

Professionalisation en formation initiale : un dispositif ternaire

Mariela de Ferrari - CO-alternatives Paris, Didacticienne du Français

Florence Mourlhon-Dallies - Université Paris V – Education, Discours, Apprentissage.

Depuis 2007, le Master 2 professionnel *Didactique du français et des langues* à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 est réalisable en alternance, sur douze mois, selon un accord avec le Centre de formation par l'apprentissage FORMASUP Paris. La condition d'âge (avoir moins de vingt-six ans) pour être apprenti fait qu'une petite trentaine seulement d'étudiants a pu bénéficier jusqu'ici de la formule. L'impact de ce contingent d'apprentis sur la manière de professionnaliser les étudiants a cependant été important.

À l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, l'alternance est venue se greffer sur un calendrier universitaire préexistant articulé en deux temps, avec un premier semestre universitaire consacré aux cours théoriques et un second semestre réservé au stage pratique. La formule en apprentissage sur douze mois s'est donc trouvée en décalage avec le rythme annuel du Master, car les prises de poste s'effectuent, pour les apprentis du supérieur en didactique des langues, généralement d'octobre à décembre. Avec l'alternance, les remontées d'expériences de terrain sont intervenues beaucoup plus tôt que pour le cursus standard avec stage, ce qui a amené à installer un accompagnement spécifique sur toute l'année pour les étudiants apprentis. Empirique au départ, cet encadrement a progressivement fait la place à une véritable ingénierie de professionnalisation, intégrée à une recherche action (conduite au laboratoire DILTEC). Les modalités de ce changement et les options théoriques qui l'ont permis sont au cœur de la présente contribution.

1. Élaboration du dispositif

En 2007 et en 2008, autrement dit les deux premières années d'installation de l'alternance dans le Master, la professionnalisation s'est opérée à part du cursus de ce diplôme, dans des moments spécifiquement dédiés aux apprentis et ce, au second semestre : on ajoutait à partir de février quatre cours sur la professionnalisation ainsi qu'une série de conférences conduites par des professionnels sur le mode du témoignage. Le tout était organisé par Florence Mourlhon-Dallies (désormais FMD) responsable du cursus et également référent universitaire pour le cursus en alternance. À ce titre, FMD effectuait, également dès octobre, un suivi individualisé des apprentis en réalisant des visites en entreprise et en intervenant « après coup » lorsqu'une question ou un problème survenait. En 2009, avec l'entrée dans l'équipe de Mariela De Ferrari (désormais MDF) comme enseignante d'un module « Gestion de projets », s'est construite une logique d'intervention sur douze mois qui a modifié le type de savoirs dispensés et introduit des étapes préparant la professionnalisation bien avant le second semestre. Cette arrivée de MDF et les changements qu'elle a induits s'expliquent par le fait qu'elle avait été elle-même maître d'apprentissage en 2008. Elle connaissait donc la formule de l'alternance de manière privilégiée et avait engagé un dialogue avec FMD sur la nécessité de prendre en main la question de la professionnalisation des apprentis dès leur entrée dans l'emploi. À cet effet a

été construit un nouveau dispositif dont la logique d'organisation est ternaire afin de pallier ce qui avait été perçu comme des manquements. Il est à noter que ce rythme ternaire s'inscrivait également dans la droite ligne de lectures effectuées dans le champ de la didactique professionnelle. Le dispositif ainsi constitué repose sur trois moments – sensibilisation, réflexion, conceptualisation – et, à chaque phase, on intervient simultanément sur trois plans :

- les savoirs introduits en cours : savoirs académiques, savoirs méthodologiques et savoirs pour la professionnalisation ;
- l'identité et le rôle des accompagnateurs : tuteur universitaire, maître d'apprentissage, accompagnateur à la professionnalisation ;
- la construction de l'identité professionnelle : temps de verbalisation, de problématisation, de distanciation¹.

1.1 La phase de sensibilisation

D'octobre à janvier, on propose une entrée dans les principaux aspects de la professionnalisation. Cela se traduit par un rééquilibrage entre les différents savoirs mobilisés en vue de l'action professionnelle. Dans les cours du premier semestre adressés à l'ensemble des étudiants sont bien entendu maintenus les savoirs académiques comme l'histoire de la didactique et les notions d'évaluation ; sont également renforcés les savoirs méthodologiques tels les principes de construction de modules de cours de langue (en cours de français sur objectifs spécifiques), les techniques d'élaboration de sites et de blogs pédagogiques (pour le cours de multimédia) et tout ce qui concerne l'ingénierie de formation. Sont enfin affirmés et légitimés les savoirs pour la professionnalisation, introduits en particulier dans l'enseignement de « Gestion de projet » pour lequel trois principes ont orienté le choix des contenus :

- s'approprier les concepts et les fonctionnements clés de la formation professionnelle afin de se préparer à intervenir en tant que professionnel ;
- analyser des organisations et des réalités spécifiques variées dans le cadre du travail ;
- se positionner comme acteur/encadrant de la formation professionnelle (ingénieur ou responsable de formation, conseiller, coordonnateur-référent pédagogique).

Inscrits explicitement au service des processus de professionnalisation, les contenus proposés sont présentés partiellement par MDF. Les étudiants choisissent (seul ou en binôme) sur une liste², dès la deuxième séance, un thème à même d'engager le questionnement sur leur processus de professionnalisation. Leur mission est d'étoffer les lectures autour du thème choisi, d'en faire une synthèse (évaluée) et de soumettre à l'oral leur réflexion à l'ensemble des étudiants (sans notation de cette présentation).

¹ D'après Evelyne Simondi (2010).

² Parmi ces thèmes : l'analyse systémique des organisations ; l'encadrement pédagogique ; la didactique professionnelle ; la perspective actionnelle en didactique des langues.

1.2. La phase de réflexion

Cette deuxième phase est enclenchée à la fin du premier semestre et comporte deux moments : préparation et analyse de l'activité. Dès janvier, lors du dernier cours de « Gestion de projets », un document préparatoire intitulé « Apprentissage et professionnalisation » est remis aux apprentis appelés à participer aux séances d'accompagnement à la professionnalisation, proposées trois mois plus tard. Ce document annonce les objectifs poursuivis durant cette période et présente quatre questions permettant à chaque apprenti d'enclencher la réflexion et l'analyse personnelle sur l'activité professionnelle engagée.

En voici un extrait qui donne à voir comment on amorce les processus attendus en termes de réflexivité en vue des séances de travail collectif intervenant jusqu'au mois de juin. Les quatre questions posées constituent le fil rouge du travail d'accompagnement proposé trois mois plus tard.

Ce travail fait par vous-même, sous forme d'observation et d'auto-analyse sera complété de cinq rencontres où nous reviendrons sur vos analyses et vos questionnements avec les autres apprentis.

Cet accompagnement vise à conceptualiser les processus de professionnalisation développés au travail et les axes de compétences de votre identité professionnelle. Pour enclencher le travail de réflexion et d'analyse personnelles, je vous propose quatre questions qui constituent les axes forts du travail proposé :

- *Quelles sont vos missions et comment se structure votre activité professionnelle ? (quoi, auprès de qui, avec qui, comment ?)*
- *Comment définissez-vous votre place, votre rôle, votre statut au sein de l'organisation du travail ? (nommés, perçus par vous, vos collègues, vos supérieurs hiérarchiques, clients, fournisseurs, partenaires, reconnus par l'organisation).*
- *Pouvez-vous identifier et décrire succinctement vos apprentissages (dans, par le travail, du travail) ?*
- *Pouvez-vous présenter des situations significatives, des incidents critiques qui ont fait avancer / freiner la réalisation de vos missions, votre épanouissement en tant que professionnel-le ?*

Pour étayer la mise en discussion prévue trois mois après, il est proposé aux étudiants-apprentis de tenir un journal ou un carnet d'apprentissage leur permettant de retracer tous les éléments significatifs pouvant faciliter l'analyse distanciée des situations rencontrées et du travail réalisé.

1. 3 La phase de conceptualisation

La troisième phase, dite de conceptualisation, se construit en convoquant toutes les interactions produites par les acteurs du dispositif : maître d'apprentissage, autres apprentis, collègues et encadrants au travail, responsable du Master (FMD), accompagnante à la professionnalisation (MDF). Elle se déploie entre mars et juin, autour des séances d'accompagnement à la professionnalisation animées par MDF. Si cette phase est très liée aux situations concrètes de travail, il faut également préciser que les savoirs et les concepts sont mobilisés au service de l'analyse de l'activité, qui en constitue le moteur.

La conceptualisation s'appuie sur l'analyse de l'activité professionnelle et sur les processus de représentation qui organisent cette activité ; le contrôle didactique ne s'exerce pas sur la structure de la situation, qui est avant tout une situation de production³, mais sur ses entours et sur les conditions de déroulement de l'expérience en situation.

Avec une telle acception de la conceptualisation, nous ne cherchons donc pas à faire témoigner les étudiants « sur leur vécu ou sur leur ressenti » mais à leur faire saisir la complexité des situations et des interactions à l'œuvre pour que chacun comprenne ce qui se joue dans l'interprétation et l'analyse de son activité.

Lors des échanges, le degré de maturation et de distanciation des apprentis par rapport à leur agir professionnel, à l'occupation d'une place dans chaque organisation et à la posture professionnelle dans les interactions est observé par eux-mêmes : beaucoup mobilisent les « savoirs de l'expérience et de l'analyse » en tant que processus d'auto-évaluation ; ils s'en servent également pour éclairer le processus vécu par d'autres, lors du débriefing des verbalisations partagées au sein du groupe.

Cette maturation se concrétise dans l'écriture du rapport d'apprentissage et du mémoire professionnel, comme en témoignent les propos de cette apprentie sur son identité en devenir et sur les étapes de sa professionnalisation :

*la première étape est la genèse conceptuelle acquise en formation initiale que j'ai eu la chance de pouvoir compléter en début d'apprentissage à travers mes lectures fondamentales. La deuxième est la genèse instrumentale, qui est celle des instruments liés à la profession visée ; la troisième, et de loin la plus importante est la genèse identitaire. Car le processus de professionnalisation induit un changement profond, puisque, comme le rappelle Kunégel « **Un professionnel, ce n'est pas seulement quelqu'un qui monte en compétence, c'est quelqu'un qui change d'identité** ».⁴*

La durée de cette élaboration individuelle varie selon des facteurs multiples tenant à des aspects personnels et expérientiels de l'apprentissage. La prise de conscience de sa professionnalité, la mise en lien avec les savoirs disciplinaires, la capacité à se projeter dans des rôles et dans des métiers spécifiques n'interviennent parfois que lors de la visite de clôture du contrat d'apprentissage, plusieurs mois après la soutenance académique. Cela confirme la nécessité de prévoir un accompagnement sur une année.

³ Pastré, Mayen & Vergnaud (2006).

⁴ Extrait du Rapport d'apprentissage adossé au Mémoire professionnel

2. L'arrière plan théorique

La construction de la professionnalisation proposée s'inscrit dans le cadre des travaux de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Née en France dans les années 1990, cette discipline s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action, d'inspiration piagétienne. L'analyse du travail qu'elle a développée s'est à l'origine référée au travail industriel et s'est étendue aux activités de service et d'enseignement (Mayen, 2007). Cette analyse du travail a un double rôle : elle vise la transformation du monde – ce qui renvoie à « l'activité productive » – et tend également à transformer le sujet, comme l'indique la notion d'« activité constructive » (Samurçay & Pastré, 2004). Cette notion d'activité constructive permet de faire prendre conscience des processus internes et simultanés à toute activité de travail. C'est au sein de ces processus dans l'activité de travail que des savoirs se tissent et se construisent, souvent à l'insu du sujet.

2.1 Les savoirs « inédits »

Les savoirs qui émergent du retour sur l'activité ne sont pas reconnus à deux titres : au plan individuel, ils ne sont ni perçus ni nommés spontanément lors d'une première introspection, et au plan académique, ils ne sont pas répertoriés, ni légitimés dans les dictionnaires de didactique des langues et *a fortiori* dans les cursus de formation initiale.

Au cœur de nos hypothèses de recherche se trouve l'analyse des liens entre « activité constructive » et « prise de conscience » des savoirs de l'expérience professionnelle. Ces liens émergent progressivement dans les interactions entre TRAVAIL-ANALYSE-CONCEPTUALISATION qui se produisent dans l'accompagnement à la professionnalisation.

En appui, nous convoquons les théories d'Altet (2000), de Mosconi (2001) et de Simondi (2010) qui soulignent l'importance de l'analyse des situations en clinique des pratiques et qui mettent en avant les dynamiques groupales favorisant l'émergence de savoirs « inédits ». C'est ce travail qui rendrait créative l'expérience des sujets à partir d'une temporalité située entre continuité et rupture.

Simondi préconise la clinique des pratiques professionnelles comme espace-temps d'une mise en questionnement de l'expérience et d'une formalisation possible des savoirs qui en sont issus. Dans la continuité de l'article qu'elle consacre à la formalisation de savoirs inédits en clinique des pratiques, nous avons conçu le tableau ci-après, qui reprend les temps de la conceptualisation des savoirs – *a priori* inédits – de l'expérience professionnelle.

Les trois temps de l'élaboration des savoirs issus de l'expérience

LES TEMPS	LES PROCESSUS	LES SAVOIRS
Verbalisation	Différentiation	Éprouvés
Problématisation	Dialectisation	Situés
Distanciation	Symbolisation	Assumés

Ces trois temps représentent les trois aspects du processus de « continuité-créativité », inscrit dans l'expérience individuelle et collective, et sont identifiés dans un « entre-deux ». À chaque étape, l'entre-deux apparaît comme espace dynamique et non comme trait d'une différence entre bon et mauvais côté. La médiation instaurée par l'accompagnement assure la double fonction symbolique corrélative de différenciation-séparation et d'alliance⁵.

Cette pensée est vérifiée dans le cadre des trois phases du dispositif de professionnalisation – sensibilisation, réflexion, conceptualisation – où sont observés les mouvements et les interactions entre les savoirs pour la professionnalisation / les perceptions des savoirs de son expérience / le regard de l'Autre sur son expérience. Ainsi se construit la conceptualisation qui a pour caractéristique de faire émerger des schèmes de professionnalisation objectivables et transférables. Selon Parage, si agir est nécessaire pour apprendre, il semble que ce soit le plus souvent la réflexion sur l'action qui soit véritablement porteuse de la construction des concepts⁶. La prise de conscience, en constituant un tremplin entre l'action et la conceptualisation, permet de désenclaver le schème mobilisé dans l'action et de faire émerger le concept sous-tendu dans l'intelligence de l'action.

2.2 Les savoirs recomposés

L'accompagnement à la prise de conscience des savoirs inédits peut concerner toute personne en activité. Ce qu'apporte la situation d'alternance c'est une deuxième boucle réflexive du fait des échanges avec le maître d'apprentissage, lequel n'est pas un membre de l'équipe universitaire et incarne les savoirs professionnels légitimés. Ainsi, dans le dispositif ici décrit, l'émergence des savoirs inédits rencontre-t-elle d'autres regards qui enrichissent les points de vue et la réflexion critique des apprentis dans la construction de leur professionnalisation.

Parmi les recherches qui valorisent les savoirs du travail, nous avons convoqué les publications de Patrick Kunégel (2011) qui détaille les composantes relationnelles et organisationnelles de ce qu'il appelle « la mise au travail » des apprentis. Kunégel identifie des scénarios qui vont de la « familiarisation au travail » à la « mise au travail » (plus ou moins assistée) en passant par la « transmission ». Ces scénarios se déroulent dans le cadre d'interactions entre le tuteur et l'apprenti-e, dans une forme de fonctionnement en couple où se jouent la construction de l'identité professionnelle de l'apprenti tout autant que le développement de ses compétences.

3. Des effets induits

Afin de mieux cerner toutes les évolutions induites par le dispositif (du côté des apprentis, mais aussi des référents universitaires et des maîtres d'apprentissage), une somme de corpus témoins et de prélèvements divers a été constituée. Elle comporte des enregistrements

⁵ Imbert (1994 : 19-20).

⁶ Pastré et Rabardel, cités par Parage (2007).

audio des apprentis (avant et pendant leur apprentissage), des enregistrements des maîtres d'apprentissage (en entretien de co-explicitation à différents moments de l'année), et, enfin, des enregistrements de quelques séances collectives entre les apprentis et leurs tuteurs universitaires (une en mars et une en juin). Ces paroles sont mises en regard avec des écrits des apprentis eux-mêmes, prélevés à chaque phase du dispositif.

3.1 Une maturation notable

L'évolution connue par les apprentis durant les mois où ils sont insérés dans le dispositif d'accompagnement est repérable au travers de leurs propres écrits. Quelques extraits significatifs sont repris dans le tableau en annexe, qui présente des éléments prélevés à trois moments successifs du dispositif chez quatre étudiants-apprentis. Les citations du 13 novembre correspondent à la phase de sensibilisation (premier semestre universitaire et début de l'apprentissage en entreprise), celles du 16 décembre introduisent la période de réflexion, et celles du 21 mai témoignent de la maturation en cours en phase de conceptualisation.

La lecture de ces auto-analyses permet d'observer que chaque apprenti emprunte des cheminements différents pour problématiser et situer les savoirs émergeant de la professionnalisation, sa mise au travail et l'analyse de son environnement professionnel. Le temps de la dialectisation survient pendant la période de réflexion proposée par notre dispositif d'accompagnement. Certains d'entre eux s'appuient davantage sur les interactions et sur les modalités pédagogiques des cours « Gestion de projets » pour élaborer cette dialectisation, alors que d'autres privilégient l'analyse de l'expérience professionnelle pour chercher ensuite les savoirs et les interactions pouvant faciliter la compréhension de leur posture et de l'évolution de leur identité professionnelle.

Lorsque l'on croise ces propos avec ceux des enregistrements audio opérés en phase de conceptualisation, on constate que tous les apprentis prennent conscience des processus à l'œuvre et de la distanciation acquise. Les savoirs qui en sont issus deviennent alors assumés car ils ont installé des schèmes d'analyse leur permettant d'opérer ces transformations.

3.2 Une valorisation de la formation dans les entreprises

Au fil de l'année, les entretiens de co-explicitation menés auprès des maîtres d'apprentissage montrent que ces derniers deviennent demandeurs de formation pour eux-mêmes et leurs collègues. Comme dans un effet miroir, il apparaît que les maîtres d'apprentissage s'interrogent sur leurs propres compétences et sur la pertinence de la formation continue qu'ils reçoivent (ou qu'ils ne reçoivent plus). Il semblerait que dans une entreprise d'accueil sur deux, on ait mis en place des opérations de formation directement inspirées de modules que l'Université proposait aux apprentis pour asseoir leur professionnalisation. On peut parler d'un effet boule de neige au sein des établissements d'accueil des apprentis, effet impulsé par les maîtres d'apprentissage. Il arrive même que ces derniers se proposent comme intervenants professionnels à l'Université. On peut se demander si la reconnaissance de l'expertise de l'autre – c'est-à-dire du jeune apprenti – n'aurait pas été aussi l'occasion

pour chaque maître d'apprentissage de redécouvrir sa propre identité professionnelle et ses spécificités.

3.3 Le rôle du référent universitaire

Des évolutions notables interviennent également du côté du tutorat universitaire. Le positionnement disciplinaire de la responsable du Master a tout d'abord été modifié : la rencontre avec des champs nouveaux, à savoir les sciences de l'éducation et la didactique professionnelle, a conduit à une prise de recul par rapport aux savoirs associés à la didactique des langues.

Par ailleurs, le temps passé avec les maîtres d'apprentissage augmente du fait du dispositif d'accompagnement, car la nature et la fréquence des entretiens sont revisités. Le référent universitaire entre davantage dans une fonction de conseil du fait qu'il se met dans un registre d'accompagnement des préoccupations des maîtres d'apprentissage ; il s'instaure parfois un co-pilotage stratégique en termes de ressources humaines.

L'Université devient ainsi un appui à la réflexion des institutions qui émettent davantage de souhaits de partenariats : stagiaires supplémentaires, sujets de mémoires professionnels, projets de conférences.

3.4 L'insertion professionnelle

Le plus important effet du dispositif observé à ce jour reste le regard posé sur les apprentis par les employeurs : en 2011, quand le dispositif a été bien rôdé, la moitié d'entre eux ne sont pas partis de l'institution d'accueil, obtenant un CDD long ou un CDI⁷. Ceux qui sont partis ont tous, sauf un, été rappelés soit pour un CDI, soit pour des mi-temps dans l'année qui a suivi. Ainsi le taux de maintien sur poste a-t-il été de 7/8, ce qui n'était jamais arrivé avant la mise en place de la recherche action et du dispositif de professionnalisation, car les apprentis avaient plutôt tendance à trouver ailleurs dans les deux mois un poste différent.

Ce changement de regard et de posture transparaît dans la parole d'un chef d'entreprise à la fin d'un contrat d'apprentissage : « Je perds une collaboratrice » (laquelle a d'ailleurs été réintégrée en CDI deux mois plus tard). Ce mot de « collaborateur » est, pour le dispositif mis en place, un signe réel de succès. Être ainsi appelé, c'est bien avoir gagné la reconnaissance professionnelle escomptée au bout d'une année de travail dans une institution donnée. C'est être perçu comme quelqu'un d'utile et non plus comme une charge. C'est avoir accédé à une forme d'autonomie (ne plus être « le jeune » ou « le stagiaire de service ») et être sûr de son intégration dans une équipe.

⁷ CDD : Contrat à Durée Déterminée ; CDI : Contrat à Durée Indéterminée.

4. Quel avenir ?

Le dispositif instauré dans le Master 2 professionnel de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 pour les apprentis n'est pas sans incidences sur les différents acteurs impliqués. Le choc en retour sur le cursus universitaire s'exprime rapidement. Familiarisés au semestre 1 à des savoirs organisés pour l'action et la professionnalisation, les étudiants – apprentis ou non – interrogent d'eux-mêmes la construction des cursus de Master lors des séances d'évaluation du diplôme : ils se demandent notamment si la professionnalisation ne pourrait pas être un objet de réflexion tout à fait explicite dès le Master première année. Ils mesurent également la différence qui se joue en didactique des langues entre le Master 2 recherche et le Master 2 professionnel, qui se fixe ouvertement l'objectif de « former aux métiers » de l'enseignement. Il faut noter que pour l'instant la didactique professionnelle et l'analyse du travail sont plutôt intégrées aux champs disciplinaires des sciences de l'éducation. Le dispositif mis en place interroge donc à la fois les frontières disciplinaires et le pilotage stratégique des Masters. Il reste maintenant à savoir si cette interrogation est accueillie ou non au plan institutionnel et épistémologique, dans le champ même de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu est de taille. Ce modèle ternaire, en particulier son volet « accompagnement à la professionnalisation », avec ses savoirs et ses modes d'intervention plus proches de la médiation que de l'enseignement, n'a pas encore pleinement trouvé de place en formation initiale. Une apprentie le précise ainsi dans son rapport d'apprentissage :

« le cours de projet professionnel en entreprise m'a donné les clés nécessaires à une conceptualisation de ma professionnalisation. Ce cours, tout à la fois central et à la marge de notre parcours a été le lieu pour moi de profondes découvertes sur le monde de l'entreprise et sur ma propre identité ».

À l'heure des bilans, il semble bien que la didactique des langues puisse devenir un moteur pour la réflexion sur la professionnalisation par l'alternance, dans la mesure où la plupart des recherches sur l'apprentissage en formation initiale ont été menées pour des métiers manuels, techniques ou scientifiques, fort différents de ceux de l'enseignement. En comparaison, le dispositif monté à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 est par ailleurs beaucoup plus bref (12 au lieu de 24 mois) et surtout pensé en continu, à la différence de nombreuses formules d'alternance duale, qui juxtaposent des moments de théorie et des moments de pratique et qui confient principalement la professionnalisation au maître d'apprentissage.

Bibliographie

Altet (2000) « L'analyse des pratiques. Une démarche professionnalisante ? » *in* Recherche et formation n°35, pp.25-41, Lyon, INRP.

Ardoino J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

Blin J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- Cohen-Scali V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF, coll. « Éducation et Formation ».
- Coulet J.-C. (2010). « Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence ». *Revue de Didactique Professionnelle* n° 6. pp. 181-198.
- Kunégel P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage, Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Kunégel P. (2011). *Pratiques de tuteurs. De la mise au travail à la professionnalisation des apprentis*. Interview réalisée par Patrick Lechaux pour la plateforme régionale de mutualisation, Région Aquitaine, DVD TV8 Moselle Est.
- Le Boterf G. (2000 [5^e édition, 2010]). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Eyrolles : éditions d'organisation.
- Mayen P. (2005). « Travail de relation de service, compétences et formation ». In Falzon P. & Cerf M. (dir.). *Travailler dans le service*. Paris : PUF, coll. « Le travail Humain ».
- Mayen P. (2007). *Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre*. *Cahiers du CREN* n° 4.
- Parage P. (2007). « Ingénierie didactique et analyse de l'activité : Initialisation d'une recherche sur l'apprentissage ». *Recherches en éducation* n° 4. pp.29-38
- Pastré P. (2006). « Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles ? ». In Lenoir Y. (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Sainte Foy : Presses Universitaires de Laval. pp.321-344
- Pastré P. (2010). « Quel sujet pour quelle expérience ? Un point de vue de didactique professionnelle ». *Revue de Didactique Professionnelle* n° 6. Éditions Raison et Passions-Institut Joseph Jacotot. pp. 44-55.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). « La didactique professionnelle. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie* n° 154. pp. 145-198.
- Samurçay R. & Rabardel P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, pp.163-180
- Simondi E. (2010). « De l'expérience à l'acte : la formalisation de savoirs inédits en clinique des pratiques ». *Revue de Didactique Professionnelle* n° 6. Éditions Raison et Passions-Institut Joseph Jacotot. pp.168-180.

ANNEXE – Réflexions de quatre apprentis (A1, A2, etc.) à trois moments clés du dispositif. Au premier semestre (novembre et décembre 2010, pendant le cours « Management de projet », en mai 2011, lors de la dernière séance d’accompagnement.

<p align="center">13 NOVEMBRE</p> <p align="center">Après 12 h au 1er semestre</p> <p align="center">Auto-évaluation – Se projeter dans sa professionnalisation</p>	<p align="center">16 DECEMBRE</p> <p align="center">Après 24 h au 1er semestre</p> <p align="center">Quels apports, quels commentaires suscitent en vous les six derniers cours ?</p>	<p align="center">21 MAI</p> <p align="center">Auto-analyse et auto-évaluation suite aux 15 h d’accompagnement à la professionnalisation</p>
<p>A1. Ce cours m’a permis d’être moins naïve et plus consciente de ce qui se jouait sans jamais en avoir l’air, au bureau. J’ai maintenant besoin de temps et de vivre une expérience professionnelle.</p>	<p>A1. J’ai eu de nouvelles pistes pour pouvoir parfaire mes compétences professionnelles. Des domaines insoupçonnés…</p>	<p>A1. Ce travail m'a permis d'avancer malgré les doutes. Je ne peux pas encore dire quelles seront les conséquences sur ma professionnalisation. J'en ai tiré un autre regard sur le monde du travail et l'acceptation qu'une grande partie de la professionnalisation est la gestion des relations humaines</p>
<p>A2. - L’exposé sur la posture professionnelle a fait écho à la situation que je vis actuellement, en tant qu’apprentie et aux difficultés que j’éprouve dans cette posture.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mise en perspective des différentes thématiques étudiées par rapport à nos expériences. - L’approche actionnelle dans le contexte des exposés : comment repenser l’organisation de l’intervention et prévoir des activités pour rendre « acteurs » les « observateurs ». 	<p>A2. J’ai apprécié les thèmes abordés lors des dernières séances notamment ceux de l’accompagnement au changement, du métier de formateur et de la recherche-action. Ces cours reposaient sur du concret et sont donc très parlants pour nous. Ils m’ont permis de mieux « connaître » et découvrir le monde de l’entreprise. J’ai également apprécié les échanges avec les autres camarades lors des exposés avec des interactions, des débats et du recul.</p>	<p>A2. La verbalisation et la confrontation aux autres expériences m'ont permis de prendre de la distance par rapport aux processus de mise au travail et j'ai mieux appréhendé ces étapes, Le travail sera bénéfique lors de mes expériences futures car il m'a appris à analyser les compétences développées et ainsi me positionner par la suite en tant que professionnelle.</p>
<p>A3. Une meilleure compréhension de concepts importants dans notre environnement futur.</p> <p>Une ouverture, un partage assurant une meilleure médiatisation des idées/connaissances.</p> <p>L’apport d’un aspect concret dans notre formation, la discussion</p>	<p>A3. J’ai pu avec la séance sur la « didactique professionnelle » mieux cerner les nouvelles méthodes de travail qui existent aujourd’hui. Mon propre travail avec mes camarades sur les évolutions du « métier de formateur » m’a permis de mieux conscientiser le rôle d’un formateur aujourd’hui. De façon</p>	<p>A3. Clés pour changer mon statut et évoluer ; échanges sur nos pratiques et nos problèmes : incidents critiques ; aide pour la conceptualisation et la mise en commun avec le master ; aide et échanges pour faire évoluer mon statut ; possibilité de « catharsis » avec les</p>

<p>avec quelqu'un qui est actif (Responsable de formation, ex étudiante Master 2 Paris 3) et qui apporte un point de vue différent</p> <p>- Une dimension qui s'actualise avec l'apprentissage et à mesure des cours.</p>	<p>générale j'ai découvert une « ambiance de cours », des méthodes d'enseignement (d'exposition) que je n'avais jusqu'à présent jamais connu au niveau universitaire.</p>	<p>personnes partageant notre position, nos problèmes.</p>
<p>A4. Ces séances m'ont beaucoup aidé à me remettre en cause, à réfléchir sur mes positions et mes a priori, ou tout simplement à considérer des aspects de la professionnalisation auxquels je n'avais pas encore pensé. Les divers exposés m'ont montré comment toutes ces problématiques s'articulaient entre elles et le fait de devoir relier des connaissances théoriques à mes propres expériences m'a beaucoup apporté. Ce cours, par son format et ses modalités, contraste avec d'autres cours plus magistraux et demande davantage d'investissement de notre part.</p>	<p>A4. Une réflexion théorique sur l'expérience professionnelle à travers la lecture de Pastré et Fernagu-Oudet. J'ai pu faire le lien entre tous les sujets abordés dans cette discipline, en ce qui concerne les contenus (les modules) et les processus (les enjeux d'un apprentissage). . Chaque sujet a suscité chez moi de l'intérêt et des questionnements et m'a permis d'entamer une réflexion plus structurée sur mon sujet de mémoire. J'attends avec impatience de confronter ces nouvelles réflexions en situation concrète, professionnelle.</p>	<p>A4. Dans un premier temps, la mise en commun de nos expériences m'a permis de me situer de mieux en mieux dans mon apprentissage et m'a également rassurée de voir que d'autres partageaient mes doutes, mes questions et mes problèmes. Dans un second temps, ce travail m'a fait réfléchir sur ma professionnalisation et m'a permis de mieux m'approprier mon expérience et de reprendre un peu le contrôle de mon apprentissage.</p>