



Gremion, C. (2021). Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 211-226. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.307>

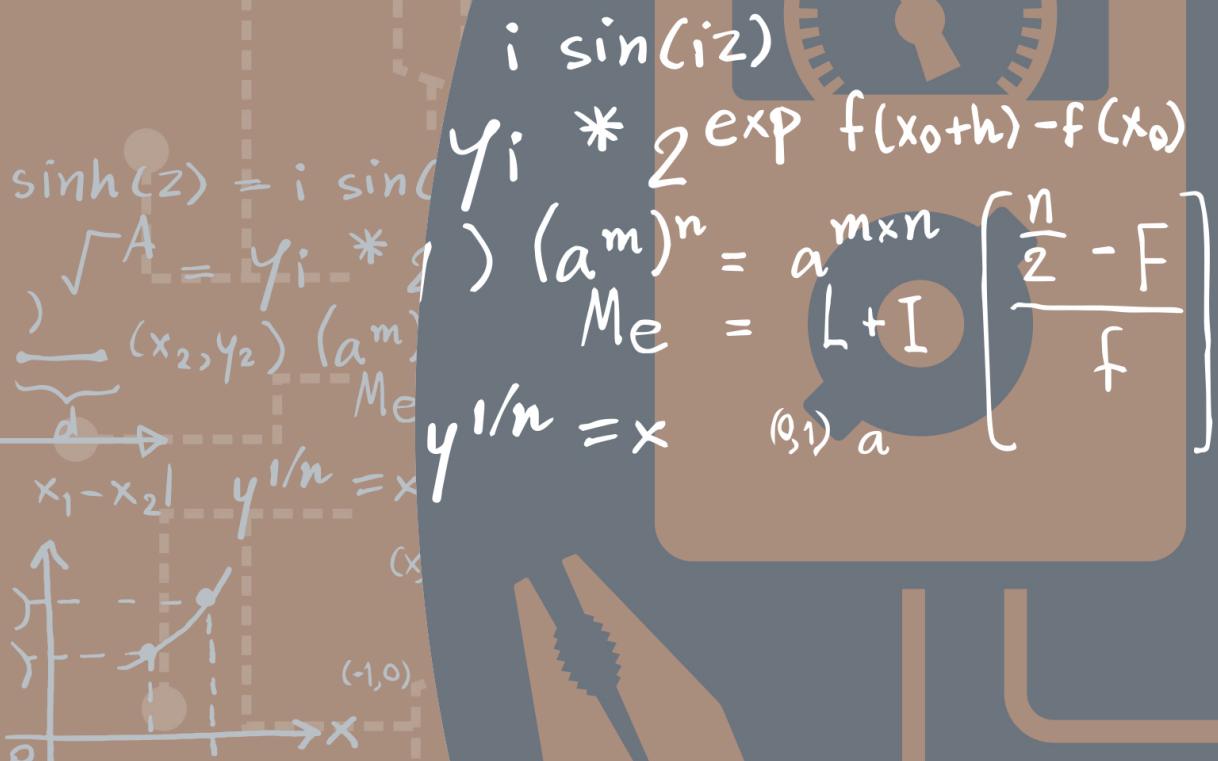
This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christophe Gremion, 2021



# Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



## **Comité de rédaction**

Catherine Audrin HEP Vaud  
Isabelle Caprani, IFFP  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Stefano Losa, SUPSI  
Fabio Di Giacomo, HEP Valais  
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

## **Comité scientifique**

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

## **Coordinatrices du N° 26**

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss  
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@hepl.ch

## **Rédacteur responsable**

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

## **Secrétariat scientifique**

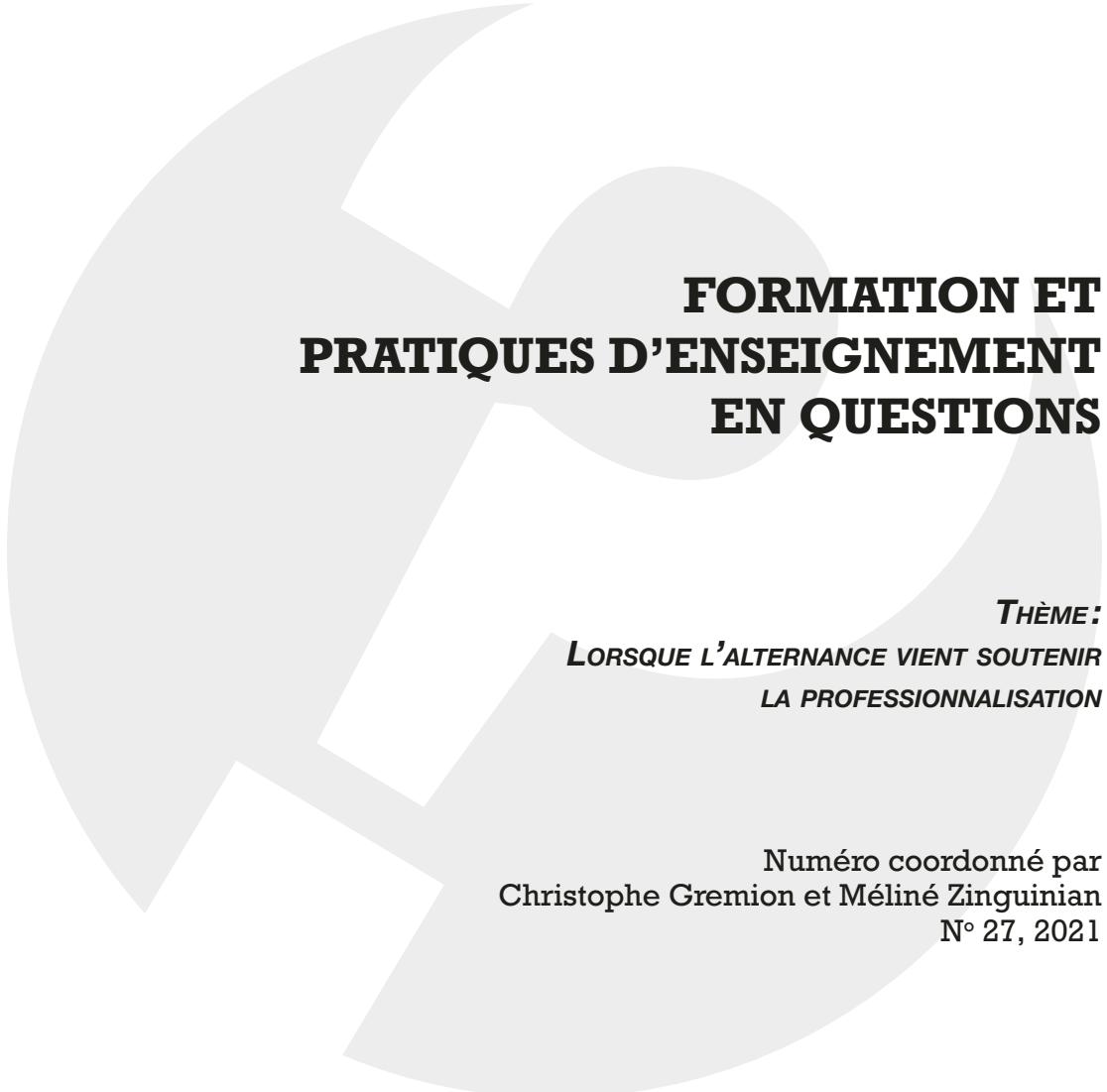
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

## **Secrétariat de la revue**

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg  
[www.revuedeshep.ch](http://www.revuedeshep.ch)

## **Edition**

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

**THÈME :**

***LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR  
LA PROFESSIONNALISATION***

Numéro coordonné par  
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian  
N° 27, 2021

## **Comité de lecture**

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chainé, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## ***Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation***

Numéro coordonné par  
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

### **TABLE DES MATIERES**

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



---

<i>La formation des enseignants associés au Québec: soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR  
LA PROFESSIONNALISATION**



## ***Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle***

**Christophe GREMION<sup>1</sup>** (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse)

Cet article compare deux systèmes de formation duale par alternance, l'un en partenariat privé-public (PPP), l'autre en école à plein temps proposant des parties pratiques intégrées (PPI). Sur la base de 12 entretiens semi-directifs, il cherche à comprendre leurs fonctionnements et à savoir si ces deux filières offrent les mêmes opportunités en termes de formation, d'employabilité et de professionnalisation. Les résultats mettent en évidence que les systèmes présentés peuvent être qualifiés « d'alternance juxtapositive » et que la communication est insuffisante entre les lieux de formation. Toutefois, les situations réelles rencontrées dans le PPP représente un avantage en termes d'employabilité et d'appréciation de la formation.

**Mots-clés :** Alternance, professionnalisation, pratique intégrée, entreprise formatrice, formation professionnelle

### **Introduction**

En Suisse, la formation professionnelle s'inscrit au degré secondaire II (16-20 ans) et au degré tertiaire. Elle repose sur des formations et des procédures de qualification nationales clairement définies. Il existe de nombreuses passerelles entre les différentes formations professionnelles ainsi qu'entre ces dernières et les formations académiques (hautes écoles et universités). Au niveau européen, selon le rapport de l'OCDE (Hoeckel et al., 2009), la participation à des filières de formation professionnelle duale est en moyenne de 12% alors que, en Suisse, 61% de la population suit cette filière pour se former professionnellement ou initier son cursus de formation professionnelle.

La formation professionnelle initiale permet aux jeunes d'entrer dans la vie active. Elle constitue le point de départ d'un apprentissage tout au long de la vie et offre de nombreuses perspectives professionnelles. Le système de la formation professionnelle suisse est marqué par l'alternance entre théorie et pratique. Le modèle le plus répandu, appelé modèle dual, propose une alternance entre entreprise et école professionnelle dans une logique de partenariat privé-public (PPP). La formation professionnelle initiale peut également être suivie en école à temps complet, notamment dans des écoles de métiers artisanaux, de commerce, d'art appliqués, de santé... Dans ce cas, la partie pratique de la formation est soit effectuée lors de stages en entreprise privée

1. Contact: Christophe.Gremion@ifp.swiss



ou publique, soit organisée par des centres de formation qui proposent des parties pratiques intégrées (PPI). Selon Bonoli et al. (2018), ce système de formation professionnelle est considéré comme un succès, tant par la qualité de la formation proposée que par les débouchés professionnels qu'il permet.

## Problématique

Le succès de la formation professionnelle duale impose de mettre à disposition un grand nombre de places d'apprentissages dans les entreprises pour répondre «à la demande croissante d'opérationnalité, voire d'employabilité» (Audran, 2016, p. 9), ce qui n'est pas toujours possible (Kehl et al., 2014, p. 3). Entre la formation à temps complet en école, plus exigeante en termes de compétences purement scolaires et le manque de places en entreprise, un autre type de formation duale est proposé, principalement dans les écoles des métiers (informatique, automatique, mécanique), d'arts appliqués, de santé et de commerce. Dans ce modèle, la partie théorique est prise en charge par l'école professionnelle, comme dans la voie duale classique, mais la partie pratique en entreprise formatrice est remplacée par des temps de stages, continus ou filés, dans une entreprise privée<sup>2</sup>. Mais dans ce cas également, le nombre de places de stages est insuffisant et plusieurs branches ont recours à des centres de formation proposant des parties pratiques intégrées (PPI) sous la forme d'entreprises «junior», d'entreprises d'entraînement, de reprises de mandat ou encore de bureaux d'apprentissage pour ne citer que les plus courantes (Kehl et al., 2014, p. 23). Ces lieux de formation réunissent des apprentis<sup>3</sup> de différentes années autour de praticiens-formateurs afin de répondre à des mandats, réels ou non, servant de support à la formation pratique. C'est ce type de dispositif qui nous intéresse dans cette recherche. En nous adressant aux acteurs d'une formation duale traditionnelle (PPP) et d'une formation duale plein-temps avec pratique intégrée (PPI), toutes deux formant au même métier, nous tentons de comparer les dispositifs proposés en termes de modalités d'alternance et d'effets sur la professionnalisation des personnes.

Alors que ces deux publics utilisent le système de formation en alternance, ont-ils les mêmes chances d'employabilité à la fin de leur parcours ? Est-ce que la formation duale PPP offre les mêmes possibilités de professionnalisation aux apprenants que la formation duale PPI ? Ce modèle d'alternance est-il, dans les deux cas, adapté au monde professionnel actuel ? Quelles sont les forces, les faiblesses de ces deux ingénieries de formation en alternance ?

Ainsi l'intention principale de cette recherche exploratoire est d'analyser ces deux voies de formation en alternance, en questionnant les points de vue de différents acteurs de la formation professionnelle initiale. Leurs réponses seront ensuite comparées et analysées en regard des types d'alternances et de leurs effets sur la professionnalisation.

2. Plus de précisions sur ce mode de formation sur le site orientation.ch <https://www.orientation.ch/dyn/show/2958>

3. Dans ce texte, le masculin est utilisé par souci de simplification mais renvoie à collectif constitué tant de femmes que d'hommes.



## Cadre théorique

### Le contexte de la professionnalisation

Le besoin actuel de professionnalisation, terme fortement polysémique, peut être mis en lien avec les changements et les évolutions du monde du travail (employabilité, compétitivité et concurrence dans un contexte de mondialisation) avec le besoin de valorisation des branches professionnelles (défense des droits et acquis des travailleurs, reconnaissance de leur travail par la société) ou encore avec le besoin de réalisation voire d'émancipation des personnes (autonomie, responsabilisation personnelle et développement d'une posture critique et réflexive). Ces dimensions définissent trois sens de la professionnalisation :

### La professionnalisation-profession

Associée à *profession*, la professionnalisation est le fruit d'une revendication de la branche professionnelle. Les personnes, réunies en corporation, s'engagent dans le but de faire reconnaître les prérogatives, défendre leurs acquis et œuvrer pour la reconnaissance de leur branche professionnelle (Wittorski, 2014). Cette démarche se fait à l'initiative des groupes professionnels et/ou des syndicats. Selon Lemosse (1989), tout métier n'est pas une profession, car pour accéder à cette dénomination, le métier doit se définir comme une activité savante, autonome et responsable au profit de tâches complexes et non routinières. Dans cette définition, la professionnalisation revient à permettre de faire évoluer un métier en profession (Roquet, 2012), l'appartenance au groupe professionnel favorisant la reconnaissance par les pairs et par la branche professionnelle elle-même (Zaid et Lebeaume, 2015).

Ainsi définie, une perte de professionnalisation, que l'on peut nommer déprofessionnalisation, provoque le déclin de la place et de la légitimité du groupe professionnel dans la société (Maubant et al., 2014).

### La professionnalisation-formation

Utilisée à côté de *formation*, la professionnalisation consiste à former des professionnels, principalement en développant leurs compétences (Wittorski, 2014). Cette démarche se fait surtout à l'initiative du monde de la formation qui cherche à développer, en parallèle, tant l'expertise que la déontologie des personnes qui lui sont confiées (Jorro, 2014). Ces démarches tentent de soutenir la transformation des individus (Boucenna et al., 2018) et le processus d'apprentissage (Roquet, 2012) dans le but de soutenir l'émancipation des personnes. Elles s'appuient sur l'articulation formation-savoirs pour permettre la reconnaissance par le diplôme (Zaid et Lebeaume, 2015) et pour développer la professionnalité émergente (Jorro, 2014). Pour atteindre leurs intentions de professionnalisation, les dispositifs ont besoin d'articuler formation en école et formation sur le terrain (Roger et al., 2014) afin de proposer l'utilisation de situations réelles sources d'apprentissages (Maubant, 2013), raison pour laquelle l'alternance est souvent vue comme une ingénierie pertinente.



En cas de déprofessionnalisation, on constate ici le déclin de l'autonomie et de la responsabilité accordée aux professionnels, menant à la perte de leur estime de soi et de leur sentiment de compétence (Aballéa, 2014).

### La professionnalisation efficacité du travail

Enfin, mise en relation avec *efficacité du travail*, la professionnalisation consiste principalement à assurer la flexibilité et l'efficience du travail, le respect des prescriptions et le contrôle du travail fait selon les normes établies. Cette démarche se fait principalement à l'initiative de l'activité industrielle (Wittorski, 2014) afin de permettre la transformation du novice en expert (Roquet, 2012).

Dans ce cas, les acteurs s'appuient sur le travail pour permettre leur reconnaissance par le monde industriel, par l'employeur (Zaid et Lebeaume, 2015). Pour parvenir à leurs fins, ces dispositifs de professionnalisation ont besoin du partenariat entre le monde de la formation et celui des entreprises privées (PPP) (Roger et al., 2014).

Une déprofessionnalisation, comprise comme perte d'efficacité du travail, provoque une perte de l'autonomie professionnelle pour les travailleurs et une remise en cause de la forme d'organisation du travail (Maubant et al., 2014) telle qu'elle est établie conduisant à une plus forte institutionnalisation (Aballéa, 2014).

Dans cette recherche, ce sont principalement ces deux dernières formes de professionnalisation qui seront observées, l'entreprise réelle (que nous appellerons dual PPP par la suite) et la pratique intégrée pouvant avoir tendance à soutenir plus efficacement la professionnalisation-formation ou la professionnalisation-efficacité du travail.

Types de professionnalisation		
Professionnalisation-profession Revendication de la branche	Professionnalisation-formation Émancipation des personnes	Professionnalisation-efficacité du travail Efficience du travail
Faire reconnaître les prérogatives, défendre les acquis, œuvrer pour la reconnaissance de la branche professionnelle	Fabriquer des professionnels, développer les compétences	Assurer la flexibilité et l'efficience du travail, respecter les prescriptions et permettre le contrôle du travail
À l'initiative des groupes professionnels et/ou des syndicats	À l'initiative du monde de la formation	À l'initiative de l'activité industrielle
Permettre de changer le métier en profession	Développer l'expertise et la déontologie Soutenir la transformation des individus et le processus d'apprentissage	Permettre la transformation du novice en expert
Permettre la reconnaissance par les pairs, par la branche professionnelle en s'appuyant sur le travail	Permettre la reconnaissance par le diplôme et pour développer la professionnalité des personnes en s'appuyant sur l'articulation formation-savoirs	Permettre la reconnaissance par le monde industriel, par l'employeur, en s'appuyant sur le travail
	À besoin du partenariat avec le monde du travail (PPP)	À besoin du partenariat avec le monde de la formation (PPP)
En cas de déprofessionnalisation, déclin de la place du groupe professionnel dans la société	En cas de déprofessionnalisation, déclin de l'autonomie et de la responsabilité accordée menant à la perte de l'estime de soi et du sentiment de compétence	En cas de déprofessionnalisation, perte de l'autonomie professionnelle et remise en cause de la forme d'organisation du travail



## Le modèle pédagogique de l'alternance

Nous venons de le voir, le modèle de l'alternance est sollicité tant par le monde de la formation que par le monde du travail, mais pour des intentions de professionnalisation qui diffèrent.

De manière très générale, l'alternance est un système de formation qui associe un enseignement théorique dispensé dans un centre de formation avec une pratique professionnelle au sein d'une entreprise. Elle existe sous différentes formes.

Pour Maubant et Roger (2014, p. 12) : «En formation, l'alternance sera tour à tour une conception de la formation ou un discours injonctif visant à mieux articuler l'école et l'entreprise». Pour ces auteurs, il s'agit d'évoquer l'alternance en mettant en avant la valeur ajoutée de celle-ci, dans sa conception de plus-value organisationnelle ou pédagogique. Le recours à l'alternance dans les domaines de la formation participe au discours politique et stratégique, s'inscrivant ainsi dans une perspective plus générale que la transmission de connaissances spécifiques. Ils présentent quatre aspects de l'idée pédagogique défendue par l'alternance, soit le rapport à l'existence humaine (transmission ou émancipation), le rapport au travail (employabilité), le rapport au savoir (contenu de la formation) et le rapport au temps (organisation de la formation au sein de chaque filière). Ces quatre déclinaisons ne sont pas sans rappeler les différents sens de la professionnalisation.

Mais pour que l'alternance tienne ses promesses, il est nécessaire d'explorer deux notions centrales de sa problématique : «séparation et articulation». Comme le disent Malglaive et Weber (1982, p.21) : «Les relations entre les organismes de formation et de production impliquées dans les dispositifs de l'alternance ont constitué un objet de recherche privilégié». Ces travaux ont permis de rendre compte des processus de rapprochement entre l'école et l'entreprise - entre la théorie et la pratique ou encore entre la voie matérielle et la voie symbolique - et d'analyser les modalités et les conditions de construction d'une coopération étroite et équilibrée entre ces deux mondes interdépendants et nécessairement complémentaires (p.26).

Lambelet (2010) nous explique, par exemple dans le cadre d'une formation en cours d'emploi, la complexité de la dynamique temporelle. Quatre différentes temporalités coexistent et interagissent, ce qui peut provoquer chez les personnes en formation, certaines difficultés engendrées par l'ingénierie utilisée pour mettre en place l'alternance :

- Une temporalité productive, plutôt contractée, de performance.
- Une temporalité de l'apprendre orientée sur le développement et l'appropriation des compétences. Elle se réfère au besoin de comprendre et d'acquérir de l'expérience.
- Une temporalité propre au système de formation, le temps organisé et mis à disposition, son principe de calendrier «scolaire» organisant les différentes échéances de la formation (examens, horaires, lieux).
- Une temporalité biographique, caractère historique propre à chacun au travers de laquelle la personne en formation se construit une identité dans la durée.



En résumé, la formation en alternance peut être décrite, au niveau des ingénieries, comme une succession de lieux et de temps orchestrés par des phases d'apprentissage, certaines se déroulant au sein d'un lieu d'études et d'autres au sein d'un lieu de mise en pratique.

En s'appuyant sur les travaux de Bourgeon (1979), Lambelet (2010) esquisse des schémas d'alternance se situant sur un continuum allant d'une alternance juxtapositive à une alternance intégrative, en passant par une alternance associative.

Dans le schéma de l'alternance juxtapositive, les différents temps de formation ne sont pas reliés entre eux. Ils coexistent et se succèdent, sans s'influencer mutuellement, sans collaborer autour du programme de formation ou autour des besoins des apprenants.

Le schéma de l'alternance associative illustre une alternance construite avec des séquences de formations distinctes mais reliées entre elles. Les formateurs théoriques restent experts de l'enseignement théorique, avec des objectifs liés à la connaissance de l'apprenant. Les formateurs pratiques restent experts de la formation pratique liée à l'apprentissage des gestes métier par l'apprenant. Le lien entre les deux domaines concerne la prise en compte de l'un par l'autre par exemple au niveau du programme d'études, mais sans qu'une articulation guidée par une logique d'apprentissage et de complémentarité ne vienne orchestrer les différentes séquences.

L'alternance intégrative décrit davantage une collaboration active entre les deux domaines (théorique et pratique) afin de construire une cohérence, d'une part au niveau des objectifs à atteindre comme cela est le cas dans l'alternance associative, mais également autour l'organisation pédagogique. Dans ce cadre, les formateurs développent et/ou exploitent des situations professionnelles, réelles ou simulées, pour permettre/soutenir l'apprentissage. Cette organisation demande une synchronisation des différentes temporalités autour des situations vécues par les personnes en formation et de leur rapport au savoir.

Généralement, c'est le degré d'articulation ou de collaboration entre les lieux de formation qui différencie ces trois schémas. Cette articulation se réalise avec l'aide des formateurs qui remplissent une fonction de médiateurs entre le savoir et l'élève. Dans la présente recherche, nous souhaitons identifier le type d'alternance mis en œuvre dans le dual PPP vs dans le dual PPI, partant de l'hypothèse que lors de l'alternance impliquant la pratique intégrée, le centre de formation pratique est l'unique interlocuteur de l'école professionnelle, ce qui semble pouvoir offrir plus de possibilités de collaborer avec le centre de formation théorique. Dans ces deux contextes de formation, comment ces différences de collaboration entre les deux domaines influent sur la dimension professionnalisante de la formation ?



## Méthodologie

Pour effectuer cette recherche exploratoire, nous avons mené des entretiens avec des étudiants, des alumnis et des acteurs issus de deux institutions de formations professionnelles (Scaiola, 2019). L'une est une formation duale PP. Les apprentis travaillent chez un patron deux jours et demi par semaine et se rendent dans une école professionnelle le reste du temps. C'est le modèle dual traditionnel en Suisse. L'autre est une formation dite «à plein temps», la part théorique étant dispensée par le même type d'école professionnelle que pour le dual PPP alors qu'un centre de formation à la pratique propose des stages construits autour de projets réels internes ou externes. Selon l'année de formation, les apprentis viennent y faire des stages blocs de longueur variable (une à trois semaines) ou des stages filés (un jour par semaine durant toute l'année).

Les répondants sont tous volontaires. Le panel se constitue de cinq femmes et sept hommes et leurs rôles dans la formation sont: membres de la direction d'école (n. 4), apprentis en formation (n. 3), alumni (n. 1), formateurs de théorie et/ou de pratique (n. 3) et responsable d'un office de placement (n. 1). Cinq répondants n'interviennent ou n'étudient que dans la formation duale avec PPP, cinq autres ne sont concernés que par la formation duale PPI et, pour terminer, deux répondants interviennent dans les deux filières. Les douze interviews ont été retranscrits dans leur globalité.

Les entretiens semi-directifs ont été menés par un formateur intervenant dans les deux institutions, sur la base d'une trame d'entretien inspirée de notre cadre théorique. Ainsi, des questions sur l'organisation de la formation (alternance) côtoyaient des questions sur l'efficacité perçue en termes de formation, d'employabilité ou encore de construction identitaire (professionnalisation). Deux trames d'entretien ont été élaborées, l'une s'adressant aux personnes qui se forment, l'autre aux personnes qui forment ou qui organisent la formation. La majorité des entretiens se sont déroulés par téléphone ou par visioconférence (n. 8), pour des questions organisationnelles alors que quatre se sont déroulés en présentiel.

Une analyse catégorielle a été effectuée en utilisant les dimensions de l'alternance et de la professionnalisation mises en évidence dans le cadre théorique.

## Résultats

Quatre domaines ont été retenus pour ce travail: la collaboration entre les lieux de formation, l'organisation de l'alternance, l'appréciation générale de la formation et l'employabilité au terme de celle-ci. Nous présentons ci-dessous quelques éléments retenus lors du travail sur les données puis les synthétiserons dans un tableau, en début d'analyse.

### Collaboration entre les lieux de formation

Il n'y a pour ainsi dire pas ou très peu de communication entre les intervenants des différents lieux de formation. Le plus souvent, les rencontres se font lorsqu'il faut régler des problèmes, rarement lorsque tout va bien... Parfois des questions plus profondes sont mises sur la table, comme l'organisation et



l'articulation de la durée des stages ou la complémentarité des programmes abordés dans les deux lieux d'apprentissage. Certains déplorent ce point et cherchent à mettre en place des passerelles d'information afin de tenter un rapprochement entre les deux «mondes», théorie et pratique. Dans le dual PPP, l'apprenti doit montrer ses notes de l'école à son patron. Cet élément est perçu comme positif par les répondants car il «force» un certain lien entre les deux lieux. Dans le dual PPI, il est regretté que l'encadrement se fasse par des professionnels devenus formateurs et non par des professionnels encore en activité. La filière est considérée comme plus théorique car l'apprenti n'est pas confronté à une réelle culture d'entreprise.

### **Organisation de l'alternance**

Dans le dual PPP, un répondant souligne le risque potentiel de manque d'encadrement dans l'entreprise, les apprentis pouvant être «oubliés» lors des phases de production en flux tendu. Ils relèvent la pénibilité des horaires de travail et la difficulté qu'ils ont à suivre les dossiers de l'entreprise alors qu'ils doivent la quitter deux jours et demi par semaine pour se rendre aux cours théoriques. Dans le dual PPI, les formateurs relèvent les bénéfices que représentent les stages en responsabilité alors que les apprentis disent, comme leurs collègues, préférer les horaires plus légers de l'école.

### **Appréciation de la formation**

Dans le dual PPP, les cours théoriques sont vus comme peu motivants et générateurs d'une grande charge de travail à domicile. La partie en entreprise est perçue comme une formation efficace, concrète, permettant de nombreux liens T-P. Les apprentis apprécient être encadrés par des professionnels de la branche et non par des enseignants. La formation pratique est considérée comme s'intégrant réellement au monde du travail. Les apprentis mettent par contre en évidence la difficulté que peut représenter, pour un jeune adulte en formation, de se faire accepter et respecter par les autres employés de l'entreprise. Les formateurs de terrain révèlent la plus-value que représente le besoin, pour le jeune, de trouver une place d'apprentissage. Il n'y a pas d'admission automatique, le jeune doit se présenter, parfois réaliser certains tests de sélection, être choisi. Pour l'entreprise, le fait de confier à un tuteur la formation d'un apprenti est vu comme une occasion de pérenniser la culture, les savoir-faire de l'entreprise.

Dans le dual PPI, certains voient le choix de cette filière comme un deuxième choix, pour ceux qui ne trouvent pas de place chez un patron. Le travail sur des projets est apprécié, même si ceux-ci ne sont pas tous réels ou proches de la réalité du monde du travail. Les formateurs regrettent l'absence d'examen d'entrée, l'absence de sélection qui confine selon eux les apprentis dans une posture quelque peu passive et moins engagée.

### **Employabilité**

Dans le dual PPP, la filière est considérée comme plus proche du métier. C'est une vraie école de la vie qui permet aux jeunes d'être en contact avec de vrais clients et de rencontrer de vrais problèmes. Ceci contribue à avoir



une bonne vision du monde du travail, élément qui est vu comme gage d'employabilité. Il est relevé tout de même que, parfois, les tâches demandées en entreprise ne correspondent pas aux savoir-faire et savoirs abordés en cours théorique, ce qui semble représenter une difficulté tant pour les apprentis que pour leurs formateurs.

Dans le dual PPI, il est fait mention d'absence de liens T-P qui rendent la formation peu adaptée au monde du travail. Le fait d'être encadré par des professionnels devenus formateurs et non des professionnels encore en activité dans une entreprise à laquelle ils s'identifient pousse les apprentis à voir la PPI plutôt comme des stages commandés par l'école que comme un apprentissage. L'un d'eux fait aussi remarquer que les apprentis en dual PPP obtiennent un salaire pour leur travail, mais pas lui.

Les éléments de résultats, présentés ci-dessous, peuvent être synthétisés de la manière suivante. Le premier tableau regroupe les résultats concernant la filière duale PPP alors que le deuxième tableau s'intéresse à la formation duale PPI. Regroupés selon les quatre domaines retenus, les éléments jugés comme positifs sont inscrits dans des cellules blanches alors que les éléments vus comme problématiques sont le sont dans des plages grisées. Ils sont organisés dans deux colonnes, l'une regroupant les données ayant trait à la professionnalisation-formation et l'autre à la professionnalisation-efficacité du travail.

Professionnalisation et alternance dans le système dual PPP		
Domaines	Professionnalisation-formation	Professionnalisation-efficacité du travail
Collaboration entre les lieux de formation	Peu de contact entre les deux mondes L'apprenti doit montrer ses notes de l'école à son patron > lien, importance, sérieux	
Organisation de l'alternance		Parfois manque d'encadrement, apprentis «oubliés» Temps coupés entre entreprise et école professionnelle > rend le suivi des dossiers difficile Travail pénible (horaire, samedis)
Appréciation de la formation	Cours peu motivant et grande charge de travail à domicile Formation efficace, concrète, liens T-P Encadrement par des professionnels et non des formateurs	Pas d'admission automatique, besoin de chercher une place d'apprentissage, de se vendre et d'être choisi Le tutorat pérennise la culture interne à l'entreprise Formation pratique qui s'intègre dans la réalité du travail Pour l'apprenti, pas facile de se faire respecter
Employabilité	Filière plus proche du métier Entre la formation et le travail, pas les mêmes gestes, pas les mêmes attentes, pas les mêmes sortes de tâches	École de la vie > travailler avec de vrais clients Les responsabilités sont réelles Vraies situations qui favorisent l'employabilité Meilleure approche du monde du travail Formation pratique qui s'intègre dans la réalité du travail



Professionnalisation et alternance dans le système dual PPI		
Domaines	Professionnalisation-formation	Professionnalisation-efficacité du travail
Collaboration entre les lieux de formation	Peu de contact entre les deux mondes	
	Pas de compte à rendre au patron en cas de mauvaise note	
	Pas de liens entre les formateurs et les enseignants	
	Les deux lieux ne se coordonnent que pour des questions d'effectifs, d'horaire, de calendrier	
Organisation de l'alternance	Stages en responsabilité qui favorisent la confiance et la responsabilité	Horaires plus agréables à l'école que dans le centre de pratique
Appréciation de la formation	Encadrement par des formateurs et non des professionnels	Pas de culture d'entreprise
	Filière plus académique	
	Travail sur des projets	Projets sans les contraintes réelles
	Vue comme une solution de remplacement si pas de place d'apprentissage	Pas d'examen pour entrer, admission automatique
Employabilité		Projets sans les contraintes réelles
		Absence de liens qui rend la formation peu adaptée au monde du travail
		Pas de salaire
		La pratique est vue comme un stage et non comme un apprentissage

## Analyse et discussion

L'analyse et la discussion sont présentées et organisées en respectant l'ordre des quatre thèmes principaux retenus lors de la présentation des résultats, soit la collaboration entre les lieux de formation, l'organisation de l'alternance, l'appréciation de la formation et l'employabilité.

### Collaboration entre les lieux de formation

Dans les deux formes d'alternances étudiées dans ce travail, les répondants relèvent le manque de collaboration entre les acteurs de la formation pratique et ceux issus de l'école professionnelle. Cette quasi-absence de communication peut être un signe d'une alternance de type juxtapositive dans laquelle les différents lieux et temps de formations ne sont pas reliés. Il semble très difficile, dans une telle situation, de transformer l'expérience vécue en expérience réellement formatrice (Roger et al., 2014). Pourtant, cette plus-value des formations en alternance est fréquemment mise en avant dans les propos politiques et institutionnels. Les personnes ayant participé à cette recherche estiment à l'inverse que la collaboration est bonne au niveau administratif. Ainsi, les questions d'effectifs, d'horaires et de calendrier semblent gérées de manière satisfaisante sur les deux lieux de formation, et ce quelle que soit la forme d'alternance. La coordination de la dimension administrative et organisationnelle souffre donc moins du manque de collaboration que la dimension pédagogique ou éducative. Il est légitime de se demander si ce constat peut être lié au nouveau management public (NMP) qui conseille aux institutions de séparer les pouvoirs stratégiques, organisationnels, opérationnels et exécutifs (Mignot-Gérard, 2019).



La communication inter-institutionnelle étant gérée plus fréquemment par les instances organisationnelles que par les instances pédagogiques, une attention plus importante aux dimensions administratives qu'à la cause pédagogique ou didactique peut en découler.

Dans le dual PPP, le résultat chiffré des évaluations théoriques, «les notes», est un élément qui est jugé comme positif tant par les étudiants que par les formateurs, car «les apprentis doivent les montrer et les faire signer par leur patron». Depuis longtemps, la valeur motivationnelle de la note a été mise en cause (De Vecchi, 2014; Neumayer et al., 2015; Viau, 2004) ce qui rend ce constat étonnant. Il s'explique peut-être par le mode d'engagement des apprentis dans cette filière: devoir postuler et réaliser un entretien d'engagement face à un patron pour décrocher sa place d'apprentissage met le jeune dans un statut d'acteur (de sa formation) et de demandeur (de cette place d'apprentissage). Venir montrer et faire signer ses notes à son patron participe ainsi, durant les trois ou quatre années de l'apprentissage, à la création d'un lien fort entre le travail effectué en école professionnelle et celui réalisé en entreprise. En dual PPI, la situation est différente puisque les notes sont transmises automatiquement du centre de pratique professionnelle à l'école professionnelle pour gestion administrative, sans que cela soit lié à un entretien avec un autre significatif aux yeux de la personne en formation.

Les données récoltées durant les entretiens nous montrent ainsi une très faible communication entre entreprise ou centre de pratique et école professionnelle, surtout en ce qui concerne les questions pédagogiques. La note apparaissant comme la courroie de transmission principale dans la formation duale PPP, courroie dont ne bénéficie pas la formation duale PPI.

### **Organisation de l'alternance**

L'organisation des deux formations nous donne également à penser que nous sommes en présence de deux dispositifs d'alternance juxtapositive. En effet, à aucun moment les répondants ne font des liens entre une expérience de terrain et un élément de formation en école professionnelle ou inversement. Toutes les impressions recueillies parlent uniquement de l'école ou du lieu de pratique, sauf lorsqu'il s'agit des horaires de travail. Dans ce cas, la comparaison est faite entre l'école, dont l'horaire est perçu comme plus agréable, et le monde du travail dont les horaires sont jugés pénibles. Les personnes en formation duale PPP relèvent également la pénibilité de devoir travailler le samedi en entreprise.

Ces dernières se plaignent également de la difficulté de suivre les dossiers de l'entreprise lorsque, chaque semaine, il faut la quitter pendant deux jours et demi pour se rendre à l'école professionnelle. Cette remarque permet de prendre conscience de l'identité que les jeunes engagés en dual PPP se construisent. Ils ont postulé et ont été engagés comme apprentis dans telle entreprise ou chez tel patron. Cet élément fait partie de leur identité et ils l'utilisent pratiquement exclusivement pour se définir professionnellement. Aller au cours, c'est devoir sortir de l'entreprise, devoir ressortir de la réalité du travail pour retourner sur les bancs de l'école. Les apprentis en dual



PPI semblent également apprécier le contact avec le monde du travail. Ils relèvent comme très positifs les stages en responsabilité, lorsque le centre de pratique leur confie un mandat, justement dans une entreprise «réelle». Il serait intéressant de savoir ce qui, dans ce cas, du contact au travail réel ou de la responsabilité attendue, est l'élément qui rend l'expérience plus positive que l'activité dans le centre de pratique. Malheureusement, les informations recueillies ne permettent pas de le savoir.

Une différence importante ressort des entretiens analysés quant à l'encadrement dont les apprentis bénéficient dans les deux structures. Dans le dual PPP, les apprentis estiment parfois être peu accompagnés dans leurs apprentissages, se sentent même éventuellement «oubliés». Ceci peut être expliqué par deux raisons : tout d'abord par le contexte de production. En effet, dans cette forme d'alternance, l'apprenti travaille dans un bureau ou dans un atelier, entouré de professionnels devant assurer la production de l'entreprise. Un ou plusieurs de ces professionnels reçoivent la mission de former l'apprenti sans pour autant être toujours déchargés des attentes liées à la production et au respect des délais. Une autre raison peut se trouver dans la formation pédagogique que reçoivent les formateurs en entreprise. En fonction de la mission d'encadrement qu'ils prennent en charge, ils devront suivre un cursus de 10 à 20 ECTS. En comparaison, les formateurs de branches professionnelles intervenant dans les écoles professionnelles (partie théorique de l'alternance) et les formateurs des centres de pratique sont au bénéfice d'une formation en sciences de l'éducation représentant 60 ECTS. La structure de l'encadrement est également très différente. Comme nous venons de le voir, en entreprise, un apprenti travaille avec un ou plusieurs professionnels. *A contrario*, en centre de pratique, c'est un professionnel qui va prendre la responsabilité de la formation pratique de 4 ou 5 apprentis. Cette configuration donne à la formation pratique une dimension plus formelle qui n'est pas sans rappeler les cohortes propres aux organisations scolaires. Cette impression est encore renforcée par le fait que les professionnels qui œuvrent en centre de pratique le font généralement à plein temps. Ils quittent ainsi leur profession d'employé de commerce ou d'horloger pour devenir formateur à ces métiers. Une nouvelle identité qui n'échappe pas aux apprentis puisque ceux-ci nous disent être encadrés par des formateurs et non des professionnels.

Nous pouvons donc estimer que les formations duales observées souffrent d'une faible articulation entre cours théorique et expérience de terrain. Les apprentis développent leurs connaissances théoriques à l'école professionnelle (ils travaillent pour apprendre) et fréquentent parallèlement l'entreprise ou le centre de pratique, pour développer leurs compétences professionnelles (ils travaillent pour produire). En clair, d'un côté se trouvent des enseignants qui donnent un enseignement théorique basé sur les objectifs d'un plan d'études standard, selon la filière choisie, et de l'autre, des professionnels ou formateurs qui travaillent selon une pédagogie dite «par projet» pour le centre de pratique ou «en situation» pour le dual PP. Il n'y a que très peu de liens entre les deux, nous sommes donc en présence d'une alternance juxtapositive. L'encadrement est assuré en dual PPP par des



professionnels alors que, dans le centre de pratique, les anciens professionnels sont petit à petit identifiés à des formateurs. Cette filière est ainsi jugée comme «plus académique» par les répondants de cette recherche.

### **Appréciation de la formation**

La formation duale PPP est très appréciée, malgré la pénibilité du rythme de travail du monde professionnel. L'identification à une entreprise, le fait d'en faire partie, d'apprendre de son fonctionnement, de s'imprégner de la culture commune de celle-ci semblent représenter une part importante de cette appréciation positive. Les apprentis apprécient d'être encadrés par des professionnels et le tutorat, pas très éloigné du compagnonnage, permet à la personne en formation de s'imprégner de la culture de l'entreprise. Les cours (école professionnelle) sont jugés comme peu motivants par ce public et la pratique est mise fortement en valeur comme élément permettant de se rapprocher de la réalité du travail. Un monde du travail qui, par contre, est perçu comme dur, cruel peut-être, dans lequel l'apprenti a parfois de la peine à se faire respecter. Malgré cela, la formation duale PPP est jugée efficace, concrète et source de liens entre la théorie et la pratique.

En alternance PPI, l'appréciation est moins positive. Hormis la satisfaction de travailler sur de vrais projets lors des stages en responsabilité, la formation n'est pas considérée comme permettant de se mettre dans les conditions et les contraintes réelles. La culture d'entreprise n'est pas perçue de la même manière, certainement par le ratio formation pratique/cours théorique qui diffère entre les deux cursus de formation. Un apprenti (PPP) dira qu'il quitte l'entreprise pour aller aux cours de l'école professionnelle alors que l'étudiant de la formation avec PPI dira qu'il quitte l'école pour aller en stage. Ces propos nous permettent de percevoir à quelle institution les personnes en formation s'identifient prioritairement. Enfin, un élément semble jouer en la défaveur de la formation duale PPI, le fait qu'il n'y ait pas d'examen, ou de postulation, pour entrer dans cette filière en diminuerait l'attrait ou la valeur. Selon les propos recueillis, il apparaît que ce cursus est considéré comme une solution de remplacement pour les personnes n'ayant pas trouvé de place d'apprentissage, un deuxième choix en quelque sorte.

La formation duale PPP est ainsi plus appréciée que la formation duale PPI. Les répondants insistent sur le monde de l'entreprise qui n'est pas le monde de la formation traditionnelle, qui n'est pas le monde scolaire : les apprentis doivent trouver une entreprise formatrice et se faire leur place dans l'équipe des professionnels. Une agentivité (Bandura, 2007) nécessaire que les apprentis en dual PPI ne rencontrent pas. C'est peut-être pour cette raison qu'ils se considèrent plus comme des étudiants-stagiaires que comme des apprentis et futurs employés de l'entreprise qui les engage.

### **Employabilité**

Au niveau de l'employabilité, la formation duale PPI est perçue comme peu efficace par les répondants. Les projets dans lesquels les apprentis s'engagent ne leur offrent pas toujours les contraintes réellement rencontrées



dans le monde du travail et la mise en activité par projet les éloigne parfois de la réalité du marché. L'absence de culture d'entreprise à laquelle s'identifier est également relevée comme frein à l'employabilité. Un étudiant relève également que, en dual PPP, les apprentis touchent déjà leurs premiers salaires alors que ce n'est pas le cas dans les formations à plein-temps.

L'élément n'est pas anecdotique, il participe, pour les apprentis en dual PPP, d'un projet de formation qui se lie à un projet d'autonomisation ou d'émancipation face au milieu familial. Trouver un poste d'apprentissage, c'est quitter le monde de l'école et entrer dans celui du travail, en étant proche du métier choisi, en travaillant avec de vrais clients, avec de vrais collègues. Les situations quotidiennes rencontrées en entreprise sont perçues comme une expérience favorisant l'employabilité, et ces premiers salaires, bien insuffisants pour vivre, permettent d'entrevoir la prochaine autonomie.

Le sentiment de plus grande employabilité dans la formation duale PPP peut également être expliqué par le fait qu'un nombre non négligeable d'apprentis restent, une fois leur apprentissage terminé, employés de l'entreprise formatrice. Cette perspective, bien qu'elle ne se présente que pour une minorité, participe de la valeur donnée à cette filière de formation.

## Conclusion

Dans cette recherche, nous souhaitions identifier le type d'alternance mis en œuvre dans le dual PPP vs dans le dual PPI. Nous avons pu remarquer que les deux filières s'apparentent à de l'alternance juxtapositive dans lesquelles très peu de collaborations sont institutionnalisées entre les lieux de formation en dehors de questions administratives et organisationnelles. L'encaissement des apprentis - pris en charge parfois par des professionnels peu formés aux sciences de l'éducation, parfois par des formateurs peu identifiés comme des professionnels par les apprentis – semble poser quelques problèmes dans les deux modalités. Les expériences de terrain ne sont pas mobilisées pour étayer et exemplifier des concepts théoriques abordés en école professionnelle et, dans le même sens, les formateurs de terrain ne convoquent que peu les notions plus théoriques abordées en école professionnelle pour permettre la création de liens théorie/pratique chez les personnes qu'ils forment. Ce constat est d'autant plus surprenant dans le cas de la formation à plein-temps avec PPI, puisque celle-ci est l'unique interlocutrice de l'école professionnelle et que cela pourrait représenter, dans un sens comme dans l'autre, plus de possibilités de collaboration et coordination pédagogique. Dans ces deux contextes de formation, nous souhaitons aussi savoir comment ces différences de collaboration entre les deux lieux influent sur la dimension professionnalisante de la formation ? Dans ce domaine, le dual avec PPP est perçu comme plus efficace, et ce par tous les répondants à notre enquête. « Vrais », « réels », « proches de la réalité » sont des termes que nous avons retrouvés régulièrement dans leurs propos et qui donnent à penser que l'expérience, lorsqu'elle est considérée comme « simulée », n'a plus la même valeur ou le même pouvoir motivationnel sur les apprentis.



Nous avons également été surpris de constater à quel point l'expérience était considérée comme formatrice et génératrice de liens théorie-pratique, tant par les formateurs que par les apprentis, alors que, dans le même temps, ils nous faisaient remarquer le manque de communication entre l'entreprise ou le centre de pratique et l'école professionnelle. Cette dimension formative et créatrice de liens est une des visées de l'alternance associative voire intégrative alors que les conditions relatives sont celles d'une alternance juxtapositive. Cet élément nous semble confirmer le fait que l'alternance, qu'elle se fasse en PPP, en école ou en centre de pratique, n'est pas une question de lieu ou de temps, mais une question de liens et que ces liens ne peuvent qu'être tissés par l'apprenant. L'alternance vue comme une démarche pédagogique semble ainsi plus efficace que lorsqu'elle est pensée comme une ingénierie de formation, comme une didactique. A penser des ingénieries qui font des liens, ne serions-nous pas en train de faire les liens à la place des apprentis ? Voir d'empêcher les apprentis d'en faire ? Cette piste mériterait d'être approfondie dans des recherches ultérieures et n'est pas sans rappeler le titre de l'ouvrage de Saint-Onge (1993) : « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? » Ou comment courir peut-être le risque de devenir moins efficace à force de vouloir faire au mieux ?



## Références

Aballéa, F. (2014). L'anomie professionnelle. *Recherche & formation*, 72, 15-26.

Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche formation*, 82(2), 9-16.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnel* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

Bonoli, L., Berger, J.-L. et Lamamra, N. (dir.). (2018). *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse: Le «modèle» suisse sous la loupe*. Seismo.

Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles: Des vecteurs de professionnalisation*. Octares Editions.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREO.

De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Hachette Éducation.

Hoeckel, K., Field, S. et Grubb, W.N. (2009). *Learning for Jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse*. OCDE.

Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1<sup>e</sup> éd., p. 241-244). De Boeck.

Kehl, F., Frey, M. et Thomas, R. (2014). *Evaluation Projet «Avenir des écoles de commerce» (phase 2) englobant les prestataires publics et privés de la formation initiale en école d'employé/e de commerce CFC* [Rapport final]. Consortium KEK-BSS-ralphTHOMAS.

Lambelet, D. (2010). L'alternance en formation : Quelles conjugaisons des temps ? *Education permanente*, 4, 20-21.

Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants: Le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.

Malglaive, G. et Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61(1), 17-27. <https://doi.org/10.3406/rfp.1982.1861>

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations: Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Education et francophonie*, 42(1), 10-21.

Maubant, P., Roger, L. et Lejeune, M. (2014). «Déprofessionnalisation». *Recherche & formation*, 72, 89-102.

Mignot-Gérard, S., Normand, R. et Ravinet, P. (2019). Les (re)configurations de l'université française. *Revue française d'administration publique*, 169(1), 5-20.

Neumayer, M., Vellas, E., Charlet, C., Khouadja, M. et Lassablière-Hilhorst, P. (2015). *Evaluer sans noter: Eduquer sans exclure*. Chronique sociale.

Roger, L., Jorro, A. et Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : Genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 35. <https://doi.org/10.4000/edso.675>

Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation: Une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. Dans D. Demazière, P. Roquet et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet* (p. 17-29). L'Harmattan.

Saint-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (2<sup>e</sup> éd.). Beauchemin.

Scaiola, J.-L. (2019). *Exploration des systèmes de formation inspirés du modèle de l'alternance. Ou comprendre les enjeux de la formation professionnelle en Suisse romande. Travail de mémoire professionnel non publié*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.

Viau, R. (2004, mars). *La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en Education, Bruxelles.

Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1<sup>e</sup> éd., p. 233-236). De Boeck.

Zaid, A. et Lebeaume, J. (2015). Etudier les rythmes dans la formation d'ingénieurs en alternance. Présentation d'une recherche. Dans A. Zaid et J. Lebeaume (dir.), *La formation d'ingénieurs en alternance: Rythmes et temporalité vécus* (p. 15-22). Presses universitaires du Septentrion.