

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**L'apprentissage professionnel en alternance
d'apprentis de l'enseignement supérieur français :**
Étude des livrets d'alternance d'une licence professionnelle
Assurances Banque Finances.

Par

Michel Perrinel

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en Éducation

Septembre 2016

© Michel Perrinel, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'apprentissage professionnel en alternance

d'apprentis de l'enseignement supérieur français :

Étude des livrets d'alternance d'une licence professionnelle

Assurances Banque Finances.

Michel Perrinel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

- Président : Jean-Pascal Lemelin, vice-doyen à la recherche et aux études supérieures en recherche.
- Directeur : Philippe Maubant, Professeur au département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke
- Codirecteur : Benoit Raveleau, Professeur des universités, Université Catholique de l'Ouest, Angers
- Membre interne : Marc Boutet, Professeur au département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke
- Membre externe : David Oget, maître de conférences, INSA de Strasbourg, Université de Strasbourg
- Membre externe : Pascal Roquet, professeur des universités, CNAM, Paris
- Membre externe : Jean Clénet, professeur émérite des universités, Université de Lille 1

Thèse acceptée le 9 septembre 2016.

SOMMAIRE

La thématique de cette recherche se situe à l'intersection du champ des formations en alternance et du champ de l'enseignement supérieur professionnel en France. Cette recherche se positionne au niveau micro de la formation, celui du processus d'apprentissage de l'étudiant abordé sous l'angle de la professionnalisation que nous désignons par apprentissage professionnel.

Le développement des dispositifs en alternance dans l'enseignement supérieur est discuté dans un contexte d'une forte augmentation de ses effectifs. Cette augmentation est mobilisée pour contribuer à la fois au développement de l'enseignement supérieur et au développement de sa professionnalisation. Contrairement au niveau infra-baccalauréat sa plus-value n'est pas démontrée ni en terme d'insertion professionnelle, ni en de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Il paraît alors pertinent de chercher à mieux connaître les formations en alternance de l'enseignement supérieur professionnel français en interrogeant leurs spécificités vis-à-vis, d'une part, des formations en alternance non supérieures et, d'autre part, vis-à-vis des formations de l'enseignement supérieur professionnel non alternées. Nous choisissons d'étudier notre objet de recherche dans un contexte de licence professionnelle faisant figure de norme de professionnalisation à l'université et d'espace charnière entre deux modalités d'apprentissage pour les étudiants issus de sections de techniciens supérieurs (STS).

Nous considérons que génétiquement et génériquement la finalité du dispositif d'Apprentissage est d'apprendre un métier. Renouvelant le concept de métier, nous considérons que l'apprentissage d'un métier consiste à apprendre à faire face à des situations spécifiques ou à réaliser des activités spécifiques d'une stabilité relative, reconnues par une communauté professionnelle d'action ou de pairs. Cependant la recherche d'adéquation à un métier n'est pour nous que le moyen de développer l'adaptabilité du futur professionnel qui

est le premier enjeu de l'employabilité. A cette fin, nous étudions particulièrement le transfert des apprentissages d'une situation à l'autre. Il est la modalité première d'adaptation à une situation professionnelle et l'enjeu de l'alternance entre des situations d'école et des situations de travail. Il se réalise notamment en enseignement supérieur dans l'activité de jugement professionnel que nous appréhendons comme facteur, marqueur et vecteur de la compétence ciblée par la formation.

En France et en Europe les formations organisées en alternance sous statut de salarié permettent l'apprentissage d'un métier contrairement aux formations organisées en alternance sous forme de stages. La formation en alternance salariée s'appuie sur la mise au travail réel en responsabilité de l'apprenti. S'il n'y a pas de relation ou de dialogue entre les situations d'école et les situations de travail, le concept d'alternance tourne à vide. C'est pourquoi nous considérons le modèle d'alternance intégrative qui vise cette mise en relation, comme un modèle de référence. Pourtant ce modèle paraît peu opérationnel au plan didactico-pédagogique. Notre recherche est dès lors motivée par ces questions : Comment les formations en alternance facilitent-elles l'apprentissage professionnel des apprentis ? Comment facilitent-elles la mise en œuvre par l'apprenti de démarches réflexives, de démarches inductives et de démarches de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail ? Quel est l'apport des situations d'école au processus d'apprentissage professionnel ?

C'est pour résoudre ces questions que nous cherchons à mieux connaître l'apprentissage professionnel dans un contexte de formation en alternance sous statut de salarié dans l'enseignement supérieur. Nous faisons notre les écrits scientifiques qui postulent que pour mieux connaître les formations en alternance, il s'agit désormais de se pencher sur l'alternance vécue par ses acteurs avec des cadres de référence renouvelés.

Nous mobilisons pour notre recherche le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) en l'interprétant à partir du cadre épistémologique de Popper (1981). Nous comblons ainsi ce que nous considérons comme l'une des faiblesses du cadre théorique de la didactique professionnelle, à savoir l'absence d'une théorie du processus cognitif d'apprentissage explicative des mouvements d'épistémisation et de pragmatisation. Nous modélisons les trois concepts et construits fondant notre cadre de référence : l'apprentissage professionnel, le jugement professionnel et l'apprentissage professionnel en alternance. La modélisation de ces trois concepts et construits nous permet d'identifier trois catégories de dimensions de l'apprentissage professionnel à étudier : les dimensions identitaires, les dimensions opératoires et les dimensions temporelles.

Nous ne pouvons pas observer le processus cognitif d'apprentissage. Nous pouvons cependant l'inférer à partir de traces ou de verbalisations des apprentis. Nous considérons à l'instar de Popper que les idées objectives produites par le sujet peuvent nous apprendre beaucoup sur sa conscience subjective. Nous choisissons ainsi d'analyser des livrets d'alternance en les considérant comme des supports de l'analyse réflexive des apprentis sur leur apprentissage professionnel. Nous précisons les trois registres par lesquels nous appréhendons notre corpus de données. Nous analysons les écrits des apprentis dans les livrets d'alternance comme traces de leur activité réflexive, comme actes de langage et comme expression de leurs représentations du couple activité-situation. Ceci nous permet de définir quatre objectifs spécifiques opérationnalisant notre démarche compréhensive par étude d'un cas unique choisi pour son exemplarité. L'échantillon est constitué de dix livrets d'alternance d'une licence professionnelle de chargé de clientèle de particulier en banque-assurances de l'antenne de Laval (en France) de l'Université Catholique de l'Ouest. Nous mobilisons notre cadre de référence concernant le jugement professionnel en réalisant une démarche réflexive explicite lors de notre phase de codage et d'analyse dans le but d'assurer la scientificité et la validité de notre démarche de recherche.

Nous constatons tout d'abord que les apprentis instrumentalisent leur livret d'alternance pour influencer le déroulement de la formation en entreprise. Leur production réflexive fait largement part des activités nouvelles qu'ils réalisent ou souhaitent réaliser et de leurs progrès constatés ou souhaités. Pour autant leur apprentissage professionnel paraît inachevé notamment au regard de l'activité de jugement professionnel. Le livret d'alternance est utilisé comme un tiers espace de dialogue entre les trois acteurs de l'alternance mettant en évidence trois axes de polarité de ces dialogues : entre ce qui est général dans le métier et le singulier de la situation de travail ; entre le travail abstrait à l'école et le travail concret ; entre l'apprentissage de savoirs professionnels et le développement de compétences métiers.

Nos résultats d'analyse des dimensions identitaires permettent d'identifier deux catégories d'apprentis tant sur le plan des influences identitaires antérieures qu'en termes d'intentions d'apprentissage exprimées. Respectivement ces catégories sont fonction de l'expérience antécédente à la formation et fonction des intentions de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail. Nous en concluons que l'alternance s'apprend avant d'apprendre par l'alternance. Il s'agit pour l'apprenti d'envisager l'apprentissage au service de l'activité et non l'inverse. Nous identifions sept conditions favorisant cet apprentissage.

Nos résultats de l'analyse des dimensions opératoires nous font constater l'absence de démarche inductive dans la situation d'école. Nous engageons alors une étude thématique des relations inter-situations et intra-situations figurant dans les propos des apprentis rédigés dans leurs livrets d'alternance. Cette étude nous permet d'identifier cinq fonctions de l'apprentissage professionnel en alternance. Ces fonctions font évoluer la représentation des apprentis du couple activité-situation par extension de l'espace et de l'enveloppe temporelle prise en compte. Elles sont en œuvre dans la mise en relation de plusieurs niveaux d'abstraction des savoirs avec plusieurs niveaux de concrétisation de

l'activité et dans un enchevêtrement de mises en relation dans l'alternance de situations. La mise en relation par l'apprenti des savoirs enseignés avec l'activité réelle de travail dépend de la représentation en cours du couple activité-situation. Cela se vérifie dans l'activité de jugement professionnel qui s'apprend de manière sectorisée avant de pouvoir être appréhendée dans sa globalité. L'ensemble des fonctions d'apprentissage identifiées nous paraissent être l'expression d'un processus d'imagination critique. Cela nous permet de comprendre le fait que le développement de la forme opérative de la connaissance est concomitant à celle de sa forme prédicative. Cela nous conduit également à interpréter l'absence constatée de démarche inductive à l'école en proposant notre représentation du rôle de l'école comme un accélérateur du processus d'apprentissage professionnel en alternance particulièrement dans l'enseignement supérieur.

Enfin nos résultats d'analyse des dimensions temporelles de l'apprentissage professionnel en alternance montrent l'importance de la synchronisation de l'apprenti sur les flux d'activités de la situation d'école et de la situation de travail. Les autres dimensions identifiées viennent potentiellement alimenter l'intensité du flux de l'activité d'apprentissage professionnel en alternance. Le projet tutoré sous sa forme de mission discrétionnaire permet à l'apprenti de prendre la main sur la conduite du flux d'activité en entreprise et de développer son activité de jugement professionnel. Le rythme de l'alternance facilite la présence à l'esprit de la situation de travail lors de la situation d'école indispensable aux mises en relation des situations. C'est dans la succession de plusieurs itérations d'aller-retour entre théorie et pratique que se solidifie la représentation du couple activité-situation pour qu'elle soit moins source d'erreurs. C'est dans la répétition que la représentation se fluidifie au sens d'incorporation et de routinisation de la représentation nécessaire à la réactivité dans l'activité.

Les constats effectués lors de nos analyses nous amènent à formuler deux propositions. La première proposition consiste à considérer l'alternance comme un modèle

universel d'apprentissage à l'école. Nous proposons ensuite la figure d'un professionnel inventeur de son activité comme moyen d'orienter l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique des formations professionnelles dans l'enseignement supérieur.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	9
LISTE DES TABLEAUX.....	20
LISTE DES FIGURES.....	21
REMERCIEMENTS.....	22
AVANT-PROPOS.....	23
INTRODUCTION.....	25
PREMIÈRE PARTIE - PROBLÉMATIQUE.....	29
1 CONTEXTE : LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALTERNANCE DANS LE SUPÉRIEUR DISCUTÉ.....	29
1.1 Une politique de développement de la professionnalisation, de l'alternance et de l'enseignement supérieur.....	29
1.2 Mise en question des effets de l'alternance sur l'insertion professionnelle des jeunes et sur la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.....	36
2 PROBLÉMATISATION	40
2.1 Quelle finalité retenir pour l'alternance ?.....	40
2.2 Une évolution du concept de métier	44
2.3 L'alternance définie comme l'alternance sous statut de salarié entre deux situations interreliées :une situation de travail et une situation d'école.....	47
2.4 L'enseignement supérieur : entre un déficit de définition et l'émergence d'un modèle de professionnalisation.....	54
2.4.1 Recherche et professionnalisation	55
2.4.2 Vers une définition de l'enseignement supérieur.....	57
2.5 L'apprentissage professionnel : entre adaptation et adéquation, la question du transfert.....	59
2.6 Apprentissage professionnel et enseignement supérieur : le jugement professionnel comme facteur, marqueur et vecteur de compétence.....	64

2.7 Enseignement supérieur et alternance : à la recherche d'un modèle didactico-pédagogique approprié.	68
2.8 Alternance et apprentissage professionnel : l'analyse réflexive, l'induction et le transfert.....	73
2.8.1 Première dimension : l'analyse réflexive.....	76
2.8.2 Deuxième dimension : la démarche inductive.....	77
2.8.3 Troisième dimension : le transfert des connaissances.....	79
2.8.4 Une quatrième dimension ?.....	81
3 PROBLÈME DE RECHERCHE.....	82
4 QUESTION DE RECHERCHE.....	85
DEUXIEME PARTIE - CADRE DE RÉFÉRENCE.....	87
1 L'INTÉRÊT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR NOTRE RECHERCHE.....	89
2 LES APPORTS DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR NOTRE RECHERCHE.....	90
2.1 La conceptualisation dans l'action.	90
2.2 Le couple activité-situation.....	91
2.3 La double forme de la connaissance.....	93
3 LES LIMITES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR NOTRE RECHERCHE	94
3.1 La faille explicative de la nécessité de faire précéder la pratique par la théorie dans certaines situations.....	94
3.2 Comment s'effectuent les mouvements d'épistémisation et de pragmatisation ?..	95
3.3 Un axe identitaire de la compétence encore en chantier.....	96
4 CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE DES TROIS MONDES DE KARL POPPER.....	97
4.1 Les trois mondes de Popper.....	97
4.2 La connaissance subjective.....	98
4.3 L'apprentissage selon Popper	99
4.4 L'identité	103
5 ARTICULATION DU CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE POPPER ET DU CADRE THÉORIQUE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE.....	103

5.1 L'articulation sur les dimensions de la connaissance et de l'apprentissage	103
5.2 La connaissance subjective et l'adaptation au réel.....	104
5.3 L'apprentissage et l'expérience.....	105
6 LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE POPPER COMME ÉCLAIRAGE SUR LES LIMITES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE.....	107
6.1 La synthèse de l'axe identitaire et de l'axe opératif de la compétence.....	107
6.2 Comment s'effectuent, chez le sujet, les mouvements d'épistémisation et de pragmatisation ?.....	108
6.3 Pourquoi l'apprentissage théorique doit-il parfois précéder l'apprentissage pratique ?.....	110
6.4 Un point de contradiction entre le cadre de la didactique professionnelle et celui de Popper ?.....	112
7 MODÉLISATION DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL, DE L'ACTIVITÉ DE JUGEMENT PROFESSIONNEL ET DE L'APPRENTISSAGE EN ALTERNANCE. . .	114
7.1 L'apprentissage professionnel.....	114
7.1.1 <i>Les dimensions opératoires de l'apprentissage professionnel.....</i>	<i>115</i>
7.1.2 <i>Les dimensions identitaires de l'apprentissage professionnel.....</i>	<i>120</i>
7.1.3 <i>Les dimensions temporelles de l'apprentissage professionnel.....</i>	<i>122</i>
7.2 Le jugement professionnel.....	124
7.3 Alternance ou l'apprentissage professionnel en alternance	130
7.3.1 <i>La démarche d'analyse réflexive.....</i>	<i>133</i>
7.3.2 <i>La démarche inductive.....</i>	<i>134</i>
7.3.3 <i>Le transfert des savoirs et la fonction polémique.</i>	<i>135</i>
7.4 Les dimensions temporelles de l'apprentissage professionnel.	140
8 OBJECTIF GÉNÉRAL ET SOUS-OBJECTIFS	144
8.1 Objectif général.....	144
8.2 Sous - objectifs	144
TROISIÈME PARTIE - MÉTHODES.....	146
1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	146
1.1 Étude des écrits réflexifs des étudiants : le livret d'alternance.....	146
1.2 L'évolution de la compétence comme indicateur d'apprentissage professionnel	149

2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	151
2.1 Objectif spécifique n°1	151
2.2 Objectif spécifique n°2	152
2.3 Objectif spécifique n°3	153
2.4 Objectif spécifique n°4 :	153
3 TYPE DE RECHERCHE.....	153
4 POPULATION ET ÉCHANTILLONNAGE.....	155
4.1 Population	155
4.2 Échantillonnage.....	156
4.3 Echantillon.....	158
5 RECUEIL DE DONNÉES.....	159
6 INSTRUMENTS	159
7 ANALYSE DES RÉSULTATS.....	159
8 VALIDITÉ.....	160
8.1 Validité au niveau global : la transparence de la démarche du chercheur.....	161
8.2 Validité au niveau de la démarche interprétative des données - le jugement professionnel du chercheur.....	162
8.3 Validité au niveau du codage des textes - ébauche de la modélisation de l'interprétation critique du chercheur.....	163
9 GRILLE D'ANALYSE.....	164
9.1 Indicateurs d'apprentissages professionnels (résultats du processus en termes de connaissance).....	165
9.2 Indicateurs des dimensions situationnelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance.....	166
9.3 Indicateurs des dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance	167
10 PRESENTATION DU CAS UNIQUE.....	168
10.1 Présentation du métier ciblé par la formation	168
10.1.1 <i>Le jugement professionnel du chargé de clientèle de particulier.....</i>	171
10.2 Présentation de la formation	173
10.2.1 <i>Le contexte partenarial et l'alternance.....</i>	173

10.2.2 <i>La promesse professionnelle faite aux étudiants et l'objectif opérationnel.</i>	175
10.2.3 <i>Le cadre réglementaire de la licence.</i>	175
10.2.4 <i>Le projet tutoré</i>	176
10.2.5 <i>Le projet collectif d'utilité sociale.</i>	177
10.2.6 <i>L'aide à l'appropriation du processus de formation par les apprentis.</i>	177
10.2.7 <i>La progression type des activités en agence.</i>	179
10.2.8 <i>Le livret d'alternance support de la réflexivité des apprentis.</i>	179
10.2.9 <i>Glossaire de la formation</i>	180
11 LES ATTENTES OPÉRATIVES DU CHERCHEUR : EXEMPLES POUR CHAQUE INDICATEUR.	183
11.1 Attentes concernant les indicateurs d'apprentissages professionnels (résultats du processus en termes de connaissance).	183
11.2 Attentes concernant les indicateurs des dimensions situationnelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance.	189
11.3 Attentes concernant les indicateurs des dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance	192
12 ANALYSE DE LA VALIDITÉ INTERNE.	194
QUATRIÈME PARTIE - ANALYSE ET INTERPRÉTATION.	199
1 OBJECTIF 1 : CARACTÉRISATION DU RAPPORT DES DONNÉES EMPIRIQUES AVEC LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL DES APPRENTIS	199
1.1 Analyse des résultats d'apprentissage	201
1.1.1 <i>Analyse.</i>	203
1.2 Analyse du rapport des traces de l'analyse réflexive avec l'apprentissage professionnel.	204
1.2.1 <i>L'usage du "je"</i>	205
1.2.2 <i>Les propos non conventionnels et personnels.</i>	205
1.2.3 <i>La variété des vécus.</i>	206
1.2.4 <i>L'instrumentalisation du livret par l'apprenti.</i>	208
1.2.5 <i>La primauté à la nouveauté</i>	209
1.2.6 <i>Conclusion sur le rapport des traces analysées avec le processus d'apprentissage professionnel.</i>	211
1.3 Analyse des actes de langage des trois acteurs de l'alternance.	211

1.3.1 Un dialogue	212
1.3.2 Les caractéristiques des actes de langages des acteurs.....	214
1.3.3 Spécificités des actes de langage du responsable de formation : centration sur la conformité au déroulement type et le processus réflexif.....	216
1.3.4 Spécificités des actes de langages des tuteurs : centration sur le travail réel	217
1.3.5 Trois axes de polarités de l'apprentissage professionnel en alternance.....	220
1.4 Le livret : un tiers espace entre histoire réelle et histoire racontée	220
1.4.1 Un livre qui raconte une histoire.....	221
1.4.2 Une histoire écrite sous forme de dialogues.....	223
1.4.3 Des acteurs-auteurs et des auteurs-acteurs	224
1.4.4 Le temps suspendu de l'écriture : un générateur d'intensité.....	226
1.4.5 La production de sens entre deux lieux	227
1.5 Conclusion pour l'objectif spécifique n°1.....	228
2 OBJECTIF 2 - LES DIMENSIONS IDENTITAIRES DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL	229
2.1 Analyse des étapes identitaires et des influences sociales.....	230
2.2 Analyse des influences identitaires.	232
2.2.1 Première analyse.....	232
2.2.2 Deux profils d'apprentis en fonction de l'expérience antécédente.....	233
2.2.3 Influence de l'expérience antécédente sur les résultats d'apprentissage ...	235
2.2.4 Influence de l'expérience antécédente sur le rapport au savoir.....	236
2.2.5 Influence de l'expérience antécédente sur le rapport à la situation de travail	238
2.3 Pour apprendre par l'alternance il faut apprendre l'alternance	240
2.4 Analyse de l'intention d'apprentissage	243
2.4.1 Deux profils d'apprentissage sur l'axe de l'intention.....	244
2.4.2 La genèse dynamique de l'intention	251
2.5 La dimension identitaire de l'apprentissage du jugement professionnel.....	253
2.6 Les conditions d'une mise en relation par l'apprenti des situations d'école et des situations de travail.....	254
2.7 Conclusion pour l'objectif spécifique n°2.....	256
3 OBJECTIF 3 – LES DIMENSIONS OPÉRATOIRES DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL	257

3.1 Analyse des démarches de dialogue inter-situations.....	258
3.1.1 <i>Inversion dans le temps de la prépondérance d'une des situations.....</i>	258
3.1.2 <i>L'absence d'échange entre pairs.....</i>	259
3.1.3 <i>La démarche réflexive plutôt que la démarche inductive.....</i>	259
3.1.4 <i>La démarche inductive perceptible dans la situation de travail et absente dans la situation d'école.....</i>	261
3.1.5 <i>Le transfert grâce à la présence à l'esprit de la situation travail dans la situation d'école.....</i>	262
3.1.6 <i>Le jugement professionnel : une activité diffuse de transfert.....</i>	263
3.1.7 <i>L'alternance intégrative sans démarche inductive</i>	264
3.2 Analyse thématique du dialogue inter-situations : 5 fonctions d'apprentissage professionnel dans et par l'alternance	267
3.2.1 <i>Faire découvrir la situation de travail</i>	269
3.2.2 <i>Permettre l'activité de travail par l'apprentissage et inversement.....</i>	270
3.2.3 <i>Concrétiser par l'action les savoirs enseignés.....</i>	271
3.2.4 <i>Résoudre des difficultés.....</i>	272
3.2.5 <i>Consolider la connaissance.....</i>	273
3.2.6 <i>Une mobilisation diversifiée des fonctions par les apprentis.....</i>	274
3.2.7 <i>Apprendre un métier, le problème global à l'origine de l'apprentissage professionnel.</i>	276
3.3 Analyse des relations terrain des pensées objectives-terrain des actes concrets	277
3.3.1 <i>Un enchevêtrement de relations.....</i>	277
3.3.2 <i>Des relations entre des terrains de différents niveaux d'abstraction et de différents niveaux de concrétisation.</i>	279
3.3.3 <i>L'apprentissage professionnel en alternance : une grande amplitude d'abstraction-concrétisation.....</i>	285
3.3.4 <i>Limites et intérêts de cette analyse.....</i>	287
3.4 Analyse de l'évolution des représentations du couple activité-situation	288
3.4.1 <i>Extension de l'enveloppe temporelle prise en compte dans la situation</i>	288
3.4.2 <i>Extension de l'espace pris en compte dans la situation</i>	291
3.4.3 <i>Focus sur l'activité de jugement professionnel.....</i>	296
3.5 L'apprentissage du jugement professionnel	300
3.5.1 <i>L'apprentissage du jugement professionnel sectorisée comme un « b.a.-ba » </i>	300
3.5.2 <i>Le rôle de l'entretien pour l'apprentissage du jugement professionnel.....</i>	302

3.5.3	<i>Quatre niveaux d'intégration de la situation client dans le jugement professionnel.....</i>	303
3.5.4	<i>L'apprentissage du jugement professionnel par intégration progressive de la situation client</i>	305
3.6	<i>L'apprentissage professionnel sous l'angle de l'imagination.....</i>	306
3.6.1	<i>La présence à l'esprit de la situation de travail absente de la situation d'école.....</i>	306
3.6.2	<i>La continuité de l'intérieur à l'extérieur de la situation de travail.....</i>	307
3.6.3	<i>L'absence à l'esprit de la situation de travail dans la situation d'école. ...</i>	307
3.6.4	<i>La présence à l'esprit de la situation de travail créateur de sens dans la situation d'école.....</i>	308
3.6.5	<i>La concomitance du développement des représentations opératives et prédicatives.....</i>	309
3.6.6	<i>L'imagination du travail et de soi au travail.....</i>	310
3.6.7	<i>L'imagination dans l'observation</i>	311
3.6.8	<i>L'imagination au service du transfert.....</i>	312
3.6.9	<i>L'imagination de représentations fluides et solides.....</i>	313
3.6.10	<i>L'imagination et le jugement professionnel.....</i>	313
3.6.11	<i>La situation d'école accélératrice du processus imaginatif naturel.....</i>	315
3.7	<i>Conclusion pour l'objectif spécifique n°3.....</i>	316
4	OBJECTIF 4 - LES DIMENSIONS TEMPORELLES DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL	319
4.1	<i>L'apprentissage professionnel en deux flux temporels complémentaires et enchevêtrés</i>	319
4.2	<i>La dimension collective des flux d'activités.....</i>	321
4.3	<i>Le flux des activités du travail</i>	322
4.4	<i>Le flux des activités de l'école</i>	324
4.5	<i>Les facteurs d'intensité du flux d'apprentissage professionnel</i>	325
4.6	<i>La synchronisation sur les flux d'activité.....</i>	328
4.7	<i>La co-synchronisation des deux flux d'activité.....</i>	329
4.8	<i>La maîtrise du flux d'activité grâce à l'alternance du temps court et du temps long</i>	331
4.9	<i>Les étapes de la maîtrise du flux d'activité du travail.....</i>	332
4.9.1	<i>Plonger dans le flux.</i>	332

4.9.2 <i>Faire face au flux</i>	333
4.9.3 <i>Avoir prise sur le flux et le générer partiellement</i>	333
4.10 Conclusion pour l'objectif spécifique n°4.....	334
CINQUIÈME PARTIE - DISCUSSION.....	336
1 L'ALTERNANCE COMME MODÈLE UNIVERSEL DE L'APPRENTISSAGE POUR L'ÉCOLE.	337
1.1 Agir en responsabilité.....	337
1.2 La connaissance, une ressource pour agir.....	338
1.3 Apprendre pour agir	338
1.4 Apprentissage de surface et apprentissage en profondeur.....	340
1.5 Apprendre à l'ère du numérique	340
1.6 Quel rôle de l'école pour apprendre ?.....	342
1.7 Une école reliée à la vie de l'étudiant.	343
1.8 L'alternance comme modèle universel d'apprentissage à l'école.....	345
1.9 L'alternance pour ne pas vivre l'école comme un jeu	346
1.10 L'alternance pour le plaisir d'apprendre à l'école ?	349
2 UNE FIGURE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE PROFESSIONNEL INVENTEUR DE SON ACTIVITÉ.....	350
2.1 Des conditions d'apprentissage professionnel en alternance difficiles à réunir.	351
2.2 Une conception élargie du métier.....	352
2.3 La place du jugement professionnel.....	353
2.4 Du jugement professionnel à l'invention de son activité.....	354
2.5 De l'invention de l'activité à l'invention de soi.....	356
2.6 Une figure pour l'enseignement supérieur.....	357
CONCLUSIONS.....	358
1 RAPPEL DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	358
2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE	361
2.1 Perspective de la connaissance objective produite.	361
2.2 La perspective du terrain des actes concrets.....	362

2.3 La perspective de l'espace subjectif du chercheur.....	363
3 LES APPORTS DE LA THÈSE	364
3.1 Problématique.....	364
3.2 Cadre conceptuel.....	366
3.3 Méthodologie.....	366
3.4 Analyse et interprétation.....	367
3.4.1 Distinctions vis à vis de l'infra-baccalauréat et l'enseignement supérieur non alterné.....	370
3.5 Discussion	371
4LES RETOMBÉES ENVISAGÉES SELON UNE PERSPECTIVE D'INTERRELATIONS ENTRE RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE	372
4.1 Retombées pour la pratique	372
4.2 Pour la formation	373
4.3 Pour la recherche	373
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	 374
 ANNEXES.....	 387
ANNEXE A - ASPECTS ETHIQUES	387
ANNEXE B - RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU CHARGÉ DE CLIENTÈLE DE PARTICULIER EN BANQUE-ASSURANCES.....	390
ANNEXE C - STATISTIQUES DES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENTIS	394
ANNEXE D - LISTE DES ACTES DE LANGAGE DU RESPONSABLE DE FORMATION IDENTIFIÉ DANS LES LIVRETS D'ALTERNANCE.....	395
ANNEXE E - LISTE DES ACTES DE LANGAGE DES TUTEURS IDENTIFIÉS DANS LES LIVRETS D'ALTERNANCE.....	400
ANNEXE F - LES FONCTIONS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL EN ALTERNANCE.....	407
ANNEXE G - PRODUCTION RÉFLEXIVE SUR NOTRE ACTIVITÉ D'ÉCHANTILLONNAGE, DE CODAGE ET D'ANALYSE.....	415
ANNEXE H - CONSTATS STATISTIQUES SUR LES DONNÉES EMPIRIQUES CODÉES SELON NOTRE GRILLE D'ANALYSE.....	435

ANNEXE I - SEGMENTS DU LIVRET 1 ET EXTRAITS DE LEURS CODIFICATIONS	447
ANNEXE J - SEGMENTS DES AUTRES LIVRETS	451
ANNEXE K - SCAN DU LIVRET 1 ANONYMISÉ	488

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Correspondances des niveaux de certification.....	33
Tableau 2 : Statistiques de la production de codage.....	196
Tableau 3 : Caractéristiques individuelles des apprentis.....	200
Tableau 4 : Analyse des résultats d'apprentissage	203
Tableau 5 : Ratios en base 100 de la production de codage classés par ordre de codage....	207
Tableau 6 : Statistiques des volumes de la production écrite des apprentis et des tuteurs .	213
Tableau 7 : Influence de l'expérience antécédente sur le rapport aux savoirs	235
Tableau 8 : Nombre d'occurrences des niveaux de perception de la situation professionnelle en fonction du profil des apprentis	239
Tableau 9 : Codification des objectifs des apprentis pour les périodes de travail ultérieures	246
Tableau 10 : Répartition des segments par fonction d'apprentissage professionnel	268
Tableau 11 : Répartition des présences explicites des relations inter-terrains par livret....	286
Tableau 12 : Répartition par période et par type de savoir des conceptualisations identifiées dans les livrets d'alternance.....	294

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Apprentissage professionnel.....	117
Figure 2 : Niveaux d'enveloppes temporelles.....	123
Figure 3 : Jugement professionnel	128
Figure 4 : L'apprentissage professionnel en alternance.....	133
Figure 5 : Ratios en base 100 de la production de codage classés par ordre de codage.....	198
Figure 6 : Comparaison en base 100 du nombre de mots des périodes de travail et du nombre de nouvelles activités.....	210
Figure 7 : Comparaison du volume moyen de caractère de la production écrite des tuteurs et des apprentis pour les périodes d'école et de travail.....	210
Figure 8 : Relations entre terrains de différents niveaux d'abstraction et de différents niveaux de concrétisation.....	280

REMERCIEMENTS

En m'inspirant des trois mondes de Karl Popper (1982), je souhaite adresser un grand merci :

- à tous mes proches du monde 1, ma communauté professionnelle et particulièrement les directeurs de CFA des Pays de la Loire, l'équipe des permanents de l'UCO Laval, les enseignants, les apprentis et les étudiants, pour avoir répondu à mes sollicitations, pour m'avoir aidé à trouver des problèmes et pour m'avoir permis de tester sur le terrain la pertinence de mes modélisations ;
- à tous mes proches du monde 2, ma communauté de vie et particulièrement ma famille et mes amis, pour s'être intéressé à mon sujet et à mon parcours de doctorat, pour avoir questionné son but et pour m'avoir ainsi motivé ;
- à tous mes proches du monde 3, ma communauté de recherche et particulièrement mon directeur de thèse, mon co-directeur, la cohorte du doctorat Sherange, nos enseignants du doctorat et le groupe de professionnels et de chercheurs « alternance », pour avoir questionné mon travail, pour avoir exercé un regard critique et pour m'avoir permis d'objectiver ma pensée.

Cette thèse est aussi d'une certaine manière la leur.

AVANT-PROPOS

En 1995, alors responsable de formation dans un lycée professionnel, j'ai découvert le dispositif d'apprentissage à l'occasion de l'ouverture d'une première section. J'ai pu bénéficier d'une formation organisée par la Région des Pays de la Loire pour les nouveaux directeurs de Centre de Formation d'Apprenti. La présentation de la pédagogie de l'alternance par un inspecteur du service académique de l'inspection de l'apprentissage m'a passionné. Cet inspecteur nous a parlé de l'impact du statut de salarié pour les jeunes, d'alternance intégrative, des relations entre le CFA et l'entreprise, de la mise en relation de la théorie et de la pratique, des modalités d'apprentissage des savoirs à partir de l'expérience, de la pédagogie inductive... Je profitai de la pause pour lui demander les coordonnées d'un CFA qui pratiquait avec réussite cette pédagogie afin que je puisse bénéficier de ses conseils. Après un long silence de réflexion, l'inspecteur m'a répondu qu'il n'en connaissait pas. J'ai découvert ainsi l'un des paradoxes du dispositif d'apprentissage qui promeut une pédagogie idéale que les centres de formation ne pratiquent pas ou très peu. Ce paradoxe faisait pour moi problème. Quelle est la spécificité et la plus-value de la formation en alternance ? Quelle pédagogie mettre en œuvre ? Comment organiser l'alternance ? Dans quel but ? Vingt ans plus tard, je porte encore ces questions en cultivant un idéal pédagogique de l'alternance qui permettrait à l'apprenti de relier les enseignements de l'école à sa réalité de travail.

Depuis 1995 et jusqu'à aujourd'hui, les fonctions que j'ai occupées dans différents établissements de formations professionnelles du domaine tertiaire ont toujours compris une responsabilité de formations en apprentissage, du baccalauréat au master. La moitié des étudiants du campus universitaire de l'Université Catholique de l'Ouest que je dirige à Laval (en France) sont actuellement en formation par alternance. Les deux tiers d'entre eux sont sous contrat d'apprentissage. Dispositif encore peu développé dans l'enseignement supérieur, il y a dix ans, l'apprentissage soulevait beaucoup de questions de la part des enseignants, des collègues d'autres établissements ou de certaines institutions. Sans cesse,

mes responsabilités m'amenaient à justifier les différences ou à défendre mes choix d'organisation spécifique. Je me suis trouvé souvent démuni pour expliquer de manière convaincante en quoi l'on apprenait différemment en contexte de formation en alternance. C'est là que j'ai développé la conviction que pour justifier les choix organisationnels pédagogiques il fallait s'appuyer sur une connaissance précise de la façon dont l'apprenti utilise l'alternance pour apprendre. J'ai alors réalisé une validation des acquis de l'expérience qui m'a permis d'obtenir un master de sciences de l'éducation. J'ai apprécié découvrir dans les ouvrages que me conseillait mon directeur de mémoire, des savoirs qui éclairaient mon expérience et qui pour moi, constituaient de véritables « révélations ». Dès lors, la poursuite de cette démarche heuristique en doctorat était pour moi désirable.

Praticien de l'alternance, formateur occasionnel d'enseignants, et bientôt chercheur, j'ai été séduit par la thématique spécifique du doctorat de l'Université de Sherbrooke concernant l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. En choisissant de mieux connaître l'apprentissage professionnel en alternance, je décidai aussi d'inter-relier ma recherche, les formations que je réalise sur l'apprentissage professionnel en alternance et ma pratique des formations en alternance. C'est pourquoi mon terrain d'étude n'est autre que mon terrain de pratique. C'est pourquoi en phase exploratoire j'ai sollicité ma communauté de pratique tout en la faisant bénéficier de mes conceptualisations en cours. C'est pourquoi je m'engage avec intérêt dans les groupes d'échanges rassemblant des enseignants, des chercheurs et des praticiens. La thèse que je présente ici est le produit de ces interrelations et de ces dialogues.

INTRODUCTION

La thématique de cette recherche se situe à l'intersection du champ des formations en alternance et du champ de l'enseignement supérieur professionnel en France. Cette recherche se positionne au niveau micro de la formation, celui du processus d'apprentissage de l'étudiant abordé sous l'angle de la professionnalisation que nous désignons par apprentissage professionnel.

Nous cherchons à mieux connaître les formations en alternance de l'enseignement supérieur professionnel français en interrogeant, d'une part, leurs spécificités vis-à-vis, des formations en alternance non supérieures en effectuant un focus sur l'apprentissage du jugement professionnel appréhendé comme facteur, marqueur et vecteur de la compétence ciblée spécifiquement par les formations professionnelles de l'enseignement supérieur. D'autre part, nous interrogeons leurs spécificités vis-à-vis des formations de l'enseignement supérieur professionnel non alternées en menant une étude longitudinale des traces de l'apprentissage professionnel identifiables dans les livrets d'alternance, outils de liaison entre les périodes en entreprise et les périodes à l'école. Cette thèse est présentée en cinq parties suivant la logique conventionnelle de présentation de ce type de document.

Dans la première partie intitulée problématique nous positionnons notre travail dans le contexte social qui nous amène à choisir l'angle particulier de l'apprentissage professionnel pour étudier l'alternance dans l'enseignement supérieur. Après avoir circonscrit les éléments clés de notre recherche : alternance, enseignement supérieur et apprentissage professionnel, nous problématisons notre recherche à partir de ce que les écrits scientifiques nous disent de l'interrelation entre ces objets. Nous justifions notamment d'effectuer notre analyse auprès d'étudiants d'une licence professionnelle. Après avoir mis à jour plusieurs paradoxes des différentes réalités des formations par alternance, nous présentons le problème de recherche puis notre question de recherche.

Dans la deuxième partie, nous présentons la démarche nous ayant conduit d'une part à choisir le cadre théorique de la didactique professionnelle et d'autre part à interpréter ce cadre à partir de l'approche épistémologique de Popper (1981). La théorie de l'apprentissage de Popper (*Ibid.*) nous permet de combler la relative faiblesse du cadre théorique de la didactique professionnelle concernant le processus cognitif de l'apprentissage. Après la présentation critique de ce qui justifie selon nous l'articulation entre le cadre théorique de la didactique professionnelle et l'approche épistémologique poppérienne, nous modélisons les trois concepts fondant notre cadre de référence : l'apprentissage professionnel, le jugement professionnel et l'apprentissage professionnel en alternance. La modélisation de ces trois concepts nous permet d'identifier trois ensembles de dimensions de l'apprentissage professionnel à étudier : les dimensions identitaires, les dimensions opératoires et les dimensions temporelles. Ces trois dimensions nous permettent de définir trois sous-objectifs à notre objectif général de recherche.

Dans la troisième partie intitulée méthodes, nous présentons la manière par laquelle nous opérationnalisons cette recherche en commençant par décrire les deux fondements nous conduisant, d'une part, au choix d'étudier des livrets d'alternance d'une licence professionnelle de chargé de clientèle de particulier en Banque Assurance et, d'autre part, au fait d'utiliser les marqueurs de l'évolution des compétences des apprentis comme des indicateurs de leur apprentissage professionnel. Nous précisons les trois registres par lesquels nous appréhendons notre corpus de données : en tant que trace de l'activité réflexive des apprentis, en tant qu'actes de langage et en tant que représentations du couple activité-situation. Nous précisons alors nos quatre objectifs spécifiques. Puis nous présentons la méthodologie en elle-même pour expliciter le type de recherche, l'échantillonnage, le recueil des données, l'analyse de ces données et les critères nous permettant d'assurer la scientificité et la validité externe et interne de notre recherche à trois

niveaux. Enfin nous présentons notre grille d'analyse, le cas unique, nos attentes préalables et l'analyse de notre opération de codage.

Dans la quatrième partie, nous présentons l'analyse de nos données et nos interprétations pour chacun de nos quatre objectifs spécifiques. Ainsi, nous caractérisons les résultats de l'apprentissage professionnel en alternance perceptible dans les livrets d'alternance étudiés. L'analyse des dimensions identitaires de l'apprentissage professionnel en alternance se structure principalement par la mise en lumière des influences identitaires et des intentions d'apprentissage. Pour ces deux aspects, nous identifions deux catégories d'apprentis, respectivement en fonction de l'expérience antécédente à la formation et en fonction des intentions de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail. L'analyse des dimensions opératoires de l'apprentissage professionnel en alternance nous conduit à constater l'absence de démarche inductive dans la situation d'école. Nous engageons alors une analyse thématique des relations inter-situations et intra-situations telles qu'elles apparaissent dans les propos des apprentis figurant dans leurs livrets d'alternance. Cette analyse nous permet d'identifier cinq fonctions de l'apprentissage professionnel en alternance. Ces fonctions ont pour effet de faire évoluer la représentation des apprentis du couple activité-situation. Nous analysons cette évolution en effectuant un focus sur l'activité de jugement professionnel. Nous présentons le processus d'apprentissage du jugement professionnel tel qu'il s'exprime dans les livrets d'alternance. Nous concevons ensuite les cinq fonctions de l'apprentissage professionnel comme l'expression de l'imagination critique, processus fondamental de tout apprentissage pour Popper. Cela nous conduit à interpréter l'absence de démarche inductive à l'école en proposant notre représentation du rôle de l'école dans le processus d'apprentissage professionnel en alternance. Enfin l'analyse des dimensions temporelles de l'apprentissage professionnel en alternance se structure autour de l'identification de l'importance de la synchronisation des activités de l'apprenti sur les flux d'activités de la situation d'école et de la situation de travail. Nous présentons comment les autres dimensions temporelles identifiées viennent

potentiellement alimenter l'intensité du flux de l'activité d'apprentissage professionnel en alternance.

Dans la cinquième partie consacrée aux discussions, nous exposons deux propositions issues des constats effectués lors de nos analyses. La première proposition consiste à considérer l'alternance comme un modèle universel d'apprentissage à l'école. Nous proposons ensuite la figure d'un professionnel inventeur de son activité comme moyen d'orienter l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique des formations professionnelles dans l'enseignement supérieur.

Nous concluons en rappelant les points clés de notre démarche puis en présentant, ce qui, selon nous, peut constituer des limites, des apports et des retombées envisageables de notre thèse.

PREMIÈRE PARTIE PROBLÉMATIQUE

1 CONTEXTE : LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALTERNANCE DANS LE SUPÉRIEUR DISCUTÉ

1.1 Une politique de développement de la professionnalisation, de l'alternance et de l'enseignement supérieur.

La loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche conforte la mission d'insertion professionnelle des universités instituée par la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi LRU). Le dossier de presse de la rentrée 2013 du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) souligne la contribution de la nouvelle loi à cette mission par son article 22 qui dispose que tout enseignement supérieur peut être organisé en alternance. Il y est également rappelé l'objectif de doubler le nombre d'étudiants en alternance d'ici 2020 et celui d'atteindre 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur (contre 42% en 2013). Deux ans plus tard, dans un contexte de tassement de la progression des effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur, les objectifs affichés dans le dossier de presse de rentrée sont revus à la baisse. Cela souligne la complexité des mécanismes de développement de l'alternance qu'il ne suffit pas de décréter pour qu'il soit mis en œuvre. Il s'agit désormais d'atteindre 150 000 étudiants en apprentissage d'ici 5 ans et 200 000 d'ici 10 ans. Le ministère français de l'enseignement supérieur illustre ainsi l'évolution tendancielle actuelle en France, appuyée par les politiques publiques, du triple développement de l'enseignement supérieur, de la professionnalisation des formations et de

l'alternance¹. Si la nécessité des deux premiers se justifie l'un par l'autre, le troisième est convoqué comme un moyen au service des deux autres.

En effet, c'est pour faire face à la massification de l'enseignement universitaire (entre 1960 et 2000 le nombre d'étudiants en France a été multiplié par sept) conjuguée au contexte de crise de l'emploi que l'Europe légifère pour une plus grande professionnalisation des formations. Le processus de Bologne pour l'harmonisation européenne des diplômes fixe, depuis 1999, un premier niveau de qualification appropriée pour l'insertion sur le marché du travail européen correspondant à un cycle de trois ans. Dans le cadre européen, le concept de professionnalisation est appréhendé comme le développement de l'employabilité des étudiants. La capacité d'un jeune diplômé à mobiliser des compétences en situation professionnelle est devenue une question importante produisant des transformations majeures et paradigmatiques (Postiaux, 2011) notamment en imposant dans les curricula de formation l'approche par compétences (obligatoire pour toute licence en France depuis la rentrée 2012). Ces transformations ne concernent pas exclusivement l'université, mais aussi l'ensemble des grandes écoles. Très professionnelles à leurs origines, ces grandes écoles, après une période "d'académisation" pour se conformer aux standards internationaux, engagent aujourd'hui une forme de re-professionnalisation (Maury, 2005).

Inversement, c'est pour contribuer à la performance de l'économie de la connaissance ciblée par le traité de Lisbonne de 2000 et réaffirmée en 2005 que l'État cherche à concourir à l'objectif européen d'élévation du niveau de diplôme de sa population. Une étude en 2006 du Haut Comité éducation-économie-emploi conclut que « les besoins de formations supérieures pour l'économie et pour le secteur public sont bien, en tendance,

1 Dans le contexte français des politiques de formation l'usage du terme alternance sans autre précision désigne les formations en alternance sous statut de salarié régies par deux dispositifs réglementaires : l'Apprentissage, piloté par les Régions fait partie de la formation initiale et représente 73% des effectifs (pour le distinguer de l'acte d'apprendre nous utiliserons dans ce document une majuscule pour le désigner) et le contrat de professionnalisation qui, bien que faisant partie de la formation continue pilotée par les partenaires sociaux, est aussi utilisée en formation initiale.

si l'on reste prudent, de l'ordre de 45 à 47 % d'une génération ». Cibler 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur permettrait de faire face à une éventuelle sous estimation de ces besoins et aux autres phénomènes susceptibles de provoquer des tensions sur le marché de l'emploi.

C'est donc pour faire face à l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur qu'il y a nécessité de développer l'employabilité des jeunes diplômés. Inversement, c'est aussi pour développer l'employabilité d'une génération qu'il y a nécessité d'augmenter les effectifs de l'enseignement supérieur. Si la professionnalisation peut être vue en amont comme le motif du développement de l'enseignement supérieur et en aval comme une nécessité induite, elle est également perçue comme le moyen concomitant de son développement en renforçant l'attractivité du premier cycle universitaire notamment. Les universités qui représentaient 75% des effectifs étudiants en 1975 ne rassemblent plus que 56% des effectifs en 2010. Accueillant les bacheliers sans sélection elles sont perçues comme le principal lieu de développement potentiel de l'enseignement supérieur. La professionnalisation des cursus y devient alors un élément de discours contribuant à la valorisation de leurs formations.

Les autres facteurs principaux retenus par l'État pour concourir à l'objectif de 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur sont l'amélioration de la réussite en premier cycle et la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. 53% d'une classe d'âge accède aujourd'hui à l'enseignement supérieur, mais seulement 79% des étudiants en sortent diplômés. L'accès et la réussite sont fortement corrélés à l'origine sociale des étudiants. Selon le Conseil économique, social et environnemental (CESE) à l'échelle européenne, la France fait encore partie des pays où la sélectivité sociale est la plus forte (Aschieri, 2012).

Dans ce contexte l'alternance est convoquée comme remède pour concourir à la fois à la visée d'insertion professionnelle de l'enseignement supérieur et à la démocratisation de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur. « C'est donc non seulement une voie d'excellence vers l'emploi, mais aussi un levier de démocratisation dont nous ne pouvons pas nous priver. » (Fioraso, 2013). 22% des étudiants sont contraints de travailler pour pouvoir financer leurs études et le travail durant les études nuit à la réussite de 11,5 % de l'ensemble des étudiants (Belghith, Verley, Vourc'h, et Zilloniz, 2011). A partir de ce constat, l'alternance conçue pour que la période travaillée contribue à la formation choisie paraît être une solution efficace de démocratisation de l'accès et de la réussite de l'enseignement supérieur. « C'est un moyen de permettre la poursuite d'études longues à des jeunes qui ont besoin d'une rémunération. » (Fioraso, 2013). Clénet (2003) identifiait déjà la démocratisation de l'accès aux études supérieures comme un enjeu spécifique de l'alternance dans l'enseignement supérieur.

Représentant aujourd'hui 7,8% des étudiants en France, les effectifs de l'alternance ont fortement augmentés en enseignement supérieur depuis son ouverture possible à l'Apprentissage en 1987. Aux niveaux 1 et 2 (nous utilisons la nomenclature usuelle en France de 1967. Voir le tableau 1 ci-dessous) les effectifs ont doublé durant les six dernières années, atteignant en 2013-2014 63 964 apprentis (plus 25 600 en contrat de professionnalisation). Au total il y a dans l'ensemble de l'enseignement supérieur fin 2014 138 780 apprentis soit 34,2 % des apprentis (DEPP, 2016). Avec 54 700 contrats, l'enseignement supérieur représente 39% des contrats de professionnalisation (DARES, 2015). 78% des grandes écoles proposent en 2013 un cycle de formation en alternance pour plus de 20 000 apprentis. Elles soulignent le rôle d'ascenseur social de l'alternance en titrant : « L'apprentissage : un moyen d'ouvrir les grandes écoles et les filières d'excellence au plus grand nombre ». L'usage de l'alternance à cette fin dans l'ensemble de l'enseignement supérieur est également préconisé par le CESE (Aschieri, 2012).

Nous utilisons dans notre document la nomenclature de 1967 des niveaux de certification usuelle en France. Nous donnons ici dans le tableau 1 leur correspondance avec les niveaux de certification de la classification internationale type de l'éducation (CITE) établie par l'UNESCO et du Cadre européen de certification (CEC).

Tableau 1
Correspondances des niveaux de certification

Nomenclature française des certifications de 1967	CEC	CITE
Niveau 5 (exemple : CAP)	Niveau 3	Niveau 3 (2ème cycle du secondaire)
Niveau 4 (exemple : Bac professionnel)	Niveau 4	Niveau 3 et Niveau 4 (post secondaire non supérieur)
Niveau 3 (exemple : BTS)	Niveau 5	Niveau 5
Niveau 2 (exemple : licence)	Niveau 6	Niveau 6
Niveau 1 (exemple : master)	Niveau 7	Niveau 7
Niveau 1+ (exemple doctorat)	Niveau 8	Niveau 8

Cependant l'accroissement de la part des effectifs apprentis dans l'enseignement supérieur est aussi accroissement de la part des effectifs de l'enseignement supérieur dans le dispositif d'apprentissage. Il y rencontre l'obstacle concurrentiel de l'accroissement des effectifs apprentis au niveau infra-baccalauréat. Le ministère français du travail souhaite que l'objectif général d'une augmentation de 435 000 apprentis fin 2012 à 500 000 en 2017 permette essentiellement de réduire de moitié le nombre de jeunes sortant sans qualification du système scolaire. Il souhaite que soit ainsi rééquilibré le développement de l'alternance qui ne bénéficie plus en 2012 qu'à l'enseignement supérieur. Son taux d'augmentation annuelle en 2011-2012 est de 10% alors qu'il est stable au niveau 4 et en diminution de 2% au niveau 5. Comme les arguments utilisés pour défendre les points de vue des deux ministères (celui du Travail et celui de l'enseignement supérieur) semblent similaires, nous concluons que les divergences gouvernementales sur le développement de l'alternance ne concernent pas l'alternance elle-même, comme modalité de formation, mais sont dues

essentiellement à la différence de perspective donnée par les problèmes que chacun a à résoudre (par exemple : développement de l'enseignement supérieur ou réduction du décrochage scolaire) et pour lesquels l'alternance est convoquée comme remède.

Au sein de l'OCDE le développement dans l'enseignement supérieur des formations en alternance sous statut de salarié (dénommée emploi-études par l'OCDE) semble être un phénomène spécifique à la France. L'Apprentissage, très faiblement développé en dehors de l'Europe (à l'exception de l'Australie et de la Fédération de Russie), est généralement présenté comme partie intégrante de la filière professionnelle du secondaire qui s'oppose à la filière générale permettant d'accéder à l'enseignement supérieur (Commission Européenne, 2015). Sous la dénomination internationale "*working learning*", l'Apprentissage fait l'objet de réalités diverses et se développe généralement du niveau 3 au niveau 5 du CEC. La commission européenne (*Ibid.*) dans le cadre de l'alliance européenne pour l'apprentissage identifie sept critères communs aux programmes d'Apprentissage qui permettent de distinguer l'Apprentissage des formations organisant des stages :

1- Ils constituent une composante du programme officiel d'enseignement et de formation professionnelle surtout en deuxième partie du secondaire.

2- Ils donnent accès à une formation de longue durée combinant une formation pratique professionnelle sur le lieu de travail avec une éducation théorique dans une institution scolaire ou un centre de formation concourant à l'acquisition complète de savoirs, savoir-faire et compétences requis pour un métier donné.

3- Tous les aspects de l'apprentissage sont explicitement fixés dans le contrat d'apprentissage qui est en général un contrat de travail à durée déterminée.

4 – Les apprentis obtiennent en général un statut d'employé, et reçoivent un salaire au montant négocié collectivement ou défini par la loi.

5- Les apprentis menant à terme leur apprentissage obtiennent des certificats ou des qualifications de l'enseignement ou de la formation professionnelle initiale les qualifiant pour un métier donné ou une catégorie de métiers.

6- Ils font l'objet d'une régulation plus stricte que les autres formes d'alternance et sont souvent accompagnés de financements.

7- Dans de nombreux cas, l'engagement des partenaires sociaux dans le dispositif d'apprentissage est conséquent.

Une étude du parlement européen propose une définition plus synthétique :

Le terme "apprentissage" (*apprenticeship*, en anglais) est utilisé pour désigner les programmes qui associent systématiquement la formation au sein d'une entreprise avec la formation dans un centre de formation, mais qui sont régis par des contrats d'apprentissage (ou d'emploi) avec une répartition claire des responsabilités des trois parties (apprenant, école, entreprise). (Parlement européen, 2014)

L'Allemagne, dont le système dual constitue une référence en Europe, ne permet pas l'apprentissage à l'université. Moins de 5% des apprentis suivent une formation de l'enseignement supérieur à son premier niveau uniquement (à bac +3) (Centre d'analyse stratégique, 2013). La potentielle concurrence de l'Apprentissage de l'enseignement supérieur n'est pas actuellement une préoccupation en Allemagne comme dans les cinq autres pays de l'OCDE où l'alternance est fortement présente, c'est à dire supérieure à 30% des effectifs de la formation professionnelle du secondaire (Danemark, Estonie, République tchèque, Autriche, Suisse) (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Le développement de l'Apprentissage dans l'enseignement supérieur est une préconisation du parlement européen (2014) mais il n'est actuellement conséquent qu'en France. Concernant la question, typiquement française, d'équilibrage de l'alternance entre les différents niveaux de qualification, le CESE préconise un travail de réflexion sur l'Apprentissage dans l'enseignement supérieur qui pourrait faire l'objet d'une saisine (Aschieri, 2012). Le Conseil national de la Formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV) programme également une étude spécifique sur cette question. Il y a donc là

nécessité dans un contexte de réformes récurrentes du dispositif de l'Apprentissage (la dernière date de 2014) de mieux connaître l'alternance et ses effets dans l'enseignement supérieur vis-à-vis de l'alternance en infra-baccalauréat. Il est également nécessaire de consolider notre connaissance de l'apport de l'alternance dans l'enseignement supérieur vis-à-vis des formations non alternées car, comme nous allons le voir, les effets sur l'insertion professionnelle et la démocratisation de son accès qui motivent son développement sont contestés.

1.2 Mise en question des effets de l'alternance sur l'insertion professionnelle des jeunes et sur la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

Derrière la volonté politique de développer les formations en alternance réside l'enjeu de l'insertion professionnelle des jeunes dont le taux de chômage est préoccupant. Si ce taux est double de celui de l'ensemble de la population active dans la zone euro, il est 2,5 fois supérieur en France et atteint 25,9 % fin décembre 2015. Comparativement il est à la même période plus élevé en Grèce (48,6 %) et en Espagne (46 %) et moins élevé en Allemagne (7 %), au Danemark (10,3 %), aux Pays-Bas et en Autriche (11,2 %) et en moyenne dans la zone euro (22 %). Dans ce contexte problématique, si le développement des dispositifs en alternance en France fait figure de remède potentiel c'est parce que tous les résultats d'enquêtes convergent sur le fait que la formation en alternance favorise l'accès à l'emploi (Dauty, 2012). Pour le secondaire le taux d'emploi 7 mois après la sortie de formation est environ de dix points supérieur après une formation en alternance comparativement aux mêmes formations sous statut scolaire (comparaison des enquêtes IPA et IVA). Cette plus-value des dispositifs en alternance persiste 3 ans après la sortie de formation où l'avantage est encore de sept points supérieur (CEREQ, 2011b). Les salaires des anciens apprentis sont en outre légèrement plus élevés (*Ibid.*). Pour le supérieur l'écart constaté n'est que d'un point ; l'alternance permet surtout une meilleure rapidité d'accès à des emplois de qualité (Dauty, 2012).

Mais les comparaisons internationales montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la densité des dispositifs de formation en alternance et les taux d'insertion professionnelle des jeunes (Romani, 2012). L'alternance en formation favoriserait donc l'insertion professionnelle d'une catégorie de jeunes au détriment d'une autre mais ne résout pas le problème d'insertion de l'ensemble des jeunes. Autrement dit la formation en alternance ne favorise pas l'insertion professionnelle des jeunes mais privilégie l'insertion professionnelle des jeunes issus de formations en alternance. Renforçant ce point de vue Dauty (2012) met en question l'avantage statistiquement constaté entre les différents modes de formation. Est-ce lié à un effet éducatif propre au processus de l'alternance en formation ou cet écart est-il dû à la sélectivité par les entreprises des candidats à l'alternance ? Sous cet angle les réalités peuvent être diverses selon les secteurs professionnels et les niveaux de formation.

L'avantage de l'alternance pour l'insertion professionnelle est en effet à relativiser par rapport à l'effet du niveau de diplôme sur cette insertion. Le taux de chômage en 2013, en France, des jeunes est selon la dernière étude triennale du Céreq (2014) sur la génération sortie en 2010, de 9% au niveau du supérieur long, de 20% au niveau bac, de 32% au niveau 5 et de 48% pour les non diplômés. La même année on a pour les apprentis sortis en 2012 (DEPP, 2014) respectivement des taux de chômage de 18,4%, 22,9%, 40,9% et 55,7%. Nous pouvons en déduire que pour favoriser l'insertion professionnelle de l'ensemble des jeunes il est souhaitable d'augmenter le niveau de qualification en développant le taux de diplômés de l'enseignement supérieur dans la mesure où celle-ci est en adéquation avec l'élévation effective du niveau de qualification des emplois (CEREQ, 2008). Ainsi l'augmentation des effectifs en Apprentissage ne peut sensiblement contribuer à l'amélioration de l'insertion professionnelle des jeunes que si elle contribue à l'augmentation du nombre de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

A l'autre bout de l'échelle, les 122 000 jeunes sortants en France de formation initiale sans qualification constituent un problème social prioritaire. Cependant leur

permettre d'atteindre un premier niveau de qualification n'améliorera pas en soi le taux de chômage de l'ensemble des jeunes. Au contraire, il augmentera le taux de chômage des diplômés de niveau 5 qui est déjà de 35% dans un contexte de diminution des emplois qui leur sont accessibles, c'est à dire, des postes d'ouvriers ou d'employés qualifiés et non qualifiés (*Ibid.*). L'apport des formations en alternance, où le taux de sortie sans qualification n'est que de 10% contre 17% pour l'ensemble du système éducatif, est à relativiser avec la sélectivité à l'entrée du dispositif qui empêche toute une catégorie de jeunes d'accéder à ces formations. Si les formations en alternance représentent une alternative bénéfique pour nombre de jeunes en difficulté dans le système scolaire, elles ne peuvent être en soi une solution de masse pour faciliter l'insertion professionnelle globale des jeunes les moins qualifiés.

La double sélectivité à l'entrée des formations en alternance par les entreprises et les centres de formation constitue le frein principal pour que l'alternance soit un moyen de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur. Une étude du Céreq (2010) montre que les formations en alternance dans l'enseignement supérieur sont plus discriminantes que l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur quelque soit le critère de discrimination (sexe, origine sociale, origine ethnique, etc.). La sélectivité des entreprises favorise, en effet, les milieux qui connaissent les codes et les stratégies de recherche d'emploi et savent mobiliser leurs réseaux. Ce constat du CEREQ est repris par les Régions (à l'exception de la Région Île-de-France caractérisée par une forte présence des emplois de niveau II et I). La région Poitou-Charentes indique même que les bourses attribuées aux étudiants qui rencontrent des difficultés financières ont certainement plus d'efficacité que les dispositifs en alternance pour corriger les inégalités sociales de l'enseignement supérieur (Juanico et Poisson, 2013). Ce constat général est toutefois nuancé par une récente étude publiée par le CEREQ. Elle montre qu'à l'inverse des formations universitaires en alternance, « le mode de gestion de l'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs et de

commerce, privilège des publics qui n'auraient peut-être pas pu accéder à ce type de formation. » (Cart, Jacob et Léné, 2015, p. 359).

Dans l'ensemble, si les effets attendus pour lesquels les dispositifs en alternance sont mobilisés sont constatés au niveau micro des individus qui en bénéficient, ils sont contestés au niveau macro des politiques sociales particulièrement dans l'enseignement supérieur. Le CEREQ (2010), en conclut que, puisque la plus-value des formations en alternance dans l'enseignement supérieur n'est pas prouvée, les financements publics des dispositifs en alternance doivent prioritairement cibler les formations de l'infra-baccalauréat. Il propose même de distinguer les deux niveaux de formation en créant deux dispositifs d'alternance séparés (CEREQ, 2011b). Juanico et Poisson reprennent cette conclusion en proposant de plus dans leur rapport à l'assemblée nationale (2013) que l'objectif de croissance de l'Apprentissage cible exclusivement l'infra-baccalauréat. Cette position est pourtant sujette à débat. La diversité des constats entre régions voire entre établissements invite à s'interroger sur les conditions pour que les formations en alternance soient facteurs de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Les modalités de l'alternance n'y sont pas réalisées de manière homogène. Plus récentes que dans l'infra baccalauréat les pratiques actuelles prennent-elles en compte toutes les spécificités potentielles de l'alternance en formation ? Y a t il une différence de nature de l'alternance en formation entre les différents niveaux de formation ? Enfin y aurait-il d'autres effets que l'insertion professionnelle et la démocratisation à attendre de l'alternance dans l'enseignement supérieur dont les enjeux sociaux seraient d'importance ?

De ces constats et réflexions nous retenons que :

- Le développement de la professionnalisation comme vecteur d'employabilité dans l'enseignement supérieur fait partie des buts, des moyens et des nécessités induites du développement de l'enseignement supérieur.

- Les dispositifs d'alternance sont convoqués, en France, pour contribuer au développement de la professionnalisation et de l'enseignement supérieur en démocratisant l'accès de l'enseignement supérieur. Mais ils n'ont pas fait la preuve de leur plus-value sur ces objectifs dans l'enseignement supérieur contrairement aux mêmes dispositifs en infra-baccalauréat.
- Pourtant paradoxalement les formations en alternance continuent de se développer dans l'enseignement supérieur au détriment des formations en alternance en infra-baccalauréat. Ceci amène de nombreuses institutions, spécifiquement en France, à se questionner sur la place à donner à l'enseignement supérieur dans les dispositifs en alternance et aux conditions du développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur.
- Pour mieux identifier la plus-value des formations en alternance dans l'enseignement supérieur et en induire des orientations pour des politiques publiques de formation, il y a nécessité de mieux les connaître en identifiant leurs spécificités vis-à-vis, d'une part, des formations en alternance infra-baccalauréat et, d'autre part, vis-à-vis des formations non alternées de l'enseignement supérieur.

2 PROBLÉMATISATION

2.1 Quelle finalité retenir pour l'alternance ?

Pour certains les dispositifs en alternance peuvent combler par leur attractivité, un manque d'attractivité d'un territoire, d'un métier ou d'un type d'entreprise comme, par exemple, les PME pour les écoles de management. Celles-ci, à l'instar de Mme Fioraso (2013) y voient aussi le moyen d'introduire des innovations pédagogiques dans l'établissement. C'est parfois l'ouverture aux dispositifs en alternance qui permet de mettre en œuvre l'approche par compétences dans les grandes écoles (Boulangier et Bouchoux, 2011). Comme le souligne Roure Niubó (2011) ce qui est intéressant dans un dispositif en

alternance est qu'il pose une problématique spécifique qui ne laisse pas d'autre choix que celui d'innover pédagogiquement si l'on veut éviter le risque de juxtaposition des lieux, des personnes, des contenus et des apprentissages. Mais bien de ces effets recherchés restent limités ou provisoires (Geay, Hahn, et Besson, 2005). L'Apprentissage est aussi vu historiquement comme une voie de formation professionnelle privilégiée pour les métiers de l'artisanat, et pour le soutien à l'entrepreneuriat (50% des entrepreneurs sont issus de l'Apprentissage principalement dans l'artisanat). Les formations en alternance sont considérées comme un moyen de transmettre un savoir-faire traditionnel, mais aussi, à l'opposé, comme un moyen d'innover et de faire évoluer un milieu professionnel (comme ce fut le cas, pour les Maisons Familiales Rurales à leur origine, dans leur effort de soutenir les politiques de modernisation du secteur agricole). Elles doivent permettre d'interroger le métier, d'anticiper et d'accompagner ses évolutions (Clénet, 2011). Elles peuvent être vues comme le moyen de diffuser de nouveaux savoirs en entreprise particulièrement en enseignement supérieur soit via l'apprenti en échangeant savoirs d'entreprise et savoirs d'école (Nowé, 2008), soit sous forme de coproduction de nouveaux savoirs (Imbs, 2005). Avec le développement de l'Apprentissage dans l'enseignement supérieur certaines régions et certains réseaux professionnels promeuvent l'Apprentissage comme filière de formation "du CAP au bac+5", filière parallèle, alternative et complémentaire de la voie scolaire. L'alternance est vue ici comme une modalité pédagogique pertinente à tous les niveaux de qualification « l'alternance est fondamentalement une pédagogie, une autre manière d'apprendre la même chose qu'à l'école, une autre manière de réussir les mêmes diplômes et certifications » (MEDEF, 2013, p. 5). Cette continuité du CAP au bac +5 est discutée. Dans un secteur professionnel donné, les métiers de l'enseignement supérieur ne sont pas de même nature qu'en infra-baccalauréat. Par exemple dans le secteur automobile, il n'est pas nécessaire de maîtriser la mécanique auto pour vendre des automobiles ou pour diriger une concession. Les parcours de formation en alternance du CAP au bac +5 sont rares. Majoritairement les apprentis du supérieur n'étaient pas apprentis en infra-baccalauréat. Plus encore, Moreau (2011) identifie une rupture entre les apprentis de l'infra baccalauréat

et les apprentis du supérieur correspondant à une polarité entre deux types d'Apprentissage aux finalités et usages sociaux différents. D'un côté (plutôt au niveau 5) nous avons un « Apprentissage d'intégration » substitutif à l'école, forme ancienne et en déclin d'être apprenti, où faute d'avoir trouvé une place et/ou une identité à l'école, des jeunes optent pour ce dispositif. À l'opposé (plutôt en enseignement supérieur), se dessine en essor un « Apprentissage de conversion » où des jeunes relativement bien dotés scolairement cherchent à convertir leurs capitaux scolaires au sein de l'entreprise et du marché du travail. Entre les deux (plutôt au niveau 4), un « Apprentissage de formation » où les jeunes pensent l'Apprentissage comme une autre façon de se former. (*Ibid.*).

Le cadre législatif, en fixant au dispositif de l'apprentissage le double objectif de l'acquisition d'une qualification professionnelle et de l'obtention d'un diplôme (Article L6211-1 du code du travail), entérine, selon nous, l'émergence historique de l'Apprentissage comme un équilibre se réalisant entre un "trop d'école" et un "trop d'entreprise". Selon Meirieu (1992) ce n'est qu'au 18^{ème} siècle qu'on commença à créer des lieux distincts des lieux de production pour apprendre un métier. On considérait alors qu'on ne pouvait plus apprendre complètement l'exercice de la profession mis en contact direct et exclusif avec le terrain. Comenius au 18^{ème} explique que « pour apprendre, il faut perdre du temps et que le professionnel ne peut pas perdre du temps sans compromettre le fonctionnement de l'entreprise » (Meirieu, s.d., p. 1). Comenius explique que l'on ne peut pas apprendre dans le lieu de la production car, lorsque l'on se trompe, cela a trop de conséquences : le résultat est mauvais, on perd en productivité, le client est mécontent. « Il faut donc des lieux où l'on puisse se tromper et analyser ses erreurs sans craindre d'être sanctionné. » (*Ibid.*, p. 1) Une autre raison qui a prévalu à la création de ces lieux de formation est le fait qu'on y présente, contrairement aux situations professionnelles réelles les situations d'apprentissage en les ordonnant de la situation la plus simple à la situation la plus complexe et en maîtrisant le rythme de progression.

Le système d'écoles ainsi créé a cependant perdu peu à peu ses qualités formatives « Parce que les savoirs professionnels dégagés des sources sociales qui leur ont donné naissance deviennent des savoirs dé-finalisés, trop formels, "encyclopédiques" au mauvais sens du mot, coupés de ce qui peut leur donner sens. » (*Ibid.*, p. 1) Ainsi c'est au début du 20^{ème} siècle, à partir du constat de ces deux échecs successifs du "trop d'entreprise" et du "trop d'école", que l'on introduit l'alternance pour « réconcilier, à la fois, les exigences de la formation dans sa progressivité et les exigences de la production dans la finalisation des savoirs. » (*Ibid.*, p. 1) La professionnalisation, comme finalité fondatrice de l'alternance, ne se réduit pas ici à l'insertion professionnelle ou à l'employabilité des jeunes. Avec Maubant, nous définissons la professionnalisation « comme un ensemble de situations tournées et orientées vers un seul but : l'apprentissage d'un métier » (2013, p. 229). D'ailleurs l'apprenti est par définition, depuis le moyen âge, celui qui apprend un métier. L'apprentissage d'un métier pour être complet (Article L6221-1 du code du travail) s'appuie de manière équilibrée sur des temps d'expérience du travail en entreprise et des temps hors milieu de travail nécessaires à l'apprentissage de ce qui ne peut pas s'apprendre, (ou difficilement) dans le travail réel. Dans le cadre de la formation initiale, l'apprentissage d'un métier n'est pas apprentissage de son métier. Cela ne signifie pas nécessairement que le métier appris sera exercé après la formation. L'apprentissage d'un métier n'est parfois qu'une étape dans un parcours de formation marqué par l'obtention d'un diplôme. Pour distinguer cette conception de la professionnalisation dont la finalité est l'apprentissage d'un métier de ses autres acceptions nous convoquons ici le construit d'apprentissage professionnel. Cela signifie que notre intérêt heuristique est l'apprentissage par les étudiants de compétences professionnelles ou de compétences métiers par opposition à l'apprentissage de compétences disciplinaires, transversales ou pré-professionnelles à partir desquelles le Ministère de l'enseignement supérieur incite à décrire les objectifs des formations universitaires. Autrement dit, nous nous intéressons ici à la façon par laquelle un étudiant apprend à réussir une activité professionnelle dans une situation de travail déterminée.

Bien que les dénominations « apprentissage d'un métier » et « apprentissage professionnel » soient proches, nous continuerons d'utiliser ces deux dénominations distinctement. L'expression « Apprentissage d'un métier » souligne l'objet de l'apprentissage et son résultat. L'expression « Apprentissage professionnel » est une dénomination centrée sur l'apprentissage lui-même auquel est ajouté un adjectif. C'est, dans ce cas, le processus cognitif d'apprentissage que désigne l'expression et c'est ce processus que nous souhaitons étudier. L'apprentissage d'un métier est le but de l'apprentissage professionnel. Nous avons cependant besoin ici de préciser ce qu'on entend par métier. Est-ce la même notion que celle utilisée au Moyen-Âge ? Le concept de métier est-il adapté pour désigner les objectifs des formations professionnelles de l'enseignement supérieur où l'on y préfère parfois le terme de profession ?

2.2 Une évolution du concept de métier

Appréhender l'apprentissage d'un métier dans l'enseignement supérieur nécessite une conception du métier plus large que celle d'un métier essentiellement artisanal constituant un groupe de culture se transmettant (geste et langage) de génération en génération par apprentissage (Zarca, 1988). Pour cela nous nous appuyons sur les définitions de Tourmen (2007) qui clarifient les concepts d'emploi spécifique (ou poste), métier et profession :

- Un emploi spécifique ou un poste, est caractérisé par des tâches ayant un rôle productif précis assignées de façon relativement stable et identifiée.
- Un métier est, en opposition à une polyvalence indifférenciée et indistincte, caractérisé par des activités professionnelles spécifiques stabilisées permettant le regroupement des acteurs qui revendiquent une identité spécifique, se la reconnaissent entre eux, définissent leurs rôles, tâches, savoir-faire et connaissances

que les candidats au métier doivent développer dans le cadre d'une formation spécifique.

- Une profession est un cas particulier d'un métier caractérisé par une structuration forte de l'accès au marché du travail (fermeture) que ses membres contrôlent et la définition d'un code de déontologie qui s'impose à ses membres.

Selon ces définitions, l'apprentissage d'un métier consiste à apprendre l'exercice d'activités professionnelles spécifiques, identifiées, stabilisées et reconnues par un collectif de pairs. Cette approche n'écarte pas les professions mais s'intéresse aux caractéristiques qualifiant les métiers qui sont constitutives des professions.

Cette conception du métier fondée sur l'existence d'un collectif stable perdure-t-elle dans le contexte de flexibilité professionnelle actuel ? Si certains segments du marché de l'emploi fonctionnent encore sur le modèle des professions, Remoussenard (2010) constate que le délitement des collectifs stables de travail, le fonctionnement en équipe projet, le développement du travail à distance, les nouvelles modalités de communication numériques redéfinissent le rapport à l'espace de travail, au temps de travail et au collectif de travail. Cadet et Mahlaoui (2011) constatent que depuis une vingtaine d'années, les approches métiers en œuvre dans les organisations renouvellent la notion de métier. Il ne s'agit plus de « favoriser l'émergence et la structuration de groupes professionnels disposant d'une réelle autonomie dans l'exercice de leurs fonctions et le contrôle des compétences de leurs membres. L'ambition est d'attribuer le qualificatif de métier à tous les emplois concourant à l'organisation » (*Ibid.*, p. 1). Ces approches visent à mieux connaître les activités de l'organisation. Elles s'intéressent particulièrement aux métiers en émergence, en développement ou en déclin. Elles permettent d'appréhender le métier en termes de transversalité en valorisant l'idée d'une moindre prescription et d'une plus grande autonomie. Elles permettent alors de concevoir les mobilités et la flexibilité d'emplois plus polyvalents (*Ibid.*) et sont donc au service de l'adaptabilité des individus à ces mobilités.

Cette conception mouvante du métier nous ouvre à la proposition de Zarifian (2004). Elle consiste à redéfinir le concept de métier en substituant la communauté de pair par la communauté d'action. Cette communauté d'action est le collectif professionnel où s'exercent plusieurs fonctions confrontées ensemble à la même gamme de situations. Ce n'est plus alors la spécificité de l'activité qui fait métier, mais la spécificité de la situation collective. Elle permet d'identifier des savoirs et des compétences génériques qui doivent être maîtrisées à des degrés variables dans toutes les fonctions de ce collectif. La communauté d'action de composition variée est le lieu du jugement réciproque des bonnes pratiques et de la conformité aux attentes des activités de chacun. Pour Zarifian (*Ibid.*) cette approche du métier est plus riche, plus vivante, plus souple, moins codifiée et plus fragile. Elle est également plus temporaire quand, par exemple, la communauté d'action correspond à un groupe projet. En passant d'un groupe projet à un autre, le professionnel changera de métier si la nouvelle situation spécifique nécessite de mobiliser d'autres savoirs techniques, scientifiques et réglementaires. Il changera de métier même si une bonne part de son activité reste transversale (organiser des réunions, gérer des projets, des budgets, manager des équipes, rédiger des notes de synthèses, ...). L'activité transversale s'actualise dans la nouvelle situation-métier et nécessite pour l'acquérir une première fois d'être exercée dans une situation-métier déterminée.

Nous pensons que, dans nombre de situations professionnelles, ce qui "fait métier" est une combinaison de l'approche par l'activité et de l'approche par la situation. Le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) que nous mobilisons dans notre thèse s'appuyant sur l'interaction et l'interdépendance des représentations du professionnel sur son activité et sa situation de travail, nous permet d'unifier ces deux approches dans notre conception de l'apprentissage professionnel. Nous considérons alors que l'apprentissage d'un métier consiste à apprendre à faire face à des situations spécifiques ou à réaliser des activités spécifiques d'une stabilité relative, reconnues par une communauté professionnelle d'action ou de pairs. Cette stabilité et cette reconnaissance sont les

conditions premières, et pour nous les seules limites, pour qu'un emploi puisse être appréhendé en tant que métier dans le cadre de formations par alternance dans l'enseignement supérieur.

En synthèse nous retenons que :

- Né du double constat d'échec d'un "trop d'entreprise" et d'un "trop d'école", les formations par alternance ont pour finalité génétique et générique l'apprentissage d'un métier qui est alors l'objectif du processus d'apprentissage professionnel en alternance.
- Nous considérons que l'apprentissage d'un métier consiste à apprendre à faire face à des situations spécifiques ou à réaliser des activités spécifiques d'une stabilité relative, reconnues par une communauté professionnelle d'action ou de pairs.
- Nous en faisons notre angle d'étude privilégié pour mieux connaître les spécificités des formations par alternance dans l'enseignement supérieur.

C'est sous cet angle que nous appréhendons pour les circonscrire ci-dessous les concepts et construits suivants : l'alternance, l'enseignement supérieur, la professionnalisation et leurs interrelations.

2.3 L'alternance définie comme l'alternance sous statut de salarié entre deux situations interreliées :une situation de travail et une situation d'école.

Étudier les formations en alternance sous l'angle de l'apprentissage professionnel nécessite dans le contexte français et européen de limiter le champ d'étude à l'alternance sous statut de salarié. En effet « Les milieux professionnels ne considèrent pas les stages comme de l'alternance car il n'y a pas de contrat de travail » (Geay, 1998, p. 33). L'alternance sous statut de salarié mobilise plus les employeurs sur le développement des

compétences des apprentis. Cette dimension institutionnelle de l'alternance² (*Ibid.*) a donc un fort impact sur le processus de formation. Pelpel (2001) identifie une polarité entre l'alternance centrée sur la pratique (l'exercice du métier) et l'alternance centrée sur l'enseignement (stage). Dans l'alternance sous statut de salarié, l'apprenti est membre de l'entreprise, l'objectif est de tenir un poste de travail avec ses obligations, et d'assumer une responsabilité professionnelle avec ses exigences. Ce principe de responsabilité est considéré comme la clé de la réussite de l'alternance (Malglaive, dans Geay, 1998). Si nous reconnaissons que ce principe de responsabilité peut être en œuvre dans le cadre d'un stage, la loi de 2013 sur l'enseignement supérieur précise que le stage ne peut pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail. Une proposition de loi française soutenue par le gouvernement début 2014 précise qu'aucun stage ne peut se substituer à un emploi permanent ou temporaire. Généralement le stage se limite à une simple contribution à l'activité de l'entreprise ou à une activité de recueil de données (observation), voire la réalisation d'une mission en marge du travail réel qui répond à la fois à l'objectif pédagogique proposé par l'école et à un intérêt général non urgent pour l'entreprise et souvent sans obligation de résultat. L'étudiant dispose de plus de liberté tout en ayant moins de capacité d'agir en restant en marge de l'entreprise (Pelpel, 2001). Il ou elle ne peut ainsi généralement développer pleinement les compétences attendues pour l'exercice du métier au point où l'incomplétude des compétences à l'issue de l'alternance-stage est perçue par certains employeurs et certains étudiants-es comme incompétence. Globalement, 51% des entreprises estiment qu'un diplôme obtenu par apprentissage a plus de valeur que le même obtenu par la voie classique. Ils ne sont que 3,5% à penser l'inverse³. Giret (Giret et Issehnane, 2012) a montré que seuls, certains types de stages, procurent un avantage, pour l'insertion professionnelle, généralement ceux qui sont faits dans le cadre de formations professionnalisantes, sélectives et de haut niveau et qui sont des stages de

2 La dimension institutionnelle de l'alternance est l'une des quatre dimensions identifiées par Geay (1998) avec la dimension personnelle et les dimensions pédagogiques et didactiques que nous évoquons plus loin.

3 Résultats de l'enquête publiée en décembre 2013 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et d'Ile de France sur 538 entreprises répondantes. Celles-ci attribuent à l'apprentissage les trois valeurs suivantes : opérationnalité (96 % des entreprises interrogées), adaptabilité (95 %) et employabilité (93 %).

longue durée positionnés en fin de cursus, donc hors du parcours de formation par alternance. Pour étudier l'apprentissage professionnel ciblant l'apprentissage d'un métier, nous choisissons d'étudier les formations en alternance qui permettent d'apprendre un métier, donc celles qui obligent de tenir un poste en responsabilité et qui exigent d'obtenir des résultats dans un temps contraint (alternance-salariée). Nous écartons les formations en alternance qui proposent une mission négociée en fonction d'objectifs académiques et disposent d'un temps parfois plus élastique pour la réaliser (alternance-stage). Pour ses 27 membres, l'Union Européenne (2013) dénomme la première forme d'alternance "Apprentissage" et la deuxième "Stage" en différenciant pareillement leurs objectifs.

En France, l'alternance salariée en formation initiale est principalement régie par la Loi sur l'Apprentissage qui ne définit pourtant pas ce qu'est l'alternance. Ce texte précise seulement (Articles L6211-2 et L6221-1) que l'Apprentissage est un contrat de travail particulier et une forme d'éducation alternée associant une formation dans une entreprise, fondée sur l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles et des enseignements dispensés pendant le temps de travail dans un centre de formation d'apprentis (CFA). L'alternance d'espaces-temps ainsi définie se caractérise, sous l'angle de l'apprentissage professionnel, par deux familles de situations : la situation de travail et la situation d'école. La première situation correspond au lieu où se finalise l'objectif de la formation qui est l'exercice du métier. Pour cette raison, nous considérons la situation de travail comme la situation principale de l'apprentissage professionnel. Nous caractérisons la deuxième situation, en nous référant à l'origine étymologique du mot école⁴, comme l'absence de la première situation, donc comme l'absence du travail. Comme nous l'avons vu, c'est parce que tout ne peut pas s'apprendre sur le lieu de travail que l'on a créé des écoles professionnelles comme lieux, en dehors du travail, pour apprendre un métier. Nous considérons donc la situation d'école comme la situation complémentaire à la situation de travail pour l'apprentissage professionnel à l'instar du Code du travail (article L 6231-1).

4 Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), l'origine latine d'école est *schola* qui veut dire "arrêt de travail" ou loisir consacré à l'étude.

C'est celle où l'on apprend, notamment parce qu'on y a droit à l'erreur, ce qui ne peut s'apprendre (ou très difficilement) dans la situation de travail. Sans différence entre les situations il ne peut pas y avoir d'alternance. Le principe de différence est consubstantiel au principe d'alternance. Selon nous, cette différence entre présence ou absence du travail fonde le principe d'alternance comme modalité de formation sous l'angle de l'apprentissage professionnel.

S'il est nécessaire pour qu'il y ait alternance de bien différencier les deux familles de situations, le projet éducatif et pédagogique de l'alternance est de pouvoir les relier, voire de les articuler. S'il n'y a pas de relation, ni d'articulation, le concept d'alternance tourne à vide et la construction de savoirs ne se fera pas (Geay 1998). Pour cela, il nous faut, avec Maubant (2007) placer la perspective didactico-pédagogique au cœur du processus des formations en alternance. Denoyel (2005) cite Ozanam pour qui l'alternance est un temps plein de formation avec une continuité éducative et une discontinuité des activités. Pour Geay (2007), les logiques du monde du travail et celles de l'école sont tellement différentes et opposées qu'un système d'interface est nécessaire pour faire vivre à l'apprenti une tension formatrice. Ainsi s'est imposé en tant que modalité didactico-pédagogique de référence un modèle d'alternance : l'alternance intégrative. La convocation de ce modèle exprime la recherche d'un lien, d'un arrimage (Gagnon, 2008) entre les périodes de formation à l'école et les périodes suivantes au travail (par exemple en termes d'application) et inversement (par exemple en termes de reprise des expériences pour introduire un nouveau savoir de manière inductive). Certains auteurs qualifient l'alternance intégrative de vraie alternance ou d'alternance réelle (Bachelard, Malglaive, dans Gagnon, 2008) par opposition à l'alternance juxtaposée (les périodes en entreprises sont relativement indépendantes des périodes en école comme peut l'être le stage d'application par exemple) ou l'alternance coordonnée (il y a une répartition des rôles et des tâches d'apprentissage éventuellement de manière planifiée sans réelle interaction dans la réalisation). Develay (2007) considère qu'il y a alternance intégrative s'il y a, entre la production de savoirs théoriques et de savoirs

pratiques, symbiose (l'un se nourrit de l'autre, ou grâce à l'autre), synergie (les deux productions allant dans le même sens permettent à chacun d'aller plus loin) et récursivité (si la production de l'un des types de savoir sert à la production de l'autre de manière circulaire).

Pourtant le modèle de l'alternance intégrative paraît plus largement reconnu et admis que réellement mis en œuvre. De nombreux CFA font de ce modèle leur référence. Mais ils mettent en œuvre, dans les faits, une alternance principalement associative ou coordonnée (qui se contente de répartir les activités de formation entre les deux lieux) et tendent pour partie ou par instant vers une alternance intégrative. Boulet (2011) dit ne pas avoir rencontré de réelle mise en œuvre du modèle de l'alternance intégrative en 36 années d'expériences professionnelles au service des formations en alternance. Pour lui, il s'agit d'un modèle éducatif et pédagogique vers lequel il conviendrait de tendre configuré par des paramètres multiples dont certains sont contradictoires. Pelpel (2001) cite Perrenoud pour qui l'alternance intégrative est sociologiquement improbable. S'il y a pour lui nécessité de communication et d'organisation de la médiation entre le milieu de l'école et le milieu du travail, il constate que chacun garde sa logique et qu'il est utopique de vouloir les substituer l'une l'autre. Bargas, dans une revue officielle dépendant du ministère de l'Éducation nationale, constate que « ce modèle d'alternance intégrative est prôné par l'institution depuis 20 ans et légitimé fortement par un appareil théorique puissant, et pourtant il peine à se généraliser dans la réalité » (2012, p. 20). Il s'interroge ensuite sur sa pertinence confrontée à la réalité des organisations, des entreprises et des lieux de formation. Si la qualité de l'alternance tient à l'organisation et l'animation du partenariat entre l'entreprise, l'école et le jeune, elle fonctionne généralement de manière pragmatique sur la base d'une double reconnaissance et d'un double renoncement. Il y a nécessité d'une reconnaissance mutuelle des rôles de l'école et de l'entreprise pour contribuer à la réussite de l'apprentissage professionnel de l'apprenti. Il s'agit d'organiser un partage du pouvoir de former (Clénet et Gérard, 1994) dans le cadre d'un partenariat à parité d'estime (Geay, 1998) ciblant le même

objectif. Mais il s'agit aussi de renoncer à la vision d'un tuteur qui serait enseignant en organisant le travail de l'apprenti selon le rythme didactique de l'école, autrement dit d'un lieu de travail qui serait aussi école (Pastré, 2011). Le rôle de l'entreprise est principalement de guider l'activité de travail de l'apprenti. Réciproquement, il s'agit également de renoncer à la vision d'une école qui serait capable de modeler les compétences des apprentis aux besoins spécifiques et singuliers de l'entreprise à chaque période d'alternance, autrement dit d'une école qui serait aussi lieu de travail. Relier les situations de travail et les situations d'école, ce n'est donc pas gommer les différences entre les deux situations, c'est au contraire s'en servir en les articulant.

Face à ce constat d'un modèle pédagogique de l'alternance reconnu, mais peu opératif, nous rejoignons Clénet (2002) pour qui l'enjeu de complexification du modèle pédagogique de l'alternance est d'aller vers un modèle plus appropriatif. Ce modèle caractérise l'écologie de l'apprentissage en alternance (Carré, 2005), l'écosystème favorable à cet apprentissage.

Il convient de penser l'ingénierie de formation de manière plus complexe [...] de la penser par son projet, par les projets d'acteurs pensant et agissant dans des environnements spécifiques. [...] construisons alors des points fixes simples traduits en formation par l'idée d'une formation autodirigée là où le projet "visé" de l'apprenant peut être valorisé et accompagné en lieu et place d'une instrumentation souvent compliquée et strictement programmatique. (Clénet, 2002, p.279)

Il s'agit donc de penser l'alternance non plus au niveau méso de l'organisation, mais au niveau micro de l'individu, autrement dit, la dimension personnelle pour Geay (1998). Quel que soit l'organisation pédagogique et didactique, le cheminement complexe suivi par l'apprenant garde le plus souvent une part d'inconnu, d'indiscernable ou de hasard (*Ibid.*). Il convient de penser l'alternance « d'abord et avant tout comme une alternance de situations mises en sens selon une intention d'apprentissage professionnel du sujet "travailleur et apprenant" et moins comme une alternance d'espaces-temps ». (Maubant,

2013, p. 230) Notre étude de l'apprentissage professionnel en alternance vise à combler pour partie "l'impensé pédagogique de l'acte d'apprendre des formations en alternance" (*Ibid.*). Nous ne nous situons pas au niveau de l'organisation de la formation, mais au niveau de l'apprentissage vécu par l'apprenti. L'apprentissage professionnel en alternance est pour nous une modalité d'apprentissage par laquelle l'apprenti met en relation ou en dialogue les situations d'apprentissage au travail avec les situations d'apprentissage à l'école. Si l'apprenti vit l'alternance de manière juxtapositive, l'alternance n'a pour lui que peu de plus-value ou de spécificités pour son apprentissage professionnel. Ce sont ces spécificités que nous cherchons à connaître. Elles résident pour nous dans le processus ou le produit de la mise en relation ou en dialogue des deux situations. A partir de constats exploratoires effectués en amont de cette recherche, nous formulons l'hypothèse que, quelle que soit la pédagogie utilisée, les apprentis peuvent vivre une alternance juxtapositive ou intégrative, mais qu'il existe probablement des conditions favorables mises en œuvre dans certaines modalités didactico-pédagogiques pour que l'apprenti vive une forme d'alternance intégrative. Notre recherche peut potentiellement permettre d'identifier certaines de ces conditions favorables pour que se réalise l'alternance intégrative. À partir de ces éléments de réflexion, nous désignons l'alternance intégrative comme le processus d'apprentissage professionnel par lequel l'apprenti met en relation ou en dialogue la situation de travail avec la situation d'école.

En synthèse nous retenons les éléments suivants :

- En France et en Europe, l'alternance, comme modalité de formation, permettant d'apprendre le métier est l'alternance-salariée et non l'alternance-stage. Elle se fonde sur la mise au travail de l'apprenti en responsabilité.
- L'alternance de situations d'école et de situations de travail est, sous l'angle de l'apprentissage professionnel, fondamentalement alternance de présence et d'absence de travail.

- Nous nous approprions le modèle d'alternance intégrative visant la mise en relation des situations de travail et des situations d'école au profit de l'apprentissage professionnel de l'étudiant. Si ce modèle paraît peu opératif au plan didactico-pédagogique, il caractérise pour nous la spécificité potentielle de l'apprentissage professionnel en alternance.

2.4 L'enseignement supérieur : entre un déficit de définition et l'émergence d'un modèle de professionnalisation.

Nous limiterons notre champ d'étude aux formations professionnalisantes de l'enseignement supérieur en les distinguant avec Wittorsky (2012) des formations professionnelles. Une formation professionnalisante, « forme également aux outils, techniques nécessaires pour agir dans l'exercice ordinaire du métier, mais cette transmission se réalise en référence aux conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel » (*Ibid.*, p. 7). Une formation professionnalisante prend donc en compte les trois dimensions de la professionnalisation des individus identifiées par Bélisle et Tardif (2013) : le développement de compétences professionnelles; l'appropriation d'une culture professionnelle; et la construction d'une identité professionnelle. Par rapport aux deux modes de professionnalisation à l'université identifiés par le CEREQ (2011a), les formations professionnalisantes correspondent au mode "adéquationniste", formation-emploi, caractérisé par un diplôme reconnu par la sphère professionnelle ciblée et non pas au mode "adaptatif" consistant à l'acquisition de compétences transversales et communes à plusieurs familles de métiers.

L'enseignement supérieur français professionnel est, de fait, très diversifié. Il est marqué par la dualité spécifiquement française des grandes écoles d'une part et des universités d'autre part, mais aussi par la persistance de diplômes à Bac+2 ou Bac+4 malgré l'harmonisation européenne des diplômes à bac+3, bac+5 et bac+8. Le développement des licences professionnelles, du système LMD et de la professionnalisation

des parcours de formation, en contexte universitaire, a généré une hyper-spécialisation de l'offre de formation universitaire qui a atteint le nombre de 12 000 diplômes en 2011. Si le cadre national des diplômes universitaires a réduit officiellement en 2014 le nombre de ces diplômes à moins de 500 mentions, il autorise néanmoins une diversité de parcours au sein de chaque mention qui maintient, de fait, cette hyperspécialisation de l'offre de formation. Chaque formation développe et fait valoir ses spécificités pour attirer les meilleurs candidats. Il n'est donc pas aisé d'identifier des caractéristiques générales permettant de circonscrire et de décrire les spécificités des parcours de professionnalisation dans l'enseignement supérieur vis-à-vis des parcours proposés dans l'enseignement infra-baccalauréat. Nous pourrions même être tentés communément de dissocier les grandes écoles et les universités en opposant la professionnalisation des parcours de formation qui serait le point d'excellence des premières, à la recherche scientifique qui serait la raison d'être des secondes. Nous ne ferons donc pas cette dissociation car, sur ces deux points, les deux univers convergent tant du point de vue historique que sur les plans des politiques générales, des organisations ou des objectifs de formation, particulièrement si l'on se restreint aux formations professionnalisantes en alternance qui sont soumises de part et d'autres aux mêmes exigences professionnelles et contraintes réglementaires.

2.4.1 Recherche et professionnalisation

Cependant, historiquement, que ce soit dans les universités ou dans les grandes écoles, le développement de la recherche scientifique s'est le plus souvent opéré au détriment de la visée professionnalisante de l'offre de formation. De plus, la mise en œuvre de l'alternance met à jour une forme d'opposition entre d'une part, la formation « à et par » la recherche qui caractérise les formations de grade master et, d'autre part, l'objectif de professionnalisation. Les deux logiques en jeu ne sont pas contraires mais paraissent le plus souvent concrètement incompatibles (Collomb, 2009 ; Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Michaud, 2010 ; Maury, 2005 ; Postiaux, 2011). La Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI, 2009) reconnaît implicitement cette opposition dans les formations en alternance, car

la possibilité de formation à la recherche et par la recherche dépend, alors, fortement des entreprises d'accueil. Elle recommande, dans ce cas, le développement de compétences en innovation. Ces compétences s'appuient fortement sur les avancées du savoir scientifique ou technique, mais s'en distinguent, car elles cherchent à résoudre des problèmes particuliers et non pas à contribuer au développement de ce savoir scientifique (Maury, 2005).

Pourtant le comité intitulé « Stratégie nationale pour l'enseignement supérieur » (StraNES) préconise le développement de la formation « à et par » la recherche dans les formations professionnelles de grade master afin de développer des compétences acquises à travers la recherche : formulation de problèmes, d'hypothèses, recherche de solutions... et « notamment lorsque la réflexivité sur les métiers, les pratiques et les contextes est devenue nécessaire à une meilleure réponse aux besoins satisfaits par ces formations » (Béjean et Monthubert, 2015, p. 15). Pour Wittorski (2012), l'analyse des pratiques permet à la fois un retour sur l'action et la transformation de l'action en connaissances sur l'action. Wittorski propose de considérer ici la recherche-action comme un moyen de professionnalisation en la voyant comme une forme enrichie ou complémentaire de l'analyse des pratiques.

Sous l'angle de l'apprentissage professionnel en alternance, nous considérons la formation à la recherche et par la recherche dans les formations professionnelles de grade master comme une modalité potentielle de contribuer à la professionnalisation lorsqu'elle est un prolongement de l'analyse des pratiques. Mais dans les formations par alternance, cette modalité potentielle fait figure d'idéal et paraît peu répandue dans la réalité et difficile à observer. Pour cette raison pragmatique, nous ne retenons pas cette caractéristique comme élément d'étude dans le cadre de notre recherche qui vise à décrire l'apprentissage professionnel vécu par les apprentis en alternance dans l'enseignement supérieur.

2.4.2 Vers une définition de l'enseignement supérieur

Le rapport Attali (Attali et Brandys, 1998), qui a contribué à l'émergence du processus de Bologne, note que s'il existe une définition légale des universités (datant de lois de 1968 et 1984), il n'en existe pas, en revanche, pour les grandes écoles, d'où la difficulté d'appréhender l'enseignement supérieur dans sa globalité. L'INSEE définit alors l'enseignement supérieur comme le regroupement des formations dispensées par un ensemble d'établissements, universités, instituts, sections, classes, écoles, etc. Pour accéder à ces formations, il est généralement demandé comme pré-requis l'obtention du baccalauréat, diplôme sanctionnant la fin des études secondaires, et considéré comme le premier grade universitaire. L'enseignement supérieur regroupe alors l'ensemble des formations post-baccalauréat et donc post-secondaires. C'est cette logique de continuité et de cumul qui prévaut pour définir les objectifs des formations de l'enseignement supérieur. Les descripteurs de Dublin (Groupe de travail «Ba-Ma Deskriptoren», 2003), proposés par l'Europe comme objectifs génériques et spécifiques communs à tous les pays européens, fixent comme premier objectif pour le niveau bachelor, l'acquisition de « connaissances et un niveau de maîtrise dans un domaine d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation du degré secondaire » et pour le niveau master, l'acquisition de « connaissances et un niveau de maîtrise qui font suite à et/ou renforcent ceux spécifiques au diplôme de bachelor ». Cette logique de continuité cumulative ne permet pas d'identifier les ruptures potentielles qui différencieraient l'apprentissage professionnel de l'enseignement supérieur vis-à-vis de l'apprentissage professionnel des formations infra-baccalauréat. D'ailleurs, là où cette continuité cumulative est la plus fortement présente, comme dans les sections de techniciens supérieurs (STS) qui sont fortement marquées par la culture pédagogique et didactique des lycées, la césure enseignement secondaire – enseignement supérieur y est gommée et peu perceptible (Orange, 2008). Cette césure ne serait-elle pas située entre les formations de niveau 3 et celles de niveau 2 comme le suggèrent les logiques de financement régionales et nationales de l'Apprentissage et les présentations statistiques nationales des effectifs de l'alternance (DARES, 2015 ; DEPP, 2016) ? Nous pouvons

induire de ces constats qu'il y aurait potentiellement une distinction à faire entre les formations en alternance de niveaux 5 à 3 et celles de niveaux 2 et 1. Nous aurions probablement des typologies de publics, d'établissements de formation, d'entreprises et d'emplois distinctes et susceptibles de générer des modalités différentes d'apprentissage professionnel.

Les responsables de cursus conduisant à l'obtention d'une licence professionnelle, que nous avons rencontrés, font part de la difficulté des apprentis, issus des STS, d'appréhender de nouvelles modalités ou formes d'apprentissage spécifiques à la licence professionnelle. Les étudiants qui ont vécu leur formation en STS comme une continuité de leur formation dans le secondaire semblent vivre une rupture des modalités didactico-pédagogiques dans la licence professionnelle où ils sont majoritaires. La licence professionnelle paraît alors constituer potentiellement une charnière entre deux modalités d'apprentissage professionnel l'une appartenant à l'enseignement secondaire et l'autre à l'enseignement supérieur. Cette césure perceptible par les apprentis issus de STS, est potentiellement source, chez eux, de prises de conscience et de formes d'explicitation permettant d'identifier ce qui caractérise spécifiquement l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la licence professionnelle est considérée comme une norme de professionnalisation d'un parcours de formation à l'université (Berteloot, 2013). Pour ces deux raisons, les formations par alternance préparant à des licences professionnelles nous paraissent constituer un cadre pertinent pour notre recherche et un potentiel heuristique important.

En l'absence d'une définition précise et consensuelle de l'enseignement supérieur nous permettant d'identifier où se situe les distinctions avec l'enseignement secondaire, distinctions pouvant avoir une incidence sur le processus cognitif d'apprentissage de l'étudiant, nous choisissons ici de centrer notre recherche sur les licences professionnelles. Nous pensons que l'analyse de ces formations peut nous permettre d'identifier les

caractéristiques spécifiques de l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur pour les raisons suivantes :

- Nous avons écarté la spécificité des visées d'apprentissage à la recherche et par la recherche, car elle est peu répandue dans les formations en alternance dans l'enseignement supérieur. Dès lors, la distinction possible entre le niveau 2 et le niveau 1 nous semble potentiellement tenue sous l'angle de l'apprentissage professionnel.
- À l'inverse, la différence entre le niveau 3 et le niveau 2 semble marquée et fait de la licence professionnelle une formation charnière entre les modalités d'apprentissage de type secondaire et les modalités d'un autre type dans l'enseignement supérieur. Cette position entre deux modalités nous paraît constituer un potentiel heuristique important.
- Considérée comme norme de professionnalisation des formations à l'université, la licence professionnelle constitue un domaine d'analyse pertinent pour notre recherche.
- Comme nous allons le voir ci-après, à partir du niveau de la licence professionnelle et contrairement aux niveaux inférieurs, les objectifs de formation intègrent une visée formative au jugement professionnel.

2.5 L'apprentissage professionnel : entre adaptation et adéquation, la question du transfert

Pour Wittorski (2008) les évolutions des situations et des contextes de travail engendrent le récent discours des organisations sur la professionnalisation qui accompagne une recherche d'une plus grande flexibilité. Selon Remoussenard (2008) la logique de professionnalisation s'emploie à fabriquer un individu sur mesure pour la société dans laquelle il vit, susceptible de s'ajuster, à plusieurs reprises, aux évolutions nécessaires au bon fonctionnement du système social et cela moyennant toutes sortes de formes de

flexibilité qui se traduisent par des ajustements sur divers registres (mobilité professionnelle, géographique, salariale, maîtrise de plusieurs langues, etc.). Remoussenard juge aussi que le délitement des collectifs de travail stables, le fonctionnement en équipe projet, le développement du travail à distance, les nouvelles modalités de communication numériques redéfinissent le rapport à l'espace de travail, au temps de travail et au collectif de travail (*Ibid.*). La professionnalisation, dans ses usages les plus courants du terme, ne qualifie plus désormais la construction, l'affirmation et l'existence d'un collectif que pour certains segments du marché de l'emploi qui fonctionnent encore sur le modèle des professions. Il y aurait émergence de deux modèles de professionnalisation et de développement des compétences, compatibles avec des classes d'emplois différentes et des conceptions différentes de la flexibilité (*Ibid.*). Se professionnaliser consiste de la manière la plus courante à s'adapter à une situation professionnelle singulière pour faire face à la tâche prescrite mais aussi à savoir s'organiser soi-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit et être capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision (Lichtenberger, 1999, dans Wittorski, 2008). Wittorski en déduit que, de ce point de vue, « la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes » (*Ibid.*, p. 108). La professionnalisation, dans ce contexte, paraît marquée par de nouvelles valeurs sociales telles la culture de l'autonomie, de l'efficacité, de la responsabilité, du "mouvement" (*Ibid.*). Ainsi, la nouvelle figure de la professionnalisation s'apparente à une injonction paradoxale d'émancipation dans le but d'une soumission aux besoins de flexibilité du travail en faisant preuve d'une plus grande adaptabilité. L'adaptabilité devient dès lors un critère prépondérant d'employabilité.

La sur-spécialisation actuelle de l'offre de formation professionnelle universitaire visant pour partie l'adéquation des futurs professionnels à des catégories d'emploi en émergence, en mouvance ou fondés sur un type de mission à caractère local ou temporaire

peut paraître contradictoire avec cette demande d'adaptabilité et de mobilité professionnelle. L'adaptabilité semble s'opposer aussi à la finalité d'apprentissage d'un métier qui nécessite une adéquation actualisée aux compétences spécifiques et aux savoirs-métiers attendus par le corps professionnel exerçant ce métier. Le récent rapport d'étape du comité StraNES pour l'élaboration d'une stratégie nationale de l'enseignement supérieur prend parti pour un modèle de formation adaptatif en s'opposant à un modèle adéquationniste : « Dans notre monde en mutation, les besoins de qualification évoluent rapidement, certains métiers disparaissent et d'autres émergent [...] un "adéquationnisme" parfait des jeunes diplômés à des emplois dont personne ne sait si demain ceux-ci existeront encore, serait absurde. » (Béjean et Monthubert, 2015, p. 14-15). Ces auteurs opposent même la capacité d'évoluer des futurs professionnels dans différents champs professionnels sur le long terme à l'opérationnalité directe et immédiate sur un métier donné. Si nous partageons la visée adaptative exprimée par le comité, nous contestons cette opposition.

En effet, nous considérons que les facultés d'adaptation des professionnels peuvent sous certaines conditions se développer en visant l'adéquation. Ces facultés ou compétences adaptatives peuvent-elles d'ailleurs se développer s'il n'y a pas recherche d'une adéquation mobilisant l'adaptation ? Pour développer les facultés d'adaptation d'un professionnel, l'adéquation ne doit pas s'opérer seulement par mimétisme, reproduction, ou essai-erreur, mais par production ou transfert d'un savoir plus général et donc mobilisable dans une autre situation. Nous n'opposons donc pas adaptabilité et adéquation. Pour nous, l'adaptabilité est le but à atteindre. La recherche d'une adéquation est le moyen d'atteindre ce but. Il s'agit donc de développer « la capacité à traiter des problèmes spécifiques en les voyant comme des cas particuliers de configurations plus générales » (Pastré, 2011, p. 75). La généralisation traversant les situations peut concerner soit la diversité des configurations d'exercice du métier soit d'autres situations dans des emplois de même type. Il s'agit pour Pastré (*Ibid.*) de ne pas s'enfermer dans l'exécution d'une tâche dans une configuration particulière, mais de voir la situation comme appartenant à une classe plus abstraite en

identifiant ses propriétés génériques et ainsi développer la capacité de transfert à de nouvelles situations. Cette représentation d'une professionnalisation adaptative dans la recherche d'une constante adéquation s'oppose aux représentations des formations qui développeraient les facultés d'adaptation professionnelle par l'acquisition de connaissances et de compétences essentiellement générales ou transversales comme le propose notamment le comité StranNES. Or, les cursus universitaires académiques suivant ce modèle adaptatif ne sont pas reconnus comme diplômes professionnels par la sphère professionnelle (CEREQ, 2011). Ce modèle nous semble répondre plus de l'adaptation des formations universitaires aux injonctions ministérielles de professionnalisation plutôt qu'aux besoins d'adaptabilité professionnelle des étudiants. Certes, « les formations universitaires, y compris les plus académiques, ont délivré et délivrent toujours un certain nombre de compétences de haut niveau, parfaitement utilisables dans divers contextes professionnels » (Combes 2011, p. 26). Mais ces connaissances et ces compétences générales et transversales développent-elles vraiment l'adaptabilité professionnelle ? Rey (2015, p. 1) constate que la plupart des chercheurs « doutent de la capacité à enseigner et à apprendre des compétences "transversales" d'une façon quelque peu hors sol ». « Le développement dans le travail, ce n'est pas l'acquisition de compétences complètement décontextualisées, mais la montée en abstraction de compétences contextualisées. » (Pastré, 2011, p. 76). Nous rejoignons Roegiers (2006) et Le Boterf (2011) pour qui ce modèle adaptatif n'a pas beaucoup de sens sous l'angle de la professionnalisation comprise comme apprentissage d'un métier. Le contexte du travail réel avec sa spécificité et sa singularité paraît donc indispensable au développement des compétences professionnelles.

Car l'adaptabilité ne consiste pas dans le développement d'une souplesse plastique des compétences qui se transformeraient ou se spécialiseraient spontanément au contact de la situation nouvelle. L'adaptabilité est pour l'essentiel le fruit d'un travail de transfert de compétences et de connaissances acquises dans une situation pour les mobiliser, en les reconfigurant, dans une autre situation. La faculté de transfert devient donc un enjeu crucial

pour toute formation professionnelle et plus largement de l'éducation qui se doit, selon Le Boterf (2008), d'en faire l'objectif majeur de la professionnalisation. La compétence, en tant que potentiel d'action, est donc indissociable d'un processus de transfert de savoirs ou de connaissances. Elle est la capacité à affronter du neuf en le ramenant à du connu (Perrenoud, 1997). Dans une perspective constructiviste, nous considérons le transfert de connaissances comme le fait pour un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes (Frenay, 2004). Ce n'est donc pas tant l'acquisition de connaissances qui est nécessaire au développement de l'adaptabilité professionnelle que la capacité de transférer ces connaissances acquises dans une situation vers des situations nouvelles. Or, les recherches scientifiques ont montré que le transfert de connaissances d'une situation à une autre n'est pas spontané. Il semble cependant possible à Perrenoud (1997) de s'entraîner et de s'exercer au transfert de connaissances. Dès lors, une formation professionnalisante, dans une visée adaptative, est une formation qui favorise le transfert pour apprendre à transférer. C'est pourquoi l'alternance- salarié nous paraît être un modèle pertinent au service d'une certaine visée de professionnalisation. Nous considérons, avec Meirieu (s.d.), que le transfert des savoirs, des savoir-faire, des compétences, de la situation de « formation » à la situation de « production » est l'enjeu pédagogique fondamental des formations par alternance. Le transfert est effectivement inhérent à la mise en relation des situations de travail et des situations d'école à la condition que les acteurs de terrain aient le projet de viser ce transfert (Geay, 1998). C'est pourquoi l'analyse de l'apprentissage professionnel en alternance et particulièrement l'analyse des processus et des conditions du transfert, et l'analyse des modalités de développement de la faculté de transfert peuvent nous apprendre beaucoup sur l'atteinte des objectifs de professionnalisation d'une formation.

Nous proposons d'analyser l'apprentissage professionnel en alternance, en particulier, au travers des activités de transfert que cette modalité d'apprentissage porte en lui. Ces activités de transfert sont pour nous des conditions du développement de capacités

d'adaptation dans la recherche d'une adéquation à l'emploi. Autrement dit, observer les activités de transfert constitue un analyseur potentiel de la professionnalisation d'une formation dans l'enseignement supérieur.

En synthèse nous retenons que :

- Pour faire face à la flexibilité des emplois, l'adaptabilité du professionnel devient un critère prépondérant de son employabilité. Nous proposons de ne pas opposer adaptabilité et adéquation, mais de considérer que la première se développe dans la recherche de la seconde sous certaines conditions.
- La capacité de transfert devient un objectif majeur de professionnalisation. Le transfert de connaissances d'une situation à une autre est aussi l'enjeu des formations par alternance. Nous proposons donc de considérer le transfert comme analyseur de la professionnalisation d'une formation et comme processus clé de l'apprentissage professionnel en alternance.

2.6 Apprentissage professionnel et enseignement supérieur : le jugement professionnel comme facteur, marqueur et vecteur de compétence

De nombreux textes s'accordent pour dire que ce qui caractérise les métiers ciblés par l'enseignement supérieur ce sont les situations professionnelles hautement complexes auxquelles il s'agit de faire face. Ces situations sont notamment marquées par l'incertitude, l'inédit, le risque, le dilemme et un facteur discrétionnaire important. Par facteur discrétionnaire nous considérons la part de la tâche où seul le but et les contraintes sont définis et où l'activité à réaliser est au libre choix du professionnel. Ces situations hautement complexes nécessitent pour le professionnel de construire une représentation des situations s'appuyant sur plusieurs théories. Pour Collomb (2009) il s'agit dans l'enseignement supérieur de préparer les élèves aux conditions de la décision dans l'entreprise. Lessard et Bourdoncle (2003, p. 135) voient la pratique professionnelle en

enseignement supérieur « comme le lieu de l'exercice d'un jugement, nécessitant la mobilisation de connaissances diverses, prenant en compte la complexité et la singularité des situations et devant faire face à des dilemmes éthiques. ». Enfin pour Maury (2011, p. 4) il s'agit de développer chez les futurs ingénieurs une « capacité de jugement, qui renvoie à l'aptitude précieuse et attendue, de décider « juste », amenant l'expression d'un avis argumenté, proposé comme option ou interprétation la plus réaliste. ». Champy (2009, dans Vezinat, 2010) identifie une catégorie de professions correspondant aux médecins, architectes, juges, avocats ou enseignants qu'elle nomme « professions à pratique prudentielle ». Il s'agit des professions qui nécessitent la mobilisation de savoirs dans des situations d'incertitude, dans lesquelles le professionnel ne peut se contenter d'appliquer un savoir normalisé. Ces professions requièrent donc la mise en œuvre d'une grande autonomie. Avec Maubant (2013), nous définissons cette pratique prudentielle comme à la fois une posture morale valorisant un entre-deux entre réflexion et action, une démarche méthodologique d'analyse de l'action, une maîtrise de connaissances permettant d'analyser, d'interroger et de comprendre l'action, une vertu « critique », c'est-à-dire une aptitude à créer les conditions de la décision d'agir. Pour Fabre, « la prudence relève donc du jugement concernant l'action » (2002, dans Maubant, 2013, p. 241). Nous pouvons voir également dans cette activité de jugement professionnel l'exercice tout à la fois de la faculté d'adaptation à l'imprévu, la prise en considération de l'indéfini et de l'incertain, l'acceptation de l'inédit des situations professionnelles rencontrées et la faculté de transfert par la mobilisation des expériences et des savoirs professionnels et scientifiques. Le jugement professionnel est donc tout autant un objectif de professionnalisation des parcours de formation dans l'enseignement supérieur que le moyen de cette finalité de professionnalisation.

Nous identifions deux configurations de jugement pour décider de l'action à mener en situation professionnelle : le jugement professionnel et le jugement d'action. Pour le jugement professionnel, le jugement de la situation professionnelle correspond à une activité à part entière distincte de l'action elle-même. Il est mené avec méthode mobilisant des savoirs d'un haut niveau théorique dans des champs différents et comporte des règles d'action voire éthiques reconnues par la profession ou l'environnement professionnel. Il résulte d'une haute activité de transfert des savoirs acquis dans la situation d'école vers la situation de travail et d'une expérience de travail à une autre. Pour le jugement d'action le jugement est plus incorporé à l'action, plus spontané et intuitif. Les éléments qui suivent nous permettent de faire l'hypothèse que dans les métiers préparés dans les formations infra-baccalauréat c'est le jugement d'action qui est généralement mobilisé, alors que le jugement professionnel est une compétence clé, spécifique et attendue des métiers préparés dans les formations de l'enseignement supérieur. Si l'on se réfère à la taxonomie hiérarchique des objectifs pédagogiques de Bloom, le jugement professionnel correspond au plus haut niveau d'objectifs en considérant qu'il s'appuie sur le niveau de synthèse (niveau 5) et sur le niveau d'analyse (niveau 4). À l'autre bout de l'échelle, Astolfi (1992) considère que dans les apprentissages techniques ou professionnels (considérés comme des apprentissages relevant de formations infra-baccalauréat), ce sont les objectifs de niveau 1 et 2 (connaissance et compréhension) qui sont généralement visés dans le cadre d'une pédagogie par objectif particulièrement efficace. Or, celle-ci paraît contre-productive à Alberio et Nagels (2011) particulièrement dans l'enseignement supérieur pour stimuler les dimensions propres à ses formations. En STS nous constatons que ce sont essentiellement les 4 premiers niveaux de la taxonomie qui sont ciblés⁵. Ainsi, loin d'expliquer totalement

5 L'étude des 4 niveaux d'objectifs d'acquisition du BTS conception de produits industriels montre qu'ils correspondent aux 4 premiers niveaux de la taxonomie de Bloom. Si le 4ème niveau mobilise la décision dans un but à atteindre (donc un jugement) ce n'est que dans des domaines limités et des situations simples. « Il s'agit de maîtriser une démarche : induire, déduire, expérimenter, se documenter. » Cette démarche correspond bien au niveau Analyse de Bloom (niveau 4) contrairement au jugement professionnel des ingénieurs qui correspond à la démarche : évaluer, estimer, comparer, choisir, argumenter, justifier.

les différences d'objectifs d'apprentissages professionnels entre les niveaux de formation, la taxonomie de Bloom nous donne ici une clef de lecture confirmant une césure post STS entre le jugement professionnel et le jugement d'action. Dans le champ des licences professionnelles nous chercherons à distinguer les moments de jugement d'action des moments de jugement professionnel et les conditions de la progression de l'un vers l'autre voire de son développement effectif.

Nous considérons le jugement professionnel comme l'une des composantes, donc comme l'un des facteurs, de la compétence des métiers ciblés par les formations de l'enseignement supérieur. Comme cette composante est clé, spécifique et attendue nous considérons aussi le jugement professionnel comme marqueur de la compétence spécifique de l'enseignement supérieur. De plus, le jugement professionnel consiste à construire une représentation opérative de la situation professionnelle et, ainsi, il oriente l'action à mener. Il surdétermine alors l'exercice de la compétence (Wittorski, 2007), nous considérons donc également le jugement professionnel comme vecteur de la compétence en enseignement supérieur et comme vecteur d'apprentissages professionnels.

Le jugement professionnel est l'exercice d'une expertise qui ne peut se passer d'expériences pour se développer. Sans expérience professionnelle suffisante la professionnalisation dans l'enseignement supérieur gardera un caractère limité. Dans les écoles de management, les étudiants-es semblent apprendre plus à vivre en manager qu'à être manager (Geay, et al., 2005). Dans cette perspective, pour le CEFI (s.d.), les écoles d'ingénieurs peuvent être perçues comme étant pré-professionnelles. Pour Hager (1996, dans Bourdoncle et Lessard, 2003), à l'université l'acquisition de la compétence du jugement dans la pratique pleine et responsable de la profession s'effectue en situation post-graduée. Alors, nous nous demandons si l'apprentissage professionnel en enseignement supérieur peut atteindre pleinement son objectif d'apprentissage d'un métier, et particulièrement la garantie de faire apprendre une activité complexe, celle du jugement

professionnel ? L'alternance, par les différentes expériences qu'elle procure et qu'elle porte, mais plus encore par la réflexivité itérative et récursive sur l'expérience qu'elle génère, permet-elle un développement et une maîtrise plus assurée de la pratique du jugement professionnel ?

En synthèse nous retenons que :

- En opposant le jugement professionnel au jugement d'action, nous faisons du premier un élément spécifique de l'apprentissage professionnel de l'enseignement supérieur.
- Le jugement professionnel peut être vu comme facteur, marqueur et vecteur de la compétence professionnelle attendue de futurs professionnels formés dans l'enseignement supérieur.
- Parce qu'il est aussi un processus de transfert de savoirs théoriques et d'acquis de l'expérience dans la situation rencontrée, le jugement professionnel peut être appréhendé comme analyseur du processus d'apprentissage professionnel en alternance.

2.7 Enseignement supérieur et alternance : à la recherche d'un modèle didactico-pédagogique approprié.

Une recherche concernant une situation didactique en école de management permet de constater que les étudiants en alternance sont plus enclins à se référer à d'autres contextes, à relier les différents concepts, à donner plus de sens à une situation didactique en la reliant à leurs pratiques professionnelles ce qui facilite leur compréhension de la situation et donc, d'une certaine manière, leur jugement professionnel. « Ils développent une intelligence de l'action face aux situations indéterminées, problématiques, complexes, autrement dit, une intelligence de la complexité qui accepte l'incertitude et qui sait relier le faire pour comprendre et le comprendre pour faire en boucle à double entrée » (Geay et al.,

2005, p. 26). Mais cette recherche montre aussi que les étudiants en alternance sollicitent moins les savoirs académiques ce qui questionne la qualité du transfert qu'ils effectuent. Pour Hahn (2007), il est plus difficile pour les apprentis en enseignement supérieur de relier les savoirs enseignés aux situations professionnelles vécues car le bagage théorique est important et d'un haut niveau de modélisation. Ainsi cette recherche ne répond que partiellement à la question que nous posons. Elle montre qu'il y a une plus-value de l'alternance par rapport à la question de l'apprentissage professionnel et spécifiquement de la question de l'apprentissage du jugement professionnel. Mais cette plus-value n'est peut-être due qu'à la précocité de l'expérience par rapport aux autres étudiants et non liée au transfert ou à tout autre processus d'apprentissage spécifique à l'alternance. L'apprentissage professionnel tout comme l'expérience peut être appréhendé à la fois comme produit, processus et trajectoire (Patrick Mayen & Mayeux, 2003). La recherche citée plus haut l'appréhende comme produit dans les formations par alternance. Pour mieux connaître la plus-value pour l'apprentissage professionnel d'une modalité de formation que représente l'alternance, nous proposons de l'appréhender principalement comme un processus qui favoriserait par l'alternance, la reliance et le transfert des acquis entre la situation d'école et la situation de travail.

Or, les écrits de la recherche constatent que cette préoccupation de mise en relation de deux situations est peu présente dans l'organisation pédagogique et didactique des formations par alternance dans l'enseignement supérieur contrairement à ce que l'on peut observer pour les formations par alternance au niveau infra-baccalauréat. Nous faisons l'hypothèse qu'une des raisons explicatives de cette réalité est que, contrairement aux formations en alternance de l'infra-baccalauréat, les formations par alternance, dans l'enseignement supérieur de niveau 2 et 1, se sont principalement développées à la marge de filières classiques au sein d'établissements qui accueilleraient jusqu'alors majoritairement des étudiants-es sous statut scolaire et non sous statut d'apprenti ou de salarié. La CTI considère que « la formation par alternance doit être un cursus pédagogique particulier qui

ne peut pas découler d'un simple redéploiement de l'emploi du temps des élèves sous statut étudiant » (2009, p. 33). Pourtant la majorité des écoles n'adaptent pas les contenus des cours pour les cursus sous contrat d'apprentissage (Geay et al., 2005). Comment dès lors faire fonctionner une formation par alternance lorsque les apprentis sont dans les mêmes cours que les autres étudiants sous statut scolaire ? Lorsque les cours sont différenciés, ce n'est parfois dans les faits que pour tenir compte de la dys-synchronie organisationnelle des cours. La construction de l'alternance « reste théorique, et de nombreux établissements ont pu noter la difficulté pour les étudiants de faire le lien entre situations concrètes en entreprise et situations théoriques. » (Hahn, Collin, et Besson, 2005, p. 23). « C'est une logique de juxtaposition ou de superposition qui s'impose » (Barth, 2005, p. 115). Cette difficulté d'arrimage entre différentes situations et entre différents cours semble produire chez l'apprenti la perception d'inutilité de certains contenus enseignés (Nowé, 2008). Si les apprentissages à l'école ne sont pas influencés par les activités réalisées en entreprise, ils ne sont pas non plus réinvestis en entreprise. L'alternance, comme modalité de formation, devient alors potentiellement un handicap. L'apprenti devant mener de front son investissement dans deux lieux différents de formation, sans enrichissement mutuel est conduit peu à peu à plonger dans une situation de «schizophrénie culturelle » (Geay 1998). L'étude de Couturier et Zaïd (2012) sur les temporalités de l'alternance montre une grande variété des types d'alternance pour les 54 formations d'ingénieurs étudiées. Quel que soit le paramètre, aucun modèle temporel ne se démarque et la répartition est toujours très éclatée. Cependant, 25% des formations étudiées correspondent à une "alternance longue" dont les périodes en situation de travail ou en situation d'école sont d'une durée supérieure à trois mois (allant jusqu'à six mois). Ces formations mettent en œuvre l'idée fréquente que plus le niveau de formation est élevé, plus la durée des périodes de formation en alternance doit être longue. Nous questionnons cette approche. Peut-on encore parler d'alternance, au sens d'une organisation facilitant la mise en relation entre périodes en situation de travail et périodes en situation d'école, lorsque la durée de ces périodes excède trois mois ? Notre

recherche se propose de questionner sur le plan qualitatif l'organisation des formations alternées sous statut de salarié dans l'enseignement supérieur.

Astier (2011) constate que même lorsque l'on ne met pas en place une pratique pédagogique spécifique à l'alternance, dans l'enseignement supérieur, les étudiants-es apprennent et parfois même très bien. Ils-elles apprennent à l'université et ils-elles apprennent en entreprise. Il arrive même qu'ils relient très bien les deux situations. La conscience des enjeux et le niveau d'engagement des étudiants-es pour réussir la formation semble produire cette efficacité même lorsque rien n'est prévu de spécifique pour les aider. Concernant l'arrimage des pratiques pédagogiques et des pratiques professionnelles dans les formations par alternance, Gagnon (2008) met en évidence toute l'importance des « pratiques de corridor », c'est-à-dire des pratiques ayant lieu hors des temps de cours, des temps non programmés, non organisés. Vialle (2011) revendique même le choix assumé d'une alternance juxtaposée pour l'enseignement supérieur. Il met en débat le principe d'une pédagogie intégrative de l'alternance pour un public d'apprenants plus autonomes dans le processus d'apprentissage. Ainsi, pour lui, la pédagogie intégrative qui organise, formalise et institutionnalise les liens entre théorie et pratique et entre situations de travail et situations d'école empêcherait l'étudiant d'établir ces liens par lui-même. Il propose donc d'accompagner et de soutenir l'étudiant dans cette tâche de mise en relation par un processus de problématisation de l'expérience et d'acquisition d'un raisonnement scientifique au travers de la réalisation d'un mémoire professionnel de recherche. Cette proposition d'une construction didactique de l'alternance qui se différencie de celle que l'on peut trouver pour les formations infra-baccalauréat est partagée. « Il ne s'agit plus (...), au niveau des formations supérieures, de rechercher des liens étroits entre les séquences en entreprise et les séquences en formation (...), mais plutôt d'inventer une didactique d'analyse des situations et des expériences professionnelles » (Geay *et al.*, 2005, p. XX). Il s'agirait alors de faire émerger des situations problèmes significatives pour l'apprenti, mettre en marche un processus d'explicitation et de verbalisation et faire adopter aux étudiants-es

une posture réflexive indispensable aux situations complexes qui échappent au modèle de rationalité technique.

Ainsi, si l'enseignement supérieur est questionné et se transforme au contact d'une modalité de formation spécifique et singulière qu'est l'alternance, comme nous l'avons vu, cette modalité se modifie également au contact des contraintes organisationnelles et pédagogiques des parcours de formation l'enseignement supérieur. Celui-ci est d'ailleurs en recherche d'un ou de plusieurs modèles pédagogiques et didactiques de l'alternance différents du modèle intégratif qui sert de référence, bien que peu opératif, aux formations de l'infra-baccalauréat. Certaines pistes sont ouvertes comme "l'alternance dialogique" (Denoyel, 2005), "l'alternance dialectique" (Maubant, 2007) ou "l'alternance-oscillation" (Gérard, 2011). Il s'agit toujours de cibler la mise en œuvre d'une pédagogie du projet, une pédagogie de l'expérientiel, de l'accompagnement, de l'identisation, de la métacognition, de la rupture et de la reliance (Fernagu-Oudet, 2007). En prenant en compte le fait que toute pédagogie ou didactique est une théorie en acte de l'apprentissage (Soëtard, 2012), nous proposons de considérer l'analyse de l'apprentissage professionnel par alternance dans l'enseignement supérieur et particulièrement de l'apprentissage du jugement professionnel comme le moyen de penser de manière pragmatique une pédagogie et une didactique qui seraient appropriées à l'enseignement supérieur voire spécifiques. Nous pensons ainsi contribuer à combler "l'impensé didactico-pédagogique" de l'alternance (Maubant, 2007) là où elle est particulièrement ignorée, c'est-à-dire dans enseignement supérieur (A. Geay et al., 2005).

Nous ne prenons pas parti ici pour un modèle pédagogique particulier. Nous souhaitons utiliser comme analyseur des différentes pédagogies ayant cours dans l'enseignement supérieur, l'alternance intégrative vécue par l'apprenti. Autrement dit, c'est en connaissant comment, pour son apprentissage professionnel, l'apprenti met en relation les situations de travail et les situations d'école que nous pourrions comprendre en quoi

certaines modalités pédagogiques et didactiques peuvent contribuer dans l'alternance à faciliter l'apprentissage professionnel. C'est l'appropriation par l'apprenti du processus d'apprentissage qui nous intéresse ici. Potentiellement cela nous permettra d'identifier quelques clés favorables à la conceptualisation d'une pédagogie de l'appropriation.

En synthèse nous retenons :

- Des travaux de recherche scientifiques ont montré la plus-value des formations en alternance pour l'apprentissage professionnel dans l'enseignement supérieur. Mais la faible activité de transfert des savoirs théoriques enseignés vers les situations de travail laisse penser que cela n'est peut-être pas dû aux modalités de l'alternance mais à une certaine précocité de l'expérience. Ceci est confirmé par le constat d'une logique de juxtaposition qui semble s'imposer dans les formations en alternance dans l'enseignement supérieur.
- Entre une grande diversité d'organisation, et le constat que le modèle didactico-pédagogique de l'alternance qui prévaut en infra-baccalauréat est inadapté, l'enseignement supérieur est à la recherche de modèles didactico-pédagogiques appropriés.
- Mieux connaître les spécificités du processus d'apprentissage professionnel dans les formations en alternance dans l'enseignement supérieur contribuerait potentiellement à l'élaboration de ces modèles.

2.8 Alternance et apprentissage professionnel : l'analyse réflexive, l'induction et le transfert

Chercher à décrire et comprendre comment s'effectue l'apprentissage professionnel dans et par l'alternance dans l'enseignement supérieur, c'est interroger les modalités

d'apprentissage d'un métier ciblé par l'enseignement supérieur et étudier l'apport d'une modalité de formation (l'alternance) dans ce processus.

Lorsque Geay (1998) dit que les formations par alternance permettent d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas à l'école, il précise que les compétences sont hors programme, qu'elles nécessitent chez l'alternant le développement de l'initiative, de l'autonomie, de la communication, de l'organisation, le repérage des dysfonctionnements, l'anticipation des problèmes, le travail en équipe, l'insertion dans une culture d'entreprise. Dans la vie professionnelle il faut d'abord réussir à voir le problème et à bien le poser avant de choisir entre les différentes solutions possibles celle qui est la moins mauvaise ou la plus satisfaisante (*Ibid.*). C'est l'apport de l'expérience du travail réel que Geay souligne ici et non l'apport de l'alternance comme modalité de formation. Cela concerne davantage l'apprentissage du travail que l'apprentissage d'un métier. Selon Thévenet (2012), les plus jeunes ont besoin d'apprendre le travail, c'est à dire, d'apprendre, le sens de l'efficacité, le sens des autres et le sens de valeurs minimales qui ne vont pas ou ne vont plus de soi. Si l'apprentissage du travail contribue à l'apprentissage d'un métier et que la concomitance du premier est indispensable au second, nous proposons de les distinguer pour considérer l'apprentissage professionnel comme l'apprentissage de la réalisation des activités d'un métier et particulièrement de l'activité du jugement professionnel. Car, dans l'enseignement supérieur au niveau 2 et 1, les étudiants ont généralement déjà appris le travail. Ils n'en sont pas généralement à leur première expérience de travail notamment parce qu'ils ont déjà effectué des « jobs » d'été ou des « jobs » étudiants. Durant leur première année d'étude sur 12 mois, 75% des étudiants tous niveaux de formation confondus ont une expérience de travail salarié selon l'Observatoire de la vie étudiante (OVE, 2011).

L'apprentissage des activités d'un métier peut être défini comme l'acquisition de compétences en considérant ici la compétence comme le fait de réussir une activité dans

une situation (Le Boterf, 1998). Nous précisons cette première définition du concept de compétence dans la présentation de notre cadre de référence. Pour Merhan, dans la perspective de la construction des compétences chez des étudiants-es des formations professionnalisantes, « il n'y a pas d'apprentissage sans activité, c'est-à-dire par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d'un sujet confronté à la réalité du travail » (Merhan, 2011, p. 389). Rebol souligne le paradoxe suivant : « il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! » (1980, p. 42). S'il n'y a pas d'apprentissage sans activité, il n'y a pas non plus d'activité sans apprentissage. Pour Pastré (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), on ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre. Il distingue, avec Samurçay et Rabardel (2004), l'activité productive et l'activité constructive qui sont pour lui indissociables. Quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique). C'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même. C'est le côté activité constructive. L'expérience vécue du métier paraît donc indispensable à l'apprentissage professionnel notamment pour l'apprentissage du jugement professionnel pour lequel l'expérience est considérée généralement insuffisante en fin de formation initiale. De fait, le stage s'impose dans toutes les formations professionnelles. L'expérience du stage long de fin d'études, dans l'enseignement supérieur, s'avère très performant en termes de professionnalisation (Giret, 2012). L'expérience est donc formatrice. Depuis la mise en œuvre en France du dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE), la valorisation de l'expérience permet d'obtenir tout diplôme professionnel y compris ceux proposés dans les parcours de l'enseignement supérieur. L'expérience professionnelle s'avère donc indispensable et potentiellement suffisante pour contribuer et favoriser l'apprentissage professionnel. Il serait possible alors de considérer que l'apport de l'alternance comme modalité de formation, réside uniquement dans la précocité de l'expérience qu'elle procure. Il n'y aurait alors pas de processus d'apprentissage professionnel spécifique par les modalités de l'alternance, mais une mobilisation précoce de l'expérience pour l'apprentissage professionnel réalisée dans l'alternance. Selon cette hypothèse, notre projet de recherche serait vain.

Si nous questionnions candidement l'apport de l'alternance selon cette perspective, nous pourrions interroger l'apport des situations d'école susceptibles de favoriser l'apprentissage professionnel. L'apport de l'école ne serait-il pas alors de développer des connaissances générales et scientifiques et des compétences transversales, comme celles définies par les descripteurs de Dublin⁶, compétences remobilisables dans l'activité professionnelle ? L'école permettrait-elle alors des apprentissages propédeutiques en préparant à vivre des expériences de travail dans lesquelles et par lesquelles s'effectueraient ensuite, postérieurement aux situations d'école, l'essentiel des apprentissages professionnels ? Si nous suivions cette hypothèse, nous serions dans ce cas à l'opposé d'une conception classique de l'école où les apprentissages sont pensés pour se réaliser à l'école et s'appliquer ensuite dans les situations de travail. Dans ces deux conceptions du rôle de l'école l'apport de l'alternance se limiterait à peu de chose en organisant une transition progressive de l'école vers le travail.

Ainsi pour comprendre l'apport spécifique de l'alternance, comme modalité de formation, au processus d'apprentissage professionnel, il nous faut étudier plus précisément l'apport des situations d'école au processus lui-même en cours dans, pour et à partir de l'expérience du travail réel. Nous identifions ici trois dimensions d'investigation qui nous paraissent inter-reliées et qui rendent omniprésentes à l'école les expériences issues des situations de travail.

2.8.1 Première dimension : l'analyse réflexive.

Pelpel nous dit que « ce n'est pas l'action elle-même qui est formatrice, mais le sens [...] qu'elle comporte pour celui qui s'y livre au moment où il l'accomplit ». (Pelpel,

6 Par exemple au niveau licence : élaborer et développer des arguments et des solutions à des problématiques ; collecter et interpréter des données pertinentes en vue de formuler des opinions fondées ; communiquer des informations, des idées, des problèmes et solutions.

2001, p. 104). Le pragmatisme, dont Dewey est l'une des figures majeures avec son invitation à « apprendre en faisant. », considère qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans mener à la fois l'action et la réflexion sur l'action. Une expérience sans réflexion ne conduit pas à un apprentissage approfondi (Bourassa, Serre et Ross, 1999). La pratique, l'action, ou l'expérience comportent leur propre niveau d'autonomie en tant que sources de savoirs spécifiques indispensables à la compétence (A. Geay et al., 2005). Les "savoirs d'action", les "savoirs pratiques", les "savoirs d'expérience", produits pour soi, restent le plus souvent implicites, cachés, "insus", non-dits et non transmissibles parce qu'ils sont incorporés et inconscients (*Ibid.*). Pour que l'expérience soit source d'apprentissage, elle doit être revisitée, réexaminée, réinterrogée, réfléchie et reliée aux autres connaissances déjà là. « Ce n'est pas l'activité, mais l'analyse de l'activité qui exerce une influence déterminante dans le développement cognitif » (Pastré, dans Mayen, 1999). Il faut donc mettre en marche un processus d'explicitation par verbalisation car « la prise de conscience est toujours en retard sur l'action » (Piaget, dans *Ibid.*). L'alternance comme modalité de formation introduirait, au centre du projet de formation, la posture du "praticien réflexif", qui articule réflexion dans l'action et sur l'action (Schön, 1994 dans Geay, 1998). Le praticien réflexif est celui qui se choisit lui-même comme objet de sa réflexion. La situation d'école ne peut-elle être, dès lors, dans un contexte de formation par alternance, le lieu, le moyen et donc l'occasion de mettre en œuvre cette analyse réflexive et contribuer ainsi à l'apprentissage professionnel ? Nous faisons l'hypothèse que l'alternance entre situations de travail et situations d'école, si elle fait l'objet d'une pratique réflexive répétée, pourrait alors contribuer efficacement à un travail fructueux sur l'apprentissage de l'activité du jugement professionnel qui semble être, par essence, une activité intrinsèquement réflexive (Coles, 2002).

2.8.2 Deuxième dimension : la démarche inductive

Le ministère de l'Éducation nationale dans un guide méthodologique dédiée à la pédagogie de l'alternance stipule que celle-ci est « une pédagogie qui part de l'expérience

professionnelle pour aller vers des concepts, des lois, des principes, des règles... C'est-à-dire une pédagogie inductive » (Mauduit-Corbon, 2007, p.17). Pour Beitone (2007), le terme de pédagogie inductive prête à confusion. Il recouvre en effet des postures et des problèmes très hétérogènes et il confond des enjeux didactiques, épistémologiques, pédagogiques ou psychologiques. Beitone souhaite en finir avec la pédagogie inductive qui empêche d'apprendre et d'acquérir une véritable autonomie intellectuelle. « La pédagogie inductive, en faisant l'impasse sur les théories, en prétendant accumuler les observations de faits singuliers (études de cas, etc.) prive les élèves des outils conceptuels qui leur permettraient véritablement d'apprendre » (*Ibid.*, p. 4). En centrant notre recherche sur l'activité d'apprentissage plus que sur celle de l'enseignement, nous parlerons de démarche inductive. La position tranchée de Beitone a le mérite de questionner, pour mieux la penser, la démarche inductive. Mais elle se base, selon nous, sur une vision caricaturale de celle-ci. « La "démarche inductive" dans sa version complète de la pédagogie de l'alternance cherche d'ailleurs à faire jouer la boucle entre mouvement inductif (du concret, particulier, aux concepts généraux) et mouvement déductif (des concepts aux cas particuliers)» (Munoz, 2004, p. 1). Il est vrai que les guides méthodologiques sur l'alternance, s'ils sont explicites sur l'étape consistant à accompagner l'alternant de l'action à l'explicitation, aident peu les formateurs sur l'étape visant à soutenir l'alternant dans son processus de généralisation et de modélisation des connaissances construites. On passe peu par la forme théorisée de la connaissance (*Ibid.*). Avec Munoz, nous cherchons à poser la question suivante : « Comment aider les acteurs à mieux réaliser ces distanciations promptes au développement de la prise de conscience et à la généralisation des vécus en concepts ? » (*Ibid.*, p. 4)

« L'induction est une opération mentale par laquelle un sujet confronte des éléments pour en faire émerger le point commun » (Meirieu, 1987, dans Mauduit-Corbon, 2007, p. 51). L'alternance est susceptible de poser problème (Pelpel, 2001) en enfermant potentiellement l'étudiant dans la singularité d'une expérience vécue, alors que le savoir, et

plus largement tout ce qui fait profession et adaptabilité, semble se situer dans le général, voire l'universel. Il s'agit pour Pastré (2011) de concevoir toute expérience professionnelle vécue comme une configuration singulière de la situation professionnelle générale du métier préparé. Pour cela, l'alternance entre la situation singulière du travail et les échanges avec le groupe de pairs présent lors de la situation d'école nous semble primordiale. Elle permettrait aussi de distinguer dans la pratique professionnelle le genre (ce qui est commun et ce qui fait métier) du style (la manière personnelle d'exercer le métier) (Clot, 2000, dans Pastré, 2011). Cette démarche formative d'accompagnement des alternants semble essentielle dans le soutien au processus de construction identitaire professionnelle des étudiants-es. Mais elle suppose des fortes similitudes dans les situations de travail des étudiants et ce n'est pas toujours le cas dans les formations en alternance de l'enseignement supérieur. Pour les formations d'ingénieurs ou les formations en management, nous pouvons même nous demander ce qui peut faire métier tant les situations professionnelles peuvent être différentes. Quels sont les savoirs communs que pourrait alors révéler la démarche inductive ?

Il reste que l'apprentissage professionnel peut potentiellement bénéficier d'une formation par alternance en mettant en œuvre une démarche inductive si l'on conçoit cette démarche dans une acception large. «La démarche part de l'action et le fil directeur de la formation, ce sont les expériences professionnelles» (Mauduit-Corbon, 2007, p. 50). Il nous appartiendra d'étudier dans notre recherche comment les étudiants-es de l'enseignement supérieur mettent en œuvre cette démarche dans et par l'alternance et pour quels bénéfices spécifiques.

2.8.3 Troisième dimension : le transfert des connaissances

Dans l'épistémologie constructiviste que nous revendiquons, nous considérons le transfert de connaissances comme le fait pour un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations

différentes (Frenay, 2004). Le transfert n'est donc pas une simple application de la connaissance, mais s'opère et se transforme dans l'action, dans la réalisation d'une tâche ou dans la résolution d'un problème. Veillard (2011) constate que les étudiants de l'enseignement supérieur en contexte de formation par alternance rencontrent d'importantes difficultés pour réaliser cela. Dans l'enseignement supérieur, le « bagage théorique est important et plus difficile à relier aux situations professionnelles vécues » (Malglaive, 1996, dans Hahn, 2007, p. 40). Les difficultés de l'étudiant tiennent à des raisons épistémiques (la connaissance académique pour comprendre la situation professionnelle n'est pas de même nature que la connaissance permettant d'agir en situation même si l'une s'appuie sur l'autre), à des raisons culturelles (plus les écarts sont importants entre le contexte social d'apprentissage et le contexte réel plus le transfert est difficile) et à des raisons cognitives (l'esprit humain privilégie naturellement les traits de surface de la situation et non les traits de structure qui permettent le transfert) (Veillard, 2011). Le transfert fait appel dans tout le processus d'apprentissage au projet d'action et plus largement au projet professionnel. Pour Meirieu (s.d.), nous n'apprenons pas d'abord pour transférer ensuite. Nous apprenons en comprenant comment on apprend, ce qu'on emprunte et ce qu'on utilise, pourquoi on l'utilise et ce que cela produit, etc... Le transfert est donc le fruit d'une mise en relation constante entre la situation d'apprentissage et la situation d'action. Il mobilise l'autonomie de l'étudiant, c'est à dire sa capacité à faire des choix, sa capacité à mobiliser, à agencer et combiner à sa manière, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être pour atteindre un objectif fixé dans et par l'action. Le transfert dépend de la posture réflexive de l'apprenant-e qui se construit et s'invente lui-même (individuation). Durand (Durand, Goudeaux, Horcik et Poizat, 2013) en proposant de passer d'une pédagogie du formatage à une pédagogie du devenir rejoint Meirieu (In Pospel, 2011) pour qui le transfert est une démarche de construction identitaire jamais achevée. L'apprentissage professionnel peut potentiellement devenir plus profond dans la situation d'école dans et par l'alternance en visant le transfert c'est à dire en rendant la situation de travail présente dans son potentiel d'apprentissage au sein de la situation d'école grâce à l'alternance avec des

situations de travail. Le transfert représente pour nous l'apprentissage de concepts et de théories nouvelles formalisées sur le plan académique dans le but d'éclairer sous un nouveau jour la situation de travail afin de mieux agir ou de faire face à une plus large diversité de situations. Faut-il encore que les contenus de formation ne paraissent pas pour l'étudiant trop éloignés de sa réalité de travail, ce qui semble être fréquent dans l'enseignement supérieur. Il nous appartiendra d'étudier comment l'étudiant effectue ce transfert dans et par l'alternance en améliorant ainsi son apprentissage professionnel.

2.8.4 Une quatrième dimension ?

Les trois dimensions précédentes s'inscrivent dans une perspective idéale où la situation de travail constitue une expérience formatrice. Mais ce n'est pas toujours le cas. Parfois les activités les plus formatrices ou potentiellement formatrices sont empêchées par l'environnement de travail, par ses exigences, par la routine ou par la nécessité du rendement imposé par l'organisation de travail. Parfois, l'activité présente trop de risques éventuels pour être confiée à un novice. Parfois, l'activité est trop rare pour être rencontrée dans le flux réel des activités de travail. Alors, la situation d'école dans les formations par alternance peut venir compenser au moins en partie les manques du côté des situations de travail. Le temps programmé selon une perspective didactique permet de proposer des activités de difficulté croissante, où l'erreur est sans conséquence. Il permet de simuler des incidents, de planifier des événements rares ou dangereux mais au potentiel d'apprentissage professionnel important. Mais alors la situation d'école ne fait qu'ajouter à l'expérience de la situation de travail une autre forme d'expérience de situation de travail, une forme simulée, en quelque sorte artificielle. Nous voyons là un rôle essentiel de la situation d'école pour l'apprentissage professionnel mais celui-ci n'est pas spécifique aux formations en alternance. Nous prenons en compte dans notre étude la présence de cette dimension mais nous ne chercherons pas à l'analyser spécifiquement.

En synthèse nous retenons que :

- Nous différencions l'apprentissage professionnel de l'apprentissage du travail en le définissant comme apprentissage de la réalisation des activités constitutives d'un métier ciblé.
- En constatant pour l'apprentissage professionnel et particulièrement pour l'exercice du jugement professionnel que l'expérience est indispensable et qu'elle peut parfois être suffisante, il nous faut pour comprendre l'apport de l'alternance comme modalité didactico-pédagogique connaître l'apport des situations d'école.
- Nous identifions trois dimensions potentiellement en interrelations dans les formations par alternance qui rendent omniprésente l'expérience de la situation de travail dans la situation d'école : l'analyse réflexive, la démarche inductive et le transfert des connaissances.
- Mais la mise en œuvre et la prise en compte de ces trois dimensions peuvent rencontrer des freins et des obstacles dans le contexte particulier de l'enseignement supérieur. Nous chercherons à identifier les conditions favorables à la prise en considération de ces trois dimensions notamment pour l'apprentissage de l'activité de jugement professionnel.

3 PROBLÈME DE RECHERCHE

Nous avons vu que dans un contexte de fort taux de chômage des jeunes il y a consensus pour développer l'alternance salariée, principalement dans le cadre du dispositif de l'Apprentissage. Le dispositif de l'alternance est convoqué comme remède bien qu'il ne puisse pas potentiellement résoudre les problèmes pour lesquels il est convoqué. L'Apprentissage se développe essentiellement dans l'enseignement supérieur en concourant à son développement et à la professionnalisation de ses formations. Le développement de l'Apprentissage dans l'enseignement supérieur paraît concurrencer le développement de l'Apprentissage en infra-baccalauréat. Paradoxalement contrairement à l'Apprentissage en

infra-baccalauréat l'Apprentissage en enseignement supérieur n'a pas fait la preuve de sa plus-value en termes d'insertion professionnelle et de démocratisation de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur. Ce paradoxe de l'Apprentissage à la française n'a pas d'équivalent dans les pays d'Europe où l'Apprentissage est fortement présent. Face à ces constats, le dispositif d'Apprentissage dans l'enseignement supérieur est remis en question par certains. Plus largement, l'alternance comme dispositif et comme modalité pédagogique devient un objet d'étude pour les institutions françaises et pour le monde de la recherche. « Il est plus que temps d'abandonner l'alternance rêvée pour observer le fonctionnement de l'alternance réelle, un champ de recherches appliquées qu'il convient de réinvestir massivement » (Arrighi, 2013, p. 56). Des textes récents invitent à étudier chez les apprentis les pratiques, les usages et les représentations du dispositif ainsi que leurs rapports au travail, à l'école et aux savoirs qu'ils développent. Pour Kergoat et Capdevielle-Mougnibas (2013), les zones d'ombre sont nombreuses, beaucoup de questions demandent à être problématisées voire à être reformulées et il leur semble nécessaire pour cela de renouveler les cadres théoriques et méthodologiques visant à comprendre les spécificités et les plus-values potentielles de l'alternance comme modalité de formation.

Nous proposons donc d'étudier les formations par alternance dans l'enseignement supérieur au regard de leur finalité première : l'apprentissage d'un métier. Ceci nous conduit à limiter notre champ d'étude, d'une part, aux formations professionnalisantes et, d'autre part, aux formations alternées sous statut de salarié. En précisant « apprentissage d'un métier » plutôt que « apprentissage de son métier », nous cherchons à être attentif aux facultés d'adaptabilité de l'étudiant, développées par la recherche d'adéquation de ses compétences à la situation de travail, notamment par la pratique du transfert de connaissances et de compétences d'une situation à une autre. Cela s'avère pour nous être à la fois l'enjeu de la professionnalisation, mais aussi l'enjeu de l'alternance comme modalité de formation. Or, selon Royal et Corriveau (2012) de nouvelles recherches s'avèrent

nécessaires afin de comprendre ce qu'il en est pour les étudiants-es au regard du transfert réel des apprentissages dans leur milieu de travail.

Les recherches sur l'alternance ont surtout porté sur l'organisation de celle-ci et sur ses effets sur l'apprenant (Gagnon, 2008). Nous proposons, afin de pouvoir éclairer les dimensions pédagogiques et didactiques de l'alternance qui, selon les écrits de la recherche, sont insuffisamment pensées dans l'enseignement supérieur, d'étudier l'apprentissage d'un métier au niveau du processus cognitif de l'individu-apprenti. Nous appelons ce processus "apprentissage professionnel". Nous proposons, pour mieux connaître ce processus d'apprentissage professionnel, dans le contexte de l'enseignement supérieur en alternance, d'interroger les spécificités de ce processus vis-à-vis, d'une part, des formations en alternance au niveau infra-baccalauréat et, d'autre part, vis-à-vis des formations non alternées de l'enseignement supérieur professionnel. Pour Morin (2008), penser et connaître, c'est toujours séparer et relier. C'est comparer, et distinguer ce qui est pareil et ce qui est différent ou spécifique. C'est aussi séparer pour relier ou selon les termes de Maritain (1933) « distinguer pour unir ». Pour penser l'enseignement supérieur en alternance autrement, nous pouvons le penser en le séparant, c'est à dire en le regardant comme différent de l'enseignement supérieur non alternée comme nous pouvons aussi le concevoir également comme différent des formations secondaires en alternance. Penser l'enseignement supérieur en alternance autrement, c'est aussi le relier, c'est à dire regarder ce qui l'unit d'une part aux autres formations de l'enseignement supérieur et, d'autre part, aux autres formations qui se revendiquent d'une modalité de formation par alternance. Cela nous conduit à étudier l'apprentissage du jugement professionnel appréhendé comme facteur, marqueur et vecteur de la compétence que nous considérons comme spécifique des formations de l'enseignement supérieur. Nous choisissons de centrer notre regard sur la licence professionnelle. Celle-ci s'avère en effet être à la fois le modèle de professionnalisation tel qu'il nous est proposé par les instances universitaires et le lieu charnière sur le plan de l'apprentissage professionnel où peut s'identifier une césure entre

des modalités d'apprentissage propres à l'enseignement supérieur et d'autres référées à l'infra-baccalauréat. Nous sommes conduits à étudier cet apprentissage professionnel en alternance plus par l'alternance que dans l'alternance afin de saisir le déroulement spécifique à l'alternance du processus d'apprentissage professionnel. À partir de cette perspective et de cette posture scientifique, nous serons attentifs au transfert de connaissances, à la pratique réflexive, à la démarche inductive et à toute forme d'arrimage qu'effectuent les apprentis au cours de leur apprentissage entre les situations de travail et les situations d'école.

Le problème de recherche que nous cherchons à réduire, voire à résoudre est l'insuffisance de connaissances scientifiques sur le processus d'apprentissage professionnel par l'alternance particulièrement dans l'enseignement supérieur. Dès lors, une plus grande connaissance sur ce sujet pourrait permettre :

- d'étayer la construction d'un ou de plusieurs modèles didactico-pédagogiques de l'alternance adaptés à l'enseignement supérieur ;
- de mieux conceptualiser la professionnalisation des parcours de formation dans l'enseignement supérieur selon une perspective de développement de l'adaptabilité ;
- de penser autrement une politique de développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur en fonction d'une plus-value attendue mieux cernée et davantage étayée.

4 QUESTION DE RECHERCHE

À partir de la problématisation présentée nous proposons la réalisation d'une recherche sur un public d'étudiants en alternance salariée dans une licence professionnelle à visée professionnalisante. Cette recherche vise à répondre à la question suivante :

Quelles sont les caractéristiques du processus d'apprentissage professionnel en contexte de formation par alternance sous statut de salarié chez des étudiants-es de l'enseignement supérieur ?

DEUXIEME PARTIE CADRE DE RÉFÉRENCE

« Il n'existe pas une unique façon d'apprendre. Chaque individu passe par des cheminements spécifiques » (Giordan, 1998, p. 183). Choisir un cadre théorique pour comprendre l'apprentissage professionnel est quelque part un parti pris. Cela consiste alors à positionner les différentes modalités d'apprentissage observées dans une recherche par rapport à une modélisation de l'apprentissage. Toutes les modélisations peuvent permettre d'éclairer un pan des processus cognitifs en cours dans une formation professionnalisante. Bourgeois (2006) fait d'ailleurs état des actuels travaux théoriques sur l'apprentissage qui créent des ponts entre ces théories en considérant la dimension cognitive, la dimension sociale et culturelle et la dimension affective et émotionnelle.

En considérant l'apprentissage professionnel dans les formations qui alternent des situations de travail et des situations d'école, nous reconnaissons implicitement la valeur formative de l'expérience. Dès lors, les théories de l'apprentissage adaptées à notre objet de recherche s'appuient sur une conception de l'apprentissage à partir de l'activité. Nous considérons par ailleurs que la plus-value de l'alternance, comme modalité de formation pour le processus d'apprentissage professionnel ne réside pas dans la simple juxtaposition de deux modalités d'apprentissage ayant cours dans chacune des situations. Nous considérons, plutôt que cette plus-value réside dans la possibilité pour les apprentis de mettre en relation ou en dialogue les deux situations c'est à dire de vivre une alternance que des auteurs qualifient d'intégrative. Pour pouvoir observer cette plus-value, nous devons adopter un cadre de référence permettant de saisir les effets et les mécanismes de cette relation et de ce dialogue entre les différentes situations. Il nous faut donc pouvoir saisir dans le processus d'apprentissage la synergie, la symbiose et la récursivité entre l'apprentissage de savoirs théoriques et de savoirs pratiques (Develay, 2007). Pour cela, la perspective constructiviste nous paraît adaptée. Selon cette épistémologie constructiviste, les connaissances se transforment au cours de l'interaction du sujet avec son environnement

lorsqu'elles ne permettent pas de faire face à la situation (Bourgeois et Chapelle, 2006). La connaissance est donc une construction progressive d'une représentation de la réalité se transformant dans l'activité ou à partir de l'activité.

Nos modélisations de l'apprentissage professionnel, du jugement professionnel et de l'alternance comme modalité d'apprentissage s'inscrivent dans deux cadres de référence constructivistes :

- le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) qui se fonde sur les cadres théoriques piagétien et vygotskiens (Mayen et Mayeux, 2003) ;
- le cadre épistémologique (au sens de gnoseologique) des trois mondes de Karl Popper (1982) qui nous permet de proposer une interprétation du cadre théorique de la didactique professionnelle.

Le choix d'utiliser le cadre théorique de la didactique professionnelle peut paraître épouser logiquement les autres recherches dans ce champ scientifique étudiant les formations en alternance au niveau du processus cognitif de l'apprentissage (Mayen, 1999 ; Munoz, 2004 ; Savoyant, 1996, Veillard et Coppé, 2009). Pour Pastré, « tout dispositif d'apprentissage repose sur l'alternance » (2011, p. 298). Le choix de mobiliser le cadre épistémologique de Karl Popper est d'abord le fruit de la sérendipité. Il s'est progressivement avéré pertinent au fur et à mesure de notre travail de modélisation. Sa pertinence tient au fait qu'il vient pallier la faiblesse en didactique professionnelle d'une théorie de l'apprentissage vu comme processus cognitif. Bien que la didactique professionnelle s'appuie sur une théorie de la conceptualisation dans l'action, elle est d'abord une analyse du travail en vue de la formation. Elle a pour objet l'analyse de l'activité de travail et l'analyse de l'activité d'apprentissage (Recherche et Pratique en Didactique Professionnelle, 2016). L'activité d'apprentissage et le processus d'apprentissage sont liés. L'un ne va pas sans l'autre. L'activité est observable contrairement au processus. Le processus d'apprentissage est inféré à partir d'éléments observables et d'une théorie de

l'apprentissage peu ou pas exposée. C'est cette théorie sur le processus cognitif d'apprentissage que nous allons chercher chez Popper et qui nous apparaît insuffisamment étayée dans le cadre théorique de la didactique professionnelle. Contrairement à la finalité de la didactique professionnelle, notre approche n'est pas didactique. Nous utilisons le cadre théorique de l'apprentissage professionnel pour analyser l'activité d'apprentissage. Nous justifions ci-après nos choix.

1 L'INTÉRÊT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR NOTRE RECHERCHE.

Quatre raisons principales fondent le recours à la didactique professionnelle pour soutenir notre recherche :

1- L'objectif de la didactique professionnelle est l'apprentissage professionnel vu comme un développement de connaissances et de compétences (Pastré, 2011). L'apprentissage professionnel y est appréhendé comme visant l'apprentissage d'un métier, cet apprentissage constituant la finalité génétique et générique de l'alternance salariée.

2- La didactique professionnelle s'appuie sur la présence dans toute activité productive d'une activité constructive (Samurçay et Rabardel, 2004). Cette reconnaissance de la valeur formative de l'expérience fonde la convocation d'une modalité de formation particulière, l'alternance, qui postule que l'expérience est indispensable au développement des compétences.

3- La didactique professionnelle donne une grande importance au diagnostic de la situation qui surdétermine la compétence professionnelle. Ce diagnostic permet de guider et d'orienter l'action. Ce diagnostic est visé par l'activité de jugement, il s'appuie en didactique professionnelle sur l'un des trois concepts de base de son cadre théorique : le concept pragmatique. « La première propriété d'un concept pragmatique est sa fonction : c'est un concept organisateur de l'action, en ce sens qu'il fonde un diagnostic de situation » (Pastré, 2011, p. 173).

4- La didactique professionnelle identifie, comme dans certains travaux portant sur les formations par alternance, deux voies inverses d'apprentissage reliant la théorie à la pratique. L'apprentissage sur le tas suivi d'une analyse réflexive de l'expérience peut être assimilée à la boucle première pour Piaget « réussir-comprendre » (Geay, 1998). La boucle inverse « comprendre-réussir » est, quant à elle, assimilée à l'usage des situations, où la didactique professionnelle reconnaît la nécessité de faire précéder l'apprentissage pratique par un apprentissage théorique comme c'est le cas en enseignement supérieur.

2 LES APPORTS DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR NOTRE RECHERCHE

« La didactique professionnelle est née au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 145). Pour Pastré ces courants se complètent plus qu'ils ne divergent. C'est dans le croisement de ces trois courants que se fondent les trois concepts ou construits au cœur du cadre théorique de la didactique professionnelle : les concepts pragmatiques, la structure conceptuelle d'une situation et le modèle opératif. Ces trois concepts ou construits correspondent aux trois apports principaux de la didactique professionnelle pour notre recherche : la conceptualisation dans l'action, le couple activité-situation, la forme double de la connaissance.

2.1 La conceptualisation dans l'action.

La didactique professionnelle utilise l'analyse du travail pour penser l'apprentissage professionnel. « On ne retient du travail que ce qui a trait à l'apprentissage [...] et on ne retient de l'apprentissage que ce qui relève de la conceptualisation dans l'action, parce qu'on estime que c'est le cœur de l'apprentissage » (Pastré, 2011, p.183). Cette conceptualisation dans l'action est appréhendée comme la genèse de concepts

organiseurs de l'activité professionnelle à partir, d'une part, de l'action (concepts pragmatiques) et, d'autre part, à partir de concepts scientifiques ou techniques (concepts pragmatiques). Cette conceptualisation dans l'action est l'activité constructive générée par l'activité productive. Elle ne se limite pas au temps productif. L'activité constructive se déploie aussi de manière formelle et informelle dans des temps d'analyse réflexive de l'activité. Pastré (*Ibid.*) parle alors de "conceptualisation de l'action". « Par rapport au moment de l'action, il y a un apprentissage avant, un apprentissage pendant et un apprentissage après » (*Ibid.*, p.185). En considérant que c'est sur ces concepts organisateurs que s'appuie l'activité de jugement professionnel, étudier l'apprentissage de cette activité consiste largement à étudier la genèse de ces concepts organisateurs dans la situation de travail et en dehors de la situation de travail. Si l'on considère de plus avec Piaget qu'« il y a une influence en retour de la conceptualisation sur l'action » (1974, dans Pastré, 2011, p. 160), nous pouvons appréhender la relation entre action et conceptualisation comme une boucle récursive d'apprentissage et de développement. Nous nous interrogerons alors sur les conditions favorables à la mise en œuvre de cette boucle récursive dans les formations par alternance.

2.2 Le couple activité-situation

Pour Pastré, « c'est sur la place des situations dans le développement que Vergnaud vient opérer une révolution copernicienne » (2002, p.11-12). Il y a dans l'activité, comme dans la situation, une part donnée par le réel qui fournit ainsi la prescription de la tâche à accomplir. Il y a aussi une part construite par le sujet en fonction de ses buts, de son identité et de son expérience. Pour Pastré, les concepts pragmatiques, comme la structure conceptuelle de la situation, relèvent « à la fois du domaine objectif, puisque les éléments qu'elle retient ne sont pas imaginaires, mais correspondent à des dimensions du réel, et du domaine subjectif, puisque c'est le résultat d'une sélection qui ne retient du réel que celles qui sont pertinentes pour l'action » (2012, p. 178). Les deux concepts d'activité et de

situation doivent être appréhendés en couple dans la mesure où la représentation de l'activité influence la représentation et donc la construction de la situation tout comme la représentation et le diagnostic de la situation influence la représentation et la construction de l'activité. Selon les sujets, ces représentations peuvent être très variées en fonction des modalités qui sont fonctions de des deux cas de figure suivants.

Dans le cas où la tâche prescrite est suffisamment précise parce qu'héritée d'un collectif et d'une mise en patrimoine des expériences accumulées, la tâche prescrite se fonde sur une structure conceptuelle partagée de la situation. Cette structure conceptuelle est composée des concepts organisateurs de l'activité, des indicateurs d'évaluation des valeurs de ces concepts dans la situation, d'une classe de situations appréhendables par ces concepts et des stratégies attendues de la part des acteurs (*Ibid.*). Le degré de compétence de l'acteur s'apprécie au regard de la conformité de sa représentation du couple activité-situation à la structure conceptuelle de la situation. (*Ibid.*)

Dans le second cas qui correspond à notre recherche où la prescription est imprécise et la situation relevant de choix discrétionnaires, « il y a plusieurs modes opératoires pour atteindre un même but » (*Ibid.*, p. 190). La structure conceptuelle de la situation correspond alors à ce qui est commun à tous les professionnels du domaine possédant une pratique efficace suffisante (*Ibid.*). La préparation de l'action prend alors de l'importance. C'est là que s'exercent les jugements sur la situation qui vont orienter l'activité. Le modèle opératif ne se réduit pas alors à son niveau de fidélité à la structure conceptuelle de la situation, mais inclut le genre professionnel et les acquis de l'expérience, c'est à dire ce que nous considérons comme l'axe identitaire de la compétence. L'activité n'est pas orientée uniquement par les concepts organisateurs (pragmatiques et pragmatisés), mais aussi par des jugements pragmatiques de la situation.

C'est donc en étudiant, non seulement l'évolution de la représentation du couple activité-situation, mais aussi l'appropriation du genre professionnel et la prise en compte des acquis de l'expérience que nous observerons dans les formations par alternance le développement des compétences des étudiants.

2.3 La double forme de la connaissance

Le concept de modèle opératif du sujet s'appuie sur une représentation unitaire de la connaissance à partir de la mise en évidence de deux formes : la forme opératoire et la forme prédicative (Vergnaud, 1996, dans Pastré, 2011). La forme prédicative de la connaissance identifie, dans le réel, des objets, des propriétés et des relations entre ces objets et ces propriétés. Elle est du registre épistémique au sens où le sujet développe cette forme de la connaissance en cherchant à mieux comprendre la situation et le réel. Cette forme prédicative est pour l'essentiel formalisable et transmissible. Elle permet de dire ce qu'on fait et pourquoi. La forme opératoire permet, quant à elle, de prélever dans le réel les informations qui vont permettre une bonne adaptation de l'action à la situation. Elle est du registre pragmatique au sens où le sujet développe cette forme de la connaissance en cherchant à mieux agir. Cette forme opératoire est pour partie non formalisable et incorporée au sujet. Elle s'investit dans l'action pour l'orienter et constitue une intelligence des situations. La conceptualisation dans l'action n'oppose pas la pensée et l'action, mais « se donne pour objectif central de concevoir la pensée au sein même de l'action et surtout d'envisager une véritable circulation entre les deux formes de la connaissance » (*Ibid.*, p. 168). « Envisager deux formes pour une connaissance unitaire est infiniment précieux pour comprendre ce qui se passe dans les apprentissages, où il y a à la fois des décalages féconds entre les deux formes de la connaissance et des passages incessants d'une forme à l'autre » (*Ibid.*, p. 169). Pour comprendre la difficulté de la conceptualisation d'une forme ou de l'autre de la connaissance et de la circulation de l'une à l'autre, il est important de mesurer la dimension subjective de cette conceptualisation. Le modèle prédictif n'est pas la

photocopie du modèle théorique transmis et le modèle opératoire n'est pas le reflet du réel. « Le modèle opératif d'un acteur [...] représente la manière dont cet acteur s'est approprié plus ou moins bien, plus ou moins complètement la structure conceptuelle de la situation » (*Ibid.*, p. 179). Nous pensons que nous pouvons étudier dans les formations qui alternent situation de travail et situation d'école certaines conditions qui favorisent la conceptualisation de la situation de travail sous les deux formes de la connaissance et la circulation d'une forme à l'autre.

3 LES LIMITES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR NOTRE RECHERCHE

Pastré (2011) montre le caractère vivant, évolutif, quelquefois marqué d'incertitude de la didactique professionnelle. Il invite à « saisir cette discipline dans son émergence et dans son pouvoir de développement » (*Ibid.*, p. 57). C'est pourquoi, tout en s'inscrivant dans cette discipline, il nous paraît légitime sous l'angle de notre recherche d'exercer un regard critique et d'identifier quelques-unes de ses limites.

3.1 La faille explicative de la nécessité de faire précéder la pratique par la théorie dans certaines situations.

S'il y a reconnaissance en didactique professionnelle de la nécessité de deux voies d'apprentissage inversant l'ordre des apprentissages théoriques et pratiques, ceci n'est pas expliqué. « Quand on a affaire à des systèmes techniques complexes, il est impensable de mettre les novices directement à l'action. [...] On va donc permettre aux novices de construire un modèle épistémique, qui leur permet de comprendre comment le système fonctionne. Puis on passe à l'action » (Pastré, 2011, p. 200). Ce qui est présenté comme une évidence n'est ni expliqué ni justifié si ce n'est empiriquement par le constat, dans les recherches effectuées sur ces situations, qu'il n'y a pas eu de découverte de concepts pragmatiques, mais uniquement l'identification de concepts pragmatisés. Est-ce le niveau

de complexité de la situation qui justifie cela ? Si c'était le cas pourquoi reconnaître alors que nous sommes dans une tout autre configuration lors « d'activités très complexes de conception, de management ou de recherche » (*Ibid.*) ? Il y a là un impensé sur le plan formel qu'il est nécessaire de combler dans le cadre de notre recherche pour comprendre comment s'effectue la genèse des représentations des étudiants-es de l'enseignement supérieur dans la compréhension de leurs situations professionnelles leur permettant d'effectuer des jugements pertinents.

3.2 Comment s'effectuent les mouvements d'épistémisation et de pragmatisation ?

La didactique professionnelle identifie le mouvement d'épistémisation consistant à développer le modèle épistémique à partir du modèle opératif construit dans l'action afin de pouvoir expliciter et expliquer son action grâce notamment à des activités d'analyse réflexive et à différentes médiations. Ce mouvement d'épistémisation est un mouvement d'abstraction qui s'effectue aussi lorsque le sujet est confronté à une erreur ou à une contradiction et qu'il constate alors que son modèle opératif s'appuie sur un modèle épistémique insuffisant. Il y a alors un saut conceptuel, en quelque sorte une montée en abstraction à un niveau de généralisation plus élevé pour corriger le modèle initial. Le nouveau modèle permet alors d'élargir le champ des situations où la représentation construite sera alors jugée pertinente. Si à la base, au premier niveau d'abstraction, la conceptualisation consiste de manière inductive à identifier des régularités dans l'environnement pouvant être transformées en règles pour orienter l'action, comment s'effectuent les sauts conceptuels aux niveaux d'abstraction supérieurs ? Comment la conceptualisation s'explicite-t-elle dans l'après-coup de l'action ? Et comment les concepts scientifiques ou connaissances techniques se pragmatisent-ils ? Autrement dit, comment sont-ils transférés pour l'action dans la situation ? Lorsque le recours à l'analogie et donc au déjà connu, ce qui est identifié dans certaines recherches, s'avère insuffisant pour établir un modèle opératif pertinent, comment le sujet franchit-il l'obstacle ? Il nous semble qu'il y a

nécessité dans le cadre de notre recherche d'identifier comment l'étudiant en alternance crée des liens entre les situations de travail et les situations d'école et entre la théorie et la pratique. Il est important de nous doter d'un cadre épistémologique répondant au moins partiellement à ces questions. Ce qui fait sans doute défaut aujourd'hui à la didactique professionnelle est une théorie plus approfondie de l'apprentissage (Maubant, 2013).

3.3 Un axe identitaire de la compétence encore en chantier.

Dans le cadre des situations discrétionnaires et plus encore dans le cadre de situations de travail où des humains agissent sur et avec d'autres humains, la construction du modèle opératif s'appuie également sur l'axe identitaire de la compétence en mobilisant notamment le genre professionnel et l'expérience du sujet. Nous considérons qu'à l'instar des invariants de la situation, des invariants du sujet contribuent à orienter l'activité. Ceux-ci recouvrent les catégories du jugement, celles des valeurs, des intérêts et des motivations de la personne (Vinatier et Altet, 2008, dans Pastré, 2011). Cette "identité en acte", l'acteur l'a construite en fonction de son histoire interactionnelle et en fonction des contraintes relationnelles de la situation. Pour Pastré, il faudrait intégrer dans une même synthèse ces deux approches qu'on ne peut utiliser que séparément aujourd'hui. C'est pourquoi, dans la didactique professionnelle, la prise en compte de l'axe identitaire comme composante de la compétence nous paraît encore en construction. Mais cet axe identitaire nous semble indispensable à mobiliser dans le cadre de notre recherche en précisant les points de jonction ou d'articulation avec l'axe plus instrumental du modèle opératif.

Pour réduire ces trois limites afin que notre cadre de référence puisse nous donner les clés de lecture les plus pertinentes possibles pour notre recherche, nous proposons d'appréhender le cadre théorique de la didactique professionnelle en le situant dans le cadre épistémologique des trois mondes de Karl Popper.

4 CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE DES TROIS MONDES DE KARL POPPER

4.1 Les trois mondes de Popper

Avec sa théorie du troisième monde, Popper (1982) propose de considérer l'existence humaine dans des relations entre trois mondes qu'il numérote sans les nommer plus précisément : il y a le monde 1, celui du monde matériel et concret « des objets physiques ou des états physiques » (*Ibid.*, p.119), le monde 2 est le monde subjectif, celui des processus cognitifs, autrement dit, « le monde des états de conscience, ou des états mentaux, ou des dispositions comportementales à agir » (*Ibid.*). Ce monde 2 est un monde relationnel donc aussi intersubjectif. L'originalité de sa proposition épistémologique est de considérer un troisième monde, celui « des contenus des pensées objectives » (*Ibid.*). On y trouve des savoirs, des théories vraies ou fausses, utiles ou inutiles, des œuvres d'art, mais aussi les problèmes et les situations problématiques, également tout texte ou tout discours indépendamment de leurs pertinences, de leurs cohérences et de leurs consistances. Popper distingue les pensées objectives des pensées subjectives qui font partie du monde 2. Il définit la pensée objective comme le produit de la pensée subjective ayant une autonomie vis-à-vis du sujet, une pensée qui peut être appréhendée sans la présence de celui qui l'a émise. Une pensée objective est une pensée transmissible pouvant circuler. Notre culture est constituée de pensées objectives qui circulent. « Pour ce faire, il faut qu'elles soient mises en forme de manière plus ou moins durable, en particulier, sous une forme linguistique. La forme écrite est bien préférable à la forme orale » (Popper, 1981, p. 260). Si le langage joue un rôle primordial, il n'est pas exclusif, il y a aussi le dessin, la sculpture, le geste. Mais, pour Popper, c'est à la fonction descriptive et la fonction argumentative du langage « que nous devons notre humanité et notre raison » (1982, p. 134), c'est à dire notre faculté de discussion critique à l'origine du monde 3.

Pour Popper, les habitants du monde 3 sont bien réels « doués en fait d'une réalité presque aussi palpable que celle des tables et des chaises » (1981, p. 262). Il appelle réel

« ce qui peut influencer sur les choses du monde 1, soit directement soit indirectement » (1997, p. 106). Le sujet manipule et transforme les objets du monde 3 comme il le fait pour les objets du monde 1. Il les distingue tout en considérant qu'ils sont interdépendants. Le contenu d'un livre a besoin de la matérialité du livre ou de l'écran pour exister et pour circuler, mais le contenu du livre est autonome de ses supports. L'œuvre d'art est à la fois un objet matériel appartenant au monde 1 et une pensée objective fruit d'une intention artistique appartenant au monde 3. Nous ajoutons avec Vygotski (1985) qui identifie la dimension culturelle des instruments qu'un marteau est un objet matériel du monde 1 mais aussi parce qu'il est reconnu culturellement comme marteau dans sa fonctionnalité de marteau, cet outil est aussi un objet du monde 3 et plus précisément un concept du monde 3 relié à une catégorie d'objets matériels du monde 1 que sont les marteaux. Cette relation entre les deux mondes se fait par le sujet dans le monde 2. « Le deuxième monde [...] devient au niveau humain, de plus en plus le lien entre le premier et le troisième monde. Toutes nos actions dans le premier monde sont influencées par l'appréhension de deuxième monde que nous avons du troisième monde » (Popper, 1982, p.163). Ce sont les incidences de ce postulat épistémologique des trois mondes qui nous intéresse pour notre recherche sur l'apprentissage professionnel.

4.2 La connaissance subjective

Popper distingue avec force la connaissance objective, « une connaissance sans sujet connaissant » (1982, p. 122) qui appartient au monde 3, de la connaissance subjective, « la connaissance au sens de "je connais" » (*Ibid.*, p. 121) appartenant au monde 2. « La théorie du "projecteur" (*Searchlight*), que Popper oppose à la théorie de "l'esprit-seau", compare la connaissance subjective à un faisceau lumineux qui viendrait éclairer et révéler les objets vers lesquels il est pointé » (Firode, 2012, p. 59). Ce faisceau lumineux est un "cadre de référence" constitué d'attentes ou de croyances en certaines idées considérées comme suffisamment fiables pour pouvoir se risquer à agir. « La croyance est semble-t-il

un ingrédient nécessaire de l'action » (Popper, 1990, dans Firode, 2012, p. 45). Pour Popper, « connaître revient toujours pour le sujet ou l'organisme à « s'attendre à », à se trouver dans un certain état interne, psychique (croyance) ou simplement physiologique (disposition à réagir), se rapportant à des événements futurs » (Firode, 2012, p. 60). Popper qualifie la connaissance subjective d'organismique pour signifier son incorporation à l'organisme comme une disposition physique, comportementale ou psychologique. Elle est une modalité de l'organisme, une façon d'être et d'agir. Elle permet de s'adapter au monde. « L'adaptation de la vie à son environnement représente en effet une espèce de connaissance » (1997, p. 145). Pour partie, la connaissance subjective est non formelle, non explicitable, voire non consciente. Ce qui nous paraît pertinent pour notre recherche sur l'apprentissage professionnel est cette conception de la connaissance du sujet comme une façon d'être et d'agir. Dans ce cadre, acquérir une connaissance professionnelle, c'est être capable d'effectuer de nouvelles activités professionnelles ou modifier sa façon d'agir.

4.3 L'apprentissage selon Popper

L'origine de la connaissance subjective et l'acquisition de nouvelles connaissances se situent dans l'organisme lui-même, dans un pouvoir naturel, présent en toute forme vivante, d'inventer et d'imaginer librement des conjectures. Ces conjectures sont incertaines et imprévisibles. Rien ne garantit leur correspondance avec le réel. Ces conjectures théorisent le monde et alimentent les croyances, les dispositions à agir, autrement dit, l'ensemble des attentes de l'organisme. « L'essentiel (peut-être la totalité) des processus d'apprentissage consiste en la formation de théories : c'est à dire en la formation d'attentes » (Popper, 1981, p. 68).

A chaque instant le sujet est engagé dans un processus actif d'exploration de son milieu qu'il questionne à l'aide de ses attentes produites par lui et par invention. Le milieu suscite la modification d'une connaissance ou la production d'une nouvelle en venant

contredire une connaissance antérieure. « Le processus d'apprentissage, de la croissance de la connaissance subjective, est toujours fondamentalement le même. C'est la critique imaginative » (1982, p. 162). Les trois sens du verbe « apprendre » que Popper invite à distinguer, « "découvrir", "imiter", "rendre habituel" » (1982, p. 163) se conçoivent et s'opèrent tous par des méthodes d'essai-erreur. L'erreur permet d'éliminer une connaissance fautive et agit comme un défi contraignant à reconfigurer l'horizon d'attente par invention pour peu que cette erreur pose problème au sujet et pour qu'il cherche à l'éliminer en trouvant une solution. Popper modélise ce processus d'apprentissage sous la forme d'un schéma tétradique ($P1 \rightarrow TT \rightarrow EE \rightarrow P2$) partant de la rencontre d'un problème (P1) suivi d'une étape de production de conjectures (TT pour tentative théories) que Popper appelle aussi phase dogmatique (1981) et d'élimination de l'erreur (EE), appelée aussi phase critique, pour s'achever par l'intégration de la conjecture retenue dans l'horizon d'attentes ainsi modifié qui sera générateur d'un nouveau problème (P2).

La vie est résolution de problèmes et découverte [...] par la mise à l'essai des possibilités conçues en notre imagination. Au niveau humain cette mise à l'essai se fait entièrement dans le troisième monde, au moyen de tentatives pour représenter avec de plus en plus de succès notre premier monde et peut-être notre second monde par des théories de ce troisième monde ; en essayant de se rapprocher de la vérité – d'une vérité plus pleine, plus complète, plus intéressante, logiquement plus solide et plus pertinente – plus pertinente pour nos problèmes (1982, p. 163)

La conjecture inventée, même non encore formalisée de façon transmissible, fait partie des objets du troisième monde au sens où le sujet peut l'observer, la manipuler, la critiquer, la tester par essai-erreur comme il le ferait d'une conjecture produite par un autre sujet, avant de l'intégrer à son horizon d'attente si cette conjecture s'avère pertinente. Pour Popper, la connaissance objective du troisième monde précède et conditionne la connaissance perceptive et subjective du monde 1. « Les quelques éléments de connaissance scientifique et de connaissance de sens commun que je me trouve détenir, ne sont pas entièrement le produit de ma propre expérience, mais le résultat de l'assimilation

de certaines traditions (par exemple grâce à la lecture de certains ouvrages), en partie consciente, en partie inconsciente » (1990, dans Firode, 2012, p. 37). C'est donc le savoir objectif implanté dans les bibliothèques, les traditions, les usages, la culture qui devance et conditionne les connaissances que possède le sujet. « Si quelqu'un devait partir de là où partit Adam, il n'irait pas plus loin qu'Adam » (1982, p. 135). « Nous ne produisons nos connaissances subjectives qu'en interagissant avec un monde de significations déjà là, en l'assimilant (consciemment ou pas), en nous efforçant de le déchiffrer, parfois en le critiquant et en cherchant à le transformer » (Firode, 2012, p. 38). L'assimilation de cette connaissance objective « déjà-là » est le fruit de la construction active d'une structure globale, d'un « schéma logique » signifiant, intégrant une nouvelle connaissance à celles déjà acquises permettant au sujet de la retrouver et d'y accéder mentalement. Ce travail est pour Popper le fruit d'un travail d'imagination et d'invention critique. « En d'autres termes, nous n'assimilons pas un objet intellectuel, quel qu'il soit, sur le mode de la contemplation passive, comme si celui-ci se donnait à voir, mais activement, en engageant avec lui un dialogue critique, en lui adressant des objections, en comparant les solutions qu'il propose avec d'autres solutions alternatives » (*Ibid.*, p. 71). Si nos croyances devaient s'effondrer face au plus petit démenti de l'expérience, il deviendrait impossible pour le sujet de parvenir à la moindre connaissance stable. D'une certaine façon, la résistance à l'apprentissage fait elle-même partie du processus d'apprentissage.

Nous nous enrichissons au contact du monde 3 comme nous nous enrichissons au contact du monde 1 : en l'explorant au moyen d'hypothèses ingénieuses, en risquant des conjectures audacieuses au sujet des objets qui compose chacun de ces univers. Ces conjectures exploratoires sont des attentes et des hypothèses explicatives pour les objets du monde 1, des hypothèses critiques pour les objets du monde 3. Pour Popper, les transformations internes du monde 2 sont produites en retour des interactions avec les mondes 1 et 3. « Il y a un quelque chose comme un effet de rétroaction, dans toutes les activités humaines : en agissant, nous agissons toujours indirectement sur nous-mêmes »

(1981, p. 266). Il y a un *feedback* sur le sujet de ses productions dans les deux autres mondes particulièrement issu de nos créations dans le monde 3 et plus généralement du monde 3 sur le monde 2. « Ce qui est incroyable à propos de la vie [...], du développement mental c'est [...] cette interaction entre nos actions et leurs résultats, par laquelle nous transcendons constamment nos talents, nos dons et nous-mêmes. » (Popper, 1982, p. 162).

Popper reconnaît que sa construction séparant ainsi les trois mondes est arbitraire. « Nous pourrions distinguer plus de trois mondes » (1982, p. 120). Si Popper sépare strictement les trois mondes, il conçoit aussi leurs interactions et leurs dépendances mutuelles.

« La philosophie de Popper, pour reprendre une formule heureuse de Pascal Engel, rend possible la conception d'un « monde 2 et demi », c'est-à-dire d'un espace théorique où l'interaction entre le sujet psychologique et ses propriétés naturelles, d'une part, et l'univers du savoir objectif et de ses propriétés normatives, d'autre part, est pensable et peut devenir un objet d'étude à part entière. Cet espace théorique, croyons-nous, est précisément celui que la pensée pédagogique contemporaine requiert comme fondement. »

Firode, 2012, p. 120

Nous proposons donc de considérer l'espace "monde 2 et demi", mais aussi le "monde 1 et demi" comme les espaces d'apprentissage, c'est-à-dire des espaces d'interactions avec le sujet modifiant en retour sa connaissance subjective. Cette double interaction, source d'apprentissage, dessine pour nous un cadre théorique particulièrement pertinent pour étudier l'apprentissage professionnel en alternance. Nous pouvons supposer que dans la situation d'école, l'interaction avec le monde 3 est privilégiée et que dans la situation de travail, la prévalence est donnée à l'interaction avec le monde 1. Le monde 2 paraît alors comme l'espace subjectif unissant les connaissances produites dans les interactions avec les deux autres mondes.

4.4 L'identité

Pour Popper le fait que nous puissions saisir des objets du monde 3 par des processus de pensée du monde 2 « joue un rôle essentiel dans l'explication de la conscience de soi humaine, de l'ipséité ou de l'âme de l'homme » (Popper, 1997, p. 117). Popper lie très étroitement la théorie de la conscience de soi avec sa théorie de la connaissance. Pour lui, la conscience de soi, caractéristique de l'homme, ne peut se former que par le biais d'une interaction très importante entre le monde 3 des théories et le monde 2 des processus de conscience. La langue est indispensable au développement complet de la conscience de soi, ou de la conscience de l'*ego*, une langue dans laquelle nous pouvons désigner d'autres et nous-mêmes par un nom, une langue qui permet de reconstruire notre histoire personnelle (*Ibid.*). Nous apprenons notre moi à partir de nos relations sociales avec d'autres humains et surtout à partir de l'acquisition d'une langue et de théories formulées dans cette langue. Le psychisme humain, et ses caractéristiques comme la conscience de soi, selon cette perspective, sont issus d'un « effet retour » des productions objectivées sur leur producteur (*Ibid.*). Cette théorie unifiant le développement de la conscience de soi et de la connaissance peut nous permettre de construire une articulation entre la construction identitaire et le développement des compétences.

5 ARTICULATION DU CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE POPPER ET DU CADRE THÉORIQUE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE.

5.1 L'articulation sur les dimensions de la connaissance et de l'apprentissage

Si nous pouvons convoquer et utiliser le cadre épistémologique de Popper pour interpréter le cadre théorique de la didactique professionnelle, c'est parce que le premier est plus large et plus général que le second. Le cadre de Popper théorise la connaissance subjective et l'apprentissage dans une perspective anthropologique globale. L'approche de ces deux objets (connaissance et apprentissage), par la didactique professionnelle, est

restreinte, selon nous, au champ de l'activité professionnelle. Nous considérons donc le cadre de Popper comme proposant un plus haut niveau d'abstraction (au sens de plus général et faisant donc abstraction de plus de catégories descriptives du réel) et pouvant donc éclairer sous un angle particulier le cadre de la didactique professionnelle sous réserve qu'il puisse englober également ses références épistémologiques constructivistes. Lorsque certains auteurs, comme Firode (2013), opposent le constructivisme épistémologique de Popper au constructivisme psychologique de Piaget ou de Vygotski, c'est en considérant l'épistémologie au sens de la philosophie des sciences à laquelle Popper a remarquablement contribué. L'articulation entre les deux cadres épistémologiques et théoriques que nous proposons considère le cadre épistémologique de Popper en ce qui concerne la connaissance subjective. Elle est appréhendée par Popper dans la même dimension psychologique que l'épistémologie constructiviste piagétienne et vygotskienne sur lesquelles s'appuie la didactique professionnelle. Nous rejoignons ainsi Harlow, Cummings et Aberasturi (2007) qui appréhendent la théorie des trois mondes de Popper comme cadre de référence de la théorie constructiviste de Piaget.

5.2 La connaissance subjective et l'adaptation au réel

Lorsque Pastré distingue savoir et connaissance, en parlant d'un « savoir patrimonial, extérieur à un sujet » (2011, p. 206), il rejoint la séparation poppérienne entre connaissance objective et connaissance subjective. Le savoir comme un « ensemble d'énoncés qui portent sur un domaine, non contradictoires et reconnus valide par une communauté scientifique ou professionnelle » (*Ibid.*) est, selon nous, un sous ensemble de la connaissance objective qui, elle, comprend de plus des énoncés non nécessairement valides.

Nous proposons de nous appuyer sur la correspondance entre la conception de la connaissance subjective de Popper et la définition de la connaissance de la didactique

professionnelle. Pour Popper, la connaissance est un horizon organismique de croyances et d'attentes permettant de se risquer à agir. En didactique professionnelle, la connaissance est appréhendée comme ce qui permet d'orienter l'action de manière partiellement non consciente et incorporée. La connaissance est une « adaptation au réel » (Pastré, 2011, p. 166). Pour Popper, l'adaptation de la vie à son environnement est une forme de connaissance (1997).

Nous proposons également d'articuler la conception poppérienne de la connaissance subjective comme résultat en retour des interactions du sujet avec le monde 3 (les pensées objectives) et le monde 1 (le monde matériel) avec les deux formes de la connaissance unifiée définies par la didactique professionnelle (forme prédicative et forme opérative). Nous formulons ainsi deux conjectures : 1. En interagissant avec le monde 3 des pensées objectives, le sujet développe majoritairement la forme prédicative de la connaissance, celle qui permet d'explicitier et d'expliquer l'action. 2. En interagissant avec le monde 1 (le monde matériel), le sujet développe majoritairement la forme opérative de la connaissance, celle qui permet de réaliser l'action. En d'autres termes, l'apprentissage se réalise toujours en retour d'un "dire" ou d'un "faire" quelque chose. Ces deux conjectures supposent que les deux formes de la connaissance sont développées parallèlement, mais pas au même niveau comme nous le préciserons plus loin.

5.3 L'apprentissage et l'expérience

Selon les deux perspectives épistémologiques, celle défendue par Popper et celle portée par la didactique professionnelle, l'expérience est bien une source d'apprentissage par les problèmes qu'elle pose au sujet, ou plus précisément, lorsque le sujet constate que son modèle épistémique ou que son horizon d'attentes et de croyances est insuffisant pour expliquer un phénomène observé et constaté dans l'expérience. Dès lors, le sujet révisé, adapte, transforme sa connaissance pour l'adapter au réel. Il mobilise de façon primordiale

la modalité d'apprentissage par essai-erreur et stabilise sa connaissance lorsqu'il obtient un modèle qu'il juge satisfaisant. « Nos essais sont toujours nos hypothèses » (Popper, 1997, p. 142). La confrontation de nos hypothèses avec la réalité « constitue la part expérimentale de notre savoir. C'est suffisant pour apprendre quelque chose de l'expérience : c'est suffisant pour être empiriste » (*Ibid.*). Cette modalité d'apprentissage est typiquement, selon nous, celle de l'apprentissage sur le tas. La transformation du modèle s'opère également pour Popper, comme pour Pastré, à partir de théories scientifiques ou professionnelles transmises par des tiers. Ils identifient deux voies d'apprentissage : l'une partant des problèmes rencontrés dans l'action, l'autre partant d'une connaissance objective ou de savoirs formels précédant l'action.

L'autre point de jonction fondamental entre les deux épistémologies convoquées dans notre recherche concerne la conceptualisation dans l'action. Comme nous l'avons vu, cette conceptualisation est au cœur des propositions de la didactique professionnelle. Pour Popper, c'est le pouvoir d'inventer et d'imaginer librement des conjectures qui est à l'origine de toute connaissance subjective. Lorsque l'expérience ne correspond pas à l'horizon d'attente et de croyance, le sujet invente des conjectures qu'il sélectionne ensuite par essai-erreur. Popper considère que ce processus est permanent car immanent à l'existence humaine. Dans la didactique professionnelle, cette conceptualisation s'effectue dans l'action, avant l'action et après l'action. L'accent est ainsi mis sur « les concepts en acte qui permettent de prélever l'information pertinente pour orienter l'action » (Pastré, 2011, p. 191). Popper insiste davantage sur les théories. « Les théories sont d'ailleurs cent fois plus importantes que les concepts. Les théories peuvent être vraies et fausses. Les concepts peuvent être adéquats dans le meilleur des cas, et trompeurs dans le pire. Comparativement aux théories, les concepts ne sont pas importants » (1997, p. 140). La distinction entre concept et théorie que propose Popper est identique à la distinction que fait Pastré (2011) entre concept pragmatique et jugement pragmatique et que Vergnaud dénomme « théorème en acte » (*Ibid.*, p. 191). Pastré (*Ibid.*) introduit les jugements pragmatiques pour l'analyse

de l'activité dans des situations discrétionnaires. C'est ce type de situation que nous considérons dans l'enseignement supérieur. Cela nous focalise potentiellement alors, comme Popper, plus sur les théories que sur les concepts.

6 LE CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE POPPER COMME ÉCLAIRAGE SUR LES LIMITES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

6.1 La synthèse de l'axe identitaire et de l'axe opératif de la compétence

En assimilant étroitement la théorie de la conscience de soi avec celle de la connaissance subjective, le cadre épistémologique de Popper nous paraît permettre l'intégration, dans une même synthèse, de l'axe identitaire et de l'axe opératif qui orientent l'activité en didactique professionnelle. C'est le même besoin fondamental d'anticipation dans les actes qui génère deux types de croyances et d'attentes. Premièrement, pour agir, le sujet a besoin de croire que son acte produira l'effet attendu. Le modèle opératif conforme à la structure conceptuelle du couple situation-activité est la part de la connaissance subjective génératrice de réussite dans l'action. Deuxièmement, pour agir le sujet a aussi besoin de croire en sa capacité de mener l'action pour produire l'effet attendu. « Il ne peut pas y avoir d'activité sans un sujet qui la porte qui l'assume. » (Pastré, 2011, p.130). En situation professionnelle, le sujet a besoin de croire en sa légitimité d'agir pour s'autoriser à agir. « Pour développer des compétences professionnelles, il ne suffit pas de savoir "comment faire" il faut aussi se sentir autorisé à décider [...] il faut pouvoir agir et donc oser prendre des risques » (Sonntag et Mohib, 2007, p. 696). Le sujet doit aussi développer sa sécurité intérieure. En situation d'incertitude, il agit comme le feraient ses pairs ou son autorité de référence. Il anticipe donc la reconnaissance de l'action comme conforme aux attentes de ses clients, de sa hiérarchie, de ses pairs et aussi conformément à ses propres attentes. Il a besoin de croire en sa capacité d'agir selon cette conformité polysémique. L'horizon des croyances et des attentes vis-à-vis de l'action se développe donc, pour nous, selon les axes opératif et identitaire de la compétence. Pour Popper, cet horizon est le fruit

du même processus d'invention et d'imagination de conjectures puis de sélection par essai-erreur dans le cadre d'interactions avec le monde 1 (le monde matériel) et le monde 3 (celui des idées objectives).

6.2 Comment s'effectuent, chez le sujet, les mouvements d'épistémisation et de pragmatisation ?

Le problème du relatif flou conceptuel de la didactique professionnelle concernant le mouvement d'abstraction et le mouvement de transfert des théories dans l'action se résout, selon nous, par la convocation de la conception de l'apprentissage de Popper. La connaissance est toujours, pour Popper, le fruit de l'imagination et de la création critique. Lorsque le sujet ne peut expliquer ou comprendre un phénomène, lorsqu'il est confronté à une erreur ou une contradiction, lorsque son niveau d'abstraction est insuffisant pour expliquer ou maîtriser un phénomène, il invente alors naturellement des conjectures (ou des hypothèses). Ces conjectures sont pertinentes ou non. Il procède ensuite par essai-erreur pour éliminer les conjectures ou hypothèses les moins pertinentes et garder celles qui provisoirement vont le satisfaire. Le fondement de l'apprentissage est pour Popper cette capacité humaine d'inventer librement des conjectures et d'exercer ensuite sur elles un raisonnement critique. Pour Popper, l'esprit humain théorise naturellement et en permanence. Ces théories sont justes ou fausses. Mais le sujet ne peut, seul, réinventer toutes les théories professionnelles ou scientifiques. Le sujet assimile donc également le monde de significations déjà là en transformant également par la critique imaginative les théories auxquelles il a accès pour développer et modifier son horizon d'attentes et de croyances lui permettant de s'adapter au monde qui l'entoure. Ce pouvoir d'imagination critique fonde donc, pour nous, tout autant le mouvement d'épistémisation que le mouvement de pragmatisation que décrit la didactique professionnelle.

Mais cette conception poppérienne de l'apprentissage et du développement de la connaissance contredit le principe d'induction convoqué explicitement par la didactique

professionnelle pour décrire le premier niveau d'abstraction du mouvement d'épistémisation. Pour Popper, l'induction est un mythe. Elle n'existe pas. « Quant à l'induction (ou la logique inductive, ou le comportement inductif, ou encore l'apprentissage par induction, par répétition ou par instruction), j'affirme, avec Hume, que rien de tel n'existe » (1981, p. 210). La théorie précède toujours, parce qu'elle lui est nécessaire, l'identification de régularités dans l'environnement. « L'idée fondamentale de ma théorie de la connaissance est celle-ci : des problèmes, et les tentatives de les résoudre en élaborant des hypothèses, des théories ou des conjectures, précèdent toute observation » (Popper, 1997, p. 119). En s'opposant avec force à l'induction, Popper nous invite à questionner autant les approches pédagogiques inductives dont se nourrit la démarche pédagogique intégrative proposée par certaines formations par alternance que les fondements théoriques mêmes de la didactique professionnelle. Dans bien des cas, la pédagogie inductive ne s'appuie pas sur une induction épistémique, mais signifie de partir du concret pour aller vers l'abstrait ou de partir de l'expérience et de l'action (Beitone, 2006). Selon cette perspective, Popper ne contredit pas l'approche pédagogique inductive, bien au contraire. Concernant plus précisément le principe inductif, il nous semble que l'éclairage de Popper ne contredit pas fondamentalement l'usage qu'en fait la didactique professionnelle. Le principe inductif est considéré comme « le niveau le plus basique » de la conceptualisation (Pastré, 2011, p. 253). Il est le fait d'identifier des régularités dans l'environnement puis de les transformer en règles pour guider l'action. Avec Popper, il s'agit de considérer que face au problème que pose l'environnement (par exemple la nécessité de le comprendre pour agir et anticiper les résultats de son action), le sujet imagine des conjectures parfois peu conscientes qu'il vérifie ensuite en recherchant les régularités susceptibles de les confirmer. Lorsqu'il identifie une régularité confirmant une conjecture, le sujet stabilise provisoirement cette conjecture en modifiant son horizon d'attentes et de croyances. C'est cette partie du processus qui est la plus consciente chez le sujet. Elle peut faire l'objet d'une formalisation par le langage. Elle est ainsi observable et interprétée par certains comme un processus inductif alors qu'elle est, selon nous, le résultat d'un processus hypothético-déductif.

D'ailleurs, c'est ainsi que Meirieu décrit le processus d'induction : une opération mentale consistant « par combinaisons successives d'attributs, à faire des hypothèses sur ce qui constitue leur "point commun" et, procédant par une alternance de réductions et d'extensions, à accéder jusqu'à une formalisation acceptable » (Meirieu, 1987, dans Mauduit-Corbon, 2007, p. 52). Nous pouvons estimer que partisans et opposants du principe d'induction décrivent en fait le même processus d'apprentissage à partir de l'action. Nous retenons la formulation de Popper car le principe d'imagination critique nous paraît éclairer les zones d'ombre concernant les processus d'épistémisation et de pragmatisation au fondement de la conception de l'apprentissage professionnel proposée par la didactique professionnelle.

6.3 Pourquoi l'apprentissage théorique doit-il parfois précéder l'apprentissage pratique ?

Pour Popper, la théorie précède toujours l'action car elle est nécessaire à l'action. La théorie est nécessaire même à l'observation. Dans le cas de l'apprentissage sur le tas, si le bagage théorique est insuffisant, la théorie est inventée en partie de manière inconsciente spontanément dans la confrontation à l'action puis améliorée par itérations d'essais et d'erreurs. « On ne peut tirer les théories à partir des expériences ; les théories ne peuvent être qu'inventées » (Popper, 70). Mais le sujet ne peut reproduire à lui seul toutes les théories professionnelles ou scientifiques dont il a besoin pour agir. La médiation d'un tiers est alors nécessaire. Ce tiers "propose" des théories que le sujet va mettre à l'épreuve (hypothèses critiques) comme il le ferait de ses propres théories pour développer ou transformer son horizon d'attentes et de croyances lui permettant d'agir. Pour Popper, la plupart des théories qu'utilise le sujet lui ont été proposées par des tiers. Cette médiation des tiers se fait de manière consciente ou inconsciente, formelle ou informelle. Elle peut avoir lieu dans le cours de l'action, après l'action, dans les séances de débriefing et d'analyse réflexive de l'action, ou avant l'action dans le cadre d'une présentation du travail à effectuer, voire dans le cadre d'un dispositif formel de formation. Pastré (2011) distingue

deux modalités fondamentales d'apprentissage : la première où la construction du modèle épistémique précède celle du modèle opératif ; la seconde où les deux modèles, épistémique et opératif, sont construits simultanément. En suivant Popper, nous proposons de considérer qu'il n'y a qu'une seule modalité d'apprentissage et que celle-ci permet la construction simultanée des deux modèles, mais avec plusieurs variations. Avec Popper, nous pensons que la théorie précède l'action et qu'il y a toujours construction d'un modèle épistémique avant d'agir sur lequel s'appuie le modèle opératif. Dans le cas général des situations professionnelles, la théorie est au minimum et en partie transmise par un tiers médiateur de façon informelle lorsqu'il prescrit la tâche à accomplir et qu'il présente les actions à effectuer en en faisant la démonstration ou en les expliquant. L'ordre de la présentation, le choix de l'organisation spatiale, l'usage des instruments et des artefacts, l'agir observable des collègues sont aussi porteurs d'éléments théoriques permettant de manière informelle de construire un premier niveau des modèles épistémiques et opératifs avant d'agir. Ceux-ci sont peut-être incomplets et trop sommaires voire erronés, mais ils précèdent l'action et évoluent dans l'action lorsqu'ils s'avèrent insuffisants pour être efficaces ou après l'action lors d'une analyse réflexive rétrospective. Le modèle épistémique se développe dans ce cas au minimum car la confrontation imminente à l'activité focalise l'attention sur la construction du modèle opératif. En accord avec Pastré (2011), il nous faut par ailleurs distinguer des situations professionnelles où la théorisation informelle, lors de la présentation de la tâche à accomplir, est insuffisante pour bâtir des modèles épistémiques et opératifs permettant d'agir. Nous assimilons l'exemple, qu'il donne, de la conduite d'une centrale nucléaire aux cas où il n'est pas possible de décomposer l'activité en tâches simples isolées ou de proposer une progression acceptable selon différents niveaux de complexité parce que l'activité se présente toujours d'emblée dans sa totalité complexe. L'exemple de Pastré correspond également aux situations utilisant des artefacts ou des instruments spécifiques qui rendent compte d'un réel lui-même inaccessible, concrètement et sensiblement. Dans ces deux cas et probablement de manière non exclusive il paraît nécessaire de permettre la construction des modèles épistémiques et opératifs en dehors et

en amont de l'activité par un dispositif spécifique. Dans ce dispositif, l'attention se focalise principalement sur la construction du modèle épistémique. Il s'agit alors plus de comprendre, voire d'élaborer l'activité que de la réaliser et de l'assimiler (Savoyant, 2006, dans Pastré, 2011). Mais dans l'intention de pouvoir ensuite réaliser cette activité il y a, au minimum et souvent de manière insuffisante, construction d'un premier niveau de modèle opératif. Nous considérons que l'apprentissage de savoirs professionnels ou scientifiques utiles à l'action, en amont de l'action, ne permet de construire le modèle épistémique de l'action que si ces savoirs sont appris pour expliquer ou comprendre l'action à réaliser et qu'alors se construit dans le même temps un premier niveau du modèle opératif. Si ces savoirs sont appris de manière décontextualisée, sans mise en relation avec l'action par le sujet, il n'y a pas alors pour lui de construction du modèle opératif. Il n'y a pas non plus de construction du modèle épistémique de la situation professionnelle. Tout au plus, il y a mémorisation d'un réseau de connaissances permettant de réussir un contrôle de connaissances, ou de redire un savoir transmis.

6.4 Un point de contradiction entre le cadre de la didactique professionnelle et celui de Popper ?

Au cours de notre exploration du cadre théorique de la didactique professionnelle et du cadre épistémologique de Popper, nous avons relevé un point pouvant constituer un nœud de contradictions que nous souhaitons ici clarifier. Pour la didactique professionnelle, qui s'appuie en grande partie sur l'épistémologie génétique de Piaget, dans de nombreux cas, « la réussite précède la compréhension » (Pastré, 2011, p.155). Autrement dit, la réussite de l'action précède la représentation de l'action sous la forme d'opérations mentales reliées par des implications signifiantes. Popper appelle cette représentation conjecture ou théorie. Pour lui et contrairement à Piaget, cette théorie précède l'action. Elle précède même l'observation. Popper stipule ainsi que la faculté humaine d'imagination de conjectures face à un problème conduit le sujet à théoriser avant d'agir. Le sujet agit toujours en fonction d'une théorie plus ou moins consciente faisant partie de son horizon d'attentes et de

croyances. Il procède de telle manière parce qu'il pense que cela peut produire tel ou tel effet. La théorie peut s'avérer fautive ou insuffisante dans l'action. Elle génère alors un problème pouvant conduire à une nouvelle conjecture modifiant l'action. Le sujet teste ainsi sa nouvelle théorie. S'il réussit, il modifiera alors son horizon d'attentes et de croyances en s'appuyant sur cette nouvelle théorie. Pour autant, même en cas de réussite, cette théorie peut s'avérer fautive ou insuffisante. Elle peut même ne pas correspondre à son action effective. Appliquée telle qu'elle peut être énoncée par l'individu, elle conduira possiblement un autre sujet à l'échec. Et c'est ici que nous proposons d'identifier un point de jonction entre les deux perspectives poppérienne et piagétienne. Celles-ci ne s'opposent plus, mais se complètent. Pour Popper, la théorie précède toujours l'action même lorsqu'elle est fautive. Pour Piaget, la compréhension de la théorie « vraie » peut être postérieure à l'action. Pour Popper, la théorie imaginée par l'individu sera considérée par lui « vraie » tant qu'elle ne le conduit pas à l'erreur. Pour Piaget, la conceptualisation « juste » conduisant à une théorie « vraie » nécessite un travail pouvant être indépendant de l'action, et pouvant se réaliser après l'action. En nous appuyant sur Popper, nous pouvons alors réinterpréter l'exemple donné par Piaget et présenté par Pastré sans contredire Piaget. Il s'agit d'une tâche simple où des enfants doivent lancer un projectile en direction d'une cible en faisant tourner le projectile selon la technique de la fronde :

La réussite consiste à faire tourner la balle à l'aide de la ficelle, jusqu'à lui donner une vitesse suffisante, puis à lâcher la balle au point de tangente, là où l'angle formé entre le rayon du cercle décrit par la balle et la droite passant par la cible forme un angle droit. On constate que les enfants réussissent assez vite à trouver en pratique ce point de tangente et à lâcher la balle au bon endroit sur le cercle. Après chaque essai, l'expérimentateur demande à l'enfant d'indiquer à quel endroit précis il a lâché la balle. Et là surprise, les enfants indiquent en général le point du cercle le plus proche de la cible. [...] non seulement ils fournissent une explication erronée de leur réussite, mais encore ils sont incapables de décrire fidèlement ce qu'ils ont fait. (Pastré, 2011, p. 153)

Piaget conclut que la compréhension, par une représentation juste de la réussite (une théorie), suit alors la réussite de l'action. Avec Popper, nous pouvons conclure que les enfants, pour agir, construisent une théorie, d'ailleurs souvent la même en général. Cette

similitude de construction par les enfants illustre la proposition de Pastré qui considère que la situation possède une structure conceptuelle. Notre raisonnement nous conduit à dire qu'en fait la situation possède plusieurs structures conceptuelles. Ici l'une d'elle est vraie, celle qui mobilise le concept de tangente. L'autre est fausse. Si elle permet à l'enfant de construire une représentation de son action et de sa réussite lui permettant d'agir, elle ne permettrait pas à un tiers de réussir l'action telle qu'elle est énoncée. C'est donc postérieurement dans une situation de transmission de consigne par exemple que les enfants peuvent constater leur erreur et modifier leur théorie. Ils peuvent aussi découvrir la théorie vraie lors d'une séquence d'enseignement. Elle viendra heurter la représentation construite dans l'action. C'est alors un processus d'imagination et de vérification de cette nouvelle théorie qui viendra durablement modifier leur représentation.

7 MODÉLISATION DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL, DE L'ACTIVITÉ DE JUGEMENT PROFESSIONNEL ET DE L'APPRENTISSAGE EN ALTERNANCE.

Notre modélisation s'appuie sur notre interprétation du cadre théorique de la didactique professionnelle mobilisant le cadre épistémologique de Popper. Nous identifions trois groupes de dimensions de l'apprentissage professionnel, de l'activité de jugement professionnel et de l'apprentissage professionnel en alternance. Les dimensions identitaires sont identifiées sur l'axe identitaire de la compétence. Les dimensions opératoires sont identifiées sur l'axe opératif de la compétence. Les dimensions temporelles diachroniques et synchroniques sont identifiées autour de ces deux axes.

7.1 L'apprentissage professionnel

En convoquant la didactique professionnelle, nous ne dissociions pas l'apprentissage professionnel de l'exercice de l'activité professionnelle. « Il est très difficile de dissocier complètement l'analyse de l'activité et l'analyse de l'apprentissage de et dans

l'activité » (Pastré, 2011, p. 185). Le développement de la compétence est pour nous inféré à l'apprentissage professionnel. Mais il se situe sur un autre registre. L'apprentissage professionnel est situé sur le registre de la connaissance subjective nécessaire à l'action alors que le développement de la compétence est situé sur le registre de la réalisation effective de l'action. En nous appuyant sur les écrits de Gillet (1998), Le Boterf (2008) et Ollagnier (2010), nous pouvons considérer la compétence à la fois comme un potentiel, comme un processus ou comme un résultat. Nous l'appréhendons ici comme un résultat, c'est à dire, non pas comme le processus combinatoire mobilisant des ressources pour réussir dans une situation de travail, mais comme un produit de ce processus correspondant à une activité réalisée « avec compétence » (Le Boterf, 2008). Une nouvelle compétence (au sens d'une activité réalisée avec compétence) sera pour nous un indicateur d'apprentissage professionnel. Nous développons dans la partie méthodes de cette thèse comment nous identifions l'évolution de la compétence en tant qu'indicateur d'apprentissage professionnel en utilisant quatre caractéristiques proposées par Vergnaud (2006). Nous modélisons dans la figure 1 les différentes dimensions de l'apprentissage professionnel autour de l'axe identitaire et de l'axe opératif de la compétence.

7.1.1 Les dimensions opératoires de l'apprentissage professionnel

Nous modélisons l'apprentissage professionnel comme un processus de développement de la connaissance permettant d'orienter efficacement l'action, elle-même constitutive de l'activité professionnelle. « En concevant la connaissance humaine comme une adaptation au réel » (Pastré, 2011, p. 88), la didactique professionnelle, comme l'épistémologie poppérienne, « inscrit la connaissance dans une ontologie du "faire" et de la pratique. » (*Ibid.*, p. 89). Dans certains métiers comme « dans les activités de service au sens large, l'essentiel de l'action est d'ordre langagier. [...] Dans ces activités, "dire c'est faire". » (*Ibid.* p. 202). Dire consiste parfois à produire ou à transformer une pensée objective du monde en mobilisant le niveau descriptif et le niveau argumentatif du langage. Mais dire consiste aussi, en mobilisant le niveau communicationnel du langage, à

transmettre les informations perçues dans le monde 1. Dans ce cas, le "dire" comme le "faire" utilisent les concepts du monde 3 pour agir dans le monde 1. En décrivant notre modélisation de l'activité de jugement professionnel, nous verrons plus loin que réside potentiellement dans cette distinction des différentes formes de "dire", un élément de démarcation et de distinction entre, d'une part, les métiers-cibles de l'enseignement supérieur et, d'autre part les métiers préparés dans les formations infra-baccalauréat. D'une manière générale, et en modélisant avec Popper la connaissance entre le monde 1 et le monde 3, nous signifions que le développement de la connaissance se développe en interaction avec ces deux mondes en vue de "dire" ou de "faire" quelque chose et par effet-retour d'un "dire" ou d'un "faire" quelque chose. Nous nommons "Réflexion" l'action de transformation ou de production effectuée par le sujet vers le monde 3 pour la distinguer de l'action de transformation ou de production par le sujet vers le monde 1.

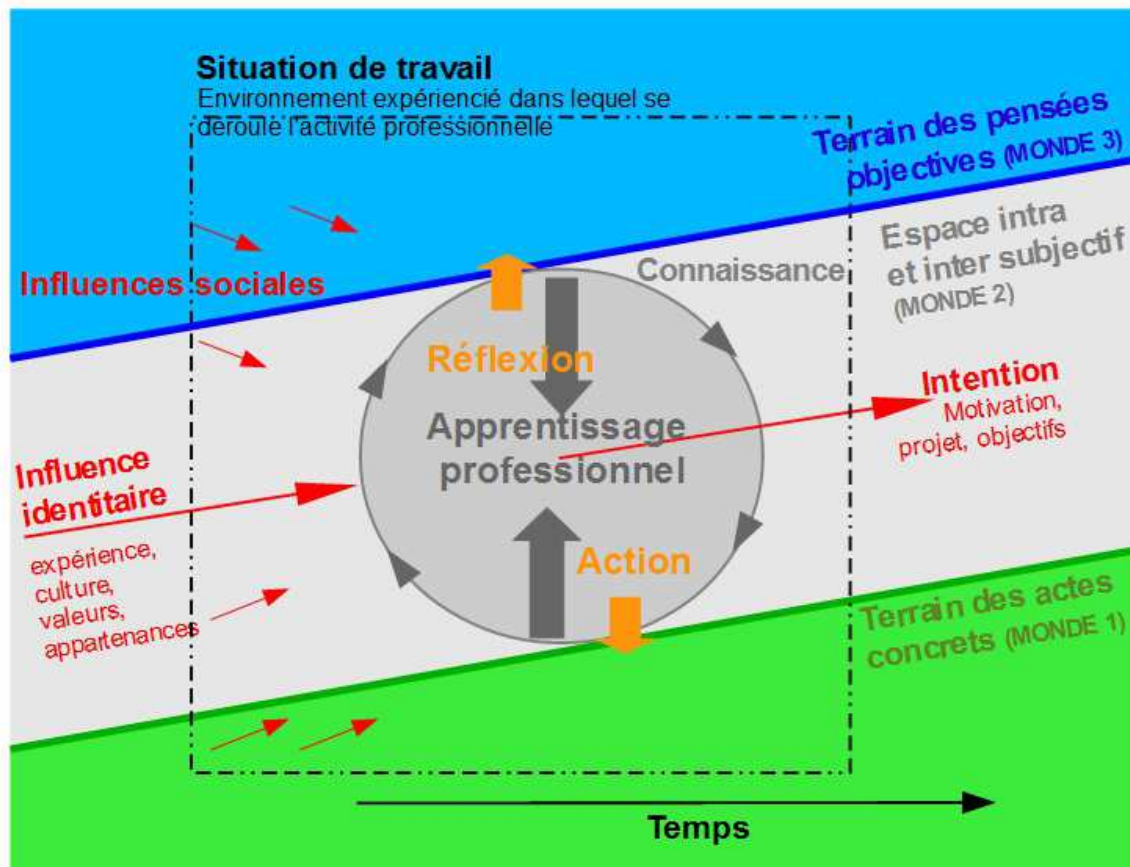


Figure 1 – Apprentissage professionnel

Comme tout processus cognitif, le processus d'apprentissage professionnel appartient au monde 2 subjectif et intersubjectif. Il est le processus de développement de la connaissance permettant d'agir dans la situation de travail. La connaissance relie le monde 1 que nous nommons « terrain des actes concrets » et le monde 3, « terrain des pensées objectives ». Cette relation n'est pas statique, mais en continuelle évolution itérative représentée sous la forme d'un cycle. Nous utilisons le terme de terrain pour préciser que le sujet interagit avec une partie des mondes 1 et 3, une partie qui lui est accessible (au sens Vygotskien de zone proximale de développement), celle qu'il reconnaît comme sienne et qui constitue l'environnement qu'il est susceptible de prendre en compte pour son action.

Conformément à notre hypothèse formulée précédemment, la forme opérative de la connaissance se développe principalement dans l'interaction avec le terrain des actes concrets. La forme prédicative, quant à elle, se déploie dans l'interaction avec le terrain des pensées objectives. Ces deux formes sont constitutives de la même connaissance, mais elles ne sont pas orientées vers le même but. La forme opérative vise la réussite de l'activité. La forme prédicative vise l'explicitation et l'explication de l'activité.

Nous désignons la part du Monde 1 « terrain des actes concrets » plutôt que « terrain du monde matériel » pour prendre en compte les métiers qui usent d'artefacts et d'instruments symboliques dont la matérialité ne se traduit que par l'encodage numérique. Par exemple, lorsqu'un conseiller bancaire effectue un mouvement financier d'un compte sur un livret, il s'agit bien d'un acte concret transformant un réel dont la matérialité n'est pas la caractéristique première. La matière transformée est ici une donnée informatique, autrement dit, une information. Comme le suggère Astolfi (1992) en s'appuyant sur Legroux, nous proposons de distinguer savoir, connaissance et information en les reliant respectivement aux mondes poppériens 3, 2 et 1. Ceci nous fait positionner la connaissance, entre, d'une part, le savoir et, d'autre part, l'information. Nous suivons ainsi Astolfi et contredisons Legroux qui positionne, lui, le savoir entre la connaissance et l'information pour décrire les transformations s'opérant de l'un vers l'autre. La maîtrise de la collecte, du traitement et de la diffusion de l'information, à l'aide des technologies de l'information et de la communication, est reconnue aujourd'hui comme une compétence-clé dans l'ensemble des référentiels-métiers internationaux (Voogt et Roblin, 2012).

L'apprentissage professionnel est une activité incidente ou intentionnelle étroitement liée à l'activité professionnelle. Il se réalise dans la situation de travail, à partir de la situation de travail et pour la situation de travail, qui est constituée d'éléments des trois mondes. La tâche prescrite fait notamment partie du terrain des pensées objectives. Le processus d'apprentissage professionnel se réalise dans les interactions avec toutes les

pensées objectives émises sur la situation et/ou dans la situation de travail, pensées élaborées par des tiers ou par le sujet lui-même. Parmi elles se situent les savoirs professionnels. L'apprentissage professionnel est un mouvement d'intériorité résultant d'une interaction (en extériorité) avec le terrain des actes concrets par l'action ou avec le terrain des pensées objectives par la réflexion. Ces interactions sont représentées sur un axe vertical correspondant aux mouvements ascendants d'épistémisation et aux mouvements descendants de pragmatismation. Ce mouvement d'intériorité-extériorité se produit lorsque le sujet rencontre un problème. Pour Popper, le problème, c'est aussi tout phénomène suscitant l'intérêt ou la curiosité du sujet. C'est aussi lorsque le sujet produit une erreur, autrement dit, lorsque le sujet rencontre un obstacle, une difficulté sur l'un de ses terrains, lorsque le réel ne se comporte pas conformément à ses attentes. Le sujet se met alors en mouvement. Il se mobilise pour modifier son horizon d'attentes et mieux anticiper ainsi ses futures actions. Il déploie de l'énergie, fait un effort pour dépasser le problème émanant de son terrain. « Le processus d'apprentissage [...] entraîne souvent une certaine activité ou "effort" de l'organisme » (Popper, 1981, p. 68). Pour représenter cet effort du développement de la connaissance visant à réussir l'activité qui se déroule sur l'axe horizontal du temps, le terrain est représenté comme une pente qu'il faut gravir pour s'élever.

L'orientation de l'activité et son apprentissage sont également influencés par l'environnement social de l'étudiant. Ces influences opèrent dans les trois mondes de Popper. Sur le terrain des actes concrets, l'organisation de l'espace de travail ou le choix des instruments sont des exemples de cette influence sociale sur le sujet dans, par et sur l'action. Sur le terrain des pensées objectives et des relations inter-psychiques, tous les dialogues que le sujet noue avec son environnement (les pairs, les collègues, la hiérarchie, etc.) dans, par et sur la situation de travail jouent un rôle. Soulignons l'importance dans les formations en alternance du tuteur. Geay et coll. (2005) notent que la réussite de l'alternance en formation tient au *coaching* rapproché du maître d'apprentissage ainsi que des missions

confiées correspondant aux capacités de l'étudiant. Pour Mayen (1999), le tuteur guide l'activité de l'apprenti de trois manières : un guidage d'exécution qui consiste à dire ce qu'il faut faire, un guidage d'orientation pour aider à prendre une décision après analyse de la situation, un guidage de contrôle des effets de l'action visant à soutenir le sujet dans la sélection des informations importantes requises pour le contrôle de l'action. Pelpel (2001) met en avant l'importance de l'équilibre entre laisser le sujet tâtonner et l'empêcher de faire des erreurs. Le guidage moyen semble meilleur face à la tâche complexe. C'est un équilibre entre rapidité d'exécution de la tâche et approfondissement de la capacité de transfert. Pelpel préconise enfin un équilibre entre l'apprentissage vicariant (on apprend des erreurs et des réussites des autres par observation) et l'apprentissage par effectuation. Nous formalisons à partir des préconisations de Pelpel et de nos observations des pratiques tutorales quatre niveaux d'engagement de l'apprenti dans l'action : l'observation, l'effectuation en simulation, l'effectuation en tutorat rapproché et l'effectuation en autonomie. Les influences sociales ne jouent pas uniquement sur l'axe opératoire de la compétence mais également sur l'axe identitaire.

7.1.2 Les dimensions identitaires de l'apprentissage professionnel

La mise en mouvement constitutive du processus d'apprentissage visant à résoudre un problème est le produit d'une force mobilisée par l'esprit. Pour Popper, l'esprit est une force. Les forces agissantes dans le processus d'apprentissage sont représentées dans notre schéma sur l'axe identitaire de la compétence par des flèches de couleur rouge. La force de l'esprit qui est principale pour nous est l'intention. Le sujet se met en mouvement d'apprentissage, autrement dit, il se mobilise en poursuivant un mobile. Pour Popper (1981) ce mobile c'est ce qui fait problème pour le sujet. La volonté de résoudre le problème transforme ce mobile en intention d'agir. Le sujet peut exprimer cette intention sous différentes formes : une motivation, un but, un objectif ou un projet. « Nos buts, nos désirs, et nos préférences jouent un rôle considérable [...]. Ils déterminent nos interprétations, interprétations que nous essayons ensuite de tester, de vérifier ou de

falsifier » (Popper, 1997, p. 152). Moreau et Raveleau (2006) qui ont étudié l'intention entrepreneuriale chez les étudiants rappellent que l'intention signifie une opération de l'esprit qui se propose un but, des objets ou des choses voulues. Pour Ajzen (1991, dans Moreau et Raveleau, 2006) les intentions sont des indicateurs d'une volonté d'essayer, d'une véritable motivation et des efforts que l'on est prêt à consentir pour se comporter d'une certaine façon. Dans le cadre d'un comportement planifié l'intention est un antécédent de l'acte (*Ibid.*) Il est donc pour nous un antécédent à l'apprentissage intentionnel. Son expression par l'étudiant est alors un fort indicateur de son apprentissage. Pour Ajzen (*Ibid.*) l'intention dépend de trois type de croyances : les croyances comportementales (elles concernent le résultat perçu de l'action), les croyances normatives (qui concernent les pressions perçues concernant la production ou l'inhibition de l'action), les croyances de contrôle (elles concernent la capacité du sujet perçue pour réussir l'action). Moreau et Raveleau constate que les modèles concernant l'intention se rejoignent pour dire qu'elle dépend de la perception de désirabilité et de faisabilité de l'action.

Dans notre modélisation l'intention s'inscrit sur l'axe identitaire dans le monde subjectif et se nourrit par les influences identitaires du sujet, c'est à dire, ses expériences, sa culture, ses valeurs et ses appartenances sociales. Ainsi « L'essentiel de l'invariance qui soutient la construction identitaire se manifeste surtout par un retour sur soi et sur son passé. Mais elle peut aussi s'exprimer par une projection de soi vers l'avenir » (Pastré, 2011, p. 139). Pastré considère ici les invariants identitaires comme les éléments identitaires orientant l'activité et l'apprentissage de l'activité dans la durée. Ils préexistent à la situation et subsistent après la situation comme nous le modélisons. Il s'agit pour Pastré de « considérer une trajectoire temporelle et ce qui signe la présence d'un sujet à travers un grand nombre de situations » (*Ibid.*, p. 141).

Nous ne nous intéressons pas ici spécifiquement à l'identité professionnelle mais à son influence sur l'orientation de l'activité et l'apprentissage de l'activité. Ce n'est pas tant la

construction de l'identité professionnelle qui est pour nous pertinente mais la progression de l'influence identitaire sur l'apprentissage professionnel. Nous n'approfondissons donc pas le concept d'identité au-delà de la définition de Popper (1997) comme conscience de soi. L'identité professionnelle est donc pour la conscience de soi en tant que professionnel, c'est à dire, en tant que personne capable de faire face à la tâche de manière conforme aux attendus d'un groupe professionnel.

7.1.3 Les dimensions temporelles de l'apprentissage professionnel

Avec Lesourd (2006), nous considérerons que le processus d'apprentissage professionnel se déroule dans une enveloppe temporelle subjective unifiant l'axe identitaire diachronique qui fonde l'unité du sujet avec l'axe instrumental adaptatif synchronique, entre intériorité et extériorité du sujet. Cette enveloppe temporelle « maintient, contient, délimite, régénère et contraint l'existence temporelle du sujet » (*Ibid.*, p.49). La construction de cette enveloppe temporelle par le sujet est pour nous une clé de lecture de l'apprentissage professionnel. À la suite de Maubant (2013) qui distingue, en s'appuyant sur Bachelard, trois niveaux de temporalités en dialogue entre elles, nous identifions trois niveaux d'enveloppe temporelle : le niveau du projet de vie, le niveau de l'activité et le niveau de la pensée dans l'immédiateté de l'action. Nous représentons ces trois niveaux d'enveloppe temporelle pris en compte dans le processus d'apprentissage professionnel à la figure 2.

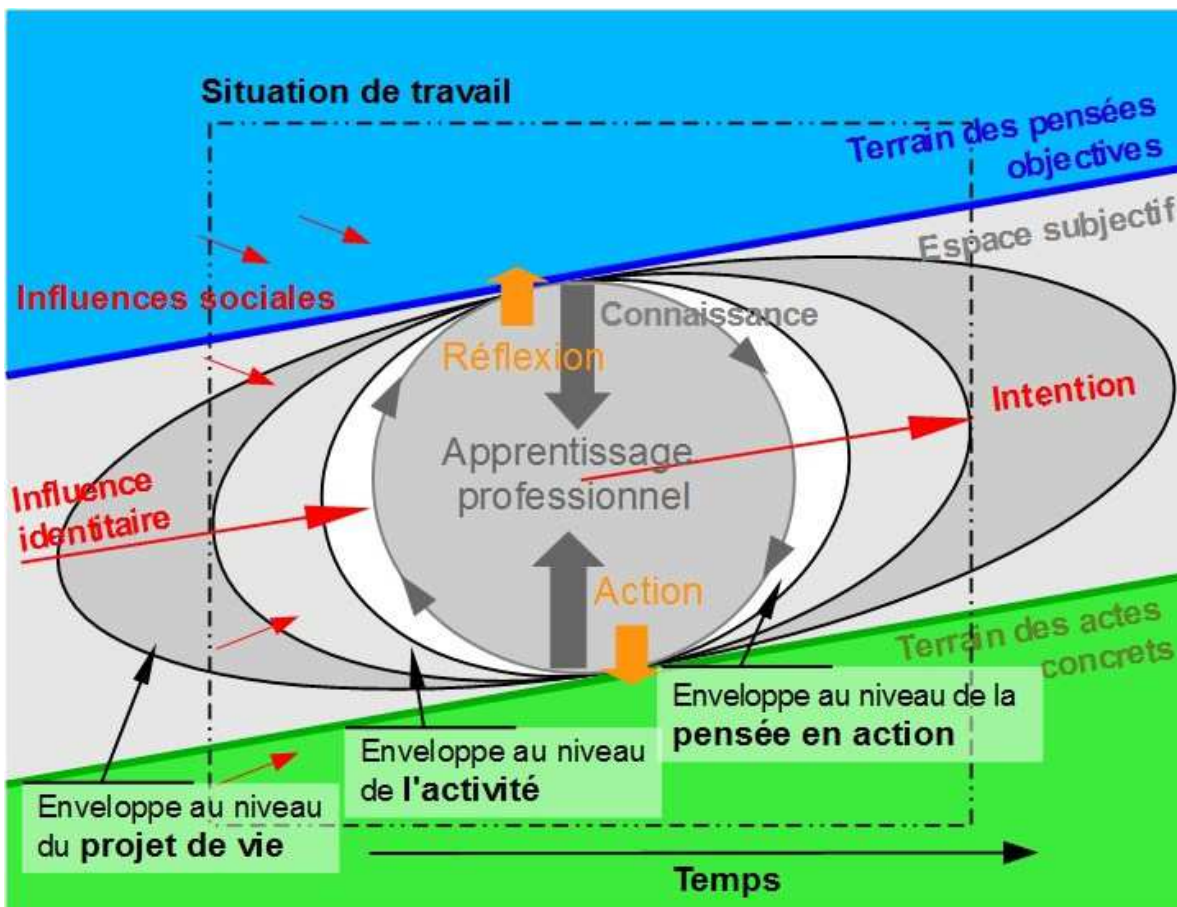


Figure 2 – Niveaux d'enveloppes temporelles

Les conceptualisations, générées en retour des interactions du sujet avec le terrain des pensées objectives et le terrain des actes concrets, modifient l'horizon des attentes et des croyances. Elles permettent d'augmenter la capacité à anticiper les résultats de ses actions (Popper, 1981). Pour Piaget (dans Pastré, 2011), l'élargissement du pouvoir d'anticipation dû à la conceptualisation va dans trois directions : vers le futur, vers le lointain, vers le possible. Nous faisons l'hypothèse que le processus d'apprentissage professionnel fait évoluer ainsi la connaissance du couple activité-situation de travail par extension de la prise en compte de l'enveloppe temporelle et probablement également de l'espace dans lequel se déroule l'action.

Nous classons les différentes dimensions de notre modélisation de l'apprentissage professionnel en trois catégories : les dimensions identitaires, les dimensions opératoires et les dimensions temporelles. Ces trois catégories ou dimensions de l'apprentissage professionnel guideront l'opérationnalisation de notre recherche en nous permettant d'identifier des objectifs spécifiques. Nous précisons ces dimensions de l'apprentissage professionnel dans un contexte de formation en alternance et d'enseignement supérieur en effectuant un focus sur l'activité de jugement professionnel.

7.2 Le jugement professionnel

Coles (2002) et Tripp (1993) distinguent plusieurs niveaux de jugement dans l'activité professionnelle allant du plus simple au plus complexe. Le niveau supérieur s'appuie souvent sur un jugement de niveau inférieur. Pour Tripp, il s'agit d'un jugement pratique, un jugement-diagnostic, un jugement réflexif et un jugement critique. Pour Coles le jugement est d'abord un jugement intuitif, un jugement stratégique, un jugement réflexif et un jugement délibératif. Si les jugements dits « pratique et diagnostic » semblent indispensables à l'action car ils font partie du processus de décision de l'action à mener (Pastré, 2011), nous ne les qualifions pas, avec Coles (2002), de jugements professionnels car ils ne mettent pas en jeu la nature discrétionnaire des décisions du professionnel. Seuls, le jugement de type réflexif et surtout de type délibératif, qui en est le prolongement, seront considérés comme des jugements professionnels à part entière.

Pour Coles, le jugement réflexif cible les situations de pratiques professionnelles empreintes d'incertitude. Il est personnel et se réalise lorsque le professionnel prend en considération ses propres habiletés, lorsqu'il pondère les multiples facettes d'une situation complexe telle qu'il la comprend au moyen de sa pratique établie et choisit d'aller de

l'avant avec la solution qu'il a choisie. Le jugement délibératif, quant à lui, porte davantage sur les dilemmes impliquant un conflit entre des valeurs morales et des idéaux.

Ainsi Lafortune définit le jugement professionnel comme :

Un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation » (Lafortune, 2006, dans Mottier Lopez et Allal, 2008, p. 465).

Si la décision doit être justifiée par le sujet, c'est parce qu'elle concerne un ou des tiers. Lopez et Allal considèrent que le jugement professionnel doit être appréhendé comme un processus individuel, autrement dit comme une mise en relation d'informations diverses, de raisonnements, d'interprétations, d'appréciations, de prises de décision. Mais il doit aussi être considéré comme une pratique sociale nourries de concertations avec des collègues, de références aux consignes et aux directives de l'institution, du respect du Code déontologique de la profession (*Ibid.*).

La définition du jugement professionnel que nous retenons s'appuie principalement sur la définition de Lafortune. En nous appuyant sur le cadre théorique de la didactique professionnelle, le jugement professionnel se caractériserait dès lors par :

- un processus qui mène à une prise de décision orientant l'activité dans une situation ;
- le fait que la décision concerne un ou des tiers ;
- le fait que la situation de jugement est discrétionnaire, la décision étant alors guidée par le but ;

- l'idée que le processus de jugement s'effectue au cours d'activités spécifiques reconnues comme activités de métier et, au moins partiellement, autonomes de l'activité à orienter ;
- la recherche d'informations avec des moyens diversifiés ;
- la mobilisation d'une expertise (expériences et connaissances) en référence à des règles du métier ;
- l'argumentation explicite de la décision à un tiers.

Dès lors, notre modélisation du jugement professionnel est présente dans la figure 3. Elle s'appuie sur quatre caractéristiques :

- Le jugement professionnel est une activité partiellement autonome vis-à-vis de l'activité concrète transformant le réel, alors que le jugement d'action s'intègre à cette activité. « Le fait d'être dans une situation discrétionnaire se traduit par l'importance que prend la préparation de la mission » (Pastré, 2011, p. 190). Le jugement professionnel constitue le socle de cette préparation.
- L'activité de jugement professionnel s'appuie largement sur l'axe identitaire de la compétence reliant l'intention aux influences identitaires, notamment l'expérience, l'appartenance à un corps professionnel et la référence à des valeurs. Cette dimension identitaire organisatrice de l'activité « est peu apparente quand on analyse les activités à dominante technique, dans la mesure où l'investissement de soi dans l'action reste[...] peu manifeste. Elle devient essentielle quand il s'agit d'analyser des activités où des humains agissent sur et avec d'autres humains » (*Ibid.*, p. 141).
- Le jugement professionnel consiste à juger la situation d'un tiers au travers du prisme de sa propre situation notamment dans les activités de service qui relèvent majoritairement de tâches discrétionnaires (*Ibid.*). Il s'agit de façon générale de prescrire ou de contribuer à la prescription d'une action ou d'une activité :

ingénierie, conseil, métiers à autrui, etc. La situation du tiers, souvent co-construite avec le tiers (*Ibid.*), est intégrée à la situation de travail du sujet. Elle fait partie de son environnement expérimenté.

- Parce que le sujet doit communiquer le résultat du processus du jugement professionnel à un ou des tiers et justifier des choix qu'il a effectués dans sa démarche, le jugement professionnel consiste à produire une pensée objective à partir notamment d'informations recueillies sur le terrain des actes concrets (celui du tiers et du sujet). Le jugement professionnel inverse alors le rapport qu'effectue le sujet entre le monde 1 et le monde 3. Plutôt que d'agir sur le terrain des actes concrets en utilisant des éléments du terrain des pensées objectives notamment la tâche prescrite, le jugement professionnel est une activité où l'on agit sur le terrain des pensées objectives en utilisant des éléments du terrain des actes concrets pour prescrire une tâche.

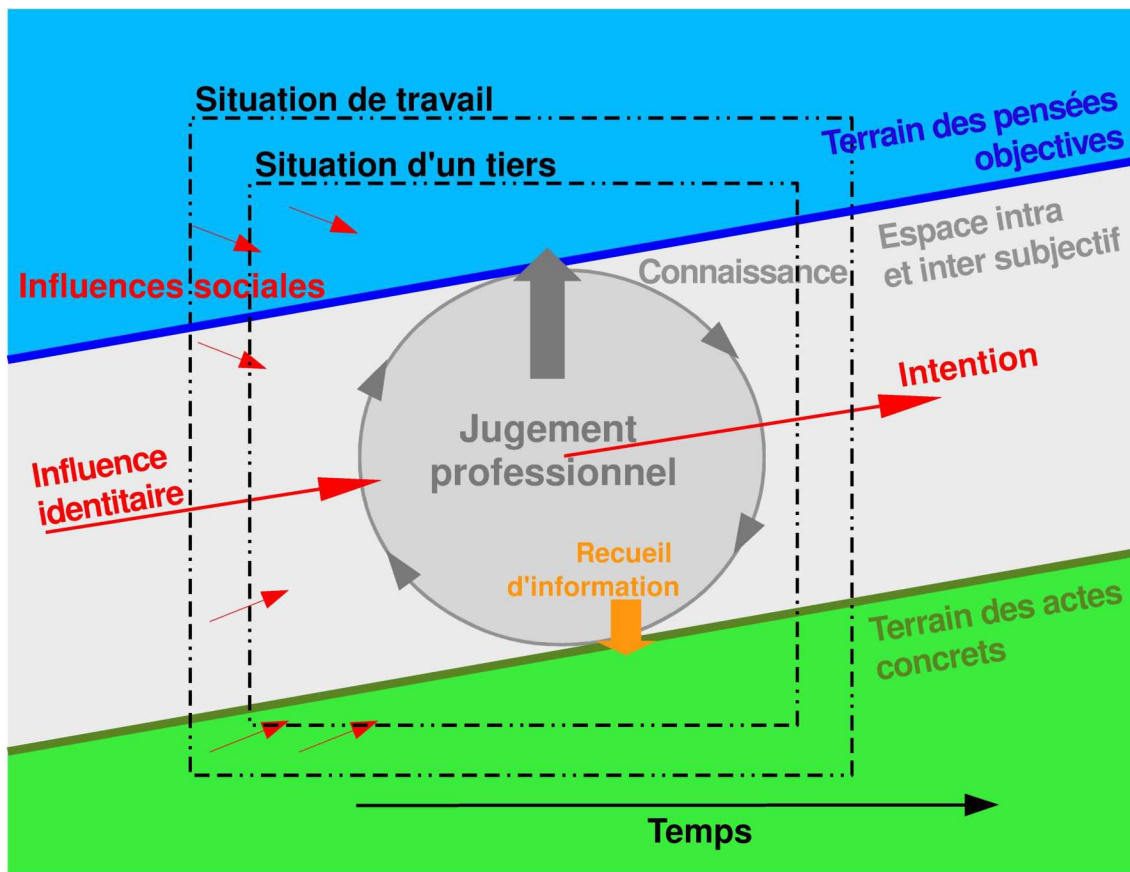


Figure 3 – Jugement professionnel

Nous sommes ici dans le cas où "dire, c'est faire". Mais il s'agit d'un "dire" pour "faire", voire pour "faire faire" ou plus précisément d'un "dire" qui n'est pas une action au sens concret, mais une conceptualisation de l'action. La production d'un jugement professionnel sur le terrain des pensées objectives est, en retour, source d'apprentissage comme toute résolution de problème émergeant de l'expérience. Cette inversion dans l'activité professionnelle du rapport entre les deux mondes peut justifier la dénomination de sens commun de "professions intellectuelles" donnée aux métiers préparés majoritairement par l'enseignement supérieur. Elle fonde, selon nous, la rupture épistémique entre les métiers de l'enseignement supérieur et les métiers préparés dans les formations infra-baccalauréat. Pour être compétent dans les métiers ciblés en enseignement supérieur, il

semble nécessaire de s'appuyer au premier plan sur la forme prédicative de la connaissance du couple situation-activité. On attend que le professionnel argumente le "pourquoi" de sa prescription d'action. Pour être compétent dans les métiers ciblés dans les formations infra-baccalauréat, il semble nécessaire de s'appuyer au premier plan sur la forme opérative de cette connaissance. On attendra que le professionnel sache comment effectuer l'action. Dans les formations infra-baccalauréat, le sujet semble construire la situation professionnelle à partir d'une interprétation de la situation et de l'activité qui lui est donnée par la tâche à accomplir et par son ensemble prescriptif. Dans les formations de l'enseignement supérieur la construction de la situation est plus ouverte car la situation est fortement marquée d'incertitudes, d'imprévus, d'inconnus, d'inédits, de risques. D'une manière générale, le degré de complexité de la situation amène à se focaliser plus sur la finalité de l'activité que sur la tâche à accomplir. Il y a dans la situation un problème à résoudre, un changement ou une innovation à proposer voire à conduire. Dans les formations infra-baccalauréat, il s'agira plutôt d'effectuer ou de s'adapter au changement. Pour ces raisons, effectuer un focus sur l'apprentissage de l'activité du jugement professionnel nous permettra potentiellement d'identifier des spécificités de l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur.

Cette distinction entre les niveaux de formation, infra-baccalauréat et post-baccalauréat, concernant le rapport entre le terrain des pensées objectives et le terrain des actes concrets nous amène à catégoriser les savoirs en fonction de leur rapport à l'activité et à la situation. Nous distinguons quatre types de savoir. Nous nous inspirons de la typologie de Lundvall et Jonhson (1994, dans Levy, 2005) : *know-how*, *know-what*, *know-who*, *know-why*. Ces savoirs viennent alimenter en premier lieu la connaissance prédicative et en incidence la connaissance opérative. Ils permettent de dire plus que de faire. Les deux premiers savoirs correspondent à une entrée dans la situation par l'activité. Les deux suivants correspondent à une entrée dans l'activité par la situation :

- les savoirs d'action : les savoirs permettant de « dire comment » faire l'activité dans la situation parmi lesquels nous trouvons, les gestes, les procédures, les attitudes, les comportements .
- les savoirs mobilisés dans l'action : les savoirs permettant de « dire quoi » au sens de parler des objets concernés par l'activité dans la situation. Ils permettent d'interpréter une information, de comprendre un phénomène, une consigne, ... Les savoirs sur les produits. Ils sont des savoirs mobilisés dans l'activité.
- les savoirs sur la situation : les savoirs permettant de « dire où, quand, qui, ... » Ils concernent les paramètres de la situation susceptibles d'influencer l'activité.
- les savoirs sur l'action : les savoirs permettant de « dire pourquoi », d'expliquer l'action, d'argumenter un choix dans une situation donnée. Ils permettent de modéliser la situation en vue d'orienter l'activité.

7.3 Alternance ou l'apprentissage professionnel en alternance

Notre modélisation de l'alternance, représentée à la figure 4, se situe sur le plan cognitif et correspond à la modélisation de l'apprentissage professionnel en alternance, c'est à dire de l'apprentissage professionnel dans et par l'alternance. Sous cet angle, nous voyons la continuité de l'apprentissage professionnel dans une discontinuité de situations en alternance (Ozanam dans Denoyel, 2005). Pastré (2006) souligne que si l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, l'activité constructive peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer et ceci, dans un effort de meilleure compréhension. Pour Pastré, l'apprentissage accompagne l'activité. Il en est en quelque sorte le prolongement. Nous considérons donc que si l'apprentissage professionnel en alternance s'appuie sur l'expérience en situation de travail, il se développe au-delà dans la situation d'école en dehors du travail, lorsque notamment cette situation d'école propose des espaces, des outils, des démarches permettant (ou provoquant) la prise de recul et

l'analyse réflexive de l'expérience afin que cette expérience soit plus fortement formatrice. Nous modélisons l'alternance comme des périodes de situations d'école venant prolonger des périodes de situation de travail et s'intercaler entre elles au service d'une visée d'apprentissage professionnel. L'apprentissage professionnel en alternance débute par une situation de travail pour que la situation d'école subséquente puisse s'y référer. Nous rappelons ici que nous considérons que ce qui fonde l'alternance, comme modalité de formation, est la différence entre les deux situations. En nous appuyant sur l'étymologie du terme, l'école désigne pour nous l'étude en l'absence du travail. Autrement dit, la formation en alternance est pour nous l'alternance de situations de travail et de situations d'études sans le travail.

À l'inverse de Geay (1998) qui voit dans l'alternance le moyen d'apprendre grâce à la situation de travail ce que n'enseigne pas l'école, nous proposons d'appréhender l'alternance comme le moyen d'apprendre grâce à la situation d'école ce qui ne s'apprend pas ou difficilement dans la situation de travail en ce qui concerne l'apprentissage d'un métier. L'apport de la situation d'école est par exemple de donner droit à l'erreur, de donner du temps pour que se déroule une analyse rétrospective de l'activité, de permettre d'isoler les caractéristiques critiques des situations, de permettre d'explorer des situations rares ou des théories, etc. Tout ce qui devient possible à l'école l'est parce qu'il y a absence du travail, de ses contraintes et de ses exigences. C'est la caractéristique première, pour nous, de la situation d'école. Popper (1997) estime que le but véritable des écoles est d'éloigner les enfants du cours de la vie. S'il y a absence du travail à l'école, il y a aussi volonté de s'y référer, de l'utiliser, de le convoquer, d'en faire un projet. Rendre présent à l'esprit ce qui est absent, c'est effectuer un travail de représentation et de conceptualisation et donc, c'est pour nous, apprendre. Nous faisons l'hypothèse que l'absence ou la potentialité d'absence est nécessaire au processus de représentation, de conceptualisation et d'apprentissage à condition que cette absence soit accompagnée de l'intention ou de la nécessité de la rendre présente à l'esprit par exemple pour raconter ou décrire l'objet absent. Nous proposons

alors de considérer l'alternance de présences et d'absences du travail comme la condition fondamentale du développement de la connaissance professionnelle dans et par l'alternance. Ainsi, l'apprenti expérimente-t-il un nouveau rapport au savoir et peut vivre l'alternance sur le plan cognitif.

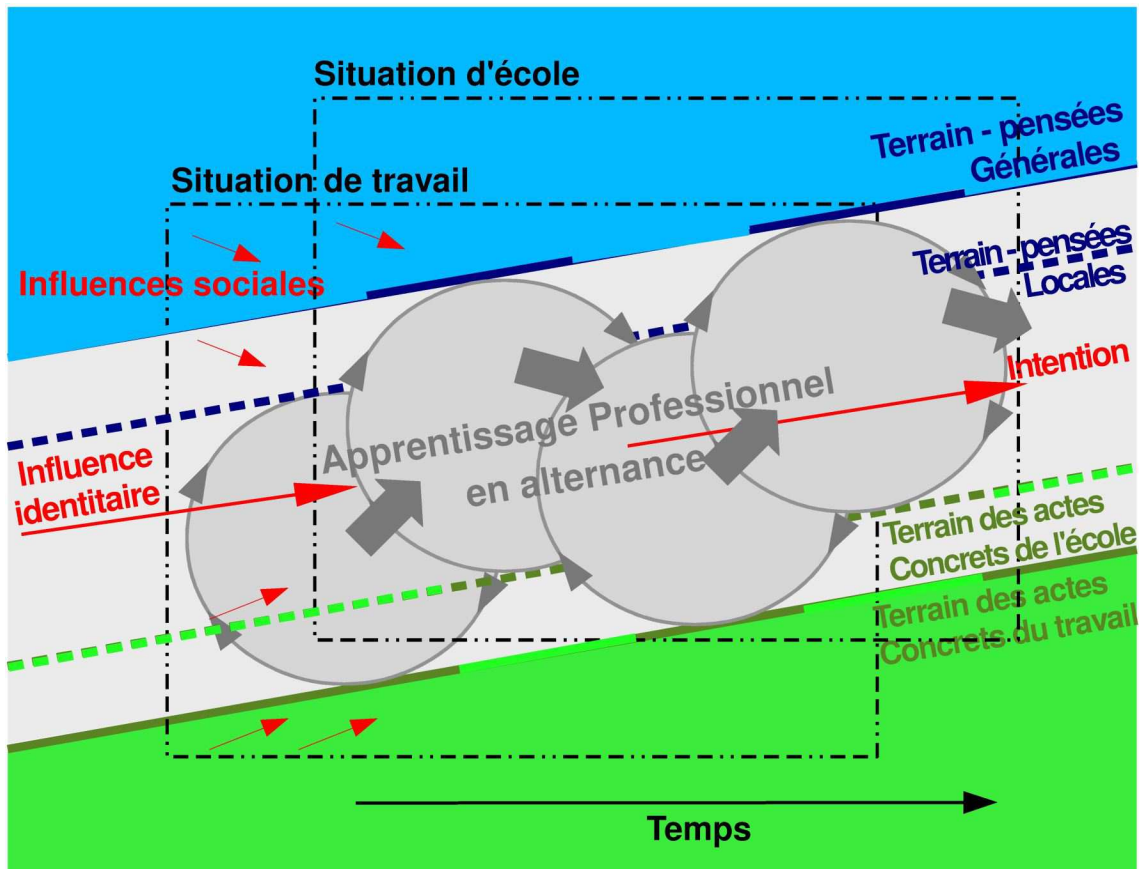


Figure 4 – L'apprentissage professionnel en alternance.

Vialle (2005) décrit l'alternance cognitive en quatre caractéristiques, nous les reprenons ici organisées selon les trois dimensions d'investigation identifiées : la démarche d'analyse réflexive, la démarche inductive, le transfert des savoirs.

7.3.1 La démarche d'analyse réflexive.

En explicitant son expérience, l'apprenti transforme son expérience en connaissances. Cette production de connaissances (ou de savoirs pour Geay 1998), ce n'est pas ici les inventer. C'est le fruit d'interactions sociales. C'est en organisant à sa façon pour produire un sens que le sujet produit des connaissances. Cette production se manifeste pour

Geay (1998) par les verbes suivants : écrire, parler, s'exprimer, agir, piloter par l'action. Ces verbes s'opposent à d'autres verbes correspondant à la consommation de savoirs : lire, écouter, se documenter, piloter par la mémoire. Avec Popper, nous voyons dans cette conception de la production de connaissances, la production, dans un même mouvement, d'une connaissance objective et d'une connaissance subjective. « Le sujet se représente les transformations qu'il opère dans le réel sous la forme d'opérations mentales, c'est à dire de transformations d'objets de pensée, ce qui permet une double lecture de l'action » (Pastré, 2011, p. 156). Il y a production d'un pré-savoir qui va être partagé et potentiellement reconnu comme vrai dans la situation d'école qui, en retour, élargit la connaissance subjective permettant au sujet de faire face à de nouvelles situations. L'échange et la mutualisation au sein du groupe de pairs jouent ici un rôle essentiel pour saisir, au-delà de la situation singulière du travail, ce qui peut être généralisé et devenir au sein de la situation d'école un savoir de métier. Avec Geay (2007), nous constatons l'importance de la place du processus d'écriture dans la démarche réflexive. D'une manière générale, la place du langage est pour Mayen (1999) une caractéristique des formations en alternance. Le langage est le vecteur de la prise de conscience et soutient le processus d'intégration, de réélaboration, d'organisation des différents savoirs. Mayen cite Vygotski pour qui, le moment le plus significatif au cours du développement intellectuel se produit lorsque convergent le langage et l'activité pratique (*Ibid.*). L'analyse des écrits réflexifs des étudiants en alternance peut nous apprendre beaucoup du processus d'apprentissage professionnel dans et par l'alternance.

7.3.2 La démarche inductive

Il s'agit de privilégier la démarche inductive au sens piagétien du terme, exprimant la prise en compte d'une logique allant de la réussite de l'action à la compréhension du sens et du fonctionnement de l'action. Nous reconnaissons toutefois avec Popper que la réalisation de l'action nécessite toujours au préalable une théorisation de l'action, que celle-ci soit juste ou fautive. Cette théorisation préalable dans certains cas ne peut avoir lieu dans

la situation de travail, mais dans la situation d'école. Avec Popper, nous ne reconnaissons pas le principe d'induction. C'est donc dans un sens général que nous continuons d'utiliser l'expression « démarche inductive ». Il s'agit pour nous de partir de l'action pour comprendre l'action. Privilégier la démarche inductive signifie pour nous que la réussite de l'action est plus nécessaire à la compréhension de l'action que l'inverse. Pour qu'un apprentissage théorique éclaire la situation de travail, il est nécessaire d'avoir au préalable une connaissance expérientielle de cette situation permettant de construire le modèle opératif et prédictif correspondant à cette situation à l'aide de cet apprentissage théorique. Privilégier la démarche inductive, c'est d'une manière générale partir de l'expérience pour aller vers les concepts (Munoz, 2004). C'est pourquoi nous y associons aussi une autre caractéristique identifiée par Vialle (2005). Selon le modèle intégratif de l'alternance que Vialle définit, il privilégie également la construction de problèmes à partir de l'expérience réelle plutôt que la résolution de problèmes didactisés. Pour résoudre ces problèmes, il y aura ensuite nécessité de mobiliser de nouveaux savoirs scientifiques ou professionnels qu'ainsi on pragmatise, c'est à dire, qu'on mobilise ainsi dans l'activité. Le processus d'apprentissage paraît alors itératif, partant de la situation de travail pour y revenir et ainsi de suite.

7.3.3 Le transfert des savoirs et la fonction polémique.

Si les échanges interindividuels entre pairs permettent de saisir ce qu'il y a de commun et de général sur le plan des ressources à mobiliser, ils mettent aussi à jour des différences de point de vue ou de façon de faire et d'agir en situation. Nous percevons ici la fonction polémique qui se déploie de manière multidimensionnelle dans les formations par alternance. Petit (2007) met en avant la fonction structurante des discontinuités des situations constitutives des formations par alternance. À chaque retour ou changement de lieu, il y a confrontation des sujets à la nouveauté, aux différences, aux imprévus, et aux différences de points de vue. Chaque va et vient entre les situations génère rupture et distanciation. Dans chaque espace formatif se construit la déprise avec le contexte quitté.

Dans chacune des deux situations, les concepts et l'identité sont revisités, sont relativisés, et sont questionnés (*Ibid.*). Mayen abonde dans ce sens en affirmant « que c'est bien parce qu'elle instaure des ruptures et crée des écarts (entre théorie et pratique, entre savoirs d'école et savoirs d'action, [...] bref, entre les situations que l'alternance en formation peut constituer une situation potentielle d'apprentissage et de développement » (Mayen, 1999, p. 23). Pastré (2011) ajoute que la confrontation du sujet à des contradictions est la ressource et l'aliment de la montée en abstraction. La fonction polémique de l'alternance ne se réduit pas à affirmer la reconnaissance de contradictions, mais consiste à saisir comme opportunité d'apprentissage les conflits cognitifs, les constats de différences ou d'écarts entre les situations pouvant poser problème pour le sujet, selon l'expression de Popper (1981). Pour lui, le conflit de cultures, le conflit d'idées ou les différences de cadre d'idées « peuvent nous aider à transcender les bornes habituelles de notre imagination » (1981, p. 71) et contribuer ainsi au développement de notre imagination critique. Alors, en exerçant son imagination critique et dans un dialogue avec les pairs, les enseignants ou le tuteur, l'apprenti serait en mesure de construire une solution et de réélaborer ses connaissances pour mieux agir dans la situation de travail. Mayen (1999) précise qu'une médiation est souvent nécessaire pour engager ce processus de réélaboration. La fonction polémique constitutive des formations par alternance, ce n'est donc pas tenter de gommer les différences constatées, mais leur donner une signification en mettant en action la dialectique entre les situations. Pour Maubant (2007), il faut faire interagir dans une perspective dialectique les différentes situations dans la recherche d'un même but : l'apprentissage professionnel. Il ne s'agit pas d'aller de la théorie vers la pratique ou inversement, mais de rendre ces deux relations bipolaires réversibles, dialogiques et récursives dans des va-et-vient permanents.

Sous l'angle de l'apprentissage professionnel, la fonction polémique des formations par alternance, nourries des écarts, des différences, des distinctions entre les situations d'école et les situations de travail se doit d'être orientée vers la situation de travail.

Résoudre le conflit cognitif jaillissant de ces écarts, de ces différences, de ces distinctions a pour finalité d'aider le sujet à mieux agir dans la situation de travail. C'est pourquoi nous associons cette fonction polémique des formations par alternance à la question du transfert des apprentissages, de la situation d'école vers la situation de travail. Le transfert de connaissances, identifié par Vialle (2005) comme l'une des modalités du processus d'apprentissage en alternance et érigé par Meirieu comme l'enjeu même de l'alternance en formation n'existe en tant que processus d'apprentissage que s'il y a mise en polémique des deux situations. En l'absence d'écart, de différences, de distinctions, de point de conflit cognitif, entre les situations, le transfert des apprentissages ne serait qu'une reproduction des acquis de la situation antérieure dans la situation nouvelle alors perçue comme similaires. Il n'y aurait pas alors de reconfiguration des connaissances antérieures et donc pas de production de connaissances nouvelles ni de vérification de connaissances préalables à l'action. Il n'y aurait pas alors d'apprentissage lié au changement de situation. Précisons que ce n'est pas l'écart entre les situations qui génère en lui-même le transfert, mais la mise en polémique des situations. Si l'écart ou la différence entre situations ne pose pas de problème au sujet parce qu'il ne cherche pas à donner sens à ces distinctions ou écarts, il n'y aura pas non plus de transfert. Si par exemple un enseignement semble sans correspondance avec la situation de travail et que l'apprenti l'appréhende de manière autonome dans l'unique but de réussir l'examen correspondant, il ne s'engagera pas à donner sens à cette absence de correspondance perçue. Il n'y aura donc pas de transfert.

Cette relation de la fonction polémique d'une confrontation de situation avec la question du transfert, comme condition de l'apprentissage en alternance, nous amène à préciser la définition du transfert tel que le propose Frenay (2004). Selon le paradigme constructiviste, le transfert pour Frenay est le fait pour un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes. Sous l'angle de l'apprentissage professionnel en alternance nous caractérisons le transfert ainsi :

- Le transfert de connaissances est une modalité d'apprentissage de la situation d'école vers la situation de travail, La résolution de la nouvelle situation consiste à rechercher la réussite de l'activité dans la situation de travail, Le transfert de connaissances est la résolution d'un conflit cognitif posé par l'écart entre la situation d'école et la situation de travail. Le transfert de connaissances est la reconfiguration des connaissances acquises dans la situation d'école pour leur mobilisation dans la situation de travail.

Les recherches, citées dans la partie problématique, montrent que le transfert des connaissances dans les formations par alternance dans l'enseignement supérieur s'avère difficile tant l'écart entre les deux situations semble important. Les occasions de mise en polémique des situations sont nombreuses tant la nature, la posture et la logique d'action des situations d'école diffèrent voire s'opposent à celles des situations de travail. Ce qui est finalité pour l'un est un moyen pour l'autre. (Pastré, 2011) Dans les situations de travail, priment la logique de production et l'utilisation des savoirs. À l'inverse, on utilisera le système productif au service de la transmission de connaissances dans la logique de l'école. À l'école, la transmission-acquisition des connaissances s'effectue de manière linéaire du plus simple au plus complexe. On simplifie, on gomme le flou pour mieux faire comprendre (Geay, 1998). La situation d'école est caractérisée par la présentation de connaissances générales, par le fait de partitionner celles-ci en les regroupant arbitrairement au sein de disciplines, par l'incomplétude de ces connaissances, par une logique didactico-pédagogique pré-déterminée, ordonnée, progressive. La situation de travail, quant à elle, se caractérise par une approche ensemblière, globale et complexe de la situation, par le focus sur les particularités de la situation réelle, par son côté d'inachevé, d'enchevêtré, d'imprévu, de désordonné, d'incertain, d'ouverture et d'incorporation du problème à résoudre.

Nous modélisons ces caractéristiques d'une alternance que nous qualifions de cognitive en nous situant dans les espaces poppériens « deux et demi » et « un et demi » . Ce sont les espaces d'interactions du sujet avec les mondes 3 et 1 dans lesquels nous considérons des terrains de différents niveaux d'abstraction et de différents niveaux de concrétisation. Dans la situation d'école, le terrain des actes concrets est d'un plus faible niveau de concrétisation que le terrain des actes concrets pris en compte par le sujet dans la situation de travail. Dans la situation de travail, le terrain des pensées objectives est d'un plus faible niveau d'abstraction que le terrain des pensées objectives pris en compte dans la situation d'école. Dans notre modélisation, la progression du niveau d'abstraction dans le monde 3 se dirige le haut et inversement la progression du niveau de concrétisation dans le monde 1 se dirige vers le bas. « C'est la part d'empirique et d'abstraction présente dans des proportions variées » dans les différentes situations que nous prenons ici en compte (Pastré, 2011, p. 253). Le terrain des pensées objectives de la situation de travail est pour l'essentiel localisé dans une situation singulière ne permettant pas de distinguer facilement les savoirs métiers qui sont généraux des autres savoirs ou connaissances. La situation de travail singulière locale n'est qu'une configuration de l'ensemble des cas de figure concernés et constitutifs du métier. Les savoirs, les problèmes, les tâches à accomplir faisant partie de la situation sont donc incomplets au regard du champ des possibles concernés par le métier. Ils ne rendent compte du métier que partiellement. C'est pour cela que le terrain des pensées objectives locales est représenté en pointillé. « Quand c'est le registre pragmatique qui est principalement sollicité, il est rare que cette montée en abstraction atteigne le niveau des savoirs formels. Un niveau intermédiaire d'abstraction est généralement suffisant » (Pastré, 2011, p. 254). Le terrain des pensées objectives des situations d'école est plus général et d'un plus haut niveau d'abstraction. Cependant, les savoirs peuvent être décontextualisés comme certains savoirs scientifiques au point de rendre difficile leur usage pour éclairer la situation de travail et son activité. À propos de la situation école, Pastré, s'appuyant sur Rabardel, considère alors que « chez l'élève, le savoir n'est qu'un artefact au moment de l'apprentissage[...] Le savoir artefact ne deviendra savoir instrument que si l'élève le

construit » (2011, p. 206). Autrement dit, l'appropriation du savoir par le sujet, pour qu'il soit mobilisé dans l'action, nécessite de la part de l'élève un effort de conceptualisation. « Les apprentissages les plus décisifs se font sous la forme d'une invention qui est à la fois invention d'un sens et invention d'une forme [...] qui se fait par l'action même du corps propre » (*Ibid.*, p. 217). « Les apprentissages par transmission sont loin d'être irréversibles et ils sont très souvent vite oubliés [...] Tout acte d'apprendre, du moins dans ses couches profondes, représente un investissement d'un acteur dans le réel » (*Ibid.*, p. 218). Et le réel de la situation d'école est un réel abstrait (Donnadieu, 2011). Le terrain des actes concrets de l'école constitue vis-à-vis de la situation de travail un réel simulé, didactisé, représenté, fictif. Le réel de la situation de travail y est reproduit partiellement et donc schématisé en pointillé. Il est d'un plus faible niveau de concrétisation. Ainsi, l'alternance comme modalité de formation nous paraît être, par l'intermittence des situations de travail et d'école, le moyen cognitif permettant au processus d'apprentissage professionnel d'accéder à la fois à un plus haut niveau d'abstraction sur le terrain de pensées objectives et à un plus haut niveau de concrétisation sur le terrain des actes concrets. L'apprentissage professionnel est alors plus complet, plus durable, plus transférable *et in fine* plus émancipateur.

7.4 Les dimensions temporelles de l'apprentissage professionnel.

Complémentairement à la description des dimensions instrumentales de l'apprentissage professionnel en alternance, nous proposons de considérer plusieurs variables de ses dimensions temporelles. Pour Maubant, « le sens du temps et le sens de la situation sont intimement liés. Ils se co-organisent et se co-spécifient » (2013, p. 259). À la suite de Lesourd (2006), nous proposons une approche multi-référentielle des temps considérant que ces différentes dimensions, présentés ci-dessous par paragraphe, sont interdépendantes et font système pour penser l'apprentissage professionnel en alternance.

Nous rappelons la dimension de l'enveloppe temporelle que nous avons décrite pour caractériser l'apprentissage professionnel. L'enveloppe temporelle subjective unifie l'axe identitaire et l'axe instrumental de la compétence. Nous considérons trois niveaux d'enveloppe temporelle potentiellement prise en compte par le sujet dans ses activités : le niveau du projet de vie, le niveau de l'activité et le niveau de la pensée dans l'action immédiate. Ces trois niveaux peuvent être appréhendés dans les situations d'école comme dans les situations de travail ou dans la situation globale de l'alternance de ces situations.

Il y a la dimension des moments de l'alternance. L'arrêt, la pause et la reprise jouent un rôle dans les prises de conscience du sujet. Pour Petit (2007), l'intérêt des césures temporelles réside dans la fonction génératrice des genèses conceptuelles (modification des représentations de l'organisation de l'action, élargissement des représentations et augmentation du niveau d'abstraction) et des constructions identitaires.

Les étapes de l'alternance sont une autre dimension. L'alternance est marquée temporellement par des moments qui sont autant d'étapes différentes de développement sur les plans identitaire et instrumental de la compétence. Nous définissons cinq étapes comme marqueurs nous permettant de saisir l'évolution de l'apprentissage professionnel des apprentis :

- L'apprenti novice : lors des premières périodes d'alternance, la focalisation de l'apprenti se porte sur son intégration en agence ;
- L'apprenti : son souci est de participer au flux des activités de l'agence en effectuant des tâches simples et en se rendant utile ;
- L'apprenti-collègue : l'apprenti a trouvé sa place, il sait se rendre utile, son rôle est perçu par l'équipe qu'il dénomme ses collègues ;
- L'apprenti-presque professionnel : l'apprenti se voit attribuer des responsabilités correspondant à celles dévolues à des professionnels confirmés dans le métier ciblé, il est autonome sur un large pan de son activité assimilable à celle d'un

professionnel confirmé, il identifie toutefois des apprentissages à réaliser pour compléter ses compétences et être en mesure de tenir le poste ciblé ;

- Le professionnel débutant : l'apprenti se voit confier en pleine responsabilité un poste correspondant au métier ciblé, il est autonome sur l'ensemble des tâches, il se perfectionne en faisant varier les situations.

Il conviendrait de prendre en compte la dimension de la synchronisation de l'activité de l'apprenti avec le flux d'activités du travail ou le flux d'activité de l'école. Il s'agit là pour l'apprenti d'intégrer dans son enveloppe temporelle l'un des flux d'activité correspondant à chacune des situations. L'apprenti doit apprendre à s'insérer dans le flux du travail. Contrairement au flux temporel de l'école, le flux temporel du travail ne débute pas avec le contrat de travail du jeune en alternance. Il lui préexiste. La situation d'école suspend le flux du travail pour l'apprenti, mais le flux de l'activité de travail se poursuit en agence pendant son absence. L'inverse n'est pas vrai. Lorsque l'apprenti est dans la situation de travail, le flux d'activité de l'école est à l'arrêt. L'alternance, comme modalité de formation, exige donc des efforts de resynchronisation à chaque changement de période qui portent en eux un potentiel de prises de conscience. Le rythme créé par la succession de ruptures génère ainsi une intensité de conceptualisations dans et par l'alternance. La difficulté, pour les apprentis novices de se synchroniser avec le flux du travail, tient au fait que le temps d'apprentissage vient se superposer au temps de l'activité. Faire quelque chose prend toujours plus de temps la première fois. Le novice sollicite beaucoup plus les opérations d'orientation et de contrôle. Le déroulement de l'action est lent (Pastré, 2011). Pour l'apprenti-novice, il peut y avoir conflit entre les deux flux d'activité, voire prépondérance de l'un sur l'autre, ou encore synchronisation d'un flux par rapport à l'autre.

Nous considérons également la dimension des temps courts constitutifs des formations par alternance. Pospel (2001) souligne, pour le renforcement du processus d'apprentissage, l'importance de prendre en compte des temps courts pour connaître les

résultats de l'action et aussi pour apprécier la précision, la diversité et la pertinence des informations recueillies sur ces résultats.

Une autre dimension prise en compte est celle des temps long. L'alternance cognitive se déroule de manière continue sur un nombre d'itérations et pas seulement dans le passage d'une situation à l'autre. L'incorporation d'un geste, l'habitude, l'habileté ou la dextérité se jouent sur plusieurs itérations nécessaires à la récursivité (Develay, 2007) du processus d'apprentissage. L'alternance cognitive se joue aussi dans le dialogue des allers et des retours. « l'alternance n'est ni dans l'aller simple, ni dans le retour, mais dans les relations qui s'instaurent entre l'aller et le retour, la dialectique qui y prend forme, tout en acceptant qu'il y aura peut-être des détours » (Fernagu-Oudet, 2007, p.7). Afin de ne pas limiter une conception de l'alternance à une modélisation d'un aller-retour entre deux situations, nous représentons dans notre modélisation l'intermittence de quatre situations invitant à penser les intermittences de situations dans la durée.

Nous prenons aussi en compte la dimension du rythme. La répétition des ruptures crée un rythme qui vient s'entremêler avec les autres rythmes vécus par l'apprenti : psychiques, sociaux, familiaux, cosmiques, etc. Pour Lesourd (2006), le rythme donne sa force au sens de l'action, dans l'existence humaine comme en poésie. Le rythme peut être pensé dans les formations par alternance comme une condition de la production de sens pour l'apprenti. Le rythme, créé par la succession de ruptures, est générateur d'intensités de conceptualisation. Il crée une proximité temporelle entre les situations d'école et les situations de travail. Dans cette discontinuité en proximité, le rythme permet de créer une continuité d'apprentissage entre les situations permettant à l'apprenti d'intégrer dans son enveloppe temporelle l'aller-retour entre les situations. Le rythme crée ainsi une condition favorable au transfert des connaissances.

La répétition est une autre dimension prise en compte. La répétition de l'activité est nécessaire à l'incorporation de la connaissance et à la routinisation de l'activité permettant d'accéder à des situations d'un plus haut niveau de complexité. La répétitivité dans la répétition de situations, c'est à dire, la variabilité des situations est nécessaire à la consolidation des modèles d'action. L'apprentissage est alternance de nouveautés et de répétitions ponctuée d'événements rares voire inédits.

Enfin l'instant est la dernière dimension prise en compte. L'instant dans lequel se produit un apprentissage est à considérer dans les formations par alternance parce qu'un certain nombre de conditions favorables ont pu être rassemblées à ce moment-là. Maubant (2013) invite à saisir l'alternance, en cherchant à capter les différents instants, où des dialogues de sens s'opèrent et à les rassembler dans un instant spécifique : l'instant fécond.

8 OBJECTIF GÉNÉRAL ET SOUS-OBJECTIFS

À partir de notre cadre conceptuel, nous formalisons l'objectif général et les sous-objectifs de notre recherche.

8.1 Objectif général

Décrire et analyser le processus d'apprentissage professionnel en contexte de formation par alternance sous statut de salarié chez des étudiants-es de l'enseignement supérieur.

8.2 Sous - objectifs

Avant d'opérationnaliser, dans la partie méthodes, nos objectifs de recherche en objectifs spécifiques, nous identifions trois sous-objectifs généraux:

- Identifier et analyser les dimensions identitaires du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel en contexte de formation par alternance sous statut de salarié chez des étudiants-es de l'enseignement supérieur.
- Identifier et analyser les dimensions opératoires du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel en contexte de formation par alternance sous statut de salarié chez des étudiants-es de l'enseignement supérieur.
- Identifier et analyser les dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel en contexte de formation par alternance sous statut de salarié chez des étudiants de l'enseignement supérieur.

TROISIÈME PARTIE MÉTHODES

1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Les fondements théoriques de notre recherche nous conduisent à faire deux choix fondamentaux sur le plan méthodologique. Le premier concerne la constitution de notre corpus de données, le second considère la manière de saisir les éléments factuels à la base de la validité externe de notre analyse.

1.1 Étude des écrits réflexifs des étudiants : le livret d'alternance

« Quels sont les indices de l'apprentissage ? Quels sont les signes de la transformation du sujet ? des attitudes, des comportements, des gestes professionnels ? des modifications de mots, de termes, de notions, traduisant des formes d'interprétation du sens de la situation ? » (Maubant, 2013, p. 156). Saisir le processus d'apprentissage professionnel et d'apprentissage de l'activité de jugement professionnel c'est vouloir saisir l'insaisissable des processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage d'un métier. Comme le souligne Vermersch, les processus cognitifs font partie de ces éléments qu'on ne peut observer :

Aucun observateur ne peut observer des processus cognitifs, tout simplement parce qu'il ne s'agit pas d'une réalité observable, mais d'un concept abstrait. Ce qu'il observe ce sont des actions, des traces, des verbalisations à partir desquelles il peut, en fonction d'une théorie, formuler des inférences sur l'existence, la nature, les propriétés des processus cognitifs. Il ne s'agit pas d'une perception, mais bien d'une conceptualisation. (Vermersch, 1991, p. 67)

Les processus cognitifs renvoient au Monde 2 de Popper. Nous ne pouvons observer, ni manipuler, ni critiquer que les objets du monde 1 et ceux du monde 3. Nous ne pouvons donc saisir l'apprentissage professionnel qu'à partir des traces (autrement dit des produits des transformations du sujet) que le sujet laisse dans les mondes 1 et 3. Pour

Popper, l'étude « du troisième monde peut contribuer à jeter quantité de lumière sur le second monde de la conscience subjective » (1992, p. 125). « L'étude des produits est de loin plus importante que l'étude de la production, même quand il s'agit de comprendre la production et ses méthodes » (*Ibid.*, p. 127). Maubant s'inscrit dans cette perspective lorsqu'il affirme que « l'analyse des textes en situation nous semble tout à fait essentielle pour saisir les signes de transformation d'habitudes d'activités discursive et physique, mais aussi pour comprendre les processus de transformation affectant les activités cognitives » (Maubant, 2013, p. 157).

En nous appropriant cette approche, nous déduisons que nous pouvons apprendre beaucoup sur le processus d'apprentissage professionnel et sur l'apprentissage de l'activité du jugement professionnel par alternance vécue par les étudiants-es de l'enseignement supérieur. Pour cela, il convient d'analyser les écrits réflexifs de ces étudiants-es formalisant leurs pensées objectives sur leurs apprentissages en contexte de formation par alternance. Le livret d'alternance ou le livret d'apprentissage, document de liaison entre l'entreprise et le centre de formation, est jugé comme l'outil indispensable de la pédagogie de l'alternance (Bachelard, 1994). « La pédagogie de l'alternance pour être efficace doit s'appuyer sur l'information réciproque des deux pôles de formation que sont l'entreprise et le centre de formation d'apprentis. C'est pourquoi il est apparu nécessaire d'institutionnaliser un document de liaison ; tel est le rôle imparti au livret d'apprentissage » (Circulaire n° 80-406 du 29 septembre 1980). Pour peu que le livret soit proposé et utilisé comme support d'une démarche réflexive de l'étudiant sur ses apprentissages, ce document s'avère pertinent pour notre recherche. En effet, il est rédigé à l'occasion des césures d'une situation à l'autre, moments favorables aux prises de conscience. À l'instar de Maubant, « les textes que nous proposons d'exploiter en formation sont les traces des dialogues de sens internes et externes vécus par le sujet » (2013, p.157). Parce qu'il suit également le déroulement de la formation dans sa durée, le

livret d'alternance est susceptible de révéler les effets de l'alternance, comme modalité de formation, sur le processus d'apprentissage professionnel de manière longitudinale.

Nous étudierons les livrets d'alternance des étudiants-es ayant achevé leur formation. Ainsi, notre processus de recherche et d'analyse n'influencera pas le processus cognitif étudié contrairement à certaines méthodes d'observation directe ou d'entretiens que nous aurions pu utiliser pour saisir dans l'instant et dans la situation l'apprentissage professionnel. L'analyse réflexive fait partie des processus de mise en relation des situations de travail et des situations d'école spécifiques des formations en alternance. La pratique d'entretiens avec les étudiants-es, ayant pour objet leurs apprentissages, alimente le processus réflexif et est susceptible de contribuer au processus d'apprentissage lui-même et donc d'influencer les résultats de la recherche dans le cadre d'une approche longitudinale. C'est donc pour mieux prendre en compte cette dimension longitudinale des effets de l'alternance comme modalité de formation que nous préférons l'étude de documents aux entretiens.

Les propos rédigés dans ces livrets ne sont pas destinés au chercheur et leurs auteurs ne visent pas la formalisation du processus que le chercheur souhaite mieux connaître. Pour atteindre notre objectif, nous appréhendons principalement nos données empiriques, c'est à dire, le contenu des livrets d'alternance, selon 3 registres de contenus :

- En tant que support de l'analyse réflexive prescrite par le questionnaire auquel l'apprenti doit répondre sur ses apprentissages professionnels et sur la progression de la maîtrise de ses activités professionnelles. La production écrite est pour nous une trace de l'activité réflexive. « Les traces sont les indices matériels plus ou moins permanents produits par l'activité » (Vermersch, 1994, dans Ancely, 2010, p. 68). Nous nous approprions cette définition des traces qu'Ancely (2010) enrichie de cinq caractéristiques : une trace est une marque du passé ; une trace est le résultat d'une

activité ; une trace est singulière ; une trace est située ; une trace permet de reconstruire des éléments passés.

- Les actes de langage (Austin et Lane, 1970) des étudiants-apprentis en dialogue avec les actes de langage des tuteurs et du responsable de formation par lesquels l'étudiant-apprenti souhaite influencer le déroulement de ses activités professionnelles et de ses apprentissages.
- Les représentations des étudiants-es explicites ou sous-jacentes présentes dans les traces de l'analyse réflexive et dans les actes de langage et particulièrement celles concernant le couple activité-situation constitutives de la compétence professionnelle selon l'approche qu'en propose la didactique professionnelle.

Nous rappelons ici que nous choisissons d'étudier les livrets d'alternance d'une licence professionnelle notamment parce que celle-ci nous paraît permettre l'identification dans les traces de l'analyse réflexive des spécificités de l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur. Les difficultés importantes que rencontrent les étudiants issus de BTS en situation de rupture de modèle didactico-pédagogique sont susceptibles de faire émerger des prises de consciences révélatrices de ces spécificités.

1.2 L'évolution de la compétence comme indicateur d'apprentissage professionnel

La difficulté de saisir l'acte d'apprendre dans une situation se voulant formative est qu'il faut capter, dans un même mouvement des activités mentales, des activités discursives et des activités physiques. Si l'apprentissage est bien une « transformation d'habitudes d'activité faisant l'objet d'une attribution de valeur par le sujet concerné et/ou par son environnement social » (Barbier, 2011, dans Maubant, 2013, p. 156), dès lors, apprendre, c'est d'abord transformer des *activités*, c'est les faire autrement « en dépit des découpages entre savoir, savoir-faire et savoir-être » (*Ibid.*). Là où il y a apprentissage professionnel, il y a acquisition de compétences métiers. Nous avons souligné au

paragraphe 2.7.1 que les évolutions de compétences constatées en termes de résultat (activité réussie avec compétence) constituent des indicateurs de l'apprentissage professionnel. Les compétences en tant que telles sont tout aussi insaisissables. La complexité du processus rend celui-ci difficilement descriptible, Le Boterf parle de « boîte noire » (2008, p. 144). Pour lui, « La compétence ne pré-existe pas au jugement social qui cherche à la reconnaître, à l'évaluer, à la repérer » (*Ibid.*, p. 149). Si Le Boterf (*Ibid.*), comme Ollagnier (2010), préconise de trianguler les méthodes pour évaluer la compétence (mesure de la performance, concordance à un référentiel ou une prescription, étude de la singularité de l'activité), ils reconnaissent que le dispositif d'évaluation définit de manière opératoire ce que l'on considère comme compétence. Pastré résume ainsi cette idée : « On dit généralement qu'une compétence n'est jamais observable et qu'elle doit être inférée. Ce qui est observable c'est la performance » (2011, p. 78). Vergnaud (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), au lieu de chercher à définir la notion de compétence, nous propose une manière plus opératoire de saisir l'évolution des compétences en nous demandant ce qui permet de dire qu'une personne A est plus compétente que B ou que A est plus compétent au moment t_1 qu'au moment t_0 . Vergnaud propose quatre réponses que nous reprendrons à notre compte comme indicateurs d'apprentissages professionnels :

- 1- A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire. Ou encore : A est plus compétent au temps t' qu'au temps t s'il sait faire ce qu'il ne savait pas faire ;
 - 2- A est plus compétent s'il s'y prend d'une meilleure manière : plus rapide par exemple, ou plus fiable, ou encore mieux compatible avec la manière de faire des autres... ;
 - 3- A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permettent d'adapter sa conduite aux différents cas de figure qui peuvent se présenter ;
 - 4- A est plus compétent s'il est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant
- (*Ibid.*, p.151).

Ces indicateurs d'apprentissages professionnels contribuent à l'évaluation de la validité externe des données recueillies. Ils s'ajoutent aux variables identifiées pour nos trois concepts clés comme autant d'indicateurs pour l'analyse du corpus recueilli.

2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Pour exposer nos objectifs de recherche opérationnels, nous dénommons « apprentis » les étudiants en alternance sous statut de salarié en référence à deux caractéristiques : leur statut et une conception européenne de l'apprentissage qui concerne, en France, les cadres juridiques des contrats d'apprentissage et des contrats de professionnalisation. Les choix opérés au début de cette partie « méthodologie » nous conduisent à traduire notre objectif général en un objectif général opérationnel :

Analyser les représentations, les traces de l'analyse réflexive et les actes de langage des apprentis de la licence professionnelle dans leurs livrets d'alternance pour décrire et analyser les caractéristiques de leur processus d'apprentissage professionnel.

Nous déclinons cet objectif opérationnel en quatre objectifs spécifiques. Le premier nous permettra de décrire la relation entre le support de notre recherche et l'objet de notre recherche. Les trois autres reprennent de manière opérationnelle les trois sous-objectifs définis à l'issue de la présentation de notre cadre conceptuel.

2.1 Objectif spécifique n°1

À partir d'une analyse des livrets d'alternance, caractériser le rapport entre, d'une part, les traces de l'analyse réflexive des apprentis et les actes de langage des apprentis, des

tuteurs et du responsable de formation et, d'autre part, le processus d'apprentissage professionnel des apprentis.

Il s'agit de pouvoir contextualiser nos analyses et nos interprétations selon les trois dimensions de l'apprentissage professionnel issues de notre cadre théorique en fonction des caractéristiques de nos données empiriques recueillies dans lesquelles nos analyses prennent sens. Nous caractériserons les acquis d'apprentissages décelables dans les livrets d'alternance produits par le processus d'apprentissage professionnel : le rapport des traces de l'activité d'analyse réflexive avec le processus d'apprentissage professionnel et les actes de langage des trois acteurs de l'alternance mis en dialogue par les livrets

2.2 Objectif spécifique n°2

Identifier et analyser les dimensions identitaires du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel qui sont présentes dans les traces de l'analyse réflexive, dans les actes de langage des apprentis et dans les représentations des apprentis qui y sont exprimées.

En mobilisant notre cadre théorique sur l'apprentissage professionnel, nous entendons d'abord par dimensions identitaires de l'apprenti, celles liées à son passé, c'est à dire, la prise en compte de ses expériences, de ses appartenances sociales et professionnelles, de ses valeurs et de son sentiment d'être capable d'agir. Puis, nous considérons les dimensions identitaires de l'apprenti à partir d'une réflexion sur son avenir en termes d'intentions. Celles-ci concernent ses objectifs et ses projets nourris par ses motivations.

2.3 Objectif spécifique n°3

Identifier et analyser les dimensions opératoires du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel qui sont présentes dans les traces de l'analyse réflexive, dans les actes de langage des apprentis et dans les représentations des apprentis qui y sont exprimées.

En mobilisant notre cadre théorique, nous entendons par dimensions opératoires les représentations opérative et prédicative du couple activité-situation et leurs relations.

2.4 Objectif spécifique n°4 :

Identifier et analyser les dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel qui sont présentes dans les traces de l'analyse réflexive, dans les actes de langage des apprentis et dans les représentations des apprentis qui y sont exprimées.

En mobilisant notre cadre théorique, nous entendons par dimensions temporelles les enveloppes temporelles, les étapes, l'échelle de temps, les moments, les instants, les flux, les répétitions et les rythmes.

3 TYPE DE RECHERCHE

En nous appuyant sur les écrits scientifiques, nous pouvons qualifier l'approche méthodologique de notre recherche d'approche qualitative. En effet, pour Crahay (2006), qui cite Erikson, le point commun aux approches "qualitatives" réside dans leur intérêt pour la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent. Pour

Deslauriers la recherche qualitative a une optique compréhensive. « L'objectif poursuivi est de comprendre les phénomènes sociaux tels qu'ils se produisent dans leur milieu naturel » (2005, p. 412). Notre étude de document est donc qualitative descriptive et compréhensive.

Pour Deslauriers (*Ibid.*), la recherche qualitative aborde l'objet de recherche de manière ouverte et large. Elle inclut une cueillette de données non quantitative (interview, observation, collecte de documents). Elle procède à une analyse qualitative des données. Elle débouche sur un récit ou une théorie. Pour Crahay (2006), la chose éducative, dans sa spécificité, relève principalement de la sphère psychoculturelle. Elle est donc, pour lui, objet de modèles d'intelligibilité plutôt que de visée nomologique. Ces modèles, les chercheurs doivent les confronter à des données empiriques selon des protocoles rigoureux de collecte et ceci afin de contrôler la construction théorique et d'essayer de la valider. La théorie de notre cadre conceptuel sert donc ici principalement à l'interprétation des données recueillies. Nous ne cherchons pas à valider le cadre théorique autrement que comme modèle d'intelligibilité (pour une interprétation compréhensive plus qu'explicative) de ces données.

Notre démarche correspond à la démarche semi-inductive⁷ en trois étapes décrite par Maroy (1995) :

- La première étape de "découverte" permet de se familiariser avec les données recueillies et d'ajuster la grille de lecture conçue à partir de notre cadre de référence pour qu'elle soit plus opératoire. Par analogie avec le mouvement identifié en didactique professionnelle entre modèle prédicatif et modèle opératoire cette étape permet de passer d'un modèle d'intelligibilité explicatif de notre objet de recherche à un modèle d'intelligibilité opératoire pour le recueil des données.

⁷ Nous gardons le terme inductif sachant qu'avec Popper nous considérons que l'induction est en fait un processus hypothético-déductif.

- La deuxième étape de "codage et comparaison systématique" consiste à coder de manière systématique les données afin d'assurer la validité interne du corpus de recherche puis d'effectuer une analyse comparative pour saisir les régularités ou les contradictions avec notre modèle théorique qui alors doit être revisité. « L'empirique ,c'est ce qui dit "non". Les essais sans succès – les erreurs – sont éliminés. Et cette élimination conduit ensuite d'une façon ou d'une autre à de nouveaux essais » (Popper, 1997, p. 154).
- La troisième étape de "discussion et validation des hypothèses" permet de tirer des conclusions sous forme d'hypothèses à partir des régularités observées ou de proposer de nouvelles conjectures théoriques intégrant les contradictions avec notre modèle théorique initial.

L'usage de statistiques sur nos codages, notamment à des fins de comparaison, peut semer un doute sur le type d'analyse retenue. Nous souhaitons ici lever ce doute pour saisir l'usage que nous faisons de cet usage de statistiques pour notre recherche. Nous utilisons des tableaux d'analyse quantitative sur des codages qualitatifs. La méthode peut paraître mixte, mais elle reste fondamentalement qualitative dans un but compréhensif. Les traces de l'apprentissage identifiables rendent compte de manière partielle du processus cognitif de l'apprentissage vécu par les apprentis. Nous cherchons principalement à identifier la présence de tel ou tel élément. Quelques occurrences d'une donnée inattendue peuvent potentiellement avoir, pour nous, autant de valeur compréhensive que cent occurrences attendues d'une autre donnée.

4 POPULATION ET ÉCHANTILLONNAGE

4.1 Population

La population pour laquelle nos hypothèses produites par notre recherche peuvent être signifiantes est la population des étudiants-es de l'enseignement supérieur français qui présentent les caractéristiques suivantes :

- Ils sont étudiants-es de formations de niveau 2 ou de niveau 1 en alternance salariée
- Leur formation se propose de favoriser par son organisation et sa pédagogie les trois caractéristiques identifiées de l'alternance cognitive: l'analyse réflexive ; la démarche inductive au sens de partir de l'expérience pour aller vers les savoirs ; le transfert des savoirs de la situation d'école vers la situation de travail.

Cependant, dans le cadre d'une recherche qualitative, l'objectif n'est pas la généralisation des résultats à une population, mais la compréhension d'un phénomène observé auprès d'un échantillon prototypique.

4.2 Échantillonnage

Nous proposons d'effectuer notre échantillonnage par cas unique de milieu, choisi pour son exemplarité (Pires, 1997).

La complétude de l'échantillon est assurée par saturation empirique (*Ibid.*). Nous imaginons que cette saturation sera produite après étude de 8 à 20 livrets. Il est nécessaire en cours d'analyse d'identifier le critère qui empiriquement permet de considérer la saturation des données.

L'exemplarité du cas unique est définie au niveau du choix du type de diplôme, du choix de la formation, du choix des étudiants-es entrant dans l'échantillon. Nous décrivons ci-après chacun de ces choix. La licence professionnelle fait figure de norme de professionnalisation des formations universitaires (Berteloot, 2013). Elle constitue dès lors

un type de diplôme exemplaire pour notre recherche. Le choix de la formation repose sur plusieurs critères d'exemplarité :

1. La formation fait l'objet d'une reconnaissance qualitative par les entreprises et les étudiants, au regard de ses finalités de professionnalisation, qui se traduit par un excellent taux d'insertion professionnelle dans la profession ciblée.
2. Il y a une mise en œuvre de l'alternance sur les plans didactiques et pédagogiques visant à relier les situations de travail et les situations d'école en particulier par la réflexivité des étudiants-es sur leurs expériences, sur la démarche inductive et sur le transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail.
3. Les livrets d'alternance existent et sont utilisés. Ils sont complétés avec rigueur et contribuent à favoriser des formes de réflexivité sur les apprentissages.
4. De plus, comme Crahay, nous supposons « que la validité d'un savoir passe par la proximité du chercheur avec le milieu qu'il cherche à appréhender » (2006, p.41). Pour Crahay, l'idéal méthodologique dans l'entretien qualitatif, consisterait à pénétrer la pensée de l'autre afin de la comprendre de l'intérieur et, partant, de la faire sienne. Nous transposons cette représentation de la démarche interprétative des entretiens à notre étude des écrits réflexifs des apprentis. Cette familiarité de l'objet et du milieu d'étude est importante pour l'interprétation des données recueillies. Il s'agit de maîtriser le vocabulaire utilisé dans le métier ou le lieu d'enseignement, les objectifs généraux, les programmes, les organisations pédagogiques et de travail, etc... C'est pourquoi, nous nous orientons pour le choix de notre échantillon vers une formation que nous organisons. Parmi les licences professionnelles de l'UCO-Laval, la licence professionnelle de « Chargé de clientèle de particuliers en Banque et Assurances » correspond aux critères descriptifs de notre population et fait l'objet de manifestations répétées de satisfaction de la part des employeurs, notamment sur le niveau de professionnalisation atteint à l'issue de la formation. De plus, avec plus de 60 étudiants apprentis par an, son effectif est important et nous permet de plus

grandes possibilités d'échantillonnage. Par ailleurs, la formation a été créée en 2002. Son ancienneté a permis d'optimiser et de stabiliser les outils et les méthodes pédagogiques, en particulier le livret d'alternance qui fait l'objet d'écrits réflexifs (précisés plus loin) de la part des étudiants pour chaque période d'alternance.

L'échantillon des livrets sera composé de ceux des étudiants-es de la dernière année achevée au moment du recueil des données (en juin 2014). Recherchant à comprendre des apprentissages réussis, seuls les livrets des étudiants ayant obtenu leur examen seront retenus. La comparaison de ces livrets avec des apprentis en situation d'échec pourrait permettre d'approfondir notre recherche mais nous jugeons que la plus-value sera faible dans le cadre d'une première étude. Les livrets seront ensuite sélectionnés en veillant à la diversification de l'échantillon et seront listés par défaut par ordre alphabétique.

4.3 Echantillon

Notre échantillon sera donc composé des étudiants-es en alternance salariée de la licence professionnelle de chargé de clientèle de particulier en banque assurance de l'UCO-Laval de la dernière année de réalisation soit l'année 2013-2014. Nous excluons les étudiants-es sous statut de stagiaire de la formation continue, parce qu'ils peuvent potentiellement mettre en œuvre des spécificités dans le processus d'apprentissage professionnel du fait de leur expérience professionnelle précédente. Nous nous intéressons plus particulièrement aux étudiants en formation initiale qui apprennent un métier pour la première fois. De plus, les stagiaires de la formation continue n'étant pas en formation initiale, ils ne correspondent pas au cadre européen de l'apprentissage et ne font pas partie de la population que nous souhaitons étudier.

5 RECUEIL DE DONNÉES

Les livrets d'apprentissage de chaque année de formation sont récupérés en fin de formation et sont archivés en vue de pouvoir satisfaire aux diverses opérations de contrôle académique, financière (Fonds Social Européen), ou législatif (droit du travail). Comme toute donnée dont dispose l'établissement sur ses étudiants-es, ils peuvent être utilisés par lui à des fins administratives, statistiques, pédagogiques ou de recherche sous réserve que toute communication publique préserve l'anonymat des étudiants-es. Nous joignons en annexe A l'extrait du formulaire de demande d'évaluation éthique de cette recherche présentant l'ensemble des aspects éthiques et le cadre dans lequel s'effectue le recueil et l'analyse de nos données.

Après avoir écarté les livrets des étudiants-es en situation d'échec, nous souhaitons sélectionner les livrets par ordre alphabétique afin de ne pas introduire un biais en retenant par exemple les livrets présentant des textes plus développés que d'autres. Nous nous sommes réservé la possibilité, en cours de codage, d'exclure de notre corpus certains livrets qui ne nous sembleraient pas authentiques, par exemple parce que le contenu se limiterait à la stricte reproduction du référentiel métier, mais nous n'avons pas écarté de livret.

6 INSTRUMENTS

Il n'y a pas à proprement parler d'instrument de recueil de données mais un outil et une démarche de codification systématique à mettre en œuvre.

7 ANALYSE DES RÉSULTATS

Notre codification et notre analyse des résultats suit la méthode d'analyse systématique des textes de Buisse et Vanhulle (2009) :

- Codification des indices : nous établissons une grille d'analyse sur une feuille de calcul (une feuille par étudiant) où nous retrouvons d'abord comme indice les catégories liées aux évolutions des compétences (les quatre formes d'évolution identifiées par Vergnaud), puis les composantes de l'apprentissage professionnel et du jugement professionnel et les dimensions situationnelles et temporelles de l'alternance.

- Découpage par phrases/segments de discours : pour chaque période d'alternance nous découpons le texte réflexif de l'étudiant-apprenti en segments de discours et en lui attribuant un numéro. Nous codifions également les commentaires du tuteur en entreprise et du responsable de formation.

- Mise en forme diachronique et synchronique, verticale et horizontale : nous pouvons grâce à l'usage du tableur d'une part, lire les données sous une forme diachronique pour chaque étudiant et synchronique pour une même période pour l'ensemble des étudiants, et d'autre part, lire un indice de manière horizontale (pour toutes les périodes ou pour tous les étudiants) et de manière verticale pour tous les indices par période d'un étudiant.

- Calcul des occurrences d'indices : Cette partie est automatisée.

- Interprétation : elle est effectuée de manière progressive par étape.

- Validation par saturation des indices : lorsque de nouvelles données ne nous apportent plus d'éléments nouveaux enrichissant nos interprétations, nous estimons avoir atteint un seuil de saturation satisfaisant.

8 VALIDITÉ

Pour que notre recherche soit qualifiée de scientifique, il importe pour Popper (1982) qu'elle soit falsifiable, réfutable, et qu'on puisse la contredire. Ce qui nécessite en recherche qualitative, où préside l'interprétation des faits plutôt que les faits eux-mêmes, d'explicitier sa démarche, ses méthodes, ses outils, toute chose nous ayant conduit au résultat. Nous précisons ici, par souci de cohérence avec notre cadre conceptuel, la

modélisation de notre méthode scientifique en nous appuyant sur les écrits de Popper. Nous présentons ci-dessous trois niveaux d'explicitation de notre méthode assurant sa validité interne et externe.

8.1 Validité au niveau global : la transparence de la démarche du chercheur.

Pour assurer la validité interne et externe de la recherche, nous nous référons aux balises proposées par Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) visant la transparence par la formalisation et la systématisation que nous envisageons de manière itérative :

- « Expliciter ses référents théoriques préalables sur le sujet à l'étude » (*Ibid.*, p. 114). C'est l'objet du cadre de référence, mais en cours d'analyse, au fil de nos investigations, d'autres référents peuvent venir influencer nos interprétations qu'il nous faut alors expliciter.
- « Expliciter son approche qualitative de référence » (*Ibid.* p.115). Nous nous situons dans une approche psycho-éducative fondée sur un ensemble théorique empruntant à une psychologie constructiviste.
- « La clarification du niveau d'analyse qu'il désire atteindre » (*Ibid.*, p115). Nous rappelons ici que nous souhaitons décrire le phénomène d'apprentissage professionnel vécu par les étudiants selon une visée compréhensive.
- « La création de sens à travers l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la transparence » (*Ibid.* p. 116). Dans cette optique, nous avons présenté des éléments de notre problématique à un groupe de directeurs de CFA de la Région Pays de la Loire, membres de l'Association régionale de directeurs de CFA (ARDIR-Pays de la Loire). Cette démarche a permis de valider et d'enrichir la pertinence sociale de la recherche. Par ailleurs, nous avons présenté notre modélisation en cours de construction de l'apprentissage professionnel et de l'alternance au réseau "Alternance" regroupant des praticiens de l'alternance et des enseignants-chercheurs

en sciences de l'éducation de l'Université de Nantes. Cette présentation a permis de questionner notre modélisation pour l'enrichir et de mesurer le potentiel de sens qu'elle pouvait apporter aux praticiens pédagogiques de l'alternance. Pour la suite de notre travail, nous constituerons un groupe d'une dizaine de personnes, membres de l'un ou l'autre groupe afin de mettre en débat et de questionner notre projet de recherche et nos premiers résultats par les acteurs mêmes de l'alternance de l'enseignement supérieur, afin de mieux guider notre travail. Nous présenterons également nos hypothèses issues de l'analyse interprétative lors d'échanges inter-compréhensifs avec les acteurs de la formation ayant fait partie de l'analyse : responsable de la formation, tuteurs, étudiants. L'ensemble de ces nouveaux échanges fait l'objet de différents comptes-rendus.

8.2 Validité au niveau de la démarche interprétative des données - le jugement professionnel du chercheur.

Les différentes phases d'interprétation des données (codage, segmentation, interprétation, validation) correspondent pour le chercheur à une activité de jugement professionnel telle que nous la définissons avec Lafortune dans la deuxième partie de notre thèse. Or, pour Lafortune, dans une vision socio-constructiviste, la compétence de jugement professionnel se développe dans la pratique réflexive. « Une démarche de pratique réflexive favorise la remise en question de ses jugements, l'amélioration de ses stratégies menant à des jugements, la prise de conscience de l'influence de ses préjugés ou idées préconçues... » (Lafortune, 2008b, p. 23). En absence d'un codage inter-juge qui ne nous semble pas possible de mettre en œuvre dans le cadre de cette recherche doctorale pour des raisons pratiques, nous adopterons cette pratique réflexive pour assurer la validité interne de notre codage des indices et de notre analyse. Lafortune (2008a) définit trois composantes de la pratique réflexive du jugement professionnel :

1. Réfléchir sur sa pratique interprétative et l'évaluer. Si cette réflexion peut avoir lieu dans le cours de l'action nous proposons d'en formaliser le contenu après le codage et analyse du premier livret, du troisième, du sixième et ainsi de suite de 3e n 3.
2. Transposer les apprentissages issus de la réflexion et de l'analyse pour des actions et des retours sur les expériences. La réflexion doit amener à corriger sa pratique pour qu'elle soit plus pertinente mais aussi plus formelle et plus systématique en décidant d'actions correctives qui devront être explicitées par souci de transparence.
3. Développer son modèle de pratique en constante évolution. Nous formaliserons notre modèle d'analyse interprétative et son évolution.

8.3 Validité au niveau du codage des textes - ébauche de la modélisation de l'interprétation critique du chercheur.

Saussez (2008) en s'appuyant sur Vygotski et Bakhtine conçoit un schéma d'intelligibilité concernant le langage comme instrument de réflexion de l'expérience. Nous nous en inspirons pour identifier quatre axes interprétatifs permettant d'identifier la présence des indices d'apprentissage professionnel et d'apprentissage du jugement professionnel recherchés. Lorsque l'interprétation n'est pas évidente au premier niveau de lecture il nous faut expliciter notre choix interprétatif en nous basant sur cette grille :

- Adressivité : selon le destinataire du message, le texte peut prendre une signification différente. « L'adressivité est une notion essentielle pour interpréter la tension entre une orientation de la pensée vers l'objet et vers autrui » (*Ibid.*, p. 63). Dans les livrets d'alternance, lorsque l'étudiant écrit, il s'écrit parfois à lui-même, parfois au tuteur, parfois au coordinateur de la formation. La perception du destinataire du message peut avoir un effet interprétatif de notre part.
- Intertextualité. « Chaque énoncé est orienté non seulement vers son objet, mais aussi vers différents discours portant sur cet objet » (*Ibid.*, p. 63). Ici, la connaissance des référentiels de formation ou des référentiels métiers plus ou moins

connus des étudiants-es peut influencer l'énoncé de l'étudiant sur ses apprentissages et dès lors notre interprétation de l'énoncé.

- La voix. « Chaque mot est habité par des voix autres. Il est porteur de jugements de valeur, de positions à l'égard de l'objet de l'énoncé » (*Ibid.*, p. 64). Certains mots ou expressions, comme par exemple "vente" "conseil", sont dans la profession de chargé de clientèle bancaire ou d'assurances chargés de valeurs. Dès lors, leur usage ou l'usage d'un autre mot par substitution peut être significatif et sujet à interprétation à expliciter.
- Le contexte. Les contextes sociaux et culturels proches et éloignés façonnent l'action médiatisée. Il importe également d'envisager la situation sociale d'énonciation (*Ibid.*). Nous envisageons *a minima* deux niveaux de contexte signifiant pour l'interprétation des énoncés des étudiants-es : celui de la situation de travail ou de la situation d'école dont la connaissance permet de "décoder" certains propos, celui du texte lui-même donnant sens à chacun de ses segments.

Nous ne nous arrêtons pas aujourd'hui sur un schéma définitif d'analyse car selon Pires, « le propre de la recherche qualitative est d'être souple et de découvrir-construire ses objets au fur et à mesure que la recherche progresse » (1997, p. 7).

9 GRILLE D'ANALYSE

Nous présentons ici la grille de lecture et d'analyse que nous avons élaborée en nous appuyant sur notre cadre conceptuel et une première analyse exploratoire de deux livrets hors échantillon. La grille a légèrement évolué en cours de codage et d'analyse. Ces évolutions sont notifiées dans le compte-rendu de l'analyse réflexive de notre propre jugement joint en annexe. Notre grille est composée des indicateurs du processus d'apprentissage professionnel recherchés dans les traces de l'analyse réflexive des apprentis et de ses actes de langage identifiables dans leurs livrets d'alternance. Nous catégorisons les

différentes configurations que peut prendre selon nous chaque indicateur. Pour faciliter le codage, nous retenons pour chaque indice une lettre (lettre de couleur rouge) pour chaque catégorie. Par exemple, si dans un segment de texte l'apprenti fait part d'une nouvelle activité, nous considérons que ce segment est un indice d'un processus d'apprentissage professionnel en cours. Alors le segment représente une occurrence de l'identification de cet indicateur dans le livret pour la période donnée. Cette nouvelle activité peut être une activité d'orientation de l'action, de jugement professionnel hors action, d'exécution de l'action ou de contrôle de l'action. Ces quatre types d'activités sont les différentes catégories de configuration de l'indicateur. Nous listons l'ensemble de nos 32 indicateurs numérotés en trois parties. La première concerne les indicateurs de résultats du processus d'apprentissage professionnel en termes de connaissance opérative ou prédicative. La deuxième partie concerne les dimensions situationnelles du processus d'apprentissage professionnel qui comprennent les dimensions identitaires et les dimensions opératoires. La troisième partie concerne les dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance.

9.1 Indicateurs d'apprentissages professionnels (résultats du processus en termes de connaissance)

Indicateurs de la forme opérative de la connaissance tournée vers l'efficacité de l'activité :

- 0 Nouvelle activité (**o**rientation de l'action, **j**ugement professionnel hors action, **e**xécution de l'action, **c**ontrôle de l'action) ;
- 1 Indicateur d'engagement dans l'activité (action **o**bservée, effectuée en **s**imulation, effectuée sous un **t**utorat rapproché, effectuée en **a**utonomie) ;
- 2 Indicateur de réussite (**é**chec, **d**ifficulté, besoin d'**a**mélioration, **s**uccès, **a**utre) ;
- 3 Nouvelle situation d'un tiers (situation jugée) ;
- 4 Nouvelle situation de l'acteur (situation de jugement) ;
- 5 Nouvelle manière de faire ;

- 6 Meilleure manière de faire (**f**iability, **p**erformance, **e**fficiency, amélioration **q**ualitative) ;
- 7 Fait face à l'inédit ;
- 8 Développement de la connaissance opérative (maîtrise d'**o**utils, appropriation de **p**rocédure, **c**omportement adapté, maîtrise d'un **g**este professionnel, mobilisation de **s**avoirs dans l'action).

Indicateurs de la forme prédicative de la connaissance tournée vers la compréhension explicative de l'activité (représentation de l'activité, de la situation du tiers, de la situation de l'acteur) :

- 9 Origine de la conceptualisation (**p**roblème, **e**rrer, **c**uriosité, **d**ifficulté, **a**utre) ;
- 10 Objet de la conceptualisation (**b**ut de l'activité et résultats(logiques qui peuvent s'opposer), **v**ariables de situation et **r**ègles d'action afférentes, **t**héorèmes en acte, **c**oncepts pragmatiques ou **s**chème dans sa globalité) ;
- 11 Extension du proche au lointain (**b**ureau, **a**gence, **z**one de chalandise, **e**ntreprise, **m**onde bancaire, économie **g**énérale) ;
- 12 Extension du factuel au virtuel possible ;
- 13 Extension de l'immédiat au futur.

Autres indicateurs :

- 14 Liaison entre opératif et prédicatif (mouvement d'**é**pistémisation ou de **p**ragmatisation) ;
- 15 Processus de métacognition.

9.2 Indicateurs des dimensions situationnelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance

Indicateurs des dimensions identitaires du processus d'apprentissage professionnel en alternance :

- 16 Intention (finalité du métier, motivation-engagement, projet -objectif concernant l'exercice du métier, objectif d'apprentissage) ;
- 17 Influences sociales (pairs, collègues, tuteur, formateurs, autres) ;
- 18 Influences identitaires perçues par soi ou par les autres (appartenances, expérience, culture, valeurs).

Indicateurs des dimensions opératoires du processus d'apprentissage professionnel :

- 19 Prise en compte du terrain des pensées (locales, générales) ;
- 20 Type de savoir-connaissance (d'action (comment), mobilisé dans l'action (quoi), savoir sur l'action (pourquoi), savoir sur la situation (où, quand, qui,...), ...) ;
- 21 Prise en compte du terrain des actes concrets (concret, concret simulé, concret raconté, concret didactisé, concret modélisé,...) ;
- 22 Mise en dialogue des situations de travail et d'école (réflexivité de l'expérience, inductivité (au sens de savoirs d'école à partir des problèmes du travail et pour leur résolution), polémique (au sens des écarts école/travail qui posent problème et nécessitent la reconfiguration de la connaissance), transfert, aller-retour).

9.3 Indicateurs des dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance

Indicateurs des dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance :

- 23 Enveloppe temporelle (la pensée dans l'immédiateté de l'action, l'activité dans sa durée, le projet de vie) ;
- 24 Moments de l'alternance (rupture, échange d'expérience collectif, suivi tuteur, suivi formateur, cours, travail, autres) ;
- 25 Etapes identitaires (apprenti, collègue, presque professionnel, professionnel débutant) ;
- 26 Synchronisation sur le flux du travail ;
- 27 Temps court et temps long de l'alternance (Court, Long) ;
- 28 Répétition de l'activité (répétitivité, et répétition) ;
- 29 Rythme (répétition de ruptures) ;
- 30 Instant (Kairos) ;
- 31 Temps négatifs (apprentissage empêchés ou ralentis, l'ennui,...).

10 PRESENTATION DU CAS UNIQUE

10.1 Présentation du métier ciblé par la formation

Avec près de 200 000 emplois, le secteur bancaire représente 2,3% de l'emploi salarié en France. L'observatoire national des métiers de la banque (2015) définit 26 métiers repères qu'il regroupe en 3 familles de métiers : la famille « force de vente », la famille « traitement des opérations » et la famille « support ». En 2014, avec plus de 89 000 salariés, la famille « force de vente » représente 50,5% de l'emploi actuel du secteur et 55,8% des embauches annuelles (plus de 8600). Le premier métier repère en effectif, le métier de chargé de clientèle de particulier, représente 33 700 emplois, soit 19% des emplois du secteur, emplois occupés à 70% par des femmes. Les embauches annuelles correspondantes sont au nombre de 3700, soit 24% des embauches, dont 63% de titulaires d'un diplôme de niveau bac+2 ou bac+3 (85% des embauches de ce niveau de formation

dans le secteur pour les moins de 30 ans). La licence professionnelle de chargé de clientèle de particulier est donc un produit de formation correspondant à un flux important de recrutement en Banque.

Si ce métier est la cible professionnelle de la formation de notre échantillon, les apprentis effectuent également, durant leur formation par alternance, les tâches correspondant au poste de chargé d'accueil et de service à la clientèle. Ils sont d'ailleurs souvent embauchés ensuite provisoirement sur ce type d'emploi avant d'avoir acquis l'expérience et la connaissance nécessaires à l'exercice en pleine responsabilité de la mission d'un chargé de clientèle de particulier. Ce métier repère représente 12 600 emplois et 2 500 embauches annuelles (*Ibid.*).

Le nombre de salariés en formation par alternance représente 7900 contrats soit un flux annuel de 6000 nouveaux contrats répartis en 52% de contrats de professionnalisation et 48% de contrats d'apprentissage (*Ibid.*)

Le métier repère de chargé de clientèle de particulier regroupe, entre autres, les emplois type de conseiller de clientèle particulier, de conseiller assurance, de chargé de développement de clientèle particulier et de téléconseiller. Sa mission générale est d'être « l'un des principaux interlocuteurs du client avec sa banque. À l'écoute de ses besoins, il le conseille sur les produits et les services pour répondre au mieux à ses attentes » (Observatoire des métiers de la Banque, 2016, p.12).

Pour Retour, Dubois et Bobillier-Chaumon, « le chargé de clientèle apparaît largement comme un expert qui répond techniquement à la demande qui lui est formulée (démarche réactive) ou qui tente de susciter de nouveaux besoins lors des offres promotionnelles (démarche proactive) » (2006, p. 216). Le chargé de clientèle est un professionnel de la conduite d'entretien au cours duquel il sait créer un climat de plus ou

moins grande confiance avec le client. De la qualité de la relation qu'il sait créer avec lui dépend la qualité des données recueillies et sa capacité à cerner avec précision la nature exacte de la demande. Un chargé de clientèle compétent est celui qui met en œuvre une capacité de jugement par rapport à une situation donnée qu'il sait traduire en prise d'initiative et en prise de responsabilité (capacité à répondre du jugement porté et des choix effectués) (*Ibid.*).

Selon l'étude, « l'impact du numérique sur les métiers de la banque » (Observatoire des métiers de la Banque, 2014), le rôle et le métier du chargé de clientèle de particuliers est amené à évoluer vers plus de conseil et de relation client à proprement parler.

Dans un contexte de défiance accrue de la part des clients, les banques doivent répondre à leurs nouvelles attentes, et ce quel que soit le canal emprunté. [...] Maintenir et entretenir un contact privilégié avec ses clients doit désormais s'envisager en appréhendant Internet et le mobile comme des canaux indispensables et majeurs de la relation, complémentaires et non-concurrents de la relation avec le conseiller (*Ibid.*, p.42).

Institution de relation, de proximité et de confiance, la Banque doit se positionner auprès de ses clients comme un partenaire les accompagnant tout au long de leur vie et particulièrement dans les moments forts de celle-ci comme les événements familiaux, les études ou les projets immobiliers. « Ses conseillers occupent donc un rôle hautement stratégique au regard de ces missions, ils se doivent ainsi de « penser client » et non « produit ». L'accent doit particulièrement être mis sur la pertinence et la personnalisation du conseil apporté » (*Ibid.*). Retour, Dubois et Bobiller-Chaumon (2006) estimaient déjà que l'interaction avec les clients reste encore très marquée par une orientation de commercialisation des produits, orientation encouragée par la stratégie commerciale de l'établissement au détriment d'une véritable personnalisation du service. Il demeure donc une logique contradictoire entre la vente promotionnelle de produits standard et une approche personnalisée du client. Il s'agit pour le chargé de clientèle d'intégrer au mieux ces deux tendances (*Ibid.*).

La convergence des analyses de l'observatoire des métiers de la banque et les travaux de Retour, Dubois et Bobiller-Chaumon soulignent l'importance d'effectuer dans le cadre de notre recherche un *focus* sur l'apprentissage du jugement professionnel consistant ici à juger de la situation du client au travers de la situation de travail du conseiller. Elle montre également la nécessité pour effectuer cela de l'adoption par le conseiller d'une logique-client plutôt qu'une logique-produit (voir le glossaire des expressions professionnelles).

10.1.1 Le jugement professionnel du chargé de clientèle de particulier

Le référentiel métier du chargé de clientèle est présenté en annexe B sous une forme analytique et sous une forme systémique. La forme systémique décrit comment le sujet est compétent dans l'exercice du métier, quelle que soit l'activité qu'il réalise. Elle est centrée sur l'exercice de l'autonomie qui s'exprime dans les choix effectués dans et pour l'activité. Par conséquent, elle concerne l'orientation de l'activité en fonction de sa finalité. Le jugement professionnel s'appréhende donc essentiellement sous cet axe.

Nous concevons le jugement professionnel comme le jugement de la situation d'un tiers au travers de la situation de l'acteur pour décider d'une action à effectuer.

La situation d'un tiers (situation jugée). Le chargé de clientèle de particulier en Banque Assurance conseille son client. Pour cela, il juge de la situation de son client en prenant en compte : sa situation personnelle, familiale et professionnelle, ses différents revenus, ses avoirs financiers et immobiliers, ses comportements ayant un impact sur la gestion de son portefeuille financier, ses besoins, ses attentes et ses projets dans toutes les sphères de sa vie. Il s'agit pour lui de conseiller sur les produits bancaires et d'assurance au mieux des intérêts de son client. La clé de la compétence du chargé de clientèle de particulier réside dans sa capacité à conceptualiser la relation entre les caractéristiques de la

situation du client et les caractéristiques des produits constituant son offre commerciale. Les domaines abordés sont aussi divers que l'évolution professionnelle, la retraite, le domaine matrimonial, les naissances, les risques concernant la santé, les accidents de la vie, la protection juridique, le décès de proches, les études des enfants, les projets d'habitat, les séjours à l'étranger, etc...

La situation de l'acteur (situation de jugement). Pour le chargé de clientèle de particulier, la finalité du conseil (précédée donc du jugement professionnel) est de vendre durablement à son client les produits et les services. Il est soumis à des objectifs de vente en nombre et en volume financier par produit sur une période donnée. Ces objectifs sont la déclinaison sur son portefeuille-client des objectifs de son agence, eux-mêmes fonctions des caractéristiques de sa zone de chalandise, du positionnement de l'agence sur les marchés de celle-ci, de ses points forts et de son potentiel de développement. Il prend en compte dans sa situation la réglementation bancaire et d'assurance, l'évolution des règles fiscales, les conditions économiques locales ou globales, l'évolution des marchés immobiliers et financiers, etc... Vendre durablement, c'est pour lui trouver un point d'équilibre entre l'atteinte de ses objectifs et la satisfaction de ses clients, autrement formalisé par les professionnels du secteur : un équilibre entre la logique produit et la logique client. Le jugement professionnel est identifiable en tant qu'activité dans la phase préparatoire des entretiens structurés. Les entretiens structurés sont essentiellement des entretiens en face à face d'une heure environ, fixés lors d'une prise de rendez-vous, dont une partie est consacrée à la découverte ou la redécouverte de la situation du client. Le jugement s'actualise donc au cours de l'entretien. La justification du jugement reste essentiellement orale, mais elle peut s'appuyer sur une formalisation écrite en amont ou durant l'entretien sous forme de schéma ou d'une liste d'avantages-inconvénients par exemple.

Les modalités d'apprentissage du jugement professionnel. Le jugement professionnel a lieu partiellement lors d'autres activités du chargé de clientèle de particuliers comme : le ciblage du client, avant la prise de rendez-vous, la préparation de l'argumentaire pour le rendez-vous, les entretiens téléphoniques spontanés, les accroches à l'accueil à l'agence lors d'opérations courantes, etc... Pour les novices, nous voyons ces situations de jugement partiel comme des moyens d'apprentissage du jugement professionnel qui doivent être maîtrisés préalablement à la réalisation d'entretiens structurés. La maîtrise de l'entretien de vente structurée est la principale compétence spécifique du métier. Elle mobilise potentiellement l'ensemble des savoirs et des savoir-faire professionnels. Elle fait l'objet de l'expression la plus aboutie du jugement professionnel en amont de l'entretien et durant l'entretien. Pour son apprentissage, les tuteurs adoptent généralement deux types de stratégie qui peuvent se combiner. La première stratégie consiste à simuler des entretiens avec des chargés de clientèle de particuliers confirmés qui jouent alors le rôle des clients et de confier ensuite des entretiens de difficulté croissante au novice qui sont préparés à l'avance avec le tuteur puis *débriefés* immédiatement. La deuxième stratégie consiste à permettre au novice d'assister en qualité d'observateur à un nombre important (50 environs) d'entretiens avec différents chargés de clientèles confirmés (entretiens passifs), puis, de confier au novice une partie de l'entretien (entretiens en binôme actif), enfin de confier des entretiens en autonomie de difficulté croissante.

10.2 Présentation de la formation

10.2.1 Le contexte partenarial et l'alternance

Ouverte en 2001 à l'UCO Laval, la licence professionnelle Assurances Banque Finances, spécialité chargé de clientèle de particuliers en banque-assurances est la plus ancienne des licences professionnelles de ce secteur ouverte dans l'académie de Nantes. Elle est mise en œuvre par l'UCO Laval, campus mayennais de l'Université Catholique de

l'Ouest dans le cadre d'une convention avec l'Université du Maine garant du diplôme. Elle est également mise en œuvre dans le cadre d'une convention de partenariat avec sept réseaux bancaires et d'assurances. L'objet de ce partenariat concerne en premier lieu la participation de représentants de ces réseaux au conseil de perfectionnement de la formation qui débat des évolutions du métier à prendre en compte dans la formation, des modifications de sa mise en œuvre et de l'organisation opérationnelle du partenariat. Les autres points du partenariat concernent : les modalités de recrutement selon une double sélection entreprise/UCO Laval, le financement de la formation par le versement de la taxe d'apprentissage, la formation des tuteurs des agences par l'UCO Laval, la participation des professionnels du réseau aux enseignements, aux jurys d'admission, aux jurys de soutenance et aux jurys d'obtention de la licence. Lors des réunions annuelles réunissant les partenaires de la formation, un bilan quantitatif et qualitatif est effectué. Les partenaires font alors généralement part de leur satisfaction du déroulement de la formation et de l'évolution positive des anciens étudiants-es au sein de leurs réseaux. Les taux d'insertion professionnelle sont excellents selon le dossier d'évaluation de la licence professionnelle établi pour la campagne 2015-2016 d'évaluation des formations universitaires menée par le Haut comité d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). Le taux d'insertion est de 100% pour la dernière enquête nationale connue menée en 2014 sur la promotion sortie en 2011. Il est de 93% et de 100% pour les promotions sorties en 2012 et 2103 six mois après leurs sorties. La formation est organisée en alternance selon un rythme moyen de 3 semaines en agence et de 3 semaines à l'UCO Laval. Elle fait l'objet de 500h de cours environ pour les étudiants. Les 64 étudiants-es sont répartis en deux groupes de 32 étudiants-es qui inversent leurs périodes de présences à l'UCO et en agence (un groupe est en agence lorsque l'autre groupe est à l'UCO). 25 étudiants-es sont en contrat d'apprentissage. Les autres étudiants-es sont essentiellement en contrat de professionnalisation. Il n'y a pas de distinction notable dans le déroulement ou le contexte de formation entre ces deux statuts. Au regard d'une définition européenne de

l'apprentissage (Parlement européen, 2014), nous considérons qu'ils sont tous apprentis et c'est ainsi que nous les désignerons à partir d'ici.

10.2.2 La promesse professionnelle faite aux étudiants et l'objectif opérationnel.

À la demande des partenaires bancaires, la "promesse professionnelle" faite aux étudiants-es a été formalisée. Si la formation cible le métier-repère de chargé de clientèle de particulier en banque assurances, nombre d'étudiants-es sont embauchés à l'issue de la licence, provisoirement comme chargé d'accueil et de services à la clientèle. En effet, il leur manque encore en fin de formation une variété d'expériences leur permettant d'être efficace sur l'ensemble des produits et services commercialisés. Pour obtenir la licence, les étudiants-es doivent produire des éléments de preuve de leurs compétences permettant de conclure qu'ils ont la capacité à devenir rapidement chargés de clientèle de particuliers. Ils doivent notamment réaliser avec succès l'ensemble des tâches confiées aux chargés de clientèle sur une famille de produits ou sur une catégorie de client restreinte. Il est précisé que « la formation ne pourra pas être validée si au cours des périodes en entreprise, le stagiaire/apprenti n'a pas réalisé des entretiens de vente structurés en autonomie sur une famille de produits ».

10.2.3 Le cadre réglementaire de la licence

Comme toute licence professionnelle, cette formation fait l'objet d'une habilitation par l'État et d'un renouvellement de celle-ci tous les cinq ans. Le premier critère d'évaluation pour le renouvellement de l'habilitation est d'une part, le taux d'insertion professionnelle de ses étudiants-es dans le métier ciblé et, d'autre part, la conformité de la mise en œuvre à la réglementation définie par l'arrêté de création de la licence professionnelle de 1999. Une licence professionnelle est donc une formation d'un an, de grade licence accessible à des titulaires d'un diplôme ou d'un titre « reconnu au niveau III par une réglementation nationale » essentiellement des titulaires de Brevet de technicien

supérieur (BTS) et de Diplôme universitaire technologique (DUT). Les licences professionnelles représentent 52 000 étudiants en 2014-2015 (DEPP, 2015). Les unités d'enseignement (UE) composant la formation comprennent obligatoirement une unité dédiée au stage en entreprise d'une durée minimum de 12 semaines et une unité dédiée à un projet tutoré représentant au moins un quart du volume de la formation hors stage. L'article 10 de l'arrêté stipule que « la licence professionnelle est décernée aux étudiants ayant obtenu à la fois une moyenne générale égale ou supérieure à 10 sur 20 à l'ensemble des unités d'enseignement, y compris le projet tutoré et le stage, et une moyenne égale ou supérieure à 10 sur 20 pour l'ensemble constitué du projet tutoré et du stage ».

10.2.4 Le projet tutoré

À l'UCO-Laval, le jury de soutenance du projet tutoré attribue également la note d'évaluation de l'UE stage. Il est alors maître de la moyenne stage+projet tutoré qui représente l'acquisition minimum de compétences professionnelles avérées et constatées par les membres du jury. Le jury peut alors garantir que l'obtention du diplôme répond aux exigences professionnelles minimums précisées dans le référentiel de formation (voir annexe). En accord avec les partenaires bancaires, le projet tutoré de la formation de l'UCO-Laval se réalise en agence. Il concerne une action commerciale réalisée avec une relative autonomie qui doit être explicitée et qui fait l'objet de la rédaction d'un mémoire professionnel soutenu devant le jury. Des cours de méthodologie de projet viennent soutenir le pilotage et l'évaluation par l'étudiant de son projet tutoré. Un triple tutorat est organisé pour le suivi et le soutien de l'étudiant. La définition du projet est réalisée en accord avec le tuteur en agence et le responsable de formation, le plus souvent, dans le cadre de la visite de stage réalisée au tiers de la formation. Le suivi de l'action correspondant au projet est intégré au suivi de l'ensemble de l'activité de l'apprenti par le tuteur et le responsable de formation. Un enseignant est chargé du suivi de la rédaction du mémoire professionnel. L'unité d'enseignement « projet tutoré » désigne donc également l'action commerciale autonome ou le mémoire. Les apprentis, les enseignants et les tuteurs associent diversement

ces termes en parlant également d'action-mémoire, mémoire-projet, projet commercial, ou tout simplement projet.

10.2.5 Le projet collectif d'utilité sociale

Cette association entre la méthodologie de projet, l'action commerciale et le mémoire (notamment la démarche universitaire de problématisation qu'il induit) est complexe et difficile à appréhender par les apprentis. Afin de les aider à mieux appréhender les outils méthodologiques et les démarches de problématisation, de recherche d'information, de formalisation écrite, il leur est demandé en début de formation de réaliser un mini-projet collectif (à 4 apprentis) ayant une utilité sociale. Ce projet ne nécessite aucune connaissance technique ou spécifique préalable et n'a aucun lien direct avec l'activité bancaire et le métier préparé. Le sujet est choisi par le groupe d'apprentis en fonction de leurs centres d'intérêts et concerne des problématiques de santé, de solidarité avec des personnes en situation d'handicap, des domaines de la culture ou du sport, etc... Ce module cherche aussi à ouvrir les étudiants-es à des questions sociales générales et à développer des compétences de travail collaboratif. Il s'agit le plus souvent d'organiser une rencontre, un jeu éducatif, une action de sensibilisation par exemple et de rédiger un rapport problématisant le sujet, faisant état de recherches de solutions existantes, et formalisant leur démarche de conception, de réalisation et d'évaluation du projet. Ce module se dénomme « projet collectif d'utilité sociale » (PCUS).

10.2.6 L'aide à l'appropriation du processus de formation par les apprentis

Le référentiel des compétences ciblées par la formation est validé par les réseaux partenaires (joint en annexe B). Il comprend : une synthèse des référentiels métiers internes au 4 réseaux, partenaires de la création de la licence, des fiches du Répertoire opérationnel des métiers (ROME) de Pôle emploi, et des fiches-métiers de la Fédération bancaire française (FBF) et de la Fédération française des sociétés d'assurances (FFSA). Il est

complété par une présentation systémique du métier dénommée « Système de vente du chargé de clientèle de particuliers » qui modélise la mise en relation entre les activités du métier et les cours universitaires. Cette présentation sert de support à un module de formation dénommé « professionnalisation » dont l'objectif est de faciliter l'appropriation par l'apprenti du processus de « montée en compétences » en jouant sur la mise en dialogue des situations de travail et des situations d'école. Les objectifs spécifiques de ce module sont de permettre aux apprentis : de mieux saisir en quoi consiste la compétence ciblée par la formation et ses critères d'évaluation, de faire adopter aux étudiants-es une posture leur permettant de conduire leur « montée en compétence », d'utiliser les ressorts de l'alternance comme modalité de formation pour faciliter cette « montée en compétence » et saisir ainsi le type de relations qui existe entre certains contenus de cours et leur activité professionnelle, et en quoi l'usage pertinent du livret d'alternance peut leur permettre de se former et de participer au pilotage de leur formation. Ce module a fait l'objet d'une communication plus détaillée au colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur » (2013). Pour mesurer les effets de ce module sur les apprentis, nous reprenons ici les propos d'une apprentie qui synthétise l'analyse qui en a été faite :

« Je me suis rendu compte que chaque personne dans la classe avait une vision différente du métier auquel on nous prépare, qu'il y avait des différences dans la manière de l'aborder et de l'exercer. Ce cours me permet de me recentrer sur mes objectifs et ma motivation sur du court terme. Je comprends un peu mieux l'objectif de certains cours et la manière de remplir le livret d'alternance ». (Perrinel, 2013)

Il nous paraît essentiel pour notre recherche de mesurer que les propos des apprentis que nous analysons sont influencés de cette manière. Si le contenu des livrets nous paraît particulièrement fourni, cela s'explique par cette influence. Il nous faut donc vérifier que cela ne standardise pas pour autant les propos et que ceux-ci sont bien la trace de vécus singuliers.

10.2.7 La progression type des activités en agence

La progression type des activités en agence est présentée sommairement par période en agence dans le livret d'alternance comme un repère pouvant guider la programmation des tâches confiées par le tuteur :

- Période 1 (3 semaines) : Accueil ; Opérations courantes ; Prises de rendez-vous ; Ventes dites « rapides » ; Entretiens en passif sur services et épargne bancaire.
- Période 2 (3 semaines) : Poursuite des activités de la période 1 ; Entretiens en passif et en actif sur services, épargne bancaire et financière ; Action de prospection.
- Période 3 (4 semaines) : Poursuite des activités de la période 2 ; Entretiens en autonomie sur services et épargne ; Entretiens en passif sur produits d'assurances ; Suivi des paiements journaliers ; Définition et lancement du projet tutoré.
- Période 4 et période 5 (9 semaines) : Poursuite des activités de la période 3 ; Conduite du projet tutoré ; Entretiens en actif et en passif sur assurances et crédits ; Entretiens en autonomie sur tous les autres produits et services.
- Période 6 (2 semaines) : Entretiens en autonomie ; Toutes situations commerciales sur tous produits et services ; Remplacement, le cas échéant, d'un chargé clientèle de particuliers.

10.2.8 Le livret d'alternance support de la réflexivité des apprentis

L'analyse réflexive est prescrite dans les livrets d'alternance par une série de questions auxquelles l'apprenti doit répondre. Il est indiqué la mention suivante : "À compléter par l'étudiant de manière systématique". En fin de période en agence, l'apprenti doit exprimer « l'essentiel des tâches qui m'ont été confiées, de ce que j'ai appris, des difficultés que j'ai rencontrées, des événements exceptionnels auxquels j'ai pu participer, de mes progrès dans les actions confiées ». Il doit, de plus, rendre compte de son activité sur la période concernée en précisant le nombre d'entretiens de vente réalisés et la nature de ces

ventes en situation d'accueil, en situation de *phoning*, en entretien passif, en entretien actif, en entretien en autonomie. Il doit préciser aussi le nombre d'heures réalisées dans chacune de ces situations et en situation de prospection. À la fin de chaque période de formation à l'UCO-Laval, l'apprenti doit formuler « ses principales découvertes, difficultés de compréhension, ses liens avec les activités en agence, ses objectifs de mise en œuvre et de progrès en agence ». Il peut de plus préciser à toutes les périodes ses « demandes, remarques, suggestions concernant l'UCO-Laval ou l'agence pour des suites à donner ».

10.2.9 Glossaire de la formation

Certains termes présents dans le livret d'alternance font partie d'une "grammaire locale" partagée entre les apprentis, les enseignants, les tuteurs et les représentants des réseaux partenaires au Conseil de perfectionnement. Ils nécessitent d'être explicités.

Une action commerciale : ensemble des activités menées sur une durée déterminée poursuivant un objectif commercial identifié (élaboration de la stratégie, ciblage, programmation, action de promotion, prise de rendez-vous, entretiens de vente structurés, suivis et toute autre activité contribuant à l'atteinte de l'objectif). L'action commerciale est le plus souvent thématique. Les objectifs commerciaux concernent un produit ou une famille de produits. Lorsque l'action commerciale est collective, notamment lors d'actions commerciales saisonnières, l'activité des chargés de clientèle peut être soutenue par une campagne publicitaire, des promotions, un jeu-concours, etc...

Le ciblage : activité réalisée lors d'une action commerciale visant à établir une liste de clients à contacter pour leur proposer un produit ou faire le point de leur situation sur une thématique donnée. Cette opération consiste à définir des critères de sélection en correspondance avec le thème ou la famille de produits concerné par l'action commerciale et d'ajuster ces critères afin d'optimiser le volume de clients à contacter en fonction du temps d'activité disponible durant la durée de l'action commerciale.

La logique produit (ou approche produit ou démarche produit) : il s'agit d'appréhender les activités du chargé de clientèle à partir de la vente des produits et des objectifs de vente qui sont précisés par produit ou par famille de produits. On se situe alors dans une logique de résultats à court terme. L'entretien de vente est alors perçu comme le moyen de mettre en avant les avantages produits, voire les "plus" produits vis-à-vis de la concurrence. L'action commerciale est centrée sur la valorisation d'un produit et la promotion d'avantages valables durant la durée de l'action commerciale. Le portefeuille client est analysé à partir d'équilibres entre les produits par comparaison à des standards identifiés.

La logique client (ou approche client ou démarche client) : il s'agit d'appréhender les activités du chargé de clientèle selon l'activité de conseil nécessairement singulière auprès du client. Seront notamment mises en avant les activités d'entretiens et de contacts multicanaux avec les clients et les éventuels objectifs d'activités. L'entretien de vente est perçu comme le moyen de découvrir en profondeur la situation du client, de répondre de manière personnalisée à ses besoins, voire d'éveiller de nouvelles attentes en permettant au client d'envisager l'évolution de sa situation dans le temps en fonction de risques encourus par exemple. On se situe alors dans une logique de résultats à long terme. Le portefeuille client est analysé à partir de la fréquence et de l'ancienneté des contacts avec certaines catégories de client et le potentiel de développement de telle ou telle catégorie sur la zone de chalandise de l'agence.

L'entretien de vente structuré : par opposition à l'entretien de service spontané au poste accueil, l'entretien de vente structuré fait généralement suite à une prise de rendez-vous, le plus souvent de manière proactive avec un objet identifié. Cet entretien se déroule selon des étapes et une méthode préconisée par le réseau intégrant une importante phase de découverte ou d'actualisation de la situation du client. Pour cela, l'entretien a été au

préalable préparé par le conseiller à partir d'une étude du dossier du client afin d'identifier les produits et services pouvant faire l'objet d'une vente lors de cet entretien. Cette préparation est une forme de jugement professionnel identifiable en tant qu'activité. Le jugement pré-entretien n'est pas figé. Il évolue au cours de l'entretien en fonction des informations complémentaires recueillies. L'entretien est en général d'une durée d'une heure et se déroule dans l'espace confidentiel du bureau du conseiller.

La vente rapide : c'est une vente qui s'effectue au poste accueil ou par téléphone (action de *phoning*) sur des produits simples après identification de l'absence de possession de ce produit par le client et souvent sans autre analyse approfondie de la situation du client.

L'entretien en binôme passif : c'est un entretien de vente structuré auquel participe l'apprenti en situation d'observation principalement. Même s'il est passif, sa présence influence le déroulement de l'entretien et le comportement du client et du collègue qui aura le souci d'explicitier ou d'expliquer pour l'apprenti après l'entretien les choix qu'il a réalisés au cours de l'entretien. Certains tuteurs ne sont pas à l'aise avec l'entretien en binôme et les remplacent par des simulations d'entretiens permettant ainsi à l'apprenti d'acquérir les bases opérationnelles pour son bon déroulement.

L'entretien en binôme actif : c'est un entretien de vente structuré mené par l'apprenti en présence d'un collègue ou de son tuteur. Il permet au tuteur d'intervenir et de reprendre la main en cas d'informations fausses, de manquements importants dans la gestion de l'entretien ou de rejet de la part du client. Cela permet à l'apprenti de s'exercer en situation réelle dans un cadre sécurisé en cas d'erreur de sa part. L'entretien fait généralement l'objet d'une phase de *débriefing* post-entretien avec le tuteur.

L'entretien en autonomie : c'est un entretien de vente structuré réalisé seul par l'apprenti en face à face avec le client. Il représente l'un des marqueurs de la compétence ciblée par la formation. Il est obligatoire pour obtenir le diplôme d'avoir conclu positivement plusieurs entretiens en autonomie. L'autonomie ne veut pas dire absence de tutorat. L'apprenti peut solliciter son tuteur ou un collègue de l'agence si on lui pose une question à laquelle il ne sait pas répondre. Les premiers entretiens en autonomie font le plus souvent l'objet de *débriefings* immédiats ou rapprochés de la part des tuteurs.

11 LES ATTENTES OPÉRATIVES DU CHERCHEUR : EXEMPLES POUR CHAQUE INDICATEUR

Pour permettre la prise de distance nécessaire à l'objectivation de nos perceptions, nous décrivons ici des exemples d'application de notre grille de lecture et d'analyse des livrets d'alternance des apprentis de cette licence professionnelle Assurances Banque Finances. Ces exemples illustrent notre horizon d'attentes avant l'analyse des livrets. Nous reprenons la structure de présentation de notre grille.

11.1 Attentes concernant les indicateurs d'apprentissages professionnels (résultats du processus en termes de connaissance)

Nous listons ci-dessous la formalisation de nos attentes concernant les indicateurs de la forme opérative de la connaissance tournée vers l'efficacité de l'activité.

Nouvelle activité (**o**rientation de l'action, **j**ugement professionnel hors action, **e**xécution de l'action, **c**ontrôle de l'action) :

- Orientation de l'action commerciale (exemple organiser et planifier une activité de *phoning*) ;

- Le jugement professionnel est l'étude d'un dossier client pour concevoir l'offre personnalisée (montants et proportions pour chaque produit optimisant le portefeuille produit du client en fonction de ses flux financiers et de ses projets) ;
- Exécution d'une activité commerciale (exemple opération de phoning pour la prise de rendez-vous, vente rapide au téléphone, vente rapide à l'accueil,...) ;
- Contrôle de l'action (analyse des résultats, consultation du reporting informatique, ...).

Indicateur d'engagement dans l'activité (action **o**bservée, effectuée en **s**imulation, effectuée sous un **t**utorat rapproché, effectuée en **a**utonomie) : Par exemple, les entretiens structurés de vente sont progressivement réalisés en observation (rendez-vous passif) ou en simulation, puis en rendez-vous actif en présence du tuteur qui reprend la main sur le rendez-vous si nécessaire, puis en autonomie et cela plusieurs fois dans l'année d'apprentissage d'abord sur des produits simples et courants (carte, livret d'épargne, ...) puis sur des produits nécessitant une analyse complexe de la situation du client (crédit à la consommation, placement à long terme) et pour certains apprentis des produits nécessitant plusieurs allers-retours avec le client, voire une négociation dans les limites octroyées (crédit immobilier par exemple).

Indicateur de réussite (**é**chec, **d**ifficulté, besoin d'**a**mélioration, **s**uccès, **a**utre) : En relatant leurs activités, les apprentis précisent l'échec ou la difficulté nécessitant de réviser leur manière d'agir, le besoin d'amélioration ou leur satisfaction de ce qui semble pour eux une réussite.

Nouvelle situation d'un tiers (situation jugée) : Les apprentis parlent du client ou de la clientèle ciblée pour une activité commerciale en précisant une ou des caractéristiques souvent en relation avec les ventes effectuées ou leur difficulté à vendre.

Nouvelle situation de l'acteur (situation de jugement) : La différence de contexte dans l'exercice de l'activité de vente-conseil fait varier les situations (accueil, téléphone, rendez-vous en face à face proactif ou non). La variété des situations des clients et de leurs comportements fait varier également les buts de certaines situations (client mécontent effectuant une réclamation, jeune ou personne âgée, client fidèle ou nouvellement arrivé,...).

Nouvelle manière de faire : Suite à une discussion avec un collègue, son observation en activité ou le conseil du tuteur, l'apprenti découvrira et tentera de mettre en pratique une autre manière de faire pour améliorer son efficacité, son efficience ou faire face à une plus grande diversité de situations.

Meilleure manière de faire (**f**iability, **p**erformance, **e**fficience, amélioration **q**ualitative) : Ici il n'y a pas de changement de manière de faire, mais une amélioration de la fiabilité, ou sur le plan quantitatif (performance dans les ventes ou meilleur efficience) ou sur le plan qualitatif (une aisance dans l'action, une meilleure relation avec les clients, des collectes de données sur la situation ou les projets du client pour un meilleur suivi ultérieur, etc...).

Fait face à l'inédit : L'inédit peut être de l'ordre de l'incident (panne, accident, imprévu,...) ou relever d'un comportement ou d'une situation de client très singulier.

Développement de la connaissance opérative (maîtrise d'**o**utils, appropriation de **p**rocédure, **c**omportement adapté, maîtrise d'un **g**este professionnel, mobilisation de **s**avoirs dans l'action). Exemples :

- Outils : outil informatique, documents de présentation des produits,
- Procédures : procédures de sécurité, méthode de vente formalisée,

- Gestes : comportement et posture commerciale appropriée,
- Savoirs : les savoirs sur les $\pi\rho\omicron\delta\upsilon\iota\tau\sigma$ et la fiscalité d'une manière générale qui ne sont pas des savoirs sur l'action, mais des savoirs mobilisés dans l'action.

Nous listons ci-dessous la formalisation de nos attentes concernant les indicateurs de la forme prédicative de la connaissance tournée vers la compréhension explicative de l'activité (représentation de l'activité, de la situation du tiers, de la situation de l'acteur).

Origine de la conceptualisation (**p**roblème, **e**rrreur, **c**uriosité, **d**ifficulté [**c**ognitive, **a**ffective, **c**ognitive, sensori-**m**oteur], **a**utre). Exemples :

- Problème : comment effectuer des accroches à l'accueil lors d'un flux client important ?
- Erreur : un argument ou une proposition qui génère systématiquement une réponse négative ;
- Curiosité : envie de découvrir comment se passe un entretien pour un crédit immobilier.

Objet de la conceptualisation (**b**ut de l'activité, **v**ariables de situation et **r**ègles d'action afférentes, **t**héorèmes en acte, **c**oncepts pragmatiques ou **s**chème dans sa globalité) exemple à propos d'une campagne de prise de rendez-vous argumentée :

- But : prendre des rendez-vous qualifiés (avec des personnes intéressées par l'objet du rdv) ;
- Variable et règle d'action : si le client oppose un manque de disponibilité lui proposer un horaire décalé en fin de journée, le midi ou le samedi ;

- Théorème en acte : Si le client n'a pas tel produit A et un minimum d'avoir de tel montant il a intérêt dans tous les cas à ouvrir le produit B en fixant librement ses versements ;
- Concept pragmatique : épargne liquide : épargne mobilisable à tout moment en cas de besoin placée sur des produits en général à faible rendement. Le montant de l'épargne liquide doit permettre au client de faire face aux aléas et besoins de consommation non courante ;
- Schème : être capable d'expliquer comment réaliser la prise de rendez-vous et pourquoi opérer de cette manière.

Extension du proche au lointain (**b**ureau, **a**gence, **z**one de chalandise, **e**ntreprise, **m**onde bancaire, économie **g**énérale). La représentation de la situation professionnelle de l'apprenti qui intègre la situation du client à juger progresse en prenant en compte progressivement :

- Les éléments sensibles de la relation de proche à proche (l'ordinateur, le client, ce que le client dit ou fait, ce qu'il faut dire ou faire...) ;
- Puis, une dimension plus collective (le soutien des collègues, le travail d'équipe, le portefeuille client de l'agence et ses objectifs...) ;
- Puis, des éléments liés à la concurrence, la part de marché, le potentiel commercial sur la zone de chalandise avec ses caractéristiques ;
- Puis, une approche liée à l'entreprise (son image, ses atouts, ses valeurs, la comparaison inter-agence, la politique marketing, le potentiel d'évolution...) ;
- Puis, des éléments liés au monde bancaire (déontologie de la profession, la réglementation professionnelle, les finalités et rôles dans l'économie) ;
- Et enfin, des considérations plus économiques (tendances des marchés, la variation du comportement des clients en terme d'épargne ou de crédit en fonction de la santé économique générale...).

Extension du factuel au virtuel possible. Il y a conceptualisation lorsqu'il est possible d'imaginer le besoin non exprimé du client en fonction de son profil (âge, situation maritale et professionnelle, nombre et âge des enfants, situation vis-à-vis du logement, projets connus, etc.) ou lorsqu'il est possible de décrire la situation financière du client à 5, 10, 15 ans ou plus en fonction de choix opérés aujourd'hui ou encore lorsqu'il est possible d'imaginer le potentiel de son portefeuille client ou celui de l'agence.

Extension de l'immédiat au futur. Capacité à prédire l'évolution du comportement d'un client, de son portefeuille client, du marché local de l'immobilier, ...

Nous listons ci-dessous la formalisation de nos attentes concernant les autres indicateurs :

Liaison entre opératif et prédictif (mouvement d'épistémisation ou de pragmatisation) :

- Le mouvement d'épistémisation peut prendre la forme de l'expression d'un savoir ou pré-savoir au sens d'une préposition tenue pour vraie ou correspondant à une généralisation à partir de l'expérience comme le comportement de la clientèle jeune constaté vis-à-vis des rendez-vous ;
- Le mouvement de pragmatisation peut consister à l'expression de la volonté de mettre en application des savoirs acquis sur les périodes d'école, comme, par exemple, des savoirs sur les produits, la fiscalité ou la façon d'argumenter face à des objections.

Métacognition. L'apprenti fait référence à sa méthode d'apprentissage, aux moyens qu'il mobilise dans l'intention d'apprendre ou de mieux apprendre

11.2 Attentes concernant les indicateurs des dimensions situationnelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance

Nous listons ci-dessous la formalisation de nos attentes concernant les indicateurs des dimensions identitaires du processus d'apprentissage professionnel en alternance :

Intention (**f**inalité du métier, **m**otivation-engagement, **p**rojet -objectif concernant l'exercice du métier, objectif d'**a**pprentissage) :

- La finalité du métier s'exprime par le fait de vouloir réaliser des ventes durables. Cela se décline par exemple par une volonté de fidélisation de la clientèle ou par le souci de donner des conseils pertinents ;
- Pour la motivation, l'étudiant manifeste par exemple son envie de réaliser des entretiens de vente ou de retourner en agence ;
- Pour le projet, il dit son intention de réaliser des ventes. Il exprime son objectif d'améliorer ses performances ou d'être capable de réaliser telle ou activité ;
- Pour les objectifs d'apprentissage, c'est celui-ci qui sera spécifiquement ciblé comme, par exemple, mieux connaître tel ou tel produit, mettre en application tel cours, ou pouvoir mettre en œuvre son projet tutoré avec autonomie.

Influences sociales (**p**airs, **c**ollègues, **t**uteur, **f**ormateurs, **a**utres). L'apprenti fait référence aux acteurs de l'alternance non pas en soulignant leurs aides ou l'influence sur lui, mais avec des expressions comme "avec X", "à la demande de X", ...

Influences identitaires perçues par soi ou par les autres (appartenances, **e**xpérience, **c**ulture, **v**aleurs). Exemples :

- Appartenances : révélées par une expression comme "mes collègues" ou "mes camarades" ;
- Expérience : révélée par une référence antérieure à la formation par alternance (un stage dans une autre banque par exemple) ou par un moment dont l'intensité marque l'alternance ;
- Culture : joue parfois de manière consciente dans la relation avec un client. La "culture jeune" est souvent soulignée dans l'action commerciale auprès des plus jeunes ;
- Valeurs : souvent liés à l'envie d'agir pour le bien d'autrui ou celle d'appartenir à une entreprise qui partage les mêmes valeurs.

Nous listons ci-dessous la formalisation de nos attentes concernant les indicateurs des dimensions opératoires du processus d'apprentissage professionnel en alternance.

Prise en compte du terrain des pensées (**l**ocales, **g**énérales) :

- Au titre des pensées locales, nous pourrions identifier notamment tout ce qui concerne la prescription de la tâche, la formalisation du travail et sa justification dans le contexte singulier de l'agence ;
- Au titre des pensées générales nous pourrions saisir les références aux savoirs enseignés, aux savoirs professionnels ou académiques, aux savoirs construits dans l'échange entre pairs.

Type de savoir-connaissance (d'action-**c**omment ? mobilisé dans l'action-**q**ui ? de savoir sur l'action-**p**ourquoi ? de savoir sur la **s**ituation-où, quand, qui ?). Exemples :

- Comment ? : comment bâtir un script de *phoning* ?

- Quoi ? : connaissance des produits et de la fiscalité essentiellement. Une nouveauté peut créer l'opportunité d'un contact client à générer ;
- Pourquoi ? : savoir explicatif d'une manière de faire ou justificatif d'un choix opéré pour agir ;
- Situation ? : connaissance sur les clients, leurs comportements permettant de choisir le moment opportun pour une prise de rendez-vous pour une action épargne, par exemple, etc..

Prise en compte du terrain des actes concrets (**c**oncret, concret **s**imulé, concret **r**aconté, concret **d**idactisé, concret **m**odélisé...). Exemple :

- Concret : il s'agit de l'action en elle-même, pour l'essentiel, c'est le contact client ;
- Concret simulé : en agence ou à l'école, la simulation concerne principalement les entretiens de vente ;
- Concret raconté : c'est tout autant l'activité de travail raconté par les pairs que par les collègues, mais aussi les exemples donnés en cours par les professionnels ;
- Concret didactisé : des études de cas ;
- Concret modélisé : l'activité ou la situation théorisée, schématisée, formalisée.

Mise en dialogue des situations de travail et d'école (**r**éflexivité de l'expérience, **i**nductivité (au sens de savoirs d'école à partir des problèmes du travail et pour leur résolution) **p**olémique (au sens des écarts école/travail qui posent problème et nécessitent la reconfiguration de la connaissance), **t**ransfert, **a**ller-**r**etour). Exemples :

- Réflexivité : temps à l'école de prise de conscience de l'expérience de travail (livret d'alternance, travail sur le mémoire projet ...) ;

- Inductivité : recueil de problèmes, intention de trouver lors de la période d'école des réponses à certaines questions posées dans le cadre du travail ;
- Polémique : constat d'écart entre la connaissance issue de la situation d'école et la pratique du travail ;
- Transfert : intention de mettre en application tel savoir-faire vu en cours ou de mobiliser tel savoir acquis à l'école dans l'activité du travail ;
- Aller-retour : référence dans la phase retour au travail à une question posée à l'école à partir de la situation de travail, par exemple un manque de connaissance, constaté en agence, sur les produits, étudiés à l'école, avec ensuite l'intention de mobiliser cette nouvelle connaissance pour progresser en agence.

11.3 Attentes concernant les indicateurs des dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance

Nous listons ci-dessous la formalisation de nos attentes concernant les indicateurs des dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel en alternance.

Enveloppe temporelle (la pensée dans l'**i**mmédiateté de l'action, l'**a**ctivité dans sa durée, le **p**rojet de vie). Exemples :

- Immédiateté de l'action : l'apprenti dit qu'à tel moment il n'a pas su quoi répondre ;
- Activité dans la durée : l'activité est présentée dans sa globalité, dans ses effets futurs attendus ;
- Projet de vie : il est fait référence au métier et au devenir au-delà de la période de formation.

Moments de l'alternance (**r**upture, **é**change d'expérience collectif, **s**uivi tuteur, suivi **f**ormateur, **c**ours, **t**ravail, **a**utres). L'apprenti fait référence à l'un de ces moments vécus.

Étapes identitaires (**a**pprenti, **c**ollègue, **p**resque professionnel, professionnel **d**ébutant). L'apprenti ou des tiers font état de la reconnaissance de l'une de ces étapes et de la reconnaissance de la construction de l'identité professionnelle :

- L'apprenti : celui qui est là pour apprendre, qu'il faut guider étroitement, à qui il faut montrer l'activité ;
- Le collègue : celui qui joue un rôle dans l'équipe, qui a son utilité pour le collectif, qui apporte une aide appréciée, qui fait preuve d'une certaine efficacité ;
- Le « presque professionnel » : celui qui réalise les activités correspondant au métier ciblé, mais qui n'est pas encore autonome ;
- Le « professionnel débutant » : celui qui est autonome dans la réalisation des tâches du métier et dans les situations les plus courantes.

Synchronisation sur le flux du travail. L'apprenti cite la période de reprise du travail, l'intensité de la période de travail, les besoins d'apprentissage qu'exige la situation de travail.

Temps court et temps long de l'alternance (**C**ourt, **L**ong). Il est fait référence au temps court entre action et retour des effets de l'action nécessaire à l'apprentissage de l'action ou, au contraire, au temps long et à la durée nécessaire à la maturation, la répétition et la récursivité.

Répétition de l'activité (répétitivité, et répétition). Il est fait référence aux effets bénéfiques de la répétition pour l'incorporation de la connaissance où à la répétitivité de l'action qui permet de consolider la connaissance dans une plus grande diversité de situations.

Rythme (répétition de ruptures). La répétition de ruptures crée un « rythme de l'alternance » favorisant la présence en pensée du travail dans la situation d'école. Elle génère le renouvellement des dynamiques de départs de mise en objectif sur de courtes périodes.

Instant (Kairos). L'instant fécond est souvent perçu comme une étape, un changement net, un déclic qui s'opère où les choses prennent sens et font système. Il est perçu par l'apprenti comme un instant frontière entre l'état d'avant et l'état d'après.

Temps négatifs (apprentissage empêchés ou ralentis, l'ennui...). Les temps perçus négativement témoignent en creux de la motivation ou du projet de l'apprenti.

12 ANALYSE DE LA VALIDITÉ INTERNE

La validité interne et la validité externe de notre recherche dépendent de la qualité de notre démarche en cours de codage. Elle s'appuie sur la démarche réflexive continue dont une trace est produite au fil de l'eau. Le « journal » de la production réflexive concernant l'échantillonnage, le codage et l'analyse sont joints en annexe G. Nous ajoutons également en annexe I, par souci de transparence nécessaire à la scientificité de la démarche, le contenu du livret L1 segmenté et un extrait du codage qui a été effectué. Au-delà de la pertinence et de la justesse du codage, il s'agissait pour établir la validité interne de pouvoir garantir aussi une certaine rigueur et des automatismes de codage homogènes sur l'ensemble de cette phase permettant la comparaison des livrets et des périodes.

Tableau 2
Statistiques de la production de codage

Code livret	nb mots /livret	nb segments	nb mots / nb segments	nb codage total	nb mots / nb codage	nb codage / nb segment	ordre de codage
L7	1506	76	19,8	340	4,43	4,47	3
L2	1359	68	20,0	361	3,76	5,31	2
L14	1611	56	28,8	358	4,50	6,39	9
L1	973	67	14,5	403	2,41	6,01	1
L6	1519	67	22,7	327	4,65	4,88	8
L8	1384	52	26,6	310	4,46	5,96	10
L10	841	41	20,5	176	4,78	4,29	4
L12	1563	64	24,4	325	4,81	5,08	5
L17	803	44	18,3	247	3,25	5,61	7
L18	954	38	25,1	200	4,77	5,26	6
moyenne		57	22,1	304,7	4,2	5,3	
Coefficient de corrélation avec l'ordre de codage		-0,39	0,77	-0,21	0,46	0,36	1,00
Coefficient de corrélation avec le nombre de mot		0,66	0,54	0,61	0,43	0,09	0,27

L'analyse statistique de la production de codage (cf. tableau 2) fait apparaître une influence potentielle du volume de mots et de l'ordre du codage sur la façon de segmenter et de coder les textes. Le coefficient de corrélation avec ces deux variables est significatif avec le nombre moyen de mots par codage par livret et il est fort avec le nombre de mots par segment par livret. Il n'est pas toutefois possible d'en conclure mécaniquement une influence temporelle et volumétrique sur le codage au regard de la taille des séries et de la différence de nature entre la numérotation de l'ordre de codage et les volumes d'activité. La figure 5 représentant en base 100 les ratios de la production de codage classée par ordre de codage nous permet de mieux évaluer l'impact des influences potentielles.

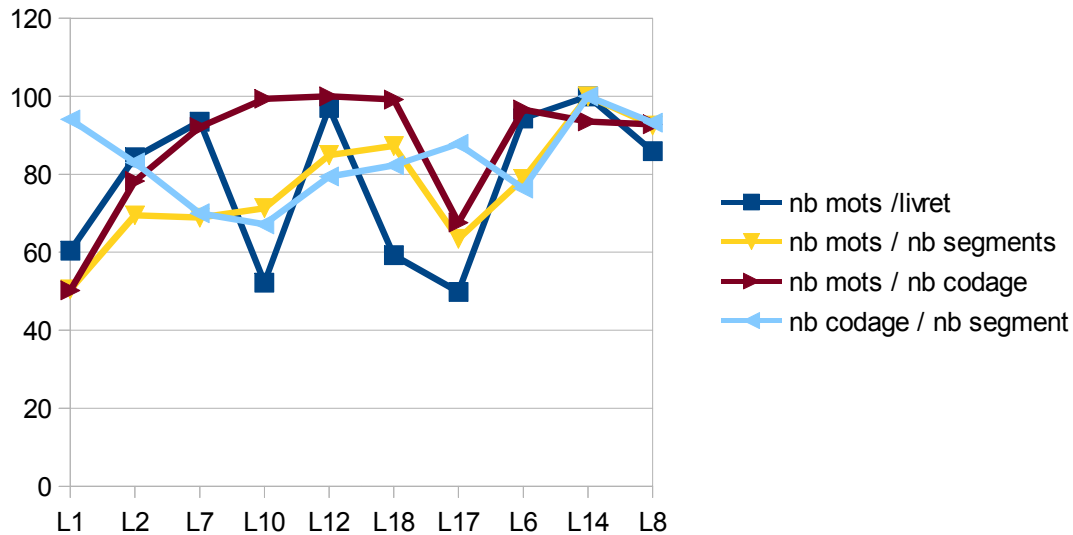


Figure 5 - Ratios en base 100 de la production de codage classés par ordre de codage

Si l'on fait exception du livret 17 qui paraît spécifique, nous constatons que l'influence du nombre de mots par livret n'est pas significative sur la façon de coder, mais que le temps de la formation passant, le nombre de mots par segment a progressé jusqu'à presque doubler. Cependant, le nombre de codages par segment a lui aussi augmenté dans le temps de telle manière qu'à partir du troisième livret codé, le nombre de mots par codage est globalement stable et homogène. Quant au livret 17, sa forme d'écriture synthétique privilégiant la forme des listes justifie pleinement l'exception qu'il constitue. Nous constatons que le sujet-chercheur a été influencé, comme les apprentis, par un effet nouveauté en sur-codant les deux premiers livrets. Il est nécessaire d'en tenir compte dans les interprétations statistiques, mais ceci ne remet pas en cause la validité interne du codage.

La validité interne de notre codage étant ainsi vérifiée il nous faut également vérifier la validité interne de nos données sur un plan qualitatif dans le cadre de l'analyse concernant notre objectif 1.

QUATRIÈME PARTIE ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Nous structurons la présentation de notre analyse et de nos interprétations en consacrant un chapitre par objectif spécifique. Nous nous appuyons largement sur les constats statistiques effectués à partir de nos codages que nous présentons en annexe H.

1 OBJECTIF 1 : CARACTÉRISATION DU RAPPORT DES DONNÉES EMPIRIQUES AVEC LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL DES APPRENTIS

Nous rappelons notre objectif spécifique : À partir d'une analyse des livrets d'alternance, caractériser le rapport des traces de l'analyse réflexive des apprentis et des actes de langage des apprentis, des tuteurs et du responsable de formation avec le processus d'apprentissage professionnel des apprentis.

Cette caractérisation du rapport de nos données empiriques avec le processus d'apprentissage professionnel permettra de situer nos analyses et nos interprétations dans le contexte intersubjectif dans lequel elles prennent sens au moment de leur production. La validité de nos hypothèses est intimement liée à ce rapport avec notre objet d'étude. Nous analysons :

- Les caractéristiques des résultats d'apprentissage décelables dans les livrets d'alternance produits par le processus d'apprentissage professionnel,
- Le rapport des traces de l'activité d'analyse réflexive avec le processus d'apprentissage professionnel,
- Les actes de langage des trois acteurs des formations par alternance mis en dialogue dans les livrets.

Puis, nous décrivons le sens que nous donnons aux contenus des livrets à partir desquels nous souhaitons caractériser l'apprentissage professionnel. Nous situons ce sens dans l'espace des relations intersubjectives des acteurs des formations par alternance au cours de la production écrite.

Au préalable, nous pouvons noter avec le tableau 3 que les caractéristiques individuelles des apprentis de notre échantillon sont représentatives de celles de l'ensemble de la population d'apprentis de cette licence (cf. statistiques en annexe C) concernant l'âge, le sexe, et le réseau d'accueil. Les titulaires d'un BTS Banque sont surreprésentés (60% dans l'échantillon et 28% dans la population). C'est potentiellement une limite à notre objectif de diversification due au fait que nous avons privilégié en cours de codage quelques livrets relatant un plus grand nombre d'entretiens de vente en autonomie.

Tableau 3

Caractéristiques individuelles des apprentis

livret	L7	L2	L14	L1	L6	L8	L10	L12	L17	L18
sexe	F	M	F	F	M	F	M	M	F	F
âge	20	20	20	22	24	23	20	21	20	20
Réseau (1)	CMB	CA AM	CA I & V	CA A	CM MABN	CA I & V	CE BPL	CA I & V	CM MABN	CM MABN
formation antérieure	Non commerciale (Dut GEA)	Commerciale (DUT TC)	Commerciale (BTS MUC)	Bancaire (BTS Banque)	Commerciale (BTS NRC)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)
expérience en agence bancaire	sans expérience bancaire	sans expérience bancaire	Stage en Banque	Stage en Banque	CCD téléconseiller en banque	alternance en Banque	alternance en Banque	alternance en Banque	alternance dans la même banque	alternance dans la même banque

(1) CMB: Crédit Mutuel de Bretagne ; CA AM : Crédit Agricole de l'Anjou et du Maine ; CA I&V : Crédit Agricole d'Ille et Vilaine ; CA A :Crédit mutuel de l'Anjou ; CM MABN: Crédit Mutuel Maine Anjou Basse Normandie ; CE BPL : Caisse d'Epargne Bretagne Pays de la Loire

1

Il nous paraît nécessaire également de resituer la production écrite de ces apprentis dans le contexte de formation dans lequel elles ont pris forme pour mesurer l'influence du contexte sur cette production. Nous décrivons, en amont de notre analyse, dans le paragraphe présentant la formation : le métier ciblé, le contexte partenarial, la promesse

professionnelle faite aux apprentis, l'objectif opérationnel *minima* pour la validation du diplôme, les aspects réglementaires de la licence professionnelle, la mise en œuvre concrète du projet tutoré, le module spécifique intitulé « projet collectif d'utilité sociale », l'aide à l'appropriation du processus de formation par l'apprenti. Certains de ces éléments constituent pour nous des conditions favorables au processus d'apprentissage professionnel et à l'usage du livret d'alternance par l'apprenti visant à favoriser cet apprentissage.

1.1 Analyse des résultats d'apprentissage

Avant de pouvoir décrire le processus d'apprentissage professionnel repéré à partir de l'analyse des livrets d'alternance, nous identifions, dans ces livrets, les indices des résultats de cet apprentissage. Quels sont-ils ? Comment les caractériser ? Peut-on, dès lors, affirmer et selon quels arguments qu'il y a bien apprentissage professionnel ?

Notre échantillon est composé exclusivement d'histoires d'apprentissages réussis. Nous voulons en effet identifier en quoi l'alternance, comme modalité de formation, contribue à la réussite du processus d'apprentissage professionnel. Cette réussite est mesurée au moment de la constitution de l'échantillon à partir du critère d'obtention du diplôme validant la formation. Cependant, notre analyse des livrets fait apparaître pour certains apprentis des difficultés importantes dans la conduite de leur apprentissage, donc potentiellement des obstacles à leur réussite effective. Par exemple, L2 fait part de difficultés à vivre les transitions entre les situations d'école et les situations de travail et manifeste son découragement. Le tuteur de L12 révisé, quant à lui, à la baisse l'évolution de la progression dans les tâches confiées après avoir constaté des faiblesses dans l'exécution de certaines tâches basiques. Il nous paraît donc légitime de questionner les résultats d'apprentissage tel qu'ils peuvent être identifiés dans les propos formulés dans les livrets d'alternance.

Nous analysons les résultats d'apprentissage au regard de l'objectif opérationnel professionnel de la licence tel qu'il est formalisé à la quatrième page du livret d'alternance : « la formation ne pourra pas être validée si au cours des périodes en entreprise, le stagiaire/apprenti n'a pas réalisé des entretiens de vente structurés en autonomie sur une famille de produits ». Il y est également précisé : « le stagiaire/apprenti fera preuve de ses aptitudes commerciales, de son autonomie, et d'un niveau "d'expertise" suffisant sur une famille de produits ». La présentation dans le livret de ces objectifs invite l'ensemble des acteurs de l'alternance à ne pas ignorer le fait que l'on cherche à évaluer les acquis d'apprentissage formulés sous la forme de capacités à faire. À partir de ces objectifs, nous établissons comme indicateurs d'effets de l'apprentissage ciblé par la formation :

- Le volume des ventes. Il s'agit d'un critère de performance généralisé dans la profession,
- L'étendue de la gamme de produits maîtrisée. Plus celle-ci est large, plus l'apprenti fait preuve de capacités à exercer la mission d'un chargé de clientèle,
- La réalisation d'entretiens de vente structurés en autonomie (voir glossaire) en précisant la période où apparaissent ces premiers entretiens. Plus ces entretiens apparaissent tôt dans le parcours, plus l'expérience finale est potentiellement riche.

Nous ajoutons également :

- Les remarques des tuteurs faites en fin de formation,
- La perspective post-formation concernant une poursuite éventuelle en agence. Ce dernier indicateur est essentiel au regard de la finalité d'insertion professionnelle de la formation.

Nous évaluons la présence de ces indicateurs à partir d'une lecture des livrets portant spécifiquement sur la recherche d'indicateurs de résultats d'apprentissage. Nous concluons, pour chaque apprenti, sur la dimension du degré fonctionnel qu'il a

potentiellement atteint en fin de formation au regard du niveau de l'ensemble des indicateurs. Les degrés fonctionnels (capacités à exercer la fonction) identifiés sont : chargé d'accueil, entre chargé d'accueil et chargé de clientèle, presque chargé de clientèle, chargé de clientèle Le tableau 4 "Analyse des résultats d'apprentissage" reprend cette analyse.

Tableau 4
Analyse des résultats d'apprentissage

livrets	Volume des ventes	Étendue de la gamme de produits	période des premiers entretiens de vente structurés en autonomie	remarques des tuteurs en T5 ou T6	perspective post-formation	degré fonctionnel atteint
L7	+	+	T3 +	progrès attendus	oui	entre chargé d'accueil et chargé de clientèle
L2	+		T3 +	Rythme à confirmer	oui	entre chargé de accueil et chargé de clientèle
L14	+	+	T5 +	Autres RDV programmés	oui	entre chargé de accueil et chargé de clientèle
L1	+	+	T2 +			entre chargé d'accueil et chargé de clientèle
L6	+++	+++	T1 +++	Période assurances ultérieure	oui court terme	presque chargé de clientèle
L8	+	++	T1 ++	progrès attendus		entre chargé d'accueil et chargé de clientèle
L10	++	++	T4 +			chargé d'accueil
L12	+	+		progrès attendus		chargé d'accueil
L17	+++	+++	T1 +++	Bravo !		presque chargé de clientèle
L18	+++	+++	T1 +++	Période assurances ultérieure	oui court terme	chargé de clientèle

1.1.1 Analyse

Seul un apprenti atteint le degré fonctionnel de chargé de clientèle. Deux autres apprentis seraient en situation d'atteindre ce degré fonctionnel après une courte période d'expérience professionnelle. Les autres apprentis ont réalisé les objectifs opérationnels *a minima* en réalisant des ventes et en effectuant des entretiens de vente structurée en

autonomie. Ceux-ci doivent encore développer une plus grande maîtrise d'une gamme plus étendue de produits, voire réaliser certains progrès identifiés par leurs tuteurs avant d'être en capacité d'assumer pleinement la fonction de chargé de clientèle. Le seuil minimum exigé pour l'obtention du diplôme est atteint pour ces apprentis sans être dépassé. En cela, les histoires vécues constitutives du parcours de formation nous apparaissent à la fois réussies et inachevées. Nous pouvons donc dire qu'elles constituent pour certains apprentis un début de formation professionnelle devant se prolonger dans l'exercice de postes intermédiaires avant de pouvoir exercer le métier ciblé par la formation. Nous concluons qu'il y a bien dans ce sens réalisation d'un apprentissage professionnel.

1.2 Analyse du rapport des traces de l'analyse réflexive avec l'apprentissage professionnel

Nous décrivons lors de la présentation de la formation à la fin de la partie « méthodes », les questions auxquelles les apprentis doivent répondre dans leur livret d'alternance de manière systématique. Pour répondre à ces différentes questions, l'apprenti doit mener une analyse réflexive de ses apprentissages. Les réponses formulées en tant que produits de cette activité réflexive constituent les traces de cette activité réflexive. Elles sont potentiellement le reflet des prises de conscience qui s'opèrent alors chez l'apprenti. Mais il n'est pas certain que l'apprenti se plie à cette demande. Il peut par exemple répondre en cherchant à exprimer ce qu'il convient selon lui de dire en paraphrasant le référentiel du métier, en reproduisant les propos d'un autre, en cherchant à satisfaire ses interlocuteurs en se mettant en scène conformément à une représentation standardisée de l'exercice du métier. Il ne chercherait pas dans ces cas à analyser son vécu et ses expériences. En ce sens, nous pourrions considérer que ses propos manqueraient alors d'authenticité et ne constitueraient pas une trace de l'analyse réflexive de ses apprentissages, mais une trace d'une activité de production scolaire visant à se conformer aux exigences de l'école. À partir de l'analyse des livrets d'alternance, nous identifions cinq caractéristiques nous permettant de considérer le

fait que les traces d'activité décelables sont le produit d'une activité réflexive des apprentis sur leurs apprentissages professionnels.

1.2.1L'usage du "je"

Si l'exercice réflexif est prescrit, il ne fait pas l'objet d'une validation prise en compte pour la certification pouvant conduire alors les apprentis à rechercher la conformité à des critères d'évaluation. Le questionnement est rédigé à la première personne. Lorsque l'apprenti fait usage du « nous », le responsable de formation le reprend et l'invite à faire usage du « je » (le « nous » est barré et remplacé par un « je ») Le responsable de formation signifie ainsi qu'il ne s'agit pas d'un exercice standardisé impersonnel mais au contraire, d'une tâche personnelle et singulière. Il est donc attendu que l'apprenti s'implique en tant que personne et témoigne ainsi de son engagement dans l'activité réflexive.

1.2.2Les propos non conventionnels et personnels

Certaines expressions de l'apprenti nous semblent constituer des gages d'authenticité d'une activité réflexive réelle lorsqu'elles expriment des faits non habituels, des expériences très personnelles et non conventionnelles dans un contexte de travail et de formation. Ces expressions, non sollicitées explicitement, sont pour nous le produit d'une réflexion spontanée et personnelle. Il s'agit par exemple :

- De la formalisation des points faibles de l'apprenti. L12S62 : « Je me suis amélioré en fin de période sur les services qui étaient mon point faible ». L7S58 : « Je me suis rendu compte que les vrais freins à la vente, c'est nous-mêmes. Il faut passer outre des préjugés et ne pas hésiter à découvrir le client. C'est selon moi l'un de mes plus grands acquis ».
- De l'expression de difficultés personnelles et relationnelles. L14S30 : « Cependant, j'ai rencontré des difficultés lors des entretiens avec les clients dont nous ne sommes

pas la banque principale. Je ne me suis pas sentie à l'aise dans la relation « . L1S47 : « La reprise des cours pour cette 2ème période à l'UCO fut assez difficile ». L2S15 : « Il me reste encore à améliorer ma confiance en moi face à des choses simples que je connais, mais que je remets facilement en question (à tort) face à un client qui me "tient tête"» .

- De l'expression de ses sentiments. L2S29 : « Le seul point « d'inquiétude » se porte notamment sur l'oral avec le déroulement d'un entretien, où les conditions d'évaluation peuvent éventuellement être "stressantes" ». L12S26 : « Enfin la finalisation de notre PCUS est également un soulagement permettant de se recentrer à l'avenir sur la rédaction du mémoire et du rapport de stage ».
- De l'expression de lassitudes. L2S49 : « Il n'y a pas grand chose à dire sur cette période mis à part le fait qu'il est grandement temps que l'année universitaire se termine ». L6S52 : « Cette période a été fatigante entre l'examen AMF, l'élaboration du rapport de stage et la réflexion sur le projet tutoré ».

1.2.3 La variété des vécus.

La variété des propos des apprentis concernant la même période d'école et par conséquent un contexte de formation identique nous paraît être significative du caractère personnel de leur activité réflexive. Par exemple, les apprentis L2 et L10 ne perçoivent pas la même intensité de formation concernant la période E4 : Pour le premier, il s'agit d'« une période de reprise en douceur » (L2S42) et pour le deuxième « Le second semestre a quant à lui commencé avec un rythme soutenu » (L10S28).

Tableau 5

Recensement des périodes d'école de citation des enseignements dans chaque livret

	L7	L2	L14	L1	L6	L8	L10	L12	L17	L18	nb de livrets citant la matière	Nb d'occurrences
UE3 -Produits financiers -	E2; E3		E2;E3	E2;E3	E1;E2;E3	E2	E2;E3	E2;E3	E1;E2;E3	E3	9	18
UE3 - Produits d'assurances -			E4;E6	E4;E5	E4;	E4;E5;E6	E4	E4;E5;E6	E4	E4;E5;E6	8	16
UE5 - Vente des produits bancaires -	E3		E3	E3	E3	E3		E3	E3	E3	8	8
UE2 - Droit EI -	E2			E2	E1	E1;E2	E2;E3	E1;E2	E1;E2		7	11
UE2 - Fiscalité -		E1	E3		E1	E2;E3	E3		E1;E2;E3	E1;E3	7	11
UE4 - Crédit aux particuliers -	E4;E5		E4;E5;E6		E4;	E4;E5;E6	E4	E4;E5	E4;E5		7	14
UE5 - Comportement commercial -	E2	E2	E2	E1	E1	E1				E1	7	7
UE6 - Anglais bancaire -			E6	E6	E1	E1;E2;E4;E6	E1;E2;E6		E2	E3;E6	7	13
UE7 - Projet tutoré -	E4;E6				E5;	E5;	E5	E5	E5	E6	7	8
UE8 - Stage Professionnel -	E4;E6				E5;	E5;	E5	E5	E5	E6	7	8
UE3 -Services-produits bancaires E1 -		E2				E1;E3	E1;E3	E3	E1	E1	6	8
UE4 - Crédit aux entreprises -			E4	E4;		E5;			E5;E6	E4	5	6
UE5 - Vente de produits d'assurances	E4;E5		E5	E6		E6;		E5;			5	6
UE5 - Marketing bancaire	E4	E2					E2;E3		E4	E2	5	6
UE6- Maths et Stats financières -				E2		E2;E3;E4	E2		E2	E3	5	7
UE6-Projet Collectif-Utilité Sociale -		E1;E2;E3;E4;E5		E3			E1;E3	E1;E2;E3		E2	5	12
Intégration -					E1			E1			2	2
UE1 - Economie générale -					E1	E1;E4					2	3
UE5 -Initiation stratégie commerciale -							E2			E2	2	2
Opt. C – Informatique					E4;						1	1
Opt. B - Analyse financière -									E4;E5		1	2
UE1 - Economie marchés financiers -								E1			1	1
Technique Recherche d'Emploi -							E4				1	1
Professionnalisation										E2	1	1
Opt. A - Marketing -											0	0
UE7 - Méthodologie de projet -											0	0
Nb de matières citées	9	5	9	10	13	15	14	12	14	15		
Nb d'occurrences	14	9	13	12	14	27	21	19	22	19		

Le fait que certaines prises de conscience concernant les mêmes cours s'effectuent à des périodes différentes selon les apprentis, nous semble être également la caractéristique d'un vécu individuel et non la transcription d'un planning ou d'une progression type. Le tableau 5 qui recense pour chaque livret l'ensemble des périodes où est citée chaque cours révèle la grande variété de ces citations. Par exemple, les cours de Vente de produits

d'assurances sont cités dans les livrets L7, L14, L1, L8, L12 et ceux du marketing bancaire dans les livrets L7, L2, L10, L17, L18. Les cours de Vente de produits d'assurances sont cités à la période E4 dans le livret L7, à la période E5 dans les livrets L7, L14 et L12 et à la période E6 dans les livrets L1 et L8. Les cours de marketing bancaire sont cités à la période E2 dans les livrets L2, L10, L18, à la période E3 dans le livret L10, et à la période E4 dans les livrets L7 et L17.

1.2.4 L'instrumentalisation du livret par l'apprenti

Dans nombre de formations par alternance, les apprentis complètent très partiellement leur livret d'alternance. Nous constatons, au contraire, que les apprentis de cette formation ont un usage riche et régulier de leur livret. Ici, l'apprenti instrumentalise le livret comme objet de reconnaissance de son parcours, de ses acquis et de ses réussites par ses interlocuteurs. Il l'utilise comme moyen de négocier ses objectifs formulés en termes d'activités nouvelles, d'amélioration dans la manière d'exercer une activité ou de développement de ses connaissances. Certains apprentis expriment parfois en quoi ils sont empêchés dans la conduite de leurs parcours de formation. Les propos restent mesurés et rédigés de façon à ne pas compromettre l'avenir de l'apprenti. La double lecture critique effectuée par le tuteur et le responsable de formation incite l'apprenti à formuler des propos reflétant la réalité. S'il n'y a pas convergence des points de vue, le tuteur ou le responsable de formation font part des écarts qu'ils constatent. Conscient du soutien dont il peut bénéficier de la part de son tuteur ou de son responsable de formation et de l'intérêt de leurs feed-back, l'apprenti exploite le livret afin de progresser. Cette appropriation effective du livret par l'apprenti est pour nous le reflet potentiel d'un engagement dans une activité réflexive réelle sur ses apprentissages.

1.2.5 La primauté à la nouveauté

Conformément aux questions posées par l'UCO-Laval dans les livrets, les prises de conscience réflexives des apprentis produites par leur analyse réflexive se concentrent sur les objectifs de progression, les faits nouveaux et les découvertes. Les apprentis font très largement part des nouvelles activités réalisées et des nouvelles variations de cette activité. Ces propos peuvent tout à la fois être la trace de l'analyse réflexive de leur apprentissage et la trace de l'analyse réflexive de leur activité professionnelle. Les éléments repérés de nouveauté, par les apprentis, semblent être les éléments considérés par eux comme les plus importants ou les plus faciles à exprimer au tuteur et au responsable de formation. Ils constituent potentiellement des éléments tangibles de leurs progrès. Lorsque l'activité va de soi, lorsque la répétition s'installe, les faits ne sont plus cités. Ils deviennent pour l'apprenti implicites, incorporés, routiniers, voire inconscients. Dès lors, de période en période, le texte du récit se réduit jusqu'à une absence de texte symbolisé par un R.A.S. (rien à signaler) L8S51. La comparaison entre le nombre d'activités nouvelles identifiées et le volume de mots des périodes de travail montre cette prévalence de la nouveauté (figure 6 en base 100). Nous interprétons également le fait que le volume des propos des tuteurs est stable dans le temps alors qu'il diminue pour les apprentis comme si, il s'agissait d'un élément significatif de la prévalence de la nouveauté pour les apprentis (voir figure 7 : comparaison du volume moyen de caractère de la production écrite des tuteurs et des apprentis pour les périodes d'école et de travail). Contrairement aux apprentis, l'activité n'est pas nouvelle pour les tuteurs, ce qui peut expliquer cette stabilité. Statistiquement, deux nouvelles activités ont été codées en moyenne par période de travail par apprenti et 1,5 comme nouvelle situation, soit respectivement 54% et 40% des segments des périodes de travail. Nous n'avons pas identifié de nouvelle activité pour une période de travail en moyenne par apprenti. Le plus souvent, c'est la dernière période de travail qui est concernée. Nous concluons que la production écrite des apprentis est largement influencée par les nouveautés qu'ils rencontrent dans les situations d'école et de travail, ce qui révèle

potentiellement que cette production écrite est le résultat d'une activité réflexive sur leurs apprentissages.

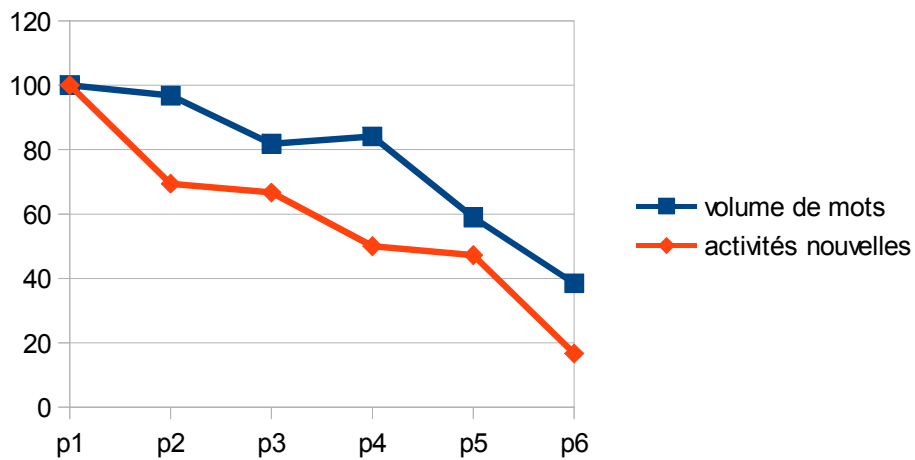


Figure 6 - Comparaison en base 100 du nombre de mots des périodes de travail et du nombre de nouvelles activités

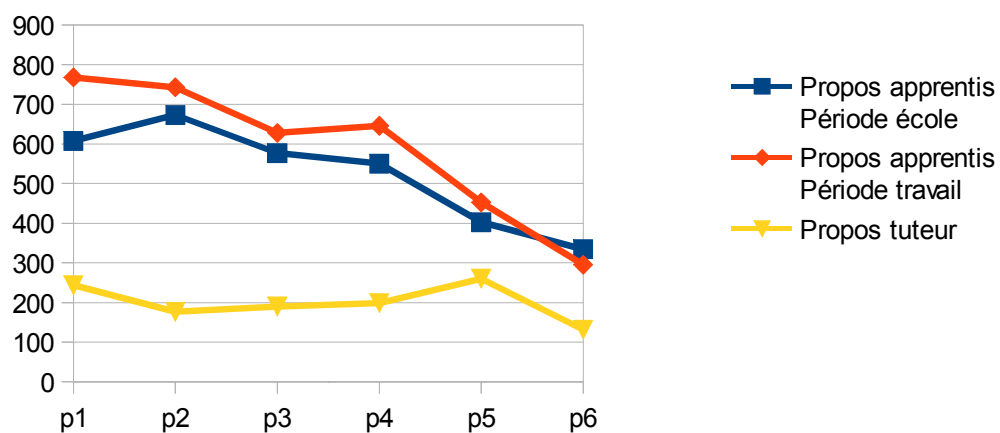


Figure 7 – Comparaison du volume moyen de caractère de la production écrite des tuteurs et des apprentis pour les périodes d'école et de travail.

1.2.6 Conclusion sur le rapport des traces analysées avec le processus d'apprentissage professionnel

Les trois premières caractéristiques du contenu des livrets que nous analysons sont : l'usage du "je", les propos personnels non conventionnels et la variété des vécus. La mise en évidence de ces caractéristiques nous permet de conclure que ce contenu constitue une trace d'une activité réflexive personnelle à propos d'un vécu individuel. En mobilisant notre cadre théorique, nous considérons qu'il y a apprentissage professionnel lorsque l'apprenti exerce une nouvelle activité ou qu'il l'exerce dans une nouvelle situation ou d'une nouvelle manière ou encore d'une meilleure manière. Les deux dernières caractéristiques que nous avons identifiées, soit l'instrumentalisation du livret par l'apprenti et la primauté à la nouveauté, sont en rapport avec l'exercice de nouvelles activités et son amélioration. Elles nous permettent alors de considérer que le vécu faisant l'objet de l'analyse réflexive est bien en rapport avec l'apprentissage professionnel des apprentis. Nous considérons donc la production écrite des apprentis comme traces de leur analyse réflexive sur leur processus d'apprentissage professionnel. Le rapport avec le processus cognitif d'apprentissage lui-même, que nous cherchons à connaître, est pour l'essentiel indirect. Ce ne sont pas les traces de l'activité d'apprentissage que nous analysons, mais les traces de l'activité réflexive sur cet apprentissage. Nous pouvons considérer cependant que ce rapport est partiellement direct en prenant en compte le fait que l'activité réflexive fait elle-même partie de l'activité d'apprentissage.

1.3 Analyse des actes de langage des trois acteurs de l'alternance

L'apprenti qui instrumentalise le livret pose des actes de langages par lesquels il souhaite influencer ou orienter ses activités et ses apprentissages. Au travers des actes de langage, il s'adresse majoritairement et conjointement au responsable de formation et au tuteur en agence. L'apprenti fait part de ses progrès, de ses apprentissages, de ses

difficultés, de ses souhaits d'activité en agence ou concernant son projet tutoré, de son mémoire et de son rapport de stage. Ces actes de langage témoignent de l'évolution de ses intentions et de ses représentations. Il est nécessaire de caractériser les actes de langage de l'apprenti dans ses interactions avec les actes de langage du tuteur et du responsable de formation qui, eux-mêmes, sont sous influence d'un contexte social professionnel. Certains propos du tuteur et du responsable de formation ne s'adressent d'ailleurs pas à l'apprenti, mais au tiers et ceci dans un but de reconnaissance par ce tiers du rôle qu'il joue et des choix qu'il opère en référence au cadre, aux finalités et aux contraintes de son institution d'appartenance. Par exemple, citons l'échange entre le tuteur de L14 et le responsable de formation en période 1 :

- Tuteur : « La structure de l'agence lui permettra d'évoluer (maîtrise, connaissance, RDV binôme) et devenir un conseiller d'accueil en totale autonomie » ;
- Responsable de formation : « L'objectif de la formation est une intégration réussie dans le poste de conseiller clientèle de particulier ».

1.3.1 Un dialogue

La caractéristique première des actes de langages des trois acteurs est leur mise en dialogue. L'usage du livret par l'apprenti dépend donc de la perception qu'il a de l'intérêt que portent le tuteur et le responsable de formation au livret et au dialogue qui y prend place. L'usage du livret par l'apprenti dépend également de la qualité de ce dialogue, notamment de la qualité et de la densité des *feed-back* écrits ou oraux qu'il génère de la part du tuteur et du responsable de formation. Un indicateur de cette relation dialogique entre l'usage du livret par l'apprenti et l'usage du tuteur est la corrélation entre le nombre de caractères écrits par l'apprenti et le nombre de caractères écrits par son tuteur. Nous calculons le coefficient de corrélation à l'aide du tableau 6 des statistiques concernant la production écrite des apprentis et des tuteurs. Ce taux de 0,648 est élevé montrant que plus

le volume du tuteur est important, plus celui de l'apprenti l'est aussi. Ce coefficient de corrélation est plus important encore lorsque l'on considère séparément l'échantillon des apprentis "stage antécédent" (apprentis en situation de stage avant la formation : L7, L2, L14, L1) et des apprentis "alternance antécédente" (apprentis en situation d'alternance avant la formation : L6, L8, L10, L12, L17, L18). Le coefficient de corrélation est alors respectivement de 0,91 et de 0,80. Nous constatons aussi que si le volume des écrits est, en moyenne, identique pour ces deux catégories d'apprentis, leurs tuteurs s'expriment deux fois plus longuement pour la première catégorie que pour la seconde. Cela signifie probablement, que les tuteurs veillent à un suivi plus soutenu pour les apprentis les moins expérimentés et que le livret est pour eux l'un des instruments de ce suivi.

Tableau 6

Statistiques des volumes de la production écrite des apprentis et des tuteurs

Code livret	nombre de caractères écrits par les apprentis	nombre de caractères des périodes d'école	nombre de caractères des périodes de travail	nombre de caractères écrits par les tuteurs
7	6899	3398	3501	2511
2	6876	3164	3712	1558
14	7474	3515	3959	2495
1	5748	2626	3122	376
6	7789	3492	4297	1923
8	7734	3361	4373	905
10	5271	2064	3207	228
12	8543	4146	4397	1298
17	4709	2663	2046	474
18	5704	3007	2697	252
total	66747	31436	35311	12020
moyenne	6675	3144	3531	1202
moyenne stage antécédent	6749	3176	3574	1735
moyenne alternance antécédente	6625	3122	3503	847

Coefficient de corrélation entre le nombre de caractères des apprentis et le nombre de caractères de leurs tuteurs	0,6479421324
Coefficient de corrélation entre le nombre de caractères apprentis "stage antécédent" et le nombre de caractères de leurs tuteurs	0,9162755024
Coefficient de corrélation entre le nombre de caractères apprentis "alternance antécédente" et le nombre de caractères de leurs tuteurs	0,8054472267

Ce dialogue est asynchrone car l'écriture ne se fait pas en présence des autres acteurs. Ce dialogue est également asymétrique. Les trois acteurs s'expriment à propos d'un même objet, l'apprentissage professionnel de l'apprenti, mais vis-à-vis de cet objet les places des trois acteurs sont différentes. Ceci crée l'asymétrie du dialogue :

- L'apprenti parle de son histoire vécue en usant du "je" ou sous forme impersonnelle en s'adressant aux deux autres acteurs ;
- Le responsable de formation réagit à l'histoire racontée par l'apprenti et le tuteur (L1 E1 « Je lis un démarrage en formation en phase avec le rythme prévu »). Il s'adresse principalement à l'apprenti en faisant souvent usage du "tu". Au travers de ses propos à l'apprenti, il s'adresse aussi au tuteur notamment lorsqu'il utilise la forme impersonnelle ;
- Le tuteur parle de l'histoire vécue et réagit parfois à l'histoire racontée lorsqu'il constate un écart par exemple pour l'apprenti L12 ses propos codés L12S28 : « Je n'ai malheureusement pas pu préparer mon action commerciale sur la conquête/fidélisation de la clientèle jeune, mais j'ai eu l'occasion d'effectuer de nombreuses accroches et ventes sur les livrets » sont suivis de ceux de son tuteur L12S34 : « L'action commerciale a été laissée volontairement de côté afin de se recentrer sur le métier. Une réaction est nécessaire et une mise en action des différentes remarques est indispensable ». Le tuteur s'adresse parfois à l'apprenti en utilisant le "tu" (3 tuteurs), mais le plus souvent il s'adresse au responsable de formation en utilisant la forme impersonnelle et, dans ce cas, à travers lui il s'adresse aussi à l'apprenti comme dans l'exemple ci-dessus.

1.3.2 Les caractéristiques des actes de langages des acteurs

La caractérisation des actes de langage des tuteurs et du responsable de formation permet d'appréhender les objets des dialogues entre les trois acteurs de l'alternance et *in*

fine les caractéristiques de l'apprentissage professionnel décelables dans les livrets. Nous avons réalisé une analyse thématique portant, d'une part, sur les propos du responsable de formation et, d'autre part, sur les propos des tuteurs (cf. la liste des actes de langage du tuteur et du responsable de formation en annexe). La plupart des thèmes identifiés sont communs, ce qui nous permet de dire que nous identifions ici les différentes thématiques situées au cœur des dialogues des trois acteurs prenant place dans la rédaction et l'usage des livrets d'alternance. Ces thèmes sont :

- La reconnaissance de l'apprentissage professionnel réalisé,
Responsable de formation L1T2 : « Je sens des progrès à tous les niveaux. Il faut continuer ainsi »,
Tuteur L2S36 : « La montée en compétence se poursuit sur les premiers entretiens individuels » ;
- L'encouragement de l'apprenti visant à le motiver dans son parcours d'apprentissage professionnel (nous identifions plus loin les motivations exprimées par les apprentis concernant leur apprentissage professionnel),
Responsable de formation L1E2 : « OK tu as mes encouragements pour la suite »,
Tuteur L17S40 : « Bravo XXX ! Tu as réussi haut la main les objectifs fixés pour ton projet tutoré. Continue ainsi » ;
- La bonne marche du processus d'apprentissage professionnel,
Responsable de formation L7 E4 : « Tes souhaits pour ta prochaine période en agence sont conformes au rythme de ta formation »,
Tuteur L14S8 : « La structure de l'agence lui permettra d'évoluer (maîtrise, connaissance, RDV binôme) et devenir un conseiller d'accueil en totale autonomie » ;
- La synchronisation de l'apprentissage de l'apprenti sur le flux des activités de la situation de travail ou sur le flux des activités de la situation d'école,
Responsable de formation L8 T3 : « Les situations en agence te permettent de progresser. C'est bien. Il conviendra maintenant de passer à une vitesse supérieure »,

- Tuteur L8S28 : « Il faut maintenant accélérer sur le commercial en adéquation avec le mémoire » ;
- La nécessité de changements et d'ajustements de la part de l'apprenti afin de pouvoir progresser dans son apprentissage professionnel,
Responsable de formation L12 T4 : « Je t'encourage à continuer à être attentif à l'environnement qui t'entoure pour profiter pleinement de ta formation »,
Tuteur L2S53 : « Tes managers sont là certes, mais il faut savoir faire preuve d'autonomie » ;
 - L'énoncé des finalités professionnelles ciblées par l'apprentissage professionnel,
Responsable de formation L12 E2 : « L'objectif global de la formation est bien de te faire progressivement gagner de l'autonomie vers le métier de conseiller clientèle de particuliers »,
Tuteur L17S32 : « XXX continue sa progression vers le métier de conseiller de clientèle ».

S'il y a des thèmes communs, il y a aussi des thèmes spécifiques pour le responsable de formation et les tuteurs.

1.3.3 Spécificités des actes de langage du responsable de formation : centration sur la conformité au déroulement type et le processus réflexif

L'ensemble des actes de langage du responsable de formation est présenté en annexe D. Nous présentons ici leurs spécificités. Le responsable de formation porte majoritairement un regard bienveillant sur les apprentis et les tuteurs. Principalement il encourage, reconnaît et assure l'apprenti et le tuteur de la conformité des processus formatifs en cours avec les attendus de la formation notamment en termes de correspondance avec son déroulement type, par exemple, en L1 E1 : « Je lis un démarrage en formation en phase avec le rythme prévu ». Ce déroulement type est décrit à la page 6 du livret sous le titre « Repères en entreprise à titre indicatif ». Il définit pour chaque période

les tâches qui peuvent être confiées à l'apprenti, par exemple pour la période 2 : « Poursuite des activités de la période 1. Entretiens en passif et en actif sur services, épargne bancaire et financière. Action de prospection. ». Lorsque le déroulement de l'apprentissage professionnel de l'apprenti est conforme à ce déroulement type, le responsable de formation fait simplement part de son accord ou de ses encouragements à continuer ainsi. Lorsqu'il y a un écart avec ce déroulement type ou des difficultés exprimées, le responsable de formation exprime de manière positive des propos visant la régulation de l'apprentissage professionnel, par exemple, en L10 E2 : « tes objectifs sont sains et en cohérence avec la formation à ce stade. Je t'encourage, sans retenue, à te concentrer sur les difficultés identifiées ». L'essentiel de l'activité de régulation est généralement réalisé lors d'entretiens spécifiquement provoqués à cette occasion avec l'apprenti ou le tuteur. Nous sommes conscients de n'identifier qu'une trace partielle de cette activité de régulation.

Le responsable de formation régule également le processus réflexif de l'apprenti sur son apprentissage professionnel. Nous avons vu précédemment comment il régulait l'usage du "je". Il régule également la formalisation d'objectifs de progrès en agence. L8E3 : « OK pour ce qui a été fait à l'UCO. Quid de tes objectifs en agence ? » Et l'explicitation de l'expérience vécue, L10 E1 : « Merci à l'avenir de t'exprimer davantage ».

1.3.4 Spécificités des actes de langages des tuteurs : centration sur le travail réel

L'ensemble des actes de langage identifiés pour les tuteurs est présenté en annexe E. Nous identifions, ici, les caractéristiques spécifiques des actes de langage des tuteurs en les comparants avec ceux du responsable de formation.

Ils reconnaissent comme le responsable de formation l'état d'esprit, les progrès, la capacité à progresser, l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, mais ils reconnaissent aussi d'autres éléments liés à l'activité de travail réel qu'ils ont pu observer :

- Le comportement, L8S9 : « Mlle XXX a réalisé une très bonne intégration au sein de l'équipe. Elle a su se faire apprécier » ;
- Les compétences, L7S13 : « Bonne maîtrise des opérations courantes à l'accueil » ;
- Les connaissances professionnelles, L6S39 : « Les connaissances d'XXX évoluent vers l'épargne financière et l'épargne assurance : mise en œuvre prévue en RDV doublon » ;
- L'appropriation du poste de travail, L12S12 : « XXX a su prendre rapidement la dimension du poste confié » ;
- L'activité réalisée, L14S49 : « Période durant laquelle XXX a adapté son activité sur le "Multi canal", essentiel pour contacter le maximum de clients. » ;
- Les résultats, L7S25 : « La télévente s'est concrétisée par de la vente de livrets ».

Là où le responsable de formation souligne les points de progrès et les conditions de réussite, les tuteurs fixent des objectifs de progrès dans presque tous les domaines pour lesquels ils formalisent aussi la reconnaissance de progrès :

- En état d'esprit, L7S26 : « Elle doit rester motivée » ;
- En capacité à progresser, L12S33 : « Une écoute active des remarques des collègues est nécessaire pour progresser »
- En comportement, L8S46 : « Il faut gagner en combativité sur vos accroches dans la zone accueil » ;
- En compétences, L8S39 : « Il faut continuer pour gagner en expérience et continuer à travailler la structure de l'entretien » ;
- En connaissances, L2S26 : « Reste à travailler Epargne plus élaborée (PEL) et les services de la Banque au quotidien » ;
- En résultats, L7S64 : « Continuer la télévente de services dans le but d'améliorer ses résultats ».

Ils encouragent moins l'apprenti que le responsable de formation, mais les reconnaissances de progrès dans l'activité réelle de travail sont une forme d'encouragement.

Ils soulignent la nécessité de changement d'attitude ou de comportement de la part de l'apprenti pour qu'il puisse progresser, mais ils le font exclusivement en référence à l'activité réelle de travail observée.

De même, ils synchronisent l'activité de l'apprenti sur le flux des activités de la situation de travail en la planifiant et en veillant à sa progressivité. Ils semblent ne pas intégrer dans cette progressivité le flux des activités de la situation d'école. Tout comme le responsable de formation, ils demandent à l'apprenti d'ajuster son rythme de progression, mais exclusivement en référence aux activités de la situation de travail :

- L'accélérer, L8S28 : « Il faut maintenant accélérer sur le commercial en adéquation avec le mémoire » ;
- Le maintenir, L2S67-68 : « une activité commerciale présente (le pli est pris) et une motivation plus accrue. Il est impératif de continuer dans ce sens car les produits sont maîtrisés » ;
- Le ralentir, L12S46 : « Attention à ne pas aller trop vite dans l'envie de bien faire. Respecter les étapes (exemple : script téléphonique à valider) ».

Comme le responsable de formation, ils énoncent les finalités professionnelles de la formation en termes de compétences.

Ils justifient de la bonne marche du processus d'apprentissage professionnel, en particulier de son environnement de tutorat et des activités confiées, par exemple : L6S51 : « XXX est bien perçu par l'équipe qui n'hésite pas à le solliciter pour le faire participer aux rendez-vous ».

1.3.5 Trois axes de polarités de l'apprentissage professionnel en alternance

Au-delà de la convergence des démarches des trois acteurs vers une même finalité d'insertion professionnelle de l'apprenti dans le métier, les spécificités identifiées ci-dessus des actes de langage des tuteurs et du responsable de formation mettent en évidence trois axes de polarités de l'apprentissage professionnel en œuvre en alternance. Nous entendons par axe de polarité une ligne de circulation entre deux pôles opposés. Nous considérons ici le processus d'apprentissage professionnel comme un mouvement, une relation et un dialogue entre deux pôles opposés sur un axe permettant cette relation. Nous identifions trois axes de polarité :

- Axe entre le général (conformité au cadre de la formation et au métier ciblé, à la progression type, ...) et le singulier (la situation spécifique de travail avec ses contraintes, ses empêchements, ses opportunités, son calendrier, ...);
- Axe entre le travail abstrait en absence de l'activité réelle du travail à l'école (prévalence est donnée à l'activité d'apprentissage, le travail est raconté, parfois simulé; on y régule le processus réflexif de mise à distance du travail) et le travail concret de l'activité réelle de travail (priorité est donnée à l'activité concrète, on se focalise sur sa mise en œuvre et les objectifs de progrès opérationnels);
- Axe entre l'apprentissage de savoirs professionnels (formation formelle et décontextualisée, savoirs disciplinarisés) et le développement des compétences (formation informelle contextualisée, savoirs combinés).

1.4 Le livret : un tiers espace entre histoire réelle et histoire racontée

Cette première description et analyse des acquis d'apprentissage, du rapport des traces de l'activité réflexive avec l'apprentissage professionnel et des actes de langages des acteurs de l'alternance nous fait concevoir le processus d'apprentissage professionnel

décelable dans les livrets d'alternance comme une histoire se jouant dans l'interrelation entre une histoire réelle et une histoire racontée. Le livret d'alternance nous paraît être un tiers espace pensé et utilisé comme support du récit de l'apprentissage professionnel de l'apprenti en référence à une histoire de faits avérés dans les espaces d'école et de travail. Il est aussi un espace où se jouent des interactions entre les différents acteurs par le biais des actes de langage qu'ils y formulent. Entre l'espace d'action du travail et l'espace d'action de l'école, le livret nous paraît donc être un tiers espace où s'entremêlent récits et actions, histoire racontée et histoire réelle. Nous appréhendons donc l'apprentissage professionnel que nous pouvons décrire à partir des livrets d'alternance comme une histoire nous apparaissant sous forme de dialogues entre des acteurs-auteurs et retranscrite dans un temps suspendu générateur d'intensité et de sens reliant les situations d'école aux situations de travail. Nous précisons les caractéristiques de cette histoire d'apprentissage professionnel ci-après.

1.4.1 Un livre qui raconte une histoire

Le livret est un petit livre. C'est ainsi que nous apparaît le livret d'alternance : comme un livre. Chaque page prend son sens dans le contexte de l'ensemble du livre et donne un sens à l'ensemble du récit du livre. Ce n'est pas un album, un herbier ou un portfolio dans lequel on classerait les éléments d'apprentissage recueilli chronologiquement ou thématiquement. Ce n'est pas non plus un annuaire ou un dictionnaire qui répertorierait un ensemble de compétences ou de connaissances acquises dans leurs contextes. Le livret d'alternance est un livre qui raconte une histoire.

La dimension temporelle est primordiale et constitutive de l'histoire :

- Il y a un début, L12S5 : « les phases d'intégration m'ont permis de faire connaissance avec mes camarades de classe », L10S5 : « ces trois premières

- semaines m'ont permis de découvrir mon agence d'affectation, de me familiariser avec les produits, les services ainsi que les pratiques commerciales de la caisse » ;
- Il y a une fin, L17S43 : « C'est la dernière ligne droite, il est important de tout donner ! », L12S60 : « Voici l'achèvement de plusieurs mois en licence au sein du crédit agricole » ;
 - Entre le début et la fin de cette histoire, une intrigue se joue entre les trois acteurs principaux, l'apprenti, le tuteur et le responsable de formation. L'apprenti en est le héros ;
 - Cette intrigue prend tout son sens dans le rappel d'un passé antérieur au début de l'histoire concernant son héros, L8S3 : « Ces premières semaines de cours m'ont également permis de revoir les acquis en technique bancaire, économie et droit déjà vu au sein du BTS Banque que j'ai effectué les années précédentes » ;
 - Le sens de l'histoire se précise également au regard, pour le héros, d'un futur postérieur à la fin du livre pour partie incertain, flou, voire parfois totalement inconnu, L7S76 : « Avis favorable à l'embauche même si des domaines de compétence restent encore à acquérir comme l'ANVP, les crédits, l'épargne financière peu ou pas pratiqués. Et implication attendue lors du temps fort de juin dans le domaine des services notamment » .

L'intrigue présente une dimension dramatique au sens du genre littéraire de la dramaturgie théâtrale qui raconte des histoires réalistes et tendues. En effet, l'action est faite d'une succession d'événements et de péripéties inattendues créant une zone d'incertitude, un espace de probabilités et de possibles qui détermineront, dans un mouvement en tensions, la chute de l'histoire. L'histoire racontée n'est pas le film fidèle du déroulement de l'histoire réelle au sens de la succession des faits avérés dans leur totalité. Tout n'est pas raconté. Comme dans un livre, les auteurs ne racontent que ce qu'ils souhaitent valoriser. Ils mettent l'accent sur les nouveautés, les événements, les faits saillants, autrement dit sur ce qui constitue le moteur de l'intrigue. La valorisation de certains instants de manière

disproportionnée par rapport à leur durée déforme la perception par le lecteur du temps de l'histoire racontée par rapport au temps de l'histoire réelle. L'histoire vécue, au sens des ressentis et des sens donnés par l'apprenti par son récit, n'est ni l'histoire réelle, ni l'histoire racontée, mais un entre deux ou un mélange des deux. Le théâtre de l'intrigue se partage en deux espaces physiques, l'école et le travail, et un tiers espace ou espace de médiation, lieu symbolique de transition et de relation entre les deux espaces physiques. Au fil des pages du livre se dessine un lieu globalisant que le héros de l'histoire vit comme le terrain de sa formation voire de ses transformations. L6S6 : « Mon objectif est de mettre en lien les notions de ces 3 premières semaines en formation avec les différentes activités auxquelles je vais pouvoir faire face en agence ».

1.4.2 Une histoire écrite sous forme de dialogues

Cette histoire est racontée sous forme de dialogues entre les trois acteurs :

- Tuteur L17S40 : « Tu as réussi haut la main les objectifs fixés pour ton projet tutoré » ;
- Responsable formation L1T4 : « tu progresses dans le bon sens dans l'apprentissage de ton métier » ;
- Apprenti L14S17 : « En agence, je souhaite assister à des rendez-vous avec des conseillers et découvrir davantage les offres proposées ».

Nous avons décrit précédemment l'asymétrie de ces dialogues qui sont également asynchrones. En tant qu'objet de dialogues, le livret n'est ni un journal intime ni un document public. Il est un outil de liaison entre trois acteurs de l'alternance à partir duquel il est possible d'identifier une partie de l'histoire singulière du personnage principal en train de se dérouler et concernant sa progression en formation.

1.4.3 Des acteurs-auteurs et des auteurs-acteurs

En écrivant, chaque acteur impliqué dans cette formation par alternance est auteur à part entière de l'histoire racontée dans le livret. Si en écrivant, l'acteur-auteur de son histoire s'adresse aux deux autres acteurs, il s'adresse également à lui-même. Chaque acteur-auteur s'auto-conforte donc dans le rôle et le texte qu'il joue, notamment en justifiant ses choix :

- Tuteur L12S34 « : L'action commerciale a été laissée volontairement de côté afin de se recentrer sur le métier » ;
- Responsable formation L7 E4 : « Tes souhaits pour ta prochaine période en agence sont conformes au rythme de ta formation » ;
- Apprenti L1S42 : « Enfin l'option informatique que j'ai choisie va me permettre de gagner du temps sur la mise en page de mon rapport de stage et mon mémoire ».

Mais c'est aussi en écrivant que chaque auteur joue son rôle d'acteur et qu'il participe à l'évolution du récit et de l'histoire. Car ces dialogues ne sont pas seulement des évocations de ce qui s'est passé dans chacun des lieux physiques permettant d'échanger différentes perspectives d'une même réalité. Ces dialogues sont eux-mêmes les expressions d'une forme d'action. Dans ce lieu symbolique d'écriture, les auteurs de l'histoire effectuent des actes de langage. En écrivant, les auteurs deviennent également acteurs. Ici, parler, s'exprimer et plus précisément écrire, c'est agir sur l'histoire qui se déroule. Si pour le lecteur-chercheur que nous sommes, l'histoire est achevée lorsqu'il ouvre le livret d'alternance, pour les acteurs-auteurs, la chute de l'histoire reste incertaine au moment de l'écriture et chacun croit en son pouvoir de l'influencer par ses mots. Illustrations :

- Tuteur L12S34 : « Une réaction est nécessaire et une mise en action des différentes remarques est indispensable » ;

- Responsable formation L12 P3 : « Tu fais une remarque et une brève analyse qui semble pertinente. Je t'encourage à y réfléchir, tu en as les moyens, non seulement pour comprendre la situation, mais aussi pour prendre les mesures qui feront que tes difficultés n'en soient plus » ;
- Apprenti L8S32 : « Je tiens à utiliser/ appliquer au maximum ce que j'ai appris sur le déroulement d'un entretien client ».

Chacun souhaite notamment faire réagir et rétroagir les autres acteurs selon une direction souhaitée. Les acteurs sont à la fois auteurs de l'histoire écrite et de l'histoire vécue. L'histoire écrite n'est pas l'histoire vécue par les acteurs. Elle reflète des extraits condensés et donc réinterprétés de cette histoire vécue. S'il y a des dialogues entre les auteurs-acteurs, c'est qu'il y a trois vécus de la même histoire qui est interprétée différemment. S'expriment donc trois perceptions, trois compréhensions de l'histoire du héros, trois approches du jeu des acteurs et du théâtre des opérations. Voici un exemple d'écart entre les représentations d'un apprenti et celles d'un tuteur :

- Apprenti L12 S28-29 : « Je n'ai malheureusement pas pu préparer mon action commerciale [...], mais j'ai eu l'occasion d'effectuer de nombreuses accroches et ventes sur les livrets [...] J'ai le sentiment de prendre de plus en plus de repères au sein de cette agence y compris dans les tâches qui me sont confiées. » ;
- Tuteur L12 S32-34 : « Recadrer les différentes missions d'un conseiller d'accueil a été nécessaire notamment au niveau de la rigueur du service et de la satisfaction client. L'action commerciale a été laissée volontairement de côté afin de se recentrer sur le métier. Une réaction est nécessaire et une mise en action des différentes remarques est indispensable ».

Chacun ne détient que des bribes morcelées de l'histoire. Le livret d'alternance est un lieu symbolique de convergence et de synchronisation de ces trois interprétations d'une même histoire autour d'un but commun pour le héros-apprenti. Pour parvenir à cette

convergence, le dialogue-action se fait confrontation de points de vue, se transforme en acte de négociation d'objectifs, de moyens et de rythme. Voici un exemple avec L14 :

- Tuteur L14S8 : « La structure de l'agence lui permettra d'évoluer et devenir un conseiller d'accueil en totale autonomie » ;
- Responsable de formation L14E1 : « L'objectif de la formation est une intégration réussie dans le poste de conseiller clientèle de particulier » ;
- Apprenti L14S17 : « En agence, je souhaite assister à des rendez-vous avec des conseillers et découvrir davantage les offres proposées par le Crédit Agricole. J'aimerais aussi apprendre comment se déroule la préparation d'un rendez-vous ».

Chaque acteur-auteur écrit donc aussi pour endosser le rôle que le script de la formation alternée lui assigne (L14 E2, responsable de formation : « Ta volonté d'être actrice active de ta formation correspond à l'état d'esprit souhaité pour vite gagner en autonomie »). Le script générique (au sens de général et de genèse potentielle) encadre l'histoire qui se joue et se rédige. Une infinité d'interprétations, d'adaptations et de variations sont possibles. Le responsable de formation reste le garant que ces ajustements, chemin faisant, restent conformes au script générique. Illustration : Responsable de formation L7E4 : « Tes souhaits pour ta prochaine période en agence sont conformes au rythme de ta formation » ; L8E2 : « Tout est là. C'est clair et en adéquation avec le programme et l'état d'esprit de la formation ».

1.4.4 Le temps suspendu de l'écriture : un générateur d'intensité

Le temps de l'écriture ne correspond pas au temps du déroulement de l'histoire vécue. Il suspend le temps de l'histoire vécue pour pouvoir revoir en mémoire un bout d'histoire passé, le relire au présent en l'écrivant, le comprendre en l'explicitant. L'écriture est par essence imaginative. Chaque auteur-acteur imagine l'histoire vécue au sens de construire une image, une représentation, pour qu'elle devienne expérience singulière.

L'écriture pour l'apprenti est un travail d'intériorisation qui s'effectue en extériorisant sa pensée. Ce travail d'imagination de l'histoire vécue permet de mieux imaginer, voire de rêver la suite de l'histoire. Cela permet de l'inventer en construisant une image, pour prédire la page suivante du récit, c'est à dire écrire le projet d'interprétation et d'adaptation du script. Chaque phrase, lorsqu'elle s'écrit dans ce temps suspendu, s'inscrit et prend sens entre un instant d'histoire passée et un instant d'histoire souhaitée pour s'approcher d'un futur le plus souvent très accessible (L14S3 : « les cours suivis m'ont plu et me confortent dans mon choix d'orientation », L14S48 : « Je prends les choses avec sérénité et je suis ma formation avec plaisir en espérant que mon travail soit payant »). La rupture de lieu entre les espaces physiques d'action, dans les formations par alternance, suspend le temps de l'action. Cette rupture crée un espace de transition favorable à un temps réflexif de mise à distance de l'action, temps soutenu par l'écriture. La répétition de ces ruptures entre espaces physiques d'action, mais aussi entre espace physique et espace symbolique d'écriture crée le rythme de l'alternance. Les allers-retours entre activité concrète et activité racontée ou projetée confèrent à l'apprentissage professionnel son intensité (6 étudiants sur 10 font part de périodes denses et de rythmes soutenus). L'histoire racontée dans ce temps suspendu de l'histoire vécue alimente l'histoire vécue, la transforme et intensifie la force de cette histoire en augmentant les prises de conscience et en générant le sentiment de co-conduire, par soi-même et avec d'autres, le déroulement des événements.

1.4.5 La production de sens entre deux lieux

En s'adressant à des acteurs appartenant à deux lieux différents, l'apprenti est conduit à faire un pas de côté par rapport au fil de l'histoire vécue par lui. Il doit regarder et raconter l'histoire vécue dans un lieu à partir de l'autre lieu. Il doit imaginer ce qui du premier lieu prend sens dans le second. Il construit ainsi des représentations de relations entre les activités d'école et les activités de travail. Il ne recherche ces relations que s'il croit qu'elles existent, c'est à dire que s'il croit que pour le tuteur, l'activité d'école peut prendre sens dans la situation de travail et inversement pour le responsable de formation. Par

exemple, l'apprenti ne parle pas des enseignements auquel il ne donne pas un sens concret dans ses activités de travail. Relatant un contenu qu'il suppose connu de ses deux interlocuteurs, le style de l'écriture de l'apprenti se fait alors elliptique. Il use de sous-entendus et d'implicites spéculant sur le fait que les autres acteurs saisiront la totalité de sens que ses mots veulent exprimer *a minima*. Pour que l'apprenti effectue cette mise en relation des situations d'école et des situations de travail, il est essentiel, en début de formation, qu'il reconnaisse que l'école parle du travail. Cela peut se produire à propos du contenu des cours. L18S3 E1 : « Les cours ont un lien direct avec les activités en agence entre le comportement commercial, les services et produits bancaires, la fiscalité... ». Mais cela peut aussi se réaliser par la présence à l'école de professionnels représentant le travail. L2S1 : « Ces 3 premières semaines de cours à l'UCO m'ont permis de plonger directement au cœur de la formation de conseiller clientèle et du milieu bancaire, et ce grâce à l'apport formatif des différents intervenants, issus eux-mêmes du secteur de la bancassurance ». Ces professionnels sont alors pour les apprentis les représentants du travail dans le sens qu'ils permettent aux apprentis de se représenter le travail alors qu'ils sont en situation d'école. L'histoire racontée par l'apprenti dans le livret s'appauvrit en l'absence de cette reconnaissance de la capacité de l'école à parler de l'activité concrète de travail comme c'est le cas par exemple pour L10. L10S15 : « Peu de liens avec les activités en agence actuellement, mais très utile pour les futures périodes ».

1.5 Conclusion pour l'objectif spécifique n°1

Nous avons dans un premier temps caractérisé les résultats d'apprentissage des apprentis tels que perçus, exprimés et interprétés dans les livrets. Avec ces résultats, nous avons constaté la présence d'un apprentissage professionnel réussi bien qu'inachevé. Nous avons ensuite caractérisé les traces de l'analyse réflexive des apprentis nous permettant de nous assurer qu'elles sont bien les traces d'une activité réflexive personnelle centrée sur le vécu individuel de l'apprenti. Marquée par la primauté donnée à la nouveauté en activité de

travail, l'activité réflexive nous paraît être en rapport avec le processus d'apprentissage professionnel vécu par l'apprenti. Puis nous avons caractérisé les actes de langage des trois acteurs de l'alternance nous permettant d'identifier trois axes de polarités sur lesquels se déroule le processus d'apprentissage professionnel dans une alternance de situations d'école et de situations de travail. Nous en avons déduit une représentation du processus d'apprentissage professionnel pensée et construite comme une histoire vécue entrelaçant une histoire réelle et une histoire racontée dans un espace-tiers d'action que représente pour nous le livret d'alternance.

La diversité des histoires vécues et leur grande complexité rendent difficile une analyse qui ferait émerger l'ensemble des caractéristiques communes et des processus d'apprentissage professionnel généralisables. L'analyse que nous réalisons ne prétend qu'identifier certaines caractéristiques du processus d'apprentissage professionnel à partir des indices de celui-ci, décelables dans les livrets de tels apprentis ou de tel groupe d'apprentis. Celles-ci nous permettront de formuler des hypothèses modélisantes permettant potentiellement de faciliter la compréhension d'un plus grand nombre de situations d'apprentissage professionnel notamment celles réalisées dans et par une formation par alternance. Autrement dit, en faisant référence à la modélisation des systèmes complexes (Lemoigne, 2005), nous n'allons pas dévoiler le fonctionnement de la "boîte noire", ni les processus cognitifs, mais éclairer quelques dimensions conditionnant ce fonctionnement cognitif selon trois perspectives appartenant à notre cadre théorique caractérisant l'apprentissage professionnel.

2 OBJECTIF 2 - LES DIMENSIONS IDENTITAIRES DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Nous rappelons ici notre objectif spécifique : Identifier et analyser les dimensions identitaires du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel qui sont présentes dans les traces de l'analyse réflexive, dans les

actes de langage des apprentis et dans les représentations des apprentis qui y sont exprimées.

En mobilisant notre cadre théorique, nous entendons par dimensions identitaires de l'apprentissage professionnel, les influences identitaires liées au passé, c'est à dire, principalement l'expérience, mais aussi les appartenances sociales, les valeurs et le sentiment d'« être capable de ». Nous considérons également les dimensions identitaires orientées vers le futur qui caractérisent l'apprentissage professionnel sous la forme d'intentions, c'est à dire, d'objectifs et de projets nourris par différentes motivations de l'apprenti. Pour contextualiser notre analyse de ces deux groupes de dimensions identitaires, nous analysons au préalable les étapes identitaires des apprentis et les influences sociales repérables dans les livrets d'alternance. Puis nous analysons donc, dans un premier temps, les influences identitaires et, dans un deuxième temps, les intentions perceptibles dans les traces de l'analyse réflexive, dans les actes de langage des apprentis et dans les représentations des apprentis qui y sont exprimées. Pour chaque groupe de dimensions, nous présentons également l'interprétation de nos constats.

2.1 Analyse des étapes identitaires et des influences sociales

Les deux groupes de dimensions identitaires concernant l'un le passé et l'autre le futur, sont liés. Ils s'influencent mutuellement dans des enveloppes temporelles intégrant une part de passé et une part de futur. Ces dimensions identitaires évoluent dans le temps par étapes et sont le fruit d'interactions sociales et d'interactions avec différents terrains de pensées objectives et d'actes concrets. Parmi ces étapes de construction identitaire des apprentis, nous avons identifié lors de notre codage quatre étapes :

- L'étape "apprenti novice" (5 occurrences). Elle représente en première période d'alternance, la focalisation de l'apprenti sur son intégration dans le groupe d'appartenance de l'agence.

- L'étape "apprenti" (10 occurrences). Elle correspond, essentiellement lors de la première moitié de l'année à un temps consacré principalement à la découverte et à l'appropriation progressive des différents pans de la situation de travail.
- L'étape "collègue" (20 occurrences). Cette étape est identifiée en fonction des apprentis à toutes les périodes de l'année de formation. À cette étape, l'apprenti a su trouver sa place ou faire sa place dans le groupe de collègues de l'agence en sachant se rendre utile et en collaborant efficacement avec eux.
- L'étape "presque professionnel" (19 occurrences). Elle est identifiée essentiellement sur la deuxième moitié de l'année. L'apprenti réalise alors ponctuellement des tâches autonomes « à la façon » de chargés de clientèle de particuliers confirmés.

Nous n'identifions pas de traces de l'étape "professionnel débutant" qui pourrait correspondre à celle où l'apprenti assume un poste en relative autonomie. Ce manque est cohérent avec notre constat effectué précédemment concernant un processus d'apprentissage professionnel qui nous paraît inachevé et qui est appelé à se poursuivre au-delà de l'année de formation par alternance.

Les influences sociales repérées (88 occurrences) concernent principalement les collègues avec 54 occurrences dont 10 citées sur les périodes d'école. Comparativement, les pairs ne représentent que 6 occurrences et ne sont cités qu'en début de formation. Nous n'identifions d'ailleurs pas d'échanges d'expériences entre pairs. Nous repérons 10 fois la citation des tuteurs dans les propos des apprentis (dont 4 fois à l'occasion d'un temps de suivi), et 6 fois la citation des formateurs (dont 2 à l'occasion d'un suivi de mémoire). Enfin, nous décelons dans les livrets l'influence d'autres personnes sur le processus d'apprentissage professionnel : les clients, un moniteur de l'entreprise, une personne d'un service RH, des nouveaux stagiaires accueillis dans l'agence et même un conférencier. La prévalence des collègues dans cette grande diversité d'influences sociales montre probablement que, pour l'apprentissage professionnel des apprentis, le besoin d'un accompagnement rapproché, le

recours à des modèles de référence et le sentiment d'appartenance sont des dimensions importantes. En citant les collègues, les apprentis se situent eux-mêmes comme collègues ce qui leur permet de légitimer leur action et de s'autoriser à agir "comme un collègue" pour progresser dans leur apprentissage professionnel.

De ces constats, nous déduisons que les caractéristiques des dimensions identitaires de l'apprentissage professionnel identifiables dans les livrets d'alternance évoluent potentiellement dans le temps en fonction de l'étape identitaire atteinte par l'apprenti. Elles sont, de plus, influencées majoritairement par les collègues et probablement par la nécessité de se considérer préalablement comme collègue pour progresser.

2.2 Analyse des influences identitaires.

2.2.1 Première analyse

Confirmant la prévalence des collègues concernant les influences sociales sur le processus d'apprentissage professionnel, l'influence du sentiment d'appartenance au groupe professionnel est essentiellement perceptible sur les périodes de travail (19 occurrences). Les propos des apprentis soulignant leur participation aux réunions d'équipe, à des formations en agence ou des actions commerciales mobilisant toute l'agence nous paraissent être aussi des indicateurs du développement du sentiment d'appartenance au groupe de collègues. Le passage de la certification professionnelle 'AMF' sur le temps d'école développe également le sentiment d'appartenance au groupe professionnel. L14 S45 : « beaucoup de travail engagé pour la validation de l'AMF, en espérant que cela soit payant. Affaire à suivre dans les prochaines semaines... ». C'est le sentiment d'être capable d'agir (identifié 27 fois) qui représente la principale caractéristique identifiée des dimensions identitaires de l'apprentissage professionnel. Nous associons plus haut ce sentiment d'être capable au sentiment d'appartenance au groupe de collègues.

L'influence des valeurs (6 occurrences) et l'expression formelle de la prise de conscience d'un moment significatif de son expérience vécue (9 occurrences) s'expriment dans les situations d'école comme dans les situations de travail.

L1 S28 E : « L'aboutissement de notre PCUS a été un réel investissement et m'a enrichi humainement » ;

L8 S36 T : « J'ai alors pu monter en compétence commercialement et apprécier la relation client en rdv, la proximité et la confiance qui a pu s'installer » ;

L14 S9 T : « Ces trois semaines ont été très enrichissantes et correspondaient à mes attentes » ;

L14 S53 E : « J'ai beaucoup aimé le fait de savoir mener un entretien en anglais ».

Nous constatons ici des traces de l'analyse réflexive de l'expérience de travail ou de la formation académique située sur l'axe identitaire. Cette analyse produit la reconnaissance de l'effet sur soi de l'expérience de formation et lui attribue de la valeur. L'expérience de formation analysée réflexivement impacte donc la construction identitaire de l'apprenti. Inversement, nous souhaitons connaître si l'expérience antérieure potentiellement intégrée sur le plan identitaire impacte le déroulement de la formation. Nous nous focalisons plus particulièrement sur l'expérience antécédente à la formation objectivement identifiable.

2.2.2 Deux profils d'apprentis en fonction de l'expérience antécédente.

Nous entendons par expérience antécédente la dernière expérience antérieure à la formation suivie ici (en générale l'année précédente) par l'apprenti. Nous prenons en compte deux aspects : l'expérience en agence bancaire antécédente et la formation antécédente. Pour chaque aspect, nous cherchons à évaluer le degré de proximité de la situation antécédente avec la situation en alternance actuelle en prenant d'abord en compte la situation de travail et en prenant aussi en compte la situation d'école pour deux expériences de travail similaires. Ceci nous conduit à classer notre échantillon en fonction

du degré de proximité de l'expérience antécédente à la formation avec le métier ciblé selon deux critères prioritaires.

Le premier critère concerne l'expérience antécédente en agence bancaire. De la plus faible proximité à la plus forte, nous identifions pour notre échantillon 5 catégories :

- Sans expérience antécédente en agence bancaire ;
- Expérience antécédente de stage en agence bancaire ;
- Contrat de travail sur une plateforme téléphonique bancaire ;
- Alternance salariée antécédente en agence bancaire dans un autre réseau que celui où s'effectue l'alternance dans le cadre de la licence professionnelle ;
- Alternance salariée antécédente en agence bancaire dans le même réseau.

Pour des raisons pratiques, nous dénommons chacune de ces catégories respectivement stage antécédent - ; stage antécédent + ; pré cdd ; alternance antécédente - ; alternance antécédente +. Nous regroupons les deux premières catégories dans un ensemble dénommé "stage antécédent" et les trois suivantes dans un ensemble dénommé "alternance antécédente".

Le second critère concerne la formation antécédente. De la plus faible proximité à la plus forte nous identifions pour notre échantillon 3 catégories :

- Formation non commerciale ;
- Formation commerciale ;
- Formation bancaire.

Le classement obtenu est reproduit dans le tableau 7 ci-après. Il nous permet d'identifier quatre apprentis de la catégorie « stage antécédent » et six apprentis de la catégorie « alternance antécédente ». En comparant ces deux catégories selon certains

critères, nous cherchons à identifier et à caractériser les influences de l'expérience antécédente sur le processus d'apprentissage professionnel.

Tableau 7

Influence de l'expérience antécédente sur le rapport aux savoirs

classement par degré de proximité avec le travail ciblé	livret	L7	L2	L14	L1	L6	L8	L10	L12	L17	L18
formation antérieure	Non commerciale (Dut GEA)	Commerciale (DUT TC)	Commerciale (BTS MUC)	Bancaire (BTS Banque)	Commerciale (BTS NRC)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)	Bancaire (BTS Banque)
expérience en agence bancaire	sans expérience bancaire	sans expérience bancaire	Stage en Banque	Stage en Banque	CCD téléconseiller en banque	alternance en Banque	alternance en Banque	alternance en Banque	alternance en Banque	alternance dans la même banque	alternance dans la même banque
catégorie	stage antécédent -	stage antécédent -	stage antécédent +	stage antécédent +	alternance antécédente	alternance antécédente	alternance antécédente	alternance antécédente	alternance antécédente	alternance antécédente +	alternance antécédente +
Éléments du rapport au savoir											
référence au milieu ou univers bancaire en période E1	oui	oui	oui								
Référence aux formateurs professionnels en période E1		oui	oui	oui							
Référence au PCUS toutes périodes		oui en positif		oui en positif				oui neutre	oui en négatif		oui en négatif
Référence à l'anglais toutes périodes			oui en positif	oui en positif	oui en négatif	oui en négatif	oui en négatif			oui en négatif	oui en négatif
référence à l'intégration à l'école en période E1					intégration groupe de pairs + env.			intégration groupe de pairs	intégration groupe de pairs		intégration env. Formation
référence à l'intégration au travail en période T1	intégration avec collègues	intégration avec collègues	aide soutenue des collègues	découverte entreprise	intégration avec collègues			découverte de l'agence	découverte agence		
référence expérience antérieure en période E1		Rappel de collaboration lors du DUT	Rappel de notions vues en stage + confirmation choix orient.	Rappel de notions vues en BTS	Rappel de situations d'agence et matières de BTS	Rappels de techniques bancaires vues au cours du BTS	Rappel de notions bancaires de base	Rappel de notions bancaires de base	Rappel de notions vues en BTS + jugement d'utilité	Rappel connaissances BTS +/- maîtrisée en agence	Révisions en lien direct avec les activités d'agence

2.2.3 Influence de l'expérience antécédente sur les résultats d'apprentissage

En premier lieu, nous comparons les indicateurs de résultat d'apprentissage pour les deux groupes d'apprentis répartis selon leur situation antécédente. Nous parlons ici des indicateurs de performances en vente et le niveau fonctionnel de compétence atteint en fin de formation (cf. tableau 4 analyse des résultats d'apprentissage). Nous constatons qu'il y a bien une influence de l'expérience antécédente sur les résultats d'apprentissage, mais que celle-ci diminue avec le temps. Ces apprentis « stage antécédent » réalisent globalement moins de ventes pour une gamme de produits plus restreints. Ils débutent les entretiens en autonomie à partir de la période 3, alors que les apprentis « alternance antécédente »

débutent ces entretiens dès la période 1. Nous constatons que le niveau fonctionnel, atteint en fin de formation par la moitié des apprentis "alternance antécédente", est comparable, voire moindre que celui des apprentis "stages antécédents". Les écarts sur les résultats d'apprentissage constatés en fin de formation entre les deux catégories d'apprentis nous semblent être dus à un retard pris en début d'année qui se trouve ensuite comblé en termes de compétences acquises.

Nous menons donc la suite de notre analyse en nous concentrant sur les premières périodes de formation notamment les périodes E1 et T1 concernant respectivement la première période d'école et la première période de travail.

2.2.4 Influence de l'expérience antécédente sur le rapport au savoir

Nous identifions dans les propos des apprentis des premières périodes de formation sept critères repris dans le tableau 7 permettant de différencier nos deux catégories d'apprentis :

- La référence au milieu ou à l'univers bancaire en période E1 ;
- La référence aux formateurs professionnels en période E1 ;
- La référence au projet collectif d'utilité sociale (PCUS) en période E1 et suivantes ;
- La référence à l'anglais en périodes E1 et périodes suivantes ;
- La référence à l'intégration à l'école en période E1 ;
- La référence à l'intégration au travail en période T1 ;
- La référence à l'expérience antécédente en période E1.

Ces sept critères nous permettent d'identifier au début de l'alternance une différence nette du rapport aux savoirs entre les apprentis « stage antécédent » et les apprentis « alternance antécédente ». Pour Charlot (1997), le rapport au savoir est également rapport au monde, rapport à soi et rapport aux autres. Il y a pour nous des

correspondances entre ces éléments du rapport au savoir et les éléments de notre cadre théorique définissant et caractérisant l'apprentissage professionnel :

- Le rapport aux savoirs correspond aux interactions du sujet avec les savoirs appartenant au monde des pensées objectives. Si, pour Charlot, la connaissance appartient au monde subjectif, le savoir est pour lui une connaissance dépouillée de sa subjectivité qui devient alors communicable. Le savoir appartient donc bien, pour Charlot, au monde des pensées objectives défini par Popper (1982) ;
- Le rapport au monde de Charlot correspond aux interactions avec le monde des actes concrets ;
- Le rapport à soi correspond aux dimensions identitaires de l'apprentissage professionnel ;
- Le rapport aux autres correspond aux influences sociales qui appartiennent pour nous aux trois mondes, mais principalement au monde intersubjectif.

Nous constatons les différences suivantes sur ces quatre axes du rapport au savoir.

Concernant le rapport au savoir : Les apprentis « stage antécédent » font référence au module « Projet collectif d'utilité sociale » (PCUS) et à l'anglais de manière positive alors que les apprentis « alternance antécédente » en parle négativement et le plus souvent exprime des difficultés rencontrées.

Concernant le rapport au monde : Les apprentis « stage antécédent » font référence en période d'école (E1) à l'univers ou au milieu bancaire de manière très générale et abstraite. De plus, en période E1 et E2, les objectifs de progression en entreprise que formalisent les apprentis « stage antécédent » intègrent moins explicitement le principe d'exécution d'une activité métier que les objectifs formalisés par les apprentis « alternance antécédente ».

Objectifs des apprentis « alternances antécédentes » :

L17S1-S2 : « Nous avons travaillé sur l'ouverture de compte, la fiscalité, la capacité juridique, l'épargne financière. À ce jour, je n'ai pas rencontré de difficultés. En agence, je souhaiterais approfondir l'épargne financière qui reste à ce jour un sujet encore non maîtrisé pour ma part. De plus j'aimerais revoir l'ouverture de compte » ;

L18S4 : « Mes objectifs en agence sont de m'intégrer à l'équipe, me faire connaître de la clientèle, découvrir l'environnement de l'agence & démarrer les activités commerciales ».

Objectifs des apprentis « stages antécédents » :

L2 S2 : « Une "mise en bouche" qui permet donc d'apprendre énormément, malgré ces 3 semaines seulement, et ce notamment, avec le comportement commercial qui permet d'envisager une arrivée sereine en agence dans un contexte inconnu » ;

L14 S4-6 : « J'ai vraiment envie de découvrir le fonctionnement courant de l'agence, son organisation, la politique d'entreprise ainsi que les nombreux services et offres que l'agence propose ».

Concernant le rapport à soi : Lorsqu'ils font référence en période E1 à leur expérience antérieure, les apprentis « stage antécédent » sont moins concrets (au sens de proximité avec la situation ou avec l'activité de travail) que les apprentis « alternance antécédente ».

Concernant le rapport aux autres : Les apprentis « stage antécédent » font part de leur intérêt pour les formateurs professionnels en période E1 et font référence à leur intégration au travail en période T1 alors que les apprentis « alternance antécédente » font part de leur intégration à l'école en période E1.

2.2.5 Influence de l'expérience antécédente sur le rapport à la situation de travail

L'analyse statistique de l'ensemble de notre codage comparant les deux groupes d'apprentis⁸ nous permet d'identifier une influence significative de l'expérience antécédente

⁸ Pour tenir compte de l'effet potentiel de la sur-codification des livrets L1 et L2 appartenant au groupe « stage antécédent », nous considérons significatifs, ici, les constats statistiques de comparaison des deux

sur le rapport à la situation de travail. En première période (école + travail), l'espace pris en compte dans la perception de la situation de travail des « stages antécédents » se situe au niveau de l'agence ou à un niveau plus large comme le domaine professionnel. Le niveau du poste de travail ne représente pour eux sur cette période que 25% des codages du niveau de la situation (4 sur 16) et par la suite 50% (5 sur 10). L'évolution est inverse pour les « alternances antécédentes » : de 64% (9 sur 14) nous passons à 20% (1/5) (tableau 8).

Tableau 8 - Nombre d'occurrences des niveaux de perception de la situation professionnelle en fonction du profil des apprentis

	Alternants « stages antécédents »							
	dans la situation d'école		dans la situation de travail		total			
	niveau du poste de travail	niveaux de l'agence et plus larges	niveau du poste de travail	niveaux de l'agence et plus larges	niveau du poste de travail		niveaux de l'agence et plus larges	
					nb	%	nb	%
Période 1 (E1 et T1)	1	9	3	3	4	25%	12	75%
Périodes suivantes	3	3	2	2	5	50%	5	50%
	Alternants « alternances antécédentes »							
	dans la situation d'école		dans la situation de travail		total			
	niveau du poste de travail	niveaux de l'agence et plus larges	niveau du poste de travail	niveaux de l'agence et plus larges	niveau du poste de travail		niveaux de l'agence et plus larges	
					nb	%	nb	%
Période 1 (E1 et T1)	3	1	6	4	9	64%	5	36%
Périodes suivantes		1	1	3	1	20%	4	80%

À la suite de Maubant (2013) qui distingue, en s'appuyant sur Bachelard (1938), trois niveaux de temporalités, nous identifions trois niveaux d'enveloppe temporelle : le niveau du projet de vie, le niveau de l'activité et le niveau de la pensée en action ou de l'action immédiate. Nous constatons que le niveau de l'action immédiate a essentiellement

groupes qui font apparaître des nombres moyens de codage pour les stages antécédents inférieurs à ceux des alternances antécédentes ou de plus de 30% supérieurs.

été codé pour les apprentis « stages antécédents » (14 occurrences sur 17. Cela renforce l'hypothèse que la confrontation des apprentis à l'activité concrète du travail réel est nouvelle pour les apprentis appartenant à la catégorie « stages antécédents » les faisant ainsi multiplier les références à ce niveau. Nous constatons que sur les périodes d'école, les apprentis « stages antécédents » formalisent plus les relations avec le terrain des actes concrets que les apprentis « alternance antécédente » ; 13,8 en moyenne contre 8,2. Ils rendent plus compte des situations de simulation du travail en période d'école (9 fois pour les apprentis « stages antécédents » contre 3 pour les apprentis « alternances antécédentes » essentiellement sur la première moitié de l'année). Enfin, les apprentis « stages antécédents » font plus référence au travail en tant que connaissances apportées par les cours : 7 occurrences sur 10 du travail didactisé. Nous en concluons qu'il y a une influence de l'expérience antécédente sur le rapport à la situation de travail dans les formations par alternance que nous interpréterons au paragraphe suivant.

2.3 Pour apprendre par l'alternance il faut apprendre l'alternance

Nous considérons que les influences de l'expérience antécédente sur le rapport au savoir et sur le rapport à la situation de travail sont liées en contexte de formation par alternance. Contrairement aux apprentis « stages antécédents », les apprentis « alternances antécédentes » ont appris au préalable à faire face à la situation de travail en responsabilité. Ils définissent leurs objectifs de progression en entreprise de manière plus concrète. Le fait d'assumer les tâches confiées est pour eux prioritaire. Les enseignements dont ils ne perçoivent pas l'utilité pour la réalisation de ces tâches et qui soulèvent des difficultés sont perçus négativement alors que les « stages antécédents » y trouvent de l'intérêt pour elles-mêmes. L14 S53 : « Le début d'examens : oral d'anglais (15/20). J'ai beaucoup aimé le fait de savoir mener un entretien en anglais ». Les apprentis « alternances antécédentes » seront plus soucieux de leur intégration à l'école. Contrairement à la situation de travail qui est perçue par ces apprentis comme une continuité de leur situation antécédente, la situation

d'école fait figure de nouveauté importante en début de formation. L12S5 : « Les phases d'intégration ont permis de faire connaissance avec mes camarades de classe, très important dans la suite de la formation ». D'ailleurs, nous n'identifions pas de phase d'engagement dans la situation de travail pour les deux apprentis « alternances antécédentes » qui ont effectué leur formation par alternance antécédente dans la même entreprise. La situation est inverse pour les apprentis « stages antécédents » pour qui l'élément le plus marquant vécu en début de formation est leur intégration comme salarié dans leur agence. L7S11 : « En résumé, cette première période a répondu à mes attentes grâce à une bonne intégration de la part des autres employés de l'agence ». En première période d'école, le travail reste flou. Il représente un univers ou un domaine professionnel. Ils sont alors très sensibles à la présence de formateurs professionnels qui les rassure. L2 S1 : « Ces 3 premières semaines de cours à l'UCO m'ont permis de plonger directement au cœur de la formation de conseiller clientèle et du milieu bancaire, et ce grâce à l'apport formatif des différents intervenants, issus eux-mêmes du secteur de la bancassurance ». Ces formateurs professionnels représentent pour eux le travail dans la mesure où ils permettent à ces apprentis de construire une représentation concrète de la situation de travail qu'ils s'approprient à découvrir. Plus l'expérience antécédente des apprentis est éloignée de l'exercice du travail réel, plus les périodes d'école avec leurs cours et leurs simulations du travail jouent un rôle important pour construire une représentation concrète du métier préparé. La confrontation des apprentis avec l'activité de travail concrète en responsabilité resserre la prise en compte de la situation de travail au niveau du poste de travail et au niveau de l'action immédiate. Une fois que l'activité concrète est suffisamment maîtrisée et incorporée, les apprentis peuvent élargir les éléments qu'ils prennent en compte dans leur appréciation de la situation de travail.

Nous concluons de l'ensemble de ces constats et de ces interprétations que l'apprentissage professionnel par alternance est un processus qui s'apprend. Autrement dit, pour apprendre un métier en formation par alternance il faut d'abord apprendre cette

modalité de formation qu'est l'alternance. Il semble nécessaire d'être confronté sous statut de salarié à l'exercice en responsabilité du travail réel. L2 S11 : « J'ai donc été au contact direct avec la clientèle, ses demandes, attentes et aussi mécontentements ». Il s'agit d'être en capacité d'adopter une posture d'apprenant qui se focalise en premier lieu sur la réussite de l'activité. Si cette responsabilité est individuelle, elle s'exerce dans un cadre collectif dans lequel les collègues semblent jouer un rôle primordial. Ils sont à la fois exemple ou modèle d'action. Ils accompagnent l'apprentissage et permettent à l'apprenti de construire son sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Ce sentiment légitime l'action, c'est à dire qu'il permet à l'apprenti de s'autoriser à agir pour assumer pleinement la responsabilité des tâches confiées. L'adoption de cette posture d'apprenant centrée sur la réussite de l'activité n'est pas instantanée, mais progressive sur plusieurs périodes de formation. Nous confirmons le constat fait par de nombreuses recherches citées en première partie de cette thèse que cette posture n'est pas acquise dans le cadre d'un stage de courte durée.

Nous formulons l'hypothèse que si l'adoption de cette posture n'est pas instantanée et spontanée, c'est parce qu'il s'agit là pour les apprentis débutants d'inverser la relation qu'ils établissent entre l'activité de travail et le processus d'apprentissage. Il ne s'agit plus d'agir pour connaître le travail comme les apprentis « stage antécédent ».

L7S18 : « De même, lors de mon accompagnement le 13 novembre par un moniteur banque, je pourrai solidifier mes connaissances acquises lors de cette période à l'UCO » ;

L14 S4-6 : « J'ai vraiment envie de découvrir le fonctionnement courant de l'agence, son organisation, la politique d'entreprise ainsi que les nombreux services et offres que l'agence propose ».

Il s'agit au contraire de connaître le travail pour agir comme les apprentis « alternance antécédente »

L6S17 : « A ce stade de ma formation, j'ai développé mes connaissances sur différents produits financiers (Actions, obligations et OPCVM), ce qui va me permettre de traiter davantage les objections des clients à ce sujet ».

L18S22 : « J'attends beaucoup de cette matière (produits d'assurances) afin d'être de plus en plus à l'aise lors de mes productions commerciales ».

L'intention est différente et semble primordiale. Avant la confrontation à l'activité du travail réel, la non-perception de celle-ci (notamment chez les novices en banque assurance) focalise l'intérêt sur la connaissance de l'environnement, du milieu ou de la situation de travail. Il ne s'agit pas encore pour eux de vouloir agir, autrement dit de s'impliquer dans la situation. L'apprenti cherche à connaître la situation de l'extérieur pour en parler et s'intégrer. Ensuite, l'apprenti entre pleinement dans la situation de travail. Vu du dedans, son rapport à la situation de travail et au savoir change. Alors, il se focalise en premier lieu sur la réussite de l'activité. Autrement dit, avant d'apprendre un métier, l'apprenti doit apprendre le travail (Thévenet, 2012) en assumant pleinement sa situation de travail.

Les intentions de l'apprentissage professionnel dépendent donc en partie des influences identitaires et particulièrement de l'expérience antécédente. Ce sont ces intentions que nous analysons ci-dessous.

2.4 Analyse de l'intention d'apprentissage

Pour Popper (1981) qui compare l'esprit à une force, l'intention est le principal moteur (mobile-mobilisation-mobilité) de l'apprentissage. Il y a apprentissage professionnel s'il y a l'intention d'apprendre un métier et le projet de l'exercer. La responsabilité confiée à l'apprenti consistant à assumer les tâches-métiers de sa situation de travail mobilise le processus d'apprentissage professionnel et alimente sa motivation et ses intentions.

2.4.1 Deux profils d'apprentissage sur l'axe de l'intention

Nous avons montré précédemment que l'intention d'apprentissage de l'apprenti est influencée, au début de la formation par alternance, par l'expérience antécédente et que celle-ci influence à son tour son apprentissage professionnel notamment son rapport au savoir et son rapport à la situation de travail. D'autres facteurs peuvent influencer l'intention d'apprentissage. Celle-ci peut évoluer dans le temps. C'est ce que nous analysons ici.

Avec 143 occurrences identifiées, la formalisation d'intentions d'apprentissage par les apprentis est une production importante de leur activité réflexive provoquée par le rythme de la formation par alternance et par l'usage des livrets. Ces intentions d'apprentissage s'expriment principalement sous forme d'objectifs d'activité (59 occurrences) et d'apprentissage (63 occurrences). Cette formalisation d'intention est supérieure pour les périodes d'école (88 occurrences) au regard des périodes de travail (55 occurrences). Cette différence paraît logique si l'on considère que les apprentis réalisent principalement des transferts d'apprentissage de la situation d'école vers la situation de travail et des mouvements de pragmatisme de la théorie vers la pratique (voir ci-après l'analyse des dimensions opératoires de l'apprentissage professionnel). Cette fonction de transfert de la situation d'école vers la situation de travail est un enjeu primordial des formations par alternance (Meirieu, s.d.). Pour qu'il y ait transfert, il faut que l'apprenti en ait l'intention (Geay, 1998). C'est en analysant cette intention de transfert que nous cherchons ci-dessous à identifier différentes caractéristiques de l'apprentissage professionnel décelable dans les livrets d'alternance.

L'analyse des objectifs d'activité ou d'apprentissage formulés en fin des périodes d'école pour la période de travail, nous permet d'établir des catégories d'objectifs selon le degré d'engagement dans les activités de travail formalisé :

- 1 Intention de créer un lien école-travail en général sans objectif précisé

- 2 Intention d'application ou de découverte de l'environnement sans activité précisée
- 3 Objectif de découverte d'une ou de plusieurs activités précises
- 4 Objectif d'application en réalisant une activité indéfinie
- 5 Objectif d'application en réalisant une activité définie
- 6 Objectif de progression dans une activité sans lien formalisé avec la situation d'école
- 7 Objectif d'activité sans lien formalisé avec la situation d'école

De l'objectif 1 à 3, c'est la connaissance du travail qui prédomine. À partir du degré d'engagement 3, l'identification d'activités précises nous permet d'induire que l'apprenti manifeste son intention d'agir. Les objectifs de type 4 et 5 formalisent explicitement le souhait d'agir en contexte de travail en appliquant expressément des apprentissages acquis dans la situation d'école. Les objectifs de type 6 et 7 semblent ne pas tenir compte de la situation d'école. C'est uniquement le flux des activités du travail qui est pris en compte dans la formulation d'objectifs. Nous considérons que le transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail fonctionne plus fortement lorsque l'on est en présence d'objectifs exprimés par l'apprenti de type 3, 4 et 5. Le tableau 9 rend compte de l'analyse des objectifs par période pour chaque apprenti. Constatant que certains apprentis ne précisaient pas d'objectifs en fin de période d'école, nous avons inclus dans ce tableau les objectifs formalisés en fin de période de travail pour la période suivante. Les objectifs d'apprentissage nous permettent d'induire un fort niveau de transfert. Ils sont de couleur verte pour les distinguer plus facilement visuellement des autres objectifs en couleur rouge qui soulignent selon nous un faible niveau de transfert.

Tableau 9

Codification des objectifs des apprentis pour les périodes de travail ultérieures

Codification des objectifs en agence formulés										
période	L7	L2	L14	L1	L6	L8	L10	L12	L17	L18
E1	2	1	2 et 3	2	4	2		2	5	7
T1								6	6	
E2	3 et 5	5	3 et 4	3	5 et 6	7	6 et 7	5	7	6 et 7
T2				6		6				
E3	3		1	5	5 et 6			2	5	5 et 7
T3			6	6				6 et 7		
E4	3 et 5		1	3	4 et 6	6 et 7		2	5	5
T4			6	7						
E5	5		1	4, 5 et 7	5 et 7	2		5 et 7	5	5 et 7
T5			6							
E6	6			3				2		7
T6				7						

Légende des objectifs pour la période agence

classement	1 Lien avec le travail en général sans objectif
fonction de	2 Principe d'application ou découverte de l'environnement
l'imprégnati	3 découverte d'une ou des activités précises
on du flux	4 application en agissant dans une activité ou période indéfinie
du travail	5 application en agissant dans une activité définie
sur	6 objectif de progression dans l'activité sans lien formalisé avec l'école
l'objectif	7 objectif d'activité sans lien formalisé avec l'école

Le tableau 9 nous permet d'identifier deux profils d'apprentissage sur l'axe de l'intention. Ils sont établis en fonction du niveau de transfert potentiel induit par le degré d'engagement dans l'activité identifié dans les objectifs d'activité ou d'apprentissage exprimés pour la période de travail ultérieure. Nous distinguons :

- Le profil alternance faible : Il concerne les livrets L2, L14, L8, L10 et L12. Dans ces livrets, les apprentis formulent essentiellement des objectifs de catégorie 1, 2, 6 et 7 à partir desquels nous induisons un faible niveau de transfert des apprentissages acquis en situation d'école vers la situation de travail.
- Le profil alternance forte : Il concerne les livrets L7, L1, L6, L17 et L18. Dans ces livrets, les apprentis formulent essentiellement des objectifs de catégorie 3, 4 et 5 à

partir desquels nous induisons un fort niveau de transfert des apprentissages acquis en situation d'école vers la situation de travail.

La grande diversité de répartition des types d'objectifs montre qu'au-delà du script générique de la formation l'alternance vécue et l'usage du livret est chaque fois une histoire singulière. Nous résumons ces histoires pour chaque apprenti en ce qui concerne l'évolution de leurs intentions.

Résumés des histoires de formation des apprentis de profil alternance faible :

L10 : L'apprenti s'adresse dans son livret *quasi* exclusivement au responsable de formation. Le tuteur n'intervient qu'à la première période. Le livret ne paraît pas être utilisé comme outil de liaison entre les situations d'école et les situations de travail. Son usage semble cantonné à l'école. L'apprenti y remercie par exemple ses enseignants à la fin de la formation. Il ne formalise quasiment pas d'objectifs de progrès pour la situation de travail. Il ne semble pas vouloir évoluer au-delà de la fonction de conseiller d'accueil. Les progrès en termes d'activités nouvelles semblent être liés uniquement aux exigences liées à l'obtention de l'examen notamment dans le cadre de la mise en œuvre du projet tutoré. L'absence de reconnaissance de liens entre les contenus de formation à l'école et l'activité de travail explique probablement cette histoire d'une alternance vécue essentiellement de manière juxtaposée.

L2 : L'apprenti vit une période de découragement après une mise en difficulté à l'école, des avancées empêchées concernant son projet tutoré et des "bilans mitigés" à l'école comme au travail. Il vit difficilement les ruptures de situations. Il ne trouve pas d'unité et de cohérence dans ses investissements d'un côté dans les situations d'école et de l'autre côté dans les situations de travail. La crise vécue est identitaire. Elle témoigne d'une difficulté à vivre la transition entre le monde scolaire et le monde du travail qu'il juge

intéressant, mais qui semble lui résister. Il s'investit pendant les périodes d'école dans le projet collectif d'utilité sociale qui n'a pas de rapport direct avec la situation de travail. L2S40 et S41 : « Satisfaction majeure de cette période à l'UCO résultant de la sélection du dossier PCUS pour le prix de l'initiative. Un projet supplémentaire source de motivation nécessaire pour la réussite de cette reconnaissance de travail ». Le travail finit par prendre sens pour lui avec le constat de ses progrès sur une longue période de travail. L2 s'investit alors dans une logique interne à la situation de travail et finit par prendre conscience en dernière période de sa meilleure confiance en lui et des libertés dont il peut jouir dans le travail confié.

L8 : L'apprenti vit une alternance "molle". Il ne s'investit pas à la hauteur des attentes du responsable de formation et du tuteur. Il oublie même de formuler des objectifs de progrès à deux reprises. Le *co-coaching* du tuteur et du responsable de formation ainsi que la mise en responsabilité dans le cadre du projet tutoré semble générer des progrès. Mais le tuteur estime que l'apprenti manque encore de « combativité ». L'apprenti donne l'impression de ne pas vouloir tirer profit de tout le potentiel de sa formation en alternance. Une fois le projet tutoré achevé, il semble qu'il ne se passe plus rien. Cela se traduit dans le livret par la formulation d'un RAS (rien à signaler).

L12 : Dès le début l'apprenti donne une image positive de lui et du déroulement de sa formation en alternance. À mi-parcours le tuteur fait le constat d'un manque de rigueur dans le travail réalisé et de faiblesses dans la maîtrise des fondements commerciaux. Le tuteur effectue alors un recadrage de l'apprenti et désynchronise consciemment la planification des activités confiées en agence avec le script-type de la formation. L'apprenti est invité à reprendre les étapes précédentes. La motivation semble rester intacte, mais la relation que l'apprenti effectue entre la situation d'école et la situation de travail reste imprécise et peu concrète. L'apprenti met d'ailleurs une fois en question cette relation. L'apprenti conclut *in fine* que c'est l'apport conjoint des situations d'école et des situations

de travail qui a permis son développement de compétences après la prise de conscience de ses points faibles. La prise de conscience finale sur son rapport au travail, qu'il juge comme son « plus grand acquis », laisse penser qu'un nouveau départ est possible à l'issue de la formation.

Résumés des histoires de formation des apprentis de profil alternance forte :

L14 : L'apprenti semble au départ viser le transfert de la situation d'école vers la situation de travail. L'objectif de la formation semble très vite remis en cause par le tuteur qui exprime une visée professionnelle en net décalage. Cet écart fait d'ailleurs l'objet d'une mise au point par le responsable de formation. Cela conduit l'apprenti à rester très imprécis sur les possibilités de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail. Il semble vouloir compenser cela en formulant des objectifs d'apprentissage ou d'activité de manière interne à la situation de travail sans lien formalisé avec la situation d'école. L'alternance telle qu'elle est vécue et exprimée prend la forme d'une alternance juxtaposée. L'apprenti compose comme il peut avec sa situation. Mais l'intention globale de relier la situation d'école à la situation de travail demeure. L'affirmation répétée de sa motivation en témoigne. L'expression de cette motivation n'est pas anodine. Elle est probablement une forme de revendication habilement formulée par l'apprenti en direction de son tuteur. C'est grâce au flux des activités de l'école qui s'impose au travail par obligation de validation du diplôme que l'apprenti est en mesure *in fine* de dépasser la remise en cause de départ. L'intention de transfert nous semble donc permanente, mais sa mise en œuvre est empêchée. Dès lors, l'intention de transfert n'est plus exprimée. Pour cette raison, nous considérons que sur l'axe de l'intention, le profil d'apprentissage de cet apprenti est celui de l'alternance forte.

L18 : En début de formation, l'apprenti se situe en avance par rapport au script-type du parcours de formation, ce qui ne lui permet pas de formaliser un lien explicite dans

ses objectifs entre la situation d'école et la situation de travail. Il oriente totalement ses objectifs sur le développement de ses compétences et ne cite les examens qu'à la dernière période de cours. À partir du deuxième semestre lorsque l'enseignement des produits d'assurance débute, ce qui constitue pour lui une nouveauté, apparaît explicitement l'intention de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail.

L17 : Dès le départ, l'apprenti a une bonne connaissance de la situation de travail, ce qui lui permet d'envisager d'emblée des transferts d'apprentissage de la situation d'école vers la situation de travail. Il formalise ses intentions de transfert au départ de manière scolaire puis avec plus de liberté lorsque se produit un changement d'étape identitaire au niveau « presque professionnel ». Cet objectif de transfert le mobilise jusqu'au bout de la formation, ce qui contribue à la satisfaction du tuteur qui lui dit « bravo ! ».

L7 : L'apprenti débute sa formation en se fixant des objectifs flous du fait de sa méconnaissance initiale de l'activité de travail réel. Il s'approprie progressivement le processus d'apprentissage professionnel en alternance en se fixant des objectifs de transfert inter-situations qui deviennent de plus en plus concrets notamment à partir de la période E4. La focalisation de l'apprenti sur le développement des connaissances reste très présente. Dès lors, l'apprenti donne la prévalence au flux des activités de l'école. Ceci lui fait un peu négliger la nécessité d'acquérir une certaine fluidité et une meilleure « combativité » dans la relation commerciale selon son tuteur.

L1 : L'apprenti semble maîtriser le processus de formation en tirant profit de différentes formes de relations entre la situation d'école et la situation de travail. Il fait fonctionner les allers-retours entre les situations, de façon exemplaire pour nous. Nous le verrons ci-après lors de l'analyse des dimensions opératoires de l'apprentissage professionnel. Si l'objectif est imprécis au départ, il se transforme rapidement en objectif de

réalisation d'activités concrètes en s'appuyant de plus en plus fortement sur les collègues de l'agence.

L6 : L'apprenti semble optimiser les bénéfices de la mise en relation des situations d'école et des situations de travail de la première à la dernière période de formation en tirant profit de tout événement. Le tuteur souligne même ses prises d'initiative de mise en application concrète des acquisitions réalisées en école dans les tâches confiées.

2.4.2 La genèse dynamique de l'intention

Selon sa définition psychopédagogique (CNRTL), nous considérons que la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez l'apprenti le désir d'apprendre. L'intention est l'expression du but ou de l'objectif d'apprentissage. La motivation, par le désir d'apprendre qu'elle suscite, est l'un des facteurs favorables à la genèse d'intentions d'apprendre. Nous avons repéré dans les livrets d'alternance 10 occurrences de l'expression d'une motivation. L'apprenti L14 exprime explicitement cette motivation. Les autres apprentis font indirectement part de leur motivation en explicitant leur intention ou leurs attentes. L2 S19 : « J'attends les matières suivantes : marketing bancaire et surtout de la vente des produits bancaires, un complément d'aptitudes acquises lors de mon DUT pour pouvoir envisager une progression rapide en termes de vente des produits et services du Crédit Agricole ». Pour l'apprenti L14, les situations de travail et les situations d'école génèrent de la motivation de l'une vers l'autre et de façon interne à chaque situation créant ainsi une synergie motivationnelle globale. Ainsi

- La situation d'école crée de la motivation pour la situation de travail. L14S3 E1 : « Les intervenants sont à l'écoute et nous donnent envie d'apprendre et de concrétiser l'aspect théorique en agence » ;
- La situation de travail crée de la motivation pour la situation d'école. L14S25 E3 : « Cette période a été très enrichissante pour moi. J'ai eu la sensation de réellement

approfondir mes connaissances bancaires puisqu'on est davantage "rentrés" dans la technicité des produits (épargne bancaire notamment) » ;

- La situation d'école crée de la motivation pour la situation d'école. L14S2 : « Il me reste encore beaucoup à apprendre bien évidemment, mais les cours suivis m'ont plu et me confortent dans mon choix d'orientation », L14 S52 : « Cours d'assurances et de crédits : très intéressants, j'ai la sensation de confirmer certaines connaissances au fur et à mesure et cela m'encourage et me motive pour la fin d'année » ;
- La situation de travail crée de la motivation pour la situation de travail. L14S56 T6 : « Une bonne période durant laquelle j'ai également pu avoir différents retours positifs des clients sur ma présence à l'agence et mon travail. C'est encourageant et cela me donne confiance pour les prochaines semaines à venir... ».

Cette synergie motivationnelle peut être rompue comme c'est le cas pour l'apprenti L2 qui vit une crise identitaire. Il se démobilise de son apprentissage et a besoin de retrouver sa motivation pour se remobiliser. L2 S44 : « La motivation retrouvée, le temps se faisait précieux pour progresser sur l'action principale de mon projet ». Ainsi l'activité réussie, le cours considéré comme intéressant, l'événement estimé comme exceptionnel sont autant d'occasions d'alimenter cette synergie motivationnelle génératrice d'intentions d'apprentissage. Par exemple, la prise en charge d'un novice « plus novice que soi » est typique d'événements générateurs de prises de conscience identitaires alimentant la motivation à apprendre. L14 S37 : « Sinon, un nouveau "CDD accueil" est arrivé, j'ai eu l'occasion de "le former" pour l'accueil. Cela m'a permis de prendre confiance par rapport à mes acquis ». La reconnaissance de progrès génère de la motivation et le sentiment d'être capable qui génère à son tour des intentions de progrès. L17 S35 E5 : « Je vais pouvoir faire des RDV sur les crédits en agence, je me sens aujourd'hui plus à l'aise dans ce domaine », L17 S36 T5 : « Intégration action conso (22 produits vendus) ». Nous repérons également une forme d'auto-reconnaissance source de motivation lorsque l'apprenti souligne ses performances ou l'obtention d'attributs professionnels comme la gestion de

portefeuille et la fixation d'objectifs annuels. L17 S20 : « Essentiel des tâches confiées : Accueil + back office, gestion d'un portefeuille (mails débiteurs, rendez-vous) avec les congés de collègues, fixation d'objectifs quantitatifs annuels ». Toutes ces expressions d'émergences de motivations que nous avons identifiées dans les livrets d'alternance des apprentis nous semblent relier une forme de reconnaissance de soi en action avec une intention d'agir ou une intention d'apprendre à agir. L'expression de la motivation de ces apprentis pour leur apprentissage professionnel nous paraît donc être l'expression d'une construction d'une représentation de soi dans l'exercice du métier ciblé.

2.5 La dimension identitaire de l'apprentissage du jugement professionnel

Le jugement professionnel pour le chargé de clientèle consiste à juger de la situation du client au travers de sa propre situation. Il s'agit de produire une mise en correspondance des caractéristiques de la situation du client avec les caractéristiques de produits afin de formaliser une offre et une argumentation susceptible d'obtenir une vente. Cette mise en correspondance peut prendre un caractère collectif lors de l'analyse du portefeuille client afin d'optimiser les ventes ou lors d'une action commerciale lorsqu'il s'agit par exemple de déterminer les critères de sélection de la cible parmi un portefeuille de clients. La compétence de jugement professionnel se situe au cœur de l'évolution actuelle du métier visant à donner plus de place à la logique client au détriment de la logique produit (voir le glossaire de la formation). Autrement dit, dans l'activité de jugement professionnel, il faut donner plus de place à la situation du client et diminuer l'importance donnée à celle du chargé de clientèle marquée par la fixation d'objectifs quantitatifs de vente par produit. Le jugement professionnel s'exerce donc en fonction de la représentation que le chargé de clientèle a construite de son métier et de la finalité qu'il poursuit. Or, nous avons été amenés à constater lors de la formation des tuteurs de cette formation que la finalité faisait l'objet de débats vifs entre les tuteurs et cela même au sein d'une même entreprise. Les uns privilégient l'approche produit, d'autres privilégient l'approche client et

d'autres encore attribuent un rôle social à leur fonction. Le jugement professionnel et son apprentissage sont donc situés au cœur d'un fort enjeu identitaire de la profession. Autrement dit, l'apprentissage du jugement professionnel dépend des conceptualisations identitaires de l'apprenti. L'obtention d'attributs professionnels, comme les objectifs annuels et la gestion d'un portefeuille client, font partie des éléments clés. Mais cela n'a concerné qu'un seul des apprentis relevant de notre étude. D'une manière générale, nous avons constaté précédemment que l'apprentissage professionnel n'était pas achevé à la fin de formation. Nous verrons plus loin que le jugement professionnel est peu perceptible et diffu dans les livrets d'alternance. Nous n'identifions que neuf occurrences d'expression de la finalité du métier. Parce qu'il représente aussi l'activité la plus complexe du métier et qu'il nécessite une expérience importante, le jugement professionnel nous paraît s'acquérir principalement après la formation concomitamment aux genèses identitaires qui l'accompagnent.

2.6 Les conditions d'une mise en relation par l'apprenti des situations d'école et des situations de travail

Toutes les réussites en situation de travail et notamment les premières ventes et les premiers entretiens en autonomie, permettent à l'apprenti de s'imaginer exercer le métier et l'encouragent à s'imaginer intégrer le groupe professionnel correspondant. Il imagine un avenir plaisant dans la poursuite de sa formation et de l'exercice du métier. Chaque conceptualisation en situation de travail ou en situation d'école le conduit à imaginer des réussites nouvelles, c'est à dire à se sentir capable de progresser et d'effectuer de nouvelles activités. Il s' imagine soi au travail de manière itérative et progressive. La mise en relation des situations d'école et des situations de travail se joue également sur le plan identitaire. Une étape est franchie lorsque l'apprenti réussit à se défaire d'une posture d'étudiant en situation d'école pour y adopter une posture de professionnel salarié en formation. Il est alors plus facile pour lui de s'imaginer soi au travail même dans cette situation d'école. Nous pensons que cela fait partie des transformations à opérer en début de formation par les

apprentis "stages antécédents". Les reconnaissances de leurs réussites et de leurs progrès par le tuteur et par le responsable de formation jouent un rôle essentiel dans cette genèse identitaire, productrice d'intentions d'apprentissage professionnel comme le sont aussi le processus d'intégration dans le groupe de collègues et le travail collaboratif avec eux.

Le descriptif des histoires singulières de formation des apprentis sous l'angle de leurs intentions d'apprentissage nous montre une grande diversité des expériences vécues dans et par l'alternance. Il ne suffit pas que l'organisation pédagogique en œuvre soit conçue de manière intégrative pour que l'apprenti vive une alternance intégrative au sens de l'intention de relier et de mettre en dialogue les situations d'école et les situations de travail. L'analyse des histoires singulières des apprentis fait cependant apparaître sept conditions pour que l'apprenti ait l'intention d'effectuer cette mise en relation :

- La nécessité d'une convergence des objectifs des acteurs vers une même finalité professionnelle. L'histoire de L14 nous le montre ;
- La mobilisation des trois acteurs dans les dialogues occasionnés par l'alternance de situations. L'absence du tuteur dans ce dialogue explique probablement en grande partie l'histoire de L10 ;
- La maturité du rapport au travail de l'apprenti qui l'amène à vouloir apprendre pour agir dans la situation de travail et non l'inverse. Les histoires vécues de L2 et L8 questionnent chacune à leur manière leur rapport au travail ;
- La confrontation de l'apprenti à l'activité de la situation de travail réel. Les histoires de L7 et L1 nous montrent combien l'expérience antérieure de cette confrontation leur manque en début de formation ;
- La reconnaissance par l'apprenti que l'école parle de la réalité des situations de travail. Cette reconnaissance leur permet de croire ainsi possible de mettre en relation les situations d'école et les situations de travail. La mise en cause de cette mise en relation dans les histoires de L10 et L12 est sur ce point significatif ;

- La nécessité d'une synchronisation du flux des activités l'école et du flux des activités du travail. Pour des raisons différentes, c'est le manque de synchronisation qui est présente dans l'histoire de L12 et au départ de celle de L18 ;
- Les modalités de validation du diplôme, par leur caractère incontournable garantissent l'acquisition de la maîtrise des activités professionnelles ciblées par la formation. Ainsi, le flux des activités de l'école détermine des objectifs précis à atteindre au travail. Il influence alors le flux d'activités du travail comme c'est le cas pour L14 et L10 dans des contextes différents.

2.7 Conclusion pour l'objectif spécifique n°2

Nous avons montré sur l'axe identitaire l'influence de l'expérience antécédente sur le rapport aux savoirs et sur le rapport à l'activité de travail. Cela nous conduit à penser que l'alternance, comme modalité de formation, doit s'apprendre avant d'apprendre par l'alternance. Il s'agit pour cela de pouvoir renverser la posture d'apprentissage de l'apprenti qui doit chercher à connaître pour agir et non pas à agir pour connaître. Ceci se traduit dans une intention d'apprentissage visant le transfert reliant la situation d'école à la situation de travail. Cette intention est générée par de multiples facteurs reliant dans une même boucle dynamique, différentes formes de réussite, de reconnaissance, de motivations, de sentiments d'appartenance, de sentiments d'être capable de. Pour que cette boucle soit productrice d'intentions de transfert, des conditions doivent être réunies. Nous en avons identifié sept à partir de l'analyse des histoires d'apprentissage singulières des apprentis de notre échantillon. Si ces conditions sont réunies, elles peuvent permettre aux apprentis de progresser par étape sur le plan de leur construction identitaire afin de devenir des professionnels débutants, même si cette étape ultime nous semble se réaliser postérieurement à la formation tout comme la pleine acquisition du jugement professionnel qui peut lui être associé.

3 OBJECTIF 3 – LES DIMENSIONS OPÉRATOIRES DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Nous rappelons notre objectif spécifique : Identifier et analyser les dimensions opératoires du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel qui sont présentes dans les traces de l'analyse réflexive, dans les actes de langage des apprentis et dans les représentations des apprentis qui y sont exprimées.

En mobilisant notre cadre théorique, nous entendons par dimensions opératoires, les représentations de forme opérative et de forme prédicative du couple activité-situation, leur genèse et leur mise en relation. L'apprentissage est la conceptualisation ou la modification de ces représentations qui s'opère notamment par des mouvements de pragmatisation ou d'épistémisation entre ces deux formes de représentations. La connaissance produite est une mise en relation entre le terrain des pensées objectives, en particulier les savoirs professionnels, et le terrain des actes concrets. Un mouvement d'épistémisation est un mouvement allant du terrain des actes concrets vers celui des pensées objectives. Un mouvement de pragmatisation fonctionne à l'inverse. En considérant la formation par alternance sous un mode intégratif, nous considérons que les conceptualisations des apprentis se développent dans la mise en dialogue des situations de travail et des situations d'école. Dès lors, notre modélisation de l'apprentissage professionnel par l'alternance précise que les mouvements d'épistémisation et de pragmatisation s'effectuent dans les mises en dialogue de la situation d'école et de la situation de travail, lors, notamment de démarches inductives au sens de production de savoirs à partir de l'expérience (épistémisation), de démarches de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail (pragmatisation), et de démarches d'analyse réflexive de l'activité (potentiellement boucle d'épistémisation et de pragmatisation). L'apprentissage professionnel en alternance s'effectue donc à deux niveaux enchevêtrés de mises en relations : le niveau du dialogue inter-situations et le niveau de la

mise en relations du terrain des pensées objectives et du terrain des actes concrets. Nous les analysons respectivement dans cet ordre avant d'analyser l'évolution dans le temps des représentations du couple activité-situation.

3.1 Analyse des démarches de dialogue inter-situations

Nous analysons ici les trois démarches sources de conceptualisation mettant en dialogue les situations de travail et les situations d'école : la démarche inductive au sens de production de savoirs à partir de l'expérience, la démarche de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail, et la démarche d'analyse réflexive de l'activité.

3.1.1 Inversion dans le temps de la prépondérance d'une des situations

Nous constatons que les origines des conceptualisations que nous avons identifiées dans les livrets d'alternance concernent de manière équilibrée les périodes des situations d'école (99 occurrences) et les périodes des situations de travail (96 occurrences). Cependant, leur part respective évolue dans le temps. Les conceptualisations concernant les situations d'école sont moins importantes pour les deux premières périodes (42 occurrences contre 51). Puis, elles sont de même importance que celles concernant les situations de travail en milieu d'année (31 occurrences contre 29). Elles deviennent prépondérantes sur les deux dernières périodes (26 occurrences contre 16). Nous pouvons en induire que les nouveautés apportées par la situation de travail pour soutenir le processus de conceptualisation diminuent sensiblement en cours d'année. Progressivement, les situations d'école prennent le relais des situations de travail en générant des conceptualisations de façon prépondérante. Potentiellement, le dialogue inter-situation peut évoluer dans le temps en fonction de l'évolution du rapport d'importance d'une situation vis-à-vis de l'autre dans le processus de conceptualisation.

3.1.2 L'absence d'échange entre pairs

Dans les discours sociaux sur la pédagogie de l'alternance, il est fréquemment souligné que sa spécificité est de permettre un apprentissage de type inductif (Munoz, 2004). Avec Popper (1981), nous ne reconnaissons pas l'existence de cette induction. Nous appréhendons alors la démarche inductive dans une acception plus large comme toute démarche permettant de produire de la connaissance à partir du terrain des actes concrets. En didactique professionnelle, cela correspond au mouvement d'apprentissage d'épistémisation entre la forme opérative de la connaissance et sa forme prédicative, voire sa forme théorisée (Munoz, 2007) par opposition au mouvement inverse de pragmatisation. Selon les recommandations de mise en œuvre des démarches inductives en alternance diffusées par le ministère de l'Éducation nationale (Munoz, 2004), la première étape consiste, en situation d'école, à recueillir le vécu des apprentis de manière collective, en groupe de pairs, pour pouvoir en dégager des points communs susceptibles de faire l'objet d'une généralisation. La démarche inductive se nourrit donc d'une étape réflexive. Or, comme nous l'avons constaté précédemment, nous n'identifions pas d'échanges entre pairs. Le seul échange d'expériences que nous identifions concerne une période de travail entre collègues. Si ces temps d'échange d'expériences sont effectivement organisés dans certains cours de la formation que nous étudions, ils ne font pas l'objet de prises de conscience formalisées par les apprentis. Ils ne sont pas perceptibles dans leurs livrets d'alternance. L'apport de ces échanges leur paraît probablement négligeable dans le contexte des dialogues avec leurs tuteurs et leur responsable de formation.

3.1.3 La démarche réflexive plutôt que la démarche inductive.

Avec l'absence d'échanges entre pairs, la démarche inductive des apprentis est très peu perceptible dans les livrets d'alternance. Nous identifions majoritairement dans ces livrets des mouvements de pragmatisation (55 occurrences) correspondant au transfert des apprentissages des situations d'école vers les situations de travail. Parmi les mouvements

d'épistémisation que nous décelons (14 occurrences) seules quatre occurrences correspondent à des situations d'école. C'est principalement la référence à la réflexion, à la discussion ou à la rédaction du mémoire professionnel qui nous permet d'identifier ces mouvements d'épistémisation en premier lieu lors des situations de travail. Le mémoire professionnel est une production orientée à la fois vers l'activité et vers les savoirs. Il est pour nous le résultat d'une analyse réflexive de l'activité de travail permettant d'identifier des points d'amélioration de cette activité. Il est aussi la production d'un savoir professionnel partant de l'expérience qui, dans le cas de cette formation, est une action commerciale que les apprentis réalisent en autonomie. À ce titre, la production du mémoire fait partie des démarches inductives. Cependant, dans les mémoires réalisés, l'expérience ne fait souvent qu'illustrer le traitement d'une problématique réalisée selon des méthodes universitaires habituelles. La production de savoir partant de l'expérience ne transparait pas explicitement dans le livret d'alternance. Nous en concluons qu'elle n'est probablement pas spécifique au processus temporel de l'apprentissage professionnel en alternance, mais commune à toutes les productions de mémoires professionnels. D'ailleurs, les mémoires réalisés dans le cadre des validations des acquis de l'expérience (VAE) en vue de l'obtention du diplôme préparé par cette formation sont très similaires à ceux réalisés par les apprentis. Les propos des apprentis dans les livrets d'alternance concernant leurs mémoires nous semblent donc être prioritairement le reflet d'une activité réflexive des apprentis sur leurs activités et plus particulièrement sur l'action commerciale autonome qu'ils réalisent au titre de leur projet tutoré. Les 57 occurrences d'identification d'une activité réflexive des apprentis dans leurs livrets d'alternance concernent essentiellement ce mémoire et le rapport de stage. Cette activité réflexive est l'activité la plus importante que nous ayons repérée concernant la mise en relation des situations d'école et des situations de travail.

3.1.4 *La démarche inductive perceptible dans la situation de travail et absente dans la situation d'école*

Trois segments des livrets d'alternance concernant les périodes de travail permettent d'identifier les traces d'une démarche inductive dans la prise de conscience du développement d'une connaissance de forme prédicative à partir de l'activité :

L17S14 : « Ce que j'ai appris : Prospection via phoning, rendez-vous LOA (prise en main), fonctionnement épargne financière via le logiciel, gestion des débiteurs, présentation d'un produit (FCP) en réunion avec l'aide d'un collègue » ;

L7S68 : « Une sixième période en entreprise à l'image des autres périodes : l'acquisition de nouvelles connaissances et la continuité de mon évolution professionnelle » ;

L2S35 : « A noter, le premier rendez-vous en autonomie réalisé qui m'a permis de connaître mes points forts et surtout mes axes d'amélioration ».

Notons que les conceptualisations produites de manière inductive ne sont pas le résultat d'une mise en dialogue des situations d'écoles et des situations de travail. Deux autres segments rédigés par un même apprenti sur les périodes d'école sont significatifs pour nous d'une démarche inductive. Pour ces deux segments, il s'agit de pouvoir faire face à une difficulté d'apprentissage à l'école par un apprentissage de type inductif en situation de travail :

L1S41 : « Je vais réaliser des rendez-vous passifs sur l'assurance pour découvrir les techniques de vente et les particularités des produits proposés dans mon agence » ;

L1S62 : « Je trouve que la vente de produits d'assurance est difficile, je vais essayer pendant ma semaine d'entreprise, d'apprendre beaucoup de l'expérience de mes collègues puisque nous serons en temps fort assurances ».

À l'opposé du principe d'induction consistant à généraliser à partir des régularités repérées dans un ensemble de cas singuliers, il s'agit là de traduire dans une situation singulière les savoirs généraux de l'école pour mieux les appréhender. De plus, si cette

démarche inductive met en relation la situation d'école avec la situation de travail, elle fonctionne dans le sens inverse des recommandations citées par Munoz (2004) en allant de la situation d'école vers la situation de travail. La démarche inductive nous paraît absente de la situation d'école.

3.1.5 Le transfert grâce à la présence à l'esprit de la situation travail dans la situation d'école

Avec 48 occurrences identifiées dans les livrets d'alternance, la fonction de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail est la deuxième activité en importance par laquelle les apprentis mettent en dialogue les situations. Cette activité de transfert est peu perceptible dans les propos concernant la situation de travail (4 occurrences par exemple, L12S52 : « Les cours d'assurance m'ont permis d'effectuer un certain nombre de propositions avec plus d'aisance, notamment sur l'assurance auto et GAV »). La formalisation de l'activité de transfert paraît principalement dans les propos concernant les situations d'école sous forme d'intentions exprimées (44 occurrences). Ce transfert vise bien la mobilisation de l'apprentissage réalisée dans la situation d'école dans l'activité concrète de la situation de travail (identifiée également 44 fois à partir des situations d'école). Le processus de transfert n'est donc pas postérieur à la situation d'école, mais débute dans la situation d'école. C'est le signe que la situation de travail est présente à l'esprit de l'apprenti lorsqu'il est dans la situation d'école. C'est peut-être même là une condition nécessaire au processus de transfert. Nous suivons ce même raisonnement à partir du constat que l'ensemble des mises en relation des situations d'école avec les situations de travail s'effectue majoritairement en situation d'école (100 occurrences contre 29). Nous en déduisons alors que la présence à l'esprit, chez l'apprenti, de la situation de travail dans la situation d'école est plus importante que la présence à l'esprit de la situation d'école dans la situation de travail. C'est principalement l'activité liée au mémoire qui occasionne la présence consciente de la situation d'école dans la situation de travail (22 occurrences sur 29).

En formalisant notre cadre conceptuel, nous avons souligné que la fonction de transfert suppose un écart entre les situations, voire une rupture entre elles. Confronté à cet écart, l'apprenti peut potentiellement chercher à le comprendre ou à le réduire car l'écart peut être pour lui un problème. Nous nommons ce processus la fonction polémique de l'apprentissage professionnel en alternance. Cette fonction polémique nécessite aussi, dans une situation, la présence à l'esprit de l'autre situation. Elle peut être source de transfert d'apprentissage de la situation d'école vers la situation de travail. Or, nous n'avons pas détecté de traces de cette fonction polémique dans les livrets d'alternance étudiés. C'est au contraire le principe de continuité inter-situations (36 occurrences identifiées), voire de complémentarité qui prédomine sur le principe de rupture (4 occurrences) dans les livrets d'alternance. Nous supposons que si cette fonction polémique peut exister dans le déroulement de la formation, au moment où les apprentis rédigent leurs livrets, ils ne retiennent que la conformité des apprentissages de la situation d'école à la situation de travail.

3.1.6 Le jugement professionnel : une activité diffuse de transfert

Les enseignements de marketing, d'économie générale, d'économie des marchés financiers, de droit, de fiscalité, de stratégie commerciale ne correspondent ni à des savoirs d'action ni à des savoirs directement mobilisés dans l'action. Ils correspondent pour l'essentiel à des savoirs permettant d'apprécier l'environnement et le contexte de la situation du client et de la situation du chargé de clientèle. Ces savoirs sont donc potentiellement mobilisés dans l'activité de jugement professionnel, qui consiste, selon notre cadre conceptuel, à juger de la situation du client au travers de la situation du chargé de clientèle. L'activité de jugement professionnel représente donc potentiellement le lieu d'une importante activité de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail. Cependant, en cours de codage, nous avons constaté que nous n'identifions que très peu de traces d'activités de jugement professionnel dans les livrets d'alternance. Lorsque

celui-ci est perceptible sous une forme d'activité, c'est souvent à l'occasion de la mise en œuvre du projet tutoré. Pourtant, les apprentis assurent des entretiens de vente structurés en autonomie. Ce fait suppose leur maîtrise de l'activité de jugement professionnel qui est essentiel pour bien conseiller le client et, *in fine*, améliorer leurs ventes. Nous avons alors saisi que l'apprentissage du jugement professionnel s'effectuait de manière segmentée dans le cadre d'une approche-produit avant de pouvoir être identifiée en tant qu'activité centrée sur une approche globale du client. Le jugement professionnel est donc identifié de manière implicite lorsque l'apprenti parle d'activités de conseil et d'entretiens de vente structurés. L'activité distincte de jugement professionnel est repérée de manière explicite lorsque l'apprenti parle d'un temps de préparation d'un entretien avec un client, d'une activité de ciblage ou d'un temps de préparation d'une action commerciale. Les temps repérables de préparation d'actions commerciales concernent principalement les actions constitutives des projets tutorés. Le marketing est pour ces temps de préparation cité comme ressource mobilisée dans cette activité. C'est le reflet d'un transfert effectif des apprentissages des situations d'école dans la situation de travail lié à l'activité de jugement professionnel. Nous n'avons cependant pas trouvé dans les propos relatant ces activités d'évocation explicite du jugement de la situation des clients. Il reste implicite. Aussi pour l'essentiel le jugement professionnel et l'activité de transfert des apprentissages induit nous apparaissent diffus au sein de l'ensemble des activités des apprentis.

3.1.7L'alternance intégrative sans démarche inductive

L'absence de démarche inductive dans la situation d'école questionne le principe de fonctionnement d'une alternance cognitive en boucle à double entrée décrite par Geay (1998), c'est à dire d'un processus d'apprentissage mettant en dialogue des allers-retours partant des activités avec des allers-retours partant des savoirs enseignés. Sous cette forme, le processus d'apprentissage en alternance consisterait à faire dialoguer les mises en relation des situations d'école et des situations de travail. Autrement dit le processus d'apprentissage en alternance mettrait en dialogue les démarches inductives, les démarches réflexives et les

démarches de transfert. Peut-il y avoir une alternance intégrative sans démarche inductive ? Les allers-retours identifiés dans les livrets d'alternance (22 occurrences) correspondent essentiellement au niveau méta-cognitif organisationnel. Ils formalisent l'anticipation du retour dans la situation que l'apprenti vient de quitter. L14S40 T4 : « J'espère que pendant mes 5 prochaines semaines en agence j'aurais la possibilité de recevoir les clients non-vus qui auront répondu au courrier que j'ai pu leur envoyer en semaine 3 et 4 ». Ils ne sont pas le reflet d'une alternance intégrative mettant en relation les situations d'école avec les situations de travail. Le livret 1 fait exception et nous permet de décrire une série d'allers-retours de l'alternance très explicite :

- En période E4 l'apprenti anticipe l'enseignement sur l'assurance dont il semble ne rien connaître : L1S39 : « Ce nouveau semestre va me permettre de découvrir le monde de l'assurance ».
- Pour profiter de ses futurs cours, il souhaite en T4 assister à des rendez-vous concernant les assurances avec ses collègues pour connaître les produits, mais aussi les techniques de vente : L1S41 : « Je vais réaliser des rendez-vous passifs sur l'assurance pour découvrir les techniques de vente et les particularités des produits proposés dans mon agence ».
- C'est ce qu'il fait en période T4 en profitant de la présence d'un accompagnateur assurance. Il se met ainsi clairement dans une posture visant à connaître pour passer à l'action ultérieurement : L1S44 : « -entretiens passifs sur le domaine de l'assurance (présence d'un accompagnateur ACM pendant 3 semaines) ».
- En période E5 l'apprenti découvre les caractéristiques générales des produits courants d'assurance et souhaite ensuite en période de travail repérer les spécificités de son réseau. Il s'agit là d'un passage d'un savoir général à un savoir local voire singulier, il insiste sur son souhait de repérer les arguments de vente et donc de passer d'une connaissance prédicative à une connaissance plus opérative : L1S49àS51 : « - Découverte des caractéristiques de l'assurance (santé, prévoyance et auto). Lors de ma période en agence, je vais regarder les conditions générales pour connaître les spécificités des contrats de mon réseau. Je souhaite également repérer les arguments utilisés lors de la vente de produits d'assurance ».
- C'est ce qu'il fait ensuite en T5 en rendez-vous d'observation et en préparant le temps fort assurance de la période T6 : L1S54 et L1S56 : « Période plus calme au sein de l'agence * rdv en observation sur assurances IARD. * préparation du temps fort assurances + participation à la réunion ».
- En E6, il constate (par des exercices de simulation non explicités par l'apprenti) qu'il n'est pas encore prêt pour passer à l'action de vente, cela lui demande plus

d'expérience. Il compte bénéficier de celle de ses collègues en situation d'observation pour progresser : L1S62 : « Je trouve que la vente de produits d'assurance est difficile, je vais essayer pendant ma semaine d'entreprise, d'apprendre beaucoup de l'expérience de mes collègues puisque nous serons en temps fort assurances ».

- C'est ce qu'il fait en T6 et il réalise la prise de rendez-vous pour ses collègues pour proposer des bilans assurances afin de commencer à mettre en pratique ses connaissances acquises : L1S64 à S66 : « Cette semaine est consacrée au temps fort assurance. J'ai pu observer des rendez-vous sur l'assurance de biens. J'ai réalisé du phoning pour mes collègues afin de proposer des bilans assurances ».

Nous voyons ici un exemple de ce modèle d'alternance intégrative faisant apparaître la symbiose, la synergie et la récursivité des apprentissages dans un dialogue entre les situations d'école et les situations de travail (Develay, 2007). Ce dialogue des situations fait apparaître une situation plus globale, celle de l'alternance pensée ici comme situation. C'est la continuité cognitive qui prédomine sur les ruptures de situation. Certes, le dialogue se nourrit des écarts entre les situations, chacune nourrissant l'autre. Autrement dit, il y a symbiose. Mais la convergence vers un même objectif dans chaque situation crée l'unité et la force du mouvement. Autrement dit, il y a synergie au niveau global de la situation d'alternance. Il n'y a pas d'opposition relevée dans les écarts, mais une complémentarité des différents niveaux et formes de savoirs. Dans les allers-retours entre situations transparaît la récursivité du processus d'apprentissage. Chaque changement de situation fait progresser vers la compétence ciblée en s'appuyant sur les acquis antérieurs. Nous observons également ici que le processus de transfert de la situation d'école vers la situation de travail n'est pas l'étape ultérieure d'un apprentissage, mais d'abord une intention de transfert qui débute par son anticipation. Ensuite se réalise un apprentissage dans la situation d'école visant le transfert vers la situation de travail. Le transfert se poursuit ensuite dans la situation de travail. Il se complète enfin progressivement dans les itérations d'allers-retours entre les situations. Le transfert s'effectue donc par étape et nécessite du temps et plusieurs allers-retours pour être complet et profond au sens d'une transformation des savoirs enseignés en une connaissance opérative incorporée.

Si le processus de dialogues inter-situations, dans les allers-retours, ne nous apparaît pas aussi clairement présent dans les autres livrets d'alternance, il nous semble identifiable, cependant, de manière morcelée. Nous retrouvons l'une ou l'autre des étapes de transfert décrites plus haut dans tel ou tel changement de situation mettant en relation des situations d'école et des situations de travail. Même en l'absence de démarche inductive vécue à l'école, nous percevons donc l'existence d'une alternance intégrative vécue par les apprentis à partir de l'analyse de leurs livrets d'alternance. Il nous semble alors que notre modélisation des dialogues entre les situations d'école et les situations de travail, selon trois types de démarches, est insuffisante pour caractériser l'apprentissage professionnel par l'alternance vécu par les apprentis et perceptible dans leurs livrets d'alternance. Pour compenser la relative faiblesse de notre modélisation, nous analysons de manière thématique l'ensemble des mises en relation inter-situations et intra-situations effectuées par les apprentis que nous repérons dans les livrets d'alternance.

3.2 Analyse thématique du dialogue inter-situations : 5 fonctions d'apprentissage professionnel dans et par l'alternance

Nous isolons l'ensemble des segments qui nous paraissent mettre en relation les situations de travail et les situations d'école dans le processus d'apprentissage professionnel. Nous ajoutons les segments qui nous paraissent au contraire correspondre à des dynamiques d'apprentissage intra-situations au sens d'une mise en relation d'une situation d'école à une autre situation d'école ou bien d'une situation de travail à une autre situation de travail. L'existence dans l'alternance d'une dynamique intra-situation en cours dans la situation d'école ou dans la situation de travail correspond à un mode d'apprentissage professionnel dans et par l'alternance. Nous stipulons ici que cet apprentissage professionnel peut avoir cours si l'alternance est vécue de manière juxtapositive ou de manière intégrative. Les dynamiques inter-situations sont pour nous révélatrices d'un mode d'apprentissage professionnel dans et par l'alternance, c'est à dire que l'alternance est vécue de manière intégrative par la mise en dialogue des situations d'école et des situations de travail.

En regroupant ces segments par thème, nous identifions cinq fonctions de l'apprentissage professionnel dans et par l'alternance : la fonction découvrir, la fonction permettre, la fonction concrétiser, la fonction résoudre et la fonction consolider. Le tableau 10 nous donne une vue synthétique de la répartition de ces segments par fonction et par type de relation : E>T, de la situation d'école vers la situation de travail ; T>E, de la situation de travail vers la situation d'école ; E>E, intra-situation d'école ; T>T, intra-situation de travail. L'ensemble des segments répartis par fonction est consultable en annexe F.

Tableau 10

Répartition des segments par fonction d'apprentissage professionnel

livret	Découvre				permet				Concrétise				Résout difficultés				Consolide				TOTAL
	E>T	T>E	E>E	T>T	E>T	T>E	E>E	T>T	E>T	T>E	E>E	T>T	E>T	T>E	E>E	T>T	E>T	T>E	E>E	T>T	
L7					3			2									2	1	1	2	11
L2	1				1									1			1				4
L14	1			1			1		2	1							1				7
L1				4	1									1			1		1		8
L6				1	2				2							1	1			1	8
L8				1	1		2	3						1	1				1		10
L10				1			1												1	2	5
L12					4		1	1						1	1				1		9
L17	1			1	1		1		1									1	1		7
L18	2						1	2						1			2				8
TOTAL	5	0	0	9	13	2	5	8	5	1	0	0	1	1	3	3	7	3	5	6	77

les livrets sont ordonnés en fonction du degré de proximité de l'expérience antécédente avec la situation de travail
les livrets correspondant à la catégorie « alternance faible » sont en caractère rouge.

Au regard de la taille de notre échantillon, nous considérons que notre inventaire des fonctions de l'apprentissage professionnel dans et par l'alternance n'est pas exhaustif. Cependant, ces fonctions identifiées nous permettent de caractériser certaines spécificités

du processus d'apprentissage professionnel dans et par l'alternance salariée. Nous ne citons que quelques exemples l'ensemble des segments sont répertoriés par fonction en annexe.

3.2.1 Faire découvrir la situation de travail

La première fonction de l'apprentissage professionnel est de faire découvrir la situation de travail. Les apprentis font largement part de la découverte et de l'exécution de nouvelles activités observées ou exécutées par eux-mêmes (93 occurrences codées). Apprendre un métier, c'est d'abord le découvrir, c'est à dire prendre connaissance d'une activité avant de la connaître en profondeur. La situation de travail se découvre par l'activité dans la situation d'école. L14S 33 E4 : « Ces nouvelles matières sont très intéressantes car elles me permettent de découvrir une nouvelle facette du métier de banquier assureur ». Elle se découvre aussi par l'activité dans la situation de travail. L1S6 T1 : « J'ai découvert le logiciel au travers des tâches qui m'ont été confiées : l'accueil ; préparation de la semaine téléphonie ; l'analyse d'un portefeuille ». En réalisant une activité, il ne s'agit pas, pour l'apprenti, de découvrir seulement l'activité réalisée, mais aussi, par l'activité, de découvrir d'autres dimensions de la situation de travail. La finalité de l'apprentissage professionnel étant de faire face aux situations de travail du métier préparé, la fonction découverte est asymétrique. La situation d'école n'est pas le symétrique de la situation de travail. Certes, nous pouvons considérer que les apprentis découvrent aussi la situation d'école. Les apprentis appartenant à la catégorie "alternance antécédente" soulignent, par exemple, leur processus d'intégration. Mais nous constatons que l'attention des apprentis et les traces de leur analyse réflexive perceptibles dans leurs livrets d'alternance sont centrées sur la situation de travail. Ils adoptent ici la posture de leur institution de formation et des autres acteurs de la formation par alternance les environnant.

3.2.2 Permettre l'activité de travail par l'apprentissage et inversement

La deuxième fonction d'apprentissage professionnel est de permettre (au sens de rendre possible) l'activité de la situation de travail par l'apprentissage ou de permettre l'apprentissage par l'activité.

Permettre l'activité de la situation de travail par l'apprentissage se réalise à partir de la situation d'école ou de la situation de travail:

- Apprentissage réalisé dans la situation d'école L7S15 E2 : « Lors de cette deuxième période à l'UCO Laval j'ai pu approfondir mes connaissances concernant l'épargne financière et le droit. Cela va me permettre de mieux répondre aux questions des clients ».
- Apprentissage réalisé dans la situation de travail. L12S61 T6 : « Cela (augmenter les résultats) a été rendu possible grâce aux outils méthodologiques acquis en formation, mais également grâce à l'aide de mes collègues et à l'encouragement de mon tuteur ».

Permettre l'apprentissage par l'activité se réalise) partir de la situation d'école ou de la situation de travail :

- Activité réalisée dans la situation d'école. L8S22 E3 : « Les cours de techniques bancaires des produits et services ainsi que ceux de vente de produits et services financiers m'ont permis d'apprendre des éléments plus techniques et de les utiliser en simulation d'entretien afin qu'ils soient plus poussés »;
- Activité réalisée dans la situation de travail. L14S1 E1 : « Malgré tout, grâce à mes stages en banque j'ai pu conforter certaines notions que j'avais évoquées en agence ».

Les dynamiques en intra-situation sont en œuvre dans les situations d'école comme dans les situations de travail, mais la relation apprentissage-activité s'inverse. L'activité de la situation d'école permet l'apprentissage dans la situation d'école alors que l'apprentissage dans la situation de travail permet l'activité dans la situation de travail. Les dynamiques inter-situations s'inversent également mettant en évidence une boucle de progression en spirale potentielle : l'apprentissage dans la situation d'école permet l'activité dans la situation de travail comme l'activité dans la situation de travail permet l'apprentissage dans la situation d'école.

3.2.3 Concrétiser par l'action les savoirs enseignés

La troisième fonction de l'apprentissage professionnel est de concrétiser, par l'activité, les savoirs enseignés. Partant du savoir enseigné, la fonction de concrétisation est principalement soulignée par les apprentis dans les situations d'école (6 occurrences sur 8). La concrétisation du savoir enseigné consiste à compléter la connaissance d'une théorie en lui donnant une forme nouvelle par l'activité concrète que celle-ci soit réelle, au sens d'une situation de travail authentique ou simulée dans le cadre de la situation d'école (10 occurrences de simulation repérées)⁹. Il y a également potentiellement dans le processus de concrétisation une transformation des savoirs mobilisables dans l'action en savoirs d'action. Par exemple, il s'agit de passer de la connaissance d'un produit à la connaissance de la vente de ce produit, ce qui aura pour effet en retour d'enrichir la connaissance du produit. Les expressions de la fonction de concrétisation que nous repérons visent généralement la réussite de l'activité. Elles sont donc orientées vers la situation de travail. Nous identifions cependant d'autres cas où la fonction de concrétisation consiste à développer la forme opérative de la connaissance de l'activité professionnelle afin de soutenir le développement de sa forme prédicative. C'est alors une relation de la situation de travail vers la situation

⁹ La pratique de la simulation n'est identifiée que sur les périodes d'école pourtant nous savons que certains tuteurs ou moniteurs pratiquent la simulation d'entretiens en agence. Les formations en entreprise dont il est fait part font peut-être appel à la simulation, mais ceci n'est pas explicité.

d'école qui est en œuvre. La visée n'est pas tournée vers la réussite de l'activité, mais vers l'apprentissage du savoir enseigné dans la situation d'école en utilisant pour cela l'expérience de la situation de travail.

L14S16 E2 : « Les cours de comportement commercial m'ont permis de comprendre et de concrétiser ce qu'est un premier rendez-vous avec un client (découverte des besoins, accueil, reformulation, objections, propositions, conclusion). Cet exercice me permet d'être plus sereine par rapport aux RDV que j'aurai l'occasion de faire en agence » ;

L14S28 T3 : « J'ai pu faire avec une collègue un entretien pour des clients "entrée en relation"+ "Bilan épargne". Elle menait l'entretien et j'observais. J'ai pu repérer les étapes vues en cours et me rendre compte concrètement de ce qu'était un entretien client ».

3.2.4 Résoudre des difficultés

La quatrième fonction de l'apprentissage professionnel est la résolution de difficultés dans la situation d'école ou dans la situation de travail. Dans le cadre des dynamiques intra-situations, la difficulté d'apprentissage de la situation d'école se résout par des activités liées à la situation d'école. L8S21 E3 : « Cette troisième période m'a fait découvrir plus précisément la fiscalité et les mathématiques financières. Ce sont également des matières que je vais devoir travailler plus fortement afin de pouvoir me les approprier ». De même, la difficulté rencontrée lors d'activités dans la situation de travail se résout par des apprentissages dans la situation de travail. L12S19 T2 ; « J'ai eu quelques difficultés dans la gestion des valeurs (mauvais timing, erreurs), mais les conseils avisés du tuteur ainsi que la tenue d'un livre de procédures m'a permis d'acquérir plus de rigueur ». Toutefois, certains apprentis perçoivent également que la difficulté d'apprentissage dans la situation d'école peut être résolue par l'activité dans la situation de travail. L1S62 E6 : « Je trouve que la vente de produits d'assurance est difficile, je vais essayer pendant ma semaine d'entreprise, d'apprendre beaucoup de l'expérience de mes collègues puisque nous serons en temps fort assurances ». Et inversement, L18S22 E4 : « J'ai rencontré des difficultés de compréhension lorsque l'on a abordé l'assurance. J'attends beaucoup de cette matière

(produits d'assurances) afin d'être de plus en plus à l'aise lors de mes productions commerciales » créant ainsi potentiellement une boucle de progression en spirale. Les difficultés sont souvent simplement constatées par les apprentis sans qu'ils précisent nécessairement des éléments permettant de les dépasser. Nous identifions dans les livrets d'alternance 22 occurrences d'expressions de difficultés dont 18 sur la première moitié de l'année auxquelles s'ajoutent 8 occurrences de problèmes, d'erreurs, de curiosités ou d'intérêts à l'origine de conceptualisations conscientes des apprentis. Or, le problème pour Popper (1982) et la question de l'erreur pour Pastré (2011) constituent les sources de tout apprentissage. La trentaine d'expressions formulées par les apprentis de difficultés ou de problèmes dans les livrets d'alternance nous apparaît donc faible comparativement aux 82 occurrences identifiées concernant les apprentissages formels des situations d'école (75 occurrences) et des situations de travail (7 occurrences). Nous interprétons ci-après ce constat.

3.2.5Consolider la connaissance

La cinquième fonction de l'apprentissage professionnel identifiée dans et par l'alternance est la consolidation de la connaissance tant prédictive qu'opérative et cela :

- Dans le cadre des dynamiques intra-situations de travail : L1S15 T2 : « Rendez-vous en passif sur l'épargne : j'améliore mes compétences techniques et commerciales (schéma/avantages produits) des produits » ;
- Dans le cadre des dynamiques intra-situations d'école : L7S28 E3 « Ces cours (vente de produits bancaires) étaient d'autant plus intéressants du fait que nous avons approfondi nos connaissances en termes d'épargne financière et bancaire » ;
- De la situation d'école vers la situation de travail : L2S17 E2 « Les cours sont de plus en plus poussés, permettant de venir compléter les connaissances produits distribués par le groupe Crédit Agricole » ;

- De la situation de travail vers la situation d'école : L7S18 E2 « De même, lors de mon accompagnement le 13 novembre par un moniteur banque, je pourrai solidifier mes connaissances acquises lors de cette période à l'UCO ».

Les apprentis parlent d'approfondissement, d'amélioration, de diversification, de meilleure compréhension, de consolidation, etc... Ils soulignent ainsi le caractère récursif de l'apprentissage professionnel dans une alternance intégrative vécue. Nous identifions que le processus d'apprentissage professionnel qui s'opère par cette fonction concerne autant les passages entre processus opératif et processus prédicatif qu'entre le général (le savoir professionnel de la profession) et le local (le savoir professionnel tel qu'il s'applique concrètement dans la situation singulière du travail).

3.2.6 Une mobilisation diversifiée des fonctions par les apprentis

Notre tableau de synthèse (Tableau 10) répartissant notre sélection de segments par fonction d'apprentissage professionnel confirme la distinction que nous avons effectuée précédemment sur l'axe de l'intention entre la catégorie des apprentis "alternance faible" et celle des apprentis "alternance forte". Nous faisons les constats suivants :

- Les segments intra-situations d'école que nous avons identifiés représentent pour les apprentis "alternance faible" 33% de leurs segments contre 2% pour les alternances fortes. Dans ce cas, l'intention de l'apprenti peut se focaliser sur la réussite de l'examen et non pas sur le fait d'apprendre un métier. D'ailleurs, 66% des 30 citations des examens identifiées dans les livrets d'alternance concernent les apprentis "alternance faible" alors qu'ils ne représentent que 40% de notre échantillon d'apprentis. L'apprentissage professionnel peut alors se produire par incidence si les modalités des examens sont conçues afin de permettre de développer les compétences professionnelles.

- Nous n'identifions pas dans notre sélection de segments de relations des situations de travail vers les situations d'école pour les apprentis "alternance faible" alors que cela représente 15 % des segments identifiés pour les apprentis "alternance forte" ;
- Les apprentis "alternance forte" mobilisent principalement les relations de la situation d'école vers la situation de travail et la dynamique intra-situation de travail ;
- Les apprentis "alternance faible" ne paraissent pas mobiliser la fonction de concrétisation. La seule évocation de concrétisation émanant de l'un de ces apprentis concerne des exposés magistraux du domaine bancaire très périphériques à l'activité réelle du travail. L12S14 : « Une période de formation riche en expérience professionnelle grâce aux différentes interventions dispensées la première semaine (BDF, éthique, surendettement, faux billets, etc... Cela m'a permis de faire un lien concret avec des notions abordées uniquement sur un plan théorique » ;
- La dynamique interne de la situation de travail est mobilisée à parts égales par les deux catégories d'apprentis faisant ainsi de la situation de travail un lieu où l'apprentissage professionnel serait incontournable dans l'alternance.

Nous avons identifié la catégorie d'apprentis "alternances faibles" à partir des intentions exprimées dans leurs livrets qui nous ont permis d'induire un faible niveau de transfert des apprentissages des situations d'école vers les situations de travail. Nous constatons que ces apprentis n'expriment pas non plus l'existence de relations de la situation de travail vers la situation d'école pour mieux apprendre dans la situation d'école. Par contre, ils paraissent mobiliser, plus que les apprentis "alternances fortes", la dynamique intra-situation d'école en se focalisant notamment sur leur réussite à l'examen notamment. De plus, ces apprentis ne semblent pas mobiliser la fonction de concrétisation dans l'activité des savoirs enseignés. Nous concluons que ces apprentis semblent essentiellement vivre une alternance de forme juxtapositive en poursuivant séparément un objectif de diplomation et un objectif d'apprentissage d'un métier. La faiblesse du transfert des apprentissages des situations d'école vers les situations de travail s'explique probablement

par la *quasi* absence exprimée dans leurs représentations des relations entre ces deux situations, voire des relations entre les savoirs enseignés et l'activité concrète. Les seules relations entre les enseignements et l'activité concrète qu'ils citent concernent les enseignements consistant à simuler l'activité concrète. Contrairement aux apprentis "alternance forte", ils n'expriment pas de relation entre la connaissance d'un produit acquise en situation d'école et l'amélioration de l'activité de vente et de conseil dans la situation de travail.

3.2.7 Apprendre un métier, le problème global à l'origine de l'apprentissage professionnel.

Peu de problèmes ou de difficultés sont relatés dans les livrets d'alternance. Or, c'est pour Popper (1982) la source de tout apprentissage. Nous proposons ici de considérer que ce qui constitue le problème mobilisateur de l'apprentissage professionnel est situé pour l'essentiel au niveau de la situation globale de la formation par alternance et non au niveau de l'activité de travail ou de l'activité d'apprentissage. La nécessité dans la situation de travail de faire face aux tâches qui correspondent au métier ciblé par la formation fait problème. Elle fait problème d'autant plus qu'on doit d'abord apprendre le métier pour l'exercer et aussi l'exercer pour l'apprendre. Ce problème est si essentiel qu'il relègue au rang de détail les difficultés et les erreurs commises par l'apprenti au quotidien. Ces difficultés ou erreurs sont d'ailleurs très peu décrites dans les livrets d'alternance. Ce problème consistant à apprendre le métier ciblé est implicite dans toutes les intentions d'exercice d'activité et d'apprentissage et dans toutes activités de formation formelles et informelles. Ce problème est omniprésent dans toutes les périodes de formation en situation d'école comme en situation de travail. Ce problème constitue une évidence pour l'apprenti et ne fait donc pas l'objet d'explicitation bien que l'on peut considérer que l'ensemble du livret d'alternance constitue une trace de l'apprentissage professionnel généré par ce problème.

3.3 Analyse des relations terrain des pensées objectives-terrain des actes concrets

3.3.1 Un enchevêtrement de relations

En considérant que le terrain des pensées générales est celui des situations d'école et le terrain des pensées locales celui des situations de travail, nous avons identifié dans les livrets d'alternance trois occurrences de présences des pensées générales dans les situations de travail : L12S51 : « Les cours d'assurance m'ont permis d'effectuer un certain nombre de propositions avec plus d'aisance, notamment sur l'assurance auto et GAV ». Nous avons identifié également 11 occurrences de présence des pensées locales dans les situations d'école : L2S17 : « Les cours sont de plus en plus poussés, permettant de venir compléter les connaissances produits distribués par le groupe Crédit Agricole » ; L14S17 : « En agence, je souhaite assister à des rendez-vous avec des conseillers et découvrir davantage les offres proposées par le Crédit Agricole » ; L18 S27 : « Lors de cette période à l'UCO, mes principales découvertes reposent sur les cours d'assurances. Ces découvertes vont me permettre d'acquérir une meilleure compréhension et analyse des produits d'assurances commercialisés par le Crédit Mutuel ».

Nous avons vu par ailleurs que les actes concrets étaient très présents à l'école grâce aux simulations notamment. Les échanges sur le mémoire et sur le rapport de stage, les réunions et les différentes conférences nous permettent d'identifier 10 occurrences d'actes racontés réparties à parts égales entre :

- les situations de travail : L1S9 : « Événement exceptionnel : participation à la réunion temps fort épargne » ; L1S58 : « Cette période a été pour moi l'occasion d'avancer dans la rédaction de mon rapport de stage et de mon mémoire avec l'aide de mes collègues » ;

- et les situations d'école : L12S14 : « Une période de formation riche en expérience professionnelle grâce aux différentes interventions dispensées la première semaine (BDF, éthique, surendettement, faux billets, etc. ».

Ces croisements entre les situations d'école et les situations de travail des présences à l'esprit des différents terrains de pensées objectives et d'actes concrets mettent en évidence l'enchevêtrement complexe des mouvements d'épistémisation ou de pragmatisation en œuvre dans l'apprentissage professionnel en alternance. La définition de l'Apprentissage (Insee) qui précise que « l'apprentissage repose sur le principe de l'alternance entre enseignements théoriques en centre de formation d'apprentis (CFA) et enseignement du métier chez l'employeur avec lequel l'apprenti a signé son contrat » nous paraît trop réductrice pour rendre compte de l'apprentissage professionnel vécu par les apprentis. Il y a un apprentissage théorique en situation de travail et un apprentissage pratique en situation d'école. Nous observons alors différentes alternances et différents dialogues qui s'enchevêtrent :

- entre la théorie de la situation d'école et la théorie de la situation de travail ;
- entre la pratique de la situation d'école et la pratique de la situation de travail ;
- entre la théorie de la situation d'école et la pratique de la situation d'école ;
- entre la théorie de la situation d'école et la pratique de la situation de travail ;
- entre la théorie de la situation de travail et la pratique de la situation d'école ;
- entre la théorie de la situation de travail et la pratique de la situation de travail.

Les fonctions de l'apprentissage professionnel que nous avons identifiées nous font constater que l'expression de ces relations entre théories et pratiques peuvent prendre différentes formes et se retrouver dans les dialogues :

- entre des apprentissages formels et des apprentissages informels ;

- entre le flux d'activités et d'apprentissage de la situation d'école et le flux d'activités et d'apprentissage de la situation de travail ;
- entre des mouvements de pragmatisation et des mouvements d'épistémisation ;
- entre les savoirs généraux et les savoirs locaux ;
- entre l'activité concrète simulée et l'activité concrète du travail réel.

3.3.2 Des relations entre des terrains de différents niveaux d'abstraction et de différents niveaux de concrétisation.

Notre modélisation de l'apprentissage professionnel en alternance conçoit l'apprentissage comme un ensemble de mises en relation entre des terrains de pensées objectives et des terrains d'actions concrètes de différents niveaux d'abstraction et de différents niveaux de concrétisation selon l'appartenance de ces terrains aux situations d'école ou aux situations de travail. Notre analyse des fonctions de l'apprentissage professionnel en alternance s'appuyant sur des relations intra-situations et inter-situations fait apparaître une situation globale de l'alternance avec trois niveaux d'abstraction et trois niveaux de concrétisation principaux. Du plus haut niveau d'abstraction au plus faible niveau d'abstraction, nous distinguons les niveaux suivants :

- Les savoirs généraux de l'environnement et les savoirs généraux mobilisés dans l'action qui permettent d'expliquer pourquoi tel objectif, telle cible, telle action commerciale et de manière générale tel choix est effectué ;
- Les savoirs d'actions généraux qui permettent de dire comment faire ;
- Les savoirs locaux. Pour l'essentiel ils permettent de faire.

Du plus faible niveau de concrétisation au plus haut niveau de concrétisation, nous distinguons les niveaux suivants :

- Les examens dont l'objectif est l'obtention du diplôme ;

- Les simulations de l'activité de travail dont l'objectif est d'apprendre à faire face aux tâches confiées ;
- L'activité du travail réel dont l'objectif est de faire face aux tâches confiées.

Le développement de la connaissance n'est pas seulement la mise en relation d'un niveau d'abstraction de pensées objectives avec un niveau de concrétisation des actes concrets, mais aussi la mise en relation inter-niveaux d'abstraction et inter-niveaux de concrétisation. Ceci nous permet de modéliser potentiellement 15 relations inter-niveaux en figure 8.

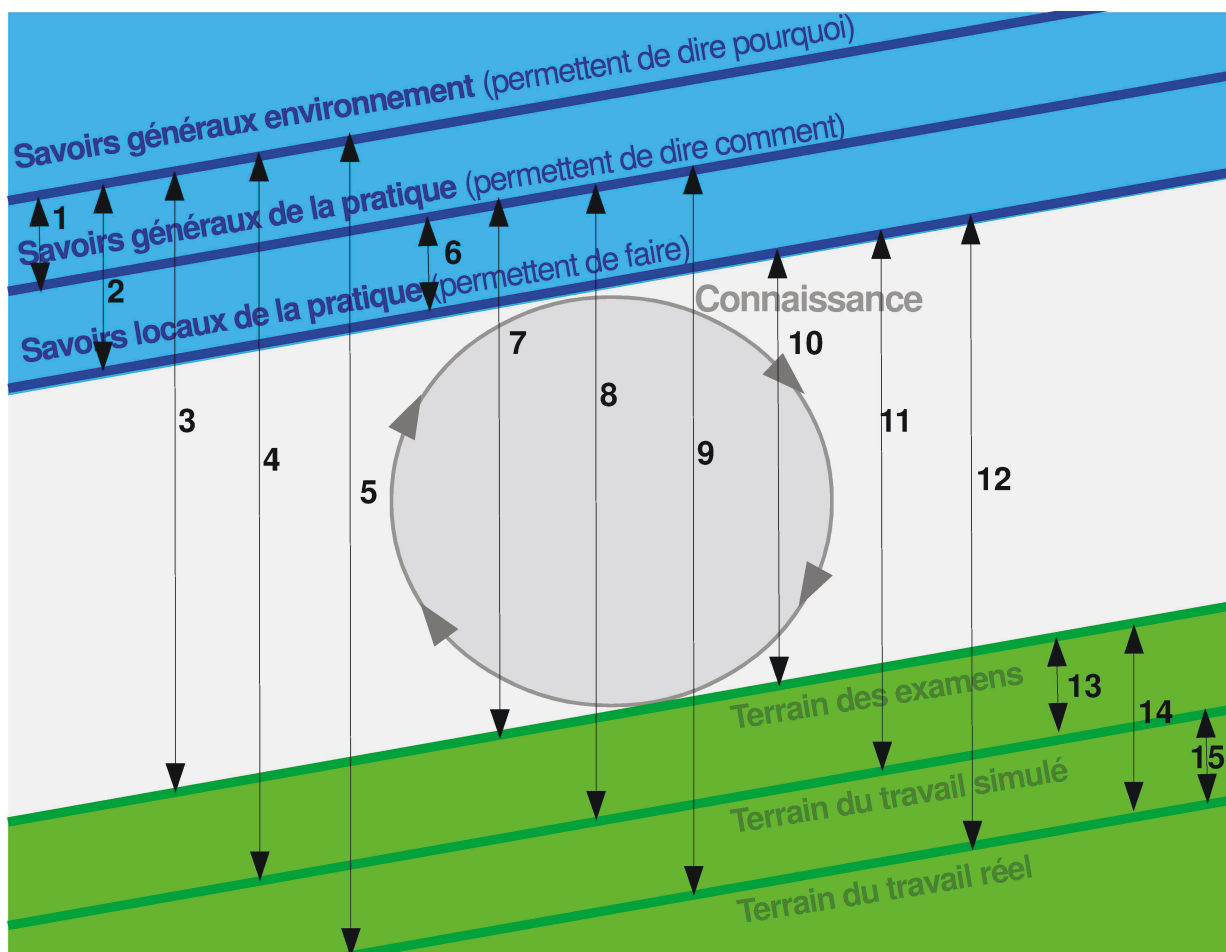


Figure 8 – relations entre terrains de différents niveaux d'abstraction et de différents niveaux de concrétisation

Chacune de ces relations nous semble présente dans les propos de l'un ou de l'autre des apprentis. Nous présentons ci-dessous les exemples les plus significatifs :

1. Entre les savoirs généraux de l'environnement, les savoirs mobilisés dans l'action et les savoirs généraux d'action ;

L7 S27-28 : « J'ai eu de nombreux cours de vente de produits bancaires avec des mises en situation. Ces cours étaient d'autant plus intéressants du fait que nous avons approfondi nos connaissances en termes d'épargne financière et bancaire ».

L8 S22 « Les cours de techniques bancaires des produits et services ainsi que ceux de vente de produits et services financiers m'ont permis d'apprendre des éléments plus techniques et de les utiliser en simulation d'entretien afin qu'ils soient plus poussés ».

2. Entre les savoirs généraux de l'environnement, les savoirs mobilisés dans l'action et les savoirs locaux ;

L2 S17 : « Les cours sont de plus en plus poussés, permettant de venir compléter les connaissances produits distribués par le groupe Crédit Agricole ».

L1 S41 : « Lors de ma période en agence, je vais regarder les conditions générales pour connaître les spécificités des contrats de mon réseau ».

L18 S27 : « Lors de cette période à l'UCO, mes principales découvertes reposent sur les cours d'assurances. Ces découvertes vont me permettre d'acquérir une meilleure compréhension et analyse des produits d'assurances commercialisés par le Crédit Mutuel ».

3. Entre les savoirs généraux de l'environnement, savoirs mobilisés dans l'action et les examens ;

L7 S40 : « Lors de cette période (quatrième) à l'UCO j'ai eu l'examen de mes connaissances à travers de partiels ».

L2 S28 : « Suite à cela, les cours se font de plus en plus complets et abordent concrètement les évaluations de janvier ».

4. Entre les savoirs généraux de l'environnement, les savoirs mobilisés dans l'action et les simulations du travail ;

L14 S27 : « Durant cette période, les jeux de rôles ont été enrichissants puisque nous disposons de davantage de connaissances produits ce qui nous permettait de réellement nous conforter à une/des situations qu'on pourrait rencontrer ».

L8S22 : « Les cours de techniques bancaires des produits et services ainsi que ceux de vente de produits et services financiers m'ont permis d'apprendre des éléments plus techniques et de les utiliser en simulation d'entretien afin qu'ils soient plus poussés ».

5. Entre les savoirs généraux de l'environnement, les savoirs mobilisés dans l'action et l'activité du travail réel ;

L7S15 : « Lors de cette deuxième période à l'UCO Laval j'ai pu approfondir mes connaissances concernant l'épargne financière et le droit. Cela va me permettre de mieux répondre aux questions des clients. ».

L2S19 : « Pour finir j'attends les matières suivantes : marketing bancaire et surtout de la vente des produits bancaires, un complément d'aptitudes acquises lors de mon DUT pour pouvoir envisager une progression rapide en termes de vente des produits et services du Crédit Agricole ».

L14S1 : « Durant ces trois premières semaines de cours, j'ai appris beaucoup puisque mon BTS n'était pas axé sur le milieu bancaire. Malgré tout, grâce à mes stages en banque j'ai pu conforter certaines notions que j'avais évoquées en agence ».

L6S5 : « A propos de la fiscalité, de l'épargne bancaire et financière, ce sont des notions que je vais être amené à mettre en œuvre face au client ».

L17S26 : « J'ai vu également des méthodes de marketing qui m'aideront pour la réalisation de mon projet tutoré ».

6. Entre les savoirs généraux d'action et les savoirs locaux ;

L12 S60-61 : « Sur cette dernière période, j'ai eu l'opportunité de faire davantage de propositions commerciales et donc d'augmenter mes résultats. Cela a été rendu possible grâce aux outils méthodologiques acquis en formation, mais également grâce à l'aide de mes collègues et à l'encouragement de mon tuteur ».

L18S16 : « Cette période fut riche en découvertes et/ou approfondissements. Ces notions vont m'aider en agence dans le but d'améliorer mes méthodes de ventes et mes connaissances ».

7. Entre les savoirs généraux d'action et les examens ;

L2 S28 : « Suite à cela, les cours se font de plus en plus complets et abordent concrètement les évaluations de janvier ».

L6 S43 : « Enfin les examens m'ont permis de tester mes connaissances sur les différents modules du 1er semestre ».

8. Entre les savoirs généraux d'action et les simulations du travail ;

L14 S16 : « Les cours de comportement commercial m'ont permis de comprendre et de concrétiser ce qu'est un premier rendez-vous avec un client (découverte des besoins, accueil, reformulation, objections, propositions, conclusion) ».

L6 S28 : « Au cours de cette période, j'ai pu appliquer les différentes étapes clés liées à la vente de produits et services bancaires, et de l'épargne financière ».

9. Entre les savoirs généraux d'action et l'activité du travail réel ;

L7 S16-17 : « De même j'ai découvert les différentes étapes d'un entretien de vente, notamment concernant la connaissance client. Je souhaite donc assister à des rendez-vous en passif et en binôme actif sur l'épargne et les services ».

L2 S19 : « Pour finir j'attends les matières suivantes : marketing bancaire et surtout de la vente des produits bancaires, un complément d'aptitudes acquises lors de mon DUT pour pouvoir envisager une progression rapide en termes de vente des produits et services du Crédit Agricole ».

L14 S28 : « Cette troisième période en entreprise a été enrichissante puisque j'ai pu faire avec une collègue un entretien pour des clients "entrée en relation"+ "Bilan épargne". Elle menait l'entretien et j'observais. J'ai pu repérer les étapes vues en cours et me rendre compte concrètement de ce qu'était un entretien client ».

10. Entre les savoirs locaux et les examens ;

L1 S58 : « Cette période a été pour moi l'occasion d'avancer dans la rédaction de mon rapport de stage et de mon mémoire avec l'aide de mes collègues ».

L8 S19 : « Cette période m'a aussi permis de faire un point avec mon tuteur sur les points à améliorer et nous avons réfléchi avec M ZZZ au sujet du mémoire possible ».

L18 S7 : « J'ai eu l'occasion d'échanger avec mes collègues sur le projet tutoré lors d'une réunion afin d'exposer le déroulement & l'objectif de ma formation ».

L18 S19-20 : « Ces 4 semaines m'ont permis de lancer la 1ère étape de mon projet tutoré sur la prospection. Cette étape consiste à organiser une action sur

les deux agences (Créances et Périers) durant une matinée où tous les conseillers feront de la prospection. J'ai pour cela préparé des listes de phoning, animé la réunion pour présenter l'action et débuté la prospection ».

L7 S45 : « De même je souhaite récolter toutes les informations sur l'environnement de mon agence pour avancer sur la rédaction de mon mémoire et de mon rapport de stage ».

11. Entre les savoirs locaux et les simulations du travail ;

L8 S15 : « Lors de cette seconde période, j'ai eu l'opportunité de suivre deux jours de formation sur la relation client 3.5 afin d'appréhender les techniques commerciales et les attitudes à adopter face aux situations clients ».

12. Entre les savoirs locaux et l'activité du travail réel ;

L7 S8 : « De plus durant une demi-journée, la directrice de l'autre agence CMB de AAA m'a formée aux services pouvant être proposés à l'accueil, pour pouvoir en deuxième période faire de la vente flash ».

L14 S37 : « Sinon, un nouveau "CDD accueil" est arrivé, j'ai eu l'occasion de "le former" pour l'accueil. Cela m'a permis de prendre confiance par rapport à mes acquis ».

L1 S18 : « Transposer par mail, les produits proposés par une conseillère au client en mettant en avant les avantages pour son client ».

L1 S35 : « progression dans mes rdv = utilisation schémas, explications observées en entretiens passifs ».

L12 S19 : « J'ai eu quelques difficultés dans la gestion des valeurs (mauvais timing, erreurs), mais les conseils avisés du tuteur ainsi que la tenue d'un livre de procédures m'a permis d'acquérir plus de rigueur ».

13. Entre les examens et les simulations du travail ;

L2 S29 : « Le seul point "d'inquiétude" se porte notamment sur l'oral avec le déroulement d'un entretien, où les conditions d'évaluation peuvent éventuellement être "stressantes" ».

14. Entre les examens et l'activité du travail réel ;

L14 S45 : « Beaucoup de travail engagé pour la validation de l'AMF, en espérant que cela soit payant. Affaire à suivre dans les prochaines semaines... ».

L1 S60-62 : « Cette période permet de préparer les partiels grâce aux exercices et entraînement d'examen. Je trouve que la vente de produits

d'assurance est difficile, je vais essayer pendant ma semaine d'entreprise, d'apprendre beaucoup de l'expérience de mes collègues puisque nous serons en temps fort assurances ».

L8 S31 : « Les objectifs des semaines à venir sont de débiter les rendez-vous en autonomie en lien direct avec mon mémoire où mon tuteur sera en observation lors des premiers rendez-vous ».

L12 S40 : « La période qui va suivre sera déterminante dans la préparation du mémoire. Il est important de fixer les objectifs avec le tuteur en lien avec les exigences de l'UCO ».

15. Entre les simulations du travail et l'activité du travail réel.

L7 S21 : « De plus, un moniteur de banque est venu m'apprendre des techniques pour les ventes à l'accueil ou par téléphone ».

L14 S16 : « Les cours de comportement commercial m'ont permis de comprendre et de concrétiser ce qu'est un premier rendez-vous avec un client [...]. Cet exercice me permet d'être plus sereine par rapport aux RDV que j'aurai l'occasion de faire en agence ».

L6 S1 : « Comportement commercial : Je me suis retrouvé dans des situations dans lesquelles je peux être confronté en agence, que cela soit en relation clientèle et collègue ».

3.3.3 L'apprentissage professionnel en alternance : une grande amplitude d'abstraction-concrétisation

Nous recensons dans le tableau 11 pour chacun des livrets d'alternance, les occurrences de l'ensemble des relations explicites que nous avons identifiées entre les terrains de différents niveaux d'abstraction et de différents niveaux de concrétisation. L'absence de l'identification d'une relation dans un livret ne signifie pas l'absence dans le vécu de l'apprenti. Nombre de ces relations nous semblent implicites dans les écrits des apprentis.

Tableau 11

Répartition des présences explicites des relations inter-terrains par livret

relations	L7	L2	L14	L1	L6	L8	L10	L12	L17	L18	total
1	1					1					2
2		1		1						2	4
3	2	1		2	1	1		1	1		9
4			1			1					2
5	2	1	2	1	4	2		3	3	4	22
6						1		1		1	3
7	1	1		2	1	1		1			7
8		1	2		1			1			5
9	2		3		2	1		3	1	2	14
10				2		1				2	5
11						1					1
12	1		2	2			1	2			8
13		1									1
14			2	2		3		1	1	1	10
15	2		2		2			1	1		8
total	11	6	14	12	11	13	1	14	7	12	101

Nous constatons une grande variété de mobilisation par chaque apprenti des relations entre les terrains de différents niveaux d'abstraction et de différents niveaux de concrétisation. Nous n'observons pas de régularité significative pour chaque catégorie d'apprentis définis précédemment. Nous n'identifions qu'une seule relation pour L10 qui s'investit d'ailleurs peu dans l'usage de son livret d'alternance. Si nous faisons exception du livret L10, nous constatons qu'il n'y a qu'une seule relation nous paraissant mobilisée par tous les apprentis. Il s'agit de la relation n° 5 entre les « savoirs généraux sur l'environnement - savoirs généraux mobilisés dans l'action » et « l'activité du travail réel ». Nous constatons que la relation n°5 est celle de la plus grande amplitude de niveaux d'abstraction et de niveaux de concrétisation. Nous en déduisons que la formation en alternance permet aux apprentis de réaliser un apprentissage professionnel de la plus ample relation potentielle entre le terrain des pensées objectives et le terrain des actes concrets. L'absence de l'identification d'une relation dans un livret ne signifie pas l'absence dans le vécu de l'apprenti. Nombre de ces relations nous semblent implicites dans les écrits des apprentis.

3.3.4 Limites et intérêts de cette analyse

Nous aurions pu mettre à jour d'autres relations en définissant d'autres niveaux d'abstraction pour les terrains des pensées objectives ou de concrétisation pour les terrains des actes concrets. Par exemple, les savoirs généraux sur l'environnement d'action sont pour nous d'un plus haut niveau d'abstraction que les savoirs mobilisés dans l'action. Les savoirs locaux peuvent eux aussi être classés en savoirs sur l'environnement d'action, en savoirs mobilisés dans l'action et en savoirs d'action. Les examens peuvent également être classés en plusieurs niveaux de concrétisation entre contrôle de connaissance, simulation, et projet tutoré. La portée généralisatrice de nos constats est ici limitée par le caractère singulier de la formation, en particulier par la nature commerciale du métier préparé et par l'organisation du projet-tutoré en agence. Ce projet-tutoré fait l'objet d'un mémoire professionnel et avec lui s'insère dans le flux d'activité du travail un flux d'activité comptant pour l'examen. Il faudrait probablement utiliser ce même type d'analyse dans plusieurs formations pour identifier et définir des niveaux d'abstraction et de concrétisation généralisables.

L'intérêt de ce que nous montrons ici est de percevoir que l'apprentissage professionnel en alternance ne se réduit pas à une relation théorie-pratique. Il consiste au développement d'une connaissance prédicative et opérative en interaction avec des objets de pensée et des objets concrets de différents niveaux d'abstraction et de concrétisation. Le développement de cette connaissance ne consiste pas uniquement à mettre en relation un objet de pensée avec un objet concret, mais à effectuer et à maîtriser un enchevêtrement de relations comprenant également des mises en relation entre objets de pensée de différents niveaux d'abstraction et entre objets concrets de différents niveaux de concrétisation. Autrement dit, c'est en mobilisant cette diversité de relations que s'effectuent en alternance des mouvements de pragmatisme et d'épistémisme de plus grandes amplitudes tels que ceux représentés par la relation n°5.

3.4 Analyse de l'évolution des représentations du couple activité-situation

Les conceptualisations, en modifiant l'horizon d'attentes de croyances, permettent d'augmenter la capacité à anticiper les résultats de ses actions (Popper, 1981). Pour Piaget, (dans Pastré, 2011), l'élargissement du pouvoir d'anticipation dû à la conceptualisation aller dans trois directions : vers le futur, vers le lointain, vers le possible. Notre analyse de l'évolution dans le temps des représentations des apprentis du couple activité-situation présentes dans les traces de l'activité réflexive et les actes de langage nous permet d'identifier combien elle s'effectue par extension de l'enveloppe temporelle prise en compte dans la situation et par extension de l'espace pris en compte dans la situation.

3.4.1 Extension de l'enveloppe temporelle prise en compte dans la situation

Si nous avons identifié dans les livrets d'alternance des apprentis la citation de nouvelles activités d'exécution (93 occurrences), de nouvelles activités de jugement professionnel (26 occurrences) et de nouvelles activités d'orientation de l'activité (19 occurrences), nous n'avons pas identifié de citations de nouvelles activités de contrôle de l'activité. Nous pensons alors qu'au stade de novice le contrôle de l'activité qu'effectue l'apprenti est incorporé à l'activité. Le retour sur l'action qu'il vient d'effectuer est immédiat. Il peut par exemple se poser les questions : y a-t-il eu vente ou non ? ; Le client semble-t-il satisfait ou non ? Sauf exception comme l'apprenti L17, les apprentis n'ont pas d'objectifs de long terme à atteindre ni de portefeuille client attiré à partir desquels le chargé de clientèle mène une activité identifiable de contrôle de son travail. Le chargé de clientèle doit faire régulièrement le point pour analyser sa production commerciale et chercher éventuellement à corriger, améliorer ou optimiser celle-ci. La fixation d'objectifs nous paraît être essentielle pour que les apprentis conçoivent leur activité sur le temps long. C'est le cas pour l'apprenti L18 en période 2 qui se fixe, lui-même un objectif de 5 rendez-vous hebdomadaires. C'est le cas également pour l'apprenti L2 à qui on assigne un objectif pour la période 5 en agence, la plus longue des périodes. Nos autres codages (29 occurrences) de

la perception de temps long concernent le processus de formation et non la représentation du couple activité-situation de travail. L'élargissement de l'enveloppe temporelle prise en compte dans la représentation du couple activité-situation semble donc soumis à la fixation d'objectifs de longs termes et pour l'essentiel postérieur à la formation sur ce plan.

Nous avons constaté précédemment que les apprentis « stage antécédent » faisaient plus part dans leurs livrets d'alternance de prises de conscience situées au niveau de l'enveloppe temporelle de l'action immédiate que les apprentis « alternance antécédente ». Nous constatons également ici que ces prises de conscience ont lieu principalement durant la première moitié de l'année (14 occurrences sur 17) laissant penser que l'enveloppe temporelle prise en compte dans la situation de travail s'étend progressivement dans le temps. Cependant, le nombre de références identifiées concernant les niveaux d'enveloppe temporelle de l'activité (20 occurrences) et le niveau de l'enveloppe temporelle du projet de vie (29 occurrences) n'augmentent pas avec le temps et se répartissent sur l'ensemble de l'année. Lorsque nous avons identifié l'enveloppe temporelle du projet de vie, il s'agit en fait le plus souvent de l'expression d'un horizon de vie, par exemple, la perception par les apprentis de la fin de leur formation. Les conceptualisations des apprentis identifiées élargissant l'enveloppe temporelle prise en compte dans la représentation du couple activité-situation, au-delà du temps court de l'action immédiate, concernent :

- la nature de l'activité bancaire : L8 S27 : « Cela m'a permis d'identifier les "inquiétudes" des clients face à des placements autres que disponibles », L14 S43 : « un cours enrichissant et qui m'a permis de mieux comprendre les bases lorsque l'on vend du crédit (endettement...) » ;
- la programmation de l'activité en agence dans les mois suivants : L1 S9 : « Événement exceptionnel : participation à la réunion temps fort épargne » ;

- le processus de formation : L14 S39 : « Une de mes collègues s'est proposée pour m'épauler dans ma formation et me donner des conseils. C'est très appréciable et cela me permet de me projeter jusqu'à la fin de ma licence plus sereinement », L17S12 : « En agence, je souhaite assister à des rendez-vous sur l'épargne financière et les crédits immobiliers afin d'être autonome au mois de juin » ;
- l'avenir de l'apprenti : L12 S63 : « Je suis aujourd'hui plus à l'aise dans mon travail et espère pouvoir continuer à m'y épanouir » ;
- l'évolution du métier : L1 S20 : « Événement exceptionnel : Ambition 2016 – Plan à moyen terme. 3 axes = être rentable (accélération des résultats), se développer (à travers les formations et la diversification), garder notre image (satisfaction client) ».

Il ne s'agit pas là d'un élargissement direct de l'enveloppe temporelle prise en compte dans l'activité, mais d'un élargissement temporel des représentations des apprentis concernant leur situation de travail en général.

Si des conceptualisations des apprentis élargissent progressivement l'enveloppe temporelle prise en compte dans la situation de travail, la représentation de la situation de travail, perceptible dans les livrets d'alternance, se limite pour la plupart d'entre eux au temps court situé entre l'enveloppe temporelle de l'action immédiate et l'enveloppe temporelle de l'activité. L'appréhension de l'activité de travail sur le temps long semble postérieure à la formation. Elle paraît liée à la fixation d'objectifs de long terme et, notamment, l'attribution d'un portefeuille-client. Cette représentation temporelle restreinte de l'activité nous semble liée à la limitation de l'activité de jugement que nous avons constaté précédemment. La logique-produit, avec laquelle les apprentis abordent de manière diffuse le jugement professionnel, les conduit à se représenter le couple activité-situation sur une échelle de temps court correspondant à la réussite ou non de la vente. L'appropriation de la logique client selon une perspective globale conduit à juger de la situation en prenant en compte le temps long des effets à long terme des choix

d'aujourd'hui. Cette appropriation a lieu également postérieurement à la formation pour la majorité des apprentis.

L'extension de l'enveloppe temporelle prise en compte dans l'activité nous paraît donc progressive. Mais pour la majorité des apprentis, elle est postérieure à la formation. Elle est liée d'une part à l'attribution d'objectifs de long terme et, d'autre part, à l'appropriation de la logique client au sein de l'activité de jugement professionnel.

3.4.2 Extension de l'espace pris en compte dans la situation

Nous distinguons trois degrés de fréquence de citations des enseignements, repérables dans les livrets : les enseignements cités par plus de la moitié des apprentis ; les enseignements cités par la moitié des apprentis ; les enseignements non cités ou cités par un ou deux apprentis seulement.

Les enseignements cités par plus de la moitié des apprentis (6 à 9 apprentis sur 10) correspondent aux savoirs d'action ou, autrement dit, aux savoirs qui permettent de dire comment faire (savoir comment) et aux savoirs mobilisés dans l'action parce qu'ils sont l'objet de l'activité (savoirs quoi), par exemple, les savoirs sur les produits et les services bancaires.

Les enseignements cités par la moitié des apprentis correspondent à des savoirs-outils comme les mathématiques par exemple. Ils correspondent aussi à des savoirs sur l'environnement de l'activité en agence, comme le crédit aux entreprises ou le marketing bancaire par exemple. La partie dédiée aux techniques de vente permet notamment à l'apprenti L7 de parler de sa situation de travail dans son rapport de stage. Il s'agit ici de savoirs de situation.

Les enseignements non cités, comme la méthodologie de projet, ou cités par un ou deux apprentis correspondent aux savoirs d'environnement généraux visant la connaissance du domaine de la banque ou de l'économie : économie générale, stratégie commerciale, marchés financiers. Avec la deuxième partie du cours de marketing bancaire, ces enseignements correspondent à des savoirs permettant d'enrichir la perception *a posteriori* de la situation, d'orienter et de justifier les conseils clients ou d'expliquer la stratégie d'action. Il s'agit de savoirs pourquoi. Aucun lien n'est fait avec la situation de travail pour ces trois enseignements. Au contraire, cette relation est contestée par L12 et rappelle les situations d'école antérieures pour L6 et L8.

Ces trois groupes d'enseignement constitués par leur niveau de citation correspondent à trois niveaux d'espace pris en compte dans la représentation du couple activité-situation :

- L'espace d'action, soit le bureau et l'agence. Les savoirs enseignés sont des savoirs indispensables à l'activité de contact avec le client ;
- L'espace d'appartenance de l'agence, soit la zone de chalandise et l'entreprise. Les savoirs enseignés permettent d'appréhender le fonctionnement commercial de l'entreprise, les choix qu'elle opère et leur application dans l'agence ;
- L'espace de l'environnement de l'entreprise, soit le monde de la banque-assurance et les milieux économiques. Les savoirs enseignés permettent de comprendre et d'expliquer certains choix formulés au client ou d'autres choix de l'entreprise en se référant aux évolutions de l'environnement qui influencent le jugement de la situation du client.

Ces trois niveaux d'espace élargi correspondent également à des niveaux d'abstraction de plus en plus élevés au sens où ils sont moins perceptibles par les sens dans l'interaction concrète et immédiate avec l'activité de travail.

L'analyse des types de savoirs, autrement dit, les objets des conceptualisations identifiés dans les livrets d'alternance (cf. tableau 12), confirme la prépondérance, chez les apprentis, des conceptualisations concernant les savoirs d'action et les savoirs mobilisés dans l'action. Puis, par ordre d'importance, nous retrouvons également les savoirs de situation et enfin les savoirs d'environnement permettant d'expliquer l'action. Nous faisons l'hypothèse que les apprentis citent davantage les enseignements pour lesquels ils se représentent une relation avec leur situation de travail. Autrement dit, l'enseignement prend sens pour l'apprenti si cela correspond à sa représentation, dans le moment présent, du couple activité-situation. Du degré de citation par les apprentis des enseignements et de l'importance des types de savoirs qu'ils identifient dans leurs conceptualisations, nous déduisons que plus l'espace considéré est restreint et concret, plus il est pris en compte dans les représentations des apprentis.

Tableau 12
Répartition par période et par type de savoir des conceptualisations
identifiées dans les livrets d'alternance

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5	Période 6	total	Dont périodes école	Dont périodes travail
savoirs de situation	9	4	2	3	0	1	19	5	14
savoirs d'action (savoir comment)	24	29	15	11	5	6	90	32	58
savoirs mobilisés dans l'action (savoir quoi)	19	19	14	14	12	5	83	58	25
savoirs d'environnement (savoirs pourquoi)	1	4	3	2	5	1	16	10	6
total	53	56	34	30	22	13	208	105	103

Le volume de texte des livrets d'alternance étant presque deux fois moins important en périodes 5 et 6, l'évolution dans le temps peut s'apprécier en additionnant les chiffres de ces 2 périodes

L'analyse du tableau 12 nous permet de constater une évolution dans le temps des types de savoirs, objets des conceptualisations des apprentis et identifiables dans leurs livrets d'alternance :

- Les conceptualisations des savoirs de situation se concentrent sur la première période confirmant la préoccupation première des apprentis, particulièrement pour les "stages antécédents", d'intégrer la situation de travail ;
- La confrontation à l'activité focalise les conceptualisations sur les savoirs d'action durant les deux premières périodes. Cela s'atténue lors des périodes suivantes. Ces conceptualisations ont lieu principalement durant les périodes en situation de travail. Pour l'apprenti, l'enjeu, au début de la formation en alternance, est d'être en capacité de faire et de savoir comment faire ;
- Les savoirs mobilisés dans l'action font l'objet d'une plus grande régularité dans le temps. Les conceptualisations ont lieu principalement lors des périodes en situation

d'école. Les situations d'école permettent de diversifier ces savoirs en élargissant progressivement la gamme des produits et services abordés ;

- Nous retrouvons cette prépondérance des situations d'école pour les savoirs d'environnement dont les conceptualisations dans les situations de travail sont liées essentiellement à la rédaction du mémoire professionnel en fin de formation.

Cette évolution dans le temps de l'importance occupée par tel ou tel type de savoir dans les conceptualisations des apprentis nous montre qu'il y a une évolution de la dimension de l'espace pris en compte dans les représentations des apprentis concernant le couple activité-situation. Nous constatons avec l'apprenti L1 que cette évolution se produit « par extension » :

Nous percevons chez L1 une prise en compte :

- de l'espace d'action au niveau du bureau en Période 3 : L1 S27 : « Mes objectifs en agence seront de mettre en œuvre mes connaissances sur l'épargne à l'accueil et en entretien actif » ;
- puis de la zone de chalandise en période 4 : L1 S47 : « Cependant, j'ai rencontré des difficultés lors des entretiens avec les clients dont nous ne sommes pas la banque principale. Je ne me suis pas sentie à l'aise dans la relation » ;
- puis de l'entreprise en période 5 et 6 : L1 S50 : « Lors de ma période en agence, je vais regarder les conditions générales pour connaître les spécificités des contrats de mon réseau », L1S63 : « Cette semaine est consacrée au temps fort assurance ».

Nous avons vu dans la partie II-1 que les apprentis « stages antécédents » au début de la formation, avaient une représentation floue de la situation de travail. Cette représentation floue se situe au niveau du monde bancaire, de l'entreprise, voire de l'agence dans un souci d'intégration, c'est à dire de façon extérieure à la situation. Les apprentis mobilisent alors des savoirs de situation. C'est le cas pour l'apprenti L1 qui cite l'entreprise.

L1 S5 : « Cette première période m'a permis de comprendre le fonctionnement du Crédit Mutuel ». Cette étape de découverte est préalable à l'engagement effectif dans l'activité. Une fois passée la phase d'intégration, la confrontation de l'apprenti à l'activité focalise ses perceptions au niveau de l'espace d'action et plus précisément au niveau du bureau. Les apprentis se représentent le couple activité-situation de l'intérieur de la situation. Les conceptualisations des apprentis se concentrent sur les savoirs d'action et les savoirs mobilisés dans l'action. Les conceptualisations ont alors lieu principalement dans la situation de travail. Puis, les conceptualisations dues aux situations de travail diminuent d'intensité avec la maîtrise de l'activité. Alors, ce sont les situations d'école qui sont davantage prises en compte, ceci permettant d'élargir l'espace considéré dans les représentations du couple activité-situation.

3.4.3 Focus sur l'activité de jugement professionnel

Le jugement professionnel consiste à juger de la situation de travail au sein duquel prend place la situation du client. Une analyse de l'activité de jugement professionnel nous paraît donc pertinente pour saisir l'évolution des représentations des apprentis sur le couple activité-situation.

L'activité de jugement professionnel est une tâche hautement complexe car il s'agit de croiser deux situations complexes : la situation du client (la situation jugée) et la situation du conseiller (la situation de jugement). En présentant, dans les pages précédentes, le métier préparé par la formation, nous avons souligné l'enjeu actuel pour la profession. Il s'agit en effet de donner priorité à la logique client sur la logique produit (voir le glossaire de la formation). Dans l'activité de jugement professionnel, cet enjeu consiste à donner la prépondérance de la situation client sur la situation du conseiller. En présentant le métier, nous constatons que le chargé de clientèle doit faire au mieux avec ces deux logiques, c'est à dire qu'il doit trouver des points d'équilibre entre elles. Parce que ces logiques sont, dans certaines situations, concomitantes et dans d'autres opposées, elles forment un nœud de

complexité pour construire et mettre en œuvre l'activité de jugement. Ce niveau de complexité ne permet ni de prédire l'issue du jugement ni de décrire dans sa totalité le processus de jugement. C'est pourquoi cette tâche est discrétionnaire. Elle est orientée principalement par le but poursuivi par le conseiller avec une grande autonomie d'action. Or, le niveau d'autonomie que l'apprenti acquiert au cours de la formation reste faible. Cela explique que l'apprentissage du jugement n'est pas pleinement et complètement achevé en fin de formation.

Primauté du but dans le jugement de la situation. Deux constats comparatifs entre les apprentis "stage antécédent" et les apprentis "alternance antécédente" nous confirment que l'accès au jugement professionnel est une question de maturité du développement professionnel :

- Nous identifions dans les livrets d'alternance la conceptualisation du but (20 occurrences) pour tous les apprentis "alternance antécédente" et seulement une fois pour des apprentis "stage antécédent",
- les "stages antécédents" font moins référence aux nouvelles situations des clients que les "alternances antécédentes" (en moyenne 2,8 occurrences contre 6,5)

L'activité de jugement professionnel nous semble nécessiter au préalable une maîtrise de l'activité, voire une incorporation routinisée des gestes et des techniques du métier qui permettent d'accéder cognitivement à un plus haut niveau de complexité de la situation. Avant cela, la situation de jugement de l'apprenti prime sur la situation jugée du client. La situation de jugement se confond donc avec la situation d'action. Le jugement est incorporé à l'action. C'est un jugement d'action. Le souci d'efficacité de l'action prévaut sur la finalité de l'action. La réussite de l'activité pour l'apprenti, c'est principalement le fait de savoir-faire, ou de savoir comment faire. Le couple activité-situation est abordé par l'activité. La conception de la situation est dépendante de la conception de l'activité.

L'introduction, dans la représentation de l'apprenti, du but de l'activité constitue une évolution majeure de la représentation du couple activité-situation. Elle lui permet d'inverser le rapport activité-situation. Elle soumet la conception de l'activité à la conception de la situation. Réussir l'activité, c'est donc d'abord et avant tout atteindre le but dans la situation. Le jugement de la situation s'effectue alors de manière plus distanciée vis-à-vis de l'action. Le jugement d'action devient progressivement jugement professionnel. La situation jugée du client prend plus de place pour l'apprenti. Dans les livrets d'alternance des apprentis, l'activité de jugement semble constituer un préalable à l'entretien dans un temps de préparation. Il s'agit, avant de rencontrer le client, d'étudier la fiche et l'historique des relations avec le client pour déterminer les produits adaptés à sa situation en tenant compte éventuellement du motif de l'entretien lorsqu'il est connu. Ce jugement se prolonge et se modifie dans l'entretien de conseil-vente en fonction des informations qu'il permet de recueillir. Ce sont parfois les tuteurs qui soulignent en premier dans les livrets d'alternance l'importance du jugement de la situation d client qu'ils dénomment approche globale. Ils le font notamment lorsque la préparation de l'entretien avec le client leur semble insuffisamment prise en compte par l'apprenti.

Tuteur L2 S37 : « Ceux-ci ont permis de montrer les axes restant à travailler : la préparation des entretiens, la capacité à développer une approche globale. Poursuivez ainsi » ;

Tuteur L7 S37 : « Bonne application du déroulement de l'entretien commercial et préparation des entretiens : Bonne découverte et multi propositions ».

En soulignant à la fois l'importance de la préparation des entretiens, le rôle de l'approche globale et de la découverte, les tuteurs indiquent implicitement que l'essentiel face au client n'est pas l'argumentation d'un produit, mais la découverte du client pour personnaliser l'offre et répondre au mieux à ses attentes. Certes, le but est de vendre. Mais le but n'est pas tant de vendre pour améliorer ses scores de performance que de vendre pour satisfaire durablement le client. Cette évolution de la représentation du couple activité-situation s'effectue concomitamment avec l'apprentissage du jugement professionnel dont la particularité est de se centrer sur le jugement de la situation du client.

Une représentation basée sur une correspondance client-produit. Nous repérons les activités de jugement professionnel dans la préparation d'une opération de *phoning* ou d'une action commerciale, et, en particulier, dans l'opération de ciblage et de construction de l'argumentation. Ici, le jugement prend en compte plus globalement un ensemble de clients. Même lorsque le jugement est intégré à l'action, comme lors d'une accroche au guichet, une vente rapide à l'accueil ou au téléphone, il s'agit pour le chargé de clientèle de construire une représentation même sommaire de la situation du ou des clients en mettant en correspondance des caractéristiques de situations de clients avec des caractéristiques de produits.

L1 S19 : « Déterminer des OPA à partir du fichier licéité LEP » ;

L1S18 : « Transposer par mail, les produits proposés par une conseillère au client en mettant en avant les avantages pour son client » ;

L10 S25-26 : « J'ai également pu commencer mon projet tutoré, basé sur le produit garantie santé. J'ai notamment pu : déterminer les cibles : les jeunes de 18-25 ans ayant des revenus réguliers; élaborer une trame de phoning adaptée à cette cible ; concevoir un tableau de suivi d'activité ; effectuer des recherches sur le principe de remboursement de la sécurité sociale et les avantages qu'offre la mutuelle proposée par la Caisse d'Epargne ».

La vente raisonnée ne se réalisera que si l'on arrive à effectuer cette correspondance client-produit. Le cœur de la compétence du chargé de clientèle et de son activité de conseil se trouve donc dans cette recherche de correspondance qu'il effectue dans son activité de jugement. C'est avec cette correspondance qu'il conseille et vend en même temps. L2 S12 : « Tout en conseillant les clients se présentant à l'agence, j'ai effectué quelques ventes de cartes de paiement et pu prendre des RDV concluant sur la vente de nos produits et services proposés ». C'est aussi parce que le chargé de clientèle doit verbaliser, formaliser et argumenter cette correspondance client-produit pour convaincre le client de la pertinence de ses propositions que l'entretien et l'activité commerciale en générale nécessitent un temps de préparation. C'est parce qu'il y a production d'un résultat du jugement sur le terrain des pensées objectives que nous identifions une activité de jugement

professionnel et non un simple jugement d'action. Le jugement professionnel nous paraît être un jugement subjectif que le chargé de clientèle cherche à objectiver pour l'explicitier en argumentant ses propositions au client.

3.5 L'apprentissage du jugement professionnel

Comme toute activité, l'activité de jugement s'apprend. L14 S17 : « J'aimerais aussi apprendre comment se déroule la préparation d'un rendez-vous ». L7 S35 : « J'ai donc effectué la préparation de mes entretiens. Puis j'ai fait mes entretiens en autonomie avec à la clé plusieurs ventes ». Cet apprentissage nous paraît s'effectuer essentiellement de manière segmentée par une approche-produit et progresser par niveau d'intégration de la situation client.

3.5.1 L'apprentissage du jugement professionnel sectorisée comme un « b.a.-ba »

Pour l'apprenti, une activité au guichet dénommée « accroche au guichet », une opération de *phoning*, une activité de vente rapide au téléphone ou à l'accueil, de ciblage, un entretien de vente structuré ou une action commerciale multicanale est principalement identifiée par le professionnel en devenir à partir du produit et non à partir du ou des clients. Son activité commerciale pro-active vise un objectif de vente d'un produit précis ou la vente d'une famille de produits ou encore la mise en application de connaissances sur les produits qu'il vient d'acquérir dans la situation d'école. L'approche-produit nous semble survalorisée au départ par l'apprenti en effet, il appréhende sa situation à partir de ce qu'il doit faire et de ce qu'il doit dire. Il est alors cognitivement mobilisé sur la connaissance des produits, connaissance qu'il pense ne pas totalement maîtriser. Il ne souhaite pas être mis en défaut par le client. Il se focalise également sur son activité, voire sur l'action immédiate, sur ses réactions, sur son comportement, et sur les techniques gagnantes pouvant, pour partie, être hésitantes. La situation du client reste alors au second plan. Pourtant, l'activité commerciale autonome de certains apprentis est telle qu'ils effectuent nécessairement un

jugement de la situation des clients lors de leurs entretiens avec eux. La sous-représentation de la situation du client dans les livrets est donc pour nous davantage une sous-représentation en conscience de la place du jugement de la situation du client dans l'activité qu'une sous-représentation en acte. Si ce jugement ne correspond pas encore à l'approche globale du client souhaitée, il peut constituer un jugement partiel de la situation du client. L'approche globale, dont parlent les tuteurs, nécessite la maîtrise de l'ensemble de la gamme des produits et des services. Elle requiert aussi une connaissance d'un grand nombre de situations prototypiques rencontrées dans l'expérience (Retour *et al.*, 2006). Cette connaissance s'approfondit grâce à la variabilité des situations rencontrées. Avec l'approche-produit, les apprentis nous semblent apprendre le jugement professionnel par sectorisations successives des situations. Lorsque la sectorisation s'effectue par type de clientèle (en commençant par les plus jeunes, puis les jeunes actifs, puis les clients à faible potentiel, etc.), c'est en fait une manière de sectoriser les situations par les produits en allant d'un groupe de produits limité à un groupe de produits plus large. Nous constatons que la sectorisation s'effectue le plus souvent par type de produit lorsque l'apprenti parle de progression sur des entretiens à propos d'épargne, de crédit ou d'assurance santé, etc... Nous en déduisons que l'objet de ces entretiens est identifié au préalable et que le jugement de la situation du client sera circonscrit par le produit ou par la famille de produits. Derrière l'approche-produit et la succession d'une diversité de produits, c'est le développement de la capacité de jugement de la situation du client selon une approche globale qui est en jeu.

L'apprentissage du jugement professionnel au sens d'un jugement de la situation du client s'effectue donc généralement de manière sectorisée (sur une partie de la situation du client) et par approfondissement (variabilité d'un type de situation sectorisée), avant de pouvoir être effectuée dans le cadre d'une approche globale. Par comparaison avec l'apprentissage de la lecture, nous pouvons dire que nous cherchions à observer un apprentissage selon une méthode globale et que nous avons constaté que la pratique était d'utiliser davantage une méthode syllabique. L'apprentissage de la lecture de la situation du

client est de forme « b.a. ba ». La correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, c'est à dire entre les caractéristiques des clients et les caractéristiques des produits s'effectue par syllabe, autrement dit, de manière sectorisée par produit..

3.5.2 Le rôle de l'entretien pour l'apprentissage du jugement professionnel

Le lieu privilégié d'apprentissage du jugement professionnel est l'entretien de vente en observation, en binôme actif ou en autonomie. L1 S62 : « Je trouve que la vente de produits d'assurance est difficile, je vais essayer pendant ma semaine d'entreprise, d'apprendre beaucoup de l'expérience de mes collègues puisque nous serons en temps fort assurances ». Dans l'entretien, l'apprenti est confronté à la situation du client. Il peut saisir les variables de ces situations à prendre en compte dans l'activité de jugement professionnel. Dans l'entretien, l'apprenti bénéficie de l'expérience de ses collègues et se construit ses propres références expérientielles indispensables au jugement de situations complexes. Si la situation de jugement précède l'entretien, le résultat du jugement se verbalise dans l'entretien et particulièrement dans l'argumentation utilisée. Le jugement est le plus perceptible en situation d'observation. Si le jugement est fondamentalement subjectif, son produit prend ici une forme objectivée appréhendable par un tiers. C'est la nécessité de cette argumentation pour vendre en satisfaisant durablement le client qui fonde la nécessité du jugement professionnel du chargé de clientèle. L'apprenti peut donc saisir dans l'entretien que le jugement n'est pas une obligation, mais une nécessité pour bien exercer le métier. L'entretien est également le lieu du prolongement du jugement qui a été effectué au préalable. Il peut être confirmé ou déconstruit-reconstruit dans le cours de l'entretien. La conceptualisation en milieu d'année des étapes de l'entretien de conseil-vente qui comprend notamment la phase de découverte du client, constitue pour les apprentis un moment clé de conceptualisation de l'activité de jugement professionnel.

Pour l'apprenti, l'une des difficultés d'apprentissage du jugement professionnel est due au fait qu'il débute son activité de travail dans des postes ou à partir de tâches qui ne

mobilisent pas nécessairement le jugement professionnel : tâches d'accueil, de phoning, de back-office, . Tant qu'il n'est pas confronté à la nécessité d'explicitier une proposition et les raisons de son choix, le jugement professionnel ne s'impose pas. L'apprenti peut ainsi construire une représentation du couple activité/situation sans jugement professionnel et même observer des entretiens de conseil-vente sans y voir la part de jugement en œuvre. Pour certains apprentis, c'est la formalisation en situation d'école qui leur fait découvrir ces étapes et non l'observation directe d'une situation. L'initiative de certains tuteurs consistant, après un entretien en observation, à faire rédiger un courrier électronique à l'apprenti en direction du client reprenant la proposition et les principaux arguments qui ont été formulés nous paraissent ici d'une grande pertinence pour leur faire saisir progressivement l'activité de jugement professionnel.

3.5.3 Quatre niveaux d'intégration de la situation client dans le jugement professionnel

Nous avons constaté plus haut que la situation client intègre progressivement la situation jugée par l'apprenti. Nous distinguons quatre niveaux d'intégration de cette situation client dans l'activité de jugement professionnel :

- 1- La situation du client réduite à l'activité : Si l'incorporation de l'action n'est pas encore acquise et routinisée par l'apprenti, son jugement se focalise sur sa situation dans l'activité. L'apprenti accède à la situation du client par sa propre situation et non pas de manière indépendante. Par exemple, l'apprenti réduira la découverte de la situation du client aux produits qu'il ne possède pas car ils constituent pour l'apprenti une opportunité de proposition au client.
- 2- La situation du client segmentée : Le jugement s'opère dans un contexte qui circonscrit la relation client à un segment de l'offre de produits et services maîtrisée par l'apprenti. Le niveau de complexité est ainsi limité par un champ restreint de correspondances des caractéristiques des produits aux caractéristiques de la situation des clients. Ce niveau nécessite une bonne maîtrise de l'activité se manifestant par

une confiance en soi et permettant l'apprenti de se décentrer pour se mettre à l'écoute du client en se focalisant sur le champ de correspondances maîtrisé.

- 3- La situation du client globale : Même lorsqu'on agit dans le cadre d'une campagne commerciale dédiée à une famille de produit, face au client et en préparation de l'entretien avec le client c'est la situation du client qui est première dans sa globalité. Au fil de l'expérience, l'espace-temps pris en compte dans le jugement de la situation client s'élargit. Se faisant, la situation du client se complexifie progressivement en prenant potentiellement en compte un plus grand nombre de variables. Ce niveau de jugement nécessite une grande connaissance des produits et une expérience nourrie d'une grande variabilité de situations clients.
- 4- La situation du client ouverte : Le jugement appréhende une campagne commerciale et les situations des clients de son portefeuille en cherchant à renforcer ses connaissances, élargir son argumentaire, imaginer de nouvelles correspondances entre les caractéristiques produits et les caractéristiques des situations des clients, imaginer de nouvelles actions commerciales ou de nouvelles manières de faire. C'est un jugement qui nécessite la perception de son degré de liberté d'action et de ne pas s'enfermer dans ses préjugés.

L12 S62 : « Je me suis rendu compte que les vrais freins à la vente, c'est nous-mêmes. Il faut passer outre des préjugés et ne pas hésiter à découvrir le client » ;

L10 S2526 : « effectuer des recherches sur le principe de remboursement de la sécurité sociale et les avantages qu'offre la mutuelle proposée par la Caisse d'Epargne » ;

L8 S27 : « Cela m'a permis d'identifier les "inquiétudes" des clients face à des placements autres que disponibles et de me pencher sur ces derniers afin d'avoir moins de difficulté à l'avenir pour mes propositions commerciales ».

Les apprentis accèdent peu au niveau 3 et 4 niveaux d'intégration de la situation client dans l'activité de jugement professionnel. Ceci conforte le constat que nous avons fait d'un apprentissage professionnel inachevée pour les apprentis qui doit ensuite se poursuivre dans l'expérience professionnelle débutante.

3.5.4 L'apprentissage du jugement professionnel par intégration progressive de la situation client

L'apprenti apprend le jugement professionnel en montant progressivement le niveau d'intégration de la situation du client dans son jugement. L'exemple de l'apprenti L6 met en évidence cette progression :

- La situation du client réduite à l'activité (réponse aux questions clients et accroches à l'accueil), L6 S12 : « Conseil clientèle au fil de l'eau : Banque à distance, téléphonie » ;
- La situation du client segmentée (découverte client et argumentation sur les produits de base, observation pour l'épargne financière), L6 S19 : « Enfin, je souhaite progresser dans la découverte du client et améliorer mon argumentation de vente, lors d'entretiens en autonomie sur certains produits et services bancaires et en entretiens passif et actif sur de l'épargne financière » ;
- La situation du client segmentée (préparation de l'entretien téléphonique sur l'épargne financière), L6 S23 : « *Phoning* : Contacter les clients pour reparler d'épargne financière, pour optimiser et réinvestir les liquidités des PEA existants ou pour ouvrir de nouveaux PEA et comptes titres. J'ai appris à vérifier que le dossier client était conforme avant de le contacter et de lui faire bénéficier de cette opportunité » ;
- La situation du client globale (ciblage), L6 S37 : « Action prospection en lien avec mon mémoire : réflexion, préparation des listes (prospects dans nos fichiers, relations non clientes, etc.) et commencement du phoning pour rdv période n°4 ».

Cette montée progressive du niveau d'intégration de la situation du client n'est cependant pas parfaitement linéaire. Une même personne peut selon les circonstances (pression commerciale, familiarité avec une catégorie de clients, représentations de tel ou tel produit, ...) mobiliser alternativement tel ou tel niveau d'intégration.

3.6 L'apprentissage professionnel sous l'angle de l'imagination

Nous avons précédemment constaté l'absence de traces de démarche inductive lors des situations d'école au sens de la production de savoirs élaborés à partir de l'expérience. À la suite de Popper (1981) qui considère que l'induction n'existe pas et que tout processus d'apprentissage est le fait d'une imagination critique, nous proposons ici de considérer que le processus d'apprentissage professionnel en alternance est en substance un processus imaginatif. Nous nous appuyons sur les cinq fonctions de l'apprentissage professionnel identifiées ci-avant.

3.6.1 La présence à l'esprit de la situation de travail absente de la situation d'école

Nous avons constaté avec la fonction « permettre » qu'entraîne en jeu une présence à l'esprit de la situation de travail absente de la situation d'école. Cette présence à l'esprit en son absence est par définition la construction d'une représentation mentale de la situation de travail. Elle est le fruit d'un travail d'imagination au sens de la construction d'une image. La construction de cette « *représentation en conscience* » de la situation de travail est donc facilitée par son absence de la situation d'école lorsque se produit une activité cognitive visant à la rendre présente à l'esprit. Nous pensons que la construction de la représentation d'un objet est facilitée par l'absence de cet objet conjointement à la nécessité de le représenter pour le désigner, le décrire ou l'expliquer. En présence de cet objet, c'est la potentialité d'une absence de l'objet qui facilite cette construction. Nous faisons l'hypothèse que la présence à l'esprit de la situation de travail dans la situation d'école est facilitée par le rythme de l'alternance. Grâce au rythme de l'alternance, la situation de travail appartient continuellement à un vécu proche, passé ou futur. Ce vécu est récent. Il reste en mémoire et est présent dans l'horizon immédiat de l'apprenti lorsqu'il est à l'école. La perception que l'apprentissage rend possible potentiellement l'engagement de l'activité ou son amélioration inscrit l'apprentissage professionnel dans une enveloppe temporelle dépassant l'instant

présent de l'apprentissage et intégrant un futur proche. La présence à l'esprit de la situation de travail dans la situation d'école nous semble facilitée par la reconnaissance par l'apprenti que la situation d'école parle de la situation de travail, voire qu'elle peut lui être utile. Il peut alors relier les enseignements de la situation école à un vécu proche et sensible issu de la situation de travail.

3.6.2 La continuité de l'intérieur à l'extérieur de la situation de travail

L'asymétrie des situations d'école et des situations de travail, mise en évidence dans la fonction découverte de l'apprentissage professionnel présenté ci-avant, nous permet de préciser le rôle de la situation d'école pour l'apprentissage professionnel. En situation de travail, l'apprenti regarde le travail de l'intérieur alors que dans la situation d'école, l'apprenti regarde le travail de l'extérieur. Pour l'apprentissage professionnel, il ne s'agit pas tant dans une formation par alternance de clore une situation pour entrer dans une autre situation, mais d'alterner un positionnement dedans et un positionnement dehors vis-à-vis de la situation de travail. C'est sous cet angle que l'on perçoit la continuité, voire l'unité de la situation d'alternance surpassant ainsi la rupture des changements de situation. Appréhender l'apprentissage professionnel conduit à concevoir l'école non pas comme un lieu clos sanctuarisé en relation avec un monde extérieur qui serait ici le monde professionnel, mais de concevoir l'école comme l'extérieur, ou faisant partie de l'extérieur, de la situation de travail. C'est de l'extérieur que l'effort d'imagination de la situation de travail pour la rendre présente à l'esprit est le plus fort.

3.6.3 L'absence à l'esprit de la situation de travail dans la situation d'école.

L'absence de la situation de travail dans la situation d'école se produit dès lors que l'apprenti ne perçoit pas la relation potentielle de l'enseignement avec la situation de travail. Il peut ne pas croire à la possibilité de cette mise en relation et ne pas rechercher à l'effectuer, par exemple, parce que la forme scolaire lui paraît trop étrangère à la situation

de travail. Il ne fait pas alors l'effort d'imagination nécessaire à la création de cette relation. Il peut ne pas effectuer cette mise en relation parce qu'elle est hors de portée pour lui du fait par exemple d'un niveau d'abstraction trop élevé. Il peut ne pas effectuer cette mise en relation parce que la représentation de la situation de travail qu'il a construite n'est pas suffisamment proche de ce que l'enseignement aborde. Autrement dit, le contenu de l'enseignement ne fait partie de sa zone proximale de développement. La mise en relation est alors hors de portée pour lui de sa capacité imaginative. Par exemple nous constatons que les trois apprentis "stage antécédent" les plus éloignés en amont de la formation de la situation de travail ne citent l'enseignement intitulé « comportement commercial » qu'en période 2 alors que tous les autres citent cet enseignement en période 1. Pour ces trois apprentis, leur représentation du couple activité-situation en période 1 ne leur permettait pas encore d'imaginer la relation de cet enseignement avec leur situation de travail. L'évolution de leur représentation en période 2 a permis de faire cette mise en relation. Nous questionnons la faiblesse du nombre de citations des enseignements concernant les savoirs d'environnement, ce qui semble signifier probablement une relative absence de représentations des apprentis concernant le couple activité-situation.

3.6.4 La présence à l'esprit de la situation de travail créateur de sens dans la situation d'école

L'apprentissage professionnel se réalise à l'école grâce à la présence à l'esprit de la situation de travail absente que l'apprenti vient de quitter ou qu'il va retrouver :

- de la situation de travail vers la situation d'école. Cette présence du travail permet de comprendre ce qui est enseigné en conférant aux contenus d'enseignement un aspect concret. L'activité et l'expérience permettent en quelque sorte de comprendre la théorie.
- de la situation d'école vers la situation de travail. La présence du travail permet de donner aux savoirs enseignés un sens d'utilité pour le travail. Elle permet aux apprentis

d'envisager ce que l'on va faire de ce qui est enseigné lors des retours dans la situation de travail. La théorie permet de mieux réaliser l'activité.

La présence à l'esprit de la situation de travail permet aussi d'imaginer la situation de travail comme moyen de résoudre des difficultés d'apprentissage dans la situation d'école en allant chercher dans l'observation et l'expérience concrète des éléments complémentaires de compréhension. La situation de travail consolide aussi les connaissances acquises dans la situation d'école en leur donnant une forme locale, sensible et contextualisée dans la situation singulière de travail. L'apprenti n'essaie pas d'utiliser l'expérience de travail pour produire un savoir (démarche inductive). Il utilise l'expérience de travail pour comprendre et s'approprier un savoir enseigné. Il s'agit pour l'apprenti d'utiliser l'expérience de travail pour transformer le savoir enseigné en connaissance prédicative et opérative. Autrement dit, l'apprenti transforme ainsi le savoir enseigné en représentation incorporée lui permettant d'agir et d'expliquer son action.

3.6.5 La concomitance du développement des représentations opératives et prédictives

Dans le processus de la fonction « concrétisation » que nous avons identifiée, les apprentis partent d'une première représentation construite en situation d'école en ayant présent à l'esprit le terrain des actes concrets. La concrétisation consiste à se rendre sur le terrain des actes concrets de la situation d'école ou de la situation de travail pour vérifier, compléter et consolider la représentation imaginée. C'est parce que l'apprenti construit un premier niveau opératif de la connaissance, à partir des savoirs prédictifs enseignés, qu'il considère qu'il va consolider cette connaissance sur le terrain des actes concrets. Nous ne reconnaissons pas ici dans ce contexte particulier d'une formation par alternance, contrairement à ce que propose Pastré (2011) pour l'enseignement supérieur, le développement d'une connaissance prédicative (possiblement dans la situation d'école) pouvant précéder nécessairement le développement d'une connaissance opérative (potentiellement dans la situation de travail). Il nous paraît, au contraire, qu'il y a

concomitance du développement d'une connaissance prédicative et opérative à des niveaux différents dans la situation d'école comme dans la situation de travail. La présence à l'esprit de la situation de travail, lorsqu'elle est absente, crée la continuité de situation et la continuité temporelle génératrice du co-développement de la forme prédicative et opérative. Toutefois, dans la situation d'école, le développement de la forme opérative s'appuie principalement sur le mouvement de développement de la forme prédicative qui l'entraîne. Nous avons identifié en moyenne par période d'école 16,5 occurrences de développement de la connaissance prédicative et 11,5 occurrences de développement de la connaissance opérative. C'est la situation inverse dans la situation de travail avec un développement de la forme prédicative prenant appui principalement sur le développement de la forme opérative qui l'entraîne. Nous avons ainsi identifié en moyenne par période de travail 18,2 occurrences de développement de la connaissance opérative et 16,5 occurrences de développement de la connaissance prédicative..

3.6.6 L'imagination du travail et de soi au travail

Avec Popper (1993), nous considérons que la démarche de création et de développement des représentations est imaginative (création, ou transformation d'images). Autrement dit, l'apprentissage est un processus d'imagination critique. Cette imagination est l'effet en retour des interactions avec le terrain des actes concrets et le terrain des idées objectives. L'apprentissage professionnel consiste à imaginer le savoir enseigné en imaginant la situation et l'activité de travail pour donner sens au savoir enseigné ou pour le transformer en capacité d'action. Il y a là également un processus d'imagination de soi au travail qui consiste à s'imaginer capable de réaliser une activité grâce à l'enseignement ou l'expérience de travail. La conceptualisation consciente formalisée dans le livret d'alternance permet à l'apprenti d'imaginer un potentiel d'activités élargies. L'apprenti manifeste cela en faisant part, tout au long de l'année, d'activités nouvelles en autonomie réalisées ou d'activités souhaitées (53 occurrences). C'est la manière pour l'apprenti de marquer différentes étapes d'acquisition de compétences ou d'exprimer à son tuteur le

souhait d'une évolution dans les activités confiées dont il se sent capable. Avant de devenir autonome, l'apprenti imagine son autonomie.

3.6.7 L'imagination dans l'observation

Dans la découverte d'une situation de travail, l'apprenti construit une première représentation d'une activité ou une représentation de la situation pour laquelle il n'avait pas de représentation préalable. Elle peut rester encore imprécise. L'observation est privilégiée dans la fonction d'apprentissage de découverte. Nous la repérons 35 fois dans nos livrets. Les occurrences décroissent avec le temps. Mais l'observation est présente jusqu'à la dernière période. Même lorsqu'il y a une maîtrise de l'entretien de vente structuré, il persiste des situations nouvelles qui nécessitent d'être observées pour en construire une première représentation. L'observation semble être une voie naturelle d'apprentissage professionnel tant qu'il y a quelque chose de nouveau à découvrir. Le tutorat rapproché, sous la forme d'entretiens en binôme actif (l'apprenti réalise l'entretien en présence du tuteur qui reprend la main en cas de problème) est cité essentiellement sur la première moitié de l'année : 18 occurrences sur 21. Il s'agit d'accompagner la montée en compétence de l'apprenti jusqu'à un certain niveau de maîtrise pour qu'il puisse effectuer des entretiens en autonomie. Lorsque la confiance est établie concernant la maîtrise de l'entretien, le tuteur laisse l'apprenti passer de l'entretien observé à l'entretien en autonomie sans tutorat rapproché intermédiaire. Il n'y aurait donc pas le même potentiel d'imagination opérative dans l'observation en fonction du degré de compétence de l'apprenti. En début de formation, ce potentiel est insuffisant pour construire une juste représentation opérative de l'activité. Elle ne permet pas par exemple de repérer les étapes de vente. La représentation de l'entretien de vente est insuffisante pour faire ce repérage. Pour l'apprenti L14, les cours de simulation de vente de la situation d'école ont permis de concevoir et de nommer ces étapes ce qui lui permet ensuite de leur donner une image concrète en les repérant dans l'entretien observé. L14S28 T3 : « J'ai pu faire avec une collègue un entretien pour des clients "entrée en relation"+ "Bilan épargne". Elle menait l'entretien et j'observais. J'ai pu repérer les étapes

vues en cours et me rendre compte concrètement de ce qu'était un entretien client ». C'est le développement de la représentation prédicative de l'activité dans la situation à l'école, en interactions avec le terrain des idées objectives générales, qui permet de développer pour l'apprenti L14 la représentation opérative de l'activité lors de la situation d'école puis de la compléter lors de la situation de travail. Le tutorat rapproché permet de pallier les insuffisances des représentations opératives de l'activité en confrontant l'apprenti à cette activité et en effectuant des *débriefings* immédiats. Une fois que la construction de l'image opérative de l'activité est suffisamment solide pour permettre l'autonomie d'action, les nouvelles situations de travail à découvrir ne constituent que des variations de cette représentation. L'observation semble alors suffisante pour permettre à l'apprenti d'imaginer solidement ce qu'il observe. Nous constatons ici le fruit d'un processus itératif. Plus l'apprenti développe une connaissance de la situation à partir d'idées objectives venant d'un tiers ou à partir de son expérience concrète, plus il est sensible à toutes les nuances du terrain des actes concrets et plus il est capable de développer une connaissance de la situation. L'observation en situation de travail permet également de construire une première représentation de certains savoirs enseignés qui facilite le travail imaginaire nécessaire à l'appropriation de ces savoirs lorsqu'ils sont enseignés dans la situation d'école. L'observation imaginative de la vente d'un produit facilite ensuite la compréhension par l'imagination de la description du produit enseigné.

3.6.8 L'imagination au service du transfert

Le processus imaginaire en cours dans l'apprentissage professionnel concerne le potentiel d'usage d'un apprentissage postérieurement à la situation de l'apprentissage dans une autre situation qui est une situation de réalisation de l'activité de travail. Autrement dit, l'apprentissage professionnel est un processus de transfert des apprentissages de la situation d'apprentissage dans l'activité de travail réel. La relation entre la situation d'apprentissage et son usage est relativement directe dans la situation de travail. Elle fait l'objet d'une élaboration plus imaginative de la situation d'école vers la situation de travail. Il y a même

un double processus d'imagination en cours pour le transfert des savoirs enseignés mobilisés dans l'action comme le droit, la fiscalité, la description des produits et services (21 occurrences identifiées). Il s'agit d'imaginer à la fois la transposition de la situation d'école à la situation de travail et la transformation d'un savoir mobilisé dans l'action en savoir d'action. Par exemple, en passant d'une connaissance d'un produit à la connaissance de la vente de ce produit il faut imaginer à partir des caractéristiques de ce produit, l'argumentation qui permettra de le vendre.

3.6.9L'imagination de représentations fluides et solides

La difficulté rencontrée par l'apprenti dans l'activité de travail réel révèle une représentation insuffisante, peu solide, mal articulée, insuffisamment appropriée, éventuellement source d'erreurs donc insuffisamment imaginée. La fonction de résolution de cette difficulté consiste à trouver des solutions qui sont pour nous des efforts d'imagination et d'incorporation pour construire une représentation à la fois solide (non source d'erreur) et fluide (source d'automatismes). L'observation, la simulation, l'activité du travail réel et leur répétition viennent soutenir un processus imaginatif jusqu'alors insuffisant ou incomplet dans l'appropriation d'un savoir enseigné ou dans la construction de la représentation du couple activité-situation de travail. Le processus imaginatif vient transformer au sens de compléter ou corriger la représentation existante. Il s'agit aussi de répéter l'action ou l'effort d'imagination afin de créer des automatismes de pensée et d'action faisant de la connaissance une connaissance incorporée ou organismique (Popper, 1981) permettant de faire face à la tâche avec la rapidité et le naturel (la fluidité) nécessaire pour qu'elle produise un résultat satisfaisant.

3.6.10L'imagination et le jugement professionnel

Les apprentis appréhendent selon nous la situation au travers de l'activité avant d'inverser plus tard ce rapport en appréhendant l'activité au travers de la situation. Au

départ, il s'agit d'un jugement d'action intégré à l'action qui s'opère dans l'activité pour l'orienter dans la recherche d'efficacité de l'action. Lorsque l'activité est pour l'essentiel maîtrisée, le jugement d'action laisse place au jugement professionnel qui intègre alors la situation du client au travers de la situation du conseiller en prenant en considération le but au sens de finalité de l'activité (ici la vente). L8S5 : « En plus de cela, je me suis concentrée sur l'aspect commercial d'un conseiller d'accueil en cherchant à faire des propositions aux clients en fonction de leurs fiches et de leurs besoins ». Nous faisons l'hypothèse que si nous avons eu des difficultés à identifier l'activité de jugement professionnel, c'est aussi parce que notre grille de lecture n'était pas adaptée. En particulier, le concept de schème nous paraît peu pertinent. Le concept de schème nous semble adapté lorsque la compétence consiste à maîtriser des gestes, des techniques et des procédures encadrant les interactions avec le terrain des actes concrets. Dans les métiers intellectuels, ou de relation à autrui, comme celui de chargé de clientèle de particulier, il y a une part de technique, de procédural voire de geste pour laquelle le schème est signifiant. Il nous paraît moins adapté pour la compétence de jugement professionnel qui consiste à produire sur le terrain des pensées objectives et non sur le terrain des actes concrets. Certes, même le processus de jugement professionnel fait lui aussi appel à des procédures et des techniques pour la recherche des informations pertinentes par exemple. Pour cette part de l'activité de jugement, le schème est pertinent. Il est le produit d'un processus imaginatif incorporé ou organismique guidant l'activité. Mais le cœur de l'activité de jugement professionnel et sa formalisation sur le terrain des pensées objectives n'est pas le produit d'un processus imaginatif, mais le processus imaginatif lui-même. Il conduit à prescrire et formaliser l'activité et les choix à opérer pour un tiers. Il s'agit dans notre cas d'imaginer une forme intelligible de la situation du client en se laissant guider par le but de l'activité. Face à une nouvelle situation du client, le conseiller transfère ses acquis des situations antérieures des clients en fonctionnant par analogie imaginative. Plus son bagage expérimental est important, plus l'activité imaginative de jugement de l'apprenti sera aisée et fluide. Peut-être que le professionnel imagine également un schème guidant son activité imaginative,

mais cette imbrication imaginative nous paraît difficilement identifiable tout du moins dans les livrets d'alternance que nous avons étudiés.

3.6.11 La situation d'école accélératrice du processus imaginatif naturel

Nous pensons que le rôle principal que la situation d'école joue pour l'apprentissage professionnel est d'accélérer le processus d'apprentissage en devançant le processus d'imagination issue des interactions avec le terrain des actes concrets. S'il n'y avait pas une transmission sociale des idées objectives qui nous ont précédées, nous n'irions pas plus loin qu'Adam, disait Popper (1982). S'il n'y avait pas transmission des savoirs professionnels en dehors des situations de travail, c'est à dire dans un espace-temps favorable, car situé à l'écart du flux continu du travail, la plupart des apprentis ne développeraient pas sur la période dévolue à leur formation la connaissance nécessaire à la maîtrise de leurs missions. Nous pensons que la présence faible des mouvements d'épistémisation et l'absence de démarche inductive à l'école s'expliquent aussi par l'incompatibilité entre, d'une part, la densité du flux des nouveautés, des découvertes, des activités dans les situations d'école et les situations de travail et, d'autre part, la nécessité d'un temps de sédimentation de l'expérience et de prise de recul pour que la puissance imaginative épistémique puisse se mettre en œuvre. C'est l'économie du processus imaginatif de l'apprentissage qui donne la prévalence au transfert dans l'alternance. Nous pensons également que l'économie du processus imaginatif d'apprentissage conduit à l'épuisement sensible des conceptualisations de l'activité, à partir de l'expérience de travail en cantonnant ces conceptualisations à un faible niveau d'abstraction. Nous avons constaté qu'en début de formation, ce sont les conceptualisations de l'activité, dans la situation de travail, qui sont les plus nombreuses puis celles dans les situations d'école qui deviennent ensuite prépondérantes. Nous rejoignons d'autres recherches (Hahn, 2007 ; Munoz, 2004, Veillard, 2011) en constatant que les savoirs théoriques ciblés par la formation sont d'un trop haut niveau d'abstraction pour être élaborés par le seul processus imaginatif issu des interactions avec le terrain des actes concrets. C'est peut-être là l'une des spécificités de

l'apprentissage professionnel en alternance dans enseignement supérieur par rapport à l'apprentissage professionnel en alternance dans les formations infra-baccalauréat : l'impossibilité de mettre en œuvre une démarche inductive à l'école dans des conditions compatibles avec l'économie du processus imaginatif d'apprentissage pour atteindre des savoirs d'un haut niveau d'abstraction.

3.7 Conclusion pour l'objectif spécifique n°3

Sous l'angle de ses dimensions opératoires, l'apprentissage professionnel de l'apprenti nous paraît ici être un processus de conceptualisation et de transformation par imagination de représentations à la fois solides (non source d'erreur) et fluides (source d'automatismes), prédicatives et opératives de la situation de travail, de l'activité de travail et d'un soi au travail. L'évolution des représentations du couple activité-situation s'effectue par élargissement de l'espace et du temps pris en compte dans la situation. L'apprentissage du jugement professionnel, qui se réalise principalement de manière sectorisée, participe de l'évolution de cette représentation chez l'apprenti qui intègre plus fortement et progressivement dans l'activité de jugement, la situation du client.

Avec l'alternance des situations d'école et des situations de travail, la production de ces représentations, par l'apprenti, paraît notamment en œuvre dans cinq fonctions de l'apprentissage professionnel qui mettent en relation la situation d'école et la situation de travail, mais qui opèrent également en intra-situation. Pour l'apprenti, ces fonctions mettent en évidence, grâce à la prise en compte du rythme d'alternance, la présence à l'esprit de la situation de travail dans la situation d'école et dans une moindre mesure la présence à l'esprit de la situation d'école dans la situation de travail. Se dessine ainsi pour l'apprenti, une situation globale d'alternance par laquelle les situations d'école et les situations de travail sont unifiées vers le même objectif. Cet objectif unique est de faire face au problème omniprésent que représente le fait d'exercer et de maîtriser en responsabilité les tâches

professionnelles tout en les apprenant. S'observe alors la concomitance du développement de la forme opérative et prédicative de la connaissance professionnelle. L'alternance de situations est alors vécue par la majorité des apprentis de manière intégrative. Pour eux, le sentiment de continuité inter-situations prédomine. La synergie, la symbiose et la récursivité entre les situations sont identifiables. Cependant, ceci n'empêche pas une minorité d'apprentis de vivre la formation par alternance de manière juxtapositive en poursuivant pour l'essentiel séparément l'objectif de diplomation et l'objectif d'apprentissage d'un métier.

L'apprentissage professionnel, comme production des représentations, s'effectue dans l'alternance en retour d'interactions de l'apprenti avec le terrain des actes concrets, principalement de sa situation de travail, et le terrain des pensées objectives générales, notamment celui des enseignements. Cette production des représentations s'effectue aussi par la mise en relation des deux terrains dans les deux sens. S'opère alors un transfert des apprentissages, de la situation d'école vers la situation de travail. De la situation de travail vers la situation d'école se met en place un soutien à la compréhension des enseignements grâce au recours à l'expérience. La démarche inductive de production de savoir dans la situation d'école à partir de la situation de travail n'est pas identifiée. Ces mises en relation fonctionnent en boucles récursives soutenues par l'analyse réflexive. L'alternance, comme modalité de formation, nous semble permettre la mise en relation d'une grande amplitude de niveaux d'abstraction et de concrétisation grâce à un enchevêtrement de relations entre des terrains de niveaux d'abstraction et de niveaux de concrétisation intermédiaires. Ces relations s'effectuent principalement pour les enseignements en correspondance (ou correspondance proximale) avec la représentation de l'apprenti du couple activité-situation au moment de l'enseignement. Nous constatons que les apprentis mobilisent peu les enseignements du plus haut niveau d'abstraction correspondant au plus large espace de situations à prendre en compte : l'environnement de la situation de travail. Malgré cela, la forte mobilisation par les apprentis du transfert des apprentissages de la situation d'école

vers la situation de travail, nous conduit à considérer le rôle des situations d'école comme un accélérateur du processus d'apprentissage professionnel qui ne pourrait pas atteindre sans cela ses objectifs avec le seul processus d'apprentissage informel de la situation de travail.

Nous formulons l'hypothèse que la différenciation possible du processus d'apprentissage professionnel en alternance dans le supérieur vis-à-vis des formations de niveau infra-baccalauréat ne réside pas dans le séquençage et l'organisation d'alternances de situations d'école et de situations de travail, mais dans la forme de la relation entre les situations. Dans les deux niveaux de formation, il semble nécessaire de rendre présent à l'esprit la situation de travail au sein même de la situation d'école. Pour cela, s'il est possible de concevoir que la maturité professionnelle est plus importante chez des apprentis de l'enseignement supérieur vivant des alternances plus longues, nous ne pensons pas que le recours à des rythmes de trois mois en situation d'école suivi de trois mois en situation de travail, voire des rythmes de plus grandes amplitudes encore soient pertinents pour soutenir les processus d'apprentissage professionnel. La situation de travail peut-elle encore être présente à l'esprit dans ce cas ? Quelle place reste-t-il pour que puisse se mettre en œuvre chez les apprentis des récursivités dans les allers-retours de l'alternance ? Nous pensons que la démarche inductive peut sans doute être mise en œuvre dans la situation d'école dans les formations infra-baccalauréat à partir des expériences vécues des apprentis dans leur situation de travail pour produire par imagination des savoirs d'un bas niveau d'abstraction. Les savoirs d'un haut niveau d'abstraction en enseignement supérieur ne permettent pas cette démarche inductive dans l'espace-temps pouvant y être consacré. L'expérience vécue des apprentis dans la situation de travail leur permet alors de créer les images utiles à la compréhension des savoirs enseignés dans la situation d'école.

4 OBJECTIF 4 - LES DIMENSIONS TEMPORELLES DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Nous rappelons notre objectif spécifique :

Identifier et analyser les dimensions temporelles du processus d'apprentissage professionnel et du processus d'apprentissage de jugement professionnel qui sont présentes dans les traces de l'analyse réflexive, dans les actes de langage des apprentis et dans les représentations des apprentis qui y sont exprimées.

4.1 L'apprentissage professionnel en deux flux temporels complémentaires et enchevêtrés

Nous avons décrit au chapitre précédent les relations opératoires, identifiables dans les livrets d'alternance que les apprentis effectuent, d'une part, entre les situations d'école et les situations de travail et, d'autre part, entre différents niveaux d'abstraction de terrains de pensées objectives et différents niveaux de concrétisation de terrains d'actes concrets. Ces mises en relations s'inscrivent également dans des dimensions temporelles. Nous avons explicité dans les chapitres précédents plusieurs de ces dimensions.

L'apprentissage professionnel a besoin de temps long pour que se produisent, chez l'apprenti, les transformations identitaires par étape et l'acquisition des compétences du métier. La durée de la formation est trop courte pour atteindre un niveau de compétence fonctionnel d'un professionnel débutant permettant l'acquisition de la compétence d'un jugement professionnel prenant en compte pleinement l'approche globale du client. Sur le temps long de la formation, l'expérience antécédente perd de l'influence. Si à la fin de la formation il existe encore un écart de niveau de compétence entre les apprentis relevant de la catégorie "stage antécédent" et les apprentis relevant de la catégorie "alternance antécédente", celui-ci n'est dû de façon résiduelle qu'à l'écart en début de formation.

L'école joue un rôle d'accélérateur de l'apprentissage professionnel en devenant notamment prépondérante pour le processus de conceptualisation chez les apprentis à partir de deuxième moitié de l'année.

Les dialogues inter-situations se jouent dans la récursivité d'une période à l'autre et dans le temps long de la formation. Le rythme de l'alternance crée la présence à l'esprit d'une situation dans l'autre situation et génère la construction et la conception d'une situation globalisante permettant aux apprentis de vivre le changement de situations selon une perspective continue de l'apprentissage professionnel. L'apprentissage professionnel se situe dans une enveloppe temporelle évoluant progressivement par extension. Le temps disponible dans le cadre de la formation ne permet pas de mener une démarche inductive permettant d'atteindre le niveau d'abstraction pour l'essentiel des savoirs enseignés.

Les livrets d'alternance sont les reflets de temps historiques racontés tel un récit d'une histoire rédigée et constituée d'un début, d'une intrigue et d'une chute dans le temps suspendu des histoires singulières vécues.

Les mises en relation entre les situations nous paraissent se jouer dans une dimension temporelle et principalement entre deux flux complémentaires et entremêlés : le flux des activités de l'école et le flux des activités du travail. Par flux, il faut entendre une quantité d'activités dans un temps donné. Comme tout mouvement, ces flux se caractérisent également par une origine, une destination et un trajet. Pour partie, l'apprenti ne maîtrise pas le flux d'activité à l'image du flux d'une rivière. Il doit faire face au moment opportun. Il peut anticiper le flux, voire l'orienter mais il ne peut pas l'arrêter. Le flux des activités de l'école est cadré par le calendrier de la formation, par le planning des enseignements et par les différentes activités qu'il faut réaliser selon une échéance donnée afin de satisfaire aux conditions d'obtention du diplôme, etc... Le flux des activités du travail est préexistant à l'apprenti. Il dépend pour partie des clients, des actions commerciales et des événements

exceptionnels programmés par l'entreprise. Il dépend aussi des événements quotidiens listés par le système informatique que le chargé de clientèle doit traiter, des objectifs commerciaux à atteindre selon une échéance donnée, des collègues qu'il faut remplacer en leur absence, etc... Comme pour une rivière, lorsque la situation est sous le poids de contraintes étroites, celles-ci produisent une pression et une intensité perçues comme force ou vitesse du flux. L17 S43 : « C'est la dernière ligne droite, il est important de tout donner ! ».

Si l'on considère la situation de l'alternance, comme modalité de formation, dans sa globalité, les deux flux s'additionnent et fusionnent en un seul flux constitutif des activités de l'alternance, flux orienté vers un but unique et guidé par moment par le flux des activités d'école et à d'autres moments par le flux des activités de travail. Ces deux flux sont opposés et complémentaires. Le flux des activités du travail est le flux positif marqué par la présence concrète du travail réel. Le flux des activités de l'école est le flux négatif marqué par l'absence concrète du travail réel (selon la définition de l'école que nous utilisons). Le premier est le flux du dedans (dans la situation de travail) et le second, le flux du dehors (en dehors de la situation de travail). Contrairement au flux des activités de l'école, le flux des activités du travail se poursuit en l'absence de l'apprenti lorsqu'il est à l'école et cela au rythme des agendas des conseillers et selon aussi le flux des allers-venues des clients. L14 S40 : « J'espère que pendant mes cinq prochaines semaines en agence, j'aurai la possibilité de recevoir les clients non-vus qui auront répondu au courrier que j'ai pu leur envoyer en semaine 3 et 4 ».

4.2 La dimension collective des flux d'activités

C'est la dimension collective des activités d'école et des activités de travail qui transforme leur succession en un flux externe non déterminé par l'apprenti et auquel il doit se plier. S'intégrer dans le collectif de la situation d'école et/ou dans le collectif de la

situation de travail, c'est aussi chercher à s'insérer dans le flux de ces activités collectives. Faire face au flux d'activités permet de trouver sa place ou de faire sa place dans ces collectifs. Si nous reprenons l'analogie de la rivière, faire face au flux d'activités, c'est donc entrer dans le courant puis suivre le courant en synchronisant son action sur le flux pour ne pas ralentir le collectif, tenir les échéances, répondre aux attentes d'une hiérarchie ou aux besoins des clients. Cela nécessite d'être réactif, de s'organiser et d'anticiper les événements. L8S34 : « J'ai dû faire preuve d'organisation en passant par plusieurs sessions de *phoning* et de prise de rendez-vous (en accueil ou au téléphone) et de prise de rendez-vous en autonomie qui se sont multipliés et diversifiés selon les placements proposés ». Faire face aux flux d'activités, ce n'est pas pour autant se laisser porter par le courant en subissant les événements, mais faire des choix qui orientent le parcours au sein de ce courant, voire qui forcent le courant lui-même en proposant et en générant à son tour une part du flux d'activités.

4.3 Le flux des activités du travail

La maîtrise du flux des activités du travail est la finalité de l'apprentissage professionnel. Nous décrivons le flux des activités du travail en utilisant l'analogie avec le flux de la circulation routière en ville. Entrer dans le flux de la circulation, c'est trouver le moyen de s'immiscer dans un flux qui ne s'arrête pas. Le travail ne s'arrête pas ce qui aurait permis de laisser à l'apprenti le temps d'y entrer. Il faut donc prendre les choses en cours. Il faut suivre la vitesse de la circulation pour ne gêner personne et ne pas provoquer d'accidents. Pourtant, lorsqu'on apprend, tout demande davantage de temps. On sollicite en effet davantage les opérations de contrôle et d'orientation de l'action pour s'assurer de faire les choses correctement. Le débutant fait des erreurs et "cale parfois le moteur" au risque de gêner l'ensemble du flux de travail. Mais il n'y a pas d'échappatoire. Il est nécessaire d'avancer, quitte à s'y prendre à plusieurs reprises pour réussir certaines tâches. Soit l'apprenti est dans le flux, soit il n'y est pas, il n'y a pas d'intermédiaire. La présence

rapprochée du tuteur est alors indispensable pour éviter l'accident. Il vaut mieux aussi, pour débiter, choisir des voies où la circulation est sans risque, peu dense. Il convient d'éviter les passages trop étroits. Il faut privilégier les routes droites plutôt que des routes sinueuses et escarpées de montagne. Ces routes sans risques sont au début de formation caractérisées par les activités suivantes : l'accueil, le *phoning*, le *back-office* et les entretiens en passif. Au début, le tuteur indique les routes à prendre puis peu à peu, avec le développement de l'activité en autonomie, le trajet à parcourir devient libre. Seule la destination et les règles de circulation sont imposées.

La particularité du flux des activités du travail est de dépendre à la fois du collectif de travail et des clients de l'organisation de travail. À partir de ce que nous repérons dans les livrets d'alternance, nous distinguons du côté du collectif de travail les moments de production commerciale et les moments de verbalisation du travail en réunion. Le flux d'activités de production (observé ou agi) est composé de tâches quotidiennes de service, de vente et de conseil, de campagnes commerciales ponctuelles. Le flux d'activités de verbalisation est composé des réunions d'équipe (voire la présentation d'une action lors d'une réunion), des formations ou du *coaching* ponctuel interne, de l'encadrement tutoral d'un plus novice que soi, du passage de relais à un autre pour une tâche en cours, d'échanges entre collègues, de bilans avec le tuteur, d'entretiens avec un responsable du service des ressources humaines, etc... Les moments de verbalisation de l'action semblent compter autant que l'action elle-même pour les prises de consciences concernant l'activité ou la situation de travail. Enfin, les moments ponctuels de désorganisation du flux habituel des activités de l'agence (changement de local, changement de concept de caisse, absence de collègue, changement de personnel...) constituent des opportunités de prise d'autonomie et de montée en compétence pour les apprentis ayant fait preuve de potentiel ou qui, jusque-là, se sentaient bridés en étant cantonnés dans la zone d'accueil de l'agence.

Du côté du client, ce flux est d'intensité variable. Il est pour partie imprévisible notamment dans la zone accueil de l'agence. Il s'agit alors de s'adapter au flux, de prioriser si besoin les tâches, de jouer sur certaines marges de manœuvre pour agir efficacement. Pour partie il s'agit également de s'organiser pour s'adapter aux rythmes de vie des clients lorsqu'on souhaite les joindre au téléphone par exemple. L14 S21 : « Une meilleure planification de mon agenda me permettra pour la prochaine période de réaliser des RDV binômes et du téléphone sortant sur les moments de vie des clients ». Une partie du flux du travail spécifique à l'action commerciale est celle du contact direct avec le client dans le cadre d'un entretien-conseil. Dans ce laps de temps, le flux est tendu. Il y a peu de place pour l'hésitation ou pour l'erreur (qu'on peut à l'inverse corriger en différé lors de situations asynchrones). Il faut faire preuve d'une certaine fluidité, d'une relative réactivité, d'une capacité à accrocher l'instant de manière naturelle, juste au bon moment de la relation avec le client. L1 S33 : « Difficultés rencontrées : manque de fluidité dans mes rdv ». Cela nécessite chez l'apprenti d'avoir routinisé certaines actions comme le rebond commercial, l'argumentation, la manipulation d'outils... Le risque d'erreur constitutive de cette activité reste relatif et se mesure essentiellement dans la vente potentielle non effectuée. La perte d'un client n'est presque jamais due à un moment unique, mais à un cumul ou à une persistance d'erreurs. Pour faire face à ce flux tendu, les temps d'accueil et de *phoning* sont des étapes d'entraînement à risque limité où l'apprenti fait ses preuves avant de se lancer dans le bain du flux de l'entretien conseil.

4.4 Le flux des activités de l'école

Pour décrire le flux des activités d'école, nous utilisons l'analogie d'un pédibus ou d'un vélo-bus (système de ramassage scolaire en espace urbain). Pour l'essentiel, son point de départ, sa destination, son trajet et sa vitesse de circulation sont connus, programmés et identiques pour tous. Chacun doit cependant faire l'effort pour ne pas être en retard, pour suivre le mouvement et pour rester dans le groupe. La vitesse du groupe est ralentie pour

permettre à tous de suivre. Le chemin est balisé, guidé, contrôlé en permanence. L'erreur a très peu de conséquences sur le flux d'activités. Elle est autorisée, voire anticipée pour en limiter les conséquences. Seule la persistance de l'erreur produit un effet en faisant prendre du retard à l'apprenti sur le reste du groupe. Le bus s'arrête à des stations permettant ainsi d'intégrer le groupe et le flux de l'activité ou d'en sortir provisoirement. Le flux des activités de l'école est alors suspendu notamment pendant les périodes de travail. Sous l'angle de l'apprentissage professionnel, la maîtrise du flux de l'école n'est pas une finalité. Le flux des activités de l'école est au service du flux des activités du travail. Le flux de l'école, perceptible dans les livrets d'alternance, est composé des cours, du travail personnel, des examens, des conférences, du projet collectif d'utilité sociale, du mémoire rédigé sur le projet tutoré et du rapport de stage.

4.5 Les facteurs d'intensité du flux d'apprentissage professionnel

Comme nous l'avons vu précédemment, nous identifions dans les livrets d'alternance que les apprentis conçoivent globalement le changement de situation entre celle de l'école et celle du travail dans une continuité d'apprentissage (36 occurrences de continuité). Seul le livret L2 évoque ces ruptures de situations et exprime des difficultés de reprise à chaque changement de situation. Cependant, chaque rupture de la situation de travail est l'occasion d'interrompre le flux des activités du travail. Cette interruption permet en dehors de ce flux, dans un temps suspendu, une mise à distance, par une analyse réflexive, du vécu de la situation de travail. Elle donne le temps de se préparer à la reprise, de l'anticiper (planning, formation, recueil de ressources), donc elle permet de se mettre en projet et de faire monter en conscience des intentions de progrès ou des intentions d'actions nouvelles pour la période suivante. Il se dessine ici parfois une intention d'avoir prise sur le flux des activités du travail et de l'influencer. Le livret d'alternance est donc un instrument que s'approprient les apprentis pour réaliser cette mise à distance et cette montée en conscience d'intentions d'apprentissage à chaque changement de situation. Ces intentions

exprimées à destination du tuteur et du responsable de formation sont des actes de langage qui permettent de se synchroniser sur le flux de l'école ou sur le flux du travail, de se mobiliser pour apprendre, de progresser, de saisir les événements en entreprise et les examens de l'école, par exemple, comme des opportunités d'apprentissage. Ainsi, la succession des changements de situation permet de générer une plus grande intensité du flux d'activités d'apprentissage professionnel dans la situation d'alternance ou de mobiliser les flux d'activités de la situation d'école et les flux de la situation de travail au profit de l'apprentissage professionnel.

Cette intensité d'apprentissage professionnel est soutenue au sein de chaque flux d'école ou de travail par une autre alternance : une alternance de nouveautés et de répétitions. Du côté de ce que nous nommons nouveautés, 21 événements exceptionnels s'ajoutent aux nouveautés concernant les activités ou les enseignements qui sont omniprésentes dans les livrets d'alternance. Du côté de ce que nous nommons répétitions, nous identifions 59 occurrences. Nous constatons que, selon les apprentis, ces événements et ces répétitions peuvent être vécus soit comme des freins à l'apprentissage professionnel soit comme des opportunités de progresser. Dans les deux cas, ils contribuent à l'augmentation de l'intensité de l'apprentissage professionnel.

Exemples de vécus concernant les répétitions :

L7 S69 : « J'ai continué à effectuer des devis d'assurance pour m'améliorer » ;
 L8 S51 : « RAS. Une semaine de présence en agence, activité normale » ;
 L8 S8 : « La gestion de la caisse (versements et retraits client) a été une nouvelle tâche que je n'avais jamais faite auparavant. Il a fallu que je l'appréhende plusieurs fois avant de me sentir à l'aise ».

Exemples de vécus concernant les événements exceptionnels:

L1 S14 : « Pour cela je souhaite participer aux rendez-vous épargne surtout que l'occasion se présente puisque nous serons en temps fort épargne » ;
 L6 S64 : « semaine du 20 au 24 mai : Prise en charge du poste Accueil (remplacement collègue). Back office » ;

L14 S 36 : « Durant la troisième semaine, grâce à un planning agence mieux organisé j'ai pu avoir du temps pour travailler mon action. Cela aura duré une semaine puisque la semaine 4 il y avait beaucoup de congés... ».

Enfin, les instants que nous nommons "*kairos*", marquant un point de césure dans le temps d'apprentissage professionnel entre un avant et un après, entre un événement ou une prise de conscience déterminante, renforce l'intensité ressentie par les apprentis des deux flux de l'alternance. Nous en identifions quelques-uns seulement :

- Pour l'apprenti L14 il s'agit d'un entretien avec une personne des ressources humaines qui lui a fait changer de regard sur l'alternance vécue dans son agence et qui a eu un effet bénéfique pour la suite ;
- Pour l'apprenti L12 c'est une prise de conscience à la fin de l'alternance de sa liberté d'action dans le cadre des tâches confiées qu'il juge comme l'un de ses plus grands acquis ;
- Pour l'apprenti L10 c'est le premier entretien de vente en autonomie qui arrive « enfin ».

Nous pensons que le premier entretien de vente en autonomie (parfois sur une thématique spécifique) constitue un instant ou *kairos* pour la majorité des apprentis. Un apprenti sur deux le souligne (L2 S35, L7 S37, L8 S31, L10 S31, L18 S30). Ce premier entretien est le marqueur de l'activité spécifique du métier préparé. Il constitue un indicateur d'évaluation certificative pour le jury de la formation. Le réaliser une première fois correspond au passage d'un cap identitaire. Accomplir cette activité contribue au sentiment d'une capacité à exercer le métier et constitue ainsi une étape sur l'axe du développement professionnel de l'étudiant.

4.6 La synchronisation sur les flux d'activité

Si la succession des changements de situations est générateur d'intensité d'apprentissage, elle génère également la nécessité pour l'apprenti de se synchroniser sur le flux d'activité de la situation dans laquelle il entre. C'est justement la difficulté que rencontre L2 à chaque changement de situation.

L2 S15-16 E2 : « La reprise des cours pour cette 2ème période à l'UCO fut assez difficile. Il a fallu retrouver la dynamique instaurée par le rythme des cours » ;

L2 S20 T2 : « Après 4 semaines de cours, il a fallu retrouver le rythme adopté lors de la première période d'agence pour pouvoir suivre la cadence et parvenir à établir des RDV » ;

L2 S27 E3 : « Pour cette 3ème période de cours, le seul constat qui peut être porté est celui du temps qui se fait de plus en plus précieux » ;

L2 S43 T4 : « Semaine supplémentaire en agence, avec cette fois-ci une mise en route tardive ».

Cela souligne l'importance de l'effort que représente pour l'apprenti cette synchronisation. Celle-ci est aussi l'affaire du tuteur et du responsable de formation qui resynchronisent, chacun, les activités de l'apprenti sur le flux d'activité qui le concerne prioritairement. Nous voyons ainsi se développer, via les livrets d'alternance, des actes de langage de négociation entre acteurs dont l'enjeu est la synchronisation sur l'un ou l'autre des flux d'activités. Ces actes de langage prennent diverses formes.

L'expression des temps vécus dans leur durée et leur vitesse comme trop courts ou trop rapides (12 occurrences) et trop longs ou trop lents (11 occurrences). L'expression de temps vécus négativement par les apprentis au sens où leur apprentissage professionnel a été empêché soit dans la situation d'école (6 occurrences) soit dans la situation de travail (12 occurrences). Plusieurs apprentis vivent par exemple la période de Noël en agence qui contraint au remplacement de collègues à l'accueil comme un temps qui empêche d'avancer plus vite ou plus loin. L2 S21-22 : « Mes attentes ont été freinées avec une première

semaine mouvementée en raison d'un arrêt maladie d'une des collègues. Avec un effectif réduit, il a donc fallu que je puisse tenir l'accueil avant d'assister à des RDV ». L'expression par le tuteur et le responsable de formation du souhait du maintien du rythme d'activités menées par l'apprenti ou son ralentissement ou son accélération (cf. au chapitre I les actes de langage du responsable de formation et des tuteurs).

Les intentions exprimées par les apprentis concernant l'exercice de nouvelles activités sont en soi des souhaits d'accélération du flux d'activités d'apprentissage professionnel. L'issue de cette négociation de synchronisation dépend largement des relations de confiance établies entre acteurs et de la confiance des trois acteurs de l'alternance dans le potentiel de l'apprenti au regard de l'objectif d'apprentissage du métier. Bien sûr, la confiance dans les compétences d'un novice sont nécessairement limitées. C'est davantage alors la capacité à créer un espace de confiance qui entre en jeu. C'est le cas par exemple des entretiens en binôme actif où la présence rapprochée du tuteur permet de palier à une éventuelle erreur de l'apprenti. L'entretien en autonomie ne peut être mis en œuvre que lorsque le capital de confiance du tuteur est suffisant. C'est pourquoi la réalisation d'un premier entretien en autonomie joue un rôle si important dans la construction de l'axe identitaire du développement.

4.7 La co-synchronisation des deux flux d'activité

Nous identifions dans les livrets d'alternance que la synchronisation sur l'un des flux d'activité peut se réaliser dans la situation concernée, mais aussi dans l'autre. Nous identifions 21 occurrences de synchronisation sur le flux des activités de l'école dans la situation de travail et 32 occurrences de synchronisation sur le flux des activités du travail dans la situation d'école. L'apprenti, selon les difficultés qu'il rencontre ou selon ses projets, privilégie, par moment, la synchronisation sur un flux d'activité plutôt que l'autre. Par exemple, le choix de l'enseignement optionnel ou de l'action commerciale tutorée sont des

éléments synchroniseurs de l'apprentissage sur le flux du travail pour certains apprentis et sur le flux de l'école pour les autres.

L1 S42 : « Enfin l'option informatique que j'ai choisie va me permettre de gagner du temps sur la mise en page de mon rapport de stage et mon mémoire » ;

L17 S26 : « Lors de cette période, j'ai commencé à travailler sur les crédits. De plus, j'ai fait le choix de mon option qui sera l'analyse financière ».

Ces synchronisations croisées soulignent l'enjeu de la co-synchronisation des deux flux d'activités. Le responsable de formation est le garant de cette co-synchronisation. Il veille à la réussite de l'ensemble et à la conformité de l'avancement de l'apprenti au script-type. Ce script-type est questionné chaque année, avec les services de ressources humaines des entreprises partenaires de cette formation. Il s'agit dans la programmation de la formation de rechercher la meilleure adéquation possible entre le flux des activités de l'école et le flux des activités du travail.

L'apprenti est lui-même à la recherche de cette adéquation. Lorsque l'apprenti argumente sur son souhait de synchroniser son activité sur l'un des flux par rapport à l'autre c'est généralement pour accélérer le deuxième flux ou saisir l'opportunité de consolider un apprentissage d'un côté à l'autre. Nous retrouvons cette intention dans les souhaits de transfert des acquis de connaissances de la situation d'école vers la situation de travail. Le plus souvent, c'est le flux de l'école que l'apprenti instrumentalise en s'appuyant sur les exigences du système de validation pour accélérer le flux du travail faisant jouer ainsi à l'école son rôle d'accélérateur d'apprentissages. L2 S32-33 : « Quant à l'action commerciale qui est à mener, la disposition et l'organisation de mon emploi du temps ne m'a pas permis d'avancer sur le projet. C'est pourquoi, après m'être entretenu avec mes supérieurs, ceux-ci m'ont bloqué l'intégralité de mes jeudis après-midi pour pouvoir mener à bien mon activité ». Le projet tutoré, qui nécessite la réalisation dans la situation de travail d'une action commerciale autonome et qui nécessite également la rédaction d'un mémoire

professionnel dans la situation d'école, facilite la mise en œuvre de la co-synchronisation des deux flux d'activités. C'est alors la continuité entre les deux flux qui prédomine.

L17 S26-27 E4 : « J'ai vu également des méthodes de marketing qui m'aideront pour la réalisation de mon projet tutoré. Lors de la prochaine période en agence, je vais commencer à réaliser mon projet tutoré » ;

L17 S28 T4 : « Avancement dans mon projet tutoré : 2 petits dej de la téléphonie avec des ventes et accroches ».

La mise en œuvre de ce projet constitue une étape importante pour nombre d'apprentis. C'est pour certains l'occasion d'effectuer leurs premiers entretiens structurés en autonomie. Ils sont également amenés à prendre la main sur le flux d'activité du travail en générant en partie leur propre activité.

L18 S19-20 : « Ces 4 semaines m'ont permis de lancer la 1ère étape de mon projet tutoré sur la prospection. Cette étape consiste à organiser une action sur les deux agences (Créances et Périers) durant une matinée où tous les conseillers feront de la prospection. J'ai pour cela préparé des listes de phoning, animé la réunion pour présenter l'action et débuté la prospection ».

4.8 La maîtrise du flux d'activité grâce à l'alternance du temps court et du temps long

Le flux des activités du travail et le flux des activités de l'école sont vécus différemment par l'apprenti selon qu'il envisage sa situation sur un temps court, soit au plus d'une période à l'autre (30 occurrences) ou sur un temps long, soit sur plusieurs périodes (31 occurrences). Face à la nécessité de répondre à la tâche dans le flux des activités du travail, l'apprenti appréhende l'activité sur le temps court. Il semble alors subir le flux d'activités même s'il en est à l'origine. Lorsqu'il peut prendre du recul sur sa situation en dehors du flux des activités du travail, il peut plus facilement anticiper ce flux d'activité sur le temps long. Il peut alors vouloir l'influencer, voire en partie le générer. Nous constatons que le flux des activités du travail et le flux des activités de l'école s'appréhendent dans une

alternance des perceptions de la situation sur le temps court et sur le temps long. C'est probablement dans ces allers-retours entre temps court et temps long que l'apprenti apprend à maîtriser le flux de ses activités :

L'appréhension du temps long permet à l'apprenti de concevoir le flux d'activité comme une succession d'étapes à respecter. L12 S20 : « Il faut également que je prenne le temps dans mon apprentissage afin de ne pas brûler les étapes ». L'étape est comme un seuil à franchir pour aller plus loin. Elle constitue un point de repère pour la synchronisation des activités de l'apprenti sur le flux du travail notamment.

Tuteur L10 S12 : « 1ère étape franchie. Pour la 2ème attendre les connaissances produits et offres » ;

Tuteur L14 S23-24 : « 2ème période réussie [...] La prochaine étape doit lui permettre de se concentrer sur l'aspect commercial du métier ».

4.9 Les étapes de la maîtrise du flux d'activité du travail.

Nous repérons de manière générale trois grandes étapes concernant l'évolution de la maîtrise du flux d'activité du travail. Ce qui nous permet de concevoir l'apprentissage professionnel en alternance comme un apprentissage de la maîtrise des flux d'activité de la situation d'école et de la situation de travail.

4.9.1 Plonger dans le flux.

C'est l'étape de l'engagement sur le terrain de l'activité du travail réel. Elle peut être perçue dès la situation d'école par les apprentis relevant de la catégorie "stage antécédent". L2 S1 : « Ces 3 premières semaines de cours à l'UCO m'ont permis de plonger directement au cœur de la formation de conseiller clientèle et du milieu bancaire, et ce grâce à l'apport formatif des différents intervenants, issus eux-mêmes du secteur de la bancassurance ». Il s'agit de se situer, de faire sa place, de la reconnaître comme sienne et

de la faire reconnaître pour être identifié par soi et par les autres comme autorisé à agir. Il s'agit alors d'appréhender d'abord l'environnement et les outils de travail puis de découvrir l'activité pour la connaître en restant principalement en situation d'observation du flux de l'activité du travail réel. Dans un premier temps, le but, pour l'apprenti, est de comprendre la situation. La situation d'école permet d'anticiper cette plongée et de comprendre ce que l'observation seule ne permet pas de saisir.

4.9.2 Faire face au flux

C'est l'étape où l'apprenti sait d'abord se rendre utile. Puis il apprend à faire face à l'activité, à réussir et à mieux réussir. Durant cette étape il mobilise largement le transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail concernant notamment les savoirs d'action et les savoirs mobilisés dans l'action. Chaque apprentissage d'activité nouvelle fait en général l'objet d'une découverte par observation, puis de premières actions en tutorat rapproché, puis de l'exercice de l'activité en autonomie avant d'entrer dans un processus d'amélioration, de consolidation et de routinisation grâce à la variabilité des situations rencontrées.

4.9.3 Avoir prise sur le flux et le générer partiellement

C'est l'action commerciale menée en autonomie dans le cadre du projet tutoré qui permet aux apprentis de générer, voire d'inventer leur propre activité. L17 S27 : « Avancement dans mon projet tutoré : 2 petits déjeuners de la téléphonie avec des ventes et accroches ». Le flux d'activité se compose alors d'une partie donnée par la situation de travail et d'une partie construite par l'apprenti. C'est également avec ce projet tutoré que le flux des activités de l'école s'immisce dans le flux des activités du travail et permet l'élargissement de la représentation de la situation de travail. C'est également l'étape où le jugement professionnel prend la forme d'une activité identifiable dans les livrets d'alternance. Nous supposons que, sans cette mission à réaliser dans le flux du travail pour

l'obtention de l'examen, le rythme des apprentissages se ralentirait pour la majorité des apprentis. Certains apprentis comme L14 s'en saisissent pour dépasser les limites dues à leur propre situation de travail qui leur paraît empêcher leurs progrès. Nous observons qu'une période de clôture suit cette troisième étape. Il s'agit alors de terminer les activités en cours ainsi que la rédaction du mémoire et du rapport de stage. L'apprenti semble alors se contenter du quotidien sans autres nouveaux apprentissages perceptibles.

En prenant la main sur le flux d'activité du travail grâce au jugement professionnel, l'apprenti acquiert une nouvelle dimension professionnelle à la fois source de genèses identitaires et de développement de compétences. Il ne fait pas qu'orienter son activité. Il s'agit pour lui d'imaginer cette activité au sens de l'inventer en partie. Par exemple, L10 imagine des règles de ciblage ce qui suppose qu'il a imaginé des situations prototypiques en déterminant les variables qui définissent ces situations. Il crée aussi un outil de suivi et une trame de *phoning* supposant l'invention d'un argumentaire s'appuyant sur le résultat de son jugement.

L10 S25-26 : « J'ai également pu commencer mon projet tutoré, basé sur le produit garantie santé. J'ai notamment pu : déterminer les cibles : les jeunes de 18-25 ans ayant des revenus réguliers; élaborer une trame de *phoning* adaptée à cette cible ; concevoir un tableau de suivi d'activité ; ... effectuer des recherches sur le principe de remboursement de la sécurité sociale et les avantages qu'offre la mutuelle proposée par la Caisse d'Epargne ; commencer à contacter les cibles pour prendre des rendez-vous ».

4.10 Conclusion pour l'objectif spécifique n°4

En structurant notre analyse des dimensions temporelles de l'apprentissage professionnel autour du concept d'un double flux d'activités, nous soulignons que l'apprentissage professionnel en alternance est aussi l'apprentissage de la maîtrise de ces flux. Maîtriser le flux des activités du travail est la finalité de l'apprentissage professionnel. Le flux des activités de l'école vient en soutien ou comme un accélérateur du processus

d'apprentissage de la maîtrise du flux des activités du travail. L'association des deux flux intensifie l'apprentissage professionnel. L'apprenti apprend la maîtrise du flux d'activité du travail par étape en faisant un effort de synchronisation sur l'un ou l'autre des flux d'activité ou en les co-synchronisant. Il joue également de l'alternance entre ses engagements dans le temps court du flux d'activités et le temps long de ce même flux. L'étape ultime de maîtrise du flux du travail est celle qui lui permet, grâce au jugement professionnel, de le générer en partie, voire de l'inventer.

Nous faisons l'hypothèse que le jugement professionnel qui caractérise les métiers ciblés par l'enseignement supérieur est une nécessité dans les situations de travail complexes qui intègre dans la situation de travail, la situation d'un tiers, d'un autrui, pour laquelle une décision d'action est attendue. La tâche est alors discrétionnaire guidée par un but avec une liberté d'action. Nous considérons alors que contrairement au jugement d'action qui pour l'essentiel consiste à orienter l'action, le jugement professionnel consiste à inventer au moins en partie sa propre activité. Il s'agit alors d'inventer le flux d'activité et non pas seulement d'y prendre part.

CINQUIÈME PARTIE DISCUSSION

Au fil de notre recherche plus nous précisons les caractéristiques de l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur, plus nous nous sommes demandé si ces caractéristiques ne décrivent pas simplement toute forme d'apprentissage. Autrement dit le modèle d'apprentissage professionnel en alternance qui se dessine au travers de nos résultats ne serait-il pas un modèle d'apprentissage universel ? Cette question par symétrie, appelle immédiatement cette autre question : Quelles peuvent être les spécificités de l'apprentissage professionnel ? Avec Maubant (2013), nous définissons l'apprentissage professionnel comme l'apprentissage consistant à apprendre un métier. Mais qu'est-ce qu'apprendre un métier dans le contexte social actuel où nous observons de profondes mutations de certains métiers, voire la disparition de certains métiers et l'émergence de nouveaux ? Qu'est-ce qu'apprendre un métier dans un contexte de changement permanent du monde du travail ? Qu'est-ce qu'apprendre un métier aujourd'hui dans l'enseignement supérieur ? Nous tentons d'avancer quelques éléments de réponse à ces deux groupes de questions en soumettant à la discussion deux propositions. La première est de considérer l'alternance comme un modèle universel d'apprentissage pour l'école. Cette proposition nécessite de reconsidérer l'alternance, car elle n'aurait plus nécessairement la forme d'une alternance entre une situation d'école et une situation de travail. La deuxième proposition est de considérer la figure d'un professionnel inventeur de son activité comme visée de l'apprentissage professionnel dans l'enseignement supérieur. De manière implicite cette proposition comprend en elle une conception de l'enseignement supérieur qu'il nous faut expliciter.

1 L'ALTERNANCE COMME MODÈLE UNIVERSEL DE L'APPRENTISSAGE POUR L'ÉCOLE.

1.1 Agir en responsabilité

La première caractéristique de l'apprentissage professionnel en alternance que nous avons identifiée concerne la confrontation de l'apprenti à l'activité concrète du travail réel en responsabilité. Cette responsabilité est à la fois identitaire et opératoire. Sur le plan opératoire cette responsabilité implique qu'il est attendu que l'apprenti fasse face à la tâche. La situation de travail exige que le résultat de son activité soit conforme à des attendus. Assumer la responsabilité confiée c'est accepter de répondre à cette exigence. Il n'y a ni d'échappatoire ni d'intermédiaire. C'est satisfaisant ou pas, et si cela ne l'est pas, il faut refaire la tâche. C'est parce qu'il s'agit du travail réel et d'une réelle utilité pour autrui qu'il y a nécessité de refaire la tâche en cas d'insatisfaction. C'est le caractère réel et utile du travail qui fonde la responsabilité sur le plan opératoire. Sur le plan identitaire être responsable, c'est se reconnaître légitime pour exécuter la tâche, pour mobiliser les moyens et pour prendre les initiatives nécessaires. Cela nécessite de s'être fait sa place dans le collectif de travail, et reconnaître son appartenance à ce collectif qui attribue un rôle spécifique à chaque membre. Cela passe par des formes diverses de reconnaissances de la part des collègues, du tuteur et de l'entreprise. Le contrat de travail et le salaire font partie de ces formes de reconnaissance. Pour nombre d'apprentis cette responsabilité et cette utilité du travail sont sources de transformations identitaires (Clénet et Gérard, 1994). Les apprentis se découvrent eux-mêmes en se découvrant utiles pour d'autres. L'apprentissage professionnel en alternance est un apprentissage pour agir en responsabilité. Nous proposons de considérer qu'apprendre pour agir en responsabilité est une forme d'apprentissage « pour soi ». En cela nous précisons que l'apprenti se met lui-même au centre de ses apprentissages. Ce qui devient central n'est pas l'acquisition de tel ou de tel savoir, mais la transformation de sa propre capacité à agir dans la situation de travail.

1.2 La connaissance, une ressource pour agir

Nous avons vu que le fait de vouloir assumer cette responsabilité de l'activité en situation de travail réel constituait pour l'apprenti le problème général à l'origine de son apprentissage professionnel. Il est à l'origine de l'inversion du rapport entre l'apprentissage et l'activité. Il ne s'agit plus pour lui d'agir pour apprendre mais d'apprendre pour agir. La connaissance devient la ressource permettant d'agir. La forme opérative de la connaissance est ici première. Progressivement en élargissant ses représentations la connaissance devient aussi le moyen de juger la situation afin de pouvoir améliorer l'activité voire d'expliquer ses choix d'orientation de l'activité. Autrement dit la forme prédicative prend plus d'importance avec le temps. Nous considérons que le langage ne permet pas seulement de rendre compte de l'activité ou de la justifier. Il est aussi le moyen de l'activité par les actes de langage. Justifier son activité est aussi une façon d'agir et de réussir son activité. En unifiant la forme prédicative et la forme opérative de la connaissance et en prenant en compte le « dire » et le « faire » comme deux formes de l'agir, nous considérons que toute connaissance est une ressource permettant d'agir au sens large. Nous rejoignons ainsi Popper (1982) pour qui toute connaissance subjective est constitutive d'un horizon d'attentes et de croyances permettant d'agir ou d'interagir avec son environnement.

1.3 Apprendre pour agir

Pour Popper (*Ibid.*) apprendre consiste à modifier cet horizon d'attentes et de croyances pour agir et pour mieux agir. Dans l'action et son interaction avec le monde, l'être humain rencontre un problème chaque fois que le réel ne réagit pas selon son horizon d'attentes et de croyances. Apprendre consiste à rechercher des solutions à ces problèmes. Pour Popper la modification de cet horizon d'attentes et de croyances suit trois modalités d'apprentissage : la découverte, l'imitation et le fait de rendre habituelle une activité. Rendre habituelle une activité signifie de créer des automatismes afin que la connaissance devienne incorporée et puisse être mobilisée dans un faible niveau de conscience. A ce titre, cette

modalité n'est pas pour Popper véritablement une modalité d'apprentissage mais une modalité de soutien à l'apprentissage. Si nous considérons qu'apprendre est l'acquisition et la transformation de sa connaissance pour agir, comment pouvons-nous qualifier ce que fait l'étudiant lorsqu'il travaille un enseignement sans intention de mobiliser les savoirs enseignés pour agir ? Pour Popper, il s'agit dans ce cas d'un travail de mémorisation d'une information et non pas d'un apprentissage. C'est ce que font les apprentis à l'école qui vivent l'alternance de manière juxtaposée sans mettre en relation les enseignements de l'école avec leur situation de travail. C'est ce que font aussi tous les apprentis pour les enseignements dont ils ne perçoivent pas la relation possible avec leur situation de travail, notamment lorsque les savoirs enseignés leur paraissent trop éloignés de leur représentation du couple activité-situation au moment de l'enseignement. Délaissant alors leur situation de travail qui n'est plus présente à leur esprit, les apprentis mémorisent des informations dans le seul but de l'examen. Ils se focalisent sur les modalités d'examens, leurs contenus et les critères d'évaluation. Autrement dit, l'agir et le problème qui mobilise l'apprentissage est celui de l'examen que nous proposons de considérer comme un terrain d'actes concrets de faible niveau de concrétisation. La période d'examen passée, il est probable que les savoirs mémorisés soient vite oubliés car ils n'ont pas alors fondamentalement modifié l'horizon d'attentes et de croyances de l'étudiant concernant ses interactions avec son environnement. Autrement dit l'étudiant n'a pas appris « pour lui ». Il n'a pas appris au sens de Popper. Mais il a mémorisé provisoirement une information afin de la restituer lors de l'examen. « Les apprentissages par transmission sont loin d'être irréversibles et ils sont très souvent vite oubliés [...] Tout apprentissage du moins dans ses couches profondes, représente un investissement d'un acteur dans le réel » (Pastré, 2011, p. 218). Apprendre à l'école c'est donc pour l'étudiant relier les enseignements aux situations dans lesquelles il agit. C'est pourquoi Pastré (*Ibid.*) considère que tout dispositif d'apprentissage repose sur l'alternance.

1.4 Apprentissage de surface et apprentissage en profondeur

Ce constat des deux manières d'aborder l'enseignement n'est pas nouveau. La littérature scientifique et pédagogique (Larue et Hrimech, 2009 ; Romano, 1991) fait référence à l'identification par Marton et Säljö (1976) de deux approches de l'apprentissage qu'ils dénomment l'apprentissage en profondeur et l'apprentissage de surface. L'apprentissage de surface consiste pour les étudiants à utiliser des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances en vue des examens. Ils sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent. L'enseignement est perçu comme une activité imposée par l'extérieur. À l'inverse les étudiants engagés dans un apprentissage en profondeur élaborent et organisent leurs connaissances. Ils éprouvent le besoin de faire du sens avec les savoirs et les informations notamment en les reliant à leurs expériences. Ils ont une forte implication affective et utilisent davantage les ressources pour apprendre. L'enseignement est perçu comme une activité permettant de se développer. L'apprentissage, selon Popper, qui modifie l'horizon d'attentes et de croyances concernant ses interactions avec l'environnement correspond à l'apprentissage en profondeur de Marton et Säljö. L'apprentissage de surface correspond à la mémorisation de savoirs comme des informations. Les auteurs cités plus haut précisent qu'un même étudiant peut par moment adopter une posture d'apprentissage de surface et par moment une posture d'apprentissage profond et cela parfois pour un même enseignement voire lors d'une même séquence de cours.

1.5 Apprendre à l'ère du numérique

À l'ère du numérique et principalement d'Internet, parce que l'information et les savoirs sont désormais disponibles à tous, partout et à tout moment, leur mémorisation perd de son sens. Pour Serres (2013), le savoir n'est plus à transmettre car c'est déjà fait. Cela crée, pour les nouvelles générations d'étudiants, le sentiment de l'inutilité de l'anticipation des apprentissages, car ils ont l'illusion qu'en cas de besoin, ils sauront trouver le savoir

nécessaire au moment où ils en auront besoin. Ce sentiment est accentué par la rapidité de l'obsolescence de certains savoirs en particulier dans le monde professionnel. Or, les étudiants négligent alors le fait que la mobilisation pertinente d'un savoir pour agir nécessite son incorporation préalable, son intégration, son appropriation. Comme nous l'avons vu avec Popper (1982), apprendre ce n'est pas seulement accéder à un savoir mais c'est construire avec lui une connaissance personnelle et intime qui permet de raisonner et d'agir. Cette construction ne se joue pas dans l'immédiateté d'Internet mais nécessite du temps, des étapes et des répétitions incompatibles avec le temps de l'action. Pour Monteil (2014) « À l'heure où l'Internet externalise les mémoires, (les données sont aujourd'hui stockées dans les réseaux, le *clouding*), il importe, pour donner un sens à la connaissance, de pouvoir la contextualiser en la rapportant à une de ses utilisations possibles ». Autrement dit, à l'ère du numérique qui permet d'externaliser sa mémoire, apprendre en surface pour mémoriser des savoirs a de moins en moins de sens. C'est alors le rôle de l'école ou de l'université qui se trouve questionné :

Plus il y aura du digital, plus il y aura d'accès à la connaissance sous forme de *MOOCs* ou de *SPOCs*, plus l'université devra se demander ce qu'il lui reste à faire avec ses étudiants quand ils viennent sur le campus. Je crois que le numérique oblige à une pédagogie du faire, et à une pédagogie de la réflexivité des pratiques de nos étudiants. Si l'on veut avoir un rôle pédagogique pertinent, il faut que nous fassions et que nous fassions faire par nos étudiants des projets qui les amènent à développer leur réflexivité et à avoir une posture critique sur leur apprentissage. C'est là que nous aurons une valeur ajoutée. Les étudiants désertent l'université si nous ne faisons pas cela, c'est certain. (Isaac, 2015, p. 39)

Dans son rapport approuvé par le Conseil économique, social et environnemental, Monteil (2014) voit alors l'alternance en éducation jouant un rôle capital de médiation cognitive permettant de rapporter la connaissance aux réalités de son utilisation dans le monde du travail. Paradoxalement il ne préconise pas pour autant une généralisation de l'alternance salariée qu'il positionne pour l'essentiel comme un dispositif alternatif à la forme scolaire pour des élèves qui y sont en difficulté. Il s'agirait alors de s'inspirer de

l'alternance salariée pour réinventer à l'école d'autres modalités d'enseignement permettant aux élèves et étudiants de relier les savoirs enseignés aux situations dans lesquelles ils peuvent être mobilisés.

1.6 Quel rôle de l'école pour apprendre ?

Le processus de l'apprentissage que définit Popper peut sembler correspondre au mode naturel de l'apprentissage, c'est à dire à l'apprentissage informel par opposition à l'apprentissage formel de l'école. À quoi sert alors l'école sur le plan de l'apprentissage si l'on apprend naturellement dans la vie quotidienne ? Fondamentalement, pour Popper, l'apprentissage est toujours un produit de l'imagination critique. Face à ce qui fait problème pour lui, l'être humain naturellement et spontanément imagine des conjectures, des théories vraies ou fausses, qu'il va ensuite vérifier et critiquer. Parce que l'être humain ne peut imaginer seul toutes les théories que l'humanité a imaginées avant lui, il a besoin de découvrir de nouvelles théories par une transmission sociale. C'est fondamentalement pourquoi, dans notre recherche, nous ne repérons pas de démarche inductive chez les apprentis . Dans le temps donné à la formation, les savoirs enseignés d'un haut niveau d'abstraction sont hors de portée de la capacité imaginative des apprentis. Ils ne peuvent découvrir ces savoirs à partir de leur imagination. Ils privilégient alors l'acquisition des savoirs dans la situation d'enseignement et le transfert de ces apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail. La découverte par l'intermédiaire d'autrui, de certaines théories peut s'effectuer dans les situations concrètes de l'action, mais il est souvent préférable, voire nécessaire de se mettre à l'écart de ce terrain d'action pour suspendre le temps de l'action afin d'apprendre. C'est le rôle que Popper attribue à l'école (1997). Pour lui, le but de l'école est de mettre les enfants à l'écart du monde. C'est la première caractéristique de la forme scolaire « un lieu réservé à l'usage scolaire et séparé des activités des adultes » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016, p. 24). Dire que l'école consiste à mettre les enfants hors du monde peut être discutée au regard du fait que l'école

peu aussi être considérée comme un lieu de socialisation, un lieu de vie, un lieu d'expériences, de construction identitaire, etc. Certaines activités de l'école sont mêmes similaires aux activités de la vie, par exemple les activités culturelles et sportives. On apprend aussi à l'école comme on apprend dans le monde dans les interactions avec le réel de l'école. Ici nous considérons l'école pour ce qui nous paraît être sa spécificité, dans l'acte d'enseignement. Cette spécificité est aussi sa plus-value par rapport à l'apprentissage informel dans le monde : L'école permet de mettre les enfants à l'écart du monde pour qu'ils découvrent des savoirs qu'ils ne peuvent imaginer par eux-même dans un temps restreint et au sein de leurs interactions avec le monde. En permettant d'apprendre plus vite ou d'aller plus loin dans les apprentissages, l'école nous paraît jouer un rôle d'accélérateur des apprentissages. Nous le constatons dans notre étude. Dans l'alternance, l'école joue un rôle d'accélérateur de l'apprentissage professionnel. Nous considérons alors dans un contexte d'école, que l'apprentissage au sens d'apprentissage profond est une alternance de situations dans le monde et de situations hors du monde reliées au monde. Comme pour l'apprentissage professionnel en alternance qui est pour nous une alternance de situations dans le travail et de situations hors du travail, l'école est la situation extérieure au monde, celle du dehors. En disant que l'école est la situation du dehors, nous disons que l'école favorisant l'apprentissage profond est une école qui ne se définit pas « hors sol » de manière abstraite mais en relation au monde, en référence à la situation du dedans. Ce qui se passe au-dehors du monde, à l'école, prend sens dans cette relation avec le dedans, autrement dit, le monde.

1.7 Une école reliée à la vie de l'étudiant.

Les savoirs enseignés à l'école ne sont-ils pas tous en relation avec le monde ? Ils permettent de décrire le monde et d'expliquer ses phénomènes. Ils constituent en quelque sorte une forme abstraite et partielle du monde. Nos résultats de recherche nous permettent de constater que les apprentis se contentent d'un apprentissage de surface pour les

enseignements dont ils ne perçoivent pas, lors de l'enseignement, de relation avec leurs représentations de leurs situations de travail. Nous considérons que l'étudiant effectue un apprentissage profond à l'école, lorsqu'il saisit les savoirs enseignés pour modifier son horizon d'attentes et de croyances concernant ses interactions avec son environnement ou son terrain d'action. Nous proposons de généraliser à tous les domaines de la vie nos constats de recherche effectués dans le domaine professionnel en nous appuyant sur Charlot (1997) pour qui tout rapport au savoir à l'école est rapport au monde, rapport aux autres, et rapport à soi. Dès lors, l'apprentissage en profondeur à l'école s'effectue pour nous lorsque l'élève ou l'étudiant relie les savoirs enseignés à la représentation d'une situation de sa vie ou de l'ensemble de sa vie. Pour apprendre en profondeur l'élève ou l'étudiant a besoin de croire que les savoirs enseignés sont en relation avec « son monde » au sens de ce qui le concerne ou peut le concerner à l'avenir. « Son monde » c'est cette part du monde qu'il reconnaît comme sienne, c'est son terrain d'interaction. Il y a une grande diversité de rapport au monde et donc de modalité de relation des savoirs avec « son monde » pour un apprentissage profond. Nous illustrons cette diversité avec les propos de deux étudiants en première année de licence d'histoire à l'UCO Laval. Le premier étudiant a besoin d'une activité concrète pour apprendre et relier l'enseignement à sa vie : « On retient plus des expériences effectuées durant notre cursus plutôt que des cours eux-mêmes. [...] La meilleure façon d'apprendre est de pratiquer par soi-même. [...] ce fonctionnement permettrait de lier la vie quotidienne aux études ». Le rapport au monde et le rapport aux autres du deuxième étudiant intègrent une représentation très large de sa situation : « Sans ce sentiment d'hériter d'un savoir, d'être celui à qui l'on raconte l'histoire de son pays, de son peuple, de l'humanité qui a fait le monde qu'il connaît aujourd'hui, je n'aurais sans doute pas cette passion pour ce que j'étudie ». Un exercice pratique avec l'ensemble des étudiants du groupe de première année de licence d'histoire a permis de déterminer que le profil des étudiants du groupe correspondait très majoritairement au premier étudiant qui a besoin de l'activité concrète pour relier l'enseignement à sa vie. Mais ce n'est pas tant l'action concrète qui est indispensable à l'apprentissage mais le fait qu'elle permet cette

relation à sa propre vie. Pour l'apprentissage professionnel en alternance c'est la confrontation de l'apprenti à l'activité concrète du travail réel en responsabilité qui lui permet de relier les enseignements à sa propre vie. En ce sens nous pouvons dire que l'alternance salariée est une modalité d'apprentissage permettant à un profil d'étudiant d'apprendre en profondeur.

1.8 L'alternance comme modèle universel d'apprentissage à l'école

Pour relier les savoirs enseignés à l'école à sa propre vie, l'apprentissage s'appuie sur l'alternance entre l'école et la vie. Nous suivons alors Meirieu (s.d.) lorsqu'il conçoit l'apprentissage à l'école comme une alternance avec la vie :

Les enfants qui réussissent bien à l'école sont, d'ailleurs, ceux qui vivent l'école comme une alternance. Bien réussir à l'école primaire, c'est être confronté, dans "la vie", à des problèmes d'accès à l'écrit et aller à l'école rencontrer un enseignant qui va pouvoir livrer le "mode d'emploi" dont on ne disposait pas. C'est prendre plaisir à cette découverte et la réinvestir dans sa "vie". (Meirieu, s.d., p. 1)

En considérant l'alternance comme modèle universel d'apprentissage à l'école, nous proposons de considérer que pour un élève ou pour un étudiant, l'apprentissage profond à l'école est une alternance de situations d'école et de situations de vie permettant de relier les enseignements de la situation d'école à sa propre vie. Cependant, contrairement à ce qu'exprime Meirieu, nous ne limitons pas la réussite à l'école aux seuls élèves qui vivent l'école comme une alternance. Pour étayer notre proposition de considérer l'alternance comme modèle universel d'apprentissage à l'école au sens d'apprentissage profond, il nous faut préciser en quoi consiste alors la réussite à l'école lorsque la posture de l'étudiant à l'école correspond à l'apprentissage de surface. Nous allons utiliser pour cela les caractéristiques de la forme scolaire.

1.9 L'alternance pour ne pas vivre l'école comme un jeu

L'apprentissage à l'école est souvent appréhendé comme un apprentissage formel par opposition à un apprentissage informel ou naturel ayant lieu dans les différentes expériences de la vie (Pastré, 2011). Blanchard et Cayouette-Remblière (2016) en se basant sur les travaux de Vincent (1980) identifient six caractéristiques de la forme scolaire :

- Un lieu réservé à l'usage scolaire et séparé des activités des adultes (nous avons déjà mobilisé cette caractéristique plus haut) ;
- Les apprentissages sont découpés en exercice séparés de la pratique. Le découpage implique de raisonner en termes de niveau et donc de lacunes en fonction de l'âge;
- L'omniprésence des règles est la troisième caractéristique de l'ordre scolaire ;
- La forme scolaire implique d'occuper les élèves en permanence. Un système d'émulation assure le travail des élèves ;
- L'injonction à se soumettre à un pouvoir impersonnel. Il s'agit de faire sienne les règles impersonnelles ;
- La forme scolaire implique que l'élève doive à la fois s'autocontraindre à des règles impersonnelles et y trouver du plaisir. Cela implique un type d'apprentissage qui peut être confondu avec les loisirs.

La dernière caractéristique invitant à considérer les apprentissages scolaires comme des loisirs nous paraît conforme au sens étymologique du terme école, « loisir studieux » que nous avons mobilisé pour qualifier l'absence du travail dans la situation d'école. Nous nous appuyons sur cette caractéristique pour proposer de considérer que réussir à l'école dans une posture d'apprentissage de surface consiste à vivre l'école comme un jeu. Il ne s'agit pas ici de jouer dans l'espace d'école ou d'apprendre à l'école en utilisant des jeux sérieux ou toute autre forme de jeux éducatifs. Notre proposition est que si l'école n'est pas reliée à la vie par l'élève ou l'étudiant, elle est vécue pour elle-même comme un jeu. Nous analysons pour cela les caractéristiques de la forme scolaire avec les cinq critères

identifiés par Brougère (2012) qui définissent ce qu'est un jeu. Pour lui les deux premiers critères suffisent à caractériser ce qu'est un jeu, les trois autres sont des effets de l'association des deux premiers :

- Le second degré, le faire semblant ou le faire « pour de faux » ;
S'il peut y avoir parfois des situations de travail vécues au second degré, c'est généralement au premier degré qu'est vécu le travail. Il représente « la vraie vie ». Il ne peut alors être considéré comme un jeu selon ce critère de Brougère. La séparation avec les activités des adultes et donc du travail, et l'apprentissage séparée de la pratique de la forme scolaire mettent l'école hors du monde. Si l'élève ou l'étudiant ne relie pas les savoirs abstraits et décontextualisés à sa vie, alors ce qu'il vit à l'école est de l'ordre du second degré. Il adopte une posture d'apprentissage de surface. Il donne peu de sens à ses enseignements. En mémorisant les savoirs comme des informations il apprend « pour de faux » car il ne modifie pas son horizon d'attentes et de croyances pour mieux interagir avec son environnement. En se focalisant sur les examens il apprend surtout à jouer le jeu de l'école, et il peut être très performant dans ce jeu. Sa réussite dans ce jeu peut le conforter dans sa représentation de l'école comme un jeu. Il prend alors l'habitude de ne pas relier les enseignements d'école à sa vie. Cela explique pour nous en partie la difficulté de certains apprentis à mettre en relation la situation d'école avec leurs situations de travail. Nous l'avons relevé dans notre étude notamment pour les apprentis « stage antécédent » en début de formation.
- La présence d'une décision, celle d'entrer dans le jeu, de continuer à jouer et la succession de décisions ;
L'injonction de la forme scolaire à faire sienne les règles impersonnelles contraint l'élève ou l'étudiant à décider d'entrer dans le jeu et de continuer à jouer. Cette décision est souvent consciente. Parfois c'est même parce qu'il considère consciemment l'école comme un jeu qu'il accepte d'entrer dans le jeu et de continuer à jouer alors que les enseignements n'ont pas beaucoup de sens pour lui. La forme

scolaire qui occupe l'élève en permanence rend omniprésente la décision de jouer pour réussir à l'école.

- La présence d'un système de décision sous forme de règles ;
La forme scolaire est caractérisée par une omniprésence de règles. Tout ne doit pas être réglementé. S'il y a absence de règles ou s'il n'y a plus de choix et de possibilités de se tromper, il n'y a plus de jeu. Quand les apprentis vivant une alternance juxtapositive demandent quelles sont les modalités d'examen, ils ne demandent rien d'autre que les règles du jeu.
- L'incertitude ;
L'incertitude se situe principalement dans le système d'évaluation. L'incertitude est présente mais pas totale. Pour entrer dans le jeu l'élève doit croire en sa capacité de réussir en fonction de ses décisions. Le système d'évaluation et le découpage en niveau fondent le système d'émulation de la forme scolaire que l'on retrouve de manière similaire dans de nombreux jeux vidéos.
- Des conséquences minimales de l'activité.
Comparativement au travail, l'école minimise l'impact des erreurs et donc les conséquences de l'activité à l'école. C'est l'intérêt de la forme scolaire pour l'apprentissage professionnel en séparant l'école des activités des adultes. Pour l'essentiel, le résultat scolaire n'impacte pas la vie dans le court terme. À long terme, il est vrai que les résultats scolaires peuvent avoir des conséquences importantes mais celles-ci ne sont pas forcément prises en compte par les élèves lorsqu'ils effectuent des apprentissages de surface.

Pour étayer empiriquement la proposition que l'école est vécue comme un jeu lorsque l'élève ou l'étudiant ne relie pas l'école à sa vie, il faudrait mener une enquête auprès d'une grande diversité d'élèves et d'étudiants dépassant le cadre de notre étude. Nous formulons cette hypothèse pour consolider notre proposition de considérer l'alternance comme modèle universel d'apprentissage profond à l'école. Cependant, nous avons recueilli

le témoignage d'un étudiant d'une licence professionnelle en alternance du secteur du bâtiment qui explique son écart de comportement entre la situation de travail et la situation d'école :

Le cadre dans lequel je suis en entreprise est totalement différent de celui de l'université. En effet, à l'université je me crois encore à l'école, où je peux jouer avec mes "copains". Alors qu'en entreprise, dans le monde professionnel, j'essaie d'être le plus sérieux possible et il me tient à cœur de faire du mieux que je peux. (Étudiant en licence professionnelle chargé d'affaires en peinture aménagement et finition à l'UCO Laval, 2014)

Nous voyons dans ce témoignage l'exemple d'un étudiant qui a appris à considérer l'école comme un jeu. Cette représentation de l'école l'empêche de croire possible qu'il peut y avoir un lien et une continuité entre la situation d'école et la situation de travail. Dans son témoignage il ne revient d'ailleurs pas sur sa conception de l'école qui semble bien ancrée en lui. Il reconnaît seulement que le cadre de sa formation universitaire est différent de ce qu'il a connu à l'école et il prend alors la décision d'arrêter de jouer pour apprendre.

1.10 L'alternance pour le plaisir d'apprendre à l'école ?

Nous avons vu que pour vivre l'école comme un jeu il faut décider d'y jouer. En absence de décision réelle, sous la contrainte et la pression familiale, sociale et sous la contrainte des examens que vit l'élève ou l'étudiant lorsqu'il ne relie pas les enseignements à sa vie ? Cornu (2011) considère qu'en France, l'anxiété d'avoir de mauvais résultats génère de la douleur ou de la souffrance et que l'organisation du système scolaire gâche le plaisir d'apprendre. Elle constate qu'à travers le monde on associe ce plaisir d'apprendre à l'école au fait de relier l'école à la vie. C'est également ce que ressent le premier étudiant en licence d'histoire cité ci-dessus :

La contrainte du diplôme peut empêcher les étudiants de trouver du plaisir. Ce plaisir doit pouvoir se retrouver dans l'apprentissage. Ce fonctionnement (alternance à l'université) permettrait de lier la vie quotidienne aux études, de

montrer les liens qui existent entre eux.[...] La notion d'utilité des connaissances et des compétences que l'on intériorise doit passer avant tout autre objectif. Le plaisir doit être le moteur de l'étudiant. (étudiant en licence d'histoire à l'UCO Laval, 2016)

En proposant de considérer l'alternance comme modèle d'apprentissage universel à l'école, nous proposons à notre tour de relier l'école à la vie et plus précisément de créer les conditions pour que l'élève ou l'étudiant relie ses enseignements d'école à sa vie. Il s'agit de permettre à plus d'élèves et d'étudiants de retrouver le plaisir d'apprendre à l'école. Avec plus de 20% de taux de rupture, les dispositifs d'alternance salariée ne peuvent faire figure d'idéal comme dispositif de formation. Nous avons montré les difficultés rencontrées par les apprentis qui sont perceptibles dans leurs livrets d'alternance. De nombreuses conditions sont à réunir pour que l'apprenti puisse vivre pleinement une alternance permettant de relier les savoirs enseignés à l'école avec sa propre situation de travail. L'une d'elle est d'avoir une représentation positive de sa situation de travail, or le travail peut aussi être vécu comme un lieu de souffrance ou d'absence de sens. L'alternance comme modèle d'apprentissage universel à l'école n'est donc pas une recette susceptible de guérir tous les maux de l'école mais une perspective pour penser une école plus favorable à l'apprentissage profond. Il ne s'agit pas non plus de proposer un modèle unique d'organisation de l'enseignement. Si l'alternance salariée nous paraît appropriée à un certain profil d'étudiant, bien d'autres organisations des enseignements peuvent favoriser l'apprentissage en alternance de l'étudiant c'est à dire un apprentissage lui permettant de relier dans la situation d'école les enseignements à ses situations de vie.

2 UNE FIGURE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE PROFESSIONNEL INVENTEUR DE SON ACTIVITÉ

« Faut-il construire des compétences précises, en vue d'un emploi précis ? Faut-il préparer une capacité d'adaptation globale susceptible d'aider à gérer toutes les mobilités ? Faut-il développer une capacité à créer sa propre activité ? » (Remoussenard, 2010, p. 23).

La proposition que nous formulons ici pour l'enseignement supérieur n'oppose pas ces trois hypothèses que Remoussenard formulait en constatant les évolutions du travail. Elle les combine et les unifie.

2.1 Des conditions d'apprentissage professionnel en alternance difficiles à réunir.

Nous rappelons que l'apprentissage professionnel est pour nous l'apprentissage d'un métier. Notre analyse des livrets d'alternance nous a permis d'identifier sept conditions pour que l'apprentissage professionnel en alternance des apprentis s'appuie sur une mise en relation des situations d'école et des situations de travail. Parmi elle, figure la convergence de la finalité professionnelle, poursuivie par les trois acteurs d'une formation en alternance, l'apprenti, le tuteur et le responsable de formation. Autrement dit, il est nécessaire que les trois acteurs attribuent à la formation la visée d'un même métier voire d'une même représentation du métier. Cette convergence est facilitée par la définition non équivoque d'un référentiel métier attaché au référentiel de formation. C'est le cas pour la formation constituant le contexte de notre recherche. Mais les formations de l'enseignement supérieur n'identifient pas toujours clairement les contours des métiers auxquels elles préparent. Les fonctions d'ingénieur, de manager, de responsable de projet ou de chargé de missions ne correspondent pas à des métiers mais à des familles de métiers aux situations et activités spécifiques différentes. La Commission des titres d'ingénieurs (CTI) considère que les différents métiers de l'ingénieur dépendent des domaines professionnels d'intervention de l'ingénieur (CTI, 2014), donc de la diversité des savoirs mobilisés. Ces domaines sont souvent multiples au sein de la même école voire d'une même option. Quelle convergence de finalité professionnelle mettre en œuvre dans les formations en alternance dans ces conditions ? Lorsque des apprentis préparant un même diplôme ne préparent pas un même métier, du fait de leur situation d'emploi, quels savoirs enseigner pour favoriser la mise en relation des situations d'école et des situations de travail ? Comment permettre la mise en

œuvre de deux autres conditions de l'apprentissage professionnel en alternance que nous avons identifiées :

- La reconnaissance par l'apprenti que l'école parle de la réalité des situations de travail ;
- la nécessité d'une synchronisation du flux des activités l'école et du flux des activités du travail.

Comment réunir ces trois conditions lorsque la situation de travail correspond à un métier en émergence ou lorsque les missions confiées sont changeantes et provisoires ? Nous avons vu dans la première partie de notre thèse que le contexte d'évolution permanente des métiers faisait de l'adaptabilité le facteur prépondérant de l'employabilité. Pour autant, nous proposons de considérer que l'effort d'adéquation à la situation singulière d'un emploi ou d'un métier est la meilleure manière de développer l'adaptabilité à la condition de ne pas enfermer l'étudiant ou l'apprenti dans cette situation singulière mais de voir ce qu'elle comporte de général ou de transférable dans d'autres situations. Apprendre un métier est potentiellement pour nous le moyen d'apprendre à exercer plusieurs métiers durant sa vie professionnelle. Mais qu'est-ce qu'un métier aujourd'hui ?

2.2 Une conception élargie du métier

Dans notre partie problématique nous avons proposé une conception élargie du métier. Elle est incluse dans le concept de profession. Nous n'écartons pas les professions mais nous nous intéressons à la partie métier de toute profession. Pour tenir compte de l'évolution du monde du travail apprendre un métier consiste pour nous à apprendre à faire face à des situations spécifiques ou à réaliser des activités spécifiques d'une stabilité relative, reconnues par une communauté professionnelle d'actions ou de pairs. Le métier ne

se définit pas seulement à partir d'activités en partie communes mais à partir de situations en partie communes ou un mélange des deux.

Cette représentation élargie du métier permet d'envisager davantage de possibilités permettant la mise en relation par l'apprenti des savoirs enseignés dans la situation d'école avec le couple activité-situation du travail pour des apprentis d'un même groupe préparant des métiers différents. Par exemple il est possible de concevoir des enseignements concernant des activités transversales qui s'actualisent dans une diversité de situations spécifiques faisant métier. La confrontation des étudiants à la situation spécifique du travail réel devient alors indispensable pour saisir le métier et permettre l'apprentissage professionnel. Il est aussi possible de concevoir les enseignements généraux comme des ressources mobilisées dans le jugement de la situation et non dans l'activité à proprement parlé. Là encore, la confrontation des futurs professionnels à l'activité spécifique dans la situation de travail est nécessaire pour saisir le métier. Dans ces deux cas la formation en alternance paraît encore plus pertinente, voire indispensable pour que se réalise pleinement l'apprentissage professionnel.

2.3 La place du jugement professionnel

Si notre étude montre que la mise en œuvre d'un jugement professionnel en tant qu'activité autonome est largement postérieure à la formation, nous constatons que la formation permet son apprentissage de manière intégrée et diffuse dans les autres activités. L'importance de sa mise en œuvre est soulignée par l'observatoire de la profession et encouragée par les tuteurs. Il est le plus souvent mis en œuvre avec la mise en place du projet tutoré qui peut être assimilé aux "missions" généralement confiées dans le cadre des stages de fin d'études ou dans le cadre de formations en alternance dans les cursus de niveau master. Ces missions étant de plus grande envergure au niveau master que les projets tutorés des licences professionnelles, nous pensons que le jugement professionnel

peut potentiellement prendre plus d'importance à ce niveau de formation. Notre étude confirme notre proposition initiale de considérer la licence professionnelle comme le niveau de formation constituant une charnière démarquant l'enseignement supérieur sur le plan de l'apprentissage professionnel. Le jugement professionnel est pour nous ce qui caractérise de manière spécifique les métiers ciblés par l'enseignement supérieur. Les métiers ne se réduisent pas au jugement professionnel, mais les professionnels ne peuvent pas être considérés compétents s'ils ne maîtrisent pas ce jugement. Lors de notre étude nous avons retrouvé les principales caractéristiques du jugement professionnel :

- Il est une activité autonome visant le jugement de la situation d'un tiers au travers de la situation du professionnel.
- Il nécessite une recherche d'information qui mobilise potentiellement des savoirs de haut niveau d'abstraction.
- Il nécessite d'argumenter ses choix et ses propositions de solutions et de produire ainsi sur le terrain des pensées objectives.
- Le niveau de complexité de la situation entremêlant la situation du professionnel et la situation du tiers est tel que la tâche est discrétionnaire et guidée par son but.

2.4 Du jugement professionnel à l'invention de son activité

Nous avons constaté que le développement du jugement professionnel s'effectuait lors de la mise en œuvre du projet tutoré. C'est aussi le moment de la formation où l'apprenti prend la main sur le flux d'activité du travail en inventant même modestement sa propre activité. Nous pensons que le lien n'est pas fortuit. La complexité de la situation à juger dans les métiers de l'enseignement supérieur est le plus souvent marquée par l'inédit, l'inconnu, l'imprévisibilité, le caractère éphémère ou le risque. Non seulement la prescription concernant l'activité à déterminer par le jugement est imprécise (« Il y a plusieurs modes opératoires pour atteindre un même but ») (Pastré, 2011, p. 190), mais parfois seul le but est défini. L'objectif concret à atteindre peut rester flou et c'est à

l'individu de le fixer, de le proposer ou de le négocier. La centration sur le but est la particularité du travail prenant la forme d'une mission plutôt que d'une fonction. La préparation de l'activité prend de l'importance et du volume, car c'est là que s'exerce le jugement de la situation qui va orienter l'activité. Juger de la situation c'est alors imaginer une forme à la situation, lui donner un sens, découvrir et construire le problème. En ce sens, le jugement est un acte d'imagination et d'invention. Parfois la structure conceptuelle (Pastré, 2011) de la situation se situe en surface seulement. Elle cadre l'activité (un but, des moyens et des ressources à disposition), mais ne permet pas d'inférer l'action elle-même qui reste à inventer. Il y a dans toute situation de travail une part donnée et une part construite par le sujet (*Ibid.*). Pour ces situations, la part donnée est en surface et la part déterminant l'action est à construire et à inventer par le sujet. Le jugement de la situation devient un jugement ouvert. Pastré illustre ces situations avec le métier d'enseignant. L'action pédagogique de l'enseignant devant sa classe reste toujours à inventer en fonction de la singularité de la situation et en fonction de la manière dont il vit la situation. La construction du modèle d'action s'appuie fortement dans ces cas sur l'axe identitaire de la compétence en mobilisant le genre professionnel (la culture métier commune aux personnes l'exerçant), l'expérience du sujet, ses valeurs, ses intérêts, ses motivations,... (Vinatier et Altet, 2008, dans Pastré, 2011). Le style (ce qui est spécifique à la personne dans la manière d'exercer le métier) dépasse potentiellement le genre (Clot, 2000, dans Pastré, 2011). Il est par définition la part d'invention personnelle de l'activité pour tous les métiers. Pour les métiers de l'enseignement supérieur la part d'inventivité ne se réduit pas à la manière de réaliser l'activité mais consiste dans le jugement professionnel à inventer l'activité elle-même de manière formelle pour l'explicitier et l'expliquer au tiers concerné.

Paradoxalement, pour le métier étudié, les entreprises qui préconisent le développement du jugement professionnel et l'autonomie du chargé de clientèle afin qu'il personnalise l'offre formulée au client, accroissent dans le même temps l'arsenal prescriptif auquel il est soumis. Certains réseaux vont même jusqu'à définir la façon de se présenter au

client ou la formule pour lui dire bonjour ou au revoir. Ces prescriptions s'ajoutent à la nécessité de respecter la réglementation nationale et internationale en croissance constante concernant le renforcement de la sécurité et de la fiabilité du système financier. En reprenant la formulation de Pastré ci-dessus, nous constatons que ces prescriptions ne renforcent qu'en surface la structure conceptuelle de la situation professionnelle. Elles ne déterminent pas plus l'activité à mener. Pour autant l'invention de l'activité que nous identifions dans les métiers de l'enseignement supérieur ne s'exonère pas de contraintes prescriptives. Il ne s'agit pas non plus ici d'ignorer la part de l'activité contrainte et prédéterminée de ces métiers. Si l'ensemble de l'activité était prédéterminée, il n'y aurait pas de situation discrétionnaire et pas plus de jugement professionnel. Au contraire, dans un contexte professionnel de plus en plus changeant, les situations de travail se font de plus en plus discrétionnaires. La capacité d'invention de l'activité dans le jugement professionnel devient alors un facteur de compétence déterminant et le principal facteur d'adaptabilité aux situations rencontrées.

2.5 De l'invention de l'activité à l'invention de soi

La construction du modèle d'action dans l'activité de jugement professionnel s'appuie donc fortement sur l'axe identitaire particulièrement sur le genre professionnel et le style personnel. L'axe opératif passe dans ce cas au second plan. L'apprentissage professionnel dans l'enseignement supérieur consiste donc aussi à construire une identité professionnelle intégrant les codes, les habitudes, les valeurs et la culture d'un groupe professionnel se reconnaissant dans le métier et reconnaissant la bonne manière d'agir. Ce qui se joue, ce n'est pas seulement le développement des compétences professionnelles de l'individu, mais son intégration dans un corps professionnel, le rôle qu'il joue dans l'organisation, la place qu'il prend dans la société. L'apprentissage professionnel au niveau micro de l'individu se réalise dans un contexte et des conditions au niveau mésologique des organisations et du milieu professionnel à intégrer. Nous avons montré dans notre étude

l'importance du sentiment d'appartenance au groupe de collègue pour légitimer l'activité, permettre l'activité et donc permettre son apprentissage. Avec le jugement professionnel, la construction identitaire n'est pas principalement une incidence de l'activité réalisée. Cette construction identitaire est plus fortement dans l'enseignement supérieur un préalable dans les situations de jugement professionnel, c'est à dire dans les situations où l'activité à réaliser n'est pas pré-déterminée et est même à inventer. Ainsi l'adaptabilité visée dans l'enseignement supérieur concerne fortement l'axe identitaire. Nous pensons que l'adaptabilité identitaire peut se développer comme l'adaptabilité opérative dans la recherche d'adéquation à une situation singulière. C'est en s'intégrant dans un groupe professionnel, en construisant une première identité professionnelle avec la distance que permet l'analyse réflexive en cours de formation, que l'apprenti développe sa capacité à modifier ou à changer d'identité professionnelle au cours de sa vie professionnelle. Si le jugement professionnel amène le professionnel à inventer en partie son activité, il lui permet aussi de construire son identité professionnelle, autrement dit, d'effectuer l'invention de soi au travail.

2.6 Une figure pour l'enseignement supérieur

Afin de répondre à la fois à la nécessité d'adaptabilité professionnelle et la nécessité de faire face au très haut niveau de complexité des situations professionnelles rencontrées dans les métiers ciblés par l'enseignement supérieur, nous proposons une visée de la professionnalisation des formations. Cette visée est celle de la figure d'un professionnel inventeur de son activité. Cette figure se fonde sur la compétence de jugement professionnel de situations hautement complexes et discrétionnaires. Cette figure nous paraît particulièrement pertinente si nous considérons que dans les métiers de l'enseignement supérieur, il ne s'agit pas tant de s'adapter au changement que de conduire le changement voire de le proposer et de l'inventer. La pertinence nous paraît tout aussi importante pour l'apprentissage des métiers en émergence ou en profonde mutation.

CONCLUSIONS

1 RAPPEL DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Dans la première partie de notre thèse, nous avons positionné notre travail dans le contexte social qui nous amène à choisir l'angle particulier de l'apprentissage professionnel pour étudier l'alternance dans l'enseignement supérieur. Nous cherchons à mieux connaître les formations par alternance dans l'enseignement supérieur professionnel français en interrogeant ses spécificités vis-à-vis, d'une part, des formations par alternance non supérieures et, d'autre part, vis-à-vis des formations de l'enseignement supérieur professionnel non alternées. Puis, après avoir circonscrit nos thèmes de recherche incarnés par des concepts et des construits : alternance, enseignement supérieur et apprentissage professionnel, nous avons problématisé notre étude à partir de ce que les écrits de la recherche nous disent de l'interrelation entre ces objets. Nous justifions notamment d'effectuer notre étude auprès d'étudiants d'une licence professionnelle. Après avoir mis à jour plusieurs paradoxes de l'alternance, nous avons présenté le problème de recherche puis notre question de recherche. Nous cherchons à réduire l'insuffisance de connaissances sur l'alternance vécue par les acteurs en particulier des apprentis pour caractériser l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur.

Dans la deuxième partie, le cadre de référence, nous présentons la démarche nous ayant conduit d'une part à choisir le cadre théorique de la didactique professionnelle et d'autre part à interpréter ce cadre à partir de la convocation de l'épistémologie poppérienne. La théorie de l'apprentissage de Popper (1981) nous permet de combler la relative faiblesse du cadre théorique de la didactique professionnelle visant à proposer une théorie de l'apprentissage en tant que processus cognitif. Après la présentation critique de ce qui justifie selon nous l'articulation de ces deux cadres, nous modélisons les trois concepts et construits fondant notre cadre de référence : l'apprentissage professionnel, le jugement professionnel et l'alternance ou plus précisément pour ce dernier : l'apprentissage

professionnel en alternance. La modélisation de ces trois concepts et construits nous permet d'identifier trois catégories de dimensions de l'apprentissage professionnel à étudier : les dimensions identitaires, les dimensions opératoires et les dimensions temporelles. Ces trois dimensions nous permettent de définir trois sous-objectifs à notre objectif général de recherche

Dans la troisième partie, intitulée méthodes, nous présentons la manière par laquelle nous opérationnalisons cette recherche en commençant par décrire les deux fondements nous conduisant d'une part à l'étude des livrets d'alternance d'une licence professionnelle de chargé de clientèle de particulier en Banque Assurance et d'autre part à opérationnaliser l'identification de l'évolution des compétences comme des indicateurs d'apprentissage professionnel sur laquelle nous fondons la validité externe de notre recherche. Nous précisons les trois registres à partir desquels nous appréhendons notre corpus de données : en tant que traces de l'activité réflexive des apprentis, en tant qu'actes de langage et en tant que représentations du couple activité-situation. Ceci nous permet de faire évoluer nos trois sous-objectifs en quatre objectifs spécifiques. Puis nous présentons classiquement la méthodologie en elle-même pour expliciter le type de recherche, l'échantillonnage, le recueil des données, l'analyse de ces données et les critères nous permettant d'assurer la scientificité et la validité externe et interne de notre recherche à trois niveaux. Nous mobilisons pour cela notre modélisation du jugement professionnel. Enfin, nous présentons notre grille d'analyse, le cas unique, nos attentes préalables et l'analyse de notre opération de codage qui nous permet d'évaluer la validité interne de l'analyse de nos données.

Avec la quatrième partie, nous présentons l'analyse de nos données et nos interprétations pour chacun des objectifs spécifiques. Avec le premier objectif, nous caractérisons les résultats de l'apprentissage professionnel en alternance perceptible dans les livrets d'alternance étudiés et le rapport de notre corpus de données avec notre objet de

recherche. Notre analyse des dimensions identitaires de l'apprentissage professionnel en alternance se structure principalement par l'analyse des influences identitaires puis par l'analyse des intentions d'apprentissage. Sur ces deux champs, nous identifions deux catégories d'apprentis, respectivement en fonction de l'expérience antécédente à la formation et en fonction des intentions de transfert des apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail. L'analyse des dimensions opératoires nous fait constater l'absence d'une démarche inductive dans la situation d'école. Nous engageons alors une étude thématique des relations inter-situations et intra-situations figurant dans les propos des apprentis rédigés dans leurs livrets d'alternance. Cette étude nous permet d'identifier cinq fonctions de l'apprentissage professionnel en alternance. Ces fonctions font évoluer la représentation des apprentis du couple activité-situation. Nous effectuons un focus de cette évolution dans l'activité de jugement professionnel et présentons le processus d'apprentissage du jugement professionnel identifié dans les livrets d'alternance. Nous concevons ensuite les cinq fonctions de l'apprentissage professionnel comme l'expression de l'imagination critique, processus fondamental de tout apprentissage pour Popper. Cela nous conduit à interpréter l'absence de démarche inductive à l'école en proposant notre représentation du rôle de l'école dans le processus d'apprentissage professionnel en alternance. Enfin, l'analyse des dimensions temporelles de l'apprentissage professionnel en alternance se structure autour de l'identification de l'importance de la synchronisation sur les flux d'activités de la situation d'école et de la situation de travail. Nous présentons comment les autres dimensions identifiées viennent potentiellement alimenter l'intensité du flux de l'activité d'apprentissage professionnel en alternance.

Nous exposons dans la cinquième partie, intitulée objet de discussions, deux propositions issues des constats effectués lors de nos analyses. La première proposition consiste à considérer l'alternance, non seulement comme une modalité de formation mais aussi comme un modèle universel d'apprentissage à l'école. Nous proposons ensuite la figure d'un professionnel inventeur de son activité comme moyen d'orienter l'ingénierie de

formation et l'ingénierie pédagogique des formations professionnelles par alternance dans l'enseignement supérieur.

2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Présenter les limites de notre thèse consiste, pour nous, à lever d'éventuelles ambiguïtés en permettant de mieux distinguer ce que représentent pour nous les résultats de notre thèse de ce qu'ils pourraient être potentiellement perçus. Nous présentons les principales limites de notre thèse en situant successivement notre perspective critique dans chacun des mondes de Popper (1981), c'est à dire, la perspective de la connaissance objective produite, la perspective du terrain des actes concrets, la perspective de l'espace subjectif du chercheur.

2.1 Perspective de la connaissance objective produite.

Le but de notre recherche est de pouvoir caractériser l'apprentissage professionnel en alternance d'apprentis de l'enseignement supérieur. Nous souhaitons donc caractériser un processus cognitif. Mais il est impossible d'accéder directement à un processus cognitif. Nous ne pouvons accéder qu'à des actions, qu'à des traces de ce processus, qu'à des expressions de représentations de ce processus. À partir de notre cadre théorique, nous inférons son existence et ses caractéristiques. Selon Vermersch (1991), nous n'avons pas perçu ce processus, nous l'avons conceptualisé. Selon Popper (1981), nous l'avons imaginé. La limite fondamentale de notre recherche est son essence même. C'est aussi son intérêt. Ce qui fait la valeur de nos conceptualisations est l'usage qui en sera fait. Permettent-elles aux praticiens d'éclairer leurs terrains des actes concrets sous un jour nouveau ? Leur permettent-elles de concevoir de nouvelles manières d'agir ? Celles-ci leur permettent-elles d'être plus efficaces ou plus efficaces ? La limite de notre thèse est de ne pouvoir répondre que très partiellement à ces questions.

2.2 La perspective du terrain des actes concrets

Nous avons pu étudier les livrets d'alternance d'une licence professionnelle particulière. Certains résultats sont dépendants de son organisation singulière ce qui limite le transfert possible de nos conceptualisations à d'autres contextes. Avant de pouvoir interroger une autre formation à partir de nos résultats, il faut pouvoir mesurer l'écart des contextes et la distorsion que cet écart peut produire sur le processus d'apprentissage professionnel des apprentis. Nous relevons ici une liste de singularités à interroger :

- La formation est une licence professionnelle accueillant, comme l'ensemble des licences professionnelles majoritairement des étudiants titulaires de BTS et de DUT. Ce profil d'étudiants n'est pas représentatif de l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur. Si ce format de formation peut constituer un modèle de professionnalisation à l'université, il n'est pas représentatif de la diversité des formations professionnelles de l'enseignement supérieur.
- Il existe un référentiel métier unique et non équivoque associé au référentiel de formation. Les situations de travail des apprentis sont similaires et homogènes. Un script-type, discuté annuellement entre les représentants des entreprises et de l'école, facilite la synchronisation des flux d'activité des situations d'école et des situations de travail.
- Le secteur professionnel de la Banque Assurance est le secteur professionnel consacrant la plus importante part de sa masse salariale à la formation. Les tuteurs sont donc marqués par une importante culture de la formation.
- Le livret d'alternance est utilisé comme outil de liaison et comme support de l'analyse réflexive des apprentis. Les apprentis sont formés à son usage dans le cadre d'un cours visant l'appropriation du processus d'apprentissage professionnel par les apprentis.

- Le projet tutoré, dont la mise en œuvre permet de développer l'activité de jugement professionnel, est organisé comme une mission en entreprise. Il doit obligatoirement concerner une action commerciale et donc le cœur de l'activité du métier ciblé par la formation.

De plus, l'activité du chercheur, nécessairement limitée dans le temps, n'a pas pu permettre :

- d'étudier les mémoires professionnels et les rapports de stage qui constituent des traces importantes de l'analyse réflexive des apprentis sur leurs compétences et leurs apprentissages. Rédigés en fin de formation, ils ne permettent pas d'étudier le processus en cours et le dialogue inter-situation. C'est pourquoi, nous leur avons préféré les livrets d'alternance. Ils auraient cependant pu constituer un complément pertinent.
- D'étudier plus de livrets d'alternance. Il pourrait être intéressant d'étudier les livrets d'un autre groupe ou d'une autre formation organisée selon le même modèle, mais dans un autre secteur professionnel. Nous avons identifié pour l'ensemble des dix livrets étudiés, 573 segments qui ont fait l'objet de 2635 codages à la suite du croisement de chaque segment avec 32 critères d'analyse soit 18 336 questions étudiées.
- De mener des entretiens avec des apprentis pour confirmer ou infirmer les hypothèses issues de nos analyses.

2.3 La perspective de l'espace subjectif du chercheur

Le point déterminant sur lequel notre analyse s'appuie est l'activité de codage. Cette activité est particulièrement subjective. Elle consiste à partir d'une grille d'analyse à donner un sens au segment de texte analysé. Idéalement, un codage interjuge aurait pu

permettre de réduire le potentiel d'effet subjectif de cette activité. Pour objectiver notre activité de jugement lors du codage, nous avons conçu une activité réflexive nous appuyant sur la conception du jugement professionnel définie dans notre cadre conceptuel. Cependant, cette subjectivité latente nous interdit d'utiliser des résultats d'analyses statistiques très fines et nous conduit à donner autant d'importance dans nos interprétations à certains faits rencontrés peu de fois et à d'autres davantage omniprésents.

L'interprétation des résultats est une part éminemment subjective de l'analyse. Elle est donc inmanquablement sous influence de nos représentations construites sous influences sociales et identitaires et en fonction de l'ensemble de nos intentions. Notre appartenance au groupe professionnel des directeurs de CFA nous permet d'ancrer notre recherche dans une réalité de terrain, mais elle soumet notre interprétation à l'influence d'une représentation positive de l'alternance et d'intentions de promotion et de développement de l'apprentissage particulièrement dans l'institution d'appartenance. Le raisonnement logique conduisant à proposer l'alternance comme modèle universel d'apprentissage à l'école n'est probablement pas exempt de cette influence.

3 LES APPORTS DE LA THÈSE

Pour présenter les apports de notre travail, nous reprenons chacune des grandes parties de notre thèse en précisant pour quel acteur la partie peut constituer un apport. Avec Popper (1981), nous considérons ici qu'un apport de la thèse est un élément susceptible de modifier pour l'acteur l'horizon d'attentes et de croyances lui permettant d'agir.

3.1 Problématique

Les paradoxes de l'alternance, comme modalité de formation, et en particulier de l'alternance dans l'enseignement supérieur peuvent interpeller les responsables du pilotage des formations par alternance dans les établissements de formation et dans les régions en

particulier. Par exemple, l'idée communément répandue motivant les politiques de développement de l'Apprentissage est que cela contribuerait à la résolution du problème du chômage des jeunes. Or, nous montrons que l'alternance, comme modalité de formation, ne fait que favoriser l'insertion professionnelle des jeunes qui suivent ces formations au détriment des autres jeunes. En leur attribuant des objectifs qu'elles ne peuvent pas tenir, les politiques de développement de l'Apprentissage risquent de générer dans la population des déceptions et des incompréhensions. Plus encore, elles risquent de passer à côté de la véritable plus-value de l'alternance. Nous ne remettons pas en cause les politiques de développement de l'Apprentissage, mais nous suggérons que leur objectif doit être la réussite de l'apprentissage professionnel. C'est pour nous la plus-value de l'alternance dans les formations de niveau infra-baccalauréat comme cela doit l'être dans enseignement supérieur à condition de réunir certaines conditions que nous identifions par notre recherche. Parmi les conditions de mise en œuvre et de réussite de cette finalité de l'alternance, nous remettons en cause l'approche inductive en tant qu'idéal pédagogique qui serait nécessaire pour mettre en œuvre l'alternance intégrative. Les enseignants et formateurs des formations par alternance devraient être potentiellement réactifs à cette ouverture vers d'autres façon de penser l'organisation et la pédagogie par alternance. Nous proposons par ailleurs de considérer le jugement professionnel comme le facteur, le vecteur, et le marqueur de la compétence spécifiquement ciblée dans l'enseignement supérieur. Nous pensons que le jugement professionnel peut être l'indicateur permettant sous l'angle de l'apprentissage professionnel de catégoriser, voire même de définir l'enseignement supérieur. Cette proposition est susceptible d'alimenter les débats sur les stratégies de professionnalisation des parcours de formation dans l'enseignement supérieur qui ont cours au niveau national comme au sein des établissements.

3.2 Cadre conceptuel

Nous critiquons le cadre théorique de la didactique professionnelle en soulignant quelques zones d'ombre et essentiellement l'absence d'une solide théorie de l'apprentissage. Nous proposons d'articuler la théorie de l'apprentissage et le cadre épistémologique de Popper avec le cadre théorique de la didactique professionnelle. La communauté scientifique de la didactique professionnelle peut saisir, critiquer, enrichir ou rejeter ces propositions. Elle peut aussi souhaiter progresser dans une meilleure construction théorique de son cadre de référence. Nous pensons notamment que nos propositions sont susceptibles de permettre de consolider l'articulation des dimensions identitaires et opératoires. Elles peuvent permettre également d'avancer dans la recherche en cours d'une conceptualisation de l'alternance. Pour notre part, notre modélisation s'attache essentiellement à définir l'apprentissage professionnel en alternance, l'alternance étant comprise ici dans une perspective de formation comme alternance de situations de travail et de situations d'école. L'alternance existe pour nous conceptuellement en considérant que ce qui caractérise alors la situation de formation à l'école est l'absence du travail. Nous disons absence du travail et non absence de travail c'est à dire absence du flux des activités du travail auquel l'apprenti doit faire face. Notre recherche permet d'identifier que l'absence du travail dans la situation d'école facilite la construction des représentations de la situation de travail par l'effort de rendre présent à l'esprit ce qui est absent. D'une manière général, nos modélisations peuvent contribuer au renouvellement attendu du cadre théorique concernant les recherches effectuées sur les formations professionnelles et particulièrement sur les formations en apprentissage.

3.3 Méthodologie

L'originalité de notre recherche sur le plan méthodologique est de mobiliser notre cadre conceptuel et particulièrement notre conception du jugement professionnel pour permettre d'objectiver la démarche subjective du jugement du chercheur notamment dans la

phase de codage. Nous avons donc effectué de manière systématique une analyse réflexive de nos propres jugements en nous contraignant à rédiger le résultat de cette analyse au fur et à mesure. Cette production écrite brute constitue la trace de l'analyse réflexive que nous avons menée au même titre que les livrets d'alternance constituent la trace de l'analyse réflexive des apprentis. Nous reproduisons en annexe cette production écrite telle qu'elle a été rédigée chronologiquement, car elle est un élément essentiel permettant d'attester du niveau de validité interne de nos données. Cette analyse réflexive nous a permis de préciser l'indicateur de saturation des données recueillies et analysées. Nous mobilisons, une fois encore, notre cadre conceptuel. Ici nous nous appuyons sur Popper (1982) et la caractéristique de l'être humain lorsqu'il explore le monde d'imaginer librement des conjectures. Notre analyse réflexive nous a permis de prendre conscience qu'en phase de codage nous imaginions en permanence des hypothèses que nous rédigeons pour pouvoir les reprendre en phase d'analyse approfondie. Nous avons alors considéré que la saturation des données était obtenue lorsque la production de nouvelles hypothèses se tarissait. Au-delà de la congruence de notre méthode de recherche avec notre cadre conceptuel et notre objet d'étude, il nous semble que notre approche méthodologique peut trouver d'autres applications dans des recherches qualitatives de type compréhensif. Notre recherche peut donc être saisie par les chercheurs utilisant des méthodes qualitatives pour interroger leurs propres pratiques. Il s'agit là pour les chercheurs d'objectiver leur démarche d'objectivation chemin faisant.

3.4 Analyse et interprétation

Toute pédagogie comporte en elle une théorie de l'apprentissage (Soëtard, 2012). Nous pensons donc que toute pédagogie par alternance comporte en elle une théorie de l'apprentissage professionnel en alternance. Bien sûr, les résultats de nos analyses peuvent alimenter le travail d'autres recherches sur des thématiques proches. Nous reprenons cependant ici, les résultats permettant de caractériser l'apprentissage professionnel en

alternance qui peuvent, selon nous, permettre à des enseignants et à des formateurs de revisiter en partie leur pratique pédagogique dans des formations par alternance :

- L'alternance s'apprend. Il paraît pertinent de penser la manière de soutenir le changement de posture des nouveaux apprentis pour leur permettre :
 - d'envisager l'apprentissage au service de l'activité et non l'inverse
 - d'apprendre à se synchroniser sur le flux d'activités de l'école et sur le flux d'activité du travail au service de l'apprentissage professionnel ou de co-synchroniser ensemble les deux flux.
- L'engagement en responsabilité dans la situation de travail est le principal moteur de l'apprentissage professionnel. Une attention particulière sera donnée aux différentes marques de reconnaissance de l'intégration progressive dans le groupe professionnel, marques essentielles pour la construction identitaire qui légitime et accompagne l'engagement en responsabilité dans la situation de travail.
- Le livret d'alternance peut être pour l'apprenti un instrument de l'appropriation du processus d'apprentissage professionnel. Il s'agit alors de lui permettre de saisir qu'il est à la fois tout au long de la formation, le support de l'analyse réflexive sur ses apprentissages et le tiers-espace lui permettant de poser des actes de langage susceptible de faire évoluer sa progression.
- À partir des histoires singulières de chacun des apprentis, nous avons identifié sept conditions favorisant la mise en relation par l'apprenti des situations d'écoles avec les situations de travail. Ces conditions peuvent constituer des points de repère pour penser autrement une ingénierie de formation ou une ingénierie pédagogique visant la mise en œuvre d'une réelle alternance intégrative.
- La présence à l'esprit de la situation de travail lors de la situation d'école facilite les mises en relations des situations, mais aussi les mise en relations des différents niveaux d'abstraction de terrains de pensées objectives et des différents niveaux de concrétisation de terrains d'actes concrets. permet le développement concomitant de la forme opérative et de la forme prédicative de la connaissance. Ce constat permet

de concevoir de manière plus riche les rapports entre théorie et pratique qui se jouent dans l'alternance. Il nous semble notamment possible d'établir une grille d'analyse constituée d'une quinzaine de relations-types permettant d'évaluer les relations potentielles qu'un apprenti peut mettre en œuvre dans une formation. Ceci faciliterait l'identification d'activités qui permettrait d'enrichir ces relations.

- L'apprentissage professionnel est l'œuvre d'un effort d'imagination de représentations permettant d'orienter, de réaliser et de contrôler l'activité de la situation de travail. C'est à la suite de plusieurs itérations que se solidifie la représentation pour qu'elle soit moins source d'erreurs. C'est dans la répétition que la représentation de l'activité et du métier se fluidifie au sens d'une incorporation et d'une routinisation de la représentation nécessaire à la réactivité dans l'activité. Cet élément peut nourrir la réflexion sur l'organisation des rythmes de la formation par alternance afin de permettre à la fois le déroulement successif de plusieurs itérations et de renforcer la présence à l'esprit de la situation de travail dans la situation d'école.
- Le rôle de l'école est d'être un accélérateur d'apprentissage professionnel en dehors du flux d'activité du travail en facilitant le transfert de savoirs. Ce transfert s'effectue si les savoirs correspondent à la construction d'une représentation du couple activité-situation de travail proche de la représentation actuelle de l'apprenti. Cette représentation évolue par extension de l'espace et du temps pris en compte dans la situation. L'ingénierie pédagogique peut ainsi veiller à synchroniser les enseignements en fonction de cette extension de l'espace et du temps pris en compte dans la situation.
- Le jugement professionnel est potentiellement dans les métiers ciblés par l'enseignement supérieur une activité de transfert de savoirs d'un haut niveau d'abstraction. L'apprentissage du jugement est en début de formation un processus diffu au sein de l'ensemble des autres activités. Il apparaît en tant que tel au moment de la réalisation de la mission autonome si celle-ci correspond à une activité

prototypique du métier ciblé. Ces éléments peuvent permettre de mieux concevoir, dans une ingénierie de formation à inventer, les modalités de formation à l'exercice de cette activité hautement complexe.

L'ensemble de ces points peut selon nous permettre de dessiner les grandes lignes d'une pédagogie de l'appropriation dans le cadre d'une formation par alternance dont l'objectif serait de permettre à l'apprenti de conduire le processus d'apprentissage professionnel en mettant en relations et en dialogues les situations de travail et les situations d'école.

3.4.1 Distinctions vis à vis de l'infra-baccalauréat et l'enseignement supérieur non alterné

En synthèse, cette connaissance de l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur nous fait identifier des éléments qui permettent de le distinguer de l'apprentissage professionnel dans l'enseignement supérieur non alterné. Il s'agit en alternance d'apprendre pour réussir l'activité de travail et non plus de réaliser des activités pour apprendre. Le rythme de l'alternance et la mise en responsabilité du futur professionnel dans la situation de travail permettent de rendre présent la situation de travail dans la situation d'école. Cette présence permet à l'apprenti de donner sens aux savoirs enseignés en fonction de l'évolution de ses représentations du couple activité-situation. Elle facilite le transfert de ses apprentissages de la situation d'école vers la situation de travail selon une plus grande amplitude inter-niveaux de concrétisation et d'abstraction. Ces éléments sont également potentiellement des éléments de similitude avec l'apprentissage professionnel en alternance dans les formations infra-baccalauréat. L'ingénierie pédagogique de l'alternance dans l'enseignement supérieur peut alors largement s'inspirer de celle développée au niveau infra-baccalauréat.

D'autres éléments justifient le fait de distinguer l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur de celui mis en œuvre dans les formations infra-

baccalauréat. Le niveau d'abstraction des savoirs enseignés ne semble pas permettre la mise en œuvre d'une démarche inductive dans le temps dévolu à la formation. L'activité de jugement professionnel de la situation génère une activité de production sur le terrain des idées objectives permettant de justifier les choix opérés pour orienter l'activité. Cette production peut se traduire par l'invention partielle de l'activité. Il ne s'agit plus d'aborder la situation à partir de l'activité, mais de penser l'activité à partir de la situation. Ces spécificités de l'apprentissage professionnel en alternance dans l'enseignement supérieur vis-à-vis de celui pensée au niveau infra-baccalauréat sont aussi, pour nous, des éléments de similitude avec l'apprentissage professionnel dans l'enseignement supérieur non alternée. Il se réalise alors principalement dans le stage de fin d'études dans le cadre de la réalisation d'une mission au caractère discrétionnaire.

3.5 Discussion

La première de nos deux propositions de discussion concerne l'ensemble du système éducatif. En faisant de l'alternance un modèle d'apprentissage universel pour l'école, il s'agit de réinterroger le fonctionnement de l'école. Nous proposons également ainsi une nouvelle clé de lecture des comportements d'apprentissage des élèves et des étudiants à l'école. Cette proposition peut également conduire à engager de nouveaux travaux de recherche pour étayer ou contredire cette proposition visant à redonner la place au plaisir d'apprendre de l'élève en lui permettant de relier l'enseignement à sa vie.

Notre deuxième proposition de discussion s'adresse aux institutions et aux établissements d'enseignement supérieur participant du pilotage de la professionnalisation des parcours de formation. La figure du professionnel inventeur de son activité s'appuyant sur une activité de jugement professionnel maîtrisée nous paraît pouvoir alimenter les débats visant l'adaptation des établissements de formation aux mutations du travail.

4 LES RETOMBÉES ENVISAGÉES SELON UNE PERSPECTIVE D'INTERRELATIONS ENTRE RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE

4.1 Retombées pour la pratique

- Pour les directions des ressources humaines du monde bancaire, cela permettra de réinterroger le référentiel métier du chargé de clientèle de particulier à partir de la place donnée au jugement professionnel et d'envisager une politique de formation continue favorisant le développement du jugement professionnel.
- Pour la licence professionnelle de chargé de clientèle de particulier en Banque-assurances, notre recherche permettra d'interroger certaines absences dans les livrets d'alternance de faits que nous nous attendions à rencontrer comme les échanges entre pairs. Elle permettra de renforcer le lien entre les examens et l'activité professionnelle pour un renforcement des relations entre les situations d'école et les situations de travail par les apprentis « stage antécédent ». Elle permettra de questionner la manière de renforcer l'apprentissage du jugement professionnel. Elle invitera à mieux mobiliser les apprentis et les tuteurs sur l'usage du livret d'alternance et revoir la formation des tuteurs proposée chaque année.
- Pour l'organisation des formations professionnelles de l'enseignement supérieur notre recherche alimente la réflexion sur l'ingénierie de formation et sur l'ingénierie pédagogique.
- Pour le pilotage des formations sous contrat d'apprentissage et pour le pilotage des formations professionnelles de l'enseignement supérieur, notre recherche peut permettre de revisiter les orientations stratégiques à différents échelons pour le développement de l'Apprentissage ou pour la valorisation des finalités de professionnalisation des parcours de formation. En mobilisant des éléments de notre travail, nous avons pu ainsi, largement contribuer à la définition d'un projet pour un développement durable de l'Apprentissage, susceptible d'intéresser l'Association des directeurs de CFA de la Région des Pays de la Loire. Ce projet a été présenté en

décembre 2015 lors du congrès national des directeurs de CFA de Montpellier. De la même manière, nous conduisons actuellement une réflexion prospective collective sur l'évolution de la professionnalisation des formations pour l'ensemble des campus de l'Université Catholique de l'Ouest.

4.2 Pour la formation

Nous pensons que ce travail peut permettre de renouveler la formation des enseignants et des formateurs intervenant dans les formations par alternance et plus largement de donner une nouvelle perspective de l'alternance dans la formation professionnelles des enseignants particulièrement dans l'enseignement supérieur. Ainsi, nous sommes intervenus en mai 2015 dans le cadre d'une formation des enseignants de Vetagrosup à Clermont Ferrand. Cela nous a conduits à donner une forme plus opérative à nos conceptualisations théoriques. Au moment où les acteurs de l'enseignement supérieur en France s'interrogent sur la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur cette thèse peut permettre de contribuer à la formation des enseignants pour qu'ils conçoivent des dispositifs et des processus pédagogiques favorisant l'apprentissage profond des étudiants. Elle apporte des éléments de compréhension de l'apport de l'expérience et de l'action dans le processus d'apprentissage et des clés d'intelligibilité pour favoriser la mise en relation par les étudiants des savoirs enseignés avec les situations de leur vie.

4.3 Pour la recherche

En renouvelant, par notre recherche, le cadre conceptuel des recherches sur les formations par alternance, nous pensons ouvrir de nouvelles voies de recherche à explorer dans le but de mieux comprendre l'apprentissage professionnel en alternance. Cela devrait permettre à terme d'améliorer les pratiques et le pilotage des dispositifs des formations par alternance et devrait contribuer à alimenter la formation de l'ensemble des acteurs partie prenante des formations par alternance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B. et Nagels, M. (2011). La compétence en formation. *Education & Formation*, 296, 13-30.
- Ancely, C. (2010). *Vers une archéologie du développement professionnel: analyse des traces de pratiques avec des enseignants débutants: quelles ressources? Quel accompagnement?* Thèse de doctorat, Université Montpellier 3, France.
- Arrighi, J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions. *Revue française de pédagogie*, 183(2), 49-57.
- Aschieri, G. (2012). *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur l'enjeu du premier cycle*. Paris : Direction des journaux officiels.
- Astier, P. (2011) *L'alternance en question : audition des experts*. Dijon : Eduter. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/laternance-en-question-audition-des-experts.html>>
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre: L'élève face aux savoirs*. Montrouge : ESF Editeur.
- Attali, J. et Brandys, P. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris : Stock.
- Austin, J. L., & Lane, G. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Bargas, D. (2012). Construire de la qualification avec de l'alternance. Actualité des enjeux pédagogiques. *CPC infos*, (51), 15-20.
- Barth, I. (2005). De l'alternance à la VAE : regards croisés sur la construction de la compétence. Dans *L'alternance dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives* (p. 115-141). Paris : L'Harmattan.
- Beitone, A. (2007). Pour en finir avec la pédagogie inductive. *Les Cahiers Pédagogiques*, (449).
- Béjean, S. et Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante, Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. France : Comité StraNES.

- Belghith, F., Verley, E., Vourc'h, R. et Zilloniz, S. (2011). *La vie étudiante - Repères*. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.
- Bélisle, M. et Tardif, J. (2013). Baliser les parcours de formation professionnalisants. In *Actes de colloque QPES 2013, « Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance »* (pp. 198-205). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Berteloot, F. (2013). La licence professionnelle, une norme de professionnalisation à l'université. *Revue Européenne du Droit Social*, XVIII(1), 49-64.
- Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016. *Sociologie de l'école*. Paris : Éditions La découverte.
- Boulanger, F. et Bouchoux, C. (2011). Mise en place d'une formation d'ingénieurs par apprentissage : Vers l'approche compétences. In *Actes de colloque QPES 2011, « Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements »*. Angers : Université d'Angers.
- Boulet, P. (2011). *La formation en alternance: repères sur des actions de formation alternée et clés pour l'action*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de Son Expérience*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Bourgeois, E (2006). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. In Bourgeois, E. et Chapelle, G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p.21-36). Paris : Presses Universitaires de France – PUF.
- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, XLIX(2), 117-129.
- Buyse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5 (11), 225-242.
- Cadet, J.P. et Mahlaoui, S. (2011) Quand les entreprises et les administrations renouvellent la notion de métier. *Bref du Céreq*, 282, 1-4.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Cart, B., Jacob, N. et Léné, A. (2015). Les apprentis de l'enseignement supérieur : diversité des usages et des logiques. *Relief*, 50, 319-330.

- CEFI (s.d.). Formations des ingénieurs : les grands principes. Document téléaccessible à l'adresse <http://old.cefi.org/CEFINET/ECOLES/PROG_PED/principes.htm>
- Centre d'analyse stratégique. (2013). *Formation professionnelle initiale : l'Allemagne est-elle un modèle pour la France ? Note d'analyse 322*. France : Premier ministre, Centre d'analyse stratégique.
- CEREQ (2008). Les chemins de la formation vers l'emploi. *RELIEF*, 25.
- CEREQ (2010). Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? *Net.doc*, 75.
- CEREQ. (2011a). Université : les défis de la professionnalisation. *Notes Emploi Formation*, 46.
- CEREQ. (2011b). Développer l'apprentissage ? Constats, limites et propositions. *Bref du Céreq*, 293-2.
- CEREQ. (2014). Enquête 2013 auprès de la Génération 2010 - Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. *Bref du Céreq*, 319.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 2, 51–61.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance: pour comprendre c'est-à-dire pour faire*. Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. (2011) *L'alternance en question : audition des experts*. Dijon : Eduter. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/alternance-en-question-audition-des-experts.html>>
- Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation: des pratiques à construire*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Coles, C. (2002). Developing professional judgment. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 22(1), 3–10.
- Collomb, B. (2009). Grandes écoles et excellence scientifique. *Commentaire*, 32(126), 451–464.
- Combes, M. C. (2011). La professionnalisation des études universitaires. *Education permanente*, 188, 25-35.

- Commission européenne (2015). *Ce qui est bon pour les jeunes est bon pour les entreprises. Alliance européenne pour l'apprentissage*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Conférence des grandes écoles, (2014). *L'excellence par l'ouverture. Dossier de presse 2013-2014*. Conférence des grandes écoles.
- Cornu, L. (2011). Relier les études et la vie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 39-50.
- Couturier, C. et Zaid, A. (2012). *Temporalités : un panorama des formations d'ingénieurs en apprentissage en France*. Communication présentée au Colloque international francophone « Expérience 2012 » Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux, Lille (France).
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- CTI (2009). *Références et Orientations 6ème édition*. Commission des Titres d'Ingénieurs.
- CTI (2014). *Références et Orientations 7ème édition*. Commission des Titres d'Ingénieurs.
- DARES (2015). L'apprentissage en 2014, une moindre baisse qu'en 2013. *Dares analyses*, 57.
- Dauty, F. (2012). Alternance : Mythes et réalités. *CPC infos*, 51, 7-14.
- Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue: Pour une alternance dialogique: L'alternance, une alternative éducative? *Éducation permanente*, 163, 81-86.
- DEPP (2014). En février 2013, 65 % des jeunes ont un emploi sept mois après la fin de leur apprentissage. *Note d'information*, 4.
- DEPP (2016) *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2015*. France : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

- Deslauriers, J. P. (2005). La recherche qualitative. Une façon complémentaire d'aborder les questions de recherche. *In* Bouchard, S. et Cyr, C. (dir.), *Recherche psychosociale* (p. 407-434). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Develay, M. (2007). Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance. *Education permanente, L'alternance pour des apprentissages situés* 1(172), 15.
- Donnadieu, B. (2011). *De l'apprentissage du métier en situation de travail à l'apprentissage par les situations de travail: l'alternance*. Dijon : Eduter. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/de-lapprentissage-du-metier-en-situation-professionnelle-a-lapprentissage-par-les-situations-pro-1.html>>
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z. et Poizat, G. (2013). *L'éducation tout au long de la vie. Pour une pédagogie du devenir*. Communication présentée à une conférence publique, Université de Genève, 14 mars.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Pour une alternance apprenante à l'université. *Education permanente, L'alternance pour des apprentissages situés* 2 (173), 27-37.
- Fioraso, G. (2013). *Discours de Geneviève Fioraso à l'occasion du coup d'envoi de la rentrée étudiante à l'I.U.T. d'Angers-Cholet*. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Angers, 9 septembre.
- Firode, A. (2012). *Théorie de l'esprit et pédagogie chez Karl Popper: le« seau » et le« projecteur »*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Firode, A. (2013). Représentation et théorie: une analyse critique du point de vue constructiviste. *Recherche en éducation*, 17, 38-45.
- Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. *In* Presseau A., Frenay M. (dir.). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p.7-48). Québec : Les presses de l'Université Laval .
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : Editions L'Harmattan.

- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation permanente, L'alternance pour des apprentissages situés* 172, 27-37.
- Geay, A., Hahn, C. et Besson, M. (2005). Évolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement supérieur de management: L'alternance, une alternative éducative? *Éducation permanente*, 163, 15–28.
- Geay, A. et Sallaberry, J. C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7–15.
- Gérard, C. (2011). Pour une modélisation de l'alternance/oscillation tout au long de la vie. *Transformations, L'alternance dans l'enseignement supérieur: de nouvelles perspectives ?*, 6, 195-210.
- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education permanente*, 135, 23–32.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!*. Paris : Belin.
- Giret, J.-F. et Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 117, 29-47.
- Groupe de travail «Ba-Ma Deskriptoren». (2003). *Descripteurs pour les diplômés de bachelor et de master. Rapport intermédiaire à l'intention du Comité de direction de la coordination Bologne*.
- Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education permanente, L'alternance pour des apprentissages situés* 172, 39-43.
- Hahn, C., Collin, B. et Besson, M. (2005). *L'alternance dans l'enseignement supérieur: enjeux et perspectives*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Harlow, S., Cummings, R. et Aberasturi, S. M. (2007). Karl Popper and Jean Piaget: A rationale for constructivism. *In The Educational Forum*, 71, 41–48.
- Imbs, P. (2005). Alternance et diversité des profils d'apprentissage. *In Hahn, C., Collin, B. et Besson, M. (dir.), L'alternance dans l'enseignement supérieur: enjeux et perspectives* (p. 33-56). Paris : L'Harmattan.

- Juanico, R. et Poisson, J. F. (2013). *Rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes*. France : Assemblée Nationale.
- Kergoat, P., et Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. *Revue française de pédagogie*, 183(2), 5-13.
- Lafortune, L. (2008a). Fascicule 3 Exercice et développement du jugement professionnel. Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008b). Fascicule 6 La pratique réflexive vers une évaluation de compétences. Université du Québec.
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 25-2, 2-11.
- Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université: enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Education permanente, Formation et Professionnalisation*, 188, 97-111.
- Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives : note de synthèse. *Pratiques de formation/Analyses «Approches plurielles des temporalités éducatives»*, 51-52, 9-72.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Note de synthèse : Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 139(1), 131-153.
- Levy, R. (2005). Les doctorants CIFRE : médiateurs entre laboratoires de recherche universitaires et entreprises. *Revue d'économie industrielle*, 111, 79-96.
- Maritain, (1933). *Distinguer pour unir ou, les degrés du savoir*. Paris : De Brouwer.
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In Albarello, L et al. (dir.) *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p. 83-110). Paris : Armand Colin.
- Marton, F. et Säljö, R. (1976). Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal Education of Psychology*, 46(2), 115-127.

- Maubant, P. (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Éducation permanente*, 173, 53-65.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Mauduit-Corbon, M. (2007). *Pédagogie de l'alternance: guide méthodologique*. Nancy : Direction générale de l'enseignement scolaire, SCEREN-CRDP de Lorraine.
- Maury. (2005). *La validation des acquis de l'expérience dans les formations d'ingénieurs - Essai de repères*. Centre d'études sur les Formation d'ingénieurs.
- Maury, C. (2011). La réalité du travail de l'ingénieur et son évolution. *Annales des Mines - Réalités industrielles*, 1, 74-82.
- Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. *Éducation permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). *L'expérience*. Paris : Editions L'Harmattan.
- MEDEF (2013). *Pacte de l'alternance pour la jeunesse*. MEDEF.
- Meirieu, P. (1992). La logique de l'apprentissage dans l'alternance. Dans *Actes du colloque : Les jeunes et l'alternance*.
- Meirieu, P. (s.d.). La logique de l'apprentissage dans l'alternance. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>>
- Merhan, F. (2011). Enjeux de l'écriture réflexive en contexte de formation par alternance. In *Actes du colloque Questions de pédagogies de l'enseignement supérieur. « Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements »* (P. 381-390). Angers.
- Michaud, Y. (2010). Ingénieurs et Société: d'Auguste comte à la technoscience et l'intelligence collective. *Conférence du cycle Qu'est-ce qu'un ingénieur aujourd'hui. Université de tous les savoirs*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.canal-u.tv/producteurs/universite_de_tous_les_savoirs/dossier_programmes/les_conferences_de_l_annee_2010/qu_est_ce_qu_un_ingénieur_aujourd_hui_l_ingénieur_le_genie_la_machine/ingenieurs_et_societe_d_auguste_comte_a_la_technoscience_et_l_intelligence_collective>

- Monteil, J.M., (2014). *L'alternance dans l'éducation rapport au conseil économique , social et environnemental*
- Moreau, G. (2011). La conversion de l'apprentissage à l'ordre scolaire. *Chronique du travail, 1*, 127-140.
- Moreau,R. et Raveleau, B. (2006). Les trajectoires de l'intention entrepreneuriale. *Revue internationale P.M.E. : économie et gestion de la petite et moyenne entreprise, 19(2)*, 101-131.
- Morin, E. (2008). La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Nelson Vallejo-Gomez. *Synergies Monde, 4*, 249-262.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30(3)*, 465–482.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26(1)*, 110–138.
- Munoz, G. (2004). Apport de la didactique professionnelle: La démarche dite inductive en pédagogie de l'alternance. *Proposition pour la 7e Biennale de l'éducation et de la formation.*
- Nowé, M. (2008). *Contribution à l'étude qualitative de l'alternance éducative : Entre alternance prescrite et alternance vécue : la construction d'un tiers temps : Le cas d'apprenants jeunes et adultes dans trois dispositifs de formation de l'enseignement supérieur technologique.* Thèse de doctorat en sciences et technologies, Université Lille 1.
- Observatoire des métiers de la banque (2016). *Guide des métiers repères de la banque.* Paris : l'Observatoire des métiers, des qualifications et de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la banque.
- Ollagnier, E. (2010). Méthodes, modèles et paradoxes pour la mesure des acquis expérientiels. *Travail et apprentissages, Expérience, apprentissages et formation, 6*, 239-253.
- Orange, S. (2008). Un « petit supérieur » Entrée des étudiants d'origine populaire en Sections de Techniciens Supérieurs. *In Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus ».* Nantes : Université de Nantes.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Regards sur l'éducation, 2011 les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- Observatoire de la Vie étudiante (2011). *La vie étudiante, repères*. Paris : Observatoire de la vie étudiante.
- Parlement européen (2014). *La formation en alternance – Un pont au-dessus des eaux troubles ?* Parlement Européen , direction générale des politiques internes.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9–17.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire vers une épistémologie de la pratique*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école*. Université, FAPSE.
- Perrinel, M. (2013). Appropriation du processus de professionnalisation en alternance par l'étudiant. *In Actes du VIIème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur « Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur: pédagogies actives en présentiel et à distance »*, (P. 854-861). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Petit, L. (2007). Fonction structurante de la discontinuité dans l'alternance. *Education permanente, L'alternance pour des apprentissages situés (1)(172)*, 89-97.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. *In La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Popper, K. (1981). *La quête inachevée*. Paris : Calmann-Lévy.
- Popper, K. (1982). *La connaissance objective* (2ème éd.). Bruxelles : Editions Complexe.
- Popper, K. (1997). *Toute vie est résolution de problèmes*. Arles : Actes Sud.

- Postiaux, N. (2011). Professionnalisation et université, la réconciliation est-elle possible? *In Actes du colloque Questions de pédagogies de l'enseignement supérieur. « Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements »* (P. 391-398). Angers.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? : pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, (2), 51-61.
- Remoussenard, P. (2010). Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation. *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets* (p. 13-28). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Retour, D., Dubois, M. et Bobiller-Cahumon, M.E. (2006). Les professionnels de la banque. Le cas des chargés de clientèle, *Revue française de gestion*, 9(168-169), 205-219.
- Rey, O. (2015). *Compétences : chercheurs et praticiens parlent-ils de la même chose ?* [Billet]. Document téléaccessible à l'adresse <<http://eduveille.hypotheses.org/6938>>
- Roegiers, X. (2006). L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications: opportunités, enjeux et dérives. *Conférence introductive du colloque « La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur. »*. Bruxelles.
- Romani, C. (2012). Pour une approche circonstanciée de l'apprentissage. *Bref du CEREQ*, 299-1.
- Romano, G. (1991). Etudier... en surface ou en profondeur ? *Pédagogie collégiale*, 5(2), 6-11.
- Roure Niubó, J. (2011). *Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail: vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur?: L'exemple de l'apprentissage en France*. Thèse doctorale, Universitat de Lleida. Espagne.
- Royal, L. et Corriveau, L. (2012). Transmission des savoirs et transfert des apprentissages: un dispositif de formation revu par une équipe de formateurs en gestion de l'éducation. *In Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris

- RPDP (2016). Qu'est-ce que la DP ? Paris : Association de recherche et pratique en didactique professionnelle. Document téléaccessible à l'adresse <<http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/questce-que-la-dp-1>>
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In Samurçay, R., Pastré, P. (dir.) *Recherches en didactique professionnelle*, 163–180. Toulouse : Octarès.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *Bref du Céreq*, 118, 1-4.
- Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience: un schéma d'intelligibilité. *Perspectives en éducation et formation*, 59–74.
- Serres, M. (2013). *Petite Poucette*. Paris : Éditions le Pommier
- Soëtar, M. (2012). *Penser la pédagogie: Une théorie de l'action*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Sonntag, M., & Mohib, N. (2007). Préparer les étudiants à une profession évolutive. In *Actes du colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Thévenet, M. (2012). *Le travail, ça s'apprend*. Paris : Éditions d'organisation, groupe Eyrolles.
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, (hs), 15-20.
- Tripp, D. (1993). *Critical incident in teaching*. London: Routledge.
- Union Européenne. (2013). *Programmes d'apprentissage et de stages dans les 27 pays de l'UE: principaux facteurs de réussite*. Commission Européenne, DG Emploi, affaires sociales et inclusion.
- Veillard, L. (2011). *Circulation des savoirs et développements identitaires dans les formations professionnelles en alternance: Perspectives théoriques et méthodologiques*. Support de conférence communication présentée en Conférence publique, Université de Genève.
- Veillard, L. et Copé S. (2009). Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance. Perspectives apportées par une approche comparatiste. *Education et didactique*, 3 (2), 45-76.

- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 52, 63-70.
- Veziat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. Bilan critique autour des ouvrages de Didier Demazière, Charles Gadéa (2009) et Florent Champy (2009). *Sociologie*, 1(3), 413-420.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Vialle, F. (2011). L'alternance à l'université: l'épreuve de la problématisation. *Transformations, L'alternance dans l'enseignement supérieur: de nouvelles perspectives ?*(6), 159-171.
- Vincent G. (1980), *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon : PUL.
- Voogt, J. et Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Sève.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2, 9–36.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire: quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1.
- Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale. *Revue française de sociologie*, 29(2), 247-273.
- Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence*. Rueil-Malmaison : Editions liaisons.

ANNEXES

ANNEXE A
ASPECTS ETHIQUES

(Extrait du formulaire de demande d'évaluation éthique)

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Il n'y a **aucun risque**,

- aucun risque psychologique parce que le sujet traité n'est pas de nature sensible et habituellement traité avec les sujets dans le fonctionnement courant de l'alternance ;
- pas de risque social parce qu'une confidentialité totale est assurée, de sorte que toute autre personne en situation d'autorité par rapport aux participantes et participants n'auront accès à aucune information pouvant porter préjudice aux participantes et participants

Combien de **temps** demandera la participation des personnes participantes ?
Aucun entretien n'est réalisé.

Quels sont les **bénéfices** qu'ils pourront retirer ?
Aucun

Est-ce qu'une **compensation**, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?
Non

Est-ce que ce projet de recherche se situe sous le **seuil de risque minimal** ?
Oui

Consentement libre, éclairé et continu

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle** ?
Non pour l'étude des livrets d'alternance de la promotion passée. Les livrets d'apprentissage de chaque année de formation sont récupérés en fin de formation et sont archivés en vue de pouvoir satisfaire aux diverses opérations de contrôle académique, financière (Fonds Social Européen), ou législatif (droit du travail). La loi « Informatique et Libertés » du 6 janvier 1978, modifiée par la loi du 6 août 2004, définit les principes à respecter lors de la collecte, du traitement et de la conservation des données personnelles. Le Guide "Informatique et Libertés" pour l'enseignement supérieur et la recherche édité en 2011 conjointement par La conférence des présidents d'université (CPU), l'agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) et la commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) précise les modalités d'application dans le cadre universitaire. Les données à caractère personnel ne peuvent être recueillies et traitées que pour un usage déterminé et légitime, correspondant aux missions de l'établissement, responsable du traitement. C'est au titre des missions de formation et de recherche de l'UCO que les données seront traitées. Dans le cadre du traitement, des mesures nécessaires pour garantir la confidentialité des données et

éviter leur divulgation doivent être mises en œuvre. Notons qu'aucune donnée à caractère personnel ne fera l'objet d'un enregistrement informatique. Selon la définition de la CNIL, les écrits réflexifs des étudiants ne sont pas considérés comme des données personnelles s'ils ne permettent pas d'identifier directement ou indirectement les personnes physiques et ne font pas l'objet de protections particulières. Le seul traitement effectué sur les données personnelles selon la définition de la CNIL est la consultation par le chercheur aux données figurant dans les livrets d'alternance. Afin de permettre de remonter à la source des données enregistrées par le chercheur le code informatique utilisé sera apposé sur chaque livret correspondant. Ainsi, aucun document informatique ou manuscrit conservé au domicile du chercheur ne contiendra de données personnelles.

Quelles seront les **mesures prises pour s'assurer du consentement libre, éclairé et continu des personnes participantes?**

Non concerné

Est-ce que la recherche implique des **personnes mineures ou légalement inaptes?**

Non

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer le **caractère confidentiel et anonyme des données?**

- Utilisation de codes numériques et de noms fictifs pour protéger l'identité des personnes.

Où seront conservées les données?

Après codage, les livrets d'alternance seront archivés avec les autres livrets d'alternance de la formation dans un local accessible uniquement par le personnel de l'UCO Laval selon les modalités de protections habituelles. Les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe.

Qui aura accès aux données?

Les livrets sont accessibles par toute personne de l'établissement d'enseignement dans le cadre d'usage juridique de son activité.

Quand seront détruites les données brutes ?

Les livrets d'alternance sont conservés 20 ans, car certains contenus peuvent faire l'objet d'un contrôle d'usage du fond social européen que sollicite l'établissement pour cette formation.

Quels sont les **moyens de diffusion** prévus?

Publication de la thèse, articles scientifiques et professionnels, présentation dans des colloques professionnels ou scientifiques et aux entreprises partenaires de la formation.

Est-ce que les moyens de diffusion des résultats risquent de permettre **l'identification** des personnes ayant participé à la recherche?

Non

Est-ce qu'une **utilisation secondaire des données** est prévue?

Non

ANNEXE B
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU CHARGÉ DE CLIENTÈLE
DE PARTICULIER EN BANQUE-ASSURANCES

Références :

Fiches ROME en correspondance : 12213 et 12223

Convention(s) Collective(s) de référence : 3161 – Banque ; 3267 – Inspection d’assurance ; 3265 – Sociétés d’assurance ; 3110 – Entreprises de courtage d’assurances et/ou de réassurance ; 3115 – Personnel des agences générales d’assurances.

Autres dénominations des postes :

Chargé de clientèle (en banques et/ou assurances) particulier ; agent administratif de banques et/ou d’assurances ; gestionnaire d’assurances ; conseiller/conseillère ; conseiller/conseillère de clientèle particulier ; agent de banque et/ou assurance contact clientèle ; agent commercial en banques et/ou assurances ; attaché de clientèle en banques et/ou assurances ; chargé de relations avec la clientèle

Mission :

Le chargé de clientèle a une mission à la fois commerciale et technique. Il doit : prospecter et vendre les produits et les services de la bancassurance ; conseiller les clients notamment ceux de son portefeuille avec qui il doit entretenir des relations personnalisées ; instruire les dossiers.

Conditions d’exercice de l’emploi :

Le travail s’exerce dans des établissements financiers, en bureau. Des déplacements peuvent être envisagés pour rencontrer des clients. Les horaires sont parfois irréguliers et les postes nécessitent souvent de travailler le samedi. Les nouveaux modes de travail à distance se développent et peuvent modifier les conditions d’exercice de cet emploi. Le chargé de clientèle est placé sous l’autorité du responsable d’agence ou du responsable commercial. Le chargé de clientèle possède une grande autonomie dans son travail, mais doit aussi savoir travailler en équipe. Il partage son temps entre des face à face avec les clients et la gestion de ses dossiers. Il gère son poste au quotidien et dispose d’une délégation pour gérer les affaires de ses clients. Il peut être accompagné dans son diagnostic par un spécialiste. Le chargé de clientèle peut avoir accès à certaines informations qu’il se doit de garder confidentielles.

Qualités requises :

Le chargé de clientèle doit posséder en priorité capacité relationnelle et aptitude à la vente. Il doit être avant tout un bon commercial. Ce métier nécessite une grande rigueur, des capacités d’analyse et de synthèse et une maîtrise de l’outil informatique et des calculs financiers.

Référentiel de la compétence (vue systémique)

Finalité du système

La finalité des activités du chargé de clientèle est la vente **durable** de produits et services bancaires ou d'assurances.

Le nœud de complexité

Le chargé de clientèle réalise sa mission commerciale en intégrant de manière concomitante 2 logiques :

- celle du plan d'actions commerciales de l'agence lui fixant des objectifs par produit ou service
- et celle de la satisfaction des besoins des clients de son portefeuille qu'il cherche à fidéliser ou de nouveaux clients qu'il cherche à conquérir

La dimension de son autonomie

Il réalise sa mission avec une importante autonomie et en collaboration avec les membres de l'équipe commerciale de l'agence. Il effectue des choix au cours de l'acte commercial avec son client et dans la définition l'organisation et la réalisation d'actions générant ces actes commerciaux.

En effectuant ces choix en autonomie et en cherchant à suivre les 2 logiques énoncées, le chargé de clientèle intègre dans son propre système opérationnel de vente :

L'influence de l'environnement

Les influences sur le système commercial de son entreprise des modifications de l'environnement concurrentiel, juridique, fiscal, économique et sociologique

Vouloir agir

Son système personnel de valeurs et sa propre dynamique de projet

Pouvoir agir

Les commandes et les contraintes du système commercial de son entreprise qui traduisent des choix stratégiques, marketing et organisationnels

Savoir agir

Sa connaissance de son portefeuille client des produits et services bancaires et d'assurances et sa maîtrise des techniques de ventes

L'action réursive

Il évalue régulièrement son système de vente pour améliorer ses performances ou s'adapter aux évolutions des produits ou de son environnement

Référentiel des compétences (Vue analytique)

Groupe d'activités	Compétences	Capacités
Préparer conduire et conclure par des ventes un entretien commercial avec un client ou un prospect	<ul style="list-style-type: none"> - Accueillir un client, répondre à sa demande spontanée, lui proposer à cette occasion une offre adaptée à son profil - Proposer et vendre des produits par téléphone - Conduire un entretien de vente-conseil 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser la fiche client et anticiper les propositions à formuler au client • Bâtir un argumentaire et / ou un script type de l'entretien de vente • Accueillir le client et/ou se présenter, se mettre à son écoute. Générer une relation de confiance. • Découvrir le client, identifier ses attentes et ses besoins • Diagnostiquer et conseiller le client de façon personnalisée • Identifier et proposer au client les produits et services les mieux adaptés aux besoins du client, en intégrant dans cette démarche les campagnes commerciales en cours et les objectifs à réaliser • Argumenter et traiter les objections du client • Négocier et décider, dans le cadre d'une délégation, les conditions clientèle • Conclure la vente • Dialoguer en anglais avec la clientèle étrangère
Générer des entretiens de vente (prise de rendez-vous)	<ul style="list-style-type: none"> - Traiter des événements commerciaux individuels de son portefeuille client - Définir, organiser et réaliser une action commerciale sur son portefeuille client - Conduire ou participer à une action commerciale collective - Conduire ou participer à une action de prospection 	<ul style="list-style-type: none"> • Mener une approche globale du portefeuille géré • Identifier les opportunités d'actions commerciales et entretenir des contacts réguliers • Cibler la clientèle à contacter pour une action commerciale donnée • Rechercher et collecter les coordonnées de prospects • Bâtir un argumentaire et / ou un script type de prise de rendez-vous • Prendre des rendez-vous ciblés • Organiser et coordonner une action commerciale
Autres activités	<ul style="list-style-type: none"> - Monter et suivre les dossiers de ses clients - Contribuer à l'efficacité commerciale globale de son agence 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser la rentabilité du client et étudier sa solvabilité avant négociation et décision • Rédiger les propositions conformes à la politique commerciale de l'entreprise et aux demandes des clients • Prendre en charge les missions techniques et/ou administratives confiées par la hiérarchie • Assurer le service après-vente des opérations réalisées • Surveiller son portefeuille et décider des mises en paiement • Renseigner le système d'information interne afin de permettre une exploitation commerciale des informations • Transmettre les opportunités commerciales • Intervenir ponctuellement pour informer sur les nouveautés et les évolutions réglementaires • Apporter son expertise aux autres collaborateurs de l'unité
	Capacités transversales à l'ensemble des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Se tenir informé de l'évolution des marchés, des produits, de la législation, de la fiscalité, ...et en saisir les impacts commerciaux

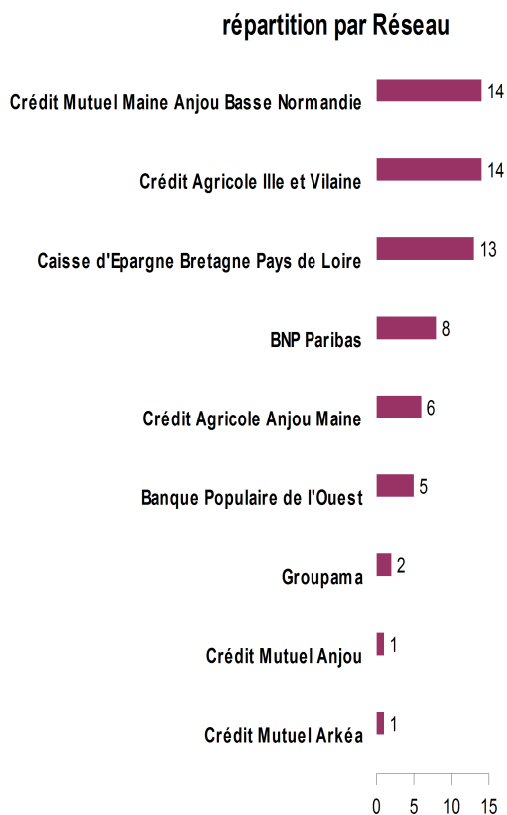
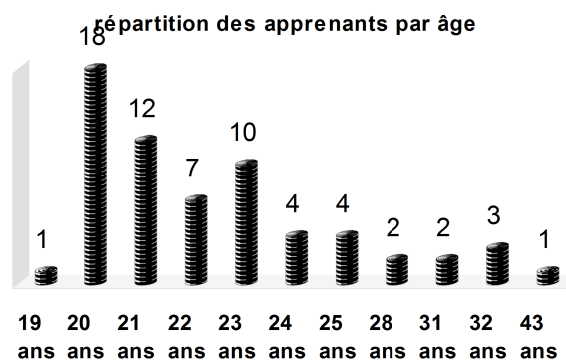
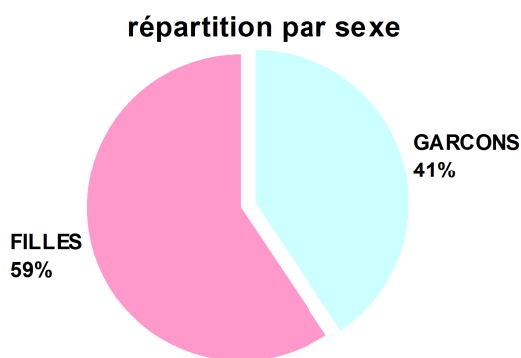
	-->	• Maîtriser le système informatique de l'entreprise. Agir en collaboration avec les différents services de l'entreprise
--	-----	---

ANNEXE C

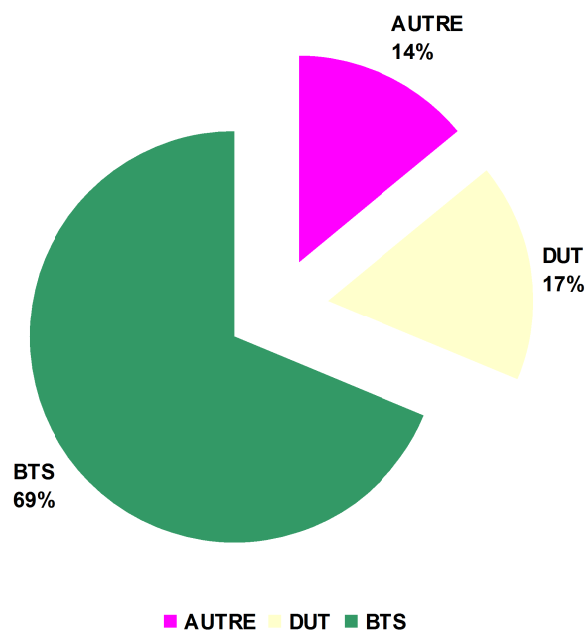
STATISTIQUES DES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENTIS

du groupe de formation 2013-2014

de la licence pro de chargé de clientèle de particulier de l'UCO Laval



répartition par type de formation



Répartition des BTS

BTS B-A : 41 %

BTS MUC : 34 %

BTS NDC : 14 %

ANNEXE D
LISTE DES ACTES DE LANGAGE DU RESPONSABLE DE FORMATION
IDENTIFIÉ DANS LES LIVRETS D'ALTERNANCE

L7 T4 : Je lis "autonomie", multi vente", "rebond commercial". C'est plutôt bon signe à ce stade de la formation.

L1 E1 : Je lis un démarrage en formation en phase avec le rythme prévu.

L18 T1 : Je lis des échanges avec les autres, une intégration réussie.

Il régule le processus réflexif sur :

L'usage du "je"

L1 E3 : Le responsable de formation remplace les "nous avons" par "j'ai"

L7 E3 : Le responsable de formation remplace un "nous avons" par "j'ai"

L12 E3 : Le responsable de formation remplace un "nous sommes" par "je suis"

L17 E1 : Le responsable de formation remplace un "nous avons" par "j'ai"

La formalisation d'objectifs

L2 E3 : Quid de tes objectifs en agence ?

L10 E1 : Quid de tes objectifs de mise en œuvre ?

L10 T1 : Déjà des projets pour la prochaine période c'est plutôt sein et c'est bien ainsi que tu profiteras pleinement des bienfaits de ta formation par alternance.

L8 E1 : Quid de tes objectifs pour les 3 semaines qui viennent ?

L8 E3 : OK pour ce qui a été fait à l'UCO. Quid de tes objectifs en agence ?

L'explicitation

L10 E1 : Merci à l'avenir de t'exprimer davantage.

Il reconnaît...

... Les progrès

L1 T2: Je sens des progrès à tous les niveaux. Il faut continuer ainsi.

L1 T4 : Les remarques ci-dessus me font croire que tu progresses dans le bon sens dans l'apprentissage de ton métier. Tu as tous mes encouragements pour continuer ainsi.

L14 E3 : Je sens une nouvelle étape franchie. Tu sauras le confirmer en agence.

... L'état d'esprit

L2 E1 : Tu fais le tour de la question avec enthousiasme et clairvoyance. OK

L2 T2 : tu apprends des choses un rythme de travail dans un bon état d'esprit.

... La compétence à conduire la progression

L7 E5 : Je te souhaite une bonne prochaine période en entreprise, dans la continuité de ta formation que tu maîtrises dans sa conduite.

L12 E1 : Tu fais bien le tour de ces trois premières semaines. OK. Tu abordes par ailleurs la formation par alternance et ses bienfaits.

L8 T4 : La formation se poursuit et tu sembles profiter des bienfaits de l'alternance.

... L'atteinte de l'objectif de la formation

L7 P5 : Je te sens de plus en plus professionnelle de la banque-assurances. La formation porte ses fruits.

L18 T5 : Nous touchons maintenant presque au but. C'est bien.

L7 T4 : Je lis "autonomie", multi vente", "rebond commercial". C'est plutôt bon signe à ce stade de la formation.

Il encourage (thème motivation) ("tu as mes encouragements" ou "je t'encourage" est rencontré des dizaines de fois)

L1 E2 : OK tu as mes encouragements pour la suite.

L2 E5 : Je sens une certaine lassitude. Je t'encourage à garder le cap pour terminer ta licence dans les meilleures conditions.

Il assure de la bonne marche du processus d'apprentissage

Il assure de la conformité aux attentes de la formation.

L1 E1 : Je lis un démarrage en formation en phase avec le rythme prévu.

L1 T1 : les conditions préalables à une formation réussie semblent réunies.

L7 E4 : Tes souhaits pour ta prochaine période en agence sont conformes au rythme de ta formation.

L18 T1 : Je lis des échanges avec les autres, une intégration réussie.

L14 T2 : Les choses sont en marche dans la bonne direction.

Il normalise

L18 T4 : Ta formation se poursuit dans des conditions que l'on peut considérer comme normales.

L8 E2 : Tout est là. C'est clair et en adéquation avec le programme et l'état d'esprit de la formation.

L14 E2 : Ta volonté d'être actrice active de ta formation correspond à l'état d'esprit souhaité pour vite gagner en autonomie.

Il énonce les conditions de réussite

L12 T1: Ton intégration au sein de l'équipe semble réussie. C'est une condition indispensable à la réussite de ta formation dans son ensemble.

L6 T1 : Les choses semblent bien parties. Une intégration réussie et une activité variée en début de formation sont les conditions nécessaires à une formation réussie.

L18 E2 : Les découvertes te seront utiles pour mieux situer ta future profession dans son contexte général. C'est bien de l'avoir senti.

L18 T2 : Cette étape est bien un pas vers la réussite de ta licence.

L8 E6 : Ces nouvelles consolidations doivent te permettre un nouveau gain d'autonomie en situation professionnelle.

Il énonce les objectifs opérationnels

L6 T4 : L'autonomie apparaît. Elle prendra de plus en plus de place dans ton emploi du temps.

L10 P4 : Ton premier entretien en autonomie est le début d'une longue série !

L2 T4 : Une phase de préparation semble-t-il. La période suivante sera génératrice d'activité commerciale et de satisfaction pour tous.

L6 T5 : Une activité commerciale réelle qu'il conviendra de poursuivre lors de la campagne assurances.

L2 T3 : Des difficultés rencontrées et des mesures prises pour que ces difficultés n'en soient plus : nous sommes bien dans ce que doit être une formation.

L7 P4 : Il faut continuer et te faire confiance pour t'améliorer sur les points de vigilance évoqués.

L10 E2 : tes objectifs sont seins et en cohérence avec la formation à ce stade. Je t'encourage, sans retenue, à te concentrer sur les difficultés identifiées

L12 P3 : Tu fais une remarque et une brève analyse qui semble pertinente. Je t'encourage à y réfléchir, tu en as les moyens, non seulement pour comprendre la situation, mais aussi pour prendre les mesures qui feront que tes difficultés n'en soient plus.

L8 T5 : La vie en agence est faite d'une continuelle adaptation à des situations toujours nouvelles et quelquefois complexes. Une organisation rigoureuse et un juste choix des priorités permettent le plus souvent de trouver des solutions en adéquation avec les objectifs fixés.

L14 T5 : Une période de consolidation sereinement menée. C'est bien. Il faut poursuivre dans cette voie en toujours s'adaptant à des situations toujours nouvelles et quelquefois complexes

Il recadre... (Thème nécessité de changement)

... pour un développement professionnel

L12 E4 : OK sur les aspects théoriques. Tu sauras trouver le ton juste pour une application recevable sur le terrain.

L12 T4 : Je t'encourage à continuer à être attentif à l'environnement qui t'entoure pour profiter pleinement de ta formation.

L12 E6 : La volonté est là. Il ne reste plus qu'à faire. Bon retour en entreprise.

... pour certains cours

L6 E3 : Je t'encourage à aussi travailler ton anglais te concentrant sur l'apprentissage du vocabulaire.

L18 E2 : Si le PCUS était évident à construire, il ne ferait pas partie de la formation...

Il synchronise :**Il accélère**

L6 T3 : Tu veilleras à garder un bon rythme au deuxième semestre. Les choses vont s'accélérer.

L6 E5 : Les choses sont-elles en cours d'élaboration : une bonne organisation sera nécessaire pour tout mener de front.

L8 T3 : Les situations en agence te permettent de progresser. C'est bien. Il conviendra maintenant de passer à une vitesse supérieure.

L14 T3 : Tu ne dois plus être en observation lors des rendez-vous, mais en action, au moins partielle, voire totale sur certains sujets.

Il maintient le rythme

L7 E2 : Ton programme agence est sain et en cohérence avec le rythme de la formation à ce stade.

L7 E3 : Je te sens bien dans le rythme et t'encourage à poursuivre ainsi.

L10 E4 : Rythme soutenu ? Peut-être, mais ta bonne organisation saura sans aucun doute y faire face aisément.

L17 E4 : tu es bien dans le rythme de la formation. Il faut garder ce rythme pour bien terminer.

Il ralentit

L17 E1 : Tes objectifs de mise en œuvre sont certes en adéquation avec tes préoccupations du moment. Tu veilleras cependant, en amont, que les conditions soient réunies pour rendre ces objectifs réalisables.

L17 E2 : Les objectifs agence sont sains et en cohérence avec la formation (les crédits ne seront abordés qu'au 2ème semestre)

L6 E4 : Quant au mémoire, il sera précédé de ton projet tutoré en phase d'action pour la période qui vient.

Il synchronise sur le flux de travail

L2 T4 : Une phase de préparation semble-t-il. La période suivante sera génératrice d'activité commerciale et de satisfaction pour tous.

L7 E1 : L'application de nouveaux acquis, certes, mais dans de bonnes conditions réunies grâce à une bonne intégration en situation professionnelle.

L6 T4 : L'autonomie apparaît. Elle prendra de plus en plus de place dans ton emploi du temps.

Il synchronise sur le flux d'école

L1 E4 : Des nouveautés qu'il conviendra de travailler en parallèle de ton projet tutoré.

L1 E6 : Je t'encourage en effet à tester la vente de produits d'assurances en agence. Ce sera la meilleure façon de bien progresser sur ce sujet.

Il régule

L2 E2 : Je te confirme que les rythmes agence et UCO sont différents. Une période d'adaptation de 1 à 2 jours est nécessaire.

L17 T3 : Tu progresses dans ta formation, mais celle-ci n'est pas encore terminée.

L17 E5 : Je te confirme qu'une bonne organisation est nécessaire à ce stade de la formation pour éviter fatigue et stress inutile.

Il énonce les finalités de la formation

L12 E2 : L'objectif global de la formation est bien de te faire progressivement gagner de l'autonomie vers le métier de conseiller clientèle de particuliers.

L14 E4 : Je te confirme qu'une bonne organisation s'impose au deuxième semestre pour mener à la fois ton projet tutoré (action commerciale significative menée en autonomie) et ta formation générale de conseiller clientèle de particuliers.

L14 E1 : L'objectif de la formation est une intégration réussie dans le poste de conseiller clientèle de particulier. *(En réaction aux propos du tuteur)*

L7 E6 : Je te sens sereine pour bien terminer ta formation et bien commencer une vie professionnelle en banque-assurances.

L17 T5 : Tu es lancée ! Ton bientôt diplôme de licence ne sera qu'une étape pour confirmer le début de ton parcours professionnel.

L17 E6 : Peut-être pas la dernière ligne droite, mais plutôt le dernier virage avant la grande ligne droite d'entrée en vie professionnelle de banque assurances. Bonne route !

L14 E6 : Je te sens effectivement sereine pour terminer ta formation et débiter une vie professionnelle en banque-assurances.

ANNEXE E

LISTE DES ACTES DE LANGAGE DES TUTEURS IDENTIFIÉS DANS LES LIVRETS D'ALTERNANCE

Il reconnaît ...

... Le comportement relationnel

L7S12 Bonne intégration de XXX sur un site avec un effectif important.

L14S13 XXX s'est rapidement intégrée au sein de l'équipe de AAA.

L8S9 Mlle XXX a réalisé une très bonne intégration au sein de l'équipe. Elle a su se faire apprécier.

... Autres éléments comportementaux

L12S13 Rigueur et sérieux dans les différentes missions confiées.

L17S9 Bonne autonomie dans tâches confiées. Très bonne réactivité.

... L'état d'esprit positif et la motivation

L2S14 Continuez à apprendre, vous êtes motivé.

L2S26 L'appréhension du métier est réelle, la motivation et l'implication totale.

L2S67 une motivation plus accrue.

L14S14 Son enthousiasme et son sérieux lui permettront d'occuper pleinement ce poste stratégique qui lui est confié.

L14S42 XXX est motivée et a à cœur que son action soit une réussite et profite à l'agence.

L6S51 XXX est toujours aussi motivé

L10S42 Très bonne implication au sein de l'équipe. Bon élément.

L12S64 Une réelle motivation intacte, un esprit volontaire.

... L'état d'esprit et la motivation en négatif

L2S51 Effectivement une certaine lassitude semble s'installer pour XXX.

... La capacité à conduire la progression

L7S54 Elle a les moyens de combler ses moins bons résultats en services.

L2S5 Il est important de bien détecter ses points forts et d'efforts, ce que vous faites

L6S50 Avec la découverte de nouveaux modules (assurances + crédits), XXX n'a pas hésité à mettre en pratique cette formation en vendant 1 contrat d'ass. auto + 1 contrat d'assurance habitation (après édition de devis).

... Les progrès

L7S13 montée en compétence dans le domaine des services + téléphone

L7S51 XXX commence ses 1ers entretiens en face à face,

L2S26 Évolution positive.

L2S36 La montée en compétence se poursuit sur les premiers entretiens individuels.
 L14S23 2ème période réussie durant laquelle XXX a progressé dans la maîtrise du poste occupé.
 L1S24 Progression en autonomie, on sent XXX plus à l'aise.
 L1S48 XXX s'affirme de mieux en mieux lors des RDV actifs. A continuer.
 L6S27 Montée en pression d'XXX avec une implication plus prononcée dans le rapport avec le client. (Phoning sur produits spécifiques épargne financière) et entretiens doublon sur nouveaux produits (assurances et prêts immobiliers)
 L6S38 XXX a étoffé sa participation dans l'équipe en réalisant des entretiens actifs (seul avec vente de produits réussie)
 L8S20 XXX continue sa progression et développe le commercial dans son activité.
 L12S22 Progression des compétences et connaissances.
 L17S32 XXX continue sa progression vers le métier de conseiller de clientèle.

... Les compétences

L7S13 Bonne maîtrise des opérations courantes à l'accueil
 L7S24 XXX a rapidement maîtrisé les opérations de l'accueil.
 L7S38 Bonne application du déroulement de l'entretien commercial et préparation des entretiens : Bonne découverte et multi propositions
 L7S63 Bonne autonomie à l'accueil et au conseil spontané.
 L7S74 Bonne maîtrise des outils (commerciaux, d'information, ...), bonne intégration du déroulement des entretiens commerciaux, ainsi que l'importance de la préparation des entretiens. A montré sa capacité à la vente lors de ses entretiens en face à face (entretiens jeunes)
 L14S14 XXX a fait preuve de beaucoup d'autonomie durant ces 3 premières semaines.
 L10S11 Bonne appropriation de l'outil informatique.
 L12S13 Ressenti client : OK ; Maîtrise de l'outil : OK ;
 L17S17 Très bonne action de prospection. XXX est à l'aise sur l'ensemble de la gamme. Très bonne maîtrise de la démarche commerciale.

... Les connaissances

L2S26 Sur la partie Epargne de base, maîtrise complète.
 L2S48 Connaissance iso période 3.
 31 Cette période a permis à XXX d'approfondir ses connaissances, mais aussi de prendre un certain recul sur le poste occupé.
 L6S39 Les connaissances d'XXX évoluent vers l'épargne financière et l'épargne assurance : mise en œuvre prévue en RDV doublon

... L'activité réalisée

L2S58 L'Activité commerciale (contacts) est à nouveau au RDV.

L2S67 Période + courte, mais avec une activité commerciale présente (le pli est pris) et une motivation plus accrue.

L14S13 Cette première période lui a permis de découvrir toutes les missions confiées aux conseillers d'accueil.

L14S49 Période durant laquelle XXX a adapté son activité sur le "Multicanal", essentiel pour contacter le maximum de clients.

L6S16 Bonne prise d'initiative de XXX au sein de l'équipe, en étant présent à l'accueil, en doublon en entretiens, passifs avec différents collègues.

L6S21 L'activité d'XXX est plus axé sur la connaissance client (traitement des objections) et sur le conseil lors d'entretien en autonomie.

... Les résultats positifs

L7S25 La télévente s'est concrétisée par de la vente de livrets

L7S37 Premiers entretiens de vente prometteurs= 2 entretiens soldés par de la multi-vente : PEL/CEL+Points services.

L7S51 les résultats sont encourageants et prometteurs car concrétisations des propositions avec multiventes (cel+pel et services)

L2S58 Les objectifs fixés ont été globalement réalisés. L'Activité commerciale (contacts) est à nouveau au RDV.

L14S49 Des succès sur le plan commercial.

L6S16 a déjà réalisé quelques ventes (livret)

L8S10 Les actions téléphone, les premiers rendez-vous "passifs" et "actifs" laissent apparaître des résultats encourageant.

L17S40 Tu as réussi haut la main les objectifs fixés pour ton projet tutoré.

L18S34 Activités de la période 4 et 5 réalisées avec une progression importante dans le domaine de l'assurance et du crédit et sur la gestion d'un portefeuille dans son intégralité.

... Les résultats négatifs

L7S53 De moins bons résultats en services sont à constater (en retrait par rapport aux objectifs) et peu de rebonds à l'accueil.

... L'atteinte d'un objectif de formation

L2S14 L'objectif de ces trois semaines étaient de s'intégrer, de prendre des automatismes et de maîtriser les services de base. Vous avez su le faire.

L2S59 XXX a pris conscience de l'enjeu de ce challenge professionnel. Il faut absolument continuer dans ce sens.

... L'appropriation du poste confié

L14S31 Cette période a permis à XXX d'approfondir ses connaissances, mais aussi de prendre un certain recul sur le poste occupé.

L12S12 XXX a su prendre rapidement la dimension du poste confié

L12S55 Période en agence plus en adéquation avec le métier de conseiller d'accueil. Davantage de rigueur constatée, prise d'initiative dans le respect des missions confiées

Il encourage (thème motivation)

L237 Poursuivez ainsi.

L14S8 Avec tous mes encouragements et mon soutien pour une pleine réussite.

L17S40 Bravo XXX ! Tu as réussi haut la main les objectifs fixés pour ton projet tutoré. Continue ainsi.

Il assure de la bonne marche du processus d'apprentissage

L14S8 La structure de l'agence lui permettra d'évoluer (maîtrise, connaissance, RDV binôme) et devenir un conseiller d'accueil en totale autonomie.

L6S51XXX est bien perçu par l'équipe qui n'hésite pas à le solliciter pour le faire participer aux rendez-vous.

L8S9 son travail lui a permis de définir les paramètres du poste.

Il énonce des objectifs de progrès ...

... en comportement

L7S39 Afin de faciliter l'approche commerciale XXX doit faire preuve de plus d'empathie et de plus de convivialité au niveau relationnel client

L7S54XXX doit veiller à rester motivée, faire preuve de dynamisme et combativité commerciale.

L7S75Faire preuve de plus de combativité et de motivation notamment en télévente et à l'accueil = rebonds commerciaux à systématiser davantage.

L8S46 Il faut gagner en combativité sur vos accroches dans la zone accueil.

L12S22 Rigueur en progression nécessaire pour l'ensemble des missions confiées.

... en état d'esprit et motivation

L7S26Elle doit rester motivée

... en compétences

L7S24 elle doit veiller maintenant à développer l'activité commerciale par des rebonds à l'accueil et un bon relationnel.

L7S63 Doit continuer à faire des ventes flash à l'accueil et en conseil spontané.

L2S37 Ceux-ci ont permis de montrer les axes restant à travailler : la préparation des entretiens, la capacité à développer une approche globale.

L14S24 La prochaine étape doit lui permettre de se concentrer sur l'aspect commercial du métier : les accompagnements, le développement des connaissances et une organisation du temps commercial seront la clé du succès dans ce domaine.

L14S42 La période 5 sera décisive pour développer le relationnel Client et le commercial.

L8S39 Il faut continuer pour gagner en expérience et continuer à travailler la structure de l'entretien.

... en connaissances

L2S14 Il s'agira désormais de maîtriser totalement l'épargne de 'base', l'équipement jeune pour pouvoir assurer des RDV.

L2S26 Reste à travailler Epargne plus élaborée (PEL) et les services de la Banque au quotidien.

... en résultats

L7S25 par contre des progrès restent à faire au niveau de la vente de services

L7S64 Continuer la télévente de services dans le but d'améliorer ses résultats.

... en capacité à conduire la progression

L12S33 Une écoute active des remarques des collègues est nécessaire pour progresser.

... d'une manière générale

L12S64 Cependant tous les indicateurs ne sont pas au vert pour autant.

Il recadre... (Thème nécessité de changement)

... pour un développement professionnel

L2S53 Tes managers sont là certes, mais il faut savoir faire preuve d'autonomie.

L12S32 Un début d'année "compliqué". Recadrer les différentes missions d'un conseiller d'accueil a été nécessaire notamment au niveau de la rigueur du service et de la satisfaction client.

L12S34 Une réaction est nécessaire et une mise en action des différentes remarques est indispensable.

Il synchronise :

Il synchronise sur le flux de travail en l'organisant

L7S14 accompagnement moniteur de banque le mercredi 13 novembre.

L7S52 prise en main du conseil spontané les jeudis matins avec prise d'autonomie

L7S62 Répartition du temps : accueil ; conseil spontané ; télévente

L7S64 Actions spécifiques services 1ère semaine de mai.

L14S7XXX intégrera l'agence de AAA et occupera le poste de "conseiller d'accueil".

L14S32 La mise en place de son action commerciale lui permettra de donner une nouvelle dimension à son métier : anticipation des besoins clients + appels de courtoisie ; atteinte des objectifs commerciaux fixés.

L6S61 L'arrivée de la campagne assurance va permettre à XXX de se familiariser avec les produits de l'IARD. Il est prévu des RDV actifs en doublon et des RDV seul avec débriefing.

Il accélère

L2S52 Il est nécessaire de trouver la bonne impulsion et la bonne organisation pour allier activité commerciale, montée en compétences et préparation de ton action associations.

L6S27 Montée en pression d'XXX avec une implication plus prononcée dans le rapport avec le client. (Phoning sur produits spécifiques épargne financière) et entretiens doublon sur nouveaux produits (assurances et prêts immobiliers)

L8S28 Il faut maintenant accélérer sur le commercial en adéquation avec le mémoire.

Il maintient le rythme

L2S67 & S68 Période + courte, mais avec une activité commerciale présente (le pli est pris) et une motivation plus accrue. Il est impératif de continuer dans ce sens car les produits sont maîtrisés.

Il ralentit

L14S18 La connaissance du milieu et des produits bancaires reste indispensable afin d'assurer un RDV conseil avec un client. XXX aura donc la possibilité de mener des entretiens en face à face avec des clients dans le cadre notamment "des nouvelles entrées en relation" (sur la 3ème période).

L1S11 l'autonomie viendra avec le temps

L10S12 - 1ère étape franchie. Pour la 2ème attendre les connaissances produits et offres.

L12S34 L'action commerciale a été laissée volontairement de côté afin de se recentrer sur le métier.

L12S46 Attention à ne pas aller trop vite dans l'envie de bien faire. Respecter les étapes (exemple : script téléphonique à valider).

Il justifie le rythme

L2S48 Préparation du projet essentiellement en dehors du quotidien accueil n'ayant pas permis une gestion suffisante du temps pour faire des entretiens.

L1S59 Période plus calme au niveau des rendez-vous en agence ce qui a permis à XXX d'avancer dans la préparation de son mémoire et la rédaction de son rapport de stage.

L6S60 XXX a été présent à l'accueil 3 semaines/5 (à titre exceptionnel) Cette présence à l'accueil lui a permis de décrocher 2 RDV prospects et de vendre différents produits.

L8S46 Le fiduciaire a pris beaucoup de place sur cette période, mais les plages commerciales sont encore nombreuses.

L12S24 & S 25 Période particulière car fin d'année. Beaucoup d'absences. XXX continue de progresser.

Il s'adapte

L6S16 a déjà réalisé quelques ventes (livret)

Il énonce les finalités de la formation

L14S7 Cette fonction demande beaucoup de rigueur, d'autonomie et d'organisation, mais surtout le sens de l'accueil client.

L2S7 XXX devra ainsi développer progressivement ses compétences aussi bien sur le plan relationnel client que sur le commercial.

L7S76 Avis favorable à l'embauche même si des domaines de compétence restent encore à acquérir comme l'ANVP, les crédits, l'épargne financière peu ou pas pratiqués. Et implication attendue lors du temps fort de juin dans le domaine des services notamment.

L17S32 XXX continue sa progression vers le métier de conseiller de clientèle.

ANNEXE F

LES FONCTIONS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL EN ALTERNANCE

Dans le tableau ci-dessous nous avons classé les segments des livrets nous semblant rendre compte pour chacune des fonctions de l'apprentissage professionnel dans l'alternance et par l'alternance des dynamiques internes aux situations et des dynamiques reliant la situation d'école à la situation de travail. Les segments de couleur rouge sont ceux des apprentis tirant peu de profit de l'alternance de situation. 5 segments présentés avant le tableau parlent de liens entre les situations sans en préciser la nature.

Lien activité de E vers T

L1S13 E2 En ce qui concerne les autres matières telles que l'épargne financière et le droit de la famille, ça me permet de me perfectionner et je souhaite faire un lien avec les activités de mon agence

L6S6 E1 Mon objectif est de mettre en lien les notions de ces 3 premières semaines en formation avec les différentes activités auxquelles je vais pouvoir faire face en agence.

Lien de connaissance de E vers T

L12S4 E1 Le lien devra être fait prochainement lors de la phase en agence, permettant d'appréhender la masse de notions à maîtriser dans la pratique.

Pas de lien entre E et T

L10S15 E2 liens avec les activités en agence : peu de liens avec les activités en agence actuellement, mais très utile pour les futures périodes

L12S3 E1 Les cours de droit et d'économie des marchés financiers sont exigeants sur le plan des connaissances abordées, bien que je pense qu'il faille davantage connaître les notions dans leur globalité plutôt que de manière exhaustive.

E → T	T → E
<p>E fait découvrir T Le temps d'école fait découvrir le travail L2S1 E1 Ces 3 premières semaines de cours à l'UCO m'ont permis de plonger directement au cœur de la formation de conseiller clientèle et du milieu bancaire, et ce grâce à l'apport formatif des différents intervenants, issus eux-mêmes du secteur de la bancassurance. L14S 33 E4 Ces nouvelles matières sont très intéressantes car elles me permettent de découvrir une nouvelle facette du métier de banquier assureur. L8 S29 E4 Cette nouvelle période a permis la découverte de nouvelles matières directement rattachées au domaine bancaire notamment avec les</p>	

<p>assurances et le crédit aux particuliers</p> <p>L18S21 E4 j'ai découvert le contexte général de l'assurance ainsi que les caractéristiques du contrat d'assurance santé. Le crédit aux entreprises est également une découverte.</p> <p>L17S34 E5 J'ai découvert l'analyse financière qui était pour moi, une matière très enrichissante, tout autant que les crédits.</p> <p>L18S 27 E5 Lors de cette période à l'UCO, mes principales découvertes reposent sur les cours d'assurances. Ces découvertes vont me permettre d'acquérir une meilleure compréhension et analyse des produits d'assurances commercialisés par le Crédit Mutuel.</p>	
E → E	T → T
	<p>T fait découvrir T</p> <p>L'activité de travail fait découvrir le Travail</p> <p>L14 S10 et S14 T1J'ai découvert les opérations courantes de l'accueil, la gestion du téléphone, des courriers et des chèques. J'ai découvert les offres que proposait l'agence surtout au niveau de l'épargne, j'ai ainsi pu les apprendre et par la suite les proposer aux clients, ce qui m'a permis de faire quelques ventes et des RAC.</p> <p>L1S6 T1 J'ai découvert le logiciel au travers des tâches qui m'ont été confiées : l'accueil ; préparation de la semaine téléphonie ; l'analyse d'un portefeuille</p> <p>L8S7 T1J'ai effectué par la suite 4 rendez-vous en autonomie me permettant d'appréhender la relation client et de présenter l'offre pour ces étudiants. J'ai alors appris à mettre en place une ouverture de compte avec le logiciel de la Banque.</p> <p>L10S5 T1 Ces trois premières semaines m'ont permis de découvrir mon agence d'affectation, de me familiariser avec les produits, les services ainsi que les pratiques commerciales de la Caisse d'épargne Bretagne Pays de Loire</p> <p>L17S4 T1 Ce que j'ai appris : prêts immo (1ère approche), renégociations, prise en main d'un RDV avec un débiteur, fonctionnement LOA (via formation).</p> <p>L1S18 T2 Transposer par mail, les produits proposés par une conseillère au client en mettant en avant les avantages pour son client</p> <p>L6S23 T2 Phoning : Contacter les clients pour reparler d'épargne financière, pour optimiser et réinvestir les liquidités des PEA existants ou pour</p>

	<p>ouvrir de nouveaux PEA et comptes titres. J'ai appris à vérifier que le dossier client était conforme avant de le contacter et de lui faire bénéficier de cette opportunité.</p> <p>L1S41 E4 Je vais réaliser des rendez vous passifs sur l'assurance pour découvrir les techniques de vente et les particularités des produits proposés dans mon agence.</p> <p>L1 S51 E5 Je souhaite également repérer les arguments utilisés lors de la vente de produits d'assurance.</p>
E → T	T → E
<p>E permet (rend possible) T Les apprentissages de l'école permettent d'engager et d'améliorer l'activité de travail (potentiel opératif de la connaissance prédicative)</p> <p>L1S3 E1 les séances de comportement commercial sont très constructives et je souhaite mettre en œuvre en agence les clés abordées</p> <p>L8 S2 E1 le cours de comportement commercial m'a beaucoup apporté au niveau du comportement et des attitudes positives à adopter, je tâcherai d'appliquer ces formulations faites directement au sein de ma banque.</p> <p>L7S15 E2 Lors de cette deuxième période à l'UCO Laval j'ai pu approfondir mes connaissances concernant l'épargne financière et le droit. Cela va me permettre de mieux répondre aux questions des clients.</p> <p>L6S17 E2 A ce stade de ma formation, j'ai développé mes connaissances sur différents produits financiers (Actions, obligations et OPCVM), ce qui va me permettre de traiter davantage les objections des clients à ce sujet.</p> <p>L2S19 E2 Pour finir j'attends les matières suivantes : marketing bancaire et surtout de la vente des produits bancaires, un complément d'aptitudes acquises lors de mon DUT pour pouvoir envisager une progression rapide en termes de vente des produits et services du Crédit Agricole.</p> <p>L12S16 E2. Il s'agira de mettre en application en agence les acquis grâce à une montée en puissance et en autonomie lors de la prochaine période</p> <p>L12S17 et S18 T2 Les acquis ont été mis en pratique menant à plus d'aisance dans mon relationnel avec les clients. J'ai notamment pu me perfectionner sur mes accroches commerciales.</p>	<p>T permet (rend possible) E L'activité de travail permet les apprentissages de l'école. (l'accroche prédicative grâce à l'opératif)</p> <p>L14S1 E1 Malgré tout, grâce à mes stages en banque j'ai pu conforter certaines notions que j'avais évoquées en agence.</p> <p>L18S3 E1 Les cours ont un lien direct avec les activités en agence entre le comportement commercial, les services et produits bancaires, la fiscalité...</p>

<p>L6S30 E3 Mon objectif est de mettre en œuvre lors d'entretiens en actif et en autonomie ces principales découvertes.</p> <p>L7S29 E3 Cette période sera donc très utile pour mieux appréhender les rendez-vous auxquels j'assisterai (durant la prochaine période en agence).</p> <p>L12S24 E3 Il y a eu également un développement de compétences relationnelles grâce au cours de vente de produits bancaires. Ces acquis permettront de persévérer dans l'activité professionnelle en agence.</p> <p>L17S27 E4 De plus, je souhaite mettre en application ce qui a été vu en formation à savoir l'assurance santé et les crédits.</p> <p>L7S43 E4 Mes nouvelles connaissances me permettront d'assister à de nouveaux rendez-vous et à gagner en autonomie pour les entretiens du mémoire et les entretiens " subits"</p> <p>L8 S32 E4 Je tiens à utiliser/ appliquer au maximum ce que j'ai appris sur le déroulement d'un entretien client.</p> <p>L7S55 E5 Mes nouvelles connaissances en assurance (notamment en assurance Auto) vont me permettre de pouvoir réaliser les devis d'assurances pour les conseillers.</p> <p>L12S61 T6 Cela (<i>augmenter les résultats</i>) a été rendu possible grâce aux outils méthodologiques acquis en formation mais également grâce à l'aide de mes collègues et à l'encouragement de mon tuteur.</p>	
E → E	T → T
<p>E permet (rend possible) E L'activité d'école permet les apprentissages de l'école. (opératif scolaire)</p> <p>L8S22 E3 Les cours de techniques bancaires des produits et services ainsi que ceux de vente de produits et services financiers m'ont permis d'apprendre des éléments plus techniques et de les utiliser en simulation d'entretien afin qu'ils soient plus poussés.</p> <p>L8S49 E6 Il nous a aussi été possible de faire des cas pratiques pour s'entraîner aux partiels et voir ce qu'il est attendu de nous.</p> <p>L12S58 E6 il s'agit maintenant de réviser l'ensemble</p>	<p>T permet (rend possible) T Les apprentissages du travail permettent d'engager et d'améliorer l'activité de travail.</p> <p>L18S6 T1 Apprentissage de la gestion des débiteurs en binôme passif et rdv crédit conso.</p> <p>L8S16 T2 J'ai dû également prendre du temps afin de commencer le e-learning, formations obligatoires à effectuer en interne.</p> <p>L8S15 T2 Lors de cette seconde période, j'ai eu l'opportunité de suivre deux jours de formation sur la relation client 3.5 afin d'appréhender les techniques commerciales et les attitudes à adopter face aux situations clients.</p>

<p>des points abordés à l'approche des examens.</p> <p>L17S42 E6 il va falloir que je fournisse beaucoup de travail pour les partiels de crédits aux entreprises car beaucoup de choses à assimiler.</p> <p>L10S39 et S40 E6 Bilan : formation très complète ; Nombreuses connaissances et compétences acquises. Merci pour cette formation à l'ensemble des intervenants.</p>	<p>L7S21 T2 De plus, un moniteur de banque est venu m'apprendre des techniques pour les ventes à l'accueil ou par téléphone.</p> <p>L8S31 E4 Les objectifs des semaines à venir sont de débiter les rendez-vous en autonomie en lien direct avec mon mémoire où mon tuteur sera en observation lors des premiers rendez-vous.</p> <p>L7S48 T4 J'ai aussi eu une formation « nouvelle approche client » pour le prochain temps fort.</p> <p>L18S25 T4 De plus, j'ai effectué des RDV en binôme passif sur les produits d'assurance et sur les crédits afin de progresser dans ces domaines. J'ai effectué la saisie informatique d'un dossier consommation en binôme actif avec ma tutrice.</p> <p>L12S61 T6 Cela (<i>augmenter les résultats</i>) a été rendu possible grâce aux outils méthodologiques acquis en formation mais également grâce à l'aide de mes collègues et à l'encouragement de mon tuteur.</p>
E → T	T → E
<p>E concrétise T</p> <p>La situation d'école concrétise la connaissance prédicative de la situation de travail.</p> <p>L6S1 E1 Comportement commercial : Je me suis retrouvé dans des situations dans lesquelles je peux être confronté en agence, que cela soit en relation clientèle et collègue.</p> <p>L14S16 E2 Les cours de comportement commercial m'ont permis de comprendre et de concrétiser ce qu'est un premier rendez-vous avec un client (découverte des besoins, accueil, reformulation, objections, propositions, conclusion). Cet exercice me permet d'être plus sereine par rapport aux RDV que j'aurai l'occasion de faire en agence.</p> <p>L12S14 E2 Une période de formation riche en expérience professionnelle grâce aux différentes interventions dispensées la première semaine (BDF, éthique, surendettement, faux billets, etc.). Cela m'a permis de faire un lien concret avec des notions abordées uniquement sur un plan théorique</p> <p>L14S27 E3 Durant cette période, les jeux de rôles ont été enrichissants puisque nous disposions de davantage de connaissances produits ce qui nous permettait de réellement nous conforter à une/des situations qu'on pourrait rencontrer.</p>	<p>T concrétise E</p> <p>La situation de travail concrétise la connaissance prédicative vu à l'école</p> <p>L14S3 E1 Les intervenants sont à l'écoute et nous donnent envie d'apprendre et de concrétiser l'aspect théorique en agence.</p> <p>L14S28 T3 J'ai pu faire avec une collègue un entretien pour des clients "entrée en relation"+ "Bilan épargne". Elle menait l'entretien et j'observais. J'ai pu repérer les étapes vues en cours et me rendre compte concrètement de ce qu'était un entretien client.</p>

<p>L6S28 E3 Au cours de cette période, j'ai pu appliquer les différentes étapes clés liées à la vente de produits et services bancaires, et de l'épargne financière.</p> <p>L17S18 E3 Lors de cette 3ème période j'ai pu apprendre et approfondir certains domaines. A ce jour, l'épargne bancaire et financière est acquise. De plus je suis capable de remplir l'avis d'imposition et de le calculer. J'ai également appris à conduire un entretien de vente</p>	
E → T	T → E
<p>E résout la difficulté de T Le temps d'école permet de dépasser la difficulté du travail</p> <p>L18S22 E4 J'ai rencontré des difficultés de compréhension lorsque l'on a abordé l'assurance. J'attends beaucoup de cette matière (produits d'assurances) afin d'être de plus en plus à l'aise lors de mes productions commerciales.</p>	<p>T résout la difficulté de E Le temps de travail permet de dépasser la difficulté de l'école</p> <p>L1S62 E6 Je trouve que la vente de produits d'assurance est difficile, je vais essayer pendant ma semaine d'entreprise, d'apprendre beaucoup de l'expérience de mes collègues puisque nous serons en temps fort assurances.</p>
E → E	T → T
<p>E résout la difficulté de E Le temps d'école permet de dépasser la difficulté de l'école</p> <p>L2S3 E1 La seule difficulté connue résulte de la fiscalité nouveauté pour moi. Une difficulté qui s'effacera avec un travail nécessaire.</p> <p>L12S15 E2 Cela imposera de fortes révisions pendant les prochains mois afin de ne pas me retrouver dépassé</p> <p>L8S21 E3 Cette troisième période m'a fait découvrir plus précisément la fiscalité et les mathématiques financières. Ce sont également des matières que je vais devoir travailler plus fortement afin de pouvoir me les approprier.</p>	<p>T résout la difficulté de T Le temps de travail permet de dépasser la difficulté du travail</p> <p>L8S8 T1 La gestion de la caisse (versements et retraits client) a été une nouvelle tâche que je n'avais jamais faite auparavant. Il a fallu que je l'apprenne plusieurs fois avant de me sentir à l'aise.</p> <p>L12S19 T2 J'ai eu quelques difficultés dans la gestion des valeurs (mauvais timing, erreurs) mais les conseils avisés du tuteur ainsi que la tenue d'un livre de procédures m'a permis d'acquérir plus de rigueur.</p> <p>L6S24 T2 La difficulté est que j'ai dû faire face à des questions techniques puisque l'on s'adresse à des clients ayant une connaissance approfondie des marchés financiers.</p>
E → T	T → E
<p>E consolide T Le temps d'école consolide la connaissance pour le Travail (prédicatif général et opératif)</p> <p>L7S4 E1 Toutes les informations que j'ai acquises</p>	<p>T consolide E Le temps de travail consolide la connaissance acquise à l'école. (du général au local)</p>

<p>durant cette période me seront bénéfiques pour mieux comprendre les produits et services bancaires</p> <p>L2S17 E2 Les cours sont de plus en plus poussés, permettant de venir compléter les connaissances produits distribués par le groupe Crédit Agricole.</p> <p>L7S15 E2 Lors de cette deuxième période à l'UCO Laval j'ai pu approfondir mes connaissances concernant l'épargne financière et le droit. Cela va me permettre de mieux répondre aux questions des clients.</p> <p>L6S17 E2 A ce stade de ma formation, j'ai développé mes connaissances sur différents produits financiers (Actions, obligations et OPCVM), ce qui va me permettre de traiter davantage les objections des clients à ce sujet.</p> <p>L18S16 E3 Cette période fut riche en découverte et/ou approfondissement. Ces notions vont m'aider en agence dans le but d'améliorer mes méthodes de ventes et mes connaissances.</p> <p>L14S43 E5 Crédits aux particuliers (un cours enrichissant et qui m'a permis de mieux comprendre les bases lorsque l'on vend du crédit (endettement...)</p> <p>L18S 27 E5 Lors de cette période à l'UCO, mes principales découvertes reposent sur les cours d'assurances. Ces découvertes vont me permettre d'acquérir une meilleure compréhension et analyse des produits d'assurances commercialisés par le Crédit Mutuel.</p>	<p>L17S1 et S2 E1 Nous avons travaillé sur l'ouverture de compte, la fiscalité, la capacité juridique, l'épargne financière. A ce jour je n'ai pas rencontré de difficultés. En agence, je souhaiterai approfondir l'épargne financière qui reste à ce jour un sujet encore non maîtrisé pour ma part. De plus j'aimerais revoir l'ouverture de compte.</p> <p>L7S18 E2 De même, lors de mon accompagnement le 13 novembre par un moniteur banque, je pourrai solidifier mes connaissances acquises lors de cette période à l'UCO.</p> <p>L1S49-et S50 E5 Découverte des caractéristiques de l'assurance (santé, prévoyance et auto). Lors de ma période en agence, je vais regarder les conditions générales pour connaître les spécificités des contrats de mon réseau</p>
E → E	T → T
<p>E consolide E Le temps d'école consolide la connaissance acquise à l'école. (prédicatif général)</p> <p>L12S1 E1 Cela m'a permis de me ré-familiariser avec des notions vues en BTS Banque.</p> <p>L17S1 E1 J'ai pu approfondir mes connaissances de BTS.</p> <p>L8S11 et S12 E2 En plus des bases déjà connues, j'ai pu apprendre de nouvelles choses et approfondir ma technicité. Toutes ces matières ainsi que le droit ont été enrichissantes.</p> <p>L7S28 E3 Ces cours (vente de produits bancaires) étaient d'autant plus intéressants du fait que nous avons approfondi nos connaissances en termes d'épargne financière et bancaire.</p> <p>L10S21 E3 Cette période de formation m'a permis</p>	<p>T consolide T Le temps de travail consolide la connaissance pour le travail (prédicatif local et opératif)</p> <p>L6 S14 T1 Révision personnelle : produits et services bancaires, crédit, assurance et épargne.</p> <p>L7S7 T1 Au poste d'accueil, j'ai pu acquérir au fur et à mesure des jours des connaissances me permettant d'être de plus en plus autonome face aux différentes demandes des clients.</p> <p>L7S9 T1 Le phoning permet d'améliorer mon argumentaire.</p> <p>L1S15 T2 Rendez vous en passif sur l'épargne : j'améliore mes compétences techniques et commerciales (schéma/avantages produits) des produits</p>

<p>de poursuivre l'apprentissage théorique dans les matières principales</p>	<p>L10S18 T2 Cette deuxième période d'agence a été pour moi l'occasion de consolider les compétences acquises lors de la 1ère période</p> <p>L18S14 T2 Dans les actions confiées, mon progrès concerne la diversification des produits ou services que je propose à la clientèle.</p> <p>L10S24 T3 Cette nouvelle période m'a permis de consolider mes connaissances sur les produits et les procédures Caisse d'épargne</p>
--	--

ANNEXE G

PRODUCTION RÉFLEXIVE SUR NOTRE ACTIVITÉ D'ÉCHANTILLONNAGE, DE CODAGE ET D'ANALYSE.

Outil

Préparation de l'outil tableur-optimisation de l'opérationnalité : utilisation de caractère sans sérif pour faciliter lecture . Usage des volets pour présence en permanence des titres / textes / codage par période. Une feuille de tableur = un livret d'un étudiant.

Environnement

Afficher la grille actualisée en face de l'ordinateur et feuillet avec les attentes à côté prêt à être consulté.

Choix du premier échantillon

- choix d'un groupe, groupe 1 (32 étudiants) (mêmes cours, avec mêmes enseignants, mêmes périodes, même planning pour faciliter analyse interprétative que compliquerait le fait d'avoir des cours, périodes, plannings différents).

- classement alphabétique des dossiers
- élimination de l'échantillon de 4 étudiant. De plus un livret est manquant. Nous éliminons de plus le livret de cinq personnes ayant une expérience professionnelle significative car nous pensons que potentiellement l'apprentissage professionnel par l'alternance peut être différent par rapport à celui des étudiants en formation initiale faisant l'objet de notre recherche (apprendre un autre métier peut être différent d'apprendre un premier métier). Pour veiller au critère de formation initiale nous ne retenons que les étudiants ayant obtenu leur dernier diplôme l'année d'entrée dans la licence ou l'année précédente (élimination
- Codification sur les livrets des livrets retenus
- choix d'un premier groupe recherchant la diversification. Il a été décidé (dans le projet de recherche) d'effectuer un point réflexif sur la phase de codification interprétative à la suite du premier, du troisième livret et ensuite de 3 en 3. Nous cherchons la diversification maximum d'un premier échantillon de 9 livrets :
 - 1 Critères sexe : 5 femmes – 4 hommes (la profession se féminisant, les employeurs ont le soucis d'équilibrer les entrées) il peut y avoir un effet du genre sur la façon d'appréhender le métier
 - 2 Critère banque partenaire : la culture d'entreprise (la façon d'intégrer un apprenti, la formation interne des tuteurs, le partage des responsabilités au sein de l'agence même si elle nous paraît être moins influente que le management local de l'agence peut influencer l'approche du métier et le processus d'apprentissage : nous chercherons à avoir au moins 2 à 3 étudiant des 3 réseaux principaux Crédit agricole, Crédit mutuel, Caisse d'Epargne et 1 de Groupama
 - 3 Critère expérience bancaire : tous les étudiants ont au minimum effectué un stage dans le cadre de leur précédente formation ils ont donc l'expérience du monde du

travail, mais ils n'ont pas tous la même expérience du milieu de la Banque Assurance nous distinguons les 3 situations : sans expérience bancaire, avec une expérience courte, formation en alternance en cherchant à retenir 3 étudiants par situation

- 4 Critère formation antérieure celle-ci détermine en partie les connaissances et compétences antérieures / nous distinguons les 1 DUT TC, 1 DUT GEA, 2 BTS MUC, 1 BTS NRC, 2 BTS Banque, 1 BTS Assurances, 1 Autres formations

Nous essayons d'effectuer notre sélection par ordre alphabétique puis par différenciation, mais les objectifs de diversification s'avèrent difficiles à conjuguer dans le cadre de ce premier échantillon nous obtenons : 5 femmes et 4 hommes ; 4 Crédit Agricole, 2 Caisse d'Épargne, 2 Crédit Mutuel, 1 Groupama ; 3 sans expérience bancaire, 3 stage en Banque, 3 alternance en Banque ; 1 DUT TC, 1 DUT GEA, 1 BTS MUC, 1 BTS NRC, 3 BTS Banque, 1 BTS Assurances, 1 Autres formations

Les codes des 9 livrets retenus sont : L1, L2, L7, L10, L12, L14, L19, L20, L27.

Saisie et codage du livret L1

J'opère en commençant par découper le texte par phrases / segments de discours : pour chaque période d'alternance nous découperons le texte réflexif de l'étudiant apprenti en segments de discours en lui attribuant un numéro. Nous codifions également les commentaires du tuteur en entreprise. Nous substituons dans le texte le nom des personnes par XXX pour l'étudiant apprenti YYY, pour le tuteur, ZZZ pour le coordinateur et pour toute autre personne (ou lieu permettant de les identifier) par ordre de citation par les premières lettres de l'alphabet (AAA, BBB, ...). Nous ne codifions pas les propos du coordinateur qui pour l'essentiel constituent une interprétation du texte réflexif de l'apprenti et du tuteur et ne représentent pas pour nous une trace du processus d'apprentissage de l'étudiant (toutefois nous lisons les propos du coordinateur et notons en synthèse les aspects marquants de sa posture et de ses propos)

Nous intégrons des commentaires aux cellules reproduisant le texte lorsque des ratures ou des mises en page nous semblent significatives d'une prise de conscience chemin faisant dans l'écriture. Nous y incluons également en commentaire l'explicitation des interprétations liées aux critères d'adressivité, d'intertextualité, de voix ou de contexte en notant alors dans les lignes de ces critères les numéros de segments concernés. Nous adoptons certaines normes de traduction de mise en page le texte suivant une flèche est entrée entre parenthèse ; une liste d'items suivant des " : " est reproduite en utilisant le " ; " comme séparateur d'item. Nous saisissons les segments de manière incrémentale dans la colonne correspondant à la période pour en faciliter la lecture et repérer facilement la période correspondante. Nous attribuons un numéro à chaque segment pour faire le lien avec le codage des indices. Le texte du tuteur est saisi dans une colonne à part pour la distinguer des propos de l'étudiant. Trois colonnes numérotées constituent un aller-retour de l'alternance (6 allers-retours au total) et à une double page du livret. La colonne E (page de

gauche du livret) relate la situation d'école, la colonne T (page de droite du livret) relate la situation de travail, la colonne tut regroupe les propos du tuteur (en bas des pages). Nous insérons en commentaires dans les cellules d'entête des colonnes les dates de chaque période comme repère à tout moment accessible du moment de l'année. Nous corrigeons les fautes d'orthographe (évidentes dans le contexte de la mise en page originale), mais pas les fautes de français pour conserver l'intégralité de l'expression originelle.

A la fin de cette saisie nous formalisons un premier commentaire remarques impressions appréciations étonnements lors de la saisie pour mettre à distance et expliciter les jugements subjectifs spontanés du chercheur à propos de l'apprenti, à propos du tuteur, à propos du coordinateur, à propos de l'agence.

Nous effectuons le codage des indices colonne par colonne (période par période). Pour la codification des indices nous saisissons dans la ligne de l'indice le numéro de segment où nous retrouvons l'indice suivi éventuellement d'une ou des lettres correspondant aux qualificatifs de l'indice reconnus dans le segment. Pour faciliter l'exercice nous effectuons cette codification en mode plein écran et en utilisant les volets du tableur afin d'avoir le maximum d'indices visuellement accessibles (colonne figée) ainsi que la totalité du texte correspondant à la colonne.

Lors de l'analyse du texte pour la codification des indices nous notons en commentaire dans la cellule du segment les éléments interprétatifs non évidents nécessitant une connaissance implicite du métier ou de la formation pour l'interprétation.

Assez vite nous nous rendons compte que les indices de la partie conceptualisation ne rendent pas suffisamment compte des apprentissages formels et de la perception de l'apprentissage dans l'action. Nous ajoutons donc comme origine de la conceptualisation l'apprentissage **f**ormel et l'**a**ction (sous-entendu programmé, ou proposé par un tiers). De plus comme objet de la conceptualisation nous ajoutons l'item environnement qui est plus large que les variables de situation prises en compte dans l'action qui en font partie et qui correspond à la connaissance que développe le novice sur son lieu de travail, les règles qui régissent le quotidien, etc.

Saisie et codage du livret L2

En entamant le codage du livret L2 nous ressentons le besoin de garder trace des hypothèses d'analyse qui surgissent au cours du codage. Nous prenons conscience que le codage constituant un jugement professionnel se fait à partir de fondements théoriques formalisés au préalable, mais génère également de nouvelles conjectures. Nous découvrons en codant que le jugement professionnel fait problème au sens du processus tétradique de Popper et que le rapport de jugement de la situation concrète du tiers (ici la situation d'apprentissage dans un contexte d'alternance) fait autant appel au terrain des pensées objectives comme ressource que comme production non pas seulement comme résultat

argumenté du jugement, mais comme moyen d'effectuer le jugement. On ne peut empêcher l'esprit humain de conjecturer en permanence à partir de ce qui fait problème pour lui en conscience. On ne peut limiter l'action de codage et d'analyse aux seuls critères retenus à partir des éléments théoriques préalables.

A partir du constat que le codage et l'analyse constituait pour le chercheur un jugement professionnel, nous avons souhaité mettre en place une analyse réflexive dans le but de rendre l'action efficace et performante concernant les attendus de qualité scientifique de celui-ci. Pour autant nous n'avons pas dans la conceptualisation du projet de recherche tiré pleinement partie du modèle théorique de Popper que nous mobilisons. Nous aurions pu anticiper la production sur le terrain des pensées objectives de conjectures à partir du problème de jugement, mais poursuivant le but de l'efficacité de l'activité de codage et d'analyse nous ne l'avons pas vu. C'est l'engagement dans l'action de codage et d'analyse accompagné d'une démarche réflexive qui nous ont fait prendre conscience de notre production conjecturale que nous ne souhaitons pas voir s'évaporer. L'activité de jugement nous fait expérimenter une conceptualisation de l'action, et une maîtrise de l'action qui mises en dialogue par l'activité réflexive permet de développer la conceptualisation en développant son efficacité dans une alternance entre action et la réflexion sur l'action.

Nous nous rendons compte que la grille ne rend pas suffisamment compte de l'entrée-engagement (plongeon pour reprendre le terme de l'apprenti) nous ajoutons donc au critère temps de l'alternance l'item engagement. Il semble qu'au-delà des temps courts et longs de l'alternance le sujet pouvait avoir conscience du temps comme un temps raccourci ou allongé (voir ralenti- travail ralenti -lorsque les collègues font preuve de disponibilité segment 9) nous ajoutons ces deux items au critère temps court et temps long que nous renommons amplitude subjective du temps. Parmi les items de relation entre la situation d'école et la situation de travail nous ajoutons un item général de présence à l'esprit du travail à l'école qui est aussi une caractéristique des autres critères, mais dans le premier segment de L2 il ne nous paraît pas précisable son opposé l'absence peut être détectable. De plus un écart important avec L1 nous paraît ici (cf. hypothèses) entre un apprenti débutant sa formation déjà initié et celui qui est complètement novice qui au début de formation adopterait des stratégies différentes d'apprentissage ; nous ajoutons au critère étape identitaire l'item "apprenti novice". Le processus d'apprentissage peut être également avec un terrain concret où est absent le travail car substitué par l'examen nous ajoutons cet item (alors nous considérons que nous sommes dans le cas des apprentissages de surface). Constatant la difficulté à coder le segment 10 nous nous interrogeons sur sa nature et l'interprétation possible ; nous réalisons alors que la représentation de poste évoquée est assimilable à celle du bureau et donc à une perception de la situation de travail potentiellement restreinte, mais cette notion de poste est une manière de situer son action au sein de l'agence d'identifier un rôle, une place au sein de l'agence et marque l'intention d'être situé vis-à-vis de ses collègues. Nous constatons aussi que sur la période E3 la proximité de l'examen prédomine le processus d'apprentissage la synchronisation s'effectue

alors sur le temps de l'Ecole et non le temps du travail nous distinguons cet item dans le critère synchronisation. Ajout d'un item "intérêt" au critère origine de la conceptualisation.

Ces nombreux compléments de grille rendent nécessaire la relecture pour complément de codage de L1 Nous nous apercevons que pour chaque critère nous avons identifié des items dans une visée positive de l'apprentissage professionnel alors qu'il peut y avoir des items négatifs une révision de la grille pour être à l'écoute de ces processus où l'alternance semble ne pas fonctionner sera envisagée après le codage du livret L2.

Nous constatons que les compléments de grille sont liés à la différence importante des deux cas étudiés pour l'un la mise en relation semble fonctionner à l'inverse de l'autre. Avant de revisiter avec ces modifications de grille le livret L1 nous décidons de coder le livret suivant pour voir si un autre livret peut apporter autant d'autres modifications.

Saisie et codage du livret L7

Le livret L7 nous permet d'identifier deux situations formatives non explicites dans notre grille d'analyse : la mise en place d'une formation et / ou d'un coaching, la formation ou le tutorat de novices plus novices que l'apprenti.

Nous ajoutons un item absence (critère de développement de connaissance) pour une activité nouvelle sans grand intérêt formatif (comptage de la monnaie)

Nous ajoutons les items autre au critère type de savoir pour valoriser les références à l'Anglais et éventuellement d'autres type de savoirs.

Première pause réflexive après le troisième livret

Les ajouts d'items dans notre grille de codage (moindre au troisième livret) nous incitent à effectuer une pause réflexive dont nous n'avons pas ressenti le besoin précédemment à la fin du premier codage en adoptant une posture réflexive chemin faisant. Cette pause est méthodologiquement nécessaire pour parfaire notre jugement professionnel constitué par cette activité de codage.

Nous prenons conscience que chemin faisant notre codage interprétatif évolue et peut ainsi nuire au caractère systématique nécessaire à la validation interne de notre recherche. Nous repérons plusieurs raisons :

- Lors du codage du premier livret notre intention inconsciente était de trouver dans le livret l'ensemble des variables de notre grille afin de nous auto-rassurer sur sa pertinence et sa validité. Au troisième livret, notamment parce que les deux premiers étaient très différents et qu'ils nous ont permis de couvrir un large panel de possibilités, le besoin inconscient de valider la grille s'estompe laissant la place au besoin de donner sens au corpus de texte étudié. Nous nous centrons alors sur des éléments saillants, des propos marquants et ne voyons plus l'utilité de coder des aspects récurrents qui nous paraissent comme des évidences. Il nous faut trouver le moyen de stabiliser notre façon de coder dans le temps.

- Nous n'avons pas remis en cause les critères de notre grille, pourtant nombre d'éléments ont représenté des difficultés de codage. L'envie d'avancer dans ce travail fastidieux nous fait prendre alors des raccourcis, des compromis que nous n'avons pas explicité hormis l'ajout de certains items dans nos critères. Ce compromis non explicite nous conduit probablement à le faire évoluer au fil des contextes, des interprétations et des intérêts de sens du moment. C'est notamment le cas lorsque 2 items voisines en sens sont dans deux critères différents par exemple l'item amélioration représente dans le critère indicateur de réussite un besoin d'amélioration et donc appelle un changement de posture alors que l'amélioration est souvent constatée à posteriori et correspond alors au critère meilleure manière de faire. Bien sûr dans ce cas cela signifie qu'au préalable il a sans doute été fait un constat de besoin d'amélioration, mais cela est induit et non explicite. Dans le critère indicateur de réussite l'amélioration constatée doit être codée comme succès. Il est nécessaire de réviser notre codage sur ce point pour le systématiser car il a pu évoluer en absence de conscience claire de cette distinction.
- Ces deux premières raisons nous font identifier une troisième raison de variation de façon de faire qui est l'interprétation inférée. Ce sont les cas où il n'y a pas d'élément explicite correspondant au critère, mais indirectement on peut déduire que cet élément est présent. Par exemple le premier livret ne fait pas beaucoup référence explicitement aux variables temporelles contrairement au deuxième livret. Pourtant lorsqu'il est question dans le livret L1 de « L'aboutissement de notre PCUS a été un réel investissement et m'a enrichi humainement. » il est légitime d'y voir un positionnement de la conscience de l'étudiant dans une dimension « projet de vie » de son enveloppe temporelle c'est-à-dire dépassant largement la réalisation de l'activité PCUS elle-même. Ces inférences interprétatives doivent être plus explicites
- La quatrième raison tient au double sens de certains mots et/ou à la proximité de sens de certaines notions ou concepts. C'est par exemple le cas concernant l'amplitude temporelle au départ codé avec deux items court et long Le concept initiale fait référence à deux nécessités du processus d'apprentissage, celle d'avoir un feedback de son activité dans un temps court pour pouvoir s'améliorer efficacement et celle d'avoir un temps de maturation, répétition pour que s'ancre certains concepts, postures, habitudes,... Or les étudiants font souvent référence à la durée d'une période qu'ils ont perçue comme courte ou longue par rapport aux autres. Cette référence est significative parfois d'intensité de l'apprentissage, d'une continuité d'un processus qui a pu être menée à son terme, d'une frustration dans le processus d'apprentissage ou d'un ennui. Nous décidons ici sur ce point d'ajouter les items période courte et période longue pour distinguer les sens différents tout en restant dans le même critère car ces notions temporelles sont proches ou liées. Il y a nécessité de revoir notre codage sur ce point.

D'une manière générale il nous faut dépister toutes les variations possibles de notre interprétation selon les livrets ou les contextes textuels pour mieux systématiser nos interprétations. Nous décidons pour cela d'ouvrir en parallèle du document de codage et du document traçant notre réflexivité chemin faisant, un troisième document qui explicite nos arbitrages interprétatifs dans la manière de coder. Au départ ce document sera la copie des attentes opératives que nous avons formulées pour expliciter l'opérationnalité de notre grille avec des exemples. Il s'agira de ne pas nous contenter d'exemples mais d'être exhaustif pour chaque item des types de données que cela recouvre et des règles de codage pour les cas ambigus. Par exemple pour le critère 21, type de savoirs, nous dirons tout ce que nous avons codé en "savoir quoi" et tout ce qui était pour nous "savoir comment". Dans un premier temps nous révisons l'ensemble de notre codage pour alimenter ce document qui facilitera également l'analyse ultérieure. Nous veillerons à rester en alerte à chaque fois qu'un texte pose des difficultés de codage afin d'explicitier les règles que nous retenons alors.

Nous intégrons à notre démarche les ajouts d'items effectués lors des trois premiers codage et nous nous questionnons sur l'ajout d'items négatifs ou opposés pour chaque rubrique

Reprise des trois premiers livrets

Nous reprenons le codage de chaque segment. Lorsque la reprise nous amène à modifier le codage dans un critère, nous établissons une règle puis nous appliquons la règle sur tous segments codés dans ce critère afin de vérifier la validité de la règle.

Ainsi nous convenons de ne pas coder dans le critère métacognition les objectifs d'apprentissage formalisés faisant partie de la métacognition, mais qui sont déjà pris en compte dans le critère suivant des intentions formalisées. Des corrections de codage ont été apportées aux livrets 1 et 2 principalement pour s'aligner sur cette règle.

Il nous semble être passé à côté de la continuité du segment L1-1 nous ajoutons cet item au critère moments de l'alternance.

Nous ajoutons en reprenant les codages du critère prise en compte du terrain des pensées locales ou globales nous établissons une règle précisant le codage et nous remarquons que le mémoire est une production sur le terrain des pensées et non une utilisation. Sur la base théorique de Popper de l'interaction à double sens avec les mondes 1 et 3 nous ajoutons comme complément possible de codage l'utilisation ou la production. Nous faisons le même ajout au critère prise en compte du terrain concret.

Au titre des items opposés nous ajoutons au critère répétition son opposé événement.

Saisie du livret L10 et L12

A la saisie du livret L10 dont le contenu nous paraissait assez pauvre nous constatons aussi que l'apprenti a réalisé très peu d'entretiens en autonomie. Nous décidons avant de procéder au codage de saisir le livret L12 et nous constatons que si l'apprenti est plus expressif sur son processus d'apprentissage il est resté cantonné à l'accueil et les seuls

entretiens en autonomie qu'il a réalisés sont des entretiens spontanés (la demande ou le rebond commercial produit à l'accueil nécessite de s'écarter de l'accueil pour son traitement). Il n'y a pas alors de préparation de l'entretien ce qui nous semble être le moment où se réalise le jugement professionnel. Nous ne trouvons alors dans ce livret que des traces très indirectes et hypothétiques du jugement professionnel. Un rapide coup d'œil sur les livrets suivants nous fait alors remettre en question nos critères d'échantillonnage par diversification interne. Nous souhaitons après consultation de plusieurs autres livrets de classer les livrets par ordre d'importance du nombre d'entretiens en autonomie en période 3 et 4 en entreprise (correspondant au milieu de l'année en alternance) et de substituer les 4 livrets non saisis (L14, L19, L20, L27) par les 5 premiers livrets de cette liste (L6, L8, L17, L18, L22). Mais nous nous rendons compte qu'alors, tous les livrets introduits correspondent à des étudiants ayant effectué une alternance en Banque, l'année précédente, ce qui nous semble dommageable en termes de représentativité de notre échantillon. Nous décidons de maintenir alors les 2 livrets précédemment choisis dont les étudiants n'étaient pas en alternance au préalable (L14, L27) afin de pouvoir faire une comparaison équilibrée sur ce critère. Nous indiquons alors pour chaque livret le nombre connu d'entretiens en autonomie réalisé à chaque période pour pouvoir faire potentiellement des analyses comparatives des traces des processus d'apprentissage du jugement professionnel en fonction de cette variable.

Codage livret 10

Ajout de l'item étape au critère moment de l'alternance.

Ajout de l'item conception au critère développement de la connaissance opérative. (En l'occurrence conception de la cible, donc de la situation d'un tiers correspondant à la cible et conception d'outils, voire conception de l'action elle-même)

Sur l'axe identitaire nous nous attendons à une influence des origines (culture, valeurs, expérience, appartenances) elles semblent inconscientes, non relatées en tout état de cause, mais ces items jouent pleinement dans le projet, elles sont nouvelles donc peuvent apparaître plus facilement en conscience. Ajout d'items complémentaires antérieure et nouvelle.

Segment 28 : exemple de conflit entre flux d'école (au service du projet d'activité de l'apprenti) et flux du travail.

En dernière période segments 60 à 63 Une vraie conceptualisation réflexive faisant porté un regard renouvelé sur le futur , un Kairos

Codage des livrets 12, 18 et 17.

Deuxième Pause réflexive

Aucun autre ajout d'item n'a été fait lors du codage des 3 derniers livrets et aucune autre règle de codage que celle établie suite à la précédente pause réflexive n'a été formulée. Nous pouvons en déduire que notre grille est probablement stabilisée.

De plus lors du codage des trois derniers livrets aucune remarque réflexive sur la méthode n'a été formulée. Nous développons cependant la saisie de notes pour des hypothèses d'analyse de livret que nous avons commencé dès le premier codage de livret, mais qui devient le seul objet du recul réflexif au fil de l'eau. La plus grande fluidité du codage, est signe d'une incorporation d'une connaissance des outils et des procédures permettant cognitivement d'accéder de manière plus importante au sens du texte codé, générant des conjectures théoriques sur l'objet de notre intérêt.

Cependant cette plus grande fluidité ne nous paraît pas le signe d'une plus grande objectivité bien au contraire. Accédant en conscience au sens du texte de chacun des segments (par ailleurs plus longs, et plus englobant que les premiers segments) il nous semble être plus influencé dans l'acte de codage par l'histoire du processus d'apprentissage auquel nous donnons en pensée un forme conforme à nos attentes. Notre codage est ainsi sous influence du contexte de cette histoire que nous engendrons à partir de notre codage et des conjectures qu'elles font émerger. Certes nous avons routinisé l'opération de codage dans l'ensemble des manipulations de nos outils. Nous prenons toujours le segment en l'interprétant avec notre grille pour l'ensemble des critères avant de passer au segment suivant. Plus nous routinisons notre manière de faire plus nous produisons un sens subjectif global à l'histoire que nous manipulons et plus nous nous mettons sous influence de cette subjectivité.

Pour mettre à distance notre interprétation subjective, il faudrait pouvoir justifier chaque codage à partir des éléments d'interprétation que nous retenons à l'instant où nous codons. Cela nous apparaît hors de portée. Pour chaque livret nous effectuons plus de 200 opérations de codage pour une soixantaine de segments. Nous consacrons entre 2 et 4h pour segmenter et saisir un livret et autant pour effectuer le codage. Décrire l'interprétation de chaque opération de codage multiplierait par 4 la durée du codage sans garantir pour autant l'objectivité de celui-ci. Il nous semble indispensable d'assumer notre subjectivité et notre intersubjectivité dans le codage dont l'opération elle-même est influencée par son contenu.

A ce stade pour mesurer l'impact de ce constat sur nos résultats de recherche, il nous paraît important de préciser l'usage que nous comptons faire de notre codage.

Notre but est de mieux connaître le processus d'apprentissage professionnel par l'alternance dans l'enseignement supérieur. Pour cela les livrets d'apprentissage constituent pour nous un recueil de traces des prises de consciences des apprentis sur leur processus de formation. Les propos ne sont pas destinés au chercheur et leurs auteurs ne visent pas la formalisation du processus que le chercheur souhaite mieux connaître. Au travers des actes de langage s'adressant majoritairement au coordinateur et au tuteur en agence l'apprenti fait part de ses progrès, ses apprentissages ses difficultés, ses souhaits d'activité en agence ou concernant son projet tutoré, son mémoire et son rapport de stage. Si l'exercice réflexif est prescrit, il ne fait pas l'objet d'une validation. la contrainte que la prescription représente est d'autant plus légère que l'apprenti instrumentalise le livret comme objet de reconnaissance

par ses interlocuteurs et comme moyen lui permettant de négocier ses objectifs d'activité ou d'apprentissage ou d'exprimer en quoi il est empêché dans ses objectifs de professionnalisation pour accéder à l'emploi ciblé post-formation. Les propos restent mesurés et diplomatiquement rédigés afin de ne pas compromettre l'avenir de l'apprenti, mais ils sont le reflet d'un bon niveau de transparence et de véracité car ils font l'objet d'une double lecture commentée par le tuteur et le coordinateur (on pourrait tromper l'un ou l'autre, mais il est difficile de tromper les deux dans un même propos) et que le livret est le moyen pour l'apprenti de se faire aider par eux ou de bénéficier d'un feedback utile. Plus les propos sont proches de la réalité, plus le feedback sera pertinent pour l'apprenti. Cet intérêt perçu par l'apprenti est gage d'une certaine authenticité. L'usage du livret par l'apprenti dépend donc de la perception qu'il a de l'intérêt que porte le tuteur et le coordinateur sur ce livret et de la qualité des feedback écrits ou oraux qu'il occasionne. C'est pourquoi il nous paraît possible de repérer une trace des progrès de l'apprenti et de manière induite, grâce à notre grille interprétative, d'identifier des éléments (des bribes partielles, probables et saillantes) concernant le processus d'apprentissage professionnel qu'il met en œuvre.

Nous ne pourrions pas décrire le processus d'apprentissage dans sa totalité car il ne nous est pas possible d'accéder au processus cognitif lui-même. Nous souhaitons pouvoir identifier quelques éléments qui se jouent par l'alternance et spécifiquement dans l'enseignement supérieur. Nous ne pourrions pas prétendre à l'exhaustivité de ces éléments ni mesurer leur degré de généralisation, nous souhaitons pouvoir à partir de ces constats formuler des hypothèses (des conjectures) sur le processus d'apprentissage professionnel susceptibles d'alimenter la réflexion pour une mise en œuvre pédagogique de l'alternance dans l'enseignement supérieur.

La nature de notre objectif étant précisé, les écarts de codification liés aux influences interprétatives sur le sujet-chercheur, des histoires singulières de chaque apprenti ne nous paraissent pas dommageable à l'objectif de recherche à condition d'en identifier les limites et l'usage pouvant être fait de ce codage. Il nous semble notamment qu'il ne sera pas pertinent de tirer des conclusions statistiques très fines sur les occurrences de tel ou tel indice pour telle période ou tel profil d'apprenti. Seuls les très fortes disparités statistiques seront significatives soit à l'échelle de l'ensemble des livrets pour la comparaison de deux périodes données soit à l'échelle de l'ensemble des périodes pour la comparaison de deux livrets donnés ou de deux profils de livret.

La nature de notre objectif étant précisé, il nous apparaît alors que les hypothèses d'analyse émergent en cours de codage et formalisées succinctement sont essentielles. Elles peuvent constituer une base de la phase suivante d'analyse. Les matrices de codes seront alors un moyen de vérification ou d'infirmité de ces hypothèses servant de table d'index pour retourner aux parties de texte intéressantes. Il nous semble alors que nous aurons atteint un premier niveau de saturation des données lorsque le codage des livrets ne nous permettra plus d'identifier de nouvelles hypothèses ou de les enrichir. Nous cesserons

alors ce codage. Au cas où nous atteindrions cette saturation des données avant la fin du codage des 12 premiers livrets identifiés et pour respecter l'équilibre des profils des livrets souhaité précédemment nous définissons un ordre de codage des livrets restants tenant compte des profils des apprentis (L6, L14, L8, L27, L22). Nous maintenons l'objectif initial de coder à minima 9 livrets soit 2 livrets supplémentaires.

Pour être sensible au phénomène de saturation des données nous classons dans un document spécifique nos hypothèses en les regroupant par thème. À ce stade se dégage sans surprise trois thèmes principaux : jugement professionnel, apprentissage professionnel, les temps de l'alternance.

Les temps de l'alternance concerne 3 sous thèmes : les étapes et moments de l'alternance, la gestion des temps de l'alternance, l'articulation des flux du travail et de l'école. Les autres thèmes sont : le projet tutoré, la grille d'analyse, la relation situation de travail-situation d'école, le processus de réflexivité.

Codage du livret L6

Le classement thématique des hypothèses d'analyse effectué après la pause réflexive nous incite à établir de nouvelles règles pour le codage de la partie opérative de la connaissance.

Nous intégrons le fait que l'apprenti perçoit la situation du tiers à juger au travers de sa situation dont la finalité est de vendre des produits et services bancaires et d'assurance, une opération de phoning, de vente rapide au téléphone ou un entretien de vente, est identifié par lui à partir du produit et non à partir du client, l'action commerciale proactive vise effectivement des objectifs commerciaux sur des produits précis. L'approche produit conduit l'action, par exemple elle amène à identifier une catégorie de client, mais ensuite, au contact du client, c'est bien sa situation singulière qu'il s'agit de juger pour confirmer le pré-jugement effectué pour l'action ou élargir le champ des propositions ou renoncer à la vente occasionnant le contact pour une autre vente plus appropriée, ou prendre date pour un autre projet. Cela nécessite de rester en permanence à l'écoute du client voire d'effectuer une découverte ou redécouverte approfondie de la situation du client. Cette approche globale du contact client constitue le nœud de complexité de la situation de travail et plus spécifiquement de la situation de jugement. Il s'agit de conjointre deux logiques qui peuvent être concomitantes ou opposées : la logique client du contact client visant sa satisfaction dans la durée, appréhendant la situation de jugement à partir de la situation du client et la logique produit de l'action commerciale visant l'atteinte des objectifs commerciaux, appréhendant la situation de jugement à partir de la situation de l'acteur. C'est cette deuxième logique qui nous semble survalorisée au départ par l'apprenti, car il appréhende la situation à partir de ce qu'il doit faire et de ce qu'il doit dire. Il est cognitivement mobilisé soit sur la connaissance des produits qu'il pense ne pas totalement

maîtriser pour ne pas être mis en défaut par le client, soit sur son action, ses réactions, son comportement, sa démarche globale, ses techniques gagnantes qui peuvent pour partie être encore hésitantes. La situation du client reste alors encore au second plan. Parfois le jugement de la situation du client est insuffisante, nous le repérons notamment lorsque le tuteur relate l'importance de l'activité de préparation de l'entretien et la nécessité de l'améliorer. Pourtant l'activité commerciale autonome de certains apprentis est telle qu'ils doivent nécessairement adopter une approche globale de la situation du client ou, pour le moins, effectuer un jugement même partiel de sa situation. Cette sous représentation de la situation du client dans les livrets est donc pour nous plus une sous-représentation en conscience de la place du jugement de la situation du client dans l'activité qu'une sous-représentation en acte. Le jugement de la situation client intégrant une pleine découverte nécessite une approche globale et pour cela la maîtrise de l'ensemble de la gamme des produits et services et une connaissance d'un grand nombre de situations prototypiques rencontrées dans l'expérience. Cette connaissance se développe par approfondissement (en épaisseur), mais aussi de manière découpée par sectorisation. Si la sectorisation peut s'effectuer par type de clientèle (en commençant par les plus jeunes, puis les jeunes actifs, puis les clients à faible potentiel, etc.) c'est en fait une manière de sectoriser les produits du potentiel le plus limité au plus large. La sectorisation s'effectue le plus souvent par type de produit. Lorsque l'apprenti parle de progression sur des entretiens épargne, puis crédit, ou assurance santé, téléphonie, etc. nous pouvons en déduire qu'il cible des entretiens dont l'objet est identifié au préalable et pour lequel l'approche du jugement de la situation du client sera circonscrite par un produit ou plus généralement une gamme de produits. Derrière l'approche produit il s'agit donc bien d'élargir aussi la capacité de jugement de la situation du client. L'apprentissage du jugement professionnel au sens de jugement de la situation client s'effectue donc généralement de manière sectorisée (sur une partie de la situation client) et par approfondissement (variabilité d'un type de situation sectorisée) avant de pouvoir être effectuée dans le cadre d'une approche globale.

Lorsque l'apprenti évoque des entretiens sur des produits nouveaux pour lui, nous coderons une nouvelle situation client par approche produit, pour la distinguer des nouvelles situations client par approche client. Et nous coderons également pour les distinguer les nouvelles situations de jugement de l'acteur (accueil, phoning, ciblage, entretien spontané , entretien structuré, multicanal)

Une nouvelle fois nous rencontrons l'expression "confiance en soi" sans savoir comment le coder. Précédemment dans un contexte de travail, nous l'avons interprété comme un élément comportemental dans l'action et un moteur affectif d'apprentissage. Mais dans le segment 2 dans un contexte d'école il me semble qu'il faut le prendre en compte en tant que tel. En nous référant au cadre théorique de Popper qui unit l'axe identitaire et l'axe opératif comme une nécessité d'anticipation de l'action, nous traduisons cette confiance en soi comme l'identité capacitaire ou sentiment d'être capable, considérant la capacité comme potentiel d'action.

Les forces d'apprentissage, faisaient partie de notre grille de lecture exploratoire antérieure à la définition du projet de recherche nous l'avions laissé bien que n'étant pas relié directement au cadre conceptuel de notre recherche car il nous avait semblé que les découvertes potentielles liées à cet élément pouvaient être pertinente et trouver une articulation avec notre cadre théorique. Nous jugeons à ce moment du codage que ce critère n'est pas pertinent. Très utilisé pour le codage des deux premiers livrets, nous avons délaissé ce critère lors des codages suivant. En revisitant les codages effectués à la lumière des précisions apportées depuis nos deux pauses réflexives nous constatons que la force conative de l'apprentissage n'est rien d'autre que le concept de flux du travail ou de flux de l'école. Et que la force affective peut être comprise pour l'essentiel comme un élément de l'axe identitaire à partir du moment où nous y introduisons le sentiment d'être capable. Sur cet axe identitaire les éléments affectifs peuvent être une difficulté comme un progrès ou une reconnaissance par soi ou les autres. Avant de poursuivre notre codage nous revisitons le codage des forces d'apprentissage pour valider cette nouvelle forme plus en adéquation avec notre cadre théorique qui se trouve ainsi enrichi.

Codage du livret 14

C'est le 9ème codage de livret effectué, soit le nombre que nous nous étions fixé initialement comme un minimum pour notre corpus au moins pour une première phase d'analyse. Aucune modification de la grille n'a été effectuée durant ce codage. Quelques hypothèses ont émergé venant compléter les thèmes existants (pas de nouveaux thèmes). Il nous semble pour l'essentiel que les hypothèses ne sont pas liées à la singularité du livret, mais au fait de retrouver certains éléments qui viennent de manière itérative « faire problème » de nouveau et soulever alors de nouvelles conjectures. Nous pensons donc être proches de la saturation des données, mais le codage d'au moins un autre livret nous paraît nécessaire.

Codage du livret 8

Aucune conjecture générale n'est venue lors du codage. Seules 2 conjectures liées à la singularité du processus d'apprentissage repéré dans le livret ont été formalisées elles spécifient pour ce cas des conjectures déjà formulées. Nous estimons alors avoir atteint un premier niveau de saturation des données. Nous ne coderons d'autres livrets qu'en cas de besoin pour confirmer ou infirmer des hypothèses qui émaneraient de l'analyse synchronique et diachronique des 10 livrets codés.

Commentaires saisis pour chaque livret après chaque fin de codage.

Nous soulignons les particularités d'apprentissage et les résultats positifs de chacun. Nous distinguons les processus faibles et les processus forts de mise en relation. Nous constatons des résultats positifs pour tous même si le point de départ est différent.

Commentaires livret 1

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : posture d'utilisation des temps d'école pour le travail. Transfert des savoirs d'action et des savoirs mobilisés dans l'action. Se fixe des objectifs de progrès et d'activité concrets. L'objectif de diplomation est présent en faisant référence à l'organisation scolaire, aux examens, au mémoire plutôt que projet tutoré.

- à propos du tuteur : pour l'essentiel confirme les propos de l'étudiant en encourageant et rassurant

- à propos du coordinateur : il constate les progrès et le bon déroulement de l'apprentissage, il encourage à poursuivre, il questionne à deux reprises sur des points susceptibles d'alimenter la réflexion pour progresser

- à propos de l'agence : Les conditions d'intégration progressive sont bonnes on ne sent pas de pressions fortes, une période semble clairement en sous activité, on imagine l'étudiante en surnombre dans l'agence et non comme occupant un poste en soi.

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

Il y a une mise en relation du terrain des pensées objectives locales et générales dans les deux sens et pas uniquement des pensées objectives au terrain des actes concrets. De même se joue une relation entre le terrain concret abstrait et le concret concret entre simulation et concret (école /travail) et par le travail raconté en milieu de travail sur sollicitation de l'école.

L'étudiante ici fonctionne sur le temps court de l'alternance au niveau de la maîtrise de l'activité. Les relations sur le temps court sont possibles grâce au rythme de l'alternance. Elle raisonne peu sur la situation voire le client, est centrée sur le produit. Le client apparaît lors des difficultés, c'est le temps immédiat de l'action qui prédomine alors. La difficulté fait régresser le comportement au niveau du sensible (je ne crois plus en ma connaissance insuffisante pour faire face alors le vrai est du côté du sensible).

L'étudiante fonctionne selon la modalité du transfert et sollicite une démarche inductive à la fin face au constat que ses connaissances doivent s'approfondir dans l'expérience des autres. Si au début elle est sous influence des formateurs, très vite l'essentiel de ses apprentissages sont sous influences de ses collègues le tuteur, ou le coordinateur n'apparaissant pas peut être parce que le texte s'adresse à eux, mais les pairs n'apparaissent pas non plus. La réflexivité s'effectue sur l'appréciation des progrès et difficultés sans rejoindre dans l'écrit une conceptualisation théorique

L'étudiante fait preuve d'une maîtrise du temps, des opportunités d'apprentissage liées aux événements, elle anticipe la rédaction de son rapport de stage et mémoire. Le lien école travail semble naturel.

Commentaires livret 2

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- A propos de l'apprenti : Il ne joue pas le jeu qui lui est demandé. Il ne répond pas aux questions du livret et reste dans des impressions, sentiments sans aborder les aspects factuels. Lorsqu'il est mis en difficulté, la motivation tombe. Mais il sait se reprendre et

s'investit à la hauteur des attentes dans sa responsabilité de conseiller en fin de parcours. L'appréhension du temps n'est pas le même ; Il est plus abstrait et moins concret dans l'immédiat de l'action.

- à propos du tuteur : Il fait part de ses remarques critiques tout en encourageant peut être sans réunir au départ toutes les conditions pour réussir. C'est comme si il ne prenait pas la mesure de la courte durée de la licence pro.

- à propos du coordinateur : Il encourage même lorsque certaines critiques de l'étudiant nécessiteraient pour d'autres un rappel des responsabilités de chacun

- à propos de l'agence : Du mouvement dans le personnel, des absences ne rendent pas les conditions d'accompagnement idéales.

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

La relation entre situations d'école et situations de travail semble peu fonctionner, mais les modalités de validation mobilise l'apprenti sur des activités qui par essence font le lien : examen simulant l'entretien de vente à l'école, action commerciale support d'un travail de mémoire en agence.

La prise de conscience de l'apprenti se situe sur des dimensions temporelles (trop court, trop lent, ...) et affectives (stress, reconnaissance, serein, confiance en lui, ...). Son moteur est le besoin de reconnaissance.

La répétition des tâches est perçue négativement pourtant il ne semble pas les maîtriser pleinement. Il n'y a qu'en fin de parcours où cette répétition semble prendre sens.

L'instant Kairos semble avoir lieu lors de la prise de conscience de sa liberté d'action qui le conduit à agir de manière plus autonome, à gagner en confiance et à réussir au point de trouver un point de satisfaction identitaire probablement par comparaison avec ses collègues (l'agenda est plein).

L'impression que l'alternance ne fonctionne pas domine au sens où la relation travail école ne figure qu'aux 2 premières périodes puis par le biais des validations. Le découragement constaté alors être lié.

Commentaires livret 6

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : Il fait bien le lien école-travail, mais semble isoler les objectifs d'examen du travail. Il atteint le niveau collègue et presque professionnel

- à propos du tuteur : Il assure un suivi systématisant en fin de période l'anticipation de la période suivante, il intègre les connaissances acquises à l'école et ainsi il génère une prise en compte des allers-retours et un dialogue entre ceux-ci. Il anticipe l'après dernière période, la formation ne s'arrête pas à l'examen.

- à propos du coordinateur : Il synchronise la réalisation du mémoire sur l'action commerciale.

- à propos de l'agence : Elle est accueillante et chacun participe à la formation de

XXX

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

L'apprenti sait tirer profit de toutes les situations cours, formation en entreprise, répétition, événement et semble progresser de manière optimum avec des résultats commerciaux probants

Le codage de la situation client par l'approche produit confirme l'hypothèse d'un apprentissage du jugement par segmentation. Les nouveautés n'empêchent pas l'approfondissement voire l'incorporation des acquis précédent et concourent sans doute à la progression d'ensemble.

Commentaires livret 7

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : est très concrète et fait bien le lien entre les situations d'école et les situations de travail venant d'un DUT non commercial elle a due développer un comportement adapté avec difficulté et au cours du temps. Le minima attendu est atteint en termes de compétence, mais cela doit se poursuivre sur une gamme produit/client plus étoffée avant de pouvoir devenir titulaire d'un poste de CC

- à propos du tuteur : Bon équilibre entre la reconnaissance des points positifs et la nécessité de fixer des exigences à hauteur des attendus métiers.

- à propos du coordinateur : Il encourage l'apprenti constatant que la progression est prototypique

- à propos de l'agence : agence importante ce qui multiplie les interlocuteurs, et offre des opportunités de formation en adéquation synchrone avec les besoins du moment

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

On décolle peu du comment et du quoi de la nécessité d'incorporer les savoirs d'action et cela bloque le reste car focaliser sur la performance et peu d'amplitude de situations peu de jugement, mais identification de la nécessité de la préparation où le jugement a lieu

Pas de trace de métacognition ni de dimension affective voire de reconnaissance on est dans le très factuel

Identification ici du flux de l'école et du travail qui s'entrecroisent ou se concurrent.

Commentaires livret 8

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : Elle semble ne pas prendre la pleine mesure des attendus professionnels. Elle joue le jeu de l'alternance, mais manque d'engagement dans les accroches et les propositions commerciales comme la maîtrise de la découverte client. Si elle compense un peu par une attitude commerciale, il semble que le déclic ne s'est pas produit.

- à propos du tuteur : Il joue le jeu de la formation en intégrant le projet tutoré et des objectifs de professionnalisation. Encourage et fixe clairement des objectifs de progrès attendus. Se focalise sur la finalité commerciale de l'activité.

- à propos du coordinateur : Il encourage et remet l'apprenti face à ses responsabilités lorsqu'elle trouve des raisons à son insuffisance commerciale. Jusqu'au bout encourage le professionnalisme qui lui semble améliorable

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

Il semble que malgré un bon niveau de professionnalisation de départ, l'apprenti vit essentiellement l'alternance de manière juxtaposée jusqu'à la période 4 après le projet tutoré cela change;

La confrontation aux questions de clients oblige à approfondir la connaissance de certains produits et fait prendre conscience de leur situation. C'est l'objet de conceptualisation segments 26-27

Commentaires livret 10

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : Efficace, il mène sa barque en faisant avec les conditions d'accueil. Décrit principalement les éléments factuels d'activité et de cours et très peu de chose sur son processus d'apprentissage. Il s'adresse à son coordinateur (voir remerciement à la fin)

- à propos du tuteur : Peu actif sur le livret, ce qui peut expliquer le faible contenu en termes d'apprentissage. Peu guidant voir absent si l'on s'en tenait au livret

- à propos du coordinateur : encourage

- à propos de l'agence : peu de chose perceptible. Un poste essentiellement à l'accueil.

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

Il vit une alternance juxtaposée voire semble se concentrer sur les examens. Le projet tutoré est central. Il a développé des compétences de vente, mais n'a fait qu'un seul entretien de vente en autonomie.

La mise en œuvre du projet tutoré est l'occasion de mettre en œuvre le jugement professionnel dans une approche produit et d'inventer son activité, seul moment de liberté d'action contrairement au poste accueil qui paraît très restrictif. Pour atteindre l'objectif de la formation il doit privilégier le flux de l'école sur le flux du travail et en oubli (peut-être volontairement) la finalité du travail. Il utilise le travail pour réaliser son projet d'école.

Commentaires livret 12

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : Il a une image de lui plus positive que celle de son tuteur sur lui. Il fait fonctionner la mise en relation jusqu'au bout de l'alternance

- à propos du tuteur : Il semble qu'un manque de rigueur ait freiné la confiance et le guidage vers plus de responsabilités. Il reconnaît les qualités, mais systématiquement conclut qu'on n'y est pas encore.

- à propos du coordinateur : encourage et qualifie de normal la situation de l'apprenti.

- à propos de l'agence : l'apprenti est cantonné à l'accueil et n'a pas la possibilité de prendre des rendez-vous pour lui. Les entretiens se réduisent à des entretiens spontanés

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

Une conceptualisation réflexive kairos en fin de période. Un conflit entre le flux d'école et le flux du travail lié à une vision du projet de formation non partagée entre le jeune et le tuteur. L'apprenti n'a pu obtenir ce qu'il désirait faute d'une confiance obtenue du tuteur avec des performances et attitudes au poste accueil en deçà des attentes professionnelles.

Cependant le jeune a su se débrouiller de la situation pour atteindre les attendus de la licence à minima. Il manque des entretiens de vente en autonomie. La mise en œuvre du projet tutoré ne les a pas permis (relais vers les conseillers).

Commentaires livret 14

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : Elle est motivée et volontaire joue le jeu de l'alternance et alors que cela ne va pas assez vite pour elle (elle a aussi quelques points faibles commerciaux) elle s'accroche et développe positivement ses compétences, il lui manque quelques semaines pour atteindre ses objectifs initiaux.

- à propos du tuteur : Elle synchronise l'activité et la progression sur une représentation propre à l'entreprise CA de manière argumentée en décalage avec les attentes de la formation. Elle persiste malgré l'intervention du coordinateur, mais les choses semblent s'arranger à minima après l'intervention des RH.

- à propos du coordinateur : Il resynchronise la tutrice en précisant les objectifs de la formation.

- à propos de l'agence : Une collègue se mobilise pour permettre à l'apprenti de monter en compétence selon les objectifs de la formation.

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

Il y a en période 2 entreprise une expression de souhaits d'activités et d'apprentissage qui a plutôt lieu en période école. D'ailleurs pas d'expression de souhait à la période école suivante. Il y a sans doute là l'expression d'une insatisfaction des tâches confiées. Il y a concordance de la période 1 à 3 sur la nécessité de connaître les produits.

Il y a mouvement de pragmatisme entre action simulée et action concrète. L'unique entretien observé prend une place importante en période 3. Le client fait partie du flux du travail

A la fin il faut que le flux école soit terminé pour se resynchroniser sur le flux du travail.

Au départ le stress et l'envie de réussir fait se focaliser sur le temps court les résultats les objectifs court terme, la synchro sur l'école. Puis une fois rassurée alors c'est le temps long qui prend le dessus, en prenant de la distance, prenant les fait comme ils viennent. Il y a un lâcher prise sur la conduite des événements en se disant qu'en faisant de son mieux cela lui sera bénéfique

Commentaires livret 17

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : Complète le livret de manière scolaire au départ répondant consciencieusement à chaque question et cela les trois premières périodes jusqu'à une reconnaissance de presque professionnelle où elle prend plus de liberté.. Elle se concentre sur les produits et l'on ne sait rien des clients. Une fois le projet tutoré atteint il ne reste que les examens.

- à propos du tuteur : encourage et reconnaît la montée en compétence progressive jusqu'à un bravo final en période 5.

- à propos du coordinateur : Il incite à la réflexivité en raturant l'usage du nous par l'apprenti alors qu'il parle de ses apprentissages. Il rétabli des synchronismes (par exemple sur le crédit)

- à propos de l'agence : Nouvelle organisation de l'agence, et absences de collègues qui sont l'occasion de prises d'autonomie.

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

En fait les examens sous la forme du projet tutoré ont fusionné avec la professionnalisation en termes de flux. Préparer les examens c'est aussi préparer le monde professionnel. Elle a en effet atteint un niveau de compétence lui permettant d'assurer pleinement le remplacement d'un collègue. Pourtant elle a encore des choses à apprendre, mais l'essentiel est là. Elle ne tourne pas autour du pot et les résultats commerciaux sont bons.

Pendant le client est peu présent, la préparation de l'entretien n'est pas cité ni par le tuteur. Où est donc le jugement professionnel ? Il est nécessairement présent dans l'activité, mais on ne trouve pas trace dans le livret d'une montée en conscience de ce livret. L'approche produit l'emporte et il n'est pas fait référence d'éléments de jugement dans la mission commerciale du projet tutoré.

Commentaires livret 18

Remarques impressions appréciations étonnements après segmentation et saisie

- à propos de l'apprenti : elle est orientée totalement sur la professionnalisation et ne cite les examens qu'à la dernière période de cours. Ses progrès concernent la connaissance produit principalement qui permet de développer l'autonomie et d'élargir son domaine d'intervention. Elle reste factuelle et ne décrit pas ses difficultés d'analyse de la

situation client par exemple (le montage d'un crédit conso n'est pas qu'une saisie informatique, mais consiste à donner une forme informatique à l'analyse d'un dossier client.

- à propos du tuteur : une seule remarque pour constater des progrès important en assurance permettant de gérer un portefeuille et de considérer alors l'apprenti comme jeune professionnel.

- à propos du coordinateur : encourage et reconnaît les progrès qui se font naturellement

- à propos de l'agence : une tutrice et un directeur d'agence donnant sa chance à la mesure des capacités de l'apprenti, les entretiens passifs jusqu'au bout montre le rôle formatif pris au sérieux par l'équipe.

Constats et hypothèses spontanés après codification d'indices

Le fait d'être factuel ne permet pas de voir beaucoup de chose du processus cognitif d'apprentissage il y a un réel plus de l'alternance pour ce qui est une découverte pour elle qui est l'assurance on voit le fonctionnement en aller-retour entre la période 4 et la période 6 qui s'achève par la préparation postérieure à l'examen d'un temps fort commercial assurance. C'est d'ailleurs le sujet de la seule intervention du tuteur

On constate que jusqu'au bout des entretiens de vente en observation sont réalisés alors que l'apprenti en réalise dès la première période de formation

ANNEXE H

CONSTATS STATISTIQUES SUR LES DONNÉES EMPIRIQUES CODÉES SELON NOTRE GRILLE D'ANALYSE

Lors d'une première exploration des données il semble se confirmer une incidence des profils antérieurs des apprentis sur leur vécu de l'apprentissage professionnel en alternance. Nous classons notre échantillon en fonction du degré de proximité de l'expérience antérieure à la formation avec le métier ciblé selon les deux critères suivants par ordre de priorité :

- priorité 1 - l'expérience en agence bancaire. De la plus faible proximité à la plus forte nous identifions 5 catégories : sans expérience en agence bancaire, expérience de stage, contrat de travail sur une plateforme téléphonique bancaire, alternance salariée en agence bancaire d'un autre réseau que celui où s'effectue l'alternance dans le cadre de la licence professionnelle, alternance salariée en agence bancaire dans le même réseau. Pour des raisons pratiques nous dénommons chacune de ces catégories respectivement stage antécédent - ; stage antécédent +; précdd ; alternance antécédente - ; alternance antécédente +. Nous regroupons les deux premières catégories dans un ensemble dénommé stage antécédent et les trois suivantes dans un ensemble dénommé alternance antécédente.
- priorité 2 – la formation antécédente. De la plus faible proximité à la plus forte nous identifions 3 catégories : formation non commerciale ; formation commerciale ; formation bancaire.
- En cas de même niveau de classement nous respectons l'ordre de codage.
Nous obtenons le classement suivant :
L7 : stage antécédent - ; formation non commerciale
L2 : stage antécédent - ; formation commerciale
L14 : stage antécédent +; formation commerciale
L1 : stage antécédent + ; formation bancaire
L6 : précdd ; formation commerciale
L8 : alternance antécédente - ; formation bancaire
L10 : alternance antécédente - ; formation bancaire
L12 : alternance antécédente - ; formation bancaire
L17 : alternance antécédente + ; formation bancaire
L18 : alternance antécédente + ; formation bancaire

Nous réalisons un tableau permettant de condenser le nombre d'au moins une occurrence codée pour une période donnée d'un indicateur présent dans les propos de l'étudiant pour la situation d'école et la situation de travail en compilant ces chiffres classés par période tous les livrets confondus et pour les livrets classés par degré de proximité expérimentielle de l'étudiant avec le métier ciblé toutes périodes confondues. Nous utilisons un format couleur automatique fonction du nombre calculé. Cela nous permet de constater des anomalies ou des régularités et d'identifier de potentielles relations en fonction des

périodes ou en fonction du degré de proximité avec le métier. Nous systématisons cette recherche de relations à partir de données statistiques en faisant la même chose avec le nombre d'occurrences d'indices pour chaque période. Puis avec chaque item possible pour chaque indicateur. Dans la recherche de ces constats nous ne prenons pas en compte les données lorsque le nombre d'occurrences est inférieur ou égale à 5.

Nous rassemblons ensuite les constats statistiques par critère. Nous obtenons alors la liste de constats qui suit. Nota : la comparaison des occurrences d'indices entre les apprentis « stage antécédent » et les apprentis « alternance antécédente nous apparaît d'autant plus significative que les volumes moyens de leurs propos sont sensiblement identiques avec une différence de 2% seulement (respectivement 3176 caractères et 3122 caractères pour les périodes d'école et 3574 caractères et 3503 caractères pour les périodes de travail).

Dimension opérative de la connaissance tournée vers l'efficacité de l'activité

Globalement les références à de nouvelles activités et génèses opératives sont plus importantes dans les premières périodes, là où elles sont nouvelles. Comme l'ensemble des propos des apprentis elles diminuent régulièrement de périodes en périodes mais plus fortement (En base 100 à partir de la première période, le niveau des occurrences atteint 67 et 62 à mi-parcours et 17 en fin de parcours là où pour l'ensemble des propos la baisse de volume est à 82 à mi-parcours et 38 en fin de parcours).

De plus les apprentis font naturellement plus référence aux activités nouvelles et génèses opératives en rendant compte de leurs périodes de travail comparativement aux périodes d'école (21 occurrences de nouvelles activités en moyenne par période de travail contre 2,3 par période d'école et 18,2 contre 11,5 pour ce qui concerne les génèses opératives).

Ces constats généraux valent logiquement pour tous les critères de la connaissance opérative ci-dessous.

Nouvelle activité (orientation de l'action, jugement professionnel hors action, exécution de l'action, contrôle de l'action)

- cf. le constat général

- les stage antécédents relatent plus de nouvelles activités que les alternances antécédentes (en moyenne 2,5 occurrences contre 0,7 sur les périodes école et 13,8 contre 11,8 sur les périodes travail).

Les apprentis font part principalement de l'exécution d'actions observées ou exécutées par eux mêmes (93 occurrences), puis d'activités ayant trait au jugement professionnel (26 occurrences) et d'activités d'orientation de l'action (19 occurrences).

- Nous n'avons pas identifié d'activité de contrôle de l'action. Nous pensons qu'au stade de novice pour l'apprenti, le contrôle est incorporé à l'action, le retour sur l'action est immédiat (y a-t-il eu vente ou non ? ; le client semble-t-il satisfait ou non ?). Sauf exception les apprentis n'ont pas d'objectifs de long terme ni de portefeuille client attirés à partir

desquels le conseiller clientèle fait régulièrement le point pour analyser la production de son activité globale et chercher éventuellement à corriger, améliorer ou optimiser celle-ci.

Indicateur d'engagement dans l'activité (action **o**bservée, effectuée en **s**imulation, effectuée sous un **t**utorat rapproché, effectuée en **a**utonomie)

- les stage antécédents font plus part que les alternances antécédentes de leurs niveaux d'engagement dans l'activité (10,8 contre 7,5)

- l'indice action observée est repéré 35 fois, décroît selon les périodes, mais est présent jusqu'à la dernière période. Même lorsqu'il y a une maîtrise de l'entretien de vente structuré, il persiste des situations nouvelles qui nécessitent d'être observées pour une première approche.

- la pratique de la simulation n'est identifiée que sur les périodes d'école (10 occurrences) pourtant nous savons que certains tuteurs ou moniteurs pratiquent la simulation d'entretiens en agence. Les formations en entreprise dont il est fait part font peut-être appel à la simulation, mais ceci n'est pas explicité.

- le tutorat rapproché qui en agence consiste essentiellement aux entretiens en binôme actif (l'apprenti réalise l'entretien en présence du tuteur qui reprend la main en cas de problème) est cité essentiellement sur la première moitié de l'année (18 occurrences sur 21). Il s'agit d'accompagner la montée en compétence de l'apprenti jusqu'à un certain niveau de maîtrise. Lorsque la confiance est établie sur le niveau de compétence de l'apprenti, le tuteur le laisse passer de l'entretien observé à l'entretien en autonomie sans intermédiaire.

- Il est principalement fait part d'activités en autonomie (53 occurrences) tout au long de l'année. C'est la manière pour l'apprenti de marquer des étapes d'acquisition de compétences et s'il s'adresse à son tuteur d'exprimer le souhait d'évolutions dans les activités confiées.

Indicateur de réussite (échec, **d**ifficulté, besoin d'**a**mélioration, succès, **a**utre)

- les stage antécédents qualifient plus leurs activités en termes d'indicateur de réussite que les alternances antécédentes (en moyenne 8,3 occurrences contre 6,2)

Une seule citation d'échec. 20 difficultés signalées de manière homogène sur l'année, alors que les 11 besoins d'amélioration sont concentrés sur la première moitié de l'année. Les apprentis font part essentiellement de leurs succès (47 occurrences)

Nouvelle situation d'un tiers - situation jugée (approche **c**lient, approche **p**roduit)

- les stage antécédents font moins référence au jugement de la situation d'un tiers que les alternances antécédentes (en moyenne 2,8 occurrences contre 6,5). Au total il y a 58 occurrences concernant le jugement de situation d'un tiers. L'approche produit représente le double de l'approche client. (À revoir sur l'ensemble des livrets)

Nouvelle situation de l'acteur - situation de jugement (**a**ccueil, **p**honing, **c**iblage, entretien **s**ponané, entretien structuré, **m**ulticanal)

- 83% des 52 occurrences ont lieu dans la première partie de l'année. C'est dû au lien entre les activités et les situations. (Nécessité de reprendre tous les livrets pour une quantification des occurrences de chaque situation.

Nouvelle manière de faire

Nous n'avons codé que quatre nouvelles manières de faire une activité réussie d'une autre façon. En analysant les propos des apprentis nous nous rendons compte qu'il s'agit ici d'adaptation à une modification de la situation (changement d'agence, changement de guichet automatique) ou pour une amélioration du résultat (utilisation de schémas en entretien conseil, utilisation du "multicanal" face à la difficulté de faire venir le client en agence). S'il s'agit de faire autrement il ne s'agit pas au sens de Vergnaud (2006) d'une extension de la gamme mobilisable pour faire face à une situation, mais la modification-amélioration de la manière de faire pour réussir la tâche. Nous considérons donc que nous n'avons pas décelé dans les livrets un développement de compétence des apprentis par une nouvelle manière de faire.

Meilleure manière de faire (fiabilité, performance, efficacité, amélioration qualitative).

Les 32 occurrences identifiées des meilleures manières de faire font état d'amélioration de la fiabilité (2 occurrences), de la performance (13 occurrences), de l'efficacité (10 occurrences), de l'amélioration qualitative (7 occurrences)

Fait face à l'inédit

Nous n'avons pas identifié dans les propos des apprentis de développement de compétences en faisant face à l'inédit. Les apprentis font essentiellement face à la nouveauté. Il leur est difficile de distinguer dans ce qui est nouveau pour eux la part d'inédit de la situation rencontrée. Bien sûr chaque rendez-vous client revêt une part d'inédit qui est la part singulière de chaque situation. Nous notons que les apprentis font très peu référence aux situations des clients. C'est dans le développement de la capacité de jugement de la situation du client que nous pouvons mesurer le développement de la capacité à faire face à l'inédit.

Développement de la connaissance opérative (maîtrise d'outils, appropriation de procédure, comportement adapté, maîtrise d'un geste professionnel, mobilisation de savoirs dans l'action, absence).

- La connaissance opérative se développe lors des périodes d'école ou est formalisée comme intention. Ceci de façon naturellement moindre que lors des périodes de travail (11, 5 occurrences en moyenne contre 18,2)
- Beaucoup de traces de développement de la connaissance opérative ne permettent de préciser l'objet de ce développement (84 occurrences). Les objets identifiés concernent principalement la première moitié de l'année à 86% : comportement (18 occurrences), gestes (5 occurrences), outils (16 occurrences), procédures (23

occurrences), savoirs (32 occurrences). Seuls les savoirs mobilisés dans l'action sont majoritairement identifiés pour le développement de connaissances opératives lors des périodes d'école (21 occurrences contre 11 pour les périodes de travail) et uniquement à l'école sur la seconde moitié de l'année.

Dimension prédicative (représentation de l'activité, de la situation du tiers, de la situation de l'acteur)

Origine de la conceptualisation (p**roblème**, e**rr**eur, c**uriosité**, i**ntérêt**, d**ifficulté**, apprentissage f**ormel**, a**ct**ion, a**ut**re).

Les conceptualisations identifiées concernent de manière équilibrée les périodes d'école (99 occurrences) et les périodes du travail (96 occurrences). Elles sont cependant à l'école moins nombreuses sur les deux premières périodes (42 contre 51) proche en milieu d'année (31 contre 29) et plus nombreuses sur les deux dernières périodes (26 contre 16). Nous pouvons en induire que l'apport de nouveautés de la situation de travail s'épuise sensiblement en cours d'année en ce qui concerne la conceptualisation et qu'alors l'école prend le relais.

Les problèmes, erreurs, curiosités et intérêts à l'origine de conceptualisations représentent ensemble 8 occurrences. Les difficultés sources de conceptualisation sont concentrées sur la première moitié de l'année (18 occurrences contre 4). Les apprentissages formels concernent les périodes d'écoles (75 occurrences), mais aussi dans une moindre mesure les périodes de travail (7 occurrences). A l'inverse les conceptualisations nées à partir de l'action concernent principalement les périodes de travail (60 occurrences), mais aussi un peu les périodes d'école (8 occurrences). Enfin 16 occurrences concernent d'autres origines de conceptualisation (formation de nouveaux stagiaires, réunions d'équipe, les examens, le tutorat, la rédaction du mémoire et rapport de stage, la réflexion sur le projet tutoré, les conférences)

Objet de la conceptualisation (b**ut** de l'activité et résultats, l**og**iques qui peuvent s'opposer, v**ari**ables de situation et r**ègl**es d'action afférentes, t**héor**èmes en acte, c**on**cepts pragmatiques, s**ch**ème dans sa globalité, e**n**vironnement).

Le moindre nombre de codages sur l'objet de la conceptualisation par rapport à son origine montre la difficulté d'identifier cet objet en termes de schème. Cela est plus facile pour les périodes de travail (71 occurrences dont 44 sur les 2 premières périodes) que pour les périodes d'école (44 occurrences). Nous en déduisons que les composantes des schèmes constituent une grille de lecture de l'activité plus adaptée pour nous lorsqu'il s'agit d'effectuer des tâches simples essentiellement techniques comme au début de l'alternance en agence au poste accueil.

Nous avons relevé 20 occurrence de conceptualisation du but essentiellement chez les alternances antécédentes (seul le stage antécédent L2 fait référence au but) ; 21 occurrences des variables de situation ; 22 occurrences concernant les règles d'action ; 14 l'environnement de l'action ; 35 le schème dans sa globalité, seulement 3 théorèmes en acte, aucun concept pragmatique ni de logiques en œuvre pouvant s'opposer comme la logique client et la logique produit. Nous pouvons en déduire que le but (la vente), les variables (essentiellement les produits), les règles d'action (très formalisées dans le secteur bancaire), ainsi que l'environnement de l'action (environnement technique et humain de l'agence et plus globalement de l'entreprise) sont bien perçues en conscience par les apprentis, mais les

éléments permettant d'orienter l'action et d'effectuer des choix sont plus diffus ou plus difficiles à formaliser par les apprentis.

Extension du proche au lointain (**b**ureau, **a**gence, **z**one de chalandise, **e**ntreprise, **m**onde bancaire, économie **g**énérale) (39 occurrences au total)

Les stage antécédents en première période d'école perçoivent l'activité au niveau de l'agence (5/7 occurrences des périodes d'écoles) et du monde bancaire en général ou de l'entreprise (6/7 occurrences des périodes d'écoles) puis la confrontation avec l'activité de travail concrète resserre leurs représentations sur le poste à tenir (5 des 12 occurrences des périodes de travail)

Les alternances antécédentes en première période d'école se focalise principalement sur le poste de travail (4/ 5 occurrences de la période) avant d'élargir au niveau de l'agence (6/8 occurrences des périodes de travail) tout en maintenant le niveau du poste de travail (7/12 occurrences des périodes de travail)

Extension du factuel au virtuel possible (12 occurrences au total réparties de manière équilibrée au regard des périodes et des apprentis)

Extension de l'immédiat au futur (12 occurrences au total réparties de manière équilibrée au regard des périodes et des apprentis)

Relation opératif / prédicatif

Liaison entre opératif et prédicatif (mouvement d'**é**pistémisation ou de **p**ragmatisation)

Le codage des liaisons entre la connaissance opérative et la connaissance prédicative concerne davantage les périodes écoles (52 occurrences) que les périodes de travail (17 occurrences) et davantage les mouvements de pragmatisation (55 occurrences) que d'épistémisation (14 occurrences 4 pour les périodes d'école et 10 pour les périodes de travail) de manière équilibrée tout au long de l'année. C'est la fonction du transfert de l'école vers le travail qui est essentiellement mobilisée.

Métacognition

Peu de référence codées concernant la métacognition (5 occurrences au total). Mais nous n'avons pas codé ici la formalisation d'objectifs de progrès ou d'apprentissage manifestant un processus de métacognition, nous l'avons codé dans le critère suivant de l'intention formalisée.

Indice de présence, influence ou conceptualisation des facteurs situationnels de l'alternance

Intention (**f**inalité du métier, **m**otivation-engagement, **p**rojet -objectif concernant l'exercice du métier, objectif d'**a**pprentissage)

La formalisation d'intentions est une production importante de la réflexivité provoquée par le rythme d'alternance et l'usage des livrets. Elle est supérieure pour les périodes d'école (88 occurrences) par rapport aux périodes de travail (55 occurrences). Les 143 occurrences au total sont réparties sur l'ensemble de l'année de manière équilibrée.

Le fait de poursuivre la finalité du métier émane surtout des périodes de travail (8 occurrences sur 9). A l'inverse la motivation s'exprime plus à partir des périodes d'école (8 occurrences sur 10) ainsi que les projets d'exercice d'activité (35 occurrences contre 24) et les objectifs d'apprentissage (44 occurrences contre 19).

Influences sociales (pairs, collègues, tuteur, formateurs, autres)

Les influences sociales sont identifiées pour les périodes écoles essentiellement sur les deux premières périodes (20 occurrences sur 27) elles s'étirent principalement jusqu'à la quatrième période de travail (55 occurrences sur 61). L'influence des collègues occupent de loin la première place (10 occurrences en période d'école et 44 en période de travail) puis les "autres" (12 occurrences, il s'agit des clients, d'un moniteur de l'entreprise, d'une personne du service RH, de stagiaires, de conférenciers), les tuteurs (10 occurrences cités par 4 apprentis seulement), les pairs (6 occurrences en période 1 et pour l'intégration essentiellement) et les formateurs (6 occurrences)

Influences identitaires perçues par soi ou par les autres (appartenances, expérience, culture, valeurs, sentiment d'être capable- antérieure, nouvelle ou progrès, difficulté)

Les influences identitaires correspondent à 28 occurrences pour les périodes d'école et 35 pour les périodes de travail. Le sentiment d'être capable représente 27 occurrences, le sentiment d'appartenances est surtout présent pour les périodes de travail (19 occurrences sur 23), les références à l'expérience sont au niveau de 9 occurrences et celles des valeurs au niveau de 6 occurrences quand la culture ne représente qu'une occurrence.

Prise en compte du terrain des pensées (locales, générales) + sens (production, utilisation)

La prise en compte du terrain des pensées correspond à 15 occurrences pour les périodes d'école et 24 pour les périodes de travail dont respectivement concernant les pensées locales 11 et 21 occurrences et pour les pensées générales 6 et 3 (quelques occurrences mettent en relation les deux niveaux de pensées). Nous rappelons ici que nous n'avons codé que les traces des prises en compte du terrain des pensées locales sur les périodes d'école et des pensées générales sur les périodes de travail et certaines expressions explicites.

Type de savoir-connaissance (d'action (comment), mobilisé dans l'action (quoi), savoir sur l'action (pourquoi), savoir sur la situation (où, quand, qui,...), autre).

Les identifications de traces de savoirs typés représentent 112 occurrences pour les périodes d'école (de manière plus importante pour les stage antécédents qui en moyenne correspondent à 12,8 occurrences contre 10,2 pour les alternances antécédentes) et 102 occurrences pour les périodes de travail.

Les 5 occurrences autre représente l'anglais exclusivement pour les alternances antécédentes (en évoquant tous des difficultés).

Les "savoirs comment" sont identifiés à hauteur de 32 occurrences sur périodes d'écoles et 58 occurrences sur périodes de travail (respectivement à 75% et 80% sur la première moitié de l'année). Inversement les "savoirs quoi" sont identifiés à hauteur de 58 occurrences sur périodes d'écoles et 25 occurrences sur périodes de travail. Respectivement sur ces périodes les "savoirs pourquoi" représentent 10 et 6 occurrences et les "savoirs sur la situation" 5 et 14 occurrences.

Prise en compte du terrain des actes concrets (concret, concret simulé, concret raconté, concret didactisé, concret modélisé, concret examen, autre) + sens (production, utilisation).

104 occurrences de relation avec le terrain des actes concrets à l'école ont été identifiées (13,8 pour les stages antécédents et 8,2 pour les alternances antécédentes en moyenne) et 30 pour les périodes de travail (dont 23 pour la première moitié de l'année). Pour rappel nous ne codons la prise en compte du terrain concret pour les périodes de travail que lorsqu'il est explicité par une relation ou une difficulté. Les 5 occurrences

“Autres” correspondent à la mise en œuvre sur les périodes d'école du projet collectif d'utilité sociale. Le terrain des actes concrets du travail est codé 44 fois pour les périodes d'école montrant la présence du travail à l'école et 19 fois pour les périodes de travail. Nous avons codé 12 fois la prise en compte de la simulation du travail exclusivement en période d'école (dont 9 fois pour les stage antécédent contre 3 pour les alternances antécédentes et 10 fois sur 12 sur la première moitié de l'année) montrant ainsi l'importance au départ du travail simulé pour les plus éloignés du travail. Les 10 occurrences du travail raconté sont également réparties entre périodes d'école et périodes de travail. Les occurrences du travail didactisé concernent principalement les stage antécédents (7 occurrences sur 10) et les périodes d'école (9 occurrences sur 10). 30 occurrences concernent les examens et 5 le travail modélisé.

Mise en dialogue des situations de travail et d'école (réflexivité de l'expérience, inductivité (au sens de savoirs d'école à partir des problèmes du travail et pour leur résolution) polémique (au sens des écarts école/travail qui posent problème et nécessitent la reconfiguration de la connaissance), transfert, aller-retour, présence du travail à l'école, absence du travail à l'école.

Selon nos codages, la mise en dialogue des situations de travail et d'école s'effectue tout au long de l'année essentiellement à partir de l'école (100 occurrences contre 29) dont respectivement 35 et 22 occurrences concernant la réflexivité (à partir de la rédaction du mémoire et du rapport de stage qui font l'objet de discussion en situation de

travail). L'inductivité n'apparaît clairement que pour un apprenti (2 occurrences) et la fonction polémique de la confrontation des situations n'apparaissent pas. La fonction de transfert nous apparaît 48 fois dont 4 fois au travail, et la simple présence du travail à l'école 23 fois, alors que son absence notoire de certains propos nous apparaît 15 fois. Les Aller-retour concernent 11 occurrences relatées sur les périodes d'école et 11 autres sur les périodes de travail.

Indice de présence et/ou d'influence des facteurs temporels de l'alternance

Enveloppe temporelle (la pensée dans l'immédiateté de l'action, l'activité dans sa durée, le projet de vie).

Rappelons que nous avons constaté que les propos concernent essentiellement l'enveloppe temporelle de l'activité et que nous ne la codions que lorsqu'elle était clairement formalisée. Nous avons codé 40 occurrences de traces de situation dans une échelle d'enveloppe temporelle pour les périodes de travail et 26 pour les périodes d'école. Le niveau de l'activité a été codé 12 fois pour les périodes de travail et 8 fois pour les périodes d'école, le niveau de l'action immédiate 13 et 4 fois (essentiellement pour les stage antécédents avec 14 occurrences sur 17) et le niveau du projet de vie 15 et 14 fois.

Moments de l'alternance (engagement, rupture, continuité échange d'expérience collectif, suivi tuteur, suivi formateur, cours, travail, autres)

Nos identifications de moments de l'alternance représentent respectivement pour les périodes d'école et de travail 101 et 101 occurrences dont pour l'engagement 4 et 11 occurrences (notons que les deux alternances antécédentes+ n'ont pas de phase d'engagement pour la période de travail), pour le travail 2 et 50 occurrences, pour les cours 46 occurrences en période d'école, pour la continuité 25 et 11 occurrences (pour les périodes de travail la continuité ne concerne que les alternances antécédentes), pour les ruptures 1 et 3 occurrences, et 4 "suivi tuteur", 2 "suivi formateur" et un seul "échange d'expériences" codé en période de travail.

Les représentations de l'alternance, souvent situées sur le plan organisationnel, se fondent sur les ruptures, le suivi des tuteurs et des formateurs, l'échange d'expérience,... mais l'expérience vécue de l'alternance au niveau de l'apprentissage des apprentis semble se fonder plutôt sur la continuité et la succession de moments de cours et de moments de travail.

Étapes identitaires (apprenti novice, apprenti, collègue, presque professionnel, professionnel débutant)

Les codages des étapes identitaires concernent principalement les périodes de travail (44 occurrences et 10 pour les périodes d'école) 3 et 2 pour l'apprenti novice, 9 et 1 pour l'apprenti, 17 et 3 pour collègue (réparti sur toute l'année), 15 et 4 pour presque professionnel (essentiellement sur la seconde moitié de l'année avec 12 occurrences sur 15), zéro pour professionnel débutant.

Synchronisation sur les flux travail-école (et son intensité) (**t** travail, ou synchro sur flux **é**cole)

Notre codage des actes de synchronisation sur les flux de travail ou d'école se répartit de manière équilibrée entre les périodes et les profils des apprentis (84 occurrences pour les périodes d'école et 79 pour les périodes de travail). Sans surprise la synchronisation sur le flux de l'école se passe surtout à l'école (57 occurrences et 21 pour les périodes de travail) et inversement la synchronisation sur le flux du travail se passe surtout au travail (63 occurrences et 32 pour les périodes d'école). Notons que certains codages font référence au flux d'école et au flux du travail lorsque ceux-ci apparaissent se fusionner.

Amplitude subjective du temps de l'alternance (**c**ourt, **l**ong, **r**accourci, **a**llongé)

Nous identifions des références temporelles d'amplitude au niveau de 46 occurrences pour les périodes d'école et 35 pour les périodes de travail répartis ainsi : pour le temps court 17 et 13, pour le temps long 16 et 15, pour le temps raccourci 9 et 3 et pour le temps allongé 5 et 6.

Répétition de l'activité (répétitivité et **r**épétition, **é**vénement)

Nous identifions 12 occurrences pour les périodes écoles et 69 occurrences pour les périodes de travail de références à des répétitions ou au contraire à des événements. Les répétitions représentent 11 occurrences pour les périodes d'école et 48 pour les périodes de travail, alors que les événements représentent 1 occurrence pour la période école et 21 pour les périodes de travail.

Rythme (répétition de ruptures)

Nous avons identifié peu de chose concernant le rythme créé par les ruptures périodiques de l'alternance. Seul le livret L2 évoque ces ruptures nécessitant des reprises pour exprimer au départ ses difficultés de changement de rythme puis d'une meilleure gestion de ses ruptures. L'alternance s'apprend. Pour le reste nous avons identifié un effet du rythme lorsqu'à la fin d'une période de travail étaient formalisés des projets d'action ou de progrès pour la période de travail suivante. De fait le rythme de l'alternance constituée par la répétition périodique des ruptures provoque une prise de distance du vécu nécessaire à la mise en projet et la montée en conscience d'intentions de progrès ou d'actions nouvelles pour la période suivante. Le livret d'alternance est un instrument que s'approprient les apprentis pour réaliser cette prise de distance et cette montée en conscience d'intentions d'apprentissage. Le livret et le coordinateur de formation sollicitent cette formalisation d'intentions pour que se joue cet effet de l'alternance de façon quasi systématique. Seul l'apprenti L10 n'entre pas dans ce jeu malgré les sollicitations du coordinateur. Le caractère systématique de formalisation d'intentions pour la période suivante rend cet effet du rythme des ruptures banal pour nous chercheur, mais aussi pour les apprentis eux-mêmes. Il y a donc bien un effet du rythme d'alternance sur la dynamique de projet, mais pas de prise de conscience de l'effet lui-même.

Instant (Kairos)

Nous avons identifié dans les propos des apprentis peu d'instant au sens de Kairos marquant l'avant et l'après un événement ou une prise de conscience déterminante pour la suite.

Pour l'apprenti L14 il s'agit d'un entretien avec une personne des ressources humaines qui lui a fait changer de regard sur l'alternance vécue dans son agence et qui a eu un effet bénéfique pour la suite.

Pour l'apprenti L12 c'est une prise de conscience à la fin de l'alternance de sa liberté d'action dans le cadre des tâches confiées qu'il juge comme l'un de ses plus grands acquis.

Pour l'apprenti L10 c'est le premier entretien de vente en autonomie qui arrive « enfin ». Nous pouvons nous demander si le premier entretien de vente en autonomie (parfois sur une thématique spécifique) ne constitue pas un instant - kairos pour les apprentis. Il est le marqueur de l'activité spécifique du métier préparé (et constitue un indicateur d'évaluation certificative pour le jury de la formation). Il contribue au sentiment de capacité à exercer le métier et constitue une étape sur l'axe identitaire du développement professionnel de l'étudiant. Un apprenti sur deux souligne ce ou ces premiers entretiens de vente-conseil en autonomie (L2 segment 35, L7 segment 37, L8 segment 31, L10 segment 31, L18 segment 30)

Temps négatifs (apprentissage empêchés ou ralentis, l'ennui,...)

Les occurrences de temps négatifs identifiés sont au nombre de 6 pour les périodes d'école et de 12 pour les périodes de travail.

ANNEXE I

SEGMENTS DU LIVRET 1 ET EXTRAITS DE LEURS CODIFICATIONS

E1

1 Ces trois premières semaines reprennent des notions de cours vu l'an dernier en BTS Banque

2 Cependant j'ai approfondi et élargi mes connaissances par la qualité des cours de chaque intervenant

3 Par ailleurs, les séances de comportement commercial sont très constructives et je souhaite mettre en œuvre en agence les clés abordées

4 En parallèle, je souhaite découvrir le fonctionnement et le logiciel de l'agence afin d'être opérationnel rapidement auprès de l'équipe et des clients

T1

5 Cette première période m'a permis de comprendre le fonctionnement du Crédit Mutuel

6 J'ai découvert le logiciel au travers des tâches qui m'ont été confiées : l'accueil ; préparation de la semaine téléphonie ; l'analyse d'un portefeuille

7 J'ai également pu participer aux rendez-vous des conseillers

8 Et malgré le fait que je ne sois pas totalement autonome, je n'ai pas rencontré de difficultés particulières

9 Événement exceptionnel : participation à la réunion temps fort épargne

Tut1

10 Bonne intégration au sein de l'équipe

11 l'autonomie viendra avec le temps

E2

12 Mes principales découvertes sont les maths financières

13 En ce qui concerne les autres matières telles que l'épargne financière et le droit de la famille, ça me permet de me perfectionner et je souhaite faire un lien avec les activités de mon agence

14 Pour cela je souhaite participer aux rendez-vous épargne surtout que l'occasion se présente puisque nous serons en temps fort épargne.

T2

15 Tâches nouvelles : - Rendez-vous en passif sur l'épargne : j'améliore mes compétences techniques et commerciales (schéma/avantages produits) des produits.

16 - commercialisation Livret Jeune en Autonomie (en face à face +téléphone)

17 difficultés rencontrées : accroche téléphone en fin de rdv, ne pas perdre mes moyens quand le client me questionne sur un autre sujet.

18 - Transposer par mail, les produits proposés par une conseillère au client en mettant en avant les avantages pour son client

19 - Déterminer des OPA à partir du fichier licéité LEP

20 - Observation d'un montage dossier immo.

21Événement exceptionnel : Ambition 2016 – Plan à moyen terme. 3 axes = être rentable (accélération des résultats), se développer (à travers les formations et la diversification), garder notre image (satisfaction client)

22+ s'adapter au nouveau comportement des clients: accroissement des mails = réactivité.

23Mes progrès : Je suis plus à l'aise avec l'outil informatique

Tut2

24Progression en autonomie, on sent XXX plus à l'aise. A poursuivre.

E3

25Nous avons vu l'ensemble de l'épargne (bancaire et financière)

26Par ailleurs, nous avons réalisé des entretiens de vente.

27Mes objectifs en agence seront de mettre en œuvre mes connaissances sur l'épargne à l'accueil et en entretien actif.

28L'aboutissement de notre PCUS a été un réel investissement et m'a enrichi humainement.

29Je vais maintenant pouvoir me concentrer entièrement sur mon rapport de stage et mon mémoire

T3

30Tâches nouvelles : *entretien en actif : Anniversaire 25 ans – Assurance vie sans versement

31* vente par téléphone : eurocompte 18-25 ans.

32* entretien en passif : crédit conso – assurance

33Difficultés rencontrées : manque de fluidité dans mes rdv

34Mes progrès : meilleure connaissance sur la banque au quotidien

35progression dans mes rdv = utilisation schémas, explications observées en entretiens passifs

36* prise de rdv pour préparer l'action prévoyance

37* prise de rdv pour préparer l'action de mon mémoire

38*Devis assurance auto

E4

39Ce nouveau semestre va me permettre de découvrir le monde de l'assurance.

40Par ailleurs, je vais avoir une approche professionnelle grâce aux crédits professionnels.

41Je vais réaliser des rendez-vous passifs sur l'assurance pour découvrir les techniques de vente et les particularités des produits proposés dans mon agence.

42Enfin l'option informatique que j'ai choisie va me permettre de gagner du temps sur la mise en page de mon rapport de stage et mon mémoire.

T4

43Tâches nouvelles : - entretiens actifs sur des crédits conso.

44-entretiens passifs sur le domaine de l'assurance (présence d'un accompagnateur ACM pendant 3 semaines)

45Action mémoire : -entretiens en actif sur les placements

46J'ai pris de l'assurance dans mes propositions

47Cependant, j'ai rencontré des difficultés lors des entretiens avec les clients dont nous ne sommes pas la banque principale. Je ne me suis pas sentie à l'aise dans la relation.

Tut4

48XXX s'affirme de mieux en mieux lors des RDV actifs. A continuer.

E5

49- Découverte des caractéristiques de l'assurance (santé, prévoyance et auto)

50Lors de ma période en agence, je vais regarder les conditions générales pour connaître les spécificités des contrats de mon réseau

51Je souhaite également repérer les arguments utilisés lors de la vente de produits d'assurance.

52- Difficulté pour mon mémoire dans la détermination de la problématique avec les hypothèses.

53- Objectifs agence : terminer l'action de mon mémoire et continuer les entretiens en actif sur des thèmes diversifiés

T5

54Période plus calme au sein de l'agence * rdv en observation sur assurances IARD

55* rdv actif sur la téléphonie

56* préparation du temps fort assurances + participation à la réunion.

57Mesures correctrices pour mon mémoire, cependant j'ai réalisé très peu d'entretiens de vente car mes rendez-vous ont été annulés.

58Cette période a été pour moi l'occasion d'avancer dans la rédaction de mon rapport de stage et de mon mémoire avec l'aide de mes collègues.

Tut5

59Période plus calme au niveau des rendez-vous en agence ce qui a permis à XXX d'avancer dans la préparation de son mémoire et la rédaction de son rapport de stage.

E6

60Cette période permet de préparer les partiels grâce aux exercices et entraînement d'examen 2013.

61J'ai passé mon partiel d'anglais et je pense que mon oral s'est plutôt bien passé.

62Je trouve que la vente de produits d'assurance est difficile, je vais essayer pendant ma semaine d'entreprise, d'apprendre beaucoup de l'expérience de mes collègues puisque nous serons en temps fort assurances.

T6

63Cette semaine est consacrée au temps fort assurance.

64J'ai pu observer des rendez-vous sur l'assurance de biens

65J'ai réalisé du phoning pour mes collègues afin de proposer des bilans assurances

66Cette semaine a été l'occasion pour moi d'échanger sur la réalisation de mon travail (mémoire et rapport de stage).

Tut6

67Bonne période

code étudiant	sexe	formation	pratique alternance/ banque antérieure			
L1	F	2013 - BTS Banque	stagiaire au Crédit Agricole 2011-2013			
Sous T1,...T6 nous notons le nombre d'entretiens actifs réalisés	E1	T1	tut1	E2	T2	tut2
indices apprentissages professionnels – dimension opérative de la connaissance	NE	NT	4			
nouvelle activité (orientation de l'action, jugement professionnel hors action, exécution de l'action, Contrôle de l'action)	3	6	6o ; 6C; 6x ; 7j ; 9o ;		15x;16x;18j;19j; 20x ;	
indicateur d'engagement dans l'activité (action observée, effectuée en simulation, effectuée sous un tutorat rapproché, effectuée en autonomie)	4	6	6t ; 7o ; 8a ; 9o ;	11a ;	14 o ;	15o;16a;18t;19t; 20o ; 24a ;
indicateur de réussite (échec, difficulté, besoin d'amélioration, succès, autre)	1	5	8a ;			15s ; 17d; 23s ; 24s ;
nouvelle situation d'un tiers - situation jugée (approche client, approche produit)	0	3				
nouvelle situation de l'acteur situation de jugement (accueil, phoning, ciblage, entretien spontané, entretien structuré, multicanal)	3	3	6; 7 ; 9 ;		14 ;	18 ; 19 ; 20 ;
nouvelle manière de faire	0	1				
meilleure manière de faire (fiabilité, performance, efficacité, amélioration qualitative)	1	3			13q ;	15p ; 23e ; 24 ;
fait face à l'inédit	0	0				
développement de la connaissance opérative (maîtrise d'outils, appropriation de procédure, comportement adapté, maîtrise d'un geste professionnel, mobilisation de savoirs dans l'action, absence, conception)	4	5	3cg; 4op ; 5p ; 6o ;		13s ;	15o ; 17c ; 18p ; 19p ; 20p ; 23 o ;
indices apprentissages professionnels – dimension prédictive de la connaissance						
origine de la conceptualisation (problème, erreur, curiosité, intérêt, difficulté, apprentissage formel, action, autre)	6	5	1f ; 2f ; 3f ; 4c ;	5a ; 6a ; 9t ;	12f ; 13f ;	15a ; 17d ;
objet de la conceptualisation (but de l'activité et résultats, logiques qui peuvent s'opposer, variables de situation et règles d'action afférentes, théorèmes en acte, concepts pragmatiques, schème dans sa globalité, environnement, choix)	6	5	3s ;	5e ; 6v ;	13r ;	15v 15r ;
extension du proche au lointain (bureau-poste, agence, zone de chalandise, entreprise, monde bancaire, économie générale)	3	3	3a ; 4b ;	5e ;		
extension du factuel au virtuel possible	1	2	6;		13 ;	21 ; 22 ;
extension de l'immédiat au futur	0	2	9;			21 ; 22 ;
indices apprentissages professionnels – relation opératif / prédictif						
liaison entre opératif et prédictif (mouvement d'épistémisation ou de pragmatisation)	6	3	3p ;		13p ;	15é ;
métacognition (évaluation)	2	0				
indices d'influence ou de conceptualisation des facteurs situationnels en alternance						
intention (finalité du métier, motivation-engagement, projet -objectif concernant l'exercice du métier, objectif d'apprentissage)	6	2	3a ; 4a ;		13a ; 14p ;	
influences sociales (pairs, collègues, tuteur, formateurs, autres)	4	6	2f ; 4c ;	7c, 9c ;		15c; 17a; 18c; 20c ;
influences identitaires perçues par soi ou par les autres (appartenances, expérience, culture, valeurs, sentiment d'être capable, antérieure, nouvelle ou progrès, difficulté)	2	3		10 a ;		17p-d
prise en compte du terrain des pensées (locales, générales) + sens (production, utilisation)	3	4	9l ;			21l; 22l ;
type de savoir-connaissance (d'action (comment), mobilisé dans l'action (quoi), savoir sur l'action (pourquoi), savoir sur la situation (où, quand, qui, ...), autre, pluri-type)	6	6	3c ; 4c ;	6c ; 6p ; 6s ;	12q ; 13q ;	15c;15q; 18c; 19c ; 20c; 21s ; 22s; 23c ;
prise en compte du terrain des actes concrets (concret, concret simulé, concret raconté, concret didactisé, concret modélisé, concret examiné, autre) + sens (production, utilisation)	6	4	3s ; 3c ; 4c ;	6c ; 9r ;	13c ;	21r; 22r ;
mise en dialogue des situations de travail et d'école (réflexivité de l'expérience, inductivité (au sens de savoirs d'école à partir des problèmes du travail et pour leur résolution) polémique (au sens des écarts école/travail qui posent problème et nécessitent la reconfiguration de la connaissance), transfert, aller-retour, présence du travail à l'école, absence du travail à l'école)	6	6	3t ; 4pr ;	8r ;	13t ;	15t ; 17r;23r ;
Indice de présence et/ou d'influence des facteurs temporels de l'alternance						
enveloppe temporelle (la pensée dans l'immédiateté de l'action, l'activité dans sa durée, le projet de vie)	5	6	4a ;	6a ;	13a ;	17i ;
moments de l'alternance (engagement, rupture, continuité échange d'expérience collectif, suivi tuteur, suivi formateur, cours, travail, autres, étape)	5	4	1c;1n; 2c; 43c ;	6g;7t;9t ;	12c ;	15à 20 t ; 21a ; 22a ;
étapes identitaires (apprenti novice, apprenti, collègue, presque professionnel, professionnel débutant, autre)	2	2	4c ;	10 a ;		
synchronisation sur les flux travail-école et son intensité ou leurs exigences (flux du travail, flux école - donné, construit)	5	3	3t ; 4t ;		14t ;	16t ; 17t ;
amplitude subjective du temps apprentissage de l'alternance (court, long, raccourci, allongé)	6	3	1l ; 3c; 4c ;	11L ;	13c ;	
répétition de l'activité (répétitivité et répétition, par opposé événement)	3	6	9é ;		14é ;	21é ; 23r ; 24r ;
rythme (répétition de ruptures)	0	0				
instant (Kairos)	0	0				
temps négatifs (apprentissages em pêchés ou ralentis, fennu...)	0	1				

ANNEXE J

SEGMENTS DES AUTRES LIVRETS

Livret 2

E1

1 Ces 3 premières semaines de cours à l'UCO m'ont permis de plonger directement au cœur de la formation de conseiller clientèle et du milieu bancaire, et ce grâce à l'apport formatif des différents intervenants, issus eux-mêmes du secteur de la bancassurance.

2 Une « mise en bouche » qui permet donc d'apprendre énormément, malgré ces 3 semaines seulement, et ce notamment, avec le comportement commercial qui permet d'envisager une arrivée sereine en agence dans un contexte inconnu.

3 La seule difficulté connue résulte de la fiscalité nouveauté pour moi. Une difficulté qui s'effacera avec un travail nécessaire.

4 De plus l'établissement du PCUS me permet de retrouver les automatismes du travail de groupe acquis lors de mon DUT.

Tut1

5 Il est important de bien détecter ses points forts et d'efforts, ce que vous faites

6 Il s'agit désormais de les travailler lorsque vous serez en agence.

T1

7 Durant ces 3 semaines agences, j'ai pu me replonger dans ce milieu, retrouver et apprendre à connaître, cibler cette nouvelle clientèle.

8 Ayant connu 2 autres agences, il a fallu premièrement que je m'adapte aux méthodes de faire de la part de mes nouveaux collègues.

9 Collègues que j'ai dû apprendre à connaître et avec qui j'ai pu travailler efficacement, puisque très disponibles et formateurs.

10 Concernant le travail effectué en agence, j'ai passé ces 3 premières semaines au poste d'attaché clientèle.

11 J'ai donc été au contact directe avec la clientèle, ses demandes attentes et aussi mécontentements.

12 Tout en conseillant les clients se présentant à l'agence, j'ai effectué quelques ventes de cartes de paiement et prendre des RDV concluant sur la vente de nos produits et services proposés.

13 Trois semaines enrichissantes.

Tut1

14 L'objectif de ces trois semaines étaient de s'intégrer, de prendre des automatismes et de maîtriser les services de base. Vous avez su le faire. Il s'agira désormais de maîtriser totalement l'épargne de 'base', l'équipement jeune pour pouvoir assurer des RDV. Continuez à apprendre, vous êtes motivé.

E2

15 La reprise des cours pour cette 2ème période à l'UCO fut assez difficile.

16 Il a fallu retrouver la dynamique instaurée par le rythme des cours. Chose qu'il faudra travailler après la période d'agence à venir

17Les cours sont de plus en plus poussés, permettant de venir compléter les connaissances produits distribués par le groupe Crédit Agricole.

18Cette période de cours est marquée par la réalisation de l'action du projet collectif (intervention en date du 7 novembre)), action menée auprès du collègue sacré Coeur d'Evron.

19Pour finir j'attends les matières suivantes : marketing bancaire et surtout de la vente des produits bancaires, un complément d'aptitudes acquises lors de mon DUT pour pouvoir envisager une progression rapide en terme de vente des produits et services du Crédit Agricole.

T2

20Après 4 semaines de cours, il a fallu retrouver le rythme adopté lors de la première période d'agence pour pouvoir suivre la cadence et parvenir à établir des RDV en passif dans un premier (temps) puis progressivement en autonomie.

21Mes attentes ont été freinées avec une première semaine mouvementée en raison d'un arrêt maladie d'une des collègues. + 22 lié

22Avec un effectif réduit, il a donc fallu que je puisse tenir l'accueil avant d'assister à des RDV.

23Le gros du travail s'est effectué sur la dernière semaine et demi, avec 3 entretiens en binôme dont 1 actif, puis 2 entretiens en autonomie, qui ont tous conclu à la vente de produits et services bancaires.

24A ces ventes sont venues s'ajouter des conseils apportés lors de certains rebonds, et notamment le sujet de la dépendance

25Des entretiens qui donnent un avant-goût positif pour la suite de la formation.

Tut2

26Sur la partie épargne de base, maîtrise complète. Reste à travailler épargne plus élaborée (PEL) et les services de la Banque au quotidien. L'appréhension du métier est réelle, la motivation et l'implication totale. Évolution positive.

E3

27Pour cette 3ème période de cours, le seul constat qui peut être porté est celui du temps qui se fait de plus en plus précieux à l'image notamment des sessions PCUS et des examens qui arrivent rapidement.

28Une 3ème période marquée par l'accomplissement du PCUS et le début des examens. Suite à cela, les cours se font de plus en plus complets et abordent concrètement les évaluations de janvier.

29Le seul point « d'inquiétude » se porte notamment sur l'oral avec le déroulement d'un entretien, où les conditions d'évaluation peuvent éventuellement être « stressantes ».

30Mise à part cette impression, un travail conséquent devrait permettre d'arriver sereinement au 20 janvier.

T3

31Période d'agence similaire aux périodes précédentes, à noter les changements et mouvements au sein de l'équipe avec des départs et de nouvelles arrivées

32Quant à l'action commerciale qui est à mener, la disposition et l'organisation de mon emploi du temps ne m'a pas permis d'avancer sur le projet.

33C'est pourquoi, après m'être entretenu avec mes supérieurs , ceux-ci m'ont bloqué l'intégralité de mes jeudis après-midi pour pouvoir mener à bien mon activité.

34Il ne restera plus qu'à avancer sereinement lors de la prochaine et longue période d'agence à venir.

35A noter, le premier rendez-vous en autonomie réalisé qui m'a permis de connaître mes points forts et surtout mes axes d'amélioration

Tut3

36La montée en compétence se poursuit sur les premiers entretiens individuels.

37Ceux-ci ont permis de montrer les axes restant à travailler : la préparation des entretiens, la capacité à développer une approche globale. Poursuivez ainsi.

E4

383 semaines marquées notamment par cette première période d'examens, au bilan mitigé par ailleurs.

39Les 2 semaines de cours qui ont suivi sont considérées comme une phase de lancement du second semestre après une période de révision présente.

40Satisfaction majeure de cette période à l'UCO résultant de la sélection du dossier PCUS pour le prix de l'initiative.

41Un projet supplémentaire source de motivation nécessaire pour la réussite de cette reconnaissance de travail.

42Une période de reprise en douceur avant un départ en agence pour une longue période.

T4

43Semaine supplémentaire en agence , avec cette fois-ci une mise en route tardive ;

44La motivation retrouvée, le temps se faisait précieux pour progresser sur l'action principale de mon projet.

45J'ai principalement occupé l'accueil en profitant toutefois de la présence d'un stagiaire pour recevoir des clients lors d'éventuels rendez-vous spontanés.

46Une période, qui je trouve, ralentit la progression qui était lancée auparavant.

47Il faudra donc aborder plus sereinement la prochaine période d'agence, qui elle, sera d'une durée plus importante et permettrait donc de monter les échelons en terme de capacités et de compétences.

Tut4

48Préparation du projet essentiellement en dehors du quotidien accueil n'ayant pas permis une gestion suffisante du temps pour faire des entretiens. Connaissance iso période 3.

E5

49Il n'y a pas grand chose à dire sur cette période mis à part le fait qu'il est grandement temps que l'année universitaire se termine.

50 Seul point positif (et encore) la sélection de notre projet PCUS parmi les 15 derniers prétendants.

Tut5

51 Effectivement une certaine lassitude semble s'installer XXX,.

52 Il est nécessaire de trouver la bonne impulsion et la bonne organisation pour allier activité commerciale, montée en compétences et préparation de ton action associations.

53 Tes managers sont là certes, mais il faut savoir faire preuve d'autonomie.

T5

54 Période d'agence assez longue permettant de pouvoir travailler sur la durée, avec la fixation d'objectifs.

55 Plusieurs prises de RDV en autonomie Période d'agence marquée cependant par un bilan de _____ mitigé.

56 Les RDV pris m'ont permis d'accentuer mon travail sur certains axes d'amélioration : rebonds commerciaux.

57 Des points qu'il faudra travailler pour la suite de mon expérience au sein de l'agence.

Tut5

58 Les objectifs fixés ont été globalement réalisés. L'Activité commerciale (contacts) est à nouveau au RDV.

59 XXX a pris conscience de l'enjeu de ce challenge professionnel. Il faut absolument continuer dans ce sens.

E6

60 Courte période de cours avec quelques jours fériés.

61 Période marquée également par l'arrivée de la date de dépôt des dossiers (mémoire et rapport de stage) et les examens de la session de juin.

Tut6

62 Echange sur la préparation du mémoire lié à l'action sur les associations.

63 Travail de fond bon, forme à revoir.

T6

64 Courte période en agence marquée par le rendu des dossiers et l'accord de leur diffusion.

65 Période intéressante sur le plan commercial où j'ai pu remplir mes plages de rendez-vous sur l'ensemble de mon temps de présence.

66 Prise de conscience sur les libertés de travail qui m'étaient confiées + prise de confiance en soi

Tut6

67 Période + courte mais avec une activité commerciale présente (le pli est pris) et une motivation plus accrue.

68 Il est impératif de continuer dans ce sens car les produits sont maîtrisés.

Livret 6

E1

1 Comportement commercial : Je me suis retrouvé dans des situations dans lesquelles je peux être confronté en agence, que cela soit en relation clientèle et collègue

2 Théâtre : 2 journées pendant lesquelles je me suis intégré dans la promotion. Des sketches improvisés où j'ai pu prendre confiance en moi.

3 Site internet : j'apprécie cet outil de travail qui permet de travailler en groupe de manière instantanée et sans difficultés.

4 Je retrouve des matières (ex : droit, économie, anglais) que j'ai pu pratiquer pendant ma scolarité. Je dois faire face à des difficultés de compréhension en Anglais dues à un manque de vocabulaire.

5 A propos de la fiscalité, de l'épargne bancaire et financière, ce sont des notions que je vais être amené à mettre en œuvre face au client.

6 Mon objectif est de mettre en lien les notions de ces 3 premières semaines en formation avec les différentes activités auxquelles je vais pouvoir faire face en agence.

T1

7 Bonne intégration dans une équipe disponible et à l'écoute.

8 Prise en charge de l'accueil en autonomie : Accompagnement des clients aux automates, prise de rendez-vous et opérations courantes (ex : virements, remise d'espèces).

9 Vu la réception des cartes et chèques le matin avant ouverture de l'agence. Vu la gestion des débiteurs (portefeuille collègues) : hebdomadaire et journalier.

10 Traitement des tâches collègues : phoning pour suivi clientèle suite propositions commerciales.

11 Entretien passif avec différents collègues : crédit à la consommation, assurance auto, assurance vie, Epargne bancaire.

12 Conseil clientèle au fil de l'eau : Banque à distance, téléphonie,.

13 Participation aux réunions hebdomadaires et commerciales.

14 Révision personnelle : produits et services bancaires, crédit, assurance et épargne.

15 PS : semaine 41 arrêt de travail.

Tut1

16 Bonne prise d'initiative de XXX au sein de l'équipe, en étant présent à l'accueil, en doublon en entretiens, passifs avec différents collègues : a déjà réalisé quelques ventes (livret)

E2

17 A ce stade de ma formation, j'ai développé mes connaissances sur différents produits financiers (Actions, obligations et OPCVM), ce qui va me permettre de traiter davantage les objections des clients à ce sujet .

18 Cet enrichissement, me permet également d'être polyvalent et faire des propositions commerciales aux clients, lors de ma prochaine période en agence.

19Enfin, je souhaite progresser dans la découverte du client et améliorer mon argumentation de vente, lors d'entretiens en autonomie sur certains produits et services bancaires et en entretiens passif et actif sur de l'épargne financière.

20Mon objectif est de progresser également sur les rebonds commerciaux à l'accueil pour varier mon activité au sein de l'agence

Tut2

21L'activité d'XXX est plus axé sur la connaissance client (traitement des objections) et sur le conseil lors d'entretien en autonomie.

T2

22Accueil : Prises en charges en autonomie, avec une montée en puissance sur le conseil clientèle et les rebonds commerciaux.

23Phoning : Contacter les clients pour reparler d'épargne financière, pour optimiser et réinvestir les liquidités des PEA existants ou pour ouvrir de nouveaux PEA et comptes titres. J'ai appris à vérifier que le dossier client était conforme avant de le contacter et de lui faire bénéficier de cette opportunité.

24La difficulté est que j'ai dû faire face à des questions techniques puisque l'on s'adresse à des clients ayant une connaissance approfondie des marchés financiers.

25D'autre part, j'ai continué à participer à des rendez-vous en doublon passif sur le financement et l'assurance auto, et également assisté à des rendez-vous sur des études de projets immobiliers et assurance habitation.

26Enfin l'objectif de la période n°3 est de réaliser davantage d'entretiens en doublon actifs. Remplacement d'un collègue à l'accueil sur 2 semaines ce qui explique le nombre d'entretiens en doublon actif et "passifs".

Tut2

27Montée en pression d'XXX avec une implication plus prononcée dans le rapport avec le client. (phoning sur produits spécifiques épargne financière) et entretiens doublon sur nouveaux produits (assurances et prêts immobiliers)

E3

28Au cours de cette période, j'ai pu appliquer les différentes étapes clés liées à la vente de produits et services bancaires, et de l'épargne financière.

29Les modules « Epargne bancaire » et « Epargne financière » me permette de compléter certaines connaissances et d'en acquérir de nouvelles (PEA, PERP, PEP, Ass Vie).

30Mon objectif est de mettre en œuvre lors d'entretiens en actif et en autonomie ces principales découvertes.

31Toujours dans la continuité des précédentes périodes, je serai présent à l'accueil pour diversifier mon activité (rebonds commerciaux , traitement des objections, conseil clientèle...)

32Le module d'anglais représente ma principale difficulté de compréhension dû à un manque de vocabulaire

T3

33Accueil : opérations courantes (Autonomie) ; tâches nouvelles : back office (traitement remise chèques)

34Entretien passif : crédit consommation + ouverture LEP+ouverture compte courant avec les services associés / sénior assistance.

35entretien en autonomie : clôture LJ / ouverture LEP / montée en gamme carte / Téléphonie / prospect : ouverture compte avec services associés et demande de crédit à la consommation / ouverture compte perso suite séparation avec mise en place crédit (1500 €) / Bilan épargne.

36Echange avec collègue sur assurance vie.

37Action prospection en lien avec mon mémoire : réflexion, préparation des listes (prospects dans nos fichiers, relations non clientes,...) et commencement du phoning pour rdv période n°4

Tut3

38Avec en fil rouge, la présence d'XXX à l'accueil, XXX a étoffé sa participation dans l'équipe en réalisant des entretiens actifs (seul avec vente de produits réussie)

39Les connaissances d'XXX évoluent vers l'épargne financière et l'épargne assurance : mise en œuvre prévue en RDV doublon

E4

40La découverte de nouveaux modules (assurances et crédits) sera un plus pour la prochaine période en entreprise.

41L'option informatique va me permettre de mettre en forme mon mémoire. La prochaine période sera déterminante pour la rédaction du mémoire et du rapport de stage.

42Elle sera également déterminante dans mon activité commerciale (accentuer les rendez-vous).

43Enfin les examens m'ont permis de tester mes connaissances sur les différents modules du 1er semestre

T4

44- Continuation au poste d'accueil : plus d'autonomie dans le traitement des demandes et objections clients

45Phoning : prise de rendez-vous personnels et collègues sur la rencontre de nos clients délocalisés, sur la téléphonie, sur l'épargne.

46Action de prospection (mémoire) : 4 rendez-vous programmés, dont 2 lapins et 2 rdv réalisés (ouverture compte, carte bancaire et découverte des attentes et projets du client. Préparation de mailings et script téléphonie.

47Entretien en binôme : essentiellement sur le crédit immobilier et l'épargne financière. Pendant ces rendez-vous clientèle, j'ai pris la main sur l'outil informatique pour le montage du prêt immobilier et pour la souscription de parts sociales CM.

48formation ATHENA MRH

49Entretien en autonomie : 1 contrat auto/ 1 avenant auto / débloccage crédit/ mise en place virements permanents/ 2 cartes bancaires / mise en place services / document via internet/ devis ass habitation/ bilan épargne.

Tut4

50Avec la découverte de nouveaux modules (assurances + crédits), XXX n'a pas hésité à mettre en pratique cette formation en vendant 1 contrat d'ass auto + 1 contrat d'assurance habitation (après édition de devis). En crédit auto, des simulations ont été effectuées (pas de délégation).

51XXX est toujours aussi motivé et est bien perçu par l'équipe qui n'hésite pas à le solliciter pour le faire participer aux rendez-vous.

E5

52Cette période a été fatigante entre l'examen AMF, l'élaboration du rapport de stage et la réflexion sur le projet tutoré.

53L'entretien pour la réalisation du mémoire m'a permis d'y voir plus clair sur ma problématique et les hypothèses à envisager.

54La prochaine période en agence sera déterminante pour réaliser et finaliser mon action commerciale. Ce sera également l'occasion de mettre en pratique, lors d'entretiens, les connaissances acquises sur l'assurance et les crédits.

T5

55Accueil : remplacements congés et maladie

56Phoning : 6 heures de phoning sur "action crédit à la consommation" (obj = prise de rendez-vous pour l'équipe commerciale)

57entretiens en autonomie : 3 entretiens sur la téléphonie = 3 ventes réalisées (forfaits+mobile) ; 3 entretiens sur le crédit conso = 3 crédits vendus ; 3 entretiens sur l'épargne = 2 PEL+1livret+ VP ; 4 entretiens sur l'assurance = 2 contrats auto + 2 contrats hab.

58Prospection (sujet mémoire) : 3 nouveaux entrants réalisés (compte+ carte+ autres services)

Tut5

59XXX est toujours en cours de réalisation de son projet tutoré sur les entrants : intervient sur les listes prospects non affectés à 1 portefeuille

60XXX a été présent à l'accueil 3 semaines/5 (à titre exceptionnel) Cette présence à l'accueil lui a permis de décrocher 2 RDV prospects et de vendre différents produits (téléphone, assurances + cartes)

61L'arrivée de la campagne assurance va permettre à XXX de se familiariser avec les produits de l'IARD. Il est prévu des RDV actifs en doublon et des RDV seul avec debriefing.

E6

62Deux semaines très denses entre le rapport de stage et le mémoire

63Les derniers modules m'ont permis de confirmer mes connaissances acquises durant ce semestre pour se préparer aux examens.

T6

64semaine du 20 au 24 mai : Prise en charge du poste Accueil (remplacement collègue). Back office.

65Phoning action commerciale assurance pour préparer la campagne commençant début juin (prise RDV)

66semaine du 27 au 31 mai : congés

Tut6

67Pendant la période du 20 au 24 mai, XXX a remplacé la collègue titulaire au poste d'accueil et a exécuté les différentes tâches que lui incombe la fonction.

Livret 7

E1

1 Lors de cette première période à l'UCO Laval j'ai pu découvrir plusieurs des cours qui seront dispensés durant cette année d'alternance.

2 Chaque matière me permet d'acquérir des connaissances concernant l'univers bancaire

3 Ces 3 semaines m'ont aussi amenée à développer mon esprit commercial à travers diverses mises en situation

4 Toutes les informations que j'ai acquises durant cette période me seront bénéfiques pour mieux comprendre les produits et services bancaires

5 Ainsi en agence, j'attends de pouvoir appliquer mes nouveaux acquis

T1

6 Lors de cette première période en agence, j'ai effectué du phoning, de l'accueil et une demi matinée de logistique

7 Au poste d'accueil, j'ai pu acquérir au fur et à mesure des jours des connaissances me permettant d'être de plus en plus autonome face aux différentes demandes des clients.

8 De plus durant une demi-journée, la directrice de l'autre agence CMB de AAA m'a formée aux services pouvant être proposés à l'accueil, pour pouvoir en deuxième période faire de la vente flash.

9 Le phoning permet d'améliorer mon argumentaire.

10 En logistique, j'ai aidé au comptage des dépôts de monnaie.

11 En résumé, cette première période a répondu à mes attentes grâce à une bonne intégration de la part des autres employés de l'agence

Tut1

12 Bonne intégration de XXX sur un site avec un effectif important

13 Bonne maîtrise des opérations courantes à l'accueil et montée en compétence dans le domaine des services + téléphone

14 accompagnement moniteur de banque le mercredi 13 novembre.

E2

15 Lors de cette deuxième période à l'UCO Laval j'ai pu approfondir mes connaissances concernant l'épargne financière et le droit. Cela va me permettre de mieux répondre aux questions des clients.

16 De même j'ai découvert les différentes étapes d'un entretien de vente, notamment concernant la connaissance client

17 Je souhaite donc assister à des rendez-vous en passif et en binôme actif sur l'épargne et les services.

18 De même, lors de mon accompagnement le 13 novembre par un moniteur banque, je pourrai solidifier mes connaissances acquises lors de cette période à l'UCO

T2

19 Lors de cette deuxième période en agence j'ai effectué de la télévente, de l'accueil et des rendez-vous en passif.

20A l'accueil j'ai développé le rebond commercial notamment sur la montée en gamme de cartes et la prise de rendez-vous.

21De plus, un moniteur de banque est venu m'apprendre des techniques pour les ventes à l'accueil ou par téléphone.

22Durant les séances de télévente j'ai effectué de la vente de livrets jeune et de la montée en gamme carte.

23J'ai aussi assisté à plusieurs rendez-vous avec les conseillers sur les sujets d'épargne (financière ou bancaire) et de services (Etalys, montée en gamme)...

Tut2

24XXX a rapidement maîtrisé les opérations de l'accueil, elle doit veiller maintenant à développer l'activité commerciale par des rebonds à l'accueil et un bon relationnel.

25La télévente s'est concrétisée par de la vente de livrets, par contre des progrès restent à faire au niveau de la vente de services

26Elle doit rester motivée

E3

27Lors de cette troisième période à l'UCO j'ai majoritairement enrichi mes connaissances en termes de conduite d'entretien. En effet j'ai eu de nombreux cours de vente de produits bancaires avec des mises en situation.

28Ces cours étaient d'autant plus intéressants du fait que nous avons approfondi nos connaissances en termes d'épargne financière et bancaire.

29Cette période sera donc très utile pour mieux appréhender les rendez-vous auxquels j'assisterai. Je souhaite donc durant la prochaine période en agence assister à des rendez-vous sur des sujets variés.

30 (segment fusionné avec le précédent)

31De même la dernière semaine en agence de la période, j'aimerais avoir le ciblage de mon projet tutoré pour rassembler toutes les informations nécessaires à son bon déroulement dès la période suivante.

T3

32Lors de cette troisième période en agence j'ai effectué de la télévente, de l'accueil, des rendez-vous en passif et en autonomie.

33A l'accueil le rebond commercial était difficile car il y avait un flux important de clients

34Lors de la télé-vente, j'ai pu vendre des livrets jeunes et prendre mes propres rendez-vous dans la cible 12-25 ans de mon mémoire.

35J'ai donc effectué la préparation de mes entretiens. Puis j'ai fait mes entretiens en autonomie avec à la clé plusieurs ventes.

36A la fin de la période j'ai aussi aidé et reçu des clients en conseil spontané (recevoir les clients sans rdv). Les rendez-vous subits ont abouti à des ventes, du conseil et à des réponses aux objections

Tut3

37 Premiers entretiens de vente prometteurs= 2 entretiens soldés par de la multivente : PEL/CEL+Points services.

38 Bonne application du déroulement de l'entretien commercial et préparation des entretiens : Bonne découverte et multi propositions

39 Afin de faciliter l'approche commerciale XXX doit faire preuve de plus d'empathie et de plus de convivialité au niveau relationnel client

E4

40 Lors de cette période (quatrième) à l'UCO j'ai eu l'examen de mes connaissances à travers de partiels.

41 De plus j'ai aussi eu de nouveaux cours sur les assurances et les crédits.

42 Durant cette période j'ai aussi pu avancer mon rapport de stage grâce aux techniques apprises en marketing.

43 Mes nouvelles connaissances me permettront d'assister à de nouveaux rendez-vous et à gagner en autonomie pour les entretiens du mémoire et les entretiens " subits"

44 Je souhaite donc durant la prochaine période en agence réaliser mon action commerciale sur les jeunes et assister à des rendez-vous sur les assurances et les crédits .

45 De même je souhaite récolter toutes les informations sur l'environnement de mon agence pour avancer sur la rédaction de mon mémoire et de mon rapport de stage.

T4

46 Durant cette quatrième période en agence j'ai continué mon action commerciale sur les jeunes. En effet j'ai réalisé des séances de télé-vente sur l'épargne et les services sur une cible 12-25 ans.

47 J'ai aussi continué mes rendez-vous en autonomie qui ont aboutis à de la multivente (service, épargne).

48 J'ai aussi eu une formation « nouvelle approche client » pour le prochain temps fort.

49 Je me suis améliorée au niveau du rebond commercial à l'accueil.

50 2 fois par semaine je reçois des clients sans rendez-vous en conseil spontané (2 demi-journées)

Tut4

51 XXX commence ses 1er entretiens en face à face , les résultats sont encourageants et prometteurs car concrétisations des propositions avec multiventes (cel+pel et services)

52 prise en main du conseil spontané les jeudis matins avec prise d'autonomie

53 De moins bons résultats en services sont à constater (en retrait par rapport aux objectifs) et peu de rebonds à l'accueil.

54 XXX doit veiller à rester motivée, faire preuve de dynamisme et combativité commerciale.Elle a les moyens de combler ses moins bons résultats en services.

E5

55 Durant cette cinquième période à l'UCO de Laval j'ai pu développer mes connaissances en assurance et crédit. Mes nouvelles connaissances en assurance

(notamment en assurance Auto) vont me permettre de pouvoir réaliser les devis d'assurances pour les conseillers.

56 De même j'espère pouvoir réaliser un rdv assurance en autonomie.

57 Durant la prochaine période en agence je souhaite continuer mon mémoire et ma montée en compétence.

T5

58 Durant cette 5^{ème} période en agence j'ai continué à effectuer diverses tâches. Je me suis amélioré en fin de période sur les services qui étaient mon point faible.

59 J'ai continué mon mémoire en envoyant des courriers pour des devis d'assurance que j'ai créé. J'ai aussi assisté à un rdv assurance et prospects

60 J'ai eu aussi 2 rdv en autonomie sur l'ouverture de comptes chèques et un rdv point global qui m'a fait découvrir 2 prospects

61 A mon sens c'est une période satisfaisante où mes compétences ont évoluées sur de nouveaux thèmes.

Tut5

62 Répartition du temps : accueil ; conseil spontané ; télévente

63 Bonne autonomie à l'accueil et au conseil spontané. Doit continuer à faire des ventes flash à l'accueil et en conseil spontané.

64 Continuer la télévente de services dans le but d'améliorer ses résultats. Actions spécifiques services 1^{ère} semaine de mai.

E6

65 Durant cette dernière période de cours à l'UCO de Laval, j'ai continué d'acquérir des connaissances en Banque _assurance.

66 Je me prépare aussi pour les partiels. De même j'ai terminé la rédaction de mon rapport de stage et de mon mémoire.

67 Durant la prochaine période en agence, je souhaite continuer à évoluer en services (vente) et en assurances.

T6

68 Une sixième période en entreprise à l'image des autres périodes : l'acquisition de nouvelles connaissances et la continuité de mon évolution professionnelle.

69 J'ai continué à effectuer des devis d'assurance pour m'améliorer.

70 Cette période fut courte

71 J'ai peu été à l'accueil mis à part pour aider à la formation de 2 stagiaires au poste d'accueil.

72 J'ai fait beaucoup de téléphone entrant, sortant et de conseil spontané.

Tut6

73 Objectifs plus difficiles à atteindre en services/rebonds commerciaux à l'accueil

74 Bonne maîtrise des outils (commerciaux, d'information, ...), bonne intégration du déroulement des entretiens commerciaux, ainsi que l'importance de la préparation des entretiens. A montré sa capacité à la vente lors de ses entretiens en face à face (entretiens jeunes)

75 Faire preuve de plus de combativité et de motivation notamment en télévente et à l'accueil = rebonds commerciaux à systématiser davantage.

76 Avis favorable à l'embauche même si des domaines de compétence restent encore à acquérir comme l'ANVP, les crédits, l'épargne financière peu ou pas pratiqués. Et implication attendue lors du temps fort de juin dans le domaine des services notamment.

Livret 8

E1

1 Mes principales découvertes ont été en anglais au niveau des bases revues lors du premier cours. La difficulté tiendra au fait de réappliquer ces bases, un travail personnel sera nécessaire.

2 Sinon le cours de comportement commercial m'a beaucoup apporté au niveau du comportement et des attitudes positives à adopter, je tâcherai d'appliquer ces formulations faites directement au sein de ma banque.

3 Ces premières semaines de cours m'ont également permis de revoir les acquis en technique bancaire, économie et droit déjà vu au sein du BTS Banque que j'ai effectué les années précédentes

T1

4 Il a été essentiel pendant cette première période que je m'habitue au logiciel accueil du Crédit Agricole. Je me suis donc familiarisée avec les opérations courantes de l'accueil-service ainsi qu'à l'approche clientèle.

5 En plus de cela, je me suis concentrée sur l'aspect commercial d'un conseiller d'accueil en cherchant à faire des propositions aux clients en fonction de leurs fiches et de leurs besoins.

6 En dehors de l'accueil, j'ai eu l'opportunité de commencer une action phoning sur le PEL impliquant toute l'agence et ce dès que le temps le permettait.

7 J'ai effectué par la suite 4 rendez-vous en autonomie me permettant d'appréhender la relation client et de présenter l'offre pour ces étudiants. J'ai alors appris à mettre en place une ouverture de compte avec le logiciel de la Banque. La principale difficulté a été la gestion administrative.

8 La gestion de la caisse (versements et retraits client) a été une nouvelle tâche que je n'avais jamais faite auparavant. Il a fallu que je l'appréhende plusieurs fois avant de me sentir à l'aise.

Tut1

9 Mlle XXX a réalisé une très bonne intégration au sein de l'équipe. Elle a su se faire apprécier et son travail lui a permis de définir les paramètres du poste.

10 Les actions téléphone, les premiers rendez-vous "passifs" et "actifs" laissent apparaître des résultats encourageants.

E2

11 Cette période en formation m'a été bénéfique afin d'approfondir certaines matières notamment en fiscalité, en mathématiques financières et en épargne financière. En plus des bases déjà connues, j'ai pu apprendre de nouvelles choses et approfondir ma technicité.

12 Toutes ces matières ainsi que le droit ont été enrichissantes.

13 Ma principale difficulté reste l'Anglais mais je cherche à revoir les bases de cette matière afin de me sentir plus à l'aise.

14Lors de ma prochaine période en entreprise, je souhaite continuer mes activités commerciales, participer à des rendez-vous avec les conseillers et commencer à réfléchir au projet tutoré

T2

15Lors de cette seconde période, j'ai eu l'opportunité de suivre deux jours de formation sur la relation client 3.5 afin d'appréhender les techniques commerciales et les attitudes à adopter face aux situations clients.

16J'ai dû également prendre du temps afin de commencer le e-learning, formations obligatoires à effectuer en interne.

17J'ai continué mes activités à l'accueil-service et mon action phoning sur le PEL quand le temps me le permettait tout en essayant d'appliquer ce que j'avais appris lors de la formation RC 3.5

18La principale difficulté de cette période a été la gestion du temps entre le flux clients à l'accueil, l'action phoning et le local dont je m'occupe à chaque fin de journée.

19Cette période m'a aussi permis de faire un point avec mon tuteur sur les points à améliorer et nous avons réfléchi avec M ZZZ au sujet du mémoire possible

Tut2

20XXX continue sa progression et développe le commercial dans son activité. Vu pour projet tutoré.

E3

21Cette troisième période m'a fait découvrir plus précisément la fiscalité et les mathématiques financières. Ce sont également des matières que je vais devoir travailler plus fortement afin de pouvoir me les approprier.

22Les cours de techniques bancaires des produits et services ainsi que ceux de vente de produits et services financiers m'ont permis d'apprendre des éléments plus techniques et de les utiliser en simulation d'entretien afin qu'ils soient plus poussés.

23Cette période a été l'occasion de revoir les cours depuis la début de l'année et de voir ce qui est attendu de nous lors des examens de janvier.

T3

24J'ai pendant cette période été présente pendant 2 semaines en agence . Cela a été bénéfique en termes de rebonds commerciaux à l'accueil notamment pour des prises de rendez-vous en actif et en passif et pour des versements de capitaux extérieurs

25.J'ai donc participé à un rendez-vous en passif et fait deux rendez-vous en autonomie

26J'ai pu être confrontée à des questions plus précises et techniques des clients face aux produits d'assurance vie ou de PERP en rapport direct avec mon sujet de mémoire.

27Cela m'a permis d'identifier les "inquiétudes" des clients face à des placements autres que disponibles et de me pencher sur ces derniers afin d'avoir moins de difficulté à l'avenir pour mes propositions commerciales

Tut3

282 semaines de présence en agence avec une partie sur le fiduciaire.Il faut maintenant accélérer sur le commercial en adéquation avec le mémoire.

E4

29 Cette nouvelle période a permis la découverte de nouvelles matières directement rattachées au domaine bancaire notamment avec les assurances et le crédit aux particuliers

30 Puis poursuite des cours en économie, mathématiques et anglais.

31 Les objectifs des semaines à venir sont de débiter les rendez-vous en autonomie en lien direct avec mon mémoire où mon tuteur sera en observation lors des premiers rendez-vous. Il me faudra dégager du temps et gérer entre les différents plannings entre accueil et bureau.

32 Je tiens à utiliser/ appliquer au maximum ce que j'ai appris sur le déroulement d'un entretien client.

T4

33 Ces 4 semaines en entreprise ont été dédiées principalement à mon action du mémoire c'est à dire les bilans épargne en cherchant une diversification de du patrimoine de tous nos clients.

34 J'ai dû faire preuve d'organisation en passant par plusieurs sessions de phoning-prise de rdv (en accueil ou au téléphone) et rdv en autonomie qui se sont multipliés et diversifiés concernant les placements proposés.

35 En effet, le thème clé et mon objectif personnel était la proposition de l'assurance-vie grâce à une offre existante.

36 J'ai alors pu monter en compétence commercialement et apprécier la relation client en rdv, la proximité et la confiance qui a pu s'installer.

37 En parallèle, j'ai continué mes activités courantes et participer en passif à un rdv de simulation de crédit étudiant ainsi qu'à un crédit immobilier.

38 La principale difficulté de cette période a été le flux de clients moins important que les autres périodes déjà passées en agence.

Tut4

39 plusieurs RDV en face à face réalisés. Il faut continuer pour gagner en expérience et continuer à travailler la structure de l'entretien.

E5

40 Cette période a été principalement dédiée aux matières techniques telles que le crédit aux particuliers, aux entreprises et aux assurances. Les cours ont été complets permettant une vision précise de ces domaines afin de mieux les appliquer en entreprise.

41 De plus je me trouve dans la période de réflexion pour le mémoire et la rédaction du rapport de stage. Les rendez-vous avec M AAA m'ont permis d'y voir plus clair et de définir ma problématique avant de me lancer dans la rédaction grâce aux recherches documentaires effectuées en amont.

T5

42 Durant quatre semaines, j'ai pu continuer mes rdv en autonomie sur la diversification de l'épargne en corrélation avec mon mémoire.

43 J'ai aussi profité de cette période pour participer aux actions phoning de l'agence notamment concernant les sociétaires tout en continuant à traiter mes contacts affectés.

44Puis j'ai assisté à des RDV en passif sur l'immobilier et les assurances, thèmes qui me sont encore inconnus.

45Ma principale difficulté a été les 3 semaines en gestion des valeurs (local) ayant des conséquences sur mon activité commerciale et relationnelle.

Tut5

46Il faut gagner en combativité sur vos accroches dans la zone accueil. Le fiduciaire a pris beaucoup de place sur cette période mais les plages commerciales sont encore nombreuses.

47Continuer à travailler la structure des entretiens en face à face.

E6

48Cette période a permis de continuer sur les aspects techniques et commerciaux notamment sur les assurances et crédits

49Il nous a aussi été possible de faire des cas pratiques pour s'entraîner aux partiels et voir ce qu'il est attendu de nous.

50L'oral d'anglais a été fait et l'entraînement à la soutenance a été une opportunité pour s'entraîner et bénéficier de remarques constructives.

T6

51RAS. Une semaine de présence en agence, activité normale.

52Local et mise en avant avec nos clients des applications crédit agricole sur smartphone (Nous faisons partie d'une agence test avant expansion au niveau national) afin de développer le multicanal.

Livret 10**E1**

-
- 1 Découverte du groupe de formation
 - 2 Apprentissage / révisions sur certaines notions bancaires de base
 - 3 quelques difficultés en anglais
 - 4 Avancement sur le projet collectif d'utilité sociale

T1

5 Ces trois premières semaines m'ont permis de découvrir mon agence d'affectation, de me familiariser avec les produits, les services ainsi que les pratiques commerciales de la Caisse d'épargne Bretagne Pays de Loire

6 J'ai également fait la connaissance de l'équipe de l'agence : le directeur, les 6 gestionnaires de clientèle (particulier, professionnel, patrimoine) et la conseillère clientèle

7 Durant cette première session en entreprise, mon activité principale a été l'accueil des clients. Pour cela j'ai dû me familiariser avec l'environnement informatique de la Caisse d'Epargne afin d'exécuter les opérations courantes de l'accueil

8 Au delà de cette activité principale, j'ai également été amené à faire du traitement administratif gestion des stocks, scan des chèques... ; démarcher les clients afin de prendre des rendez-vous avec leurs conseillers ; effectuer des rebonds commerciaux afin de procéder à des ventes simples.

9 Le bilan de cette première période est positif. Je me sens en capacité à répondre à la majorité des demandes des clients

10 Lors de la prochaine session en agence, mon souhait serait d'apprendre à souscrire informatiquement les produits proposés par la caisse d'épargne (ex : bouquet liberté, Izicarte, IARD...)

Tut1

-
- 11 Bonne intégration à l'équipe. Bonne appropriation de l'outil informatique
 - 12 1ère étape franchie. Pour la 2ème attendre les connaissances produits et offres.

E2

13 Principales découvertes : Intégration avec le groupe BA213 ; Participation à l'intervention de professionnels (du secteur bancaire ou non) ; apprentissage/révisions de certaines notions bancaires essentielles (épargne financière, droit, math) ; découverte de nouvelles matières : initiation stratégie commerciale, marketing

14 Difficultés de compréhension : mathématiques (méthodes de calcul) ; et Anglais (oral)

15 liens avec les activités en agence : peu de liens avec les activités en agence actuellement mais très utile pour les futures périodes

16 objectifs en agence : poursuivre mes activités à l'accueil ; commencer le phoning et les rdv en binôme passif ; commencer à définir le projet tutoré

17 objectifs en formation : débiter le projet voltaire

T2

18 Cette deuxième période d'agence a été pour moi l'occasion de consolider les compétences acquises lors de la 1ère période notamment à l'accueil et mes connaissances sur les produits proposés par la Caisse d'Épargne.

19 Elle m'a également permis d'élaborer mon projet tutoré et d'en fixer le cadre général. J'ai ainsi décidé de m'orienter sur une action de prévoyance santé : la garantie santé.

20 Enfin j'ai également commencé à faire une nouvelle activité (environ 2 heures) : le phoning. J'ai décidé de faire une action sur l'épargne et ai pu faire 3 ventes. Cela m'a permis de m'habituer au phoning avant de commencer mon action principale garantie santé et de réaliser quelques ventes simples.

E3

21 Cette période de formation m'a permis de poursuivre l'apprentissage théorique dans les matières principales (produits bancaires, produits financiers, fiscalité, marketing, droit,...)

22 Elle a été l'occasion pour moi de terminer le projet collectif d'utilité sociale

23 Enfin, j'ai pu commencer mes révisions pour les partiels de janvier

T3

24 Cette nouvelle période m'a permis de consolider mes connaissances sur les produits et les procédures Caisse d'épargne

25 J'ai également pu commencer mon projet tutoré, basé sur le produit garantie santé. J'ai notamment pu : déterminer les cibles : les jeunes de 18-25 ans ayant des revenus réguliers; élaborer une trame de phoning adaptée à cette cible ; concevoir un tableau de suivi d'activité

26... effectuer des recherches sur le principe de remboursement de la sécurité sociale et les avantages qu'offre la mutuelle proposée par la Caisse d'Épargne ; commencer à contacter les cibles pour prendre des rendez-vous.

E4

27 Cette période a été marquée par la semaine de partiels ainsi que le début du 2nd trimestre. Concernant les partiels, j'attends désormais avec impatience les résultats.

28 Le 2nd semestre à quant à lui commencé avec un rythme soutenu. Nous avons pu poursuivre l'apprentissage de certaines notions abordées au 1er semestre et avons également découvert de nouvelles matières (assurance, Crédit, TRE...)

T4

29 Cette nouvelle période a été très enrichissante : J'ai pu être davantage présent au niveau commercial à l'accueil. J'ai eu l'occasion de vendre de l'épargne logement, des parts sociales, de l'IARD ainsi que des contrats d'assurance vie.

30 J'ai également profité de cette période afin d'avancer sur mon projet tutoré

31 Enfin j'ai pu mener mon 1er entretien en autonomie à la fin de la période.

Tut4

32 En progression en terme d'activité. En phase terminale sur le projet tutoré

E5

33 Cette avant dernière période de formation a été la continuité des cours dispensés lors de ce 2nd semestre.

34Avancement sur le rapport de stage / mémoire

T5

35Suite et fin de l'action tutorée

36accueil principalement avec ventes de plus en plus diversifiées

372 semaines de congés ; avancement sur le mémoire /rapport de stage

E6

38Dernières semaines de formation : fin du rapport de stage / mémoire ; épreuve d'anglais oral ; début de révisions pour l'examen

39Bilan : formation très complète ; Nombreuses connaissances et compétences acquises.

40Merci pour cette formation à l'ensemble des intervenants.

T6

41Dernières semaines d'entreprise avant examens finaux ; Fin des dossiers : mémoire et rapport de stage. Révisions pour les examens.

Tut6

42Très bonne implication au sein de l'équipe. Bon élément.

Livret 12

E1

1 De nombreuses matières abordées pendant ces trois premières semaines à l'UCO. Cela m'a permis de me re-familiariser avec des notions vues en BTS Banque.

2 Le cours de PCUS est très intéressant bien qu'il prévoit un grand travail dans la conduite du projet tutoré.

3 Les cours de droit et d'économie des marchés financiers sont exigeants sur le plan des connaissances abordées, bien que je pense qu'il faille davantage connaître les notions dans leur globalité plutôt que de manière exhaustive.

4 Le lien devra être fait prochainement lors de la phase en agence, permettant d'appréhender la masse de notions à maîtriser dans la pratique.

5 Les phases d'intégration ont permis de faire connaissance avec mes camarades de classe, très important dans la suite de la formation.

T1

6 Une première découverte de l'agence très enrichissante. Une ambiance de travail chaleureuse.

7 Les tâches d'accueil m'ont été confiées et sont à ce jour en grande partie maîtrisées.

8 La culture "Crédit Agricole" dont je me suis imprégnée m'a permis de me familiariser avant les attentes de mon tuteur sur la relation client (3.5).

9 Les opérations de virements, retraits, oppositions, traitement des chèques sont maîtrisées parfaitement. J'ai également été amené à gérer le local de gestion des fonds, je n'ai plus de soucis à ce jour dans l'accomplissement de cette tâche..

10 Il me reste cependant à me perfectionner sur les opérations de chargement du GAB

11 Des premières actions commerciales ont été effectuées (virements permanents sur livrets, accroche sur l'épargne, rebonds assurance, etc.. Il faut que je maîtrise dorénavant les produits internes au Crédit Agricole.

Tut1

12 Bonne intégration au sein des équipes. XXX a su prendre rapidement la dimension du poste confié

13 Ressenti client : OK ; Maîtrise de l'outil : OK ; Rigueur et sérieux dans les différentes missions confiées. Vu.

E2

14 Une période de formation riche en expérience professionnelle grâce aux différentes interventions dispensées la première semaine (BDF, éthique, surendettement, faux billets, etc.). Cela m'a permis de faire un lien concret avec des notions abordées uniquement sur un plan théorique.

15 Concernant les cours, le rythme m'a déjà semblé plus soutenu notamment en droit et en épargne financière. Cela imposera de fortes révisions pendant les prochains mois

afin de ne pas me retrouver dépassé (bien que de nombreuses connaissances soient déjà maîtrisées

15bis Concernant le PCUS, mon groupe et moi avançons progressivement malgré quelques interrogations sur le plan à suivre dans la rédaction de ce projet

16. Il s'agira de mettre en application en agence les acquis grâce à une montée en puissance et en autonomie lors de la prochaine période (ouverture de compte, connaissance produits CA, accroches, etc.)

T2

17 Davantage d'autonomie lors de cette période. Les acquis ont été mis en pratique menant à plus d'aisance dans mon relationnel avec les clients.

18 J'ai notamment pu me perfectionner sur mes accroches commerciales (abonnement sur livret, livrets, vente de rendez-vous, etc.). De nouveaux réflexes de rebonds ont été mis en pratique sur l'assurance ou la défiscalisation (passage de relais aux conseillères).

19 J'ai eu quelques difficultés dans la gestion des valeurs (mauvais timing, erreurs) mais les conseils avisés du tuteur ainsi que la tenue d'un livre de procédures m'a permis d'acquérir plus de rigueur.

20 Il faut également que je prenne le temps dans mon apprentissage afin de ne pas brûler les étapes.

21 Enfin j'ai eu l'opportunité de recevoir quelques clients en "back office" (bureau) afin de traiter des demandes trop longues au guichet... Cela m'a grandement donné confiance et mis à profit dans le respect des procédures RC3.5.

Tut2

22 Progression des compétences et connaissances. Rigueur en progression nécessaire pour l'ensemble des missions confiées. Aisance à l'accueil. Cadre pour mémoire prédéfini à confirmer.

E3

23 Trois semaines formatrices bien que rudes sur le plan des compétences. En effet nous sommes davantage allés dans le détail des produits en épargne financière, produits bancaires.

24 Il y a eu également un développement de compétences relationnelles grâce au cours de vente de produits bancaires. Ces acquis permettront de persévérer dans l'activité professionnelle en agence.

25 Le déroulement d'un entretien client m'a également apporté satisfaction car elle est la source de notre métier.

26 Enfin la finalisation de notre PCUS est également un soulagement permettant de se recentrer à l'avenir sur la rédaction du mémoire et du rapport de stage (en amont planification action)

T3

27 Une période qui est passée très vite. De nombreux clients se sont présentés à l'accueil lors des semaines de fêtes.

28Je n'ai malheureusement pas pu préparer mon action commerciale sur la conquête/fidélisation de la clientèle jeune mais j'ai eu l'occasion d'effectuer de nombreuses accroches et ventes sur les livrets (livret jeune, livret A, PEL, etc.) dont une majorité les moins de 26 ans.

29J'ai le sentiment de prendre de plus en plus de repères au sein de cette agence y compris dans les tâches qui me sont confiées .

30Il faut cependant que je poursuive mes efforts dans l'écoute et les conseils à mettre en œuvre que me donnent mes collègues.

31Enfin je compte énormément sur la prochaine période pour préparer et réaliser mon action, primordiale dans l'obtention de ma licence.

Tut3

32Un début d'année "compliqué". Recadrer les différents missions d'un conseiller d'accueil a été nécessaire notamment au niveau de la rigueur du service et de la satisfaction client.

33Une écoute active des remarques des collègues est nécessaire pour progresser .

34L'action commerciale a été laissée volontairement de côté afin de se recentrer sur le métier. Une réaction est nécessaire et une mise en action des différentes remarques est indispensable.

E4

35Beaucoup de nouvelles connaissances acquises lors de cette période à l'UCO.

36Les examens m'ont permis de me familiariser avec les attentes de la licence .

37De nouvelles matières ont été abordées telles les produits d'assurance et les crédits aux particuliers . Les différents sujets traités m'ont fait acquérir lors des périodes en agence des réflexes théoriques et pratiques à avoir

37 suiteJe connais ainsi maintenant le cadre juridique de l'assurance, le sujet est dorénavant moins flou pour moi.

39Concernant les crédits, je n'ai pas appris de nouvelles choses, mais cela m'a remémoré de nombreuses connaissances passées

40La période qui va suivre sera déterminante dans la préparation du mémoire. Il est important de fixer les objectifs avec le tuteur en lien avec les exigences de l'UCO.

T4

41Une poursuite des tâches sur mon action axée sur la clientèle jeune. J'ai eu l'opportunité de faire quelques appels sortants afin de prendre des rendez-vous sur cette typologie de clientèle.

42De nombreuses accroches ont eu lieu à l'accueil (sur vente de rendez-vous, livrets, comptes Mozaïc).

43Des passages de relais ont permis de faire des rendez-vous en assistantat avec mes collègues. L'action devrait se terminer au cours du mois d'avril.

44Un sentiment de meilleure organisation dans mon travail, à confirmer ou non par mes collègues . Il faut maintenant que je poursuive la rédaction de mon mémoire et rapport.

Tut4

45Une rigueur en croissance, un mieux constaté dans l'organisation.

46Attention à ne pas aller trop vite dans l'envie de bien faire. Respecter les étapes (exemple : script téléphonique à valider).

47A poursuivre dans l'écoute active

E5

48Dans la continuité des précédentes semaines à l'UCO. J'ai continué à apprendre de nouvelles notions sur les crédits, l'assurance (vente et connaissances).

49Les entretiens avec le coordinateur du mémoire m'ont permis d'avancer rapidement dans la rédaction du mémoire. Il me reste maintenant à poursuivre la fin de mon action à l'agence. Le rapport de stage sera à faire dans les prochaines semaines.

50En conclusion : des acquis à mettre à contribution lors de ma période à l'agence (accroches à l'accueil)

T5

51Une période dans laquelle j'ai pu m'améliorer sur les produits sociétaires.

52Les cours d'assurance m'ont permis d'effectuer un certain nombre de propositions avec plus d'aisance, notamment sur l'assurance auto et GAV. Les passages de relais m'ont semblé plus simples.

53Cependant, durant ces quelques semaines, le flux de clients n'a pas toujours été important, ce qui n'a pas rendu la réalisation de résultats aisée.

54Concernant la rédaction de mon mémoire, je suis à la fin, pour le rapport de stage, j'ai recueilli les informations nécessaires à sa réalisation.

Tut5

55Période en agence plus en adéquation avec le métier de conseiller d'accueil. Davantage de rigueur constatée, prise d'initiative dans le respect des missions confiées

56motivé et volontaire

E6

57Une dernière période en formation qui est passée très vite. J'ai cependant pu davantage me familiariser avec les produits d'assurance (surtout habitation).

58Le programme sur les autres matières est quasiment terminé, il s'agit maintenant de réviser l'ensemble des points abordés à l'approche des examens . Le mémoire et le rapport de stage sont maintenant terminés , il faut maintenant que je travaille sur l'oral de la soutenance .

59 La prochaine session en agence va être courte, il sera donc nécessaire de mettre en application rapidement mes acquis.

T6

60Voici l'achèvement de plusieurs mois en licence au sein du crédit agricole. Sur cette dernière période, j'ai eu l'opportunité de faire davantage de propositions commerciales et donc d'augmenter mes résultats .

61Cela a été rendu possible grâce aux outils méthodologiques acquis en formation mais également grâce à l'aide de mes collègues et à l'encouragement de mon tuteur.

62 Je me suis rendu compte que les vrais freins à la vente, c'est nous mêmes. Il faut passer outre des préjugés et ne pas hésiter à découvrir le client . C'est selon moi l'un de mes plus grands acquis.

63 Je suis aujourd'hui plus à l'aise dans mon travail et espère pouvoir continuer à m'y épanouir.

Tut6

64 Une réelle motivation intacte , un esprit volontaire. Cependant tous les indicateurs ne sont pas au vert pour autant.

Livret 14

E1

1Durant ces trois premières semaines de cours, j'ai appris beaucoup puisque mon BTS n'était pas axé sur le milieu bancaire. Malgré tout, grâce à mes stages en banque j'ai pu conforter certaines notions que j'avais évoquées en agence.

2Il me reste encore beaucoup à apprendre bien évidemment mais les cours suivis m'ont plu et me confortent dans mon choix d'orientation.

3Les intervenants sont à l'écoute et nous donnent envie d'apprendre et de concrétiser l'aspect théorique en agence.

4Pour les trois prochaines semaines, je souhaite découvrir le pôle accueil et le système informatique mais aussi le back office.

5Si cela est possible, j'aimerais assister à des rendez-vous avec des conseillers clientèle de particuliers.

6J'ai vraiment envie de découvrir le fonctionnement courant de l'agence, son organisation, la politique d'entreprise ainsi que les nombreux services et offres que l'agence propose.

Tut1

7XXX intégrera l'agence de AAA et occupera le poste de "conseiller d'accueil". Cette fonction demande beaucoup de rigueur, d'autonomie et d'organisation mais surtout le sens de l'accueil client. XXX devra ainsi développer progressivement ses compétences aussi bien sur le plan relationnel client que sur le commercial.

8La structure de l'agence lui permettra d'évoluer (maîtrise, connaissance, RDV binôme)et devenir un conseiller d'accueil en totale autonomie. Avec tous mes encouragements et mon soutien pour une pleine réussite.

T1

9Ces trois semaines ont été très enrichissantes et correspondaient à mes attentes.

10J'ai découvert les opérations courantes de l'accueil, la gestion du téléphone, des courriers et des chèques.

11J'ai découvert les offres que proposait l'agence surtout au niveau de l'épargne, j'ai ainsi pu les apprendre et par la suite les proposer aux clients, ce qui m'a permis de faire quelques ventes et des RAC.

12J'ai rencontré des difficultés au début du stage par rapport au logiciel qui est relativement complexe mais grâce à l'écoute qu'on m'accorde et aux nombreux conseils de mes collègues, je me sens beaucoup plus à l'aise aujourd'hui.

Tut1

13XXX s'est rapidement intégrée au sein de l'équipe de AAA. Cette première période lui a permis de découvrir toutes les missions confiées aux conseillers d'accueil.

14XXX a fait preuve de beaucoup d'autonomie durant ces 3 premières semaines . Son enthousiasme et son sérieux lui permettront d'occuper pleinement ce poste stratégique qui lui est confié.

E2

15 Pendant ces quatre semaines, j'ai appris de nouvelles choses sur le milieu bancaire et les cours d'épargne financière m'ont permis de mieux comprendre des produits tels que le PEA, l'assurance vie ou encore le PERP.

16 Les cours de comportement commercial m'ont permis de comprendre et de concrétiser ce qu'est un premier rendez-vous avec un client (découverte des besoins, accueil, reformulation, objections, propositions, conclusion). Cet exercice me permet d'être plus sereine par rapport aux RDV que j'aurai l'occasion de faire en agence.

17 En agence, je souhaite assister à des rendez-vous avec des conseillers et découvrir davantage les offres proposées par le Crédit Agricole. J'aimerais aussi apprendre comment se déroule la préparation d'un rendez-vous.

Tut2

18 La connaissance du milieu et des produits bancaires reste indispensable afin d'assurer un RDV conseil avec un client. XXX aura donc la possibilité de mener des entretiens en face à face avec des clients dans le cadre notamment "des nouvelles entrées en relation" (sur la 3ème période).

T2

19 Cette deuxième période en agence m'a permis de confirmer certaines compétences vis à vis de la gestion de l'espace accueil. Je prends en charge les réclamations clients, le téléphone entrant et l'insatisfaction client plus sereinement qu'avant.

20 J'ai aussi, sur cette période, travaillé sur ma connaissance des offres proposées par le Crédit Agricole. Aujourd'hui, il faut que je développe davantage mon esprit commerçant commercial auprès des clients.

21 Une meilleure planification de mon agenda me permettra pour la prochaine période de réaliser des RDV binômes et du téléphone sortant sur les moments de vie des clients.

22 Je souhaite aussi acquérir des compétences par rapport à la gestion des valeurs. Ce sont les trois principaux objectifs que je me fixe pour la prochaine période et que je souhaite atteindre.

Tut2

23 2ème période réussie durant laquelle XXX a progressé dans la maîtrise du poste occupé.

24 La prochaine étape doit lui permettre de se concentrer sur l'aspect commercial du métier : les accompagnements, le développement des connaissances et une organisation du temps commercial seront la clé du succès dans ce domaine.

E3

25 Cette période a été très enrichissante pour moi. J'ai eu la sensation de réellement approfondir mes connaissances bancaires puisqu'on est davantage "rentrés" dans la technicité des produits (épargne bancaire notamment).

26 Les cours de fiscalité m'ont aussi aidée à mieux comprendre les spécificités des produits et à comprendre l'avis d'imposition et son importance.

27 Durant cette période, les jeux de rôles ont été enrichissants puisque nous disposons de davantage de connaissances produits ce qui nous permettait de réellement

nous conforter à une/des situations qu'on pourrait rencontrer. Le déroulement d'un entretien me paraît clair et compris.

T3

28 Cette troisième période en entreprise a été enrichissante puisque j'ai pu faire avec une collègue un entretien pour des clients "entrée en relation" + "Bilan épargne". Elle menait l'entretien et j'observais. J'ai pu repérer les étapes vues en cours et me rendre compte concrètement de ce qu'était un entretien client.

29 Cependant à cause de la période des fêtes et des jours fériés (25 et 1er janvier) je n'ai pas pu disposer de mes deux matinées du mercredi matin qui sont justement consacrées aux entretiens et au téléphone sortant.

30 Il me reste encore à améliorer ma confiance en moi face à des choses simples que je connais mais que je mets facilement en question (à tort) face à un client qui me "tient tête".

Tut3

31 Cette période a permis à XXX d'approfondir ses connaissances mais aussi de prendre un certain recul sur le poste occupé.

32 La mise en place de son action commerciale lui permettra de donner une nouvelle dimension à son métier : anticipation des besoins clients + appels de courtoisie ; atteinte des objectifs commerciaux fixés.

E4

33 Durant cette période, nous avons abordé des points plus techniques selon moi comme les crédits aux particuliers et aux professionnels, les assurances ... Ces nouvelles matières sont très intéressantes car elles me permettent de découvrir une nouvelle facette du métier de banquier assureur.

34 Quelques appréhensions cependant par rapport à mon mémoire et à sa réalisation en agence par rapport au temps commercial qui m'est accordé par semaine (1 matinée).

T4

35 Cette période 4 en agence m'a permis de découvrir de nouvelles choses telles que la gestion de la boîte mail client "Eptica".

36 Durant la troisième semaine, grâce à un planning agence mieux organisé j'ai pu avoir du temps pour travailler mon action. Cela aura duré une semaine puisque la semaine 4 il y avait beaucoup de congés...

37 Sinon, un nouveau "CDD accueil" est arrivé, j'ai eu l'occasion de "le former" pour l'accueil. Cela m'a permis de prendre confiance par rapport à mes acquis.

38 L'entretien RH m'a également permis de faire le point sur ma formation et d'exposer mon point de vue par rapport à la prise en charge des alternants en agence. J'ai mieux compris le fonctionnement du Crédit Agricole par rapport aux alternants...

39 Une de mes collègues s'est proposée pour m'épauler dans ma formation et me donner des conseils. C'est très appréciable et cela me permet de me projeter jusqu'à la fin de ma licence plus sereinement.

40J'espère que pendant mes 5 prochaines semaines en agence j'aurais la possibilité de recevoir les clients non-vus qui auront répondu au courrier que j'ai pu leur envoyer en semaine 3 et 4.

Tut4

41XXX a lancé son action en organisant son activité autour de la gestion accueil et la prise de contacts avec les clients "non vus".

42La période 5 sera décisive pour développer le relationnel Client et le commercial. XXX est motivée et a à cœur que son action soit une réussite et profite à l'agence.

E5

43Crédits au particuliers (un cours enrichissant et qui m'a permis de mieux comprendre les bases lorsque l'on vend du crédit (endettement...))

44Vente de produits d'assurance. (différence cerveau droit / gauche)

45Pas de changement significatif quant aux autres matières. En revanche, beaucoup de travail engagé pour la validation de l'AMF, en espérant que cela soit payant. Affaire à suivre dans les prochaines semaines...

T5

46Un bilan plutôt positif pour ces 5 semaines en agence. Concernant mon mémoire, il a été compliqué de faire venir les clients non-vus en agence donc j'ai eu l'occasion de mettre en pratique le multi-canal aujourd'hui très valorisé au Crédit Agricole.

47J'ai également eu l'occasion de faire des rendez-vous de DAV ; cartes ; nouveaux sociétaires ; parts sociales.

48Je prends les choses avec sérénité et je suis ma formation avec plaisir en espérant que mon travail soit payant.

Tut5

49Période durant laquelle XXX a adapté son activité sur le "Multicanal", essentiel pour contacter le maximum de clients. Des succès sur le plan commercial.

50 La prochaine période permettra à XXX d'exploiter la vente à distance, en face à face et en accroche accueil.

51Les propositions sur les " épargnes abonnés" et " relais assurances" seront à développer. L'envie et la motivation sont là.

E6

52Cours d'assurances et de crédits : très intéressants, J'ai la sensation de confirmer certaines connaissances au fur et à mesure et cela m'encourage et me motive pour la fin d'année.

53Le début d'examens : oral d'anglais (15/20) J'ai beaucoup aimé le fait de savoir mener un entretien en anglais.

54Je continue de suivre ma formation théorique sereinement.

T6

55Durant cette période en agence, j'ai pu consolider certains acquis. J'aurais l'opportunité de faire de nouveaux rendez-vous en autonomie à mon retour, une fois que les examens seront terminés.

56Une bonne période durant laquelle j'ai également pu avoir différents retours positifs des clients sur ma présence à l'agence et mon travail. C'est encourageant et cela me donne confiance pour les prochaines semaines à venir..

Livret 17

E1

1 Lors de cette première période, j'ai pu approfondir mes connaissances de BTS. Nous avons travaillé sur l'ouverture de compte, la fiscalité, la capacité juridique, l'épargne financière. A ce jour je n'ai pas rencontré de difficultés.

2 En agence, je souhaiterais approfondir l'épargne financière qui reste à ce jour un sujet encore non maîtrisé pour ma part. De plus j'aimerais revoir l'ouverture de compte.

T1

3 Essentiel des tâches confiées : Accueil (remplacement collègue lors du back office), phoning téléphonie+étalis, recevoir des clients en spontané, habituer les clients à la nouvelle organisation de l'agence, participation à l'action crédit consommation.

4 Ce que j'ai appris : prêts immo (1ère approche), renégociations, prise en main d'un RDV avec un débiteur, fonctionnement LOA (via formation).

5 Difficultés rencontrées : phoning (très peu de réponses aux appels).

6 Evènements exceptionnels : changement d'agence et donc d'organisation.

7 Progrès : plus à l'aise dans la vente et la souscription de prêts consommation.

Tut1

8 Très bonne intégration dans équipe

9 Bonne autonomie dans tâches confiées . Très bonne réactivité.

E2

10 Lors de cette seconde période de formation, j'ai appris et approfondi un certain nombre de domaines. J'ai travaillé sur l'épargne financière, approfondi la fiscalité, revu les régimes matrimoniaux, travaillé les mathématiques financières.

11 Les difficultés que j'ai rencontrées sont principalement en Anglais, notamment par un manque de compréhension.

12 En agence, je souhaite assister à des rendez-vous sur l'épargne financière et les crédits immobiliers afin d'être autonome au mois de juin. De plus je souhaite faire des rendez-vous en binôme actif et en autonomie afin d'évaluer mes compétences techniques et commerciales.

T2

13 Essentiel des tâches confiées : Accueil, phoning pour action de prospection, recevoir des clients en spontané, accroches accueil téléphonie.

14 Ce que j'ai appris : Prospection via phoning, rendez-vous LOA (prise en main), fonctionnement épargne financière via le logiciel, gestion des débiteurs, présentation d'un produit (FCP) en réunion avec l'aide d'un collègue.

15 Difficultés rencontrées : accroches accueil téléphonie

16 Progrès : Epargne financière (plus de maîtrise), gestion des débiteurs (+d'autonomie).

Tut2

17 Très bonne action de prospection. XXX est à l'aise sur l'ensemble de la gamme. Très bonne maîtrise de la démarche commerciale.

E3

18Lors de cette 3ème période j'ai pu apprendre et approfondir certains domaines. A ce jour, l'épargne bancaire et financière sont acquises. De plus je suis capable de remplir l'avis d'imposition et de le calculer. J'ai également appris à conduire un entretien de vente

19En agence, je souhaite faire des rendez-vous en binôme actif pour appliquer tout ce qui a été vu en formation. De plus, je vais faire la préparation de mon projet tutoré afin de réaliser mon action lors de la 4ème période.

T3

20Essentiel des tâches confiées : Accueil + back office, gestion d'un portefeuille (mails débiteurs, rendez-vous) avec les congés de collègues, fixation d'objectifs quantitatifs annuels

21Ce que j'ai appris : Journée du vendeur en autonomie.

22Difficultés rencontrées : back office (peu de temps)

23Progrès : gestion des débiteurs, entretiens en autonomie (+ de ventes)

Tut3

24Période particulière car fin d'année. Beaucoup d'absences.

25XXX continue de progresser.

E4

26Lors de cette période, j'ai commencé à travailler sur les assurances (santé) et les crédits. De plus, j'ai fait le choix de mon option qui sera l'analyse financière. J'ai vu également des méthodes de marketing qui m'aideront pour la réalisation de mon projet tutoré.

27Lors de la prochaine période en agence, je vais commencer à réaliser mon projet tutoré. De plus, je souhaite mettre en application ce qui a été vu en formation à savoir l'assurance santé et les crédits.

T4

28Avancement dans mon projet tutoré : 2 petits dej de la téléphonie avec des ventes et accroches.

29Remplacement une semaine à l'accueil suite congés collègues.

30RDV en autonomie sur assurances, épargne, téléphonie.

31Mise en place d'une action téléphonie à mon retour.

Tut4

32XXX continue sa progression vers le métier de conseiller de clientèle.

E5

33Cette période a été très fatigante et stressante pour ma part : AMF, rédaction du mémoire et rapport de stage.

34J'ai découvert l'analyse financière qui était pour moi, une matière très enrichissante, tout autant que les crédits.

35Je vais pouvoir faire des RDV sur les crédits en agence, je me sens aujourd'hui plus à l'aise dans ce domaine.

T5

36Intégration action conso (22 produits vendus)

37Fin projet tutoré : vente 8 forfaits mobile

38Accroches accueil téléphonie + crédit conso (ventes rapides)

39Plus d'autonomie dans les actions confiées. RDV en autonomie sur crédits conso, téléphonie, épargne, assurances. + d'autonomie dans la prévoyance.

Tut5

40Bravo XXX ! Tu as réussi haut la main les objectifs fixés pour ton projet tutoré. Continues ainsi.

E6

41La formation s'achève sur ces 2 semaines de cours. Elles m'ont permis de répondre à mes interrogations pour aborder sereinement les examens.

42Malgré cela , il va falloir que je fournisse beaucoup de travail pour les partiels de crédits aux entreprises car beaucoup de choses à assimiler.

43C'est la dernière ligne droite, il est important de tout donner !

T6

44semaine à l'accueil

Livret 18

E1

1Durant cette période à l'UCO Laval, j'ai découvert la campus, l'environnement de travail ainsi que le fonctionnement de l'ENT.

2Je n'ai pas eu de difficulté de compréhension, les cours étant principalement des révisions. Cela dit , il est intéressant de revoir certaines notions.

3Les cours ont un lien direct avec les activités en agence entre le comportement commercial, les services et produits bancaires, la fiscalité...

4Mes objectifs en agence sont de m'intégrer à l'équipe, me faire connaître de la clientèle, découvrir l'environnement de l'agence & démarrer les activités commerciales.

T1

5Première période en agence positive avec des tâches variées : Accueil, phoning, service après vente, RDV en binôme passif et actif ainsi qu'en totale autonomie afin de concrétiser des ventes + gestion du back office.

6Apprentissage de la gestion des débiteurs en binôme passif et rdv crédit conso.

7J'ai eu l'occasion d'échanger avec mes collègues sur le projet tutoré lors d'une réunion afin d'exposer le déroulement & l'objectif de ma formation

Tut1

8Très bonne intégration au sein de l'équipe. A l'aise en rendez-vous clientèle.

E2

9Lors de cette période, j'ai découvert l'éthique avec le témoignage de Jacques Benoit mais également le cours de stratégie commerciale, de marketing bancaire ainsi que le cours de professionnalisation

10Ma principale difficulté concerne le projet collectif d'utilité sociale. En effet, mettre en relation des acteurs afin de pouvoir réaliser l'action dans les délais attendus n'est pas évident.

11Je me fixe l'objectif de réaliser 5 RDV minimum par semaine (en autonomie) comme convenu avec mon directeur d'agence & ma tutrice. Cela va me permettre de progresser et de commercialiser de plus en plus de produits & services hétérogènes.

T2

12Lors de cette période en agence, diverses tâches m'ont été confiées : Accueil, Back office, rdv passif, actif & en autonomie, SAV, gestion de la PLV.

13Tout juste installée dans la nouvelle agence, j'ai apporté mon aide à l'accueil afin d'orienter et aider les clients avec les nouveaux GAB.

14Dans les actions confiées, mon progrès concerne la diversification des produits ou services que je propose à la clientèle.

E3

15Lors de cette période, j'ai découvert de nouvelles notions en cours de maths financières, produits financiers, fiscalité, anglais ainsi qu'en vente de produits bancaires.

16Cette période fut riche en découverte et/ou approfondissement. Ces notions vont m'aider en agence dans le but d'améliorer mes méthodes de ventes et mes connaissances.

17Je me fixe l'objectif de continuer à mener des RDV en autonomie. Je vais également définir en détail puis lancer mon projet tutoré

T3

18Lors de cette période, j'ai pu poursuivre les activités de la période n°2 ainsi que les RDV en autonomie, actif & passif.

19Ces 4 semaines m'ont permis de lancer la 1ère étape de mon projet tutoré sur la prospection. Cette étape consiste à organiser une action sur les deux agences (créances et périers) durant une matinée où tous les conseillers feront de la prospection.

20J'ai pour cela préparé des listes de phoning, animé la réunion pour présenter l'action et débuté la prospection.

E4

21Lors de cette période à l'UCO, j'ai découvert le contexte général de l'assurance ainsi que les caractéristiques du contrat d'assurance santé. Le crédit aux entreprises est également une découverte.

22J'ai rencontré des difficultés de compréhension lorsque l'on a abordé l'assurance. J'attends beaucoup de cette matière (produits d'assurances) afin d'être de plus en plus à l'aise lors de mes productions commerciales.

23En agence, je vais poursuivre mon projet de prospection (offre partenaire CE) tout en prenant en compte ce que l'on a abordé en Marketing.

T4

24Durant cette période en agence, j'ai poursuivi la prospection dans le cadre de mon projet. Pour cela il m'a fallu continuer le travail sur des listes, effectuer les relances auprès des prospects et réaliser des RDV en autonomie.

25De plus, j'ai effectué des RDV en binôme passif sur les produits d'assurance et sur les crédits afin de progresser dans ces domaines. J'ai effectué la saisie informatique d'un dossier consommation en binôme actif avec ma tutrice.

26Lors de cette période, un changement de poste a eu lieu. AAA a été nommée directrice de la caisse en remplacement de BBB.

E5

27Lors de cette période à l'UCO, mes principales découvertes reposent sur les cours d'assurances. Ces découvertes vont me permettre d'acquérir une meilleure compréhension et analyse des produits d'assurances commercialisés par le Crédit Mutuel.

28L'AMF est également une étape importante lors de cette période.

29A mon retour en agence, je vais finaliser mon projet en traitant la dernière liste (prospection) et me concentrer sur les assurances.

T5

30Durant cette période, j'ai effectué mes premiers RDV en autonomie sur des produits d'assurances (Auto, santé, assur-Hospiti)

31J'ai traité ma dernière liste de prospection avec plus de difficultés car je n'ai pas réussi à obtenir les numéros de téléphone de tous les prospects.

32J'ai eu l'occasion de participer à une journée téléphonie au sein de la caisse et de continuer les activités des périodes précédentes.

33De plus j'ai effectué le traitement des débiteurs en autonomie et reçu les clients de ma tutrice en spontané lors de son absence. J'ai également eu deux semaines de congés.

Tut5

34Activités de la période 4 et 5 réalisées avec une progression importante dans le domaine de l'assurance et du crédit et sur la gestion d'un portefeuille dans son intégralité.

E6

35Durant cette période, un temps précieux a été passé sur le mémoire et le rapport de stage.

36Mes principales découvertes sont en assurances. Ma principale difficulté s'est ressentie lors de ma préparation pour l'oral de l'anglais.

37Je vais poursuivre mes activités en agence, finaliser mémoire et rapport de stage & préparer les examens.

T6

38Période d'une semaine avec pour principale activité : préparation de l'action assurance ; fin du mémoire et rapport de stage ; tâches administratives ; rdv en passif et active ; RDV en autonomie sur du SAV

ANNEXE K
SCAN DU LIVRET 1 ANONYMISÉ

