

ÉTUDE DES PROCESSUS INTÉGRATIFS DANS LES SITUATIONS D'INTERFACE : LE CAS DE LA CO-ÉVALUATION DE STAGE

STUDY OF INTEGRATIVE PROCESSES IN INTERFACE SITUATIONS: THE CASE OF CO-EVALUATION OF ON-THE-JOB TRAINING

Marie BLUTEAU

Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance, France

RÉSUMÉ

À partir de précédentes recherches sur les manières de définir une alternance dite intégrative, nous considérons que le potentiel intégratif d'un dispositif s'appuie sur son système interface (institutionnel, pédagogique, didactique, personnel). Le processus intégratif, quant à lui, se réfère à ce que la personne intègre en tant que savoirs, connaissances et compétences à travers les expériences vécues du dispositif. Ce processus se construit à travers des situations qualifiées d'interface. Ces situations se constituent fréquemment comme un impensé pédagogique. Les concepteurs de formation visent la création de liens par les alternants sans toujours concevoir d'ingénieries d'interface. Notre travail se propose de questionner la perception qu'ont les alternants des activités et situations vécues comme interface et propices à la création de liens entre les expériences vécues. Notre analyse porte sur l'évaluation de stage mise en œuvre dans deux dispositifs et sur la manière dont elle participe ou non à une mise en capacité de relier ces expériences.

Mots-clés : alternance à visée intégrative, capacité, reliance, situation interface, système interface.

ABSTRACT

Based on previous research into ways of defining ways of defining an “integrative alternation”, we consider that the integrative potential of a system is based on its interface system (institutional, pedagogical, didactic, personal). The integrative process, on the other hand, refers to what the individual integrates as knowledge, knowledge and skills through the experiences of the system. This process is built up through interface situations. These situations often constitute a pedagogical unthinkable. The training designers aim to create links between work-study students without always interface engineering. Our work questions perception of activities and situations experienced as interfaces and interface and conducive to the creation of links between experiences. Our analysis focuses on the evaluation of internships implemented in two systems, and whether or not it contributes to the ability to link to link these experiences.

Keywords: capability, integrative work-study, interface situation, interface system, link.

INTRODUCTION

Les recherches sur l’alternance semblent unanimes pour indiquer qu’une alternance intégrative favoriserait les relations fortes entre les environnements multiples de formation. La notion, initialement définie par Chartier (1978) et Lerbet (1981), est progressivement devenue floue. Aujourd’hui le terme intégratif revêt un caractère universel sans distinguer ses dimensions institutionnelles, didactiques, pédagogiques et personnelles. Ainsi, une alternance est qualifiée d’intégrative à la fois pour décrire des pratiques pédagogiques ou didactiques spécifiques, certaines ingénieries, voire les processus de développement visés pour le sujet en formation, et même les résultats d’apprentissage escomptés (Bluteau, 2024a).

À partir des travaux de Geay (1998), nous considérons que le potentiel intégratif d’un dispositif s’appuie sur son système interface (institutionnel, pédagogique, didactique, personnel) (Bluteau, 2024b). Celui-ci repose, en partie, sur l’ingénierie du dispositif tel que conçu, dans une visée plus ou moins intégrative. Le système interface organise, de manière plus ou moins délibérée, les opportunités intégratives du dispositif. Or, le caractère intégratif d’une formation se réfère *in fine* à ce que la personne intègre en tant que savoirs, connaissances et compétences au cours des différentes expériences vécues au sein du dispositif. Il se développe à travers des situations que certains auteurs qualifient d’entre-deux (Maubant, 2013), d’intermédiaires (Veillard et al., 2024) ou d’interface (Renier et Guillaumin, 2022). Ces situations, si elles sont fréquemment abordées dans les travaux sur l’alternance, sont rarement étudiées. Elles se constituent telle une forme d’impensé pédagogique concernant leur(s) ingénierie(s) tout comme leur(s) effet(s). Nous constatons, à l’instar de Veillard et al. (2024), que peu de recherches portent en définitive sur les situations propices aux transitions entre la formation en situation de travail, la formation au centre de formation et d’autant plus la formation à distance. Les concepteurs de formation visent généralement la création de liens par les alternants mais sans toujours concevoir des ingénieries d’interface pour soutenir ces reliances/déliances. Si le système interface est pensé par le concepteur, son appropriation par les alternants les conduit à le considérer comme un ensemble de situations plus ou moins propices à la production de reliances au sein et entre les environnements et situations de formation.

Notre travail conduit à se questionner sur la perception qu’ont les individus qui se forment en alternance des situations d’interface, et du rôle que celles-ci jouent dans la construction de reliances/déliances à soi, aux autres, aux mondes dans un dispositif de formation par alternance.

À la suite des travaux de Bolle de Bal (2003), dans une approche anthropologique, notre étude définit la reliance comme la combinatoire des processus, structures et liens qu’une personne établit entre elle-même et les différentes instances de sa personne (reliance personnelle ou à soi), entre elle-même et les autres (reliance sociale ou aux autres), entre elle-même et les environnements sociaux-culturels auxquels elle participe (reliance aux mondes) (Bluteau, 2022a, 2024b). En tant qu’acte de relier et état de se sentir relié, la reliance/déliance à soi, aux autres, aux mondes, perçue par la personne en formation représente un indicateur d’intégration de savoirs et connaissances nouveaux ou ajustés au regard de l’expérience vécue.

Cet article revient sur les questions que pose l’étude des situations interface d’un dispositif de formation par alternance. Nous précisons tout d’abord les démarches mises en œuvre afin d’identifier ces situations au sein de deux dispositifs de formation. Dans un second temps, l’analyse se focalise sur une des situations perçue

comme interface par les alternants : la co-évaluation de stage. L'objectif est de cerner en quoi celle-ci se révèle plus ou moins propice à la création ou la reconfiguration de liens du point de vue du sujet. Pour ce faire nous nous appuyons sur une approche par les capacités.

REPÉRAGE ET IDENTIFICATION DES SITUATIONS D'INTERFACE

Notre recherche s'est construite en interaction avec le terrain des Maisons Familiales Rurales où nous sommes praticienne–chercheuse. L'investigation s'appuie sur deux dispositifs conduits dans deux MFR volontaires¹. Nous précisons la manière dont nous y avons repéré les situations d'interface.

DEUX DISPOSITIFS À L'ÉTUDE

Les deux formations étudiées sont d'une part un titre professionnel Assistant de Vie Aux Familles (ADVF) et d'autre part un Brevet Professionnel Aménagement Paysager (BP). Toutes deux sont des formations d'adultes.

La formation d'Assistant De Vie aux Familles (ADVF) forme des professionnels intervenants au domicile en soutien des actes de la vie quotidienne. Elle accueille des groupes de 12 alternants en moyenne. D'une durée de 6 mois, la formation se déroule avec plusieurs groupes durant une année scolaire. L'alternance est organisée en 5 boucles, selon un rythme de deux semaines en centre en alternance avec deux semaines en stage.

Le Brevet Professionnel option Aménagements Paysagers (BP) forme des professionnels de l'entretien et/ou de la création paysagère. Le groupe comprend en moyenne 10 alternants. La formation s'organise sur 9 mois et est structurée en 4 boucles d'alternance, selon un rythme de trois à quatre semaines en centre en alternance avec trois à quatre périodes de stage de trois semaines.

DÉFINITION ET IDENTIFICATION DES SITUATIONS D'INTERFACE

Porter un regard sur les ingénieries de formation par alternance invite à envisager la manière dont elles concourent, ou non, à une visée intégrative, c'est-à-dire à permettre des intégrations de savoirs en connaissances pour la personne qui y apprend. Entendue dans ce sens, une formation par alternance se destine à organiser les conditions favorisant ces intégrations, une continuité d'apprentissages dans et entre une discontinuité d'espaces-temps et d'activités. Cette ingénierie en fait un dispositif au sens de Leclercq (2025).

Définition des situations d'interface au sein des dispositifs de formation par alternance

Une ingénierie de l'alternance à visée intégrative souhaite accorder une place particulière aux vécus et aux réalisations de la personne. En effet, loin d'être uniquement une succession d'espace-temps-lieux d'apprentissage, une formation à visée intégrative cherche à organiser une continuité d'apprentissage. Cette continuité d'apprentissage suppose la réalisation d'activités en situation professionnelle et académique mais, tout autant, l'analyse et la réflexion sur cette activité. C'est ce regard et cette réflexion sur l'activité qui permettent au sujet d'élaborer son expérience (Barbier, 2013) considérée « fondatrice de la démarche d'apprentissage par alternance » (Bougès, 2014, p. 130). Cette démarche d'apprentissage se construit à travers

¹ Un accord d'anonymat et de confidentialité est établi avec les deux associations, les salariés et les alternants engagés dans la recherche présentée ici.

une dialectique entre continuité et rupture, prise de distance par rapport au vécu et prise de conscience d'écarts à une norme ou un prescrit par la personne en formation, au service de son développement. Organiser les conditions qui permettent aux alternants d'articuler ou de tisser des liens (et des déliens) entre leurs vécus est un enjeu d'une ingénierie des dispositifs de formation par alternance. Cela suppose d'envisager et de concevoir des interfaces propices à relier et délier les expériences vécues, à passer les frontières (Renier et Guillaumin, 2022).

Le système interface d'un dispositif de formation se situe entre les environnements qui le composent (Geay, 1998). Il est conçu de manière délibérée pour articuler les différentes dimensions du dispositif (institutionnelle, pédagogique, didactique, personnelle) et a pour fonction plus ou moins explicite selon les dispositifs de permettre de relier les environnements entre eux et de structurer et d'optimiser les apprentissages qui y prennent forme. À la suite de Zask (2008), nous « appelons “situation” tous les moments au cours desquels l'interaction entre un vivant et un milieu s'effectue sous la forme d'une action réciproque » (p. 314). Cette action réciproque individu/milieu passe notamment par la réalisation d'activités (Pastré, 2011).

« Les situations interface sont des situations éprouvées comme signifiantes et propices, du point de vue du sujet, à se situer dans l'espace et dans le temps, au regard de la perception qu'il a de lui-même et de son devenir, comme de celle du milieu dans lequel il évolue et de sa capacité à agir au sein et en interaction avec lui. » (Bluteau, 2024b, p. 379-380)

Au sein d'un dispositif de formation par alternance, les situations d'interface peuvent prendre place à travers des activités réalisées dans différents espaces, temps et lieux, selon un rythme plus ou moins défini par leur concepteur et plus ou moins perçus par les alternants. Prendre ces situations comme objet d'étude engage à identifier l'ingénierie telle que pensée, certes, mais certainement tout autant celle perçue et vécue par les alternants aux transitions entre vécu, expériences et apprentissages. Le choix qui est fait dans cette recherche est de se centrer sur les transitions, les entre-deux de l'alternance. Dans ce sens, nous avons mobilisé une méthodologie visant à percevoir la manière dont les situations interface vécues participent ou non à une mise en capacité de reliance/déliance.

Méthodologie d'identification des situations d'interface

Dans un premier temps, l'enquête s'appuie sur une étude restreinte des deux dispositifs (Leclercq, 2022). Elle cherche à les décrire tels qu'ils ont été conçus, et ce, de la manière la plus fine possible. À travers une méthodologie mixte de collecte et de traitement de données (documentaire, entretiens, questionnaires), il s'agit de réaliser une étude de cas permettant de documenter la formation au mieux (Bluteau, 2022b). Cette première étape permet de repérer les situations considérées comme interface par les concepteurs, ou de les déduire à partir des données recueillies.

Dans une seconde étape, l'enquête se concentre sur l'identification, par chacun des 40 alternants interviewés, des situations d'interface. Nous avons réalisé 40 entretiens semi-directifs de type compréhensifs (Kaufmann, 1996) : 24 entretiens avec les alternants en formation ADVF et 16 en formation BP. Les alternants en formation ADVF sont majoritairement des femmes (21/24), âgées de 20 à 39 ans (19/24), ceux en formation BP sont majoritairement des hommes (13/16), âgés de 40 à 59 ans (12/16).

L'entretien aborde le projet de formation, le vécu de formation et le vécu d'interface. C'est à partir du discours des alternants que nous avons identifié les situations qu'ils éprouvent comme interface.

SITUATIONS D'INTERFACE IDENTIFIÉES

Nous identifions 8 situations d'interface (cf. Tableau 1). Côté BP, chacun identifie entre 4 et 6 situations différentes, côté ADVF, entre 1 et 7.

Tableau 1. *Mentions de situations interfaces par les alternants*

Nom donné à la situation	Réalisation visée par la situation	Nombre de mentions	
		BP	ADVF
Production de savoirs	Formaliser ses expériences dans une perspective de partage	16 /16	15/24
Retour de stage	Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres de manière formelle	13 /16	18/ 24
Évaluation de stage	Co-évaluer ses expériences de stage	13/16	20 / 24
Visite de stage	Co-évaluer ses expériences de stage et les mettre en perspective pour son parcours	13 /16	12/24
Livret d'alternance	Auto évaluer sa progression au regard des attendus de la formation	14 /16	5/24
Entretien individuel	Se faire accompagner dans son parcours de formation	9 /16	6/24
Échanges entre pairs	Exprimer ses expériences et les confronter à celles des autres de manière informelle	3 /16	12/24
Investigations personnelles	Obtenir les informations souhaitées au regard de ses intentions de formations, de progression	6 /16	2/24

Certaines situations se présentent comme significatives pour la population des deux dispositifs étudiés (production de savoirs, retour de stage, évaluation de stage). La production de savoirs, citée par 31 des 40 alternants, correspond à la formalisation d'activités et d'investigations réalisées en situation professionnelle. Pour les alternants ADVF cela prend la forme d'un dossier professionnel, pour les BP il s'agit d'un portfolio. Le retour de stage, mentionné par 31 des 40 alternants, correspond à l'activité collective de partage réalisé au retour d'une période de stage au sein du groupe de formation. Pour les formations ADVF et BP cette activité se réalise sur une demi-journée, voire une journée. C'est l'occasion pour chacun de s'exprimer sur ses expériences. Nous étudions plus spécifiquement l'évaluation de stage dans la suite de cet article.

Les visites de stage, l'usage du livret d'alternance et les échanges informels entre pairs sont cités de manière moins homogène entre les deux groupes d'alternants. La visite de stage correspond au moment où le moniteur se déplace sur le lieu de stage afin de partager un temps de bilan, évaluation, projection avec le tuteur de stage et l'alternant. Cette situation reste majoritairement identifiée par les alternants en BP (13/16) mais l'est de manière moins significative par les ADVF. Cela s'explique notamment par le fait que ces visites soient moins systématiquement réalisées physiquement par l'ensemble des intervenants en ADVF (Bluteau, 2024b). L'usage du livret d'alternance est identifié de manière centrale par les alternants en formation BP ce qui n'est pas le cas pour les ADVF. Cette perception du livret d'alternance par les alternants en formation ADVF est notamment liée à une expérience menée sur sa dématérialisation (Bluteau, 2023). Les échanges informels entre pairs prennent une plus grande importance pour les alternants en formation ADVF (12/24 contre 3/16 pour les BP). Ils mentionnent plus massivement ces échanges via le réseau social qu'ils utilisent lors des périodes de formation à distance et de stage.

Parmi les situations identifiées, certaines telles que la production de savoirs, le retour de stage ou les échanges entre pairs prennent directement appui sur les activités de stage. À travers ces situations, les alternants mobilisent leur vécu, le formalise, le partage, le confronte avec d'autres (retour de stage, échanges) ou à leur propre regard (production de savoirs). Ces situations orientent plus ou moins l'alternant sur ce qu'il partage, ce qu'il regarde et analyse de son vécu pour en faire une expérience. Néanmoins, il choisit ce qu'il livre et la narration qu'il produit.

Une autre partie des situations, telles que l'évaluation de stage, la visite de stage, l'usage d'un livret d'alternance pour l'autoévaluation, est davantage prescrite par le dispositif de formation afin de permettre l'évaluation/l'accompagnement des apprentissages professionnels (évaluation de stage, autoévaluation), la projection dans son parcours et dans le métier (visite de stage).

Enfin, pour les dispositifs étudiés, les situations interfaces telles que l'entretien individuel, l'investigation de terrain ou sur la plateforme de formation relèvent davantage du choix de l'alternant en fonction de ses besoins et de sa capacité à piloter son parcours. Elles sont moins citées par les alternants des deux dispositifs.

Les situations interfaces que les alternants retiennent comme significantes sont récurrentes et majoritairement celles conçues par les formateurs (production de savoirs, évaluation, visite de stage, retour de stage). Les alternants considèrent les situations les plus citées comme propices à leur construction de reliances. Cela ne signifie pas pour autant que d'autres situations ne puissent y contribuer sans que les alternants ne les aient identifiées.

L'analyse spécifique de chacune de ces situations interface permet de porter un regard sur ce qui les rend significantes ou non pour construire des reliances. C'est l'objet de la suite de cette étude focalisée sur une situation interface : l'évaluation de stage. Sur les 40 alternants, 33 font référence à cette situation (13/16 pour les BP, 20/24 pour les ADVF, (cf. Tableau 1) comme tenant une place particulière dans leur parcours de professionnalisation. Nous choisissons de nous centrer sur cette situation et mobilisons le cadre des capacités développé par Fernagu (2018, 2022a) pour son analyse.

UNE FOCALISATION SUR LA CO-ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE STAGE

Pour étudier la mise en capacité à relier dans les situations d'interface nous avons besoin d'un cadre permettant l'analyse des interactions réciproques du sujet avec un environnement et des reliances développées à travers ces interactions. C'est dans ce sens que nous avons eu recours à l'approche par les capacités (Fernagu, 2018 ; Sen, 1999). En effet, « pour opérationnaliser l'idée d'environnement capacitant, il est nécessaire d'utiliser les apports de l'approche par les capacités de manière analytique, et non rhétorique, c'est-à-dire comme grille d'analyse des capacités d'action et de choix des personnes » (Fernagu, 2022, p. 51).

ÉTUDE À PARTIR DE L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS

L'approche par les capacités propose un cadre mettant en relation les ressources, les facteurs favorisant ou non leur identification et leur usage par le sujet (facteurs de conversion), les facteurs déterminant le choix du sujet de mobiliser ces ressources pour accomplir l'activité (facteurs de choix) et enfin l'accomplissement de l'activité dans une situation donnée.

Les ressources sont celles de la situation (ressource externe) mais aussi celles du sujet (ressource interne). Une ressource, qu'elle soit interne ou externe, est considérée comme telle uniquement au regard des accomplissements ou réalisations qu'elle permet si elle est utilisée pour agir.

Les facteurs de conversion, positifs ou négatifs, comprennent l'ensemble des éléments qui permettent de mobiliser (ou non) les ressources pour agir (Fernagu, 2018). Six grandes catégories de facteurs de conversion ont pu être repérées : personnels, sociaux, environnementaux (Robeyns, 2017), positionnels (Cavignaux-Bros, 2021), actionnels et posturaux (Bluteau, 2024b). Les facteurs de conversion, par leur combinaison en situation, entraînent d'infinies variations dans la manière dont chacun mobilise ses ressources et celles qu'il repère. Les facteurs de conversion influencent l'opportunité à mobiliser les ressources pour pouvoir agir dans la situation à l'étude.

Les facteurs de choix se réfèrent aux éléments pris en compte par les personnes lorsqu'elles choisissent d'agir comme elles le font. Tout comme les facteurs de conversion, les facteurs de choix peuvent être positifs ou négatifs. Ils permettent de porter un regard sur les marges de décision du sujet dans la situation : sa capacité de choisir. Les facteurs de choix ont été peu étudiés. Les plus fréquemment mentionnés sont les facteurs personnels, sociaux, environnementaux (Fernagu, 2018). Des travaux récents ont également mis en évidence des facteurs axiologiques (liés aux valeurs de l'individu) et stratégiques (liés aux intentions et projets de l'individu) (Bluteau, 2024b).

Le pouvoir d'agir d'un individu (et donc ses capacités) dans une situation se situe ainsi à l'articulation de sa capacité à agir (processus opportunités) et de sa capacité à choisir (processus liberté). C'est au travers du processus capacités (en tant qu'articulation des processus opportunités et liberté) que les dynamiques plus ou moins capacitantes (Fernagu, 2022a) d'un environnement ou d'une situation, peuvent être appréhendées.

Selon cette approche, l'étude d'une situation s'appuie sur un accomplissement mis à l'étude. C'est en tout cas l'orientation prise dans le cadre de nos travaux. Nous cherchons à percevoir la mise en capacité de reliance éprouvée par les alternants lors de la co-évaluation des activités de stage. Nous mobilisons le cadre des capacités dans une démarche empirique et descriptive afin de percevoir ce que les sujets *sont et font* dans la situation au regard de leurs propres aspirations. Pour cela, à partir des entretiens, nous procédons à une analyse de contenu sémantique et à une catégorisation thématique des discours des alternants (Bardin, 2013). Ce second traitement des entretiens est réalisé sur la partie de discours qui concerne la co-évaluation des activités de stage. Les catégories retenues sont celles du cadre des capacités et des reliances et déliances à soi, aux autres et aux mondes en tant qu'effet de l'accomplissement de la situation (Bluteau, 2024b).

Pour chacun des entretiens des alternants mentionnant la manière dont l'évaluation de stage joue un rôle d'interface, nous identifions dans une analyse verticale, entretien par entretien, les ressources, les facteurs de conversion positifs et négatifs, les facteurs de choix positifs et négatifs, les accomplissements de reliance/déliance identifiés ou mentionnés dans le discours par l'alternant. L'analyse de chacun des entretiens permet ensuite une analyse horizontale de l'ensemble des entretiens. L'analyse présente les ressources, les facteurs de conversion et de choix qui pèsent sur la manière dont les alternants parviennent ou non à créer des reliances/déliances à soi aux autres et aux mondes à travers la co-évaluation de stage. L'approche par les capacités est ainsi mobilisée telle une grille d'analyse de la situation.

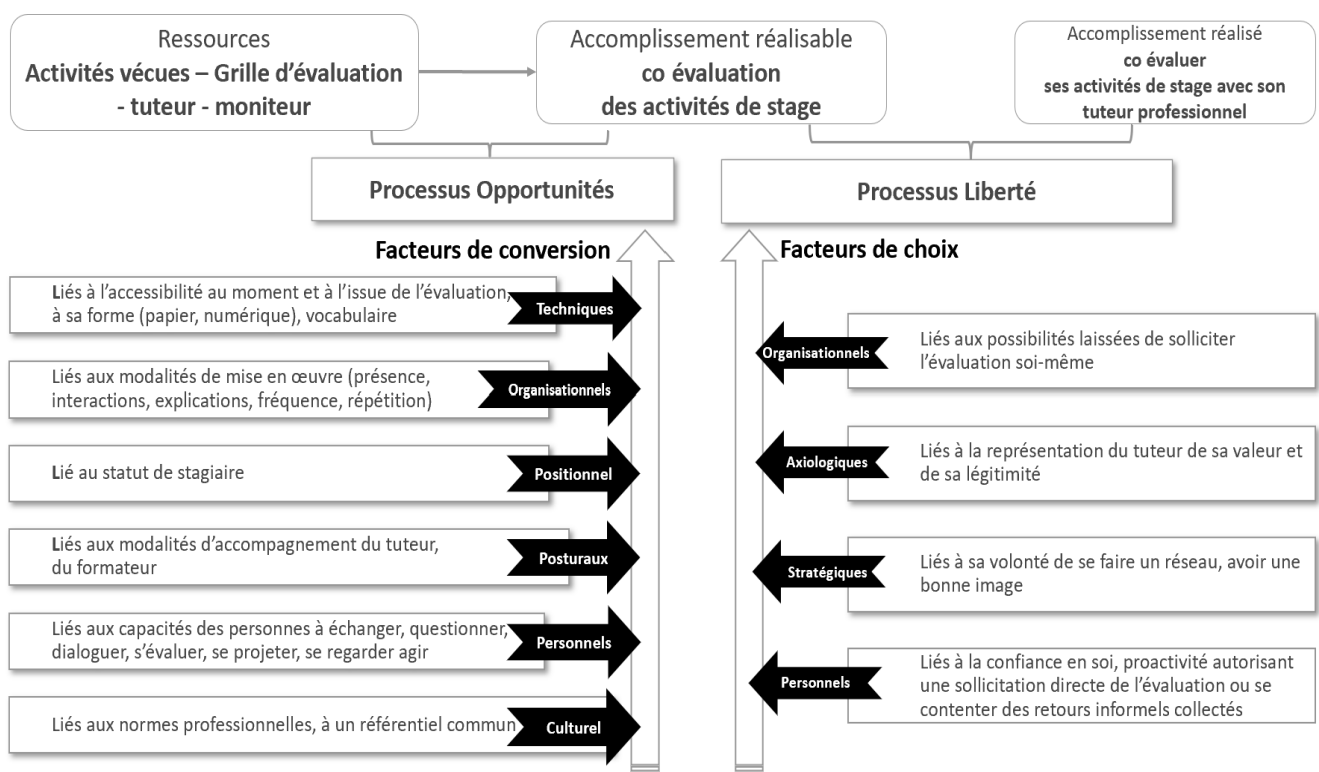
CAPABILITÉ À RELIER LORS DE LA CO-ÉVALUATION DE STAGE

Dans leur forme traditionnelle, pour les deux dispositifs, les évaluations se déroulent à différentes périodes du parcours et sont réalisées dans le cadre de la situation de travail. Elles se réalisent entre l’alternant et le tuteur professionnel, à l’aide d’une grille d’évaluation fournie par l’organisme de formation (papier pour le BP, numérique pour les ADVF). Charge au tuteur et à l’alternant de déterminer les modalités d’organisation. Au moment de cette évaluation, le formateur n’est pas présent. Pour les alternants, la co-évaluation doit permettre d’identifier les capacités développées. Elle prend appui sur les activités réalisées sur le terrain professionnel. Aux yeux des alternants, l’activité d’évaluation accompagnée du tuteur, sa cohérence et ses écarts au regard de leur perception de réussite, est formatrice car elle leur permet de porter un regard distancié sur les activités réalisées et de se projeter dans les futures réalisations.

Étude de la mise en capacité d’une co-évaluation lors des évaluations de stage

Les ressources, facteurs de conversion et facteurs de choix à l’œuvre dans la réalisation d’une co-évaluation, sont présentées en Figure 1.

Figure 1. Étude de la mise en capacité de co-évaluation lors de l’évaluation de stage



Ressources

Dans les deux dispositifs, les ressources mobilisées sont similaires : une grille d’évaluation, un échange entre le tuteur et l’alternant. Cet échange se réalise à partir des activités réalisées, des observations respectives des deux interlocuteurs et prend appui sur la grille d’évaluation qui va le guider et le structurer. L’évaluation se déroule *a priori* de la manière suivante : après une période au cours de laquelle l’alternant a réalisé différentes activités professionnelles avec l’accompagnement de son tuteur, un moment partagé est fixé pour porter un

regard sur la réalisation de ces activités. Si le support de la co-évaluation est la réalisation d'activités sur le terrain professionnel, ce sont la grille d'évaluation et l'échange sur ces activités qui vont favoriser, sous conditions, des effets de reliance ou déliance.

Facteurs de conversion

À travers les discours des alternants sur les différentes situations d'évaluation de stage qu'ils ont vécu dans le parcours de formation, nous dégagons certains facteurs de conversion.

- Techniques : la forme de la grille d'évaluation influence son usage. Pour les deux dispositifs étudiés, l'une est en format papier dans le livret d'alternance (BP), l'autre en format numérique avec un formulaire à renseigner en ligne (ADVf). Pour les ADVf, la forme numérique et les aléas de terrain (équipement, connexion, capacité à utiliser, manque d'information des tuteurs) freinent son usage. Une part des alternants parvient à l'utiliser, une autre opte pour une recopie de la grille au format papier, une dernière ne l'utilise pas.
- Organisationnels, positionnels et posturaux : la coréalisation de l'évaluation ne dépend pas de la volonté de l'alternant, mais de celle du tuteur professionnel. Marceau (ADVf) indique : « *ils n'ont pas eu le temps de le remplir parce qu'on n'a pas non plus le temps d'en parler. Je veux dire : on était vraiment trop pris par le travail en fin de compte* ». Certains, du fait de leur position de stagiaire, ne sollicitent pas cet échange. Pour certains ADVf l'évaluation a été réalisée par la formatrice vacataire qui a contacté directement le tuteur. L'alternant est absent de sa propre évaluation et n'a pas toujours l'occasion de programmer un échange formel avec son tuteur sur ses activités professionnelles et sa progression.
- Personnels et culturels : la situation d'évaluation, si elle prend appui sur l'activité réalisée, suppose également une capacité à dialoguer et une compréhension partagée des critères de l'évaluation entre tuteur et alternant au regard des capacités visées. En ce sens, Baptiste (BP) se demande comment les tuteurs sont accompagnés à la compréhension et à l'usage des grilles d'évaluation qui leur sont proposées car elles proviennent des référentiels qui ne sont pas toujours explicites pour les professionnels en termes de niveaux de maîtrise attendue. À travers ce questionnement, il met en évidence l'ajustement réciproque dans l'évaluation autour d'une pratique de référence partagée. La capacité à échanger sur la pratique de l'alternant, comme celle du professionnel, représente un facteur important de conversion.

Facteurs de choix

Certains facteurs de choix pèsent sur la situation et sur la manière dont les alternants y déterminent leur conduite.

- Organisationnels : Certaines organisations entraînent une absence de choix de la part de l'alternant dans sa manière de réaliser une co-évaluation avec son tuteur professionnel. Cette absence de choix peut être liée : au non-renseignement de la grille d'évaluation par le tuteur, au nonaccès à la grille, à la réalisation de l'évaluation sans l'alternant. Certains alternants sollicitent eux-mêmes un retour sur leurs pratiques. Mais ils sont peu nombreux.
- Personnels : C'est d'autant plus difficile lorsque l'alternant est timide et manque de confiance en lui. Chacun mène, pour lui, son évaluation à partir d'éléments non formalisés issus des échanges sur le terrain, avec le tuteur ou d'autres professionnels. L'image de ses capacités en situation

professionnelle est moins soutenue en l'absence de l'accès à un échange formalisé autour de l'évaluation.

- Axiologiques et stratégiques (posturaux) : Les facteurs de choix axiologiques sont liés aux valeurs que la personne va accorder à l'activité, aux informations, aux interactions, aux ressources dans la situation et vis-à-vis de la réalisation. Par exemple, dans le cadre d'une évaluation de stage, la valeur estimée de l'accompagnement tutoral reçu aura un impact sur l'expression de l'alternant. Ces facteurs de choix sont le plus souvent incorporés. Les personnes savent dire la valeur qu'elles accordent à la situation, sans toujours prendre conscience de la manière dont cela oriente les choix qu'elles font. La posture va ainsi orienter le regard sur ce qui a de la valeur pour la personne dans son parcours de formation entre une centration sur soi (en lien avec des enjeux d'estime de soi et identitaires) ou une centration sur la dimension professionnelle (en lien avec des intentions pragmatiques et de légitimité).

À travers cette étude nous avons mis en évidence les facteurs de conversion et de choix qui pèsent sur la réalisation d'une co-évaluation avec le tuteur professionnel sur le lieu de stage. L'étude de la réalisation de cette activité permet de préciser comment elle participe de certaines reliances et déliances.

Effets de reliance à soi – au monde et de déliance en situation de co-évaluation

Parmi les 40 alternants interrogés, 33 mettent en évidence des reliances ou déliances vis-à-vis d'eux-mêmes (31/33) ou du monde professionnel (31/33) au travers de la situation de co-évaluation de stage.

Reliance à soi

Lorsque l'évaluation de l'alternant est proche de celle de son tuteur (20/33), l'alternant, à travers l'échange, renforce sa capacité à s'évaluer au regard des standards de référence du métier tout comme sa perception de cette capacité. Lorsque, de plus, cette situation se répète, le lien à soi est d'autant plus renforcé. Cela participe à construire une représentation de soi comme conforme au métier, au genre professionnel et en cohérence avec ses croyances vis-à-vis de soi-même. Ainsi, en fonction de la représentation de soi initiale et de ses capacités à exercer le métier visé, la co-évaluation favorise la perception de soi dans l'activité. La conformité de l'évaluation rassure sur ses propres perceptions de performance. Les alternants dont les évaluations sont conformes à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, n'explicitent pas les effets produits par cette situation. Néanmoins, nous pouvons considérer que cela participe à renforcer leur propre grille d'analyse de leur activité : « *Moi, ça m'a permis dans les pratiques... de m'améliorer par la suite* » (Elsa, ADVF). Les différents retours participent à l'amélioration des pratiques professionnelles. En cela, ils contribuent également à un lien au monde professionnel.

Lorsqu'il existe un écart entre l'évaluation de l'alternant et celle du tuteur, il provient d'une sous-évaluation, soit de l'alternant, soit du tuteur. Ainsi, selon les propos d'Antonin (BP) l'évaluation de son tuteur a été une catastrophe. « *Quand on me marque "Trop bavard..." Je trouvais que c'était une bêtise, ça n'avait aucun intérêt* ». Cette différence proviendrait, selon lui, de manières différentes de concevoir le métier. Il en tire des apprentissages dans la manière dont il conçoit le travail dans le paysage et les échanges en équipe. En cela, même si elle a été inconfortable, la situation a permis des apprentissages sur soi-même et de formaliser ses attentes et ses représentations du métier (lien à soi et au monde), participant à identifier son propre style professionnel (Clot et Faïta, 2000).

Reliance au monde professionnel

La conformité de ces évaluations, partagées avec le tuteur professionnel participe conjointement d'une reliance à soi et au monde professionnel dans lequel l'alternant se projette. Baptiste (BP) explique que l'évaluation sert à formaliser une reconnaissance du stagiaire par le monde professionnel et participe à favoriser, ou non, son entrée dans ce monde.

L'évaluation favorise, dans le même temps, un sentiment d'exister vis-à-vis du monde professionnel visé. Anthony (BP) a été dans la situation où il se sous-évalue par rapport à l'évaluation de son tuteur professionnel. Ces écarts ont été partagés et ce partage a contribué au sentiment d'être reconnu par le professionnel. « *Enfin, il était bonnête. [...] J'ai été super satisfait en même temps d'avoir une reconnaissance de professionnels, [...] c'est valorisant.* » (Anthony). Thibault (BP), aussi reçoit les écarts dans les évaluations comme légitimes. Il prend l'exemple de deux évaluations de stage où les écarts de vision du travail bien fait, du temps de réalisation, lui permettent de se mettre en perspective vers sa future pratique professionnelle. L'évaluation lui permet de mesurer son propre fonctionnement au regard de certains standards de la profession et d'identifier son propre fonctionnement professionnel. Thibault explique par exemple qu'il a pris conscience qu'il avait « *un niveau d'exigence qui était plus élevé que la moyenne* ». La situation d'évaluation fait alors le lien entre soi et la profession, lien au monde, dans une perspective d'action. La même analyse est portée par Samuel (BP) qui explique la place des évaluations dans sa progression, au service de la construction et l'appropriation des normes professionnelles.

« Les évaluations de stage, elles peuvent aussi te permettre d'analyser ton activité et puis d'avoir le regard du professionnel [...] pour progresser. Quand j'évalue une activité d'entretien et mon tuteur de stage comment il l'évalue, il peut y avoir des écarts, forcément... » (Samuel)

L'évaluation participe d'un ajustement (Saillot, 2020) à partir de l'activité professionnelle réalisée. Cet ajustement, selon les alternants, est considéré comme une reliance, dans le sens où il renforce le lien, mais parfois également comme une déliance, signe d'évolution des liens à soi, liens au monde précédemment établis. L'évaluation, lorsqu'elle révèle des écarts ou lorsqu'elle n'est pas partagée avec le tuteur professionnel semble particulièrement propice aux *déliances*.

Déliance en tant qu'évolution du lien à soi

Pour certains, leurs évaluations sont en deçà de celles de leurs tuteurs. Pour Manon (BP), cet écart semble lié à l'image qu'elle a d'elle-même. À ses yeux, une évaluation positive ne semble pas réaliste, mais le fait de croiser les regards avec le tuteur, participe à lui faire prendre conscience de son regard sur elle-même : « *j'essaye de faire en sorte que ça aille mieux, que j'arrive plus à mieux m'évaluer. [...] C'est peut-être que je ne suis pas sûre de moi* ». Ainsi, la situation d'évaluation avec le tuteur professionnel permet à Manon de modifier progressivement le regard qu'elle porte sur ses propres réalisations et ajuster son autoévaluation.

Déliance au monde professionnel

Gauthier estime ne pas avoir fait « *grand-chose* » et que le tuteur a réalisé une évaluation un peu complaisante. De même, au regard d'une posture particulière du tuteur, l'évaluation est parfois estimée comme partiellement justifiée (Christophe, Victor, BP). Cette évaluation est notamment comparée avec l'accompagnement réalisé par le tuteur pendant le stage. Dans ce cas, les évaluations du tuteur ne sont pas

totalemment prises en compte par les alternants car ils les estiment invalides, au regard des postures prises par le professionnel qui les a évalués.

Lorsque l'évaluation a été réalisée sans l'alternant, elle se vide de son sens. Les critères pris en compte sont difficilement identifiables, notamment lorsqu'il y a un écart et qu'il n'a pas été communiqué sur le terrain. Les écarts non expliqués ne favorisent pas les remises en cause, les évolutions d'un regard sur soi, une déliance à soi, un processus de changement. Au contraire, ils ont davantage tendance à générer des déliances au monde professionnel et une absence d'évolution du regard sur soi. Ainsi Lucia (ADVF) explique qu'« *il y a eu des écarts entre moi ce que je percevais et ce qui a été dit* » mais en l'absence d'explication, elle ne souhaite pas en avoir : « *je n'ai pas échangé avec eux sur le lieu de stage. Je n'y suis pas retournée. [...] je n'y retournerai pas...* ». Elle reste avec sa perception, sans souhaiter évoluer ou comprendre les éléments pris en compte par les professionnels.

Les situations dans lesquelles se développe une forme de déliance au monde professionnel sont au croisement de raisons explicatives multiples (fonctionnement de l'organisation de stage, rapports de pouvoir et de hiérarchie, action réalisée par l'alternant). Du point de vue qui nous intéresse, nous constatons que ces situations génèrent des déliances lorsque : l'évaluation est faite sans l'alternant, l'écart d'évaluation ne fait pas l'objet d'explications, l'alternant se retrouve seul pour comprendre cet écart. Cela génère, dans le même temps, un sentiment de non-reconnaissance de l'alternant.

L'évaluation en situation de travail représente, au regard des éléments présentés, une opportunité de relices à soi et aux mondes. Elle est néanmoins fortement dépendante des interactions avec le tuteur professionnel et de l'outillage mis à disposition par le centre de formation. Elle suppose la possibilité d'exprimer, de produire un discours sur son activité et de dialoguer avec le tuteur professionnel. En cela, elle repose sur une activité narrative et discursive de l'alternant sur lui-même et avec son tuteur. Elle s'appuie et participe d'une réflexivité et d'une projection vers de nouvelles activités et expériences.

Les situations d'interface permettent de faire émerger et de discuter des différences et des écarts perçus. Dans notre étude de l'ensemble de ces situations, plusieurs différences sont identifiées par les alternants :

- de temps et de rythme des activités réalisées en stage, à distance et au centre de formation ;
- de mobilisation du corps dans les activités, entre stations longues assises et stations debout, engageant et contraignant le corps de manière variable en fonction des terrains professionnels (aide de matériel ou non, productivité, répétitivité des tâches ou variété, organisation du travail à plusieurs, etc.) ;
- de tâches prescrites dans le cadre de la formation en centre ou en situation de travail.

L'identification des différences participe à la construction de l'identité professionnelle de l'alternant. Elle n'est pas opératoire en tant que telle. Ces différences vécues ne font pas alternance, c'est le travail et le regard sur l'écart qui, faisant apparaître un *entre*, produit une tension (Jullien, 2017). L'écart sort de la norme et engage alors à se situer. C'est en cela que nous considérons que l'écart fait l'alternance du point de vue du sujet. Le discours des alternants met en évidence des écarts qu'ils identifient entre :

- les différents contextes d'exercice du métier, éprouvés lors de la formation – climat, ambiance, culture, saisonnalité, etc. ;
- les nouveaux contextes découverts et les contextes professionnels déjà connus ;

- la conception et la mise en œuvre des activités, entre ce qui est prescrit de l'activité entre les différents lieux de l'exercice ;
- les normes professionnelles entre terrains de stage et centre de formation ;
- l'accompagnement par les tuteurs ou par les autres collègues, pairs, en stage, au centre ou à distance ;
- les regards sur les activités réalisées par l'alternant, les tuteurs et les moniteurs ;
- les visées et représentations en entrée de formation et les expériences vécues ;
- ce que je voudrais faire et ce qu'il m'est donné de faire et entre ce que je peux faire dans la position où je suis ou au regard de mon niveau de compétence.

Ces différents écarts semblent plus facilement perceptibles et identifiables du fait même de la situation de formation par alternance. Cependant, si celle-ci les révèle, ce n'est pas elle qui les fonde. Ils sont, pour une partie d'entre eux, inhérents à toute pratique située, et à un apprentissage d'un métier ou à toute situation de conversion professionnelle. Pour un alternant, l'analyse de ses activités permet de construire progressivement son propre style professionnel, c'est-à-dire la manière dont il s'émancipe en s'appropriant de son point de vue les normes, croyances et pratiques du métier qu'il est en train d'apprendre. Dans la lignée de cette proposition, l'éthos professionnel serait un produit de reliance.

Dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance, le système interface, tel que conçu, suppose le maintien de la distance nécessaire à l'émergence d'écarts, tout comme leur mise en travail considérée comme propice aux apprentissages. Au regard de l'étude menée, nous considérons ainsi que cette mise en travail des différences et des écarts éprouvés en situation interface, à travers les activités qui s'y jouent (narrative, dialogique, évaluative, projective, et de production de savoirs), renforce les capacités délibératives et transformatives du sujet vis-à-vis de lui-même et de son emprise sur et dans son environnement. Elle participe ainsi du développement de son pouvoir d'agir au sens des capacités, c'est-à-dire d'une capacité réelle à agir sur sa situation, à se saisir de ce qu'il est (ou fait), de ce qu'il a envie d'être (ou de faire) et de devenir.

CONCLUSION

Prenant appui sur une définition affinée d'une alternance à visée intégrative, notre proposition considère les situations interfaces comme propices à soutenir le processus intégratif. Nous l'analysons à l'aide du cadre des capacités et au regard de la construction de reliances/déliances par les alternants dans la situation choisie ici pour l'étude : la co-évaluation de stage.

L'étude montre que cette co-évaluation peut être propice aux reliances/déliances à soi et aux mondes selon l'articulation de facteurs de conversions (techniques, organisationnels, positionnels et posturaux, personnels et culturels) et de choix (organisationnels, personnels, axiologiques et stratégiques) identifiés dans la situation.

Certaines activités mises en œuvre dans ces situations interface semblent contribuer à produire davantage de reliances à soi (autoévaluer, produire des savoirs), au monde (co-évaluer, [se] projeter), ou aux autres (exprimer, confronter) (Bluteau, 2024b).

Parmi l'ensemble des facteurs déterminant positivement ou négativement ces activités, nous avons plus particulièrement relevé l'importance des configurations d'espaces, la présence de temps propices à leur mise en œuvre, et la place de l'autre (pair et/ou expert), comme opportunités à développer les reliances. Plus ces activités interagissent entre elles, plus elles sont porteuses de reliances. Ainsi, l'activité dialogique qui mobilise des capacités à exprimer, se confronter, se mettre en relation (vis-à-vis de soi-même et/ou de l'autre), se révèle contributive de l'ensemble des reliances.

Prolonger l'étude des processus intégratifs supposera de procéder à de nouvelles recherches sur la manière dont les alternants les construisent en situation : à travers quelles activités ? quels étayages ? pour quels effets de reliances/déliances ? à travers quels accompagnements à des prises de conscience de ces reliances ? ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (1re éd., p. 65-92). Presses Universitaires de France – PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bluteau, M. (2022a). Hybrider ou permettre de relier ? *Phronesis*, 11(4), 96-111.
- Bluteau, M. (2022b). Quels liens ? Hybridation des formations par alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 107-126. <https://doi.org/10.7202/1087561ar>
- Bluteau, M. (2023). Opportunités et libertés d'expérimentation dans les dispositifs hybrides de formation par alternance. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 30(2), 11-41.
- Bluteau, M. (2024a). L'alternance intégrative, une ingénierie d'interfaces. *Éducation Permanente*, (HS1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/edpe.hs01.0025>
- Bluteau, M. (2024b). Penser la mise en capacité à relier les situations de l'alternance Le cas des dispositifs de formation hybrides et par alternance à visée intégrative [these de doctorat, Paris, HESAM]. <https://theses.fr/2024HESAE019>
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99-131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Bougès, L.-M. (2014). La formation par alternance comme herméneutique expérientielle. *Éducation Permanente*, 1(198), 127-140.
- Cavignaux-Bros, D. (2021). L'ingénierie pédagogique et le numérique : L'introduction du numérique en ingénierie pédagogique selon l'approche par les capabilités [thèse de doctorat]. Paris Nanterre, Paris.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance* (vol. 1). Éditions universitaires MFREO.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 04-52.

- Fernagu, S. (2018). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités*. [habilitation à diriger des recherches, Université Bourgogne Franche-Comté, Dijon]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Jullien, F. (2017, 28 novembre). *L'entre et l'écart*. <https://www.youtube.com/watch?v=0YseRSHLsJs>
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Éditions Nathan.
- Leclercq, G. (2022). Approcher, évaluer et développer un dispositif de formation. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques*, (50), 47-78. <https://doi.org/10.4000/pensereduc.654>
- Leclercq, G. (2025). Un outillage conceptuel pour approcher, évaluer et développer les dispositifs de formation : Contribution à une démarche dispositiive. *Savoirs*, 67(1), 103-119. <https://doi.org/10.3917/savo.067.0103>
- Lerbet, G. (1981). *Système-alternance et formation adultes*. Éditions universitaires UNMFREO.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec. <https://univ.scholarvox.com/book/88816785>
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, (12), article 12. <https://doi.org/10.4000/rec.5085>
- Renier, S. et Guillaumin, C. (2022). L'art de passer les frontières : pratique et éthique de l'interface au fondement de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 223-234. <https://doi.org/10.7202/1087567ar>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined* (1^{re} éd.). Open Book Publishers. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1zkjxgc>
- Saillot, E. (2020). *(S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage* – . L'Harmattan.
- Sen, A. (1999). La possibilité du choix social. *Revue de l'OFCE*, 70, 57.
- Veillard, L., Beaujean, B., Bisschop, H. de, Bonnard, C., David, M., David, P., Depret, C., Droyer, N., Loizon, A., Giret, J.-F., Masson, C., Métral, J.-F., Munoz, G., Olry, P., Vadcard, L. et Vilches, O. (2024). *Les situations intermédiaires dans les formations en alternance* (p. 142) [report]. France Compétences. <https://institut-agro-dijon.hal.science/hal-04676335>
- Zask, J. (2008). Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, 245(3), 313-328. <https://doi.org/10.3917/rip.245.0313>