

# Le rapport à l'alternance, de l'injonction à l'appropriation

## CHAMA 81

**Souâd Zaouani-Denoux**

*Conservatoire National des Arts et Métiers  
Centre de Recherche sur la Formation  
292 rue St Martin 75141  
F-75003PARIS  
[souad.denoux@wanadoo.fr](mailto:souad.denoux@wanadoo.fr)*

---

*RESUME. Les alternants pour se former, substituent à l'itinéraire prescrit par un seul et même dispositif, un itinéraire qui leur est propre. Nous en avons retrouvé la trace dans l'analyse du discours de 52 conducteurs de travaux en formation en alternance, au travers de quatre ensembles de significations attribuées aux rapports spécifiques qu'ils entretiennent avec ce contexte commun. Sous l'effet de leur trajectoire personnelle opérationnalisée par les acquis expérimentiels et formatifs, chaque alternant construit un rapport singulier à l'alternance, les conduisant de l'injonction à l'appropriation. Le paradoxe de l'alternance, cet état qualifié par un changement d'état, pourrait bien être alors de permettre la transformation de l'assignation en auto-construction.*

*MOTS-CLES : alternance formation professionnalisation contexte conducteur de travaux*

---

L'objet de cette communication est d'interroger la position du formé dans cette modalité concrète du rapprochement entre travail et formation que constitue l'alternance qu'elle soit conçue comme une succession de lieux et de moments différents (formations en alternance sous contrat de travail) ou pensée dans un espace-temps unique (formations intégrées au travail). La particularité de l'alternance est de transformer une opération productive en un acte de formation et une opération formative en un acte de travail. Ainsi, le travail est conçu comme porteur d'une dimension intrinsèquement formative faisant de l'alternant à la fois un acteur de sa propre construction et un concepteur de l'alternance. Appuyé sur ce constat, l'alternant ne doit pas seulement être considéré comme répondant au cahier des charges afférent à la fonction à laquelle il s'exerce et aspire, ni simplement mû par une logique d'adaptation. Nous postulons qu'il engage une activité de construction psychique dépendant au niveau dispositionnel, de son aptitude à intervenir sur sa propre histoire et, au niveau situationnel, de la capacité du milieu à lui en offrir la possibilité et l'occasion.

### **1. Se former : contextes et trajectoires**

L'analyse des situations de formation comme des situations de travail et les situations de travail comme des situations de formation (Barbier, 1996a) conduit à rechercher la façon dont le formé confronté aux objectifs de production dans la formation et de formation dans la production, crée le contexte d'un dépassement des logiques séquentielles au profit de logiques d'interaction entre les deux milieux. Pour illustration, l'incohérence ressentie par le formé ne s'exprime que dans le dépassement qu'il en opère lui-même par le passage de l'image interne d'un savoir externe à un savoir de référence intégré dans l'action. Il développe une véritable connaissance en actes permettant d'articuler savoir-faire, savoir procédural, savoir pratique et savoir formalisé. Le paradigme convoqué n'est évidemment pas éloigné de celui de l'action située qui réinsère le rôle de la cognition dans l'apprentissage au sein d'un ensemble expérientiel d'actions, caractérisé par les effets réciproques sujet / environnement (Vion, 1994 ; Conein et Jacopin, 1994). Mais nous centrons plus précisément notre réflexion sur le développement par les sujets en formation d'une activité mentale qui ne peut être résumée à ce que le dispositif est censé mobiliser chez eux (motivations...) et de projets qui ne peuvent être restreints aux compétences ciblées par le programme. Quand bien même serait-ce le cas, le dispositif ne signerait-il pas là son incapacité à ouvrir les potentialités du sujet et à lui offrir des perspectives dynamiques ?

De fait, l'alternant qu'il soit sous statut scolaire, mixte ou salarié se voit confronté à la gestion d'un nouveau mode d'apprentissage à la fois un moment de réorganisation de ses connaissances et d'acquisition de nouveaux savoirs, moyen d'insertion dans le monde du travail, opportunité de financement de ses études et occasion d'analyser sa pratique et de tester ses dispositions. De plus, en affrontant le décalage entre ses représentations et la réalité des situations professionnelles, il acquiert au travail le système de valeurs propre à l'entreprise et aux entreprises.

Cependant, ces normes de comportement et les significations associées ne sont pas intégrées passivement. Sensevy (1994) affirme qu'apprendre revient à « trouver un sens personnel aux pratiques que les institutions nous désignent comme légitimes et appréhender le réel selon les catégories qu'elles ont construites pour nous ». Si nous ne pouvons qu'adhérer à la première partie de cette affirmation, nous pensons, au contraire de la deuxième, que l'alternant, acteur de sa socialisation, instigateur de l'élaboration et du dépassement des significations s'écarte nécessairement des catégories construites pour lui, par les dispositifs.

Parce que la pertinence d'un contenu ou d'une expérience pour un sujet en formation est directement dépendante de son niveau momentané de compréhension, sa capacité à extraire du contexte des éléments adéquats ne peut être que particulière et relative au parcours qu'il a déjà effectué. Les formateurs professionnels, les tuteurs en entreprise savent à quel point l'accompagnement de ce processus doit s'étayer sur la singularité du formé (Barbier & Galatanu, 1998) et ont observé jusqu'où la mise en place de contenus idoines doit tenir compte des niveaux propres de progression (état initial de connaissance, circonstances de formation, qualité de compréhension...). De même que la signification d'une action professionnelle est dépendante de celle que lui accorde le sujet, dans sa mise en perspective personnelle. Ni opérateur, ni formé, il interprète et pervertit les injonctions émanant des deux instances de formation et dans cette double alimentation par des savoirs théoriques et professionnels, produit une élaboration personnelle qui remet en cause l'« alimentation » dans son principe même.

Se former n'est plus simplement apprendre des contenus pré-construits mais participer à la construction de savoirs ambigus du point de vue de leur statut. Ni savoirs théoriques tels qu'ils servent habituellement de référence à la transmission scolaire, ni savoirs professionnels formalisés mais, ils sont bien plutôt, une compréhension spécifique qu'il est d'ailleurs possible de recueillir par le récit. Celui-ci fait émerger, au-delà des intentions premières et des contraintes injonctives, les formes expérientielles de la connaissance comme autant de compromis entre savoirs théoriques et professionnels concourant à l'appropriation du processus « se former ». C'est principalement, au regard d'un positionnement singulier du formé dans son rapport aux contextes d'alternance, que le processus de construction de la signification prend toute sa profondeur. Réinterprétant de façon singulière le croisement des prescriptions émanant de l'univers du travail et de la formation, les formés ne se forment pas selon ce qui a été prévu pour eux mais comme eux le décident (Zaouani-Denoux, 2002). Mis en demeure d'articuler les interactions qui se déploient dans le milieu de travail, comme dans celui de la formation il sont amenés en permanence à contextualiser et décontextualiser non seulement leurs observations relatives à l'environnement immédiat mais aussi la perception de leur propre activité. Ce processus déployé dans le temps amène, peu à peu, l'alternant à forger le contexte propice à son action. Nous avons montré par des recherches antérieures que la représentation du contexte d'alternance est le lieu de ce dépassement sous l'emprise du dispositif (Zaouani-Denoux, 2003). Le sujet en formation produit du

sens tant pour lui que pour son rapport à l'environnement au moyen de « prélèvements » sur le dispositif, et en appui sur son expérience propre. L'enjeu est d'intégrer ces opérations à un ensemble holistique de significations qui le situe par une relative consistance. Il s'agit alors de donner du sens à la « rencontre entre un programme construit pour lui et un projet construit par lui » (Olry, 2000) et, plus encore, de négocier la signification par des arbitrages personnels, notamment aux moments problématiques, d'agencer et d'orienter l'action de manière à bâtir une polarité. Comment opère-t-il ? En sollicitant lors de la production de significations, les dimensions pragmatique et ontologique de l'alternance par la mobilisation de son développement personnel et par la modification du rapport entre l'acte et le sens chaque alternant pour se former génère son contexte. En conséquence, nous avançons d'une part l'hypothèse que les formés pour se former développent une appropriation spécifique de leur rapport au contexte en substituant à l'itinéraire prescrit un itinéraire qui leur est propre, et que d'autre part ce passage de l'injonction à l'appropriation s'effectue sous l'emprise des trajectoires personnelles.

## **2. L'appropriation du contexte**

L'activité de contextualisation-décontextualisation qu'impose la double appartenance au monde du travail et à celui de la formation renvoie l'alternant à un positionnement singulier. Ne serait-ce, tout d'abord, qu'au regard quantitatif de la répartition des investissements entre ces deux univers de multiples équilibres sont possibles et constatés. La configuration des équilibres coûts/avantages ne peut-être qu'individuelle tout autant que la résistance à l'influence de l'un ou l'autre des espaces. Se retrouvant dans un même ensemble formel de prescriptions *i.e* à l'intérieur d'un même dispositif, les formés ne vivent pas le même rapport au contexte du fait d'une « mise sous signification » qui finalise ce rapport, sous l'emprise des dimensions autobiographiques composant leur historicité.

Nous avons réalisé 52 entretiens de formés engagés dans une formation professionnelle en alternance en Génie Civil. Ils portent sur un registre objectif parcourant la trajectoire professionnelle et de formation de chaque individu et sur plusieurs registres subjectifs : motivations, attentes, expérience de l'entreprise, conception de la relation formation-emploi, devenir et expérience professionnelle. Du corpus traité par l'analyse de contenu se dégagent quatre familles de discours déclinées selon deux orientations différentes concernant l'appropriation par l'alternant du rapport au contexte. La Classification Hiérarchique Descendante obtenue à l'issue du traitement automatisé par le logiciel A.L.C.E.S.T.E montre clairement que les formés renvoient la formation professionnelle en alternance soit à un processus de professionnalisation en termes d'intégration professionnelle et de développement de compétences, soit à la constitution d'un parcours incluant le cursus professionnel et de formation, ainsi que le devenir du locuteur.

### ***2.1 Le processus de professionnalisation***

Dans cette première orientation deux ensembles de significations sont associées à la formation en alternance lui donnant

- soit une valeur de construction de leur parcours vers l'intégration professionnelle organisant leur trajectoire (Classe 1). La formation en alternance contribue pour les formés à leur employabilité en réalisant une vectorisation opposant le parcours personnel, professionnel et de formation, antérieur à la problématique professionnelle actuelle et future. Leur rapport à l'alternance délimite ce qui a été (parcours), ce qui est actuellement (formé) et ce qui va être (professionnel),

- soit une valeur de professionnalisation grâce au développement des compétences par l'action (Classe 4). S'éloignant de l'intégration professionnelle par la connaissance, leur discours vise à octroyer à la formation en alternance la valeur d'un développement de la compétence par l'exercice professionnel, optant résolument dans la dialectique théorie- pratique pour l'intégration, la compétence et l'action contre la formation, le diplôme et la connaissance. Plus que la formation pour le travail, ils ont choisi la formation par le travail.

## **2.2 La constitution d'un parcours**

Dans cette seconde orientation deux ensembles de significations sont associées à la formation en alternance lui donnant :

- soit une valeur de validation du parcours organisant leur trajectoire vers l'intégration professionnelle (Classe 2). En opérant une capitalisation et une rationalisation *a priori* du parcours antérieur et en lui donnant de la cohérence et du sens, ils cherchent à faire en sorte que la formation en alternance contribue au développement de leur employabilité et à la consolidation d'une problématique professionnelle actuelle et future,

- soit une valeur de formation visant une qualification (Classe 3). Evoquant une volonté d'intégration de la formation à l'emploi, ils distinguent entre une problématique formative et professionnelle donnant la priorité à la première par l'acquisition de techniques, de méthodes ou par le développement des compétences afin d'accéder à la qualification requise ouvrant à la professionnalité visée.

Au regard des résultats exposés ci-dessus l'alternant, enveloppé dans un processus de substitution de ses objectifs aux objectifs contenus dans les prescriptions, construit un projet directement issu de sa dynamique personnelle et porteur d'une perspective à nulle autre comparable car découlant de sa façon unique de conjuguer les deux espaces de référence (entreprise/organisme de formation) parfois très éloignée de la progression initialement prévue. Qu'il s'agisse de professionnalisation ou de constitution de parcours, le caractère processuel de ces

deux orientations rejoint le double mode anticipatif évoqué par Riverin-Simard (2005) à savoir le temps délibératif sur les actions et réflexif sur les orientations, auquel se trouve contraint l'alternant.

Or, nous pensons comme (Monteil, 1993) que les connaissances des situations, des personnes, des groupes ou encore des objets conduisent, au moment de comprendre tel ou tel comportement, à ne pas négliger les dimensions autobiographiques dont elles sont porteuses. Pour toutes ces raisons, si travail d'explication il y a, il nous semble que les significations associées à la formation en alternance traduisant une appropriation spécifique du rapport au contexte, devraient être orientées par des éléments issus de l'expérience du sujet, et s'étant déjà prêtés à élaboration. Qu'en est-il au niveau des résultats?

### **3. L'effet des trajectoires personnelles**

La mise en relation des classes avec les variables sociopersonnelles, formation et expérience professionnelle antérieures nous amène à effectuer trois constats.

D'une part les personnes qui ont une formation initiale en Génie Civil quelle que soit leur expérience professionnelle dans le domaine associent de multiples significations à la formation en alternance, qu'il s'agisse de la recherche de mise en cohérence de leur parcours, de la consolidation des savoirs théoriques ou de l'acquisition de savoirs d'action. Nous pourrions en conclure que cette variété des significations provient d'une telle diversité des expériences formatives que la variation interindividuelle annulerait toute tendance de fond. Nous ne pouvons par ailleurs exclure que d'autres dimensions non identifiées puissent intervenir sur leurs propos, comme par exemple le fait de disposer d'une expérience professionnelle antérieure autre.

D'autre part une analyse plus fine nous permet de constater que l'absence d'une formation antérieure en Génie Civil nous permet d'anticiper deux types de significations attribuées au rapport à l'alternance :

- soit celle d'une construction de leur parcours vers l'intégration professionnelle organisant leur trajectoire (Classe 1, Professionnalisation) désignant l'alternance comme moment d'orientation d'une trajectoire,

- soit celle d'une formation visant une qualification (Classe 3, Parcours) désignant l'alternance comme lieu d'acquisition de techniques.

Quoiqu'il en soit l'impact de l'expérience formative personnelle sur les significations associées à l'alternance se voit majoré par des significations autour du soi professionnel en construction.

Enfin, deux rapports à l'alternance apparaissent totalement indépendants de la présence d'expérience dans le Génie Civil la considérant :

- soit comme processus de validation du parcours organisant leur trajectoire (Classe 2, Parcours) donner cohérence et sens à un parcours par l'employabilité,

- soit comme un processus de professionnalisation grâce au développement des compétences par l'action (Classe 4, orientation Professionnalisation) développer la compétence par l'exercice professionnel.

De fait, disposer d'une expérience dans le Génie Civil n'a aucun impact sur le fait de considérer l'alternance comme un moyen d'intégration professionnelle.

Alors que l'antériorité expérientielle n'a pas d'impact sur les significations associées à la formation en alternance, l'absence d'acquis formatifs dans le domaine oriente les significations vers le soi professionnel en construction.

Ainsi, sous l'emprise des trajectoires personnelles opérationnalisées par les acquis expérientiels et formatifs, à l'itinéraire prescrit par un seul et même dispositif, chaque alternant pour se former, substitue un itinéraire qui lui est propre dont nous retrouvons la trace au travers de quatre ensembles de significations attribuées aux rapports spécifiques qu'ils entretiennent avec ce contexte commun : professionnalisation grâce au développement des compétences par l'action, validation du parcours organisant leur trajectoire, formation visant une qualification, orientation du parcours. Nos résultats montrent à quel point, la formation en alternance apparaît aux formés qui ne disposent pas d'acquis formatifs antérieurs comme un moyen de construction d'un soi professionnel et à tous comme un moyen d'intégration professionnelle indépendamment de leur expérience professionnelle antérieure. Ce positionnement singuliers constituent des réponses par appropriation au mouvement permanent de contextualisation-décontextualisation généré par l'alternance situation de travail / situation de formation.

#### 4. Conclusion

Les quatre univers de significations relatifs au rapport à la formation en alternance recueillis et analysés témoignent à l'évidence d'équilibres d'investissements distincts soumis de façon différentielle à l'antériorité formative et expérientielle. Ces facteurs sociopersonnels ne se limitent pas aux aspects statutaires de la position du sujet « qui informe peu sur le type d'alternance vécue par le jeune, l'alternance étant une interaction organisationnelle et pédagogique à construire » (Hillau, 1994). Par leur entremise, se manifeste surtout l'historicité du sujet et son impact sur la construction de sens relative à sa position d'alternant, l'inscrivant dans l'élaboration d'une « temporalité fine » en réponse à la discontinuité du temps social postmoderne (Boutinet, 2005). La formation en alternance a souvent été pensée soit comme conjonction de temporalités biographiques et institutionnelles (Dubar & Tripier, 1998 ; Dubar, 2000 ; Roquet, 2004) soit comme la superposition des temporalités de formation et de travail (Barbier 1996b, Boutinet 2005). En conclusion, au croisement de quatre temporalités, elle est tout autant la rencontre d'une histoire et d'un dispositif que celle de deux dispositifs et d'un sujet (Zaouani-Denoux, 2006). Le paradoxe de l'alternance, cet état qualifié par un changement d'état, pourrait bien être alors de

permettre la transformation des injonctions en trajectoire, du séquentiel en intégré, de la stipulation en appropriation, de la clause en modalité, de l'assignation en autoconstruction et ainsi de convertir un itinéraire prescrit en itinéraire propre.

### **Bibliographie**

- Barbier, J.M. (1996a). Tutorat et fonction tutorale : Quelques entrées d'analyse. *Recherche et formation*, 22, INRP.
- Barbier, J-M. ; Berton, F. ; Boru, J-J. (1996b). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J-M. ; Galatanu, O. (1998). *Action affects et transformation de soi*. Paris : PUF.
- Boutinet, JP. (2005). Les temporalités de l'alternance et leur actualité en culture postmoderne. *Éducation Permanente*, 163, 89-98.
- Conein, B. ; Jacopin, E. (1994). Action située et cognition : Le savoir en place. *Sociologie du Travail. Vol. XXXVI*, 4.
- Dubar, C. ; Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Roquet, P. (2004). « Temporalités biographiques et temporalités institutionnelles : la construction identitaire de l'ingénieur promu ». *Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation d'adultes*, 4, 99-121.
- Hillau, B. (1994). De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet. In F. Minet, M. Parlier, S. (de) Witte. *La compétence. Mythe, construction ou réalité ?* Paris, L'Harmattan.
- Monteil, J-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : A. Colin.
- Olry, P. (2000). *La gestion des composantes temporelles pour se former au travail*. Thèse de Sciences de l'Éducation. Paris : Cnam.
- Riverin-Simard, D. (2005). Temporalité et veille de l'apprentissage à vie. *Éducation Permanente*, 163, 99-110.
- Sensevy, G. (1994). La scientificité des sciences de l'éducation. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris, PUF.
- Vion, M. (1994). L'apprentissage situé. premier *Colloque des Jeunes Chercheurs en Sciences Cognitives*. La Motte d'Aveillans : document ronéotypé
- Zaouani-Denoux, S. (2002). L'alternance comme médiation. *Revue de Psychologie, Education, Anthropologie, Homo*, XXXVII, 47-57.
- Zaouani-Denoux, S. (2003). De l'importance de la représentation et du contexte dans la formation professionnelle par alternance. *Carrefours de l'Éducation*, 15, 23-38.
- Zaouani-Denoux, S. (2006). Itinéraire propre et itinéraire prescrit dans la gestion personnalisée de l'alternance. *Éducation Permanente*, 166, 189-198.