

L'ALTERNANCE

Avec l'émergence du concept de compétences, l'alternance apparaît comme une modalité d'apprentissage à privilégier. Au sein du ministère, les services y ont largement recours, que ce soit dans le cadre de la formation post-concours ou continue.

Loin d'être univoque, elle connaît une multiplicité de formes qui lui donne une grande souplesse et permet de répondre aussi bien à des objectifs de qualification que de professionnalisation.

Toutefois, l'ingénierie de l'alternance appelle des précautions de mise en œuvre dans le mesure où elle constitue « **une pédagogie de mise en cohérence de deux rapports au savoir dans un projet de formation** ».

La diversité des modèles en alternance

1 - Pas de définition figée de l'alternance

L'alternance ne constitue pas une modalité pédagogique univoque, mais renvoie à une pluralité de formes qui contredit la conception ou la représentation habituelle de l'alternance déterminée par deux présupposés :

- théorie et pratique sont deux entités à la fois opposées et complémentaires ; la pratique permet d'ancrer la théorie et « lui donne forme » ;
- le centre de formation (CIFP, écoles, ...) est le lieu privilégié de transmission de la théorie et la situation de travail, le lieu privilégié d'exercice de la pratique.

Cette représentation déborde le cadre de l'alternance et trouve ses sources dans la nécessité d'asseoir la légitimité de l'alternance dans un contexte où la société et le monde éducatif ont toujours jusqu'à présent valorisé l'acquisition des savoirs théoriques

au détriment de l'expérience.

Mais le principal intérêt de l'alternance réside dans le fait que la pratique ne se réduit pas à être le lieu d'ancrage des acquis théoriques, mais est porteuse de situations expérientielles susceptibles de générer de la compétence.

L'apprenant construit ses connaissances **à partir des confrontations qu'il est amené à opérer** entre son savoir théorique et son savoir expérientiel.

Toutefois, la confrontation à des représentations de natures très diverses étant multiple, il est nécessaire **de veiller aux articulations** entre séquences, aux reformulations et à la gestion des conflits d'apprentissage, sous peine de renforcer les difficultés d'apprentissage.

2 - La diversité des formes de l'alternance

Le degré d'importance accordé à la mise en cohérence des différentes séquences de l'alternance varie suivant la nature de l'alternance et détermine ses modes d'organisation.

■ L'alternance juxtapositive ou aléatoire

Elle s'organise autour de deux lieux et de deux temps, qui sont pour le ministère : **le centre de formation et les services**.

Il n'y a pas de liaison entre les acteurs, ni sur le plan organisationnel, ni sur le plan opérationnel. Elle est constituée d'une succession de durées et de lieux.

Le seul lien existant est un lien institutionnel.

Chaque lieu et temps de formation ont leur logique et leurs objectifs propres qui ne sont pas forcément articulés entre eux. Le questionnement de l'apprenant ne constitue pas le point de départ de la dynamique de l'enseignement.

L'apprenant est amené à conduire seul « sa gestion de l'alternance » sur un mode incertain et aléatoire. A charge pour lui d'opérer (ou non) les liens entre le contenu de ces deux types d'apprentissage ; ce qui fait dire à certains auteurs que ce type d'alternance s'apparente à une « pédagogie du hasard ». La principale difficulté de ce type d'alternance réside dans les ruptures auxquelles est soumis l'apprenant, confronté successivement à deux types de rapports avec le savoir.

De fait, le modèle de l'alternance juxtapositive a souvent pour corollaire, une nette dévalorisation des savoirs d'expérience. Le centre de formation incarne la quasi-totalité des savoirs.

Dès lors, le temps d'alternance en entreprise ou en service est plutôt conçu comme un temps de socialisation, de prise de contact avec l'environnement professionnel futur ou bien encore de mise en situation professionnelle sans véritable encadrement, en laissant le soin à l'apprenant de résoudre seul ses conflits d'apprentissage.

Il est à noter que la prééminence des savoirs théoriques, dispensés en salle, renvoie plutôt à la poursuite d'objectifs de qualification, où la professionnalisation est renvoyée à plus tard, au temps de la prise de poste. On peut évidemment s'interroger sur l'efficacité d'une alternance exclusivement juxtapositive, dont l'évaluation pose également problème.

Le maître d'ouvrage de la formation n'a guère les moyens d'évaluer la pertinence de l'alternance, et s'en tient en général à des « indicateurs de surface » garants du bon fonctionnement de l'organisation : accueil dans l'entreprise ou le service, implication des acteurs, mise à disposition des moyens matériels, ...

■ L'alternance intégrative ou interactive

Elle se caractérise par une nécessité forte de mise en cohérence des différentes périodes de l'alternance et des interventions concertées de l'ensemble de ses acteurs.

Ce type d'alternance est peu mis en œuvre car plus difficile à construire. L'alternance intégrative prend le contre-pied de la juxtaposition. Elle s'attaque au morcellement des savoirs, en partant du postulat qu'un individu ne peut apprendre qu'à partir d'éléments qui ont du sens pour lui et en proposant un processus davantage centré sur l'individu, à partir d'une logique de situations-problèmes.

Ces apprentissages appelés expérientiels sont constitués par un **travail réflexif sur le vécu et une transformation de l'expérience en connaissance, appropriée par l'apprenant à partir de résolution de problèmes** (*ex-perire = se sortir des périls*).

Cela nécessite d'inventer une didactique de l'alternance, c'est-à-dire de se centrer sur la manière d'enseigner dans l'alternance en tenant compte de la spécificité de ce type d'apprentissage.

Très concrètement, il s'agit de construire des situations de formation à partir d'une logique d'utilisation en situation professionnelle, de repérer les situations de travail les plus riches et les plus complexes et de constituer, à partir d'elles, des points d'ancrage qui soient également appropriés par les formateurs. L'entrée peut donc tout à fait se faire par la complexité, dès lors que les situations rencontrées ont du sens et sont susceptibles d'apporter une réponse aux problèmes que se posent les apprenants. Par ailleurs, il convient de noter que le rapport traditionnel formateur / apprenant est modifié et cède la place à une **relation d'accompagnement entre les divers lieux de formation et les types de savoirs**, chacun trouvant son prolongement et son exploitation dans l'autre.

Pour toutes les raisons évoquées précédemment, l'alternance intégrative reste à construire dans la plupart des cas et, dans la pratique, cède le pas à l'alternance juxtapositive qui demeure la plus répandue.

■ Les formes mixtes

Au-delà de ces deux types d'alternance modélisés, il existe toute une palette de mises en œuvre différenciées de l'alternance s'inspirant de l'un ou de l'autre des deux modèles précédemment décrits.

Ainsi, l'hétérogénéité des situations rencontrées en matière d'alternance ne doit pas conduire a priori à les assimiler à des dysfonctionnements susceptibles d'être corrigés.

Les modalités de recours à l'alternance et les conditions de sa mise en œuvre varient en fonction des caractéristiques des lieux d'apprentissage, des objectifs de la formation et du profil des apprenants.

De ce point de vue, l'analyse des pratiques dans les services tend à montrer que l'alternance juxtapositive est la plus souvent mise en œuvre, même si les maîtres d'œuvre tentent d'articuler, de plus en plus, le temps de formation théorique et le temps de la formation dans un service d'affectation, qu'il soit provisoire ou définitif.

De façon plus ou moins nette, **la responsabilisation et l'implication des services d'accueil sont recherchées et favorisées au travers de diverses dispositions** (*fiche de suivi, réunion des tuteurs et des formateurs, désignation de correspondants formation, ...*). Pour autant, ces tentatives d'articulation restent inopérantes, car les liens mis en place ne suffisent pas à assurer la cohérence sur le fond du dispositif, en matière d'ingénierie de l'alternance, et à le faire progresser vers la mise en œuvre d'une alternance intégrative, qui nécessiterait un véritable partenariat des acteurs de l'alternance très en amont, dès la phase de conception et d'élaboration du dispositif.

De la même façon, les cahiers des charges de maîtrise d'ouvrage des formations post-concours préconisent la mise en œuvre de l'alternance, sans préciser aucunement ses finalités et les effets attendus. Enfin, ce mode pédagogique particulier nécessiterait probablement une réflexion sur les compétences attendues du tuteur et la mise en œuvre de leur formation.

Les modalités de mise en œuvre de l'alternance : les points de vigilance

Les points de vigilance précisés ci-après ont été recensés et identifiés à la lumière des enseignements tirés des missions de conseil effectuées par le CEDIP.

Les principaux points de vigilance portent sur la mise en œuvre d'une didactique de l'alternance et sur la construction du partenariat au travers de l'implication des acteurs et de la mise en place d'outils de suivi.

I - La mise en œuvre d'une didactique de l'alternance

L'alternance peut être définie comme la **pédagogie de la confrontation**. Elle nécessite une mise en cohérence forte et affirmée des périodes d'alternance, ainsi qu'une démarche pédagogique particulière

Dans la plupart des cas, il s'agit de penser un apprentissage partant de l'expérience et non de concepts théoriques, afin d'**exploiter les situations de travail comme autant de problèmes à résoudre**. En bonne logique, la recherche d'une cohérence du

dispositif au regard des objectifs de formation affichés devrait conduire à privilégier un dispositif pédagogique, s'articulant autour d'une mise en cohérence des savoirs à partir de l'analyse d'une situation professionnelle, plutôt qu'une organisation pédagogique centrée sur un découpage disciplinaire des contenus de formation.

Le centre de formation et les services analysent ensemble les situations-problèmes et anticipent

conjointement sur les ressources à transmettre aux formés.

Ils peuvent proposer chacun leur méthode de résolution. Ces confrontations permettront d'enrichir l'alternance dans la mesure où l'apprenant peut s'appuyer sur plusieurs ressources.

La mise en place de ce type de pédagogie constitue une rupture par rapport à nos pratiques, notamment en matière de formations post-concours ou initiales, et implique la mise en place d'une « pédagogie asso-

ciative » où le partenariat et la négociation très en amont devraient par nature favoriser davantage l'implication des acteurs de terrain.

En effet, si l'alternance n'est pas co-construite en amont par les deux partenaires, que sont le centre de formation et les services de terrain, elle reposera sur des pratiques pédagogiques édifiées par les seuls formateurs. Le partenariat peut s'exprimer au travers d'un groupe projet ou un comité de pilotage.

2 - la construction du partenariat

La didactique de l'alternance nécessite pour assurer les mises en cohérence décrites précédemment, la construction d'un véritable partenariat au travers de la définition du rôle des acteurs, de la clarification de leurs attentes et de la mise en place d'outils de suivi.

■ Rôle et positionnement des acteurs

L'analyse des pratiques dans les services montrent que les rôles sont exercés de façon hétérogène, compte tenu des contextes locaux et selon les représentations individuelles de chaque acteur.

Hormis le maître d'œuvre, les différents acteurs (tuteurs, compagnons, supérieurs hiérarchiques...) ont rarement une bonne connaissance des rôles assumés par chacun d'entre eux, ce qui est dommageable en particulier pour l'apprenant qui ne peut recourir efficacement aux uns ou aux autres.

Même dans les dispositifs où un effort particulier d'information a été mené par le maître d'œuvre en amont de la formation notamment, il apparaît que celle-ci est difficilement ou inégalement appropriée.

La construction de projets pédagogiques communs, la concertation, l'articulation des procédures et des situations qui devraient entrer en cohérence semblent des exercices difficiles, réalisables mais pas toujours réalisés.

Ainsi, le chef de projet, qui assure la maîtrise d'œuvre du dispositif d'alternance, se perçoit parfois comme seul légitime dans la prise en charge de l'élaboration et de la conception du dispositif d'alternance, en dehors de toute concertation formalisée avec le terrain ; ce sentiment de légitimité se trouve souvent renforcé par le fait que le centre de formation, auquel il est rattaché, est perçu comme le lieu des savoirs professionnels théoriques alors que les services sont perçus comme des lieux de savoirs professionnels pratiques.

La démarche de la pédagogie par objectifs paraît renforcer ce type de clivage, dans la mesure où elle organise, dans une logique de partage, la dévolution des savoirs théoriques au centre de formation et les savoirs pratiques aux services.

Il convient de lui substituer une nouvelle logique dans laquelle la compétence professionnelle à acquérir est le point de départ à partir duquel s'articule l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, dont sont responsables centre de formation et services.

Le projet qui pourrait prendre corps avec le cahier des charges élaboré par la maîtrise d'œuvre devrait résulter d'une co-élaboration entre le centre de formation et le terrain.

■ La clarification des attentes des acteurs

Pour les services, la formation d'un agent en alternance est un enjeu stratégique, du point de vue de ses besoins de compétences (*mais encore faut-il qu'il y ait correspondance entre les attentes des services et les objectifs de formation définis par le maître d'œuvre en fonction du cahier des charges de la maîtrise d'ouvrage*).

Dans le cas de certaines formations post-concours notamment, on observe un décalage fort entre les attentes des services, exprimées à partir du contenu d'un poste identifié, et celles du maître d'ouvrage de la formation, centrées sur une logique d'emploi à long terme et correspondant à l'exercice de différents métiers dans le cadre de cet emploi.

La présence de cet écart génère souvent une baisse de la motivation des acteurs de terrain, qui ne se reconnaissent pas dans les objectifs du dispositif, et une distorsion des pratiques de l'alternance où chaque acteur tient son rôle en fonction de ses représentations et de ses motivations.

Par ailleurs, la plupart des cahiers des charges de maîtrise d'ouvrage de formation préconise l'affectation provisoire des stagiaires en alternance, et ce, de façon à les soustraire des contraintes de production dans les services d'accueil.

Pour autant, de façon très concrète et à la lumière des expériences menées, il apparaît que, dans certains cas, stagiaires et services préférèrent que l'alternance se déroule dans le service d'affectation définitive ; l'implication des tuteurs et des chefs de service est alors spontanée et plus importante, compte tenu de leurs attentes et des enjeux qu'ils perçoivent en ce qui concerne la professionnalisation de leurs équipes.

■ Les outils du suivi

L'enjeu de la cohérence passe par une conception renouvelée du pilotage des dispositifs de formation qui intègre les acteurs respectifs du centre de formation et des services où s'effectue l'alternance, ainsi que des apprenants.

La complexité de l'articulation des logiques à l'œuvre, dans un dispositif d'alternance, fait de la qualité de son pilotage une exigence et la condition de sa réussite. Au delà de la volonté et de l'implication collective des partenaires, la qualité du partenariat mis en œuvre va dépendre des outils de suivi utilisés dans le cadre du pilotage du dispositif.

Le tableau ci-après propose à votre réflexion quelques pistes en termes de modalités d'organisation, au vu des principales étapes de la relation partenariale en matière d'alternance :

ORGANISER LA RELATION AVEC LE SERVICE

OBJECTIFS	QUAND ?	FONCTION DE LA RENCONTRE	QUI EST CONCERNÉ ?	COMMENT ?
Connaître les services : - percevoir les évolutions du métier ; - analyser les besoins des services ; - recueillir les besoins en formation.	En amont de la formation	Prospective	- Les supérieurs hiérarchiques. - Les responsables de formation. - le chef de projet	Visite prospective
Informers les services : - faire connaître le contenu de la formation ; - informer le service sur les moyens nécessaires ; - accueillir et orienter les apprenants dans le service.	En amont de la formation ; au début de la formation ; tout au long des relations avec le service.	Prospective puis opérationnelle	- Le responsable de formation. - Le supérieur hiérarchique. - Les tuteurs.	Visite. Réunion de présentation de la formation. Contact par téléphone
Contractualiser : - informer le service sur les objectifs de formation et les évaluations ; - permettre au service d'identifier ses interlocuteurs dans le centre de formation ; - apprécier l'environnement de travail de l'apprenant ; - définir les moyens de communication avec le service.	En amont de la formation	Contractualisation : - signature du contrat ou de la convention d'alternance. Mise en place d'une relation interpersonnelle entre le chef de projet et les acteurs du service. Présentation de la fiche navette et des modalités d'utilisation.	- Le chef de projet de la formation. - Le supérieur hiérarchique de l'apprenant. - Le chef de service. - Tuteurs. - Apprenants. - Le responsable de formation.	Réunion de cadrage.
Organiser la formation avec le service : - informer le service sur le programme de formation et les évaluations ; - définir les rôles de chacun des acteurs : tuteur, apprenant, formateur ; - identifier avec le tuteur les situations de travail formatrices ; - négocier une progression pédagogique en situation professionnelle ; - présenter ou élaborer les outils de suivi ; - associer le tuteur et l'apprenant à l'utilisation d'un outil de liaison.	Au début de la formation.	L'engagement à partir du contrat pédagogique.	- Chef de projet. - Responsable de formation. - Chef de service. - Tuteurs. - Apprenants. - Formateurs.	Visite en service. Réunion des tuteurs.
Suivre la formation de l'apprenant en service : - apprécier l'environnement de travail de l'apprenant ; - apprécier la progression de l'apprenant ; - faire le point régulièrement, à chaque séquence d'alternance, sur la formation en service ; - prendre en compte les rythmes des services pour organiser les plannings de formation.	Tout au long de la formation.	Suivi de la formation. Adaptation de la formation au service.	- Tuteurs. - Formateurs. - Apprenants. - Chef de projet.	Visite en service Contacts et entretiens téléphoniques. Réunion des tuteurs. Carnet de liaison.
Gérer les conflits	Tout au long de la formation.	Régulation. Résolution de problèmes.	- Tuteurs. - Formateurs. - Chef de projet.	Visite en service. Entretiens téléphoniques.
Évaluer la formation de l'apprenant en service : - élaborer les outils d'évaluation ; - apprécier la progression de l'apprenant dans le service ; - suivre l'évaluation en service.	Tout au long de la formation.	L'évaluation en service.	- Tuteurs. - Formateurs. - Apprenants. - Chef de projet.	Visite en service. Suivi du carnet de liaison

D'après Jeanne Schneider : « Réussir la formation en alternance » - INSEP ÉDITIONS.

■ Fabienne ELLUL - CEDIP

Bibliographie partielle (bibliographie complète à consulter sur le RICF - journal «En Lignes» fiche technique n°13)

Jean-Marie Barbier (Juin 1997) « Pour une approche ensemblière de l'alternance » Pour n°154, p. 57.
André Geay (1998) « École de l'alternance » L'Harmattan.
Bernard Liettard et Richard Wittorski (1995) « Forme d'alternance et d'évolution des enjeux » Actualité de la Formation Permanente n°137, p. 31.
Philippe Maubant (Juin 1997) « Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance » Pour n°154, p.141.
Jeanne Schneider (1999) « Réussir la formation en alternance » INSEP Éditions.
Richard Wittorski (Juin 1997) « La construction des compétences par et dans l'alternance » Pour n°154, p. 95.