

Un dispositif andragogique de l'alternance qui exploite le rapport de l'apprenant à son environnement de travail enrichit-il les apprentissages de l'étudiant ?

CATHERINE VONTHRON-SENECHEAU

Université de Strasbourg, Faculté de Pharmacie, 74 route du Rhin CS60024, 67401 Illkirch Cedex, France,
vonthron@unistra.fr

SIMON ZINGARETTI

Université de Strasbourg, Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, 15 rue du Maréchal Lefebvre,
FR-67100 Strasbourg, France

zingaretti@unistra.fr

OLGA BOURASCHNIKOVA

Ecole de Management de l'Université de Strasbourg / Mana Mana coopérative

oab@unistra.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Dans une Licence 3 professionnelle en alternance en France, ramener les situations de travail au cœur des apprentissages modifie à la fois ce que les alternants apprennent, leur manière d'apprendre et leur posture. Le dispositif andragogique étudié s'appuie sur l'apprentissage expérientiel par l'action et en groupe. Interrogés sur leur vécu du dispositif, les alternants expriment et s'approprient des apprentissages d'ordre socioémotionnel comme la connaissance de soi, la gestion du stress ou la collaboration. Ils identifient ces apprentissages comme des préalables nécessaires à l'acquisition de compétences professionnelles en entreprise. Le groupe y est désigné comme une plateforme d'apprentissage qui catalyse la réflexivité individuelle sur les situations de travail vécues et la régulation des tensions qu'ils vivent. Le cadre de bienveillance et de suspension de jugement y joue un rôle essentiel. En questionnant le rapport de l'étudiant à son environnement de travail, le dispositif modifie sa relation à l'autre, révélant la nécessité de l'interaction pour mieux apprendre, en fonction de ses propres besoins. Cela pourrait-il le conduire à repenser au-delà de son environnement de travail, son rapport à son environnement tout entier et notamment naturel ?

SUMMARY

In a professional Bachelor's degree in work-study in France, bringing back work situations to the heart of learning modifies both what the students learn, how they learn and their posture. The andragogical system studied is based on experiential learning through action and in groups. When questioned about their experience of the system, the alternates expressed and appropriated socio-emotional learning such as self-knowledge, stress management and collaboration. They identify this learning as a prerequisite for the acquisition of professional

skills in the company. The group is designated as a learning platform that catalyzes individual reflexivity on the work situations they experience and the regulation of the tensions they experience. The framework of benevolence and suspension of judgment plays an essential role. By questioning the student's relationship to his or her work environment, the system modifies the student's relationship with others, revealing the need for interaction in order to learn better, according to his or her own needs. Could this lead him to rethink, beyond his work environment, his relationship to his entire environment, especially the natural one?

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Formation en alternance, situations de travail, *Team Academy*, compétences socio-émotionnelles, apprentissage expérientiel

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Work-study program, Work situations, Team Academy, Social and emotional learning, experiential learning

1. Introduction

La présente étude porte sur un dispositif de développement des compétences dans une formation en alternance de l'Université de Strasbourg. Ce dispositif met au cœur du processus d'enseignement-apprentissage le rapport des étudiants aux environnements naturels et sociaux qu'ils rencontrent en entreprise. La visée du dispositif est d'exploiter la richesse du rapport que l'alternant entretient avec son environnement de travail pour enrichir ses activités d'apprentissage, en ramenant les situations de travail vécues par l'alternant en entreprise, au cœur du processus d'apprentissage à l'université. Tout l'enjeu de cette étude est de mieux comprendre en quoi et comment le rapatriement des rapports étudiants-environnement professionnel en séance de travail à l'université influence les processus d'enseignement-apprentissage de la formation.

1.1. Présentation du contexte et du dispositif

1.1.1. Contexte

Dans les formations en alternance dans l'enseignement supérieur français, les expériences concrètes vécues en entreprise par les alternants ne sont que peu, voire pas exploitées pendant les enseignements. Or, l'expérience vécue permet le développement des compétences, de l'autonomie et peut aussi être transformatrice (*empowerment*) et émancipatrice pour peu qu'elle fasse l'objet d'une analyse réflexive adaptée (Grémion et al., 2021; Pastré, 2011; Maubant 2013).

De plus, dans les formations en alternance, la discontinuité entre les deux espaces université/entreprise laisse place à des écarts épistémiques, de socialisation et d'identité qui peuvent provoquer des tensions chez l'alternant pouvant entraver son développement professionnel et personnel (Dose 2022, Wenger 2022, Kaddouri 2013, Pastre 2013, Maubant 2011, Alves 2010b). Les écarts épistémiques, qui pourraient se résumer à la question "Que sais-je ?", font référence au recouvrement nécessairement partiel entre les savoirs académiques décontextualisés et les savoirs professionnels incorporés, non explicités, construits dans les situations de travail en entreprise. Les écarts liées au mode de socialisation, qui pourraient se résumer à la question "Qui veulent-ils que je sois ?", relèvent des attentes différentes des acteurs des deux espaces d'apprentissage vis-à-vis de l'alternant, à savoir à l'université - être un étudiant qui se professionnalise mais peu compétent et dont les étayages antérieurs ne sont plus opérationnels et en entreprise - être un professionnel en devenir dont les nouveaux étayages sont en construction avec des compétences attendues pourtant élevées. Enfin, les écarts d'identité, qui pourraient se résumer à la question "Qui suis-je ?", – résultent de trois projets identitaires différents : celui que l'alternant nourrit pour lui-même en entrant dans la formation et ceux que la formation et l'entreprise projettent sur lui. En étant souvent implicites, ces trois projets identitaires peuvent s'avérer différents, provoquant ainsi des tensions chez l'alternant. Si ce dernier n'a pas les ressources notamment cognitives, affectives et identitaires pour faire face à ces écarts, ceux-ci peuvent devenir destructeurs (Kaddouri 2013).

Ainsi, les travaux de recherche sur les formations en alternance suggèrent la création d'espaces sécurisants permettant d'accompagner les alternants à comprendre et à faire face à ces écarts afin de favoriser leurs apprentissages et leur développement de compétences (Kaddouri 2013). C'est dans cette optique que nous avons construit notre dispositif pédagogique au sein de la formation en alternance.

1.1.2. La formation

Il s'agit de la Licence professionnelle 3 « Industries Pharmaceutiques, Cosmétologiques et de Santé » de la faculté pharmacie de l'Université de Strasbourg (L3Pro IPCS). Son référentiel de compétences (cf. **Tableau 1**) a été construit à partir des situations de travail rencontrées en entreprise par les techniciens supérieurs de l'industrie pharmaceutique qu'elle forme (R & D, contrôle, production). La formation se déroule sur 12 mois, avec un rythme d'alternance de trois semaines en entreprise pour une semaine à la faculté de septembre à juin, les alternants sont ensuite à plein temps en entreprise de juillet à août. La promotion est composée de 20-30 étudiants.

Tableau 1. Les 5 macrocompétences du référentiel de compétences de la L3Pro IPCS de l'Unistra. Quatre compétences générales et une compétence spécifique constituent le référentiel de compétences de la formation étudiée. La capacité à travailler en équipe est une macrocompétence générale qui n'est pas explicitée dans le référentiel de compétences mais qui a été identifiée *a posteriori* de sa construction comme une compétence socle indispensable au développement des cinq macrocompétences de départ, à la fois par les alternants et les maîtres d'apprentissage des industries accueillant les alternants de la formation.

Macrocompétences générales ou <i>soft skills</i>	Macrocompétences spécifiques ou techniques
Travailler en équipe	Piloter des procédés de production et de conditionnement
Communiquer en réunion, avec son supérieur et ses subalternes	
Analyser des problèmes techniques et proposer des solutions	
Conduire des projets et des sous-projets	
Manager horizontalement et transversalement	

1.1.3. Le dispositif

Pour construire le dispositif nous avons choisi l'approche *Team Academy (TA)* en tant qu'approche pédagogique (Vettraino & Urzelai, 2022). Relevant du paradigme socioconstructiviste, cette approche permet à l'apprenant d'apprendre à partir de situations réellement vécues, en lui donnant le pouvoir de choisir et d'agir sur ses apprentissages. Initialement introduit en Finlande à l'Université des sciences appliquées de Jyväskylä en 1993 (Leinonen N et al., 2004), l'approche *TA* a été mise en place à l'École de Management de l'Unistra depuis 2011 (Bourachnikova et Merdinger-Rumpler., 2019). Les étudiants utilisent l'expérience vécue pour construire leurs apprentissages grâce à des activités réflexives en groupe (Kolb, 1984 ; Dewey 1938) qui sont ensuite déclinées en actions concrètes à mettre en place dans leur contexte réel. L'enseignant adopte une posture de coach (facilitateur de l'apprentissage chez l'apprenant).

Le dispositif a été pensé pour réduire la discontinuité entre les deux espaces et gérer les tensions générées par les écarts propres à l'alternance. En effet, la 1ère année d'expérimentation du dispositif en 2008, nous a permis de prendre conscience de l'importance de ces écarts semblant être à l'origine de difficultés effectives de certains étudiants à faire face cognitivement, émotionnellement et socialement à des situations de travail vécues comme critiques en entreprise. Dans le but d'outiller les apprenants, des ressources d'usage de soi et de psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) ; Schankland, 2021), visant le développement de compétences socio-émotionnelles (CSE) (OMS 2003, Lamboy, 2019) comme la capacité à s'auto-évaluer positivement (compétence cognitive), à réguler son stress et ses émotions (compétence émotionnelle) et à collaborer (compétence sociale), ont été introduites dans le dispositif (cf. **Tableau 2**).

Tableau 2. Liste des 11 compétences socio-émotionnelles socles (CSE) ou compétences psychosociales issues de l'OMS, de programmes CSE validés et des modèles théoriques actuels, selon Lamboy, Schanckland et Williamson, 2021. Les compétences socio-émotionnelles ou psychosociales sont nombreuses et regroupées autour de trois grandes composantes psychologiques de la personne: la composante cognitive, la compétence émotionnelle et la composante sociale. Elles reposent sur un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'habiletés comme les aptitudes à gérer son stress, à réguler ses émotions, à savoir résoudre des problèmes, à communiquer de façon positive, à s'affirmer positivement. Le savoir-être en pleine conscience occupe une place particulière car c'est une compétence déterminante qui influence directement les autres, un préalable à la mise en œuvre des CSE. Les 11 CSE apparaissent comme essentielles pour favoriser le développement optimal de la personne, du bien-être, de la santé et de la réussite éducative (Lamboy, 2018)

Compétences cognitives	Compétences émotionnelles	Compétences sociales
S'auto-évaluer positivement	Comprendre les émotions	Communiquer de façon positive
Savoir être en pleine conscience	Identifier les émotions	Développer des relations positives
Savoir résoudre des problèmes	Exprimer ses émotions de façon adaptée	S'affirmer et résister à la pression sociale
	Réguler ses émotions	
	Gérer ses émotions	

- **Structure du dispositif.** Celui-ci a été baptisé “Restitution d’alternance” (RA) et introduit comme une Unité d’Enseignement de 20h depuis 2019, sous la forme de 8 séances de 2h-3h pour l’ensemble des 20-30 étudiants de la formation. Les séances sont placées après chaque période de 3 semaines en entreprise et sont menées dans une salle à mobilier mobile, par une enseignante formée à la posture de coach (C. Vonthron-Sénécheau) par une coach confirmée (O. Bouraschnikova). Les séances sont scénarisées comme suit :
 - i) explicitation du cadre de référence nécessaire au bon déroulement de la séance : rappel des règles de bienveillance et de suspension de jugement, explication de leur importance dans la construction des nouvelles connaissances issues des récits des participants ;
 - ii) exercice de présence à soi ;
 - iii) activité ludique de prise de contact en binôme (par exemple se présenter en 1-2 mn) ;
 - iv) travail réflexif individuel sur les situations de travail rencontrées : ce qui s’est bien et moins bien passé pour l’alternant puis identification des besoins d’apprentissage en lien avec une situation de travail vécue comme critique ;
 - v) travail en groupes (4-6 personnes) : l’apprenant exprime son besoin d’apprentissage au groupe ; des alternants partageant la même problématique ou l’ayant déjà résolue vont rechercher des solutions ensemble ;
 - vi) restitution à l’ensemble de la promotion (*feedback, pitch, mime, saynète*).

Progressivement, les activités de prise de contact en binômes sont remplacées par des activités de développement de CSE et complétées par des outils de psychologie positive

favorisant l'usage de soi. A titre d'exemple on peut citer le développement de la bienveillance en binômes (dire à son binôme trois éléments que l'on apprécie chez lui) ou en groupes (identifier des forces de caractères chez les membres de son groupe).

Des fiches de guidance adaptées sont distribuées aux étudiants afin de clarifier les consignes et de faciliter les réflexions et formulations.

- **Évaluation.** Il s'agit d'une auto-évaluation qui s'inscrit dans une dynamique de progression, comme une partie intégrante du processus d'apprentissage de l'apprenant. Celle-ci a été pensée comme une démarche d'accompagnement de ses apprentissages et en fonction de ce que l'étudiant pourrait en faire pour lui-même afin de le rendre responsable et autonome. L'évaluation laisse le choix à l'alternant des compétences qu'il veut développer, ainsi que des critères qu'il retient pour objectiver leur développement. Elle se déroule en 3 étapes :

i) auto-évaluation *ex-ante* (quel professionnel suis-je à l'entrée de la formation ?) ;

ii) auto-évaluation continue *in situ* (à chaque séance : qu'ai-je appris ces trois dernières semaines, qu'ai-je besoin d'apprendre ?). De cette manière, d'une séance à l'autre, l'alternant réactualise ses besoins d'apprentissage en se confrontant aux situations de travail ;

iii) auto-évaluation *ex-post* (quel professionnel suis-je à la sortie de la formation ?).

Les étapes i) et iii) sont restituées par l'alternant par la méthode des blasons et objectivées par des traces issues de son portfolio et l'étape ii) par des écrits réflexifs personnels qui ne sont pas évalués.

1.2. Problématique et objectifs

En ramenant les situations de travail qu'ils vivent en entreprise au cœur de la formation, nous cherchons à identifier et à comprendre quelles en sont les retombées sur les processus et résultats d'apprentissage des étudiants-alternants. Plus précisément, quel est l'impact du dispositif RA sur les apprentissages des étudiants-alternants ? Leur permet-il de s'outiller pour mieux gérer les tensions propres aux formations en alternance et par conséquent de réduire les écarts entre les deux espaces de formation ? En quoi et comment agit-il sur les processus et les résultats d'apprentissage des étudiants-alternants ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, le choix a été fait d'explorer le vécu des étudiants dans ce dispositif et de recueillir leur point de vue sur les processus et résultats

d'apprentissage : quels sont les effets perçus du dispositif sur leur vécu de l'alternance et sur leurs apprentissages ? Qu'ont-ils le sentiment d'avoir appris ? Quels sont, selon eux, les éléments du dispositif qui y contribuent le plus ?

2. Méthodologie

A la fin de l'année universitaire entre juin et octobre 2022, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 12 alternants volontaires de la promotion de 20 étudiants. L'échantillon compte 6 femmes et 6 hommes, âgés de 21 à 30 ans, de niveau Bac+2 à Bac+3 en sciences et techniques, avec ou sans expérience de l'alternance. Durant les entretiens, qui ont duré en moyenne une trentaine de minutes, 4 thèmes principaux ont été abordés :

- Le vécu de l'alternance et les difficultés rencontrées par l'alternant
- L'effet du dispositif sur la gestion des difficultés et tensions
- L'effet du dispositif sur les apprentissages de l'étudiant-alternant
- Les éléments du dispositif impliqués dans ces effets

Pour faciliter et étayer les échanges, les étudiants pouvaient s'appuyer sur l'auto-évaluation finale construite tout au long du dispositif. De plus, les données des entretiens semi-directifs ont été enrichies par une dizaine de retours écrits spontanés des alternants sur ce que le dispositif leur a apporté.

Les données issues des 12 entretiens ont été analysées à partir d'une analyse thématique à dominante inductive visant à faire émerger les caractéristiques perçues des processus et résultats d'apprentissage.

3. Résultats

3.1. Tensions vécues : « *Le plus compliqué, c'était l'entreprise !* »

Evoquant leur travail en entreprise, surtout au début de la formation, tous les alternants évoquent des peurs : “*peur de ne pas m'intégrer*”, “*peur de ne pas être capable de travailler avec des gens que je ne connais pas*”, “*peur de décevoir*” ou de “*ne pas être à la hauteur*”, “*peur de l'erreur*” ou “*des responsabilités*”. D'autres tensions vécues en entreprise prennent différentes formes. Par exemple, “*les attentes de la MA étaient trop élevées, je ne savais pas ce qu'elle attendait !*” ou bien “*j'ai mal vécu le fait de ne pas être une apprentie employée de la*

boîte, comme une moins qu'une employée”, ou encore “je ne suis plus un stagiaire, je suis un alternant”.

Les étudiants interrogés vivent aussi des tensions pendant la période de cours à l'université : *“les cours ne sont pas toujours en phase avec la partie entreprise, le lien est difficile à faire pour certaines matières”. Ou encore : “le responsable pédagogique a annoncé 100% d'insertion, pas d'échec. Ça met la pression, on se dit qu'on n'a pas le droit d'échouer, moi ce que je veux c'est trouver un travail qui me plaît, pas de trouver un travail rapidement”.*

3.2. Les effets sur les tensions : « *Ce qui m'a aidée, c'est le groupe !* »

Lorsqu'ils vivent des tensions, les alternants associent le dispositif RA à leur réduction, même si elle n'est pas totale. Tous les interrogés l'attribuent de façon prépondérante à une dimension que l'on peut qualifier de “sociale”, reposant sur les activités de groupe, incluant le coach : *“la coach m'a dit qu'on m'écoutait maintenant quand je prends la parole”.* Les apprenants évoquent le rôle essentiel du soutien apporté par le groupe associé au sentiment *“d'être soutenu par l'empathie des autres”* et le *“renforcement des liens au sein de la promotion”* via *“le partage d'expérience”* qui permet de conscientiser *“le partage des problèmes communs”* et la *“recherche de solutions ensemble”* qui réduisent le sentiment de solitude (*“on se sent moins seul”*) et augmentent le sentiment d'appartenance (*“être tous en cercle, on était un collectif”*). Par exemple, un étudiant précise : *“C'est parce que les cours sont généraux alors que les problèmes rencontrés en entreprise sont spécifiques. En RA, on travaille sur nos problèmes spécifiques, ça aide, on partage les problèmes”.*

3.3. Les effets sur les apprentissages : « *La confiance en soi est le premier secret du succès* »

Le développement de *“la confiance en soi”* est unanimement souligné. Cinq alternants affirment avoir développé une *“meilleure gestion du stress”* et *“meilleure connaissance de soi”*. Parmi d'autres effets du dispositif sont évoqués *“la réflexivité et la prise de recul”* et une certaine évolution (*“je me rends compte de mes propres jugements sur les autres”* et *“je me sens évoluer”*). Une alternante précise que *“le fait de s'entraîner à dire ce qui va bien/moins bien m'a permis cash de dire les choses à mon maître d'apprentissage en entreprise”*. Enfin,

la capacité à collaborer est également citée (*“j’avais peur d’interagir avec des personnes que je ne connais pas, maintenant je sais m’intégrer à une équipe”* et *“s’écouter et interagir”*).

Des compétences générales comme la prise de parole en public mentionnée par six étudiants sur douze, le passage à l’action ou la capacité à communiquer de façon assertive indispensable au travail en équipe sont également citées. Enfin, quelques compétences techniques, comme la capacité à gérer une ligne de production ou le mirage de flacons injectables (*“maintenant j’ai pris confiance en moi, je connais la machine comme ma poche !”*).

3.4. Les éléments significatifs du dispositif dans les effets perçus

Le **Tableau 3** montre de façon détaillée le lien que font les étudiants entre les différentes activités proposées et leurs effets perçus.

Les éléments du dispositif évoqués comme les plus marquants par les alternants et les plus utiles pour leur développement, sont les activités de groupe : le partage d’expérience entre pairs (*« le groupe, ça m’a permis de m’ouvrir et donné confiance en moi »* et *« soulagée d’un poids par le partage »*) ; le groupe lui-même (*« être en groupe c’est ce qui m’a aidée »*) qui permet *« du recul sur soi »* ou de mieux se connaître (*« je me connais mieux grâce aux autres »*) ; et la recherche de solutions en groupe, tout comme le partage des problèmes rencontrés (*« on n’est pas seul avec nos problèmes »*), les activités d’intelligence émotionnelle ou de bienveillance en groupe qui ont *“été un moment clé”* et *“l’empathie des autres”* qui soutient.

Le cadre de bienveillance et de suspension de jugement qui permettent *“d’être soi-même”* et d’être *“totalement honnête”* sont également cités comme essentiels. Les alternants soulignent l’importance de *“pouvoir parler sans être jugé”* lors des séances, de pouvoir *“s’exprimer, s’écouter et interagir sans filtre”* pour faciliter l’interaction lors des partages d’expérience. L’effet facilitant sur l’expression des émotions est également mentionné : *“permet de se lâcher”, “de se décharger d’un poids”, “de m’ouvrir”, “de vider mon sac”,* etc.

Enfin, la réflexivité est évoquée : *“j’ai réalisé quand-même le lien théorie/pratique, ce qui pourrait m’aider c’est plus de réflexivité pour le réaliser, le conscientiser, ouais c’est ça. C’est parce que les cours sont généraux alors que les problèmes rencontrés en entreprise sont*

spécifiques” ou la complémentarité des outils de réflexivité dans leur évolution (*“le travail individuel”* et *“le coaching circle”*, une activité réflexive en groupe).

4. Discussion

Les écarts perçus par les alternants entre les deux espaces génèrent des tensions intériorisées qui freinent leur développement de compétences.

Les types d'écarts perçus par les alternants de la L3Pro IPCS sont conformes à ceux décrits dans la littérature et illustrent bien la discontinuité existant entre les deux espaces d'apprentissage université-entreprise. Si les écarts épistémiques sont cités par la majorité des alternants, ils ne génèrent pas systématiquement de tensions conscientisées. La réflexivité est citée comme un élément pouvant permettre de réduire la perception de ces écarts.

Il est intéressant de noter que les récits des alternants mettent en exergue des spécificités épistémiques propres aux industries pharmaceutiques qui produisent des médicaments de façon continue. Un besoin d'apprentissage a ainsi pu être exprimé à partir de situations de travail posté (3x8, 5x8), à savoir la gestion de la fatigue et de la perte d'attention dues au travail de nuit, savoir agile à acquérir impérativement et non enseigné à l'université.

Bien que les écarts de projet d'identité ne soient pas plus cités que les écarts épistémiques, ils sont néanmoins associés à des tensions comme le stress par exemple.

Enfin, les écarts de mode de socialisation sont les plus cités et leur impact en termes de tensions intériorisées est clairement explicité. Les tensions vécues peuvent être accentuées par les attentes lorsqu'elles sont insuffisamment explicitées par le maître d'apprentissage. Ces tensions sont partagées par tous les alternants interrogés et sont prégnantes en début de formation, générant des sentiments de peur. Les apprenants associent tous à cette peur un manque de confiance en eux. De façon intéressante, les apprenants ont priorisé l'acquisition de la confiance en soi comme compétence à développer dans le cadre du dispositif, une CSE d'ordre cognitif.

Le dispositif permet le développement de CSE qui soutiennent le développement de compétences professionnelles.

Les données recueillies montrent que le dispositif permet de développer des CSE, majoritairement la confiance en soi puis la gestion du stress, la prise de recul, l'expression des sentiments et la communication assertive. De plus, certains explicitent que les CSE qu'ils ont

choisi de développer soutiennent le développement de leurs compétences en entreprise. Par exemple, dans son auto-évaluation, une étudiante va jusqu'à considérer la confiance en soi comme compétence développée et l'objective par "*la prise de parole en public de plus en plus facile*" et "*l'organisation de réunion avec présentation de projet*", qu'elle considère comme des preuves de son acquisition. Ce point souligne l'importance accordée par l'apprenante à cette CSE.

Pour une autre alternante, le manque de confiance en elle mais aussi ses difficultés à gérer le stress freinaient l'acquisition de la compétence technique *Pilotage d'une ligne de production* alors même que le savoir-faire correspondant était solidement acquis. Pour elle, l'acquisition de CSE s'avère indispensable à l'acquisition de compétences générales mais aussi techniques. En revanche, d'autres alternants conscientisent le développement de CSE sans pour autant faire de lien entre leur acquisition et des compétences générales ou techniques développées par ailleurs.

Le groupe comme plateforme d'apprentissage grâce un cadre réflexif adapté.

Les apprenants explicitent clairement ce qui a été significatif pour eux dans l'acquisition des CSE.

Tout d'abord, la moitié des interrogés mentionnent spontanément le cadre de bienveillance et de suspension de jugement comme essentiel. Ensuite, la réflexivité est évoquée comme permettant de conscientiser ses besoins d'apprentissage à partir des situations de travail les moins bien vécues autant que ses apprentissages acquis. Ici, le groupe est mis en avant comme facilitant la prise de recul.

En effet, c'est là le point saillant de l'étude, c'est l'effet des activités de groupe sur leurs apprentissages que les apprenants mettent le plus en avant. Ces activités sont citées comme permettant la gestion des tensions vécues, en particulier le partage d'expérience et l'expression des émotions. Nous avons qualifié cet effet de « socialisation ». Les étudiants y englobent des effets qui relèvent du sentiment d'appartenance, de l'apprentissage vicariant ou du renforcement positif incluant les pairs et la coach. Si la littérature cite la socialisation et notamment les relations significatives comme un pilier des conditions nécessaires pour

apprendre, il convient maintenant de comprendre cet effet et de tenter de distinguer ce qui relève du processus et/ou des effets.

Toutefois, des clés des effets perçus par les apprenants pourraient être dans la nature de la posture de coach et dans le climat créé par sa demande systématique de “suspension de jugement”, ainsi que dans les activités de psychologie positive qui semblent décisives pour la majorité des interrogés. En incarnant le cadre, la coach invite implicitement à penser ensemble et en confiance l’intime de son vécu professionnel, notamment dans ces activités, dans la prise en compte et le respect de chacun. Dans ce cadre de sécurité, le vécu des étudiants nous révèle que le sentiment d’appartenance, soutenu par les activités de groupe est tout aussi essentiel à l’effet « sas de décompression » qui impacte leurs apprentissages.

Limites. Il est questionnant d’observer que l’évolution dans les compétences développées par les alternants est visible par la coach mais que les alternants ne le réalisent qu’en décalé, souvent lors de la production de l’auto-évaluation réflexive. De plus, ceux-ci ne font pas toujours le lien avec le rôle joué par le dispositif dans ce changement. Ainsi jusqu’où peut-on affirmer que le dispositif a joué un rôle dans ce développement ?

Transférabilité du dispositif et de ses principes. Sur la base des premières expériences de transfert du dispositif, des éléments sont à conserver (régularité du rythme d’alternance, nombre d’étudiants par séance (15-30), ...). Sur les principes, il paraît indispensable que l’enseignant développe ses propres CSE et une posture adaptée. L’introduction d’écrits réflexifs tout au long du dispositif semble éclairer le rôle du dispositif dans le développement de compétences des étudiants.

5. Conclusion

Introduire les situations de travail au cœur des enseignements à travers le dispositif RA provoque la réflexion de l’apprenant sur son rapport à son environnement de travail. De son point de vue, l’alternance représente une source de tensions, avec un impact prépondérant des modes de socialisation en entreprise. Il identifie le besoin d’acquérir des CSE pour réguler les tensions qu’il vit mais aussi comme un préalable au développement de compétences professionnelles. Il se développe de façon autonome et singulière, grâce à des interactions constructives avec son groupe de pairs et la coach et souligne l’importance de la bienveillance et de la suspension de jugement dans ce processus. Ainsi, questionner le rapport de l’étudiant à

son environnement de travail révèle le rôle clé de sa relation à l'autre et la nécessité d'interagir avec lui pour mieux apprendre, en fonction de ses propres besoins. Mais aussi celui de l'usage de soi dans le développement professionnel.

Tableau 3. Effets perçus des alternants des différents éléments du dispositif sur leurs apprentissages et leur développement de compétences. Le nombre de citations des différentes activités proposées dans le dispositif par les 12 alternants interrogés est représenté par un code couleur. Plus la couleur est intense, plus l'élément du dispositif est cité par les alternants. *Activité jugée « inconfortable » par certains alternants.

Éléments du dispositif	Activités/outils	Effets visés par l'enseignant	Réfs	Vécu des alternants
Règles à respecter				
	Bienveillance	Favoriser l'authenticité et la confiance	1	Lien, cohésion de groupe, authenticité
	Suspension de jugement	Favoriser l'authenticité et la confiance	1	Lien, cohésion de groupe, authenticité
Activités réflexives sur les situations de travail vécues				
Individuelles	Motorola (outil de réflexivité sur l'expérience vécue en 4 étapes stimulant le passage à l'action)	Confiance en soi via le passage à l'action Autonomie dans ses apprentissages Responsabilité dans ses apprentissages	1	Conscientiser les apprentissages
	Météo intérieure (avec prise de parole) de début et fin de séance	Expression des émotions Conscientiser les apprentissages	2	*Difficultés pour certains alternants
	Pitch de situations de travail problème ou positive (avec prise de parole)	Capacité à prendre la parole en public Soutenir le SEP	1	*Difficultés pour certains alternants
De groupe	Partage d'expérience	Apprentissage vicariant Diversité des situations Soutenir le SEP	1, 3	Confiance en soi Lien, sentiment d'appartenance Gestion du stress
	Saynètes	Prise de recul, réflexivité	1	*Lien, cohésion de groupe
	Coaching circle	Réflexivité drivée par le groupe, SEP	-	Réflexivité, Prise de recul, SEP Lien Compétence technique
Résolution de problème en groupe				
	Atelier de co-développement	Soutenir le SEP Développement de compétences générales et spécifiques	-	Lien, sentiment d'appartenance, cohésion de groupe, réduction du stress

Activités de psychologie positive (empathie, écoute active, intelligence émotionnelle)				
	Faire connaissance en binômes ou en petits groupes	Compétences émotionnelles, écoute active	2	Lien, Confiance en soi*
	Développement de l'empathie, Post-its chaise, Ecoute active, Parler positif	Compétences sociales, connaissance de soi		Lien, Connaissance de soi, bien-être
	Jeux collectifs d'intelligence émotionnelle	Compétences sociales, connaissance de soi		Lien, réduction stress, bien-être*
Activités de connaissance de soi				
	Communication Non Violente	Connaissance de soi (émotions, jugements et besoins)	2	Connaissance de soi
	Exprimer et gérer ses émotions	Gestion des émotions		Gestion des émotions
	Identifier ses forces de caractères et ses qualités	Développer la confiance en soi		Connaissance de soi
Activités de pleine présence				
	Présence à soi	Identification des émotions Prise de recul, esprit critique Gestion du stress	2	Gestion du stress, bien-être
	Communication Non Violente	Capacité à communiquer de façon assertive, connaissance de soi		Connaissance de soi, communication
	Yoga	Gestion du stress et des émotions		Gestion du stress, bien-être
Diversité des activités du dispositif				
		Soutenir la motivation, adaptabilité à différents profils alternants, synergie d'effets complémentaires	4	Motivation, enthousiasme, sens

Nombre de citations	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12
Code couleur						

Réfs : références bibliographiques, **1** : Vetraino E. et Urzelai B. (2022) ; **2** : Schanckland R. (2019) ; Schanckland et al. (2021) ; Lamboy et al. (2021) ; **3** : Kaddouri (2013) ; **4** : issu des expérimentations et des observations directes de la coach ; **SEP** : sentiment d'efficacité personnel

Références bibliographiques

Alves 2010b Alves S, Gosse B, & Sprimont PA, 2010b. Les apprentis de l'enseignement supérieur : de la satisfaction à l'engagement ? Management Avenir, (3), 35-51

- Bourachnikova, O., & Merdinger-Rumpler, C. (2019). Quels enjeux pédagogiques pour une formation entrepreneuriale fondée sur l'apprentissage par l'action ? *Entreprendre Innover*, 42-43(3), 61-71
- Dose, E., Desrumaux, P., Manzano Garcia, G. (2022). "L'alternance travail-études : impacts de l'estime de soi et de l'auto-efficacité sur la santé psychologique *via* le sens du travail", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 389-415
- Grémion, C., et Zinguinon M. (2021). Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*. N°27
- Kaddouri, M. (2013). Formation en alternance : enjeux de professionnalisation et de construction identitaire. Évaluation des pratiques et construction identitaire dans les formations professionnalisantes en alternance, 13 et 14 février 2020 - HETS Fribourg
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall
- Lambooy, B., Schanckland, R., Williamson, M.-O. (Eds.). (2021). Les compétences psychosociales, Manuel de développement. Eds Deboeck Supérieur
- Leinonen, N., Partanen, T., Palviainen P. (2004). *Team Academy: a true story of a community that learns by doing*. PS-Kustannus Oy. Jyväskylä
- Maubant (2013). *Apprendre en situations. Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses Universitaires du Québec, 2013, 326 pages
- Maubant, P. (2021). *L'archipel des temps de la formation. Esquisse d'une ingénierie de l'alternance* (1er édition). Champ social Editions
- Organisation Mondiale de la Santé. (2003). *Skills for health : skills-based health education including life skills : An important component of a child-friendly/health-promoting school*, Genève, OMS
- Pastré. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France, 318 pages
- Schanckland R. (3è Eds.). (2019). *La psychologie positive*. Dunod
- Schanckland., R., Gayet., C., Richeux., N., (Eds.). (2021). *Développer la santé mentale des étudiants. Des outils à destination des professionnels*. Elsevier Masson
- Seligman, M., E., P., Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology : an introduction*. *American Psychologist*, 35, 5-14
- Vettraino, E., and Urzelai, B. (Eds.). (2022). *Team Academy and Entrepreneurship Education*. Routledge
- Wenger, M., Sauli, F., Berger, J.-L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprentis·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle* 50(3), 417-447