelle : ..... )     trouver un emploi en tant qu'assistante RH     autre (précisez) : .....

#### REPRESENTATION DE LA PROFESSIONNALISATION

---

5) Qu'est-ce qu'un vrai professionnel selon vous ?

6) Comment percevez-vous votre professionnalisation pour quelle soit réussie ? (outils, approche des formateurs, accompagnement...)

En formation : .....

En entreprise : .....

#### DISPOSITIF<sup>1</sup>

---

##### Cadre de l'école

7) Les normes, les valeurs, les pratiques du service pédagogique ont-elles contribué à vous professionnaliser ? (sensibilisation à la ponctualité, assiduité, etc...)     Oui     Non

Précisez pourquoi : .....

---

<sup>1</sup> FORMATION PAR ALTERANCE ASSISTANT RESSOURCES HUMAINES

8) Le cadre général était-il suffisamment professionnel ? (fonctionnement de l'école, environnement, intervenants...)

Oui  Non Précisez pourquoi : .....

Rythme d'alternance

9) Le rythme d'alternance vous convient-il ?  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

Lien école / entreprise

10) Au début de votre formation, comment s'est passée votre intégration en entreprise ?

Bien intégré(e)  Moyennement intégré(e)  Peu intégré(e)  Pas du tout intégré(e)

Précisez pourquoi : .....

11) Comment s'est passée la transition entreprise/formation tout au long de la formation ? (Cochez la(es) case(s))

vous vous sentiez perdu(e)  vous oubliez vite ce que vous faisiez en entreprise  vous manquez d'assurance  ça vous permettait de souffler en changeant d'environnement  vous mettiez complètement de côté ce que vous faisiez en entreprise  vous aviez l'impression que ce que vous appreniez en entreprise ne vous réserve pas  Vous sentiez un regain d'énergie (précisez pourquoi : .....)  autre(s).....

12) Où vous seriez-vous situé au cours de la formation ?  étudiant(e) en stage  salarié(e) en formation

13) Votre tuteur est-il venu à la réunion des tuteurs en début d'année ?  Oui  Non

14) Votre tuteur a-t-il participé à la formation-tuteur ?  Oui  Non

15) Votre tuteur connaît-il bien le fonctionnement de l'école ?  Oui  Non

16) Connaît-il bien le contenu de votre formation ?  Oui  Non

17) Y-a-t-il des manques exprimés par l'entreprise en termes de relations avec l'école?  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

18) Vous êtes-vous senti(e) bien accompagné(e) au cours de votre formation ?  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

19) Vous êtes-vous senti(e) bien accompagné(e) en entreprise ?  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

20) Comment votre tuteur vous a-t-il accompagné ?

Débriefing régulier (précisez la périodicité : .....)  Travail en binôme avec lui  Autonomie totale

Indisponible  Entrevue qu'en cas de nécessité  Autre(s).....

Pratiques des formateurs

21) Les formateurs ont-ils une approche (suffisamment) professionnelle ?  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

**22) Avez-vous ressenti des manques en formation ?**

- Retour en formation sur les activités en entreprise  Oui  Non
- Echanges de pratiques (échanges en classe sur les expériences de chacun) ?  Oui  Non
- Lien entre les apprentissages et les activités en entreprise ?  Oui  Non
- Possibilité de parler en classe des difficultés rencontrées en entreprise ?  Oui  Non
- Evaluation de votre évolution professionnelle ?  Oui  Non
- Suivi de vos activités en entreprise par une personne référente en formation ?  Oui  Non
- Autres (Précisez).....

Bilan général

**23) Eprenevez-vous des difficultés à expliciter tout ce que vous pensez avoir appris au cours de cette année ? A expliciter les compétences que vous pensez avoir développées ?**  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

**24) Avez-vous rencontré des difficultés en entreprise ?**  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

**25) Avez-vous rencontré des difficultés en formation ?**  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

**26) Comment qualifieriez-vous votre évolution professionnelle entre le début de la formation par alternance et la fin ? (cf. précision page suivante)**  débutant  confirmé  expert  Ne sait pas

**27) Y-a-t-il des outils, des pratiques qui seraient selon vous, utiles durant la formation pour améliorer votre développement professionnel, vos apprentissages ?**  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

**28) Vous sentez-vous prêt à affronter le monde du travail en tant que « vrai(e) professionnel(le) » dans le domaine des RH ?**  Oui  Non

Précisez pourquoi : .....

**29) Que diriez-vous de l'évolution de votre identité professionnelle ?<sup>2</sup>**

Composantes représentationnelles : .....

Opératoires : .....

Affectives : .....

<sup>2</sup> L'identité est un « ensemble de composantes représentationnelles, opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs, maîtrises pratiques...), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts...) produits par des expériences particulières et dont un agent est le support et détenteur à un moment donné de l'une de ses expériences ». (Barbier, 1996, *De la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation*).

<b>DEBUTANT</b>	<b>Démarche / mode d'intervention</b>	<b>Contextualisation des savoirs</b>	<b>Méta-connaissances</b>	<b>Gestion du temps</b>	<b>Degré d'autonomie</b>	<b>Image de soi</b>	<b>Fiabilité</b>
<b>Débutant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vision partielle d'une situation</li> <li>-Difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire ; s'attarde aux détails d'un énoncé, d'un problème</li> <li>-Faible tri des informations</li> <li>-Fonctionne par tâtonnement, essais et erreurs</li> <li>-Progression pas à pas et analytique</li> <li>-Peu ou pas de recours à l'intuition</li> <li>-Forte référence à des règles et procédures générales indépendamment du contexte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Généraux et peu contextualisés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Connait mal ses potentialités et les utilisations possibles de ses ressources ; ne sait pas toujours à quoi ses connaissances peuvent servir</li> <li>-Organise ses connaissances davantage en fonction de l'énoncé d'un problème que de schémas mémorisés</li> <li>-Savoirs fragmentaires</li> <li>-En reste à la structure superficielle des problèmes</li> <li>-Faible capacité à utiliser ses connaissances en temps opportun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Faible autonomie</li> <li>-Application des règles formelles</li> <li>-Forte utilisation des règles d'entraînement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incertaine</li> <li>-En pleine construction</li> <li>-Recherche de modèle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Peu fiable mais réussite ponctuelle</li> </ul>
<b>CONFIRME</b>	<b>Démarche / mode d'intervention</b>	<b>Contextualisation des savoirs</b>	<b>Méta-connaissances</b>	<b>Gestion du temps</b>	<b>Degré d'autonomie</b>	<b>Image de soi</b>	<b>Fiabilité</b>
<b>Maîtrise professionnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Stratégie d'étude et de résolution de problèmes,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contextualisés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bonne connaissance de ses savoirs, capacités et compétences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Maîtrisée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autonomie</li> <li>-Sait interpréter les règles</li> <li>-Simplification ou abandon progressif des règles d'entraînement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Confiance en ses capacités et connaissances acquises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fiabilité</li> </ul>
<b>EXPERT</b>	<b>Démarche / mode d'intervention</b>	<b>Contextualisation des savoirs</b>	<b>Méta-connaissances</b>	<b>Gestion du temps</b>	<b>Degré d'autonomie</b>	<b>Image de soi</b>	<b>Fiabilité</b>
<b>Expertise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Réagit de façon intuitive et globale, sans se référer explicitement aux règles de la profession ; voit ce qu'il faut faire ; ne calcule pas sa réponse ; sait faire face aussitôt aux événements ; agit de façon spontanée ; sait court-circuiter les étapes d'une procédure, faire des impasses ; forte capacité d'intuition et d'insight,</li> <li>-Ne recourt aux démarches, aux règles et procédures habituelles qu'en situation inhabituelle de rupture ou dégradée,</li> <li>-Se fie plus à des approches de structure qu'à la recherche des détails ; forte capacité de reconnaissance de formes,</li> <li>-Met en œuvre des stratégies globales plutôt qu'analytiques ; vision synthétique</li> <li>-Sépare l'essentiel de l'accessoire ; fait l'économie d'informations,</li> <li>-Anticipe à partir de signaux faibles</li> <li>-Sait se prononcer dans une conjoncture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Très contextualisés</li> <li>-Très rapidement mobilisables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se réfère à une heuristique (rapportant à une typologie de problèmes ou de situations)</li> <li>-Organise ses connaissances à partir de schémas, de modèles d'analyse, de « patterns », de « théories d'action »,</li> <li>-Organise ses connaissances en blocs (« chunks ») reliés entre eux et facile à mobiliser</li> <li>-A su développer des méta-connaissances qui lui permettent de mieux savoir mettre en cause ses savoirs,</li> <li>-Connait les utilisations multiples des ressources (savoirs, capacités...) qu'il possède,</li> <li>-Forts automatismes et savoir-faire incorporés,</li> <li>-capacité à saisir le bon moment de mise en œuvre de ses connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Peut agir très vite mais sait choisir les rythmes adéquats ?</li> <li>-Non seulement réagit, mais anticipe,</li> <li>-Immédiatement opératoire</li> <li>-Rapidité d'exécution,</li> <li>-Aisance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Totale : peut en fixer les limites,</li> <li>-Sait donner de nouvelles interprétations aux règles,</li> <li>-Capacités à créer ses propres règles,</li> <li>-Abandon des règles d'entraînement,</li> <li>-Prend des risques à titre personnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Très congruente</li> <li>-Connait les points forts et les limites de son expertise,</li> <li>-Confiance en soi, aisance, aplomb,</li> <li>-Sait gérer son image</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Très grande régularité de la compétence</li> </ul>

**Annexe 12 : Grille d'entretien directif (test du questionnaire – étudiants)**

ENTRETIEN DIRECTIF ETUDIANT Assistant RH 07/06/2011		
THEMES	SOUS-THEMES Points à aborder	REponses
<b>Peux-tu me parler de ton parcours de formation et professionnel</b>		
<b>AVANT LA FORMATION RH</b>		
PARCOURS	Formations suivies	Niveau d'études, secteurs...
	Expériences professionnelles	Poste, secteur, nombre d'années...
	<b>PENDANT LA FORMATION RH</b>	
	Entreprise d'accueil	Entreprise Secteur Statut Fonction du tuteur
<b>Quelles ont été vos motivations pour la formation RH ?</b>		
ENGAGEMENT EN FORMATION RH	Motivations, type de formation recherchée	Pourquoi une formation par alternance ? Pourquoi un titre certifié ?
	Projets	Profession visée
		Objectifs fixés, buts à atteindre
<b>Quelles sont vos représentations ?</b>		
REPRESENTATIONS PERSONNELLES	Qu'est-ce qu'un vrai professionnel ?	
	Comment percevez-vous votre développement professionnel ?	
	Comment te représentes-tu le secteur des RH ?	
	Comment te représentes-tu la profession que tu veux exercer ?	
	La formation RH a-t-elle modifié/enrichi tes représentations ?	
<b>Comment percevez-vous le dispositif de formation ?</b>		
<b>ORGANISATION</b>		
Cadre de l'école	Normes, valeurs, pratiques du services pédagogique.	
	Cadre professionnel ?	
Rythme d'alternance	Répartition des durées en entreprise, en formation	
	Comment se passe la coupure entre les deux ?	
Lien école / entreprise	L'entreprise a-t-elle connaissance du référentiel de formation ?	
	Connait-elle bien le fonctionnement de l'école ?	
	S'intéresse-t-elle aux diverses réunions qui ont lieu à l'école (réunion tuteurs, formation tuteurs, visite en entreprise...)	
	Se sent-elle impliquée dans votre apprentissage ? Ou bien pense-t-elle que c'est uniquement le rôle de l'école ?	
	Intervient-elle auprès de l'école pour faire des suggestion d'apprentissage ?	
	Y-a-il des interrogations de la part de l'entreprise qui reste irrésolue ?	
Y-a-il des manques exprimées par l'entreprise en termes d'interface école/entreprise ?		
<b>MOYENS</b>		
Le lieu est-il propice à un bon apprentissage ?	Environnement professionnel ?	
	Matériel adapté aux contenus de la formation ?	
	Y-a-t-il des éléments à souligner qui selon vous seraient un frein à votre professionnalisation ?	
<b>PEDAGOGIE</b>		
Pratiques des formateurs	Approche professionnelle (approche d'expert, mise en situation, cas pratique, termes professionnels...) : formateur ou professeur	
	Conformité du contenu au programme	
	Adaptation du rythme, du contenu en fonction des besoins et des attentes de chacun ?	
	Durée des interventions en adéquation avec vos attentes	
	Prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants ? (retour sur les expériences passés et les compétences de chacun, partages des pratiques de chacun...)	
	Place de la réflexivité lors de leurs interventions ?	
	Retour sur vos pratiques, analyses des comportements (des différents acteurs), des problèmes rencontrés en entreprise...	
	Les cours sont-ils suffisamment pragmatiques pour être réinvestis sur le terrain si nécessaire ?	
Les objectifs vous semblent-ils atteints à la fin de chaque module ?		
Contenu de la formation	Articulation des thèmes	
	Progression pédagogique (ordre des thèmes dans l'année)	
	Intérêts de subjectifs, du contenu de la formation pour vos projets ?	
	Difficultés rencontrées (quelle en était la cause selon vous ?)	
Vous dans le dispositif	Vous y sentez-vous plutôt étudiant en stage en entreprise ou bien professionnel suivant une formation ?	
	La formation répond-elle à vos attentes ?	
	Si vous pouviez y changer plusieurs choses dans le cadre de votre professionnalisation, qu'elles seraient-elles ?	
Qu'est-ce qui vous a été bénéfique dans cette formation toujours en termes de professionnalisation ?		
<b>Quels sont les apports du milieu professionnel dans votre professionnalisation ?</b>		
<b>ACTIVITES</b>		
Les tâches confiées	Quelle était la commande (finalités et enjeux des tâches) ?	
	Quels moyens vous ont été fournis pour la réalisation ?	
Les buts / le mode opératoire	Quels buts étaient alloués à ces tâches ?	
	Quelles méthodes ?	
	Quelles étapes ?	



EN ENTREPRISE	Les prises d'information sur le contexte de l'activité	Les aspects essentiels de la situation professionnelle		
		Les éléments importants à prendre en compte pour la réussite de l'activité		
		Informations nécessaires toujours disponibles ?		
	Progression des missions confiées	Progression : plus de responsabilités, de difficultés, de nouveauté...		
		Quelle est la logique de cette progression ?		
		Favorise-t-elle votre évolution professionnelle ?		
	Actions formatives	Des objectifs ont-ils été fixés ?		
		Quelles sont les actions qui selon vous, vous permettent de développer des compétences ?		
	<b>ACCOMPAGNEMENT</b>			
	Pratiques	Un ou plusieurs tuteurs ?		
		Disponibilités ?		
		Intégration dans l'entreprise ?		
		Méthodes d'accompagnement (expérimenté, rigoureux sur ce point, méthodes particulières...)		
		Points réguliers sur votre évolution ?		
		Débriefing, suivi des activités, réunions régulière ?		
		Outils utilisés (livret, grille d'évaluation...)		
		Les résultats obtenus (estimation de la performance et de ces effets)		
		Mise en lien de vos apprentissages en formation et de vos pratiques ?		
	Les réajustements en cours d'action	Qu'est-ce qui fait que vous réajuster une action ? (signes particuliers, tuteur...)		
		Suivi de vos actions, évaluation et ajustement		
Retour réflexif sur vos activités ? (seule/avec votre tuteur...)				
Place de la formation en entreprise	Vos collègues ressentent-ils un apport particulier de votre part grâce à votre formation ?			
	Savez-vous ce qu'il pense de votre formation ?			
	Y-a-t-il une volonté de leur part (ou du tuteur) de s'impliquer dans vos apprentissages en formation ? (compte rendu, partage des apprentissages...)			
Vous dans l'entreprise	Que vous apporte l'entreprise en termes d'apprentissage ?			
	Y-a-t-il des éléments à souligner qui selon vous seraient un frein à votre professionnalisation ?			
<b>Quelles conclusions tirez-vous de votre progression au cours de ce dispositif de formation par alternance ?</b>				
ENTREPRISE	Avez-vous eu des difficultés à répondre aux questions concernant vos activités en entreprise ?			
	Difficultés rencontrées en entreprise			
	Manques ressentis en entreprise (accompagnement, responsabilités,			
	Comment qualifiez-vous votre évolution professionnelle entre le début et la fin de votre mission en entreprise ?			
	Y-a-t-il des outils, des pratiques qui seraient, selon vous, utiles en entreprise pour votre développement professionnel, vos apprentissages ?			
FORMATION	Difficulté rencontrées en formation			
	Manques ressentis en formation			
	Comment qualifiez-vous votre évolution professionnelle entre le début et la fin de la formation ?			
	Avez-vous conscience de votre évolution professionnelle ? Le dispositif de formation y-a-t-il contribué ? Comment ?			
	Pensez-vous avoir atteint vos objectifs fixés au début de la formation ?			
BILAN GENERAL	Y-a-t-il des outils, des pratiques qui seraient, selon vous, utiles durant la formation pour votre développement professionnel, vos apprentissages ?			
	Vous sentez-vous professionnel ? (confiance en vous, prises d'initiatives...)			
	Avez-vous le sentiment d'avoir développé une identité professionnelle ?			
	En retirez-vous, de manière générale, une expérience plutôt positive ou négative ?			

## Annexe 13

### Grille d'entretien directif – directeur pédagogique

Lundi 18 juillet

2011 – 16h

## ENTRETIEN – directeur pédagogique

---

### Rôle et fonction dans l'école

#### Titre certifié

- Peux-tu me rappeler les caractéristiques d'une formation délivrant un titre certifié ?

#### Formation par alternance

- Quelles sont les caractéristiques d'un dispositif de formation par alternance ? (lien école / entreprise)
- Quels sont les objectifs de l'alternance ?
- Comment optimiser l'atteinte de ces objectifs ?
- Les relations avec les entreprises permettent-elles un travail en collaboration suffisant ? (demander aux tuteurs leurs exigences / évaluation tous les 2 mois / établir le profil du tuteur / faire connaître davantage la formation tuteur / travailler avec les tuteurs sur les situations professionnalisantes)
- Quels sont les objectifs et les modalités de partenariat entre école / entreprise ?
- Quels sont les objectifs de la visite en entreprise ?

#### Professionalisation et développement des compétences

- Comment perçois-tu la professionnalisation des étudiants en général ?
- Comment perçois-tu la professionnalisation des étudiants RH ?
- La professionnalisation te semble-t-elle différente pour une formation délivrant un titre certifié ?
- As-tu déjà identifié des manques en termes de professionnalisation (développement des compétences) des étudiants en formation RH ? (outils, pratiques pédagogiques des formateurs, interface école/entreprise, réinvestissement des expériences, etc...)
- Quelles sont les situations en entreprise qui selon toi, favorisent la professionnalisation des étudiants ?
- Quels sont les éléments les plus importants pour que l'étudiant réussisse ses activités ?
- Comment, selon toi, nous pourrions mesurer la professionnalité des étudiants ? (tuteur, outils spécifiques...)
- Quels est ta perception du rapport entre les **compétences génériques** que peuvent acquérir les étudiants dans l'enceinte de l'école au travers au travers des travaux qui leur sont demandés par les formateurs (mener un travail en équipe, faire un diagnostic, conduire un projet, etc.) et les **compétences professionnelles** acquises dans le cadre de l'entreprise ?

#### Formation Assistante Ressources Humaines

##### *Formation*

- Peux-tu me présenter la formation RH ?
- Peux-tu me dire comment s'organise ce dispositif ? (plan pédagogique, évaluation, mobilisation des acteurs, tuteurs, étudiants...)

### ***Etudiants***

- Quelles sont les caractéristiques/profils des étudiants RH ?
- Selon toi, ont-ils connaissance des caractéristiques d'une certification ?

### ***Formateurs***

- Qu'attends-tu réellement des formateurs pour cette formation ? (approche, techniques, outils, etc...)

### ***Travail d'amélioration***

- Y a-t-il des écarts entre ce que tu souhaites (prescrit) et le réel ?
- Que penses-tu du référentiel de la formation RH ? (manques ???)
- J'aimerais connaître la marge de manœuvre que l'école a pour la formation RH (contenu, progression pédagogique, etc...) sachant que le titre appartient à une école ? → *Y-a-t-il possibilité, par exemple, d'y ajouter des modules, des contenus, etc.*
- Penses-tu que les missions attribuées à xxxx (chargé pédagogique) pour les BTS MUC de l'année prochaine pourraient faire l'objet d'une adaptation pour chacune des formations ?
- Que penses-tu de la création d'une certification pour la formation RH ? (Assistant RRH par exemple ?)

### **Formation tuteurs**

- Peux-tu me parler de la formation des tuteurs ? (Objectifs, contenus, déroulement, retombées...)
- Selon toi, en tant que tutrice, mais aussi directrice pédagogique, quel est le rôle d'un tuteur si l'on se détache de ce qui est référencé dans le livret de liaison de chaque formation ?

### **Bilan**

- Quels sont les points forts et les points faibles de la formation ?
- Quels pourraient être les pistes d'amélioration ?

Tableaux thématiques : traitements des données (Directeur pédagogique)

THEMES	Missions du directeur pédagogique interrogé	Formation en alternance : Caractéristiques selon ses propres représentations	Titre certifié différences ?	Dispositif d'alternance actuel				
				Lien école / entreprise	Formation tuteurs	Profil du tuteur	Profil et rôle des formateurs	Profil du public apprenant
Propos recueillis (directeur pédagogique)	<p><u>Ingenierie de formation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* "création et mise en place de nouvelle formation [...] dans le cadre de la formation continue et de l'alternance".</li> <li>* encadrement "de cinq personnes qui travaillent dans le service pédagogique"</li> <li>* gestion "d'à peu près 80 intervenants actifs"</li> <li>* "chargé de recrutement des intervenants"</li> <li>* "gestion de projets en dehors du service pédagogique pour répondre à la gestion stratégique [...] de l'école"</li> <li>* "gestion des partenariats à l'international et au niveau national avec d'autres écoles avec lesquelles on travaille"</li> </ul> <p>[00/01-00/02]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* "donner la possibilité à une personne, [...] un jeune ou un moins jeune, d'aboutir à une compétence métier, professionnalisante, qui lui permet d'exercer un métier qu'il a choisi, que ce soit durant sa période d'alternance ou bien qu'il avait choisi en amont qu'il a complété par l'alternance" [00/02]</li> <li>* "plusieurs acteurs et chacun a sa part de responsabilités [...] triangle 'entreprise/école/apprenant'". [00/06]</li> <li>* "différents critères qui peuvent mener à la réussite de la formation en alternance [...] un bon encadrement de la part des différents acteurs". [00/06]</li> <li>* en alternance "la plupart des intervenants formateurs sont [...] des professionnels [...] plus dans une approche de productivité ou de résultats [...] l'école a besoin de suffisamment de moyens pour aboutir" [00/08].</li> <li>* "l'alternance est faite pour que l'apprenant apprenne comment faire et non pas seulement à exécuter". [00/25]</li> <li>* "méthode inductive et méthode déductive". [00/27]</li> <li>* "la formation c'est une succession de compétences et de connaissances qui une fois cumulées permettent à l'étudiant d'être capable de faire". [01/08]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Des formations "qu'elles soient certifiées ou pas doivent avoir les mêmes objectifs". [00/03]</li> <li>* "La différence est certainement en gage de qualité"? [00/03]</li> <li>* Formation "mise en place parce qu'il y a eu une demande en fonction d'un besoin [...] d'un marché". [00/03]</li> <li>* un gage de qualité "par rapport aux partenaires qui ont participé au montage de cette formation, et [...] aux objectifs qui seront atteints à la fin de cette formation". [00/03]</li> <li>* "Un titre certifié, très certainement peut avoir sur le marché de l'emploi une valeur d'un point de vue économique et financier, supérieur à une formation qui n'est le pas". [00/04]</li> <li>* "l'alternance pour un titre certifié ou pas, on a les mêmes objectifs parce qu'on parle d'alternance, donc on parle d'une certaine exigence [...] d'une certaine productivité [...] d'un certain aboutissement [...] d'une certaine expérience professionnelle dans une entreprise". [00/31]</li> <li>* "dans la certification on s'engage à mettre en place un certain nombre de processus qui permettrait [...] d'aboutir à [un] type de compétence qu'on justifie". [00/32]</li> <li>* "dans cette formation on fait plus que de la certification [...] on peut amener ces modifications là [...] ça permet de faire évoluer la formation en fonction des besoins". [00/36-00/37]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* "la collaboration peut se faire avec les différents acteurs de l'entreprise [...] décideurs [ou avec ceux] à un niveau opérationnel". [00/10]</li> <li><u>En amont de la formation</u></li> <li>* "définir [...] avec l'entreprise un certains nombres de tâches, de postes" [00/10]</li> <li><u>Durant la formation :</u></li> <li>* "réunion tuteur"</li> <li>* "formation des tuteurs"</li> <li>* "examens oraux [...] fin d'année"</li> <li>* "visite en entreprise"</li> <li>* "rendez-vous téléphoniques qui peuvent se positionner mais c'est surtout quand il y a des problèmes qui se posent" [00/11]</li> <li>* "il n'y a pas de coordination sur le fond de la formation [...] pas de concertations, disons académiques". [00/11-00/12]</li> <li>* communication sur "l'organisation générale de la formation [...] type de profil [des étudiants] [...] changement au niveau des modules". [00/12]</li> </ul>	<p><u>Nouvelle organisation à compter de septembre 2011</u> (information donnée fin juillet 2011 donc non prise en compte dans les premières enquêtes).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* "réunion générale [...] on va créer des ateliers en fonction des formations entre intervenants et tuteurs". [00/22]</li> </ul> <p>Modèle correspondant au contexte de la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* "moi je suis intervenu une demie journée, l'objectif étant vraiment de présenter l'approche globale des différentes formations, notre méthode de travail, quelles sont les attentes en termes de résultats [...] répondre à leurs questionnements en termes d'organisation générale [...] d'examens [...] d'attendu [...] de production". [00/23]</li> <li>* "mon rôle était de leur dire comment l'école interviendrait dans la gestion de conflits" [00/24]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* "pas de profil prédéfini, pas de modèle type" [00/17]</li> <li>* question de "légitimité, d'accompagnement". [00/18]</li> <li>* "pour les contrats de professionnalisation [...] les OPCA [exigent] un certain niveau d'études". [00/19]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* "pour la plupart des professionnels [...] très bonne approche technique du terrain mais à qui il peut également manquer parfois la pédagogie [...] plus dans une approche de productivité ou de résultats que l'approche de moyens". [00/08]</li> <li><u>Profils divers</u></li> <li>* "l'approche classique [...] à côté il faut toujours une approche pragmatique, pratique [...] en lien avec le savoir-faire". [00/26]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* "Parcours différents, des caractères différents, une approche métier différentes [...] sur certains postes qui ne leur ont pas donné toute la largeur des compétences qu'ils ont travaillé en formation [00/40]</li> <li>* "plusieurs profils : l'étudiant pur [issu d'une formation], il y a celui pour qui la formation sera qu'un étape pour "évoluer sur des postes" plus importants et poursuivre ses études, et l'étudiant qui reprend ses études pour se réorienter". [01/09]</li> <li>* sur deux types de poste : "ceux qui sont en service RH, et ceux qui sont en agence pour l'emploi ou cabinet de recrutement, de conseils". [01/10]</li> </ul>

Thèmes	Dispositif d'alternance actuel (suite)			Représentation de la professionnalisation des étudiants				Compromis-préconisations
	Outils d'accompagnement	Pratiques d'accompagnement / professionnalisantes	Pratiques pédagogiques / réinvestissement de l'expérience	Représentations générales	Evolution des étudiants souhaitées	Rôle du centre de formation	Rôle de l'entreprise	
Propos recueillis (directeur pédagogique)	<p><b>Bilan professionnel de fin de formation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* "Bilan pro. de fin de formation avec une partie générale et une partie spécifique au métier" [00'42]</li> <li>* Pas de grille spécifique en fonction des missions de l'étudiant : "on met tous les items alors qu'ils ne sont pas tous évalués en entreprise" [00'42]</li> <li>* "Le bilan professionnel est noté par les tuteurs" [00'43]</li> </ul>	<p><b>Visite en entreprise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* "se fait afin de valider les missions, l'intégration, l'évolution des étudiants". [00'11]</li> <li>* "après quatre mois ou six mois d'intégration" [00'13]</li> </ul> <p><b>Deux axes :</b> [00'13-00'14]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* "identifier quelles sont les missions, comment elles se développent, quelles sont les difficultés, les réussites, les rectifications [...] amenées à la mission en fonction des besoins de l'entreprise et [...] étudiant".</li> </ul> <p><b>Mémoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* sur un projet à mettre en place en entreprise [00'13]</li> <li>* "projet en fonction d'un besoin ponctuel" [00'14]</li> </ul> <p>* "c'est à travers le mémoire, tout l'accompagnement qui se fait, on accompagne obligatoirement les étudiants dans leur projet". [00'16]</p> <p>* "on insiste à ce qu'ils analysent ce qu'ils ont fait parce que s'ils le font ils vont savoir que pour la prochaine fois il ne faut pas faire ceci [...] cela, mais pas seulement ne pas le faire". [00'57]</p> <p>* "au niveau des compétences, ça se développe au travers le mémoire [...] portera sur un projet de l'entreprise [...] amener une entreprise à s'intéresser à ce mémoire là [...] amener l'étudiant à s'interroger sur les projets qu'il peut mettre en place en entreprise" [00'13]</p>	<p>* "l'approche classique [...] est une approche qu'il ne faut pas supprimer [mais] peut en aucun être suffisante en soi. A côté il faut toujours une approche pragmatique, pratique [...] en lien avec le savoir-faire". [00'26]</p> <p>* "Diversifier les modes d'apprentissages va leur permettre de diversifier leurs méthodes d'analyse, les types de propositions qui peuvent être faites et surtout l'application qui peut être faite par la suite". [00'27]</p> <p>* "les pousser un maximum à travers différents process en fonction des différents modules". [00'27]</p> <p>* "méthode inductive et méthode déductive". [00'27]</p> <p>* "cas pratiques, jeux de simulations, mise en situation, étude de cas...". [00'26]</p> <p>* "mélange" des approches pédagogiques pour favoriser une certaine "complémentarité" qui permettra un "cumule des processus" amenant les étudiants à "se poser les bonnes questions même s'ils n'ont pas les réponses". [00'29]</p> <p>* "Au niveau des cours, tous les ans on fait une réévaluation du contenu" [didactique]. [01'13]</p> <p><b>Réinvestissement de l'expérience :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* "ils le font de façon indirecte parce que dans tous les cas, l'intervenant, il est obligé pour intéresser son public". [00'59]</li> </ul>	<p>* "La professionnalisation des étudiants est amenée par les différents acteurs. Il y a l'entreprise et l'école [...] que chacun puisse accompagner, amener ses compétences qu'il va communiquer". [00'25]</p> <p>* dans les compétences à communiquer "il y aura de l'informatif [...] du participatif [...] de la validation". [00'25]</p> <p>* "La professionnalisation se fait tout au long de la vie" [00'38]</p> <p>* "c'est lui [l'étudiant] l'acteur principal du jeu". [00'40]</p>	<p>* "capacités d'analyse [...] mener une problématique tout en proposant une solution [et surtout qu'ils sachent] se poser les bonnes questions même s'ils n'ont pas les réponses". [00'29]</p> <p>* A la fin de la formation, les étudiants ne sont "pas forcément des spécialistes" mais ont "assez de connaissances", de "curiosité" pour "évoluer sur leur poste, dans leur projet professionnel, dans leur vie tout simplement". [00'30]</p> <p><b>Mesure de la professionnalité des étudiants ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* "au niveau du mémoire et de la soutenance pour voir le niveau de compétences de l'étudiant [...] plusieurs critères : comment il présente, et surtout au niveau du questionnement [...] comment lui-même il a abordé le sujet [...] il a pu se défendre [...] répondre à son questionnement [...] tous ces éléments là nous amène à valider son professionnalisme". [00'41]</li> <li>* "un accompagnement de qualité pour que l'étudiant passe à une autonomie, une responsabilisation correcte". [01'03]</li> <li>* "la formation c'est une succession de compétences et de connaissances qui une fois cumulées permettent à l'étudiant d'être capable de faire". [00'08]</li> </ul>	<p>* "obligation de moyens et [...] de résultats" [00'07]</p> <p>* "encadrement qui est fait par l'équipe de l'école, mais il y a aussi l'encadrement qui est fait par les différents intervenants formateurs qui peuvent suivre les apprenants dans leur cursus". [00'08]</p> <p>* Permet d'atteindre un certain "niveau d'aboutissement" [00'38]</p> <p>* "on forme des personnes qui vont être capable de [...] assurer le poste sur lequel il a travaillé durant la formation" [00'38]</p> <p>* "La formation n'est qu'une étape" [00'39]</p> <p>* Donne "toute la largeur des compétences qu'ils n'ont pas pu travailler sur leur poste" [00'40]</p> <p>* "joue un rôle primordial [...] a pour objectifs de les préparer, les suivre, les accompagner, pour pouvoir développer leurs compétences". [01'00]</p>	<p>* "donne la possibilité aux apprenants de mettre en application ce qu'ils ont appris durant la formation". [00'07]</p> <p>* "apprendre et de faire évoluer leurs techniques et leurs pratiques et ça ça passe aussi par la responsabilisation". [00'07]</p> <p>* permettre au stagiaire d'être actif, de participer, d'échanger, de valider lui-même son travail en plus d'être validé par quelqu'un d'autre. [00'07]</p> <p>* "l'entreprise va faire qu'il réussira son expérience". [00'07]</p> <p>* avoir conscience que l'alternance ne peut pas être performant dès le début. [00'09]</p> <p>* "le faire évoluer" [l'apprenant]. [00'09]</p> <p>* "rôle [...] au niveau de l'individu [...] au niveau relationnel" [00'15-00'16]</p> <p>* "il faut que l'entreprise les responsabilise [...] que les tuteurs leur donnent la possibilité d'évoluer, d'appliquer certaines pratiques, de les évaluer, de réajuster le tir...". [01'03]</p> <p>* "l'objectif des expériences en entreprise c'est aussi de leur apprendre à apprendre. Il faut quand même une période d'accompagnement assez importante et surtout [...] de qualité pour que l'étudiant passe à une autonomie, une responsabilisation correcte". [01'03]</p> <p>* "objectif d'évolution [concernant l'étudiant] et de leur donner aussi les moyens pour ça". [01'03]</p> <p>* "le mettre dans un contexte favorable". [01'04]</p> <p>* "accompagnement [...] consigne, donner une approche très détaillée de ce qu'on attend au niveau des compétences à atteindre". [01'04]</p>	<p><b>Fiche profil du tuteur</b> [Enquêteur] : "que la personne référente puisse être identifiée ou bien s'identifier elle-même après avoir été désignée". / "fiche avec son rôle, ses missions, des conseils pour l'accompagnement". [00'20]</p> <p>* "oui c'est possible, on fait ça plus ou moins de façon lors de la réunion des tuteurs [...] ça pourrait être bien de façon écrite". [00'21]</p> <p>* "ça peut être bien de leur donner quelques billes pour les mener vers telle ou telle direction, pourquoi pas".</p> <p><b>Création d'outils d'accompagnement professionnel</b></p> <p>* "tout est utile". [01'16]</p>

Tableaux thématiques : traitements des données (Formateur 1)

Thèmes	Profil du formateur	Formation des tuteurs				
		Contexte	Objectifs	Organisation	Déroulement (pratiques, outils...)	Impact sur le développement professionnel des étudiants
Propos recueillis (Formateur 1)	[00'02]	<p><b>□ Nombre de présent</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomateur présents : « huit, je crois lors de la dernière formation » [00'07]</li> </ul> <p><b>□ Raison de l'implication des tuteurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Ceux qui sont là sont en général motivés [...] ils prennent vraiment à cœur leur fonction, leur mission [...] qu'ils ont choisie mais pas toujours » [00'35]</li> <li>• « parfois c'est leur hiérarchie qui les a obligés [...] c'est vrai que c'est un surcroît de travail pour eux » [00'35]</li> </ul>	<p><b>□ Rôle de l'intervenant dans cette formation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « j'interviens plus sur comment gérer au mieux justement le temps en entreprise, c'est-à-dire dans l'organisation des missions » [00'05]</li> <li>• « Donc mon rôle aussi c'est un petit peu de poser des questions pour aussi voir un peu où en est le tuteur par rapport à ce qu'il ressent sur sa relation avec la personne en alternance ». [00'10]</li> <li>• « Je suis là plutôt pour essayer d'harmoniser et d'aplanir les difficultés et de faire en sorte qu'il en ressorte quelque chose, que le tuteur reparte avec des solutions pratiques, avec l'envie de continuer à transmettre son savoir et à faire le lien avec le tuteur et qu'il reparte plutôt positif, ce qui est l'objectif premier » [00'55]</li> </ul> <p><b>□ Objectifs de la formation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « accompagner le stagiaire ainsi que le tuteur » [00'03]</li> <li>• « faire le pont entre la partie théorique qu'ils reçoivent ici et la partie plus ou moins pratiques, c'est-à-dire la mise en œuvre en entreprise » [00'03]</li> <li>• « mettre l'accent sur le stagiaire en situation de travail : quelles peuvent être ses difficultés, qu'est-ce qu'il peut apporter à l'entreprise » [00'03]</li> <li>• « optimiser la définition du lien tripartite entre l'école, le stagiaire et l'entreprise » [00'03]</li> <li>• « recadrer quels sont les droits et les devoirs de l'entreprise » [00'04]</li> <li>• « comment construire un parcours d'apprentissage, comment le suivre régulièrement, comment coacher, comment manager son équipe » [00'55]</li> <li>• Très important de définir qui fait quoi, comment on fait [00'38]</li> </ul> <p><b>□ Echange de pratiques entre tuteurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « les tuteurs qui ont vraiment envie de progresser et d'avancer peuvent aussi utiliser des méthodes qu'ils ne connaissent pas ou [...] avoir un feedback d'autres entreprises » [00'36]</li> </ul>	<p><b>□ Thématiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « la thématique du matin était assurée par le directeur pédagogique sur tout ce qui est encadrement pédagogique [...] plutôt des questions entre le fonctionnement de l'école et l'entreprise [...] l'élaboration du projet tuteuré, en quoi ça consiste »</li> <li>• « L'après midi [...] sur les stagiaires en situation de travail : comment optimiser la relation entre le tuteur et le stagiaire » [00'10]</li> </ul> <p><b>□ Nombre de jours, personnes présentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « il y a un mix de [tuteurs de] différentes formations » [00'30]</li> <li>• « Entre la première journée tuteur et la deuxième, il peut y avoir un ou deux mois » [00'03]</li> </ul> <p><b>□ Financement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « prise en charge par les OPCA qui est incitative » [00'06]</li> <li>• coût « pas très élevé, 240€ [...] deux jours de formation » [00'06 et 00'32]</li> <li>• « L'école propose et eux adhèrent ou pas et ensuite c'est pris en charge par l'OPCA » [00'06]</li> </ul>	<p><b>□ Outils</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « J'apporte [...] des outils pour faire un point [...] sur son attitude de transmission des ordres et [...] dans l'organisation de la méthodologie sur des points réguliers [...] techniques de communication pour [...] aider le tuteur à bien encadrer, à faire des points réguliers, sur la manière de s'y prendre [...] de communiquer ». [00'11]</li> <li>• « j'ai fourni des modèles de fiche de missions puisqu'ils n'avaient aucune trame » [00'38]</li> </ul> <p><b>□ Problématiques relationnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « poser des questions pour aussi voir un peu où en est le tuteur par rapport à ce qu'il ressent sur sa relation avec la personne en alternance ». [00'10]</li> <li>• « J'insiste beaucoup sur la notion de cadre de travail. Il s'avère que les problématiques relationnelles professionnelles interviennent beaucoup dans la formation tuteur, soit parce qu'il n'y a pas de cadre ou parce que le cadre est vraiment trop rigide ». [00'50]</li> <li>• « je transmets des messages comme quoi [...] il faut reconstruire le lien de communication, repartir sur des faits et non pas sur le côté émotionnel des choses [...] j'aborde un tout petit peu les bases humaines transactionnelles » [00'51]</li> <li>• « identifier « le mode du tuteuré : enfant ou adulte » [00'52]</li> <li>• « je pose beaucoup de questions sur la manière dont ils font des points réguliers ou pas, de quelle manière ils s'y prennent en leur demandant ne pas être dans l'agressivité verbale [...] le valoriser » [00'53]</li> <li>• « un message à faire passer [...] il faut aussi savoir prendre le temps [...] quand au départ on ne prend pas le temps, on va en perdre après » [00'54]</li> </ul> <p><b>□ Trame d'intervention</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « tour de table avec des questions bien précises sur où ils en sont, comment ils ont accueilli le jeune, où ils en sont par rapport au début de la mission, est ce que le bilan est plutôt positif, quelle est leur projection, est ce qu'ils ont fait des points réguliers et quel est leur retro planning par rapport au plan qu'ils ont à faire jusqu'à la fin du contrat pour accompagner au mieux le tuteuré [...] comment faire pour l'accompagner au mieux et pour que ce soit confortable pour eux et pour le tuteuré » [00'46]</li> </ul>	<p><b>□ Transposer les savoirs (débriefing)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « je demande [...] de faire des points réguliers avec l'étudiant pour savoir ce qu'il a appris [...] durant la semaine passée ici et de le faire en temps réel » [00'10]</li> <li>• « dès qu'il revient en entreprise, [...] savoir ce qu'il a appris durant la semaine passée ici et [...] ce qui est transposable dans l'entreprise [...] pour [...] qu'il n'y ait pas de déperdition entre ce qui a été appris ; le savoir théorique et la mise en pratique sur le terrain » [00'10]</li> </ul> <p><b>□ Meilleur accompagnement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Les étudiants vont bénéficier après cette formation d'un meilleur suivi, d'une meilleure écoute, d'un meilleur accompagnement, d'une meilleure compréhension de la part du tuteur » [00'30]</li> <li>• « vont pouvoir mettre en pratique plus facilement leur projet » [00'30]</li> <li>• « laisser la possibilité [à l'étudiant] de mettre en place certaines choses » [00'30]</li> <li>• « ça recadre bien [...] la mission de l'étudiant » [00'31]</li> </ul> <p><b>□ En cas de conflit, repartir sur de bonnes bases</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la formation permet de « faire un point, d'exprimer ce qui ne va pas et d'effacer un peu l'ardoise pour repartir sur des choses nouvelles et constructives » [00'19]</li> </ul> <p><b>□ Multiplicité des expériences</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « le fait d'aller dans différents services peut être très riche [mais ne doit pas] durer [sinon] pas très bénéfique sur le long terme pour l'étudiant » [00'04]</li> </ul>

Thèmes	Former à la professionnalité		Séminaire d'intégration	Manques constatés (en termes de professionnalisation)	Préconisations
	Rôle du centre de formation en alternance	Rôle du tuteur (entreprise)			
Propos recueillis (Formateur 1)	<p><b>Accompagner le tutoré et le tuteur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« accompagner le stagiaire ainsi que le tuteur [...] c'est vraiment de faire le pont entre la partie théorique qu'ils reçoivent ici et la partie plus ou moins pratique, c'est-à-dire la mise en œuvre dans l'entreprise » [00'03]</li> </ul>	<p><b>Transposer les savoirs (débriefing)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« construire des ponts entre la partie théorique et la partie pratique » [00'16]</li> <li>« points réguliers avec l'étudiant pour savoir ce qu'il a appris [...] durant la semaine passée ici et [...] faire en temps réel [...] dès qu'il revient en entreprise [pour] savoir ce [...] qui est transposable dans l'entreprise pour [...] qu'il n'y ait pas de déperdition entre ce qui a été appris ; le savoir théorique et la mise en pratique sur le terrain » [00'10]</li> </ul> <p><b>Accompagner le tutoré dans son développement professionnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« construire un parcours d'apprentissage [...] suivre régulièrement [...] coacher [...] manager » [00'55]</li> <li>« accompagnement de manière déterminer à l'avance selon un calendrier » [00'56]</li> <li>« considérer l'étudiant comme un salarié » [00'56]</li> <li>« il faut vraiment prendre du temps » [00'56]</li> <li>« identifier « le mode du tutoré : enfant ou adulte » [00'52]</li> <li>« faire des points réguliers et à formaliser ça, c'est-à-dire toutes les semaines ou deux fois par semaine [et] un rétroplanning par rapport au plan jusqu'à la fin du contrat pour accompagner au mieux le tutoré » [00'56 et 00'46]</li> </ul>	<p><b>Objectifs généraux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« préparer les élèves aux réalités de la vie professionnelle »</li> <li>« favoriser un relationnel positif dans le groupe, que tous puissent se connaître »</li> <li>« créer un esprit de groupe » [01'09]</li> <li>« il dure en général trois jours, et a lieu au début de la formation » [01'09]</li> </ul>	<p><b>Suivi écrit pour les étudiants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Par contre, il n'y a pas forcément un suivi écrit. C'est un peu dommage que ça reste une transmission orale, qui fait que peut être, le jeune qui n'a pas compris du premier coup, si le tuteur n'a pas le temps de lui réexpliquer, il y aura une déperdition » [00'16]</li> </ul> <p><b>Profil, missions du tuteurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« parfois ils [tuteurs] n'ont même pas de feuille profil de missions, de fiche de missions et de fiche de poste. Il est [...] très important de définir qui fait quoi, comment » [00'38]</li> </ul> <p><b>Manque d'implication chez les tuteurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« les tuteurs ont des fois du mal à bien faire le lien [...] ils n'ont pas toujours connaissance de l'ensemble du programme. [00'04 et 00'10]</li> <li>« certains le font [construire des ponts] mais de manière orale » [00'16]</li> </ul> <p><b>Suivi post-formation tuteurs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Le suivi sur le long terme je ne l'ai pas, je n'ai pas de retour et c'est vrai que c'est un peu dommage » [00'43]</li> <li>« Des fois, je me dis cette formation est terminée, des liens se sont tissés mais il n'y a pas de retour, pas de suivi. Je pense que des fois ça peut être un peu dommage » [00'43]</li> </ul> <p><b>Formaliser le retour sur les pratiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« analyse de pratiques [...] pas fait mention dans le référentiel [...] peut-être de façon informelle [...] le problème est que quand ce n'est pas écrit on ne sait pas » [00'26]</li> </ul>	<p><b>Collaboration avec les entreprises</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« il faudrait un questionnement aval aux entreprises, aux tuteurs pour leurs demander les points sur lesquels ils souhaiteraient dérouler toute la formation, leur demander quels points leur posent problèmes et demander à l'intervenant qui a en charge ce point particulier de faire le lien avec l'entreprise » [00'41]</li> <li>« ce serait bien que le tuteur puisse avoir accès à ce qui a été fait en cours » [00'12]</li> </ul> <p><b>Un écrit : mettre la théorie en pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« dossier accueil des étudiants avec [...] pas forcément tout le programme, mais comment pour les étudiants suivants, mieux intégrer leur poste » [00'22]</li> <li>« ça reste plutôt sur l'intégration [...] pourquoi pas faire la même chose mais là [...] il faudrait [...] que le tuteur participe de façon active sur le contenu du poste » [00'23]</li> <li>« C'est vrai que, à la fois pour figer et pour mieux mémoriser, le fait de le formaliser par écrit pourrait être un plus [...] créer un support, qui pourrait être demandé aux étudiants, entre la transmission théorique ici et comment le mettre en pratique dans l'entreprise » [00'23]</li> <li>« certains gagneraient du temps à formaliser les choses » [00'17]</li> </ul> <p><b>Echange de pratiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Il y a [...] cette « nourriture », cet échange très riche qui fait que la personne se sent déjà moins seule, se dit qu'elle n'est pas l'unique personne confrontée à ce problème par le fait de l'exprimer et le fait de dire qu'il y a des solutions » [00'35]</li> <li>« difficultés [...] rencontrées [...] qui ont souvent des points communs » [00'36]</li> </ul> <p><b>Organisation formation tuteurs : différentes sessions thématiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Il faudrait peut-être des modules par thématiques [...] ils ont déjà du mal à se dégager deux jours. Peut être qu'il faudrait faire [...] plus court en termes de généralité et [...] tester un ou deux modules sur une thématique très pratico-pratique sur une autre ou deux autres journées » [00'58]</li> </ul> <p><b>Accompagnement spécifique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« apprendre à gérer ses émotions, apprendre à développer une force intérieure, ce sont aussi des choses auxquelles les jeunes ne sont absolument pas préparés et auxquelles on doit les préparer en formation [...] ça fait partie des conditions pour devenir un vrai professionnel » [00'58]</li> <li>« Les dirigeants n'ont pas trop le temps de communiquer donc il faut aussi comprendre entre les mots. Eux [les étudiants] ils n'ont pas forcément cette facilité de comprendre entre les mots. Il faut donc aussi les aider à le faire » [01'02]</li> </ul>

Tableaux thématiques : traitements des données (Formateur 2)

Thèmes	Profil du formateur	Formation des tuteurs					Dispositif d'alternance actuel	
		Type de formation	Objectifs	Organisation	Déroulement (pratiques, outils...)	Impact sur le développement professionnel des étudiants	Approche pédagogique	Outils, pratiques d'accompagnement / professionnalisants
Propos recueillis (Formateur 2)	<p><u>□ Sensibilisée à la formation par alternance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « École en marketing en négociation industriel [...] contrat d'apprentissage » [00'03]</li> </ul> <p><u>□ Professionnel de terrain avant d'être formateur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « ingénieur commerciale » [00'03].</li> <li>• « chargée de relation entreprise [...] d'un côté je continuais à commercialiser, et de l'autre je m'occupais du recrutement » [00'05].</li> <li>• « responsable en Ressources Humaines pour une société de services en informatique » [00'05].</li> </ul> <p><u>□ Réorientation vers la « formation »</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « bilan d'orientation [...] j'ai découvert les ressources humaines et la formation » [00'04].</li> <li>• « aujourd'hui je suis indépendante en formation : formation alternance (40%), formation continue (60%). En commerciale pour l'alternance et en communication, ressources humaines pour la FC » [00'04].</li> <li>• « consultante au sein des entreprises pour recréer avec eux une dynamique RH » [00'05].</li> </ul> <p><u>□ Intervention sur la formation RH</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Je suis sur 3 modules pour les RH. [...] Un module de 4 jours ½ en recrutement (36h), un module de 3 jours en GPEC (3 x 8h) et évolution de carrière (24h) et 2 jours sur le management (16h). Donc ça fait 76h sur 584 h de formation au total » [00'06].</li> </ul> <p><u>□ Intervention en formation des tuteurs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « depuis 5 ans référente des formations tuteurs sur un gros centre breton [...] mène entre 10 et 15 sessions par an avec une moyenne de 10 participants par session ». [00'38]</li> <li>• Profil des formateurs : de « l'expérience [...] sur le sujet » [00'41]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « formation management incluant les spécificités des jeunes en alternance [...] mélange de méthodologie managériale très concrète et d'éléments psychologiques ». [00'38]</li> </ul>	<p><u>□ Objectif général :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « optimiser l'implication du tuteur dans le suivi du jeune, la réussite du contrat en dépend tant professionnellement qu'à titre personnel ». [00'38]</li> </ul> <p>⇒ Pour le jeune</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « une entrée en douceur dans le monde professionnel » ;</li> <li>• « de confirmer son choix d'entreprise et d'orientation »,</li> <li>• « de mieux comprendre le fonctionnement de l'entreprise et l'impact de ses actes sur l'entreprise ». [00'38]</li> </ul> <p>⇒ Pour l'entreprise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « d'avoir un jeune investi et donc plus productif »</li> <li>• « de mieux appréhender les fonctionnements du jeune mais aussi du tuteur lui-même ». [00'38]</li> </ul> <p>⇒ Pour le tuteur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « d'avoir un moment d'échange qui leur permet de voir les choses autrement, de relativiser et d'être du coup plus juste dans leur accompagnement ».</li> <li>• « intéressant pour avoir différentes visions » [00'41]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La 2ème journée « a lieu un peu trop tard » [00'39]</li> <li>• « programme très dense [...] ça mériterait de proposer 3 jours, d'autant que les OPCA peuvent aller jusqu'à 41h de formation ». [00'41]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le thème de cette année 2010/2011 est « entretenir la motivation au travers d'un suivi et d'une définition d'objectifs efficaces ». [00'39]</li> <li>• « exercices ludiques, débats, apports méthodologiques permettant de ressortir avec des pistes d'actions concrètes ». [00'39]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cette formation n'est pas un outil de professionnalisation des étudiants de par le développement des compétences des tuteurs ; « on n'a pas le temps pour ça ». [00'40]</li> <li>• « Le tuteur réalise la complexité de l'alternance pour le jeune, les différences entre un jeune et un salarié "classique". [...] mieux comprendre certaines réactions, certains retraits ou certaines maladresses afin de mieux communiquer avec son jeune et le mettre sur un cycle d'évolution progressif ». [00'40]</li> </ul>	<p><u>□ Approche très pragmatique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « On va droit au but et on va surtout dans l'ultra pragmatique » [00'07]</li> <li>• « exemple de la GPEC qui se fait en 4 mois à--- (autre école). Moi en 2 jours » [00'07].</li> <li>• « une ½ journée de méthodologie [...] mise en situation pendant 8h en sous-groupe où ils potassent, ils font leur GPEC [...] ½ journée en sous-groupe avec argumentation des solutions proposées puis on débat » [00'07-00'09].</li> <li>• « mon idée à moi n'est pas de faire de la théorie pour de la théorie, mais vraiment de rendre les formations très très pratiques » [00'10]</li> </ul>	<p><u>□ La formation pour faire une mise au point ?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Pas trop de retour là-dessus [...] parfois ils ont la sensation d'être un peu détachés de ce qu'ils ont pu pratiquer en entreprise, ou je sens bien qu'ils ont envie d'en parler [de leurs pratiques], mais je le répète on n'a pas trop le temps pour ça » [00'29]</li> </ul>



Thèmes	Dispositif d'alternance actuel (suite)		Former à la professionnalité			Manques constatés (en termes de professionnalisation)	Préconisations
	Réinvestissement de l'expérience	Pratiques pédagogiques	Qu'est-ce qu'un "vrai professionnel"	Rôle du centre de formation en alternance	Rôle de l'entreprise		
Propos recueillis (Formateur 2)	<p><b><u>Pas de réinvestissement de l'expérience :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« On discute en fonction des questions posées mais on n'a pas le temps pour ça. On a rien en particulier là-dessus, pas sur le module en tout cas, on n'a pas le temps » [00'23]</li> <li>« Ils ne se rendent sans doute pas toujours compte de tout ce qu'ils apprennent et quelque part ils en perdent une partie » [00'24]</li> <li>« S'appuyer plus sur leur pratique, chose, qui je crois, n'est pas vraiment faite formellement » [00'30]</li> </ul>	<p><b><u>Adaptation à partir de ressources :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Ils vont plus facilement s'adapter à une mission de GPEC car ils ont auront les petits trucs autour à aller chercher : les règles, l'administration... » [00'16]</li> <li>« Ils sauront comment aller chercher l'information » [00'17]</li> <li>« L'adaptabilité ce n'est pas juste avoir de la pratique c'est aller chercher de l'information [...] on a déjà une base d'informations et comme ça on est susceptible de comprendre » [00'17]</li> </ul> <p><b><u>Etude de cas :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« J'ai créé un jeu de société [...] ils sont mis en situation pendant 8h en sous-groupe où ils potassent, ils font leur GPEC » [00'08]</li> <li>« Ils switchent sans arrêt [entre la théorie et la pratique] donc le but c'est que ce soit le plus pratique possible de manière à ce qu'ils puissent y retrouver leur entreprise et mettre en application dans leur entreprise justement ». [00'23]</li> </ul> <p><b><u>Prend en compte 2 modes d'apprentissage :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« mode enfant [où] la personne mémorise mais comprend plus tard [et le] mode adulte [où] on est plutôt dans une dynamique "je fais, je comprends, puis je mémorise" ». [00'29-00'30]</li> </ul>	<p><b><u>Une personne adaptable</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Un vrai professionnel pour moi, c'est quelqu'un d'adaptable, qui ne sait pas tout » [00'12]</li> </ul> <p><b><u>Qui sait apprendre</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« celui qui sait dire "je ne sais pas" mais qui sait aussi aller chercher l'information » [00'13].</li> <li>« sait aller chercher de l'information » [00'17]</li> <li>« Capable de se remettre en question » [00'18]</li> <li>« Le bon pro. [est] apte à apprendre » et sait ce qu'il sait et peut apprendre [00'20]</li> </ul> <p><b><u>Qui a conscience de ses connaissances et capacités</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Une personne qui sait ce qu'elle ne sait pas et qui le reconnaît [...] si l'on estime que l'on ne sait pas tout, on est encore en capacité d'apprendre ». [00'18]</li> <li>« Dans le cadre de la formation, à la fin il doit être "apte à exercer, mais pas complètement compétent » [00'14]</li> </ul>	<p><b><u>Comparaison avec une formation classique : l'apport de la pratique</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Ils auront compris le fonctionnement global donc ils sauront comment aller chercher des infos, contrairement à un jeune qui aura eu une formation purement théorique qui lui va avoir sa théorie et ne va pas savoir du tout comment la mettre en pratique » [00'17]</li> </ul>	<p><b><u>Des ressources pour permettre à l'étudiant de mieux comprendre :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'entreprise a son rôle à jouer dans la construction des diverses ressources de l'étudiants. Elle contribue à compléter les ressources construites et capitalisées dans le cadre de la formation. [00'18]</li> </ul>	<p><b><u>Communication entre intervenants</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« On n'échange pas forcément assez sur l'ensemble du programme » [00'21]</li> </ul> <p><b><u>Déperdition de leurs savoirs expérientiels</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Ils ne se rendent sans doute pas toujours compte de tout ce qu'ils apprennent et quelque part ils en perdent une partie » [00'24]</li> <li>Pour ceux en mode adulte « il faut s'appuyer plus sur leurs pratiques, chose, qui je crois, n'est pas vraiment faite formellement » [00'30]</li> </ul> <p><b><u>Savoir-mobiliser</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Mais après il faut leur apprendre à faire le switch tout seul avec la pratique Et là ça sera vraiment de la compétence » [00'24]</li> </ul>	<p><b><u>Rapport de stage</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rapport de stage approfondi « axé sur leur développement professionnel » qui impliquerait une mise en relief des avancées de l'étudiant, de son évolution professionnelle [...] « et les avancées de l'entreprise grâce à cet étudiant aussi » [00'25]</li> <li>« Il y aurait un retour sur tout ce qu'ils ont fait de manière détaillée, avec l'enjeu d'analyser les différentes situations professionnelles » [00'25]</li> </ul> <p><b><u>Module d'accompagnement</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dans le cadre du rapport de stage « pas forcément faire un écrit [mais] une soutenance orale [avec plusieurs interventions :] 1ère intervention lors de la semaine d'intégration[...] et à partir de janvier faire des interventions pour faire des points d'avancée » [00'35-00'36]</li> </ul> <p><b><u>Retour sur l'expérience</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Là-dessus, à mon avis, il y aurait un devoir à ajouter au RH sur ce que j'ai fait comme actions RH dans mon entreprise pendant un an » [00'23]</li> <li>Pour « le mode adulte [c'est-à-dire] "je fais, je comprends et je mémorise" il faut s'appuyer plus sur leur pratique, chose, qui je crois n'est pas vraiment faite formellement ». [00'31]</li> </ul> <p><b><u>Atelier d'échange de pratiques</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dans le « module pour le mémoire [...] sur des entraînements de mini-soutenance avec l'organisation de débats organisés, mais il faut le faire à ce moment-là en petit groupe ». [00'34]</li> </ul>

Tableaux thématiques : traitements des données (Formateur 3)

Profil du formateur	Dispositif d'alternance actuel			
	Approche pédagogique	Outils, pratiques d'accompagnement / professionnalisants	Réinvestissement de l'expérience	Pratiques pédagogiques
<p><b>Formateur en anglais et FLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« J'ai tout d'abord obtenu un master LLCE d'anglais avec une spécialité FLE » [00'02]</li> <li>« Aujourd'hui, je suis donc formateur en anglais et en FLE » [00'03]</li> </ul> <p><b>Différents publics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« J'ai travaillé dans trois types d'établissements ; le secondaire, le supérieur et en formation continue » [00'02]</li> </ul> <p><b>Intervenante en formation Assistant RH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« J'interviens donc auprès des étudiants en formation Assistant RH dans le cadre de leur module d'anglais pour une trentaine d'heures » [00'04]</li> </ul>	<p><b>Approche théorico-pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Je les fais travailler sur des documents théoriques, sur du vocabulaire, des exercices pratiques, sur différents supports en fait. On fait également des jeux de rôle. Je fais en sorte de leur donner des « docs outils ». On fait parfois du brainstorming sur une nouvelle leçon. J'utilise des supports écrits et audio. » [00'13]</li> <li>"docs-outils" pour qu'ils aient une « base pour une éventuelle tâche à réaliser en entreprise [...] du vocabulaire ou encore des expressions à employer en fonction d'un contexte ou d'une situation spécifique » [00'14]</li> </ul>	<p><b>Rien pour mettre du lien entre apprentissages en entreprise et ceux en formation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« le seul module un peu plus méthodologique et qui ait été mis en place pour accompagner les étudiants [est] plutôt en lien avec le mémoire qu'ils doivent faire » [00'08]</li> </ul> <p><b>Des méthodes pour "savoir mobiliser"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Après je disais ça c'est plutôt de manière générale. Tout ce qu'on leur permet de construire doit, à mon avis, être suivi pour leur donner les clés d'utilisation. ». [00'15]</li> </ul>	<p><b>Pas de réinvestissement de l'expérience :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« je pense qu'on ne s'appuie pas assez sur leurs expériences vécues en entreprise » [00'11]</li> <li>« Pour ce qui est de mon cours, on ne le fait pas en tout cas, on ne m'a pas demandé de le faire en tout cas » [00'12]</li> <li>« On pourrait échanger sur leurs pratiques en anglais c'est vrai, mais ça ne tient qu'à moi » [00'12]</li> </ul>	<p><b>Construction de ressources</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« ils repartent avec des savoir-faire et des outils (vocabulaire...) ». [00'14]</li> <li>« Après il faut que chacun se les approprie [les outils]. Il ne suffit pas de dire j'ai fait ça ça ça, il faut savoir les utiliser après et non pas les prendre la poussière » [00'14]</li> <li>« Je fais en sorte de leur donner des "docs outils" [c'est-à-dire] quelque chose de concret qui leur reste après un cours ou une leçon pour qu'ils puissent s'en resservir » [00'13]</li> <li>Les "docs-outils" sont une « base pour une éventuelle tâche à réaliser en entreprise [...] du vocabulaire ou encore des expressions à employer en fonction d'un contexte ou d'une situation spécifique » [00'14]</li> </ul> <p><b>Apprendre à "savoir mobiliser"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Après il faut que chacun se les approprie. Il ne suffit pas de dire j'ai ça ça ça, il faut savoir les utiliser après et non pas les laisser prendre la poussière » [00'14]</li> <li>[leur donne des méthodes pour ça ?] « Oui si on veut, très rapidement.</li> </ul> <p><b>Différents supports d'apprentissages</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>« Je les fais travailler sur des documents théoriques, sur du vocabulaire, des exercices pratiques, sur différents supports en fait. [...] jeux de rôle [...] brainstorming sur une nouvelle leçon [...] supports écrits et audio. ». [00'13]</li> </ul>

Thèmes	Former à la professionnalité		Manques constatés (en termes de professionnalisation)	Préconisations
	Définition de la professionnalisation	Qu'est-ce qu'un "vrai professionnel"		
Propos reccueillis (Formateur 3)	<p>□ <b>Rapport théorie / pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « 50 % de théorie et 50 % de pratique. Ou bien même 1/3 de matières générales et 2/3 de matières professionnelles » [00'04]</li> </ul>	<p>□ <b>Bonne culture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « personne qui a une bonne culture générale, une bonne culture professionnelle » [00'05].</li> </ul> <p>□ <b>Une personne adaptable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Il sait s'adapter aux différentes situations professionnelles » [00'05]</li> </ul> <p>□ <b>Compétences relationnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « je dirais qu'il a un bon relationnel » [00'05]</li> </ul>	<p>□ <b>Formation Assistant RH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Oui [formation assez professionnalisante mais] toujours des choses à revoir » [00'06]</li> </ul> <p>□ <b>Pas de mise en lien théorie/pratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il manque « du lien entre les apprentissages en entreprise et ceux en formation sans doute [...] peut-être un peu trop parallèles » [00'07]</li> </ul> <p>□ <b>Pas d'apprentissages expérientiels</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « un travail pourrait être fait en formation directement à partir des pratiques en entreprise » [00'08]</li> </ul> <p>□ <b>Savoir-mobiliser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils peuvent avoir pleins de docs-outils après un cours ou une leçon mais « il faut que chacun se les approprie [...] il faut savoir les utiliser après et non pas les laisser prendre la poussière » [00'14]</li> </ul> <p>□ <b>Accompagnement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « le seul module un peu plus méthodologique et qui ait été mis en place pour accompagner les étudiants [est] plutôt en lien avec le mémoire qu'ils doivent faire. Donc peut-être qu'il y aurait un manque là-dessus » [00'08]</li> </ul>	<p>□ <b>Un écrit professionnel sur l'expérience professionnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « un écrit à réaliser sur les diverses expériences vécues, les points forts et points faibles de l'étudiants dans telle ou telle situation, les points d'amélioration, etc. » [00'09]</li> <li>• « les objectifs seraient "apprendre de sa pratique", "se connaître au travail", "savoir où on en est professionnellement", "connaître ses difficultés et les compétences à retravailler", "savoir comment utiliser ses apprentissages plus théoriques dans une situation de travail donnée", etc. » [00'10]</li> </ul> <p>□ <b>Module d'accompagnement pour l'écrit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « ça serait mieux, il faut faire vivre ce type de travail [...] sinon ils ne le feront pas ou mal [...] trois demi journées dans l'année par exemple » [00'11]</li> <li>« Les étudiants ont toujours besoin d'être accompagnés pour prendre leur envol » [00'11]</li> <li>« C'est toujours un plus dans une formation en alternance d'avoir un appui pour progresser professionnellement » [00'11]</li> </ul> <p>□ <b>Un anglais enseigné de façon plus professionnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Je pense que l'anglais devrait être enseigné de façon plus professionnelle, notamment en obligeant les étudiants à le pratiquer davantage en entreprise ». [00'06]</li> <li>• Faire prendre « conscience aux étudiants de l'importance de cette langue, que c'est un outil indispensable » [00'06]</li> <li>• « davantage de situations réelles, comme des participations à des conférences, des réunions, des tâches à réaliser en entreprise en anglais, etc. » [00'16]</li> </ul>

## Annexe 18

### Visite en entreprise : Observation participante

Date : 27 avril 2011, 10h.

Lieu : au sein de l'entreprise de l'un des étudiants en RH, dans le bureau du tuteur.

Durée : 01h30

Personnes présentes : directeur pédagogique, tuteur, étudiant, chercheur-observateur.

La visite en entreprise s'est déroulée environ huit mois après le début de la formation, plus précisément en avril 2011. Habituellement, elle est prévue environ cinq mois après, cependant, concernant cette visite-ci le rendez-vous a dû être repoussé à plusieurs reprises. L'entrevue a eu lieu au sein de l'entreprise même, plus exactement dans le bureau du tuteur. Trois personnes y étaient présentes, à savoir : l'étudiant, le tuteur et le directeur pédagogique. Il profite de cette brève présentation pour demander au tuteur s'il s'était présenté à la réunion des tuteurs, ainsi qu'à la formation des tuteurs. Ma présence n'a pas semblé les déranger, un peu en retrait, ils en ont presque oublié ma présence. L'entrevue commence ; le directeur rappelle tout d'abord l'objet de cette visite. Elle s'articule autour de trois axes principaux :

- Les apports de la formation en entreprise et vice et versa
- L'évolution professionnelle de l'étudiant au sein de l'entreprise
- L'avancée du mémoire

Le directeur pose ensuite sa première question : « *Comment ça se passe avec Sylvain<sup>29</sup>* » ?

Le tuteur prend donc la parole et explique le parcours de l'étudiant depuis son entrée dans l'entreprise, tout en présentant les différentes missions qui lui ont été assignées :

- « *Les trois 1<sup>ers</sup> mois ont été une phase de découverte* ».
- « *Il a réalisé un très bon travail, pour lequel il a également eu les félicitations des organisations syndicales* ».
- « *Il a participé aux élections professionnelles (organisation syndicale) : process où l'on n'a pas le droit à l'erreur* ».
- « *Puis de mi juin à début septembre, il a participé au recrutement des saisonniers.*

---

<sup>29</sup> Le prénom de l'étudiant a volontairement été changé.

- 1- Convocation : process de recrutement assez lourd
- 2- Tests psychotechniques sur Paris
- 3- Convocation des candidats pour la visite médicale sur Rennes »

« Sylvain a géré l'envoi des convocations et a facilité les modes de circulation (plan). Le responsable, lui, a géré les prises de rendez-vous psycho-médicaux ».

Puis le directeur a demandé au tuteur **ce qu'il a pu apprécier dans chez l'étudiant, notamment en termes de qualités**. Le tuteur répond après un petit temps de réflexion qu'« *il est rigoureux : une explication, et tout est fait correctement. Il n'hésite pas à venir voir ses responsables* ». Le tuteur explique qu'ils font des évaluations depuis le début de l'année. Le tuteur s'adresse directement à l'étudiant : « *tu te sens mieux depuis le début de l'année, tu vas plus vers les autres* ».

Le directeur reprend la parole et interroge l'étudiant et le tuteur sur les **éléments qui ont posé problèmes jusqu'alors, notamment en lien avec sa mission**. Le tuteur explique que Sylvain n'a pas de poste à part entière et que de ce fait il est amené à travailler un peu avec tous sur différentes tâches. Il en expose aussitôt les avantages : « *il apprend à travailler avec différentes personnes, il a une vision plus globale du service dans lequel il travaille. Il peut observer et participer à différentes tâches* ». Le directeur semble satisfait de cette réponse.

Plus tard, le tuteur insiste sur la place importante qu'occupe la formation dans l'entreprise, mais aussi sur le fait que l'étudiant doit lui apporter une plus value (développement, réponse à un problème identifié...). La tutrice dire faire des mises au point avec l'étudiant à ce sujet.

➔ Le directeur pose ensuite la question du mémoire : « *où en est Sylvain pour ce qui est mémoire ?* ». Il en rappelle les objectifs par la même occasion :

- « *Problématique relevé au sein d'une structure (tel problème pour telle tâche)* ».
- « *Hypothèse (pour proposer des solutions)* »

Sur ces mots, il conseille l'étudiant de s'appuyer sur ses cours « techniques de recrutement » pour lui conseiller de les mettre en application.

Plus tard dans les échanges, le directeur demande au tuteur si c'est la première année qu'il prend un stagiaire. Oui ; le tuteur a alors expliqué qu'au début de l'apprentissage de Sylvain l'apprentissage était mutuel. Il ajoute : « *un début un peu en panique, mais au final l'étudiant s'y retrouve. La pédagogie s'apprend, ce n'est pas inné* ».

La rencontre touchant à sa fin, je me suis permise de poser une question pour rebondir sur les dernier propos du tuteur, c'est-à-dire qu'il avait appris en quelque sorte au fur et à mesure sa fonction de tuteur. Je lui ai donc demandé s'il aurait aimé avoir un accompagnement pour sa fonction de tuteur. Il m'a alors expliqué brièvement qu'il y avait déjà un système qui se mettait en route au sein de l'entreprise. Il consiste en une sorte de mise en relation des anciens tuteurs avec les nouveaux pour qu'ils puissent échanger leurs pratiques et avoir quelqu'un vers qui se tourner en cas de question. Le directeur propose au tuteur de le rappeler si toutefois des questions venaient à émaner. Fin de la visite en entreprise.

Globalement, la visite en entreprise se présente comme un moyen d'identifier les missions de l'étudiant, la manière dont elles se développent, les difficultés rencontrées, les réussites, les rectifications. C'est aussi l'occasion pour faire un point sur l'avancée du mémoire ou encore de s'assurer que l'intégration de l'étudiant en entreprise est réussie, et son évolution aussi.

## Annexe 19

### Programme de formation « Assistant en Ressources Humaines »

	Titre	Coefficient	Nb 'heures
<b>UV1</b>	<b>DROIT ET ENVIRONNEMENT DE L'ENTREPRISE</b>	<b>5</b>	<b>144</b>
UE1	Séminaire d'intégration	X	24
UE2	Gestion administrative du personnel	1	32
UE3	Droit du travail et législation sociale	3	64
UE4	Bilan social et tableaux de bord	1	24
<b>UV2</b>	<b>GESTION DES RESSOURCES HUMAINES</b>	<b>19</b>	<b>128</b>
UE1	La fonction Ressources Humaines	4	20
UE2	Les techniques de recrutement et d'intégration	3	44
UE3	Formation professionnelle (gestion plan de formation)	6	24
UE4	Vente et négociation de prestations RH, travail temporaire	6	40
<b>UV3</b>	<b>MANAGEMENT STRATEGIQUE</b>	<b>9</b>	<b>68</b>
UE1	Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences	2	24
UE2	Management des hommes	3	28
UE3	Organisation d'un projet	4	16
<b>UV4</b>	<b>GESTION DES REMUNERATIONS</b>	<b>4</b>	<b>56</b>
UE1	La paie	2	40
UE2	Politique des rémunérations	2	16
<b>UV5</b>	<b>COMMUNICATION ET INFORMATIQUE</b>	<b>10</b>	<b>104</b>
UE1	Communication d'entreprise	3	28
UE2	Communication professionnelle	1	8
UE3	Informatique	3	32
UE4	Anglais	3	36
<b>UV6</b>	<b>EVOLUTION PROFESSIONNELLE</b>	<b>13</b>	<b>24</b>
UE1	Mémoire professionnel	10	24
UE2	Bilan professionnel	2	0
UE3	Bilan formation	1	0
		<b>60</b>	<b>524</b>
	<b>Partiels, examens et soutenances</b>		<b>64</b>
	Soutenances orales		16
	Partiels		24
	Examen final		24
	<b>TOTAL</b>		<b>588</b>

Annexe 20

Tableau d'analyse – questionnaires - étudiants en formation Assistant RH

QUESTIONNAIRE DE FIN D'ETUDE - ETUDIANTS RH - 2010/2011 (Juin 2011)								
Echantillon Les 17 étudiants de la formation étudiée - promotion 2010/2011 Dans un souci de confidentialité, mais aussi parce que cela n'influe pas sur les données, aucune information supplémentaire ne figurera sur les personnes interrogées.								
QUESTIONS	REponses							
<b>1) POSITIONNEMENT</b>								
1) Quelles ont été vos motivations pour entrer en formation RH ?	Titre certifié 4	Formation par alternance 16	Durée (1 an) 6	Contenu 7	Niveau III (Bac + 2) 1	Autre(s) 1		
	<p>*Je ne voulais pas reprendre une formation initiale</p> <p>*Métier préparé qui est sédentaire avec des débouchés et des passerelles</p> <p>*Après un master à visée très théorique, je souhaitais une formation professionnalisante me permettant de continuer à utiliser mes connaissances acquises</p> <p>Précisions</p>							
2) Cette formation a-t-elle répondu à vos attentes ?	Oui 16				Non 1			
	<p>*J'ai appris un métier qui m'intéresse et je vois des offres d'emploi auxquelles je pourrais répondre</p> <p>*Le module vente des prestations RH m'a particulièrement bien servi</p> <p>*Cette formation a confirmé mon choix de poursuivre ma carrière professionnelle dans les RH et plus particulièrement dans la gestion du personnel</p> <p>*J'ai pu acquérir des compétences dans un milieu professionnel adapté à ma formation tout en ayant des apports en formation</p> <p>*Celle formation m'a permis d'acquérir des connaissances et des compétences dans l'ensemble des domaines RH</p> <p>*Le rythme d'alternance, les modules enseignés, les formateurs dans l'ensemble, m'ont semblé pertinents et intéressants</p> <p>*Le contenu des différents thèmes abordés m'a intéressé</p> <p>*La formation a globalement répondu à mes attentes</p> <p>*Je voulais me spécialiser dans les RH. J'ai pu découvrir différentes "pôles" [recrutement, paie, GPEC, intérim...]. Cette formation en alternance m'a permis d'améliorer mes compétences et connaissances. J'ai pu mettre à profit mes capacités au sein de l'entreprise.</p> <p>*Professeurs et cours variés et complets</p> <p>*J'ai pu acquérir de l'expérience et approfondir mes connaissances</p> <p>*Les cours étaient très complets et nous avons appris beaucoup de choses différentes</p> <p>Précisions</p>							
3) Quels objectifs vous étiez-vous fixés avant de rentrer en formation ? (Critères déterminés à partir des éléments de réponse)	Confirmation du projet professionnel 3	Avoir de l'expérience 6	Développer de nouvelles compétences 6	Spécialisation RH 3	Etre professionnel 5	Découvrir ce secteur 4	Autre(s) 4	
	<p>*Confirmer mon projet professionnel</p> <p>*Confirmer mon projet professionnel en RH</p> <p>*Confirmer mon choix de carrière professionnelle</p> <p>Précisions</p>							
4) Quels objectifs vous êtes-vous fixés suite à votre formation ?	Poursuivre en formation 4		Trouver un emploi en tant qu'assistant RH 10		Autre(s) 3			
	<p>*Assistante dans une agence de travail temporaire.</p> <p>*Trouver un emploi dans le tertiaire, assistant de RH, la vente ma formation initiale.</p> <p>*Emploi ou formation selon la réponse de l'entreprise d'accueil en alternance.</p>							
<b>2) REPRESENTATION DE LA PROFESSIONNALISATION</b>								
5) Qu'est-ce qu'un vrai professionnel selon vous ? (Critères déterminés à partir des éléments de réponse)	Quelqu'un d'adaptable	Conscience professionnelle / qualités	Qui sait travailler en collectif	Qui a de l'expérience professionnelle	Qui maîtrise son métier	Qui sait transmettre	Qui sait se remettre en question	Qui sait trouver des solutions
	<p>*Quelqu'un qui sait s'adapter en fonction du type de travail qu'on lui donne</p> <p>*Qui est en capacité de s'adapter à toute situation</p> <p>*Savoir se remettre en question, être actif sur son poste et proposer des innovations.</p> <p>*Etre capable de s'adapter à tout changement (surtout de dernière minute)</p> <p>Précisions</p>							
6) Comment percevez-vous votre professionnalisation pour quelle soit réussie ? (outil, approche des formateurs, accompagnement...) (Critères déterminés à partir des éléments de réponse)	Qualité des intervenants	Apports théoriques, techniques	Outils opérationnels	Echanges de pratiques	Accompagnement	Place de l'étudiant en entreprise importante	Missions attribuées	
	<p>*Des intervenants qui ont de l'expérience dans les domaines pour lesquels ils interviennent</p> <p>*Avoir des formateurs proche du terrain, connectés à la vie en entreprise</p> <p>*Etre formé par de vrais professionnels, qui ont une réelle connaissance du métier et savoir de quoi ils parlent.</p> <p>*Des intervenants experts dans leur domaine.</p> <p>*Des intervenants pédagogs et intéressants qui maîtrisent leur sujet.</p> <p>*Leur dynamisme est important, leur méthode, ils doivent nous donner envie d'acquérir du savoir.</p> <p>*Des formateurs de qualité avec une transmission du savoir tant théorique qu'empirique, avec des illustrations de leurs expériences professionnelles.</p> <p>Précisions</p>							
7) Le cadre général était-il suffisamment professionnel ? (fonctionnement de l'école, environnement, intervenants...)	Oui 13			Ne se prononce pas 1		Non 3		
	<p>*Les absences et les retards sont notifiés, une tenue correcte est également exigée en cours. C'est comme en entreprise finalement.</p> <p>*Cela m'a permis de réagir en tant que professionnel et sortir du contexte scolaire</p> <p>*Satisfait du fonctionnement de l'école, des emplois du temps qui sont bien adaptés, et l'environnement de travail également</p> <p>*Les formateurs sont très professionnels (professionnels ou anciens professionnels)</p> <p>*Aller en cours c'était comme aller au travail mais du point de vue théorique</p> <p>*Les cours sont concrets et les intervenants les font vivre en parlant de leurs propres expériences</p> <p>*Les intervenants sont des professionnels</p> <p>*Les apports des formateurs étaient très riches, avec souvent des éléments concrets</p> <p>Précisions</p>							
8) Le rythme d'alternance vous convient-il ? (1 sem. formation / 2 sem. entreprise)	Oui 15			Ne se prononce pas 0		Non 2		
	<p>*1 semaine entière permet de mieux suivre les dossiers en cours</p> <p>*L'organisation me semble bonne comme ça</p> <p>*Ce rythme était un choix doux qui il me convient. Après il m'a fallu un petit temps d'adaptation, mais le rythme est très bien.</p> <p>*Le rythme est très bien, je me sens adapté s'il avait été différent</p> <p>*Mon souhait était de privilégier l'expérience professionnelle, c'est donc bien qu'il y ait eu plus de période en entreprise</p> <p>*Etre 2 semaines entières en entreprise nous permet de mieux nous impliquer</p> <p>*Ce rythme m'a permis d'acquérir le savoir de la fonction RH en école et le savoir-faire en entreprise. Il m'a aussi permis de confirmer mon choix de carrière et me responsabiliser sur le domaine entreprise</p> <p>*Au début le rythme de l'alternance a été difficile pour moi. J'ai eu un peu de mal à l'école et en entreprise, c'était vraiment fatigant. Puis au fur et à mesure je me suis adapté</p> <p>*Oui, cependant, un bémol : l'absence de vacances quand on est stagiaire, et donc le manque de temps pour réaliser les dossiers pour l'école</p> <p>*C'est difficile à gérer mais ça apprend à gérer notre stress et les imprévus qui peuvent nous arriver. Etre capable de gérer plusieurs choses à la fois et déterminer les priorités</p> <p>*Ce rythme m'a permis de mettre en pratique les cours abordés pendant les temps en entreprise. Un système sur 3 jours entreprise et 2 jours formation ne m'aurait pas apporté autant je pense</p> <p>Précisions</p>							
9) Au début de votre formation, comment s'est passée votre intégration en entreprise ?	Bien intégrée(e) 13		Moyennement intégrée(e) 0		Peu intégrée(e) 4		Pas du tout intégrée(e) 0	
	<p>*J'ai été présenté à tout le monde et j'ai bénéficié d'un accompagnement par les différentes services</p> <p>*Les missions qui m'ont été confiées avaient été préparées</p> <p>*Intégration rapide dans l'équipe de travail, tâches confiées tout de suite intéressantes, et mes responsabilités ont évolué au cours de l'année.</p> <p>*J'ai eu une formation et un parcours d'intégration de 2 semaines</p> <p>*Ma tutrice m'a mis en confiance rapidement</p> <p>*Au début : visite de l'entreprise, présentation des différents responsables avec qui j'allais travailler, des différents services. Beaucoup d'effort pour communiquer avec moi. J'ai ensuite passé 2 jours de terrain avec les opérationnels pour mieux le comprendre. Il y a également eu une sensibilisation des jeunes alternants (formation à la sécurité interne de l'entreprise, exos en cas d'incendi).</p> <p>Précisions</p>							



10) Comment s'est passée la transition entreprise/école tout au long de la formation ?	Vous vous sentez (peu) à l'aise	Vous sentez vite ce que vous faites en entreprise	Vous sentez l'assurance	C'est comme une pause	Vous sentez complètement de côté vos pratiques, votre expérience en entreprise	Vous sentez un regain d'énergie	Autre(s)	
	4	1	3	7	5	3	5	
<i>Précisions</i>	*Je ne retrouvais pas ce que j'apprenais en formation, sur le terrain			*Période de stress et perte de confiance en moi mais ça vient arrangé après en avoir parlé à ma responsable d'agence ainsi qu'à une personne de l'école		*J'avais l'impression que ce que je faisais en formation ne me réservait pas en entreprise		
	Etudiant(e) en stage			Salarié(e) en formation				
11) Où vous seriez-vous situé au cours de la formation ?	6			11				
12) Votre tuteur est-il venu à la réunion des tuteurs en début d'année ?	Oui			Ne suis pas				
13) Votre tuteur a-t-il participé à la formation-tuteur ?	4			0				
14) Votre tuteur connaît-il bien le fonctionnement de l'école ?	2			0				
15) Connait-il bien le contenu de votre formation ?	10			0				
16) Y-a-t-il des manques exprimés par l'entreprise en termes de relations avec l'école ?	8			0				
<i>Précisions</i>	9			3 "moyennement"				
17) Vous êtes-vous senti(e) bien accompagné(e) au cours de votre formation ?	Oui			Non				
<i>Précisions</i>	*Oui de manière générale pour toutes les matières *Oui par les intervenants *Quand j'ai besoin d'aide il y a toujours du monde pour m'aider. Bonne relation et communication au sein de l'école. Les formateurs et l'équipe pédagogique ont été très à l'écoute			*J'ai ressenti une insuffisance pour ma part pour ce qui est de l'accompagnement du mémoire et du projet. J'ai un peu perdu *Pas d'intégration pour les personnes de 2ème année. J'étais parfois perdu, et la charge de travail pour le projet était trop importante *Besoin d'un moment d'échanges en formation sur nos difficultés en entreprise. *Besoin de plus d'aide pour le mémoire		*Besoin de plus d'aide pour le mémoire et le projet *Manque d'accompagnement en formation pour faire le lien avec ce qu'on fait en entreprise. Ça donne un peu l'impression que les cours se juxtaposent à nos périodes en entreprises. Pas de transition, pas de mise au point. *Les nombreux changements d'intervenants ont été un peu perturbants *Manque de soutien pour le projet et le mémoire malgré l'écoute de plusieurs personnes *Manque d'accompagnement sur certains modules tels que GAP, ou encore le projet...		
18) Vous êtes-vous senti(e) bien accompagné(e) en entreprise ?	13			1				
<i>Précisions</i>	*Tuteur valorisant, encourageant et soucieux de me faire apprendre un maximum de choses comme le reste de l'équipe pendant 10 mois *Très bon suivi par mon responsable et mes collègues *Bon suivi et bonne intégration *Mon tuteur s'est investi et m'a donné des missions en autonomie qui me correspondaient *Grande autonomie mais tuteur disponible *Mes collègues étaient sympatiques mais il était difficile pour eux de bien m'accompagner (pression des clients, urgences à gérer, créneaux payés, arrosés...) *Toujours quelqu'un pour répondre à mes questions. Bonne relation et communication *Tuteur et équipe disponibles *Bon accompagnement par mes collègues, mon tuteur étant très souvent à l'extérieur de l'agence			*Bien intégré au début mais plus de suivi par la suite		*Mon travail personnel et mon mémoire ont été, à mon avis, une découverte pour mes responsables. Seuls les moments où je leur parlais de mes avancements les ont vaguement intéressés		
19) Comment votre tuteur vous a-t-il accompagné ?	Débriefing régulier	Travail en binôme avec lui	Autonomie totale	Indisponible	Entrevue qu'en cas de nécessité	Autre(s)		
	4	6	5	1	10	2		
<i>Précisions</i>	*Tous les 2 mois *Selon les besoins (x 2) *1 fois/semaine					*Mise au point pour les bilans demandés par l'école *Seule sur l'agence emploi, questions ou aide par téléphone *Tutrice DRH, donc souvent débordée.		
Pratiques des formateurs								
20) Les formateurs ont-ils une approche (suffisamment) professionnelle ?	Oui			Moyennement				
	13			3				
<i>Précisions</i>	*Les intervenants nous illustrent souvent des situations de cours avec des événements qu'ils ont vécu professionnellement, ce qui reste bien en mémoire, mais ils ne le font pas tous *La théorie est souvent illustrée par des exemples concrets *Ils s'y consacraient et leurs informations sont actualisées. Pas de décalage entre leurs discours et la réalité *Cela dépend des formateurs, pour certains ils sont parfois un peu déconnectés des réalités en entreprise *Des vrais professionnels en face de professionnels, et non étudiants *Les formateurs professionnels ont été concrets et pratiques. Ils nous ont montré des supports qu'ils utilisaient en entreprise par exemple *Vierement pour beaucoup du milieu professionnel, donc oui			*Cela dépend des formateurs. D'une manière générale oui mais en termes de transmission de connaissances, certains avaient des difficultés à faire intégrer certaines notions *Ca dépend des intervenants, certains ne sont pas assez pédagogiques				
21) Avez-vous ressenti des manques en formation ?	Oui			Ne se prononce pas				
	9			1				
<i>Précisions</i>	*Retour en formation sur les activités en entreprise *Echanges de pratiques (échanges en classe sur les expériences de chacun) *Lien entre les apprentissages en formation et les activités en entreprise *Possibilité de parler en classe des difficultés rencontrées en entreprise *Evaluation de vos activités en entreprise sur une personne référente en formation			1 "moyennement"		7		
Bilan général								
22) Ecrivez-vous des difficultés à expliciter tout ce que vous pensez avoir appris au cours de cette année ? A expliciter les compétences que vous pensez avoir développées ?	Oui			Ne se prononce pas				
	4			1				
<i>Précisions</i>	*C'est difficile de synthétiser l'apprentissage théorique en formation et l'apprentissage du terrain en entreprise					*Des connaissances qui permettent de savoir comment établir un plan de formation, un bilan social, un bulletin de salaire et au niveau du recrutement *Sauf sur la paie. Mais c'est également mon choix *Je ne pense pas avoir de difficulté pour cela, en tout cas pour le moment		
23) Avez-vous rencontré des difficultés en entreprise ?	4			0				
<i>Précisions</i>	*Oui, en fait c'est le contexte, la société venait de fusionner, l'organisation changeait complètement. Il fallait également comprendre le système des filiales. Beaucoup de nouvelles choses, très intéressantes *Manque de considération et de suivi, mais mission réussie finalement. Très riche humainement et professionnellement *Le secteur d'activité ne convenait pas à ma personnalité (trop de stress, d'urgence, de pression, de frustration de ne pas avoir rempli toutes mes tâches...) *Le poste ne m'intéressait pas forcément et l'ambiance de l'équipe était mitigée et absolument aucune reconnaissance (même juste par conscience de ma présence, ni du travail effectué)					*Beaucoup d'entraide dans mon service		
24) Avez-vous rencontré des difficultés en formation ?	8			1				
<i>Précisions</i>	*La préparation du projet *Le suivi du mémoire principalement *Difficulté d'une meilleure intégration pour les étudiants de 2ème année *Au niveau du suivi du mémoire, besoin d'un peu plus d'aide *Difficulté à gérer les changements d'intervenants pour l'une des matières. Méthodes différentes, contenus un peu répétitifs *Besoin parfois d'un peu plus d'utils concrets que l'on puisse réutiliser en entreprise *Fatigue et manque de reconnaissance, autonomie à l'usage							
25) Pourriez-vous décrire en quelques mots les situations problèmes auxquelles vous avez pu être confronté(e) en entreprise ?	Oui			Ne se prononce pas				
	10			6				
<i>Précisions</i>	*Travailler avec les clients sur les absences des intrinsèques *Essai très court sur l'agence : gestion des imprévus et urgence. Ne pas se laisser déborder *Ne pas réussir à tout gérer, tout faire dans la minute, gérer les priorités			1		1		
26) Êtes-vous "armé(e)" pour vous y confronter ?	Soutien du tuteur		Soutien des collègues		Ressources documentaires		Listes de problèmes éventuels avec des solutions adaptées	Autre(s)
	8		11		2		1	3
<i>Précisions</i>								*Aide entre étudiants (x 2) *Moi-même, certains professeurs à l'écoute, la chargée pédagogique
27) Y-a-t-il des outils, des pratiques qui seraient selon vous, utiles durant la formation pour améliorer votre développement professionnel, vos apprentissages ?	Oui			Ne se prononce pas				
	8			1				
<i>Précisions</i>	*Travailler sur des logiciels un peu plus récents, un accès à internet plus facile *Etudier la gestion de conflits *Approfondir un peu plus sur la GPEC et le management *Être accompagné en formation sur notre évolution en entreprise. Plus de soutien face à nos difficultés (stress, missions, soucis relationnels, manque de confiance...) *Plus de supports pour certains cours, plus de soutien parce qu'on ne pratique pas tous les RH dans nos entreprises (pas de pratiques et donc moins bons apprentissages) il y a la nécessité de combler ce manque par des supports ou des échanges.							
28) Comment qualifieriez-vous votre évolution professionnelle entre le début de la formation par alternance et la fin ?	Début		Conféré		Expert		Ne se prononce pas	
	6		11		0		0	
29) Vous sentez-vous prêt à affronter le monde du travail en tant que « vrai(e) professionnel(le) » dans le domaine des RH ?	Oui			Ne se prononce pas				
	12			0				
<i>Précisions</i>	*Oui, mais je suis consciente qu'il me reste encore beaucoup de choses à apprendre, tout se fera au cours des différentes expériences professionnelles *Je suis prête à être autonome *Même en tant que débutant dans le métier, des compétences sont acquises et il va falloir évoluer, gagner en autonomie, en responsabilités *Régulièrement j'ai de grandes connaissances, et surtout une expérience professionnelle *Je fais mon contrat en 2 ans, ce qui m'apportera toutes les clés nécessaires et j'ai déjà un Master de psycho. avec une expérience de 2 ans dans un institut psychiatrique *Je me sens prêt à faire mon entrée dans sur le marché du travail sur ce domaine RH tout en continuant à me former sur le terrain. Il est sûr qu'en 1 an je n'ai pas vu toutes les ficelles de ce domaine					*J'ai besoin de plus d'expérience, plus de temps *Pas en tant que vrai professionnel, il me faut plus d'expérience en entreprise pour cela		
30) Que diriez-vous de l'évolution de votre identité professionnelle ?	Composantes représentationnelles		Composantes opérationnelles		Composantes affectives		Ne se prononce pas	
	Ouvrir		Ouvrir		Ouvrir		0	
<i>Précisions</i>	*Avec mon 2 parcours diplômants, je pense être prêt pour commencer ma carrière professionnelle dans le recrutement *Développement des compétences professionnelles *J'ai appris plusieurs techniques de travail, à gérer mon stress, à écouter les gens et savoir interpréter leurs mots		*L'alternance m'a permis d'acquiescer des pratiques que je devais compléter au fil des semaines puisqu'on ne cesse jamais d'apprendre *Evolution importante *Comportement plus professionnel et meilleure gestion du stress *Compréhension de la fonction RH et de son enjeu pour les entreprises *Recrutement, analyse des besoins, bulletin de paie, suivi du travail : j'ai appris beaucoup de choses *J'ai beaucoup travaillé sur moi-même pour m'affirmer, avoir plus confiance en moi *J'ai appris à travailler dans l'urgence, à gérer mon stress et prendre sur moi dans les moments difficiles		*J'ai pris conscience que le métier à dominante administrative était bien ce que je voulais et je ne regrette pas du tout d'avoir quitté le métier d'ingénieur de l'eau de l'eau et environnement pour cette branche professionnelle. Je me sens bien et épanoui dans ce métier qui est mieux adapté au rythme de ma vie familiale *Je pense avoir intégré la culture de l'entreprise *Intérêt particulier pour le recrutement, la gestion de carrière s'inscrit en lien avec la psychologie, et l'envie de faire par la suite une VAE pour me qualifier en psychologie du travail *Expérience éprouvée que je ne renouvellerai pas mais que m'a fait prendre conscience de mes limites et m'a permis de faire des choix professionnels (pas de poste à responsabilité) *Comprendre l'aspect humain (place du salarié mais également place de l'employeur) *Volonté d'évoluer dans le domaine des RH, envie de toucher aux différentes sections des RH. Un projet d'avenir mieux défini *Je sais ce que je veux faire de ma vie professionnelle, j'ai de l'ambition et des envies pleines la tête		*Il m'est difficile de rendre compte de l'évolution de mon identité professionnelle. Nous n'avons pas fait de point vraiment là-dessus avec les profs ou avec mon tuteur. Donc je ne sais pas trop quoi dire.	

## Annexe 21

Tableau d'analyse – questionnaires – tuteurs des étudiants en formation Assistant RH

QUESTIONNAIRES - TUTEURS des étudiants RH 25 avril 2011					
QUESTIONS	REponses				
Sexe	Homme 0		Femme 3		
Nombre de répondants	3 sur 17				
Personnes interrogées	Personne 1 (P1)		Personne 2 (P2)		Personne 3 (P3)
Fonction du tuteur	•Responsable Ressources Humaines		•Responsable Développement des Compétences		
<b>PHASE 1 : LE RECRUTEMENT</b>					
1. Pourquoi avez-vous recruté une personne en situation d'apprentissage, notamment suivant une formation par alternance ?	•Transmission de connaissances •Permettre d'offrir une expérience professionnelle à un étudiant •(Et le nouveau de l'alternant •En réponse à une politique de notre entreprise		•Entreprise citoyenne •Quota défini •Besoin pour mission ponctuelle		•Pour aider une personne au remplacement d'une personne d'une mission ponctuelle
2. Quels sont les critères de recrutement d'un stagiaire (grille ou outil spécifique, de positionnement des compétences de l'apprenant...)?	•Pas de formalisme mis en place au sein de notre établissement		Principes d'un recrutement : •Motivation •Adequation entre diplôme et missions •Géographie, mobilité		•Les critères de recherche sont basés à la fois sur les besoins de l'entreprise et le cursus de formation souhaité par le stagiaire
3. Quel est le statut de votre stagiaire ? Pourquoi ce choix ?	Convention de stage				
	Contrat de professionnalisation	X	X	X	•Nous avons préféré ce contrat car la convention de stage nous semble moins valorisante dans le sens où le stagiaire effectue son stage sur un service fixe. Alors que le contrat de professionnalisation lui permet de voir l'ensemble des tâches vues en formation par différents services au sein de notre société (formation, paie, recrutement...) •Le choix a été basé sur la durée, le contenu, le niveau et la partie alternance avec la pratique en entreprise.
<b>PHASE 2 : L'ATTRIBUTION DES MISSIONS</b>					
4. Sur quels critères (si critères il y a) attribuez-vous les missions au stagiaire ? Cochez la ou les bonnes réponses, puis argumentez.	En fonction de la formation dispensée : lien théorie / pratique	Des besoins du stagiaire (comment sont-ils analysés?)	Des besoins de l'entreprise	Compromis entre les besoins de l'entreprise et les besoins de l'apprenant	Autres
		P2 : (surtout en fonction de la formation) recherche du diplôme correspondant à la fiche mission établie P3 : Il faut que cette formation apporte des connaissances suffisantes au candidat recruté		P1 : Les missions confiées à l'alternant doivent répondre avant tout à des besoins de l'entreprise : le diplôme préparé par l'alternant doit donc rentrer dans ce champ de missions. P2 : Compromis avec l'alternant P3 : Il faut que ce recrutement apporte à l'entreprise une aide précieuse au sein du service où le candidat est affecté	P2 : Au fur et à mesure de l'intégration ; adaptation des missions en plus ou en moins
<b>PHASE 3 : L'ACCOMPAGNEMENT, LA PROFESSIONNALISATION</b>					
5. Une stratégie particulière est-elle mise en place afin de favoriser la professionnalisation du stagiaire ? Si oui, laquelle et pourquoi celle-ci ?			•Ecoute, résultats obtenus, conseil, disponibilité, prise d'alternant = responsabilité		•Aucune stratégie. Le candidat doit d'abord connaître l'entreprise et les missions qui lui sont confiées doivent lui permettre d'être autonome
6. Y-a-t-il une évolution des missions afin de favoriser le développement professionnel de l'étudiant ? (Evolution en termes de responsabilités, de difficultés, de nouveauté(s)...) ?	•Dans la mesure du possible une progression des missions est réalisée... Ceci dans le but de développer l'autonomie de l'alternant		•Oui ou non en fonction du travail fourni et de la qualité de celui-ci, de la confiance qui s'instaure, les exigences seront plus grandes et plus précises. Selon l'investissement démontré par le jeune. Si tout cela s'avère positif, alors il y a une réelle envie d'impliquer et de responsabiliser.		•La progression se fait en fonction de l'analyse du travail effectué par le candidat et en fonction de son autonomie afin de soulager les salariés à terme.
7. Quelles sont les situations qui favorisent selon vous le développement des compétences de l'étudiant ?			•Toute situation doit être mise à profit pour acquérir des compétences, de la situation normale à la situation dite "perturbée ou de crise". •En étant jeune et inexpérimenté, tous les savoirs sont nécessaires : savoirs, savoir-faire et savoir-être. •Avec dans certains cas la possibilité, en fonction des uns et des autres, d'approfondir les sujets : écoute et débrief avec le tuteur		•Les missions sont confiées en fonction des connaissances acquises. •La polyvalence au sein des différents services RH.
8. Seriez-vous capable de formaliser la montée en compétences ? Qu'est-ce que cela vous évoque ? (L'objectif de cette question étant de connaître votre perception de la montée en compétences)	•Exécution d'une tâche simple en double > tâche simple > mission en double > autonomie complète sur une mission		•Développement personne et professionnel •Intégration •Travail analyse, prise en charge des dossiers...)		•L'adaptabilité progressive dans le travail et les connaissances acquises afin de devenir autonome au plus vite.
9. Y-a-t-il une évolution des missions afin de favoriser le développement professionnel de l'étudiant ? (Evolution en termes de responsabilités, de difficultés, de nouveauté(s)...) ?					•L'évolution ne peut être envisageable que si la personne recrutée démarre et augmente son travail et ses connaissances au fur et à mesure de l'avancement du cursus scolaire et des besoins de l'entreprise.

10. Percevez-vous un manque en termes de professionnalisation du stagiaire que ce soit en entreprise ou en formation ? Si oui, avez-vous déjà une idée de la manière de le combler ?		-RAS	-Du fait que nous prenons une personne pour exécuter un travail sur des domaines précis, les connaissances acquises doivent être mises en pratique sur le terrain. -Il est vrai que la formation puisse arriver après les besoins de l'entreprise mais pour nous l'entreprise est prioritaire. -Nous sommes conscient que le travail donné à notre stagiaire ne peut coïncider à 100 % avec l'avancement des études effectuées au centre, mais l'adaptabilité du stagiaire doit se révéler.
11. Pouvons-nous parler d'un accompagnement organisé (réunions régulières, débriefing, suivi des activités, mise en lien avec l'apprenant des activités en entreprise avec les apprentissages en formation...)?	-Rendez-vous non formalisés... Un point est fait avec l'alternant à son retour de semaine de formation : voir ce qu'il a vu; lui indiquer les tâches à faire	-Oui, l'écoute est un moment privilégié dans la progression du jeune. -Ecoute = conseil, attente, réponse...	-Un suivi trimestriel nous est demandé par l'école, ce qui permet de rendre compte au candidat de l'appréciation du travail fourni en entreprise et des souhaits de celui-ci.
12. Y-a-t-il une évaluation régulière des compétences développées ? Comment ? Avec quel(s) outil(s) ?		-Grille d'évaluation (outils scolaires) -Rendu des travaux -Débriefing -Concrétisation des actions et missions	-Non, puisque nous jugeons sur le travail effectué et le comportement du candidat (volontarisme, caractère, autonomie...).
<b>PHASE 4 : EMBAUCE DU STAGIAIRE</b>			
13. Quels sont, selon vous, les critères d'une éventuelle embauche de l'étudiant à la fin du stage ?	-Adaptabilité -Autonomie -mobilité géographique	-1er : vacance de poste dans l'entreprise -2ème : à démontrer son investissement et sa motivation tout au long de son alternance et pas seulement en entreprise, les résultats scolaires sont aussi importants	-Nous gardons précieusement de côté les stagiaires qui de par leur travail feront d'eux, de futurs embauchés si un poste similaire à leur formation venait à se créer ou se libérer. -C'est un plus pour le stagiaire qui connaît déjà le fonctionnement de l'entreprise et plus pour l'entreprise qui recrute un candidat déjà "testé".
14. Quelles seraient les conditions d'embauche (poursuite d'étude en alternance, poste CDD ou CDI...)?	-Autorisation d'embauche donnée par notre direction nationale en fonction de la GPE métier	-Dans notre entreprise pas de possibilité de contractualiser 2 contrats de professionnalisation à suivre. Uniquement en apprentissage/contrat de professionnalisation. Et selon l'opportunité des emplois.	-A ce jour, il n'y a pas de poste prévu à la fin du contrat de professionnalisation mais peut-être pourquoi pas une ouverture de poste dans les mois à venir. -Nous pouvons pour un remplacement ponctuel faire appel à des anciens stagiaires sous forme de CDD, mais également comme énoncé précédemment sous forme de CDI.
15. Qu'est-ce qui fait le bon professionnel selon vous (critères, types de compétences requises...)?	-Connaissance des bases en RH (droit social, rémunération, GPE...) -Adaptabilité, discrétion, rigueur, curiosité, goût de la recherche...	-1er : un poste = un profil -Sérieux, motivation, mobilité géographique (pré découverte de l'Entreprise via internet ou autre) -Travail en équipe, adaptation, discrétion -Attention les compétences s'acquièrent tout au long d'une carrière	-Personne dévouée pour son travail, qui n'hésite pas à s'investir pour progresser au sein de la Société. -Qui est force de proposition -Qui adopte un comportement professionnel exemplaire
16. Quelles sont les compétences clés qu'un étudiant doit acquérir à la fin de son apprentissage en entreprise ?	-Doit savoir développer son "savoir-être"	-Autonomie -Visibilité sur son éventuel futur métier -Compréhension des impératifs du monde du travail	-Savoir exploiter les connaissances acquises pour les adapter au travail quotidien -Savoir s'intégrer à l'équipe;

## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>8</b>
---------------------------	----------

### **PARTIE I : De la contextualisation à la problématisation**

#### *Chapitre 1 : Mise en contexte*

<b>I.Cadre institutionnel</b> .....	<b>11</b>
-------------------------------------	-----------

1.1.Objectif insertion .....	11
1.2.Professionnalisation de la formation.....	13

<b>II.Terrain de recherche : le Groupe xxxx, Ecole de Commerce en alternance</b> .....	<b>14</b>
--	-----------

#### *Chapitre 2 : Exploration du terrain de recherche*

<b>I.Réunion pédagogique vers une finalité commune : éveiller le professionnel qui sommeille en eux</b> .....	<b>17</b>
---	-----------

<b>II.Stratégie école / entreprise</b> .....	<b>17</b>
--	-----------

2.1.Réunion tuteurs .....	18
2.2.Visite entreprise .....	18
2.3.Formation des tuteurs.....	18
2.4.Evaluation trimestrielle des activités en entreprise.....	18
2.5.Création d'un titre certifié.....	19
2.6.Discours du directeur : soirée « remise des diplôme » .....	19

#### *Chapitre 3 : Problématisation en questions*

<b>I.Origines du questionnement</b> .....	<b>21</b>
---	-----------

1.1.Présentation de la formation « Assistant en Ressources Humaines » .....	21
1.2.Présentation du public concerné .....	23

<b>II.Emergence d'une problématique</b> .....	<b>24</b>
---	-----------

2.1.Questionnements.....	24
2.2.Problématique et hypothèses.....	25

<b>III.Ambitions et mise en opération de la recherche</b> .....	<b>26</b>
---	-----------

3.1.Objectifs de la recherche.....	26
3.2.Mise en œuvre.....	26

### **PARTIE II : APPROCHE THEORIQUE**

#### *Chapitre 1 : La professionnalisation : Fondements et définition*

<b>I.Qu'est-il entendu par « professionnalisation » ?</b> .....	<b>30</b>
---	-----------

1.1.Emergence de la notion de professionnalisation.....	30
1.2.Définitions théoriques.....	31

1.2.1.Appréhension de la notion .....	31
---------------------------------------	----

1.2.2.Professionnalisation ou navigation professionnelle .....	34
--	----

1.3.Professionnalisation et développement professionnel .....	35
---	----

<b>II.Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ?</b> .....	<b>36</b>
---	-----------

2.1.Fondements de la notion de compétence .....	37
---	----

2.2.Vers une appréhension théorique de la notion de « compétence » .....	38
--	----

2.2.1.Quelques notions clés à distinguer .....	38
--	----

2.2.2.Les caractéristiques d'une compétence professionnelle .....	39
---	----

<b>III.L'identité professionnelle dans le processus de professionnalisation.....</b>	<b>45</b>
3.1.Définition de l'identité professionnelle en théories .....	45
3.1.1.Définition générale .....	45
3.1.2.Identity professionnelle, entre identité pour autrui et identité pour soi.....	46
3.2.Une identité professionnelle est un construit socioprofessionnel .....	47
<b>IV.Qu'est-ce qu'un professionnel .....</b>	<b>49</b>
4.1.Professionnalité et professionnalisme : deux notions clés du professionnel.....	49
4.1.1.La professionnalité.....	49
4.1.2.Le professionnalisme .....	50
4.2.Comment définir un « vrai » professionnel ?.....	51
4.2.1.Les caractéristiques du professionnel.....	51
4.2.2.Agir avec compétence .....	53

## **Chapitre 2 : Comment optimiser la professionnalisation des étudiants en formation alternance**

<b>I.La formation en alternance.....</b>	<b>54</b>
1.1.Emergence d'un nouveau type de formation .....	54
1.2.Les caractéristiques de l'alternance .....	55
1.2.1.Définition .....	55
1.2.2.Finalités et objectifs.....	55
1.2.3.Fonctionnement de l'alternance .....	56
1.3.Approche pédagogique et didactique de l'alternance .....	57
1.3.1.Pédagogie de l'alternance .....	57
1.3.2.Didactique de l'alternance .....	59
1.4.La formation en alternance comme outil de professionnalisation .....	59
1.4.1.Un nouveau rapport au savoir.....	59
1.4.2.L'importance des situations professionnelles .....	60
1.4.3.Espaces de transitions et de construction identitaire .....	60
1.4.4.L'espace de formation dans la construction professionnelle.....	61
<b>II.Un idéal de formation en alternance pour optimiser le développement professionnel des étudiants .....</b>	<b>62</b>
2.1.Des conditions favorables au développement professionnel .....	62
2.1.1.Le cadre de l'« espace-formation » .....	62
2.1.2.La nécessité d'un médiateur .....	64
2.2.L'expérience au cœur des apprentissages .....	65
2.2.1.Les situations de travail ; objet d'analyse fondamentale .....	65
2.2.2.Favoriser le développement du « savoir-combiner ».....	67
2.2.3.La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) .....	68
2.3.Compétences et identité professionnelle : former de futurs professionnels.....	70
2.3.1.Favoriser le développement des compétences professionnelles dans l'alternance .....	70
2.3.2.Accompagner la construction identitaire vers une transition école/entreprise réussie	76

### **PARTIE III : DE LA METHODE AUX RESULTATS**

#### **Chapitre 1 : Cadre référentiel**

<b>I.Vers un sens commun des différentes notions .....</b>	<b>80</b>
1.1.Professionnalisation .....	80

1.2.Développement professionnel.....	81
1.3.Compétence .....	82
1.4.Identity professionnelle.....	83
1.5.Le « vrai » professionnel.....	84

## ***II.Vers un modèle idéalisé de la formation en alternance optimisant le développement professionnel des étudiants..... 85***

2.1.Approche pédagogique et didactique de l'alternance .....	85
2.1.1.L'expérience, la clé des apprentissages de la formation en alternance .....	85
2.1.2.L'accompagnement de la transition professionnelle en formation.....	86
2.2.Pratiques et outils de professionnalisation.....	87
2.3.Construction de l'identité professionnelle. ....	88

### ***Chapitre 2 : Méthodologie***

#### ***I.Contours de la démarche de recherche ..... 89***

1.2.Une posture à deux visages.....	89
1.3.Un contexte, une question, une recherche.....	89

#### ***II.Enquêtes et recueil de données..... 91***

2.1.Au plus près des réalités du terrain : l'enquête .....	91
2.1.1.Etude documentaire .....	91
2.1.2.Participation à la réunion - tuteurs en tant que « praticienne » .....	92
2.1.3.Entretiens directs avec un formateur : la formation tuteurs.....	92
2.1.4.Des fiches-profil pour cibler les acteurs principaux : les étudiants.....	93
2.1.5.Entretiens directs avec deux autres formateurs.....	94
2.1.6.Questionnaire aux tuteurs.....	95
2.1.7.Concertation avec les protagonistes : questionnaire aux étudiants .....	96
2.1.8.La visite en entreprise : observation participante .....	98
2.1.9.Entretien directif avec le directeur pédagogique.....	98

#### ***III.L'analyse des données..... 99***

3.1.Le protocole d'analyse des données .....	99
3.1.1.Analyse de documents : Retranscription, codage et traitement des données.....	100
3.1.2.Observations participantes .....	100
3.1.3.Entretiens directs.....	101
3.1.4.Questionnaires .....	102
3.2.Triangulation et validation de l'analyse finale.....	103
3.3.Analyse critique de la démarche de recherche.....	104
3.3.1.Les facteurs de biais.....	104
3.3.2.Points d'amélioration .....	105
3.3.3.Difficultés rencontrées.....	105

### ***Chapitre 3 :Analyse des données et résultats***

#### ***I.Analyse des informations des différentes enquêtes ..... 107***

1.1.Analyse documentaire.....	107
1.1.1.Référentiel de la formation Assistant en Ressources Humaines .....	107
1.1.2.Livret de liaison .....	109

1.2.La formation tuteurs.....	111
1.2.1.Présentation de la formation des tuteurs : l'accompagnant accompagné.....	111
1.2.2.Objectifs et enjeux de la formation tuteurs dans un processus d'alternance.....	112
1.2.3.Formation tuteurs et développement professionnel des apprenants.....	113
1.3.Les moyens et méthodes de professionnalisation selon les professionnels de l'école.....	114
1.3.1.Les représentations des acteurs de la formation : éléments de signification.....	114
1.3.2.Des moyens mis en place, au service de l'évolution professionnelle des étudiants : éléments factuels... 118	
1.4.L'expérience vécue des étudiants dans le dispositif (questionnaire) .....	122
1.4.1.Un dispositif professionnalisation selon leur idéal.....	122
1.4.2.Le dispositif actuel tel qu'ils le conçoivent.....	124
1.5.Le point de vue des tuteurs .....	128
1.5.1.Quel tuteur pour quel tuteur.....	128
1.5.2.La professionnalisation du point de vue des acteurs de l'entreprise.....	128
1.5.3.Quelles méthodes d'accompagnement.....	130
<b>II.Analyse globale, vers des résultats communs .....</b>	<b>133</b>
2.1.Les manques identifiés au sein du dispositif étudié.....	133
2.2.Mesure des écarts « prescrit » / « réel ».....	137
2.2.1.Tableau-synthèses des écarts.....	137
2.2.2.Synthèse des écarts et mise en relation avec les hypothèses préétablies.....	141
<b>III.Préconisations .....</b>	<b>146</b>
3.1.Préconisations des acteurs.....	146
3.1.1.Un accompagnement au développement professionnel .....	146
3.1.2.Vers une amélioration de l'accompagnement des tuteurs .....	149
3.2.Préconisations générales .....	150
3.2.1.Un module d'accompagnement au développement professionnel .....	150
3.2.2.Création d'une plate-forme collaborative .....	155
3.2.3.Points d'amélioration : l'accompagnement des tuteurs .....	156
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>157</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>159</b>
<b>GLOSSAIRE .....</b>	<b>163</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>164</b>

**Résumé**

Aujourd'hui, le domaine de la formation et celui de l'emploi tendent à ne faire plus qu'un. Il ne s'agit plus uniquement de transmettre des savoirs aux jeunes, mais également de leur permettre de développer de véritables compétences professionnelles ainsi que de se forger une réelle identité professionnelle. Face à un marché de l'emploi toujours plus exigeant en termes de compétences, de performances, de qualités mais aussi de diplôme... les formations en alternance tentent de répondre au mieux à ce double enjeu « théorie / pratique » dont le fin mot est « professionnalisation ». L'alternance donnerait alors accès à la clé permettant à tout individu de franchir le seuil du monde professionnel. Mais comment obtenir cette clé dont le reflet est celui de la professionnalité ? Le dispositif de formation en alternance est pensé en fonction des besoins des entreprises, mais ne devrait-il pas, tout autant, faire l'objet d'une réflexion sur les nécessités des étudiants pour parfaire leur évolution ? Quel type d'accompagnement doit-il être mis en place en formation afin de leur garantir un parcours de qualité conjuguant savoirs, compétences et identité ? Comment optimiser les bénéfices de leurs expériences professionnelles en adéquation avec les apports de leur formation ? La transition école / entreprise ne nécessite-t-elle pas un accompagnement spécifique aux étudiants, tant en entreprise qu'en formation ? A partir de l'étude d'un dispositif de formation en alternance au sein d'une Ecole de Commerce, mais aussi des nombreux travaux de recherche existants, cette étude tentera d'apporter des réponses. Et de manière à produire des résultats concluants, en adéquation avec la volonté des différents acteurs (Directeur pédagogique, formateurs, tuteurs et étudiants), tous seront mis à contribution afin de co-construire d'éventuelles préconisations.

Mots clés : Professionnalisation, alternance, compétence professionnelle, identité professionnelle, accompagnement.

**Abstract**

Today, the area of training and of employment tend to unit. It is no longer only to convey knowledge to young people, but also enable them to develop real skills and to forge a real professional identity. Faced with a labor market increasingly demanding in terms of skills, performance, quality as well as diploma courses ... alternately trying to best meet the dual challenges "theory / practice" which is the last word " professionalization". The alternation would then give access to the key allowing anyone to cross the threshold of the professional world. But how to get this key whose reflection is the professionalism? How to optimize the benefits of their work experiences in line with the contributions of their training? The transition from school / company requires does not have specific support for students, both in corporate training? The device of alternating training is designed according to business needs, but should it not, equally, be a reflection on the needs of students to complete their evolution? What kind of support should it be set up in their training to ensure quality courses combining knowledge, skills and identity? From the study of a device linked training in a business school, but also the many existing research, this study will attempt to answer. And to produce conclusive results, in line with the wishes of different stakeholders (Educational Director, trainers, tutors and students), all will be involved to co-construct any recommendations.

Keywords : Professionalization, mix, qualifications, professional identity, accompaniment.