

LE TRAVAIL DE L'« ENTRE » OU COMMENT LES APPRENTIS SE SAISISSENT DE LEUR FORMATION EN ALTERNANCE

THE WORK OF THE 'BETWEEN': HOW APPRENTICES APPROPRIATE THEIR WORK-STUDY TRAINING

Erika LÉONARD

Université de Lille, ULR 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, France

RÉSUMÉ

La formation par alternance confronte inmanquablement les apprentis à des écarts associés à la géographie même du dispositif. Composant avec des exigences dissonantes et finalement contraints de s'adapter aux conditions respectives des deux territoires de la formation, ils en comprennent les attentes et pourvoient à leur satisfaction. Pour ce faire, ils développent des stratégies visant, sinon à articuler, du moins à faire dialoguer les différents pans du métier auxquels ils se forment. Ce faisant, ils s'approprient le dispositif et singularisent leur formation, dessinant par là même leur identité professionnelle en construction.

Mots-clés : CFA, écart(s), formation en alternance, pratiques, stratégie(s), transfert(s).

ABSTRACT

Apprenticeship-based training inevitably confronts learners with gaps associated with the geography of the system. Dealing with dissonant demands and ultimately forced to adapt to the respective conditions of the two training territories, they understand the expectations and provide for their satisfaction. To do this, they develop strategies aimed at articulating or bringing together the different areas of the craft in which they are training. In so doing, they take ownership of the system and individualize their training, thereby shaping their developing professional identity.

Keywords: apprenticeship training, gaps, practices, skills transfers, strategies.

INTRODUCTION

LA FORMATION EN ALTERNANCE : UN ENVIRONNEMENT TERRITORIALISÉ

Souvent dépeinte comme un « aller-retour » (Guillemot et al., 2014) ou un « va et vient » (Brochier et al., 2019), la formation alternée, telle qu'elle est proposée en Centre de Formation d'Apprentis (CFA), vise à articuler deux « mondes d'action » (Zeitler, 2001) qui participent d'une géographie singulière. Situés, les deux territoires que sont le CFA et l'entreprise d'accueil s'associent par l'entremise d'un contrat d'apprentissage, autour d'un objectif commun, au long cours : former un apprenti à un métier et favoriser son insertion professionnelle en assurant sa montée en compétences et sa professionnalisation, entendue ici comme « processus de “fabrication” d'un professionnel par la formation » (Wittorski, 2008, p. 15). Formateur technique et maître d'apprentissage¹ occupent sur chacun de ces territoires un rôle clé et quasi symbolique. Or il apparaît rapidement que cet objectif commun se heurte à l'expression de singularités ; pratiques divergentes, temporalités asynchrones, discours contradictoires et mêmes représentations divergentes concourent, en effet, à exposer l'apprenti à des écarts (Mayen, 1999), tant épistémiques qu'identitaires (Kaddouri, 2020). Cette dernière dimension est en effet engagée dès lors qu'est admise l'idée que l'alternance n'est pas seulement un dispositif de formation mais qu'elle est « aussi et avant tout un mouvement du sujet qui se forme » (Renier et Guillaumin, 2022). Face à la « coexistence de deux contextes avec lesquels le sujet doit composer » (Zaouani-Denoux et Mazalon, 2020, p. 232), l'apprenti semble devoir se livrer à un apprentissage supplémentaire : si, comme le souligne Zeitler (2001), il n'y a pas de raison *a priori* pour que l'alternant établisse des relations entre ces deux mondes, tant leurs actions sont apparemment disjointes, toute la gageure de l'apprenti consistera à opérer un « travail de reliance » (Lechaux, 2016). L'enjeu est d'importance : pour conférer du sens à l'apprentissage de son métier, dans ce contexte, il convient à l'apprenti de comprendre l'articulation des deux pans de sa formation.

LA DIMENSION « INTÉGRATIVE » COMME VISÉE

Cette articulation est au cœur de ce que l'on nomme, depuis Malglaive (1990), l'alternance « intégrative ». Née des critiques relatives à une pratique de l'alternance dite « juxtapositive », l'alternance à visée intégrative a le souci d'articuler (Savoyant, 2010), de mettre en dialogue et finalement de faire résonner les connaissances et compétences acquises sur chacun de ces territoires. Des initiatives sont prises, qui agissent comme autant d'« interfaces » (Renier et Guillaumin, 2022), pour favoriser la mise en relation des deux sphères et la complémentarité des activités : création d'un livret d'alternance, réunions de maîtres d'apprentissage, visites en entreprise, pour ne citer que ces initiatives courantes. Si elles contribuent à « articuler des pôles pour les rendre formateurs » (Pineau, 1993, cité dans Renier et Guillaumin, 2022, p. 227), elles semblent négliger le vécu de celui qui est au cœur du dispositif : l'apprenti lui-même. Celui-ci est régulièrement aux prises avec les écarts évoqués. La mise en place de temps dédiés au retour d'expérience a émergé plus récemment dans certaines institutions : un travail réflexif est proposé aux apprentis de retour au CFA après quelques semaines passées en entreprise pour partager les compétences récemment acquises sur le territoire de l'organisation d'accueil, apprécier leur articulation avec celles acquises au CFA et remonter des difficultés auxquelles les

¹ Ces deux termes ne font pas l'unanimité. Sur notre terrain de recherche, les appellations variaient selon les interlocuteurs ; les apprentis, pour ne parler que d'eux, parlent le plus souvent de « professeurs » (CFA) et de « tuteurs pro » (entreprise). Le CFA lui-même était souvent désigné comme « l'école ».

apprentis ont pu être confrontés. Mais, faute le plus souvent d'une approche spécifique (Lecefel et Mouchet, 2021 ; Merhan Riailand, 2011) qui rende possible la mise en mots de l'expérience par les plus jeunes, ces retours sont souvent factuels, anecdotiques, quand le temps consacré n'est pas tout simplement galvaudé. Et l'apprenti de rester face à ces écarts, immanquablement constatés.

DES ÉCARTS À L'« ENTRE »²

Ces écarts, qu'ils aient vocation à être réduits (Savoyant, 2010) et/ou qu'on leur reconnaisse un statut potentiellement formateur en qualité d'« espaces de développement de compétences » (Mayen, 1999), semblent pourtant bien constitutifs de la formation alternée au point de lui donner sens (Kaddouri, 2020). Mais prendre acte de cet état de fait ne nous dit pas grand-chose de la manière dont les premiers intéressés s'y confrontent, s'en accommodent, voire les transforment. Car l'écart n'est pas formateur en soi, rappelle Kaddouri (2020) : « il le devient par construction » (p. 189). Ce travail d'élaboration autour de l'amenuisement d'un écart, ou de sa compréhension, n'est sans doute pas propre à la formation alternée : tout apprentissage est le fruit d'un tel travail. Mais ce dernier s'amplifie autant qu'il se complexifie dans ces formations, à la faveur de l'existence des deux figures de la formation et plus largement de cette relation triadique. Les écarts constatés ne se jouent en effet pas seulement entre ce que je sais et ce que j'ignore, mais aussi entre ce que m'apprend l'un et ce que m'apprend l'autre ou encore ce que je vois faire ici et là. Ils sont donc potentiellement créateurs de tensions supplémentaires, mettant l'apprenti dans une situation de ce fait doublement inconfortable. « Acteur de sa socialisation » (Zaouani-Denoux, 2007), l'apprenti doit en effet, comme le souligne l'auteure, passer d'une logique d'injonction(s) à une logique d'appropriation. Or c'est précisément ce passage que nous avons à cœur de comprendre : comment l'apprenti parvient-il à concilier, articuler et finalement conférer du sens à des apprentissages dont les pratiques, pour ne parler que d'elles, sont aussi divergentes ? C'est cette « dimension personnelle », « bien souvent passée sous silence » (Renier et Guillaumin, 2022, p. 230) faite de représentations multiples et potentiellement contradictoires, mais peut-être précisément nourrie par elles, que nous avons essayé de saisir à travers le regard que posent les apprentis sur leur formation en train de se faire. Dans quelle mesure les apprentis se saisissent-ils de ce jeu laissé par l'écart entre prescription et réalisation et, plus largement, entre les figures de la formation, pour construire leur identité professionnelle (Cohen-Scali, 2000) en devenir ? Après avoir pris la mesure des écarts auxquels les apprentis de cette recherche disent être confrontés, nous interrogerons plus spécifiquement ce travail de l'« entre » qu'ils opèrent pour surmonter les dichotomies et finalement tenter de relier les deux territoires de leur formation, conférant ainsi du sens à celle-ci et plus largement à leurs projets.

MÉTHODOLOGIE

UNE RECHERCHE EN IMMERSION

Le contexte de notre venue

Afin d'être au plus près des acteurs concernés, nous avons souhaité intégrer et participer à la vie d'un CFA. À la suite d'un appel lancé aux directions des antennes régionales de la CMA-France lors des Assises de l'apprentissage qui se sont tenues à Paris en novembre 2024, nous nous sommes rendue à la Faculté des

² Nous ne saurions proposer un tel titre sans renvoyer au texte de Jullien (2012) dont il s'inspire.

métiers de Rennes³, sur deux antennes distinctes préparant à différents métiers. Sur place, et durant une semaine, il a été loisible d'échanger avec divers interlocuteurs, de mener des observations fortuites sur les plateaux techniques et dans les laboratoires, saisissant les opportunités qui se sont présentées⁴, ou encore d'assister aux cours dispensés. L'ensemble des équipes avait été informé de notre venue, en qualité de chercheuse.

Les outils d'investigation

Cette immersion a rendu possible autant que souhaitable la mobilisation de plusieurs outils d'investigation. Un journal de bord a rendu compte de l'effervescence des sites mais aussi des échanges informels avec les personnels. Des propos « attrapés au vol », des « scènes » observées au fil de nos déambulations ou encore des schémas témoignant des écarts questionnés, ont été consignés comme autant de traces, consultées dans un second temps à la faveur d'un regard critique. Les données collectées ont le plus souvent illustré les propos tenus par les jeunes.

Le cœur de notre méthodologie repose néanmoins sur les entretiens que nous avons menés avec notre public cible : les apprentis eux-mêmes. Nous avons fait le choix de mener des entretiens de groupes (*focus groups*), par corps de métier. Ces derniers ont favorisé une émulation entre pairs autour des thématiques abordées. Le temps de présence des apprentis au CFA étant contractuel, ces entretiens ont été programmés sur des heures de « vie de l'alternance », un temps dédié au retour d'expérience. Seule face à ces apprentis, nous avons suscité un travail réflexif comparable.

LE PANEL

Constitution

Les entretiens ciblaient plutôt les apprentis des premiers niveaux de qualification. Huit groupes de première année⁵ ont ainsi été entendus, issus des secteurs professionnels suivants : menuiserie, boulangerie, pâtisserie, maçonnerie, coiffure, électricité et Services Informatiques aux Organisations (SIO).

Tous les répondants ont, pour des raisons éthiques, été signataires d'une autorisation de participation, remplie en nom propre, pour les majeurs, ou par un représentant légal pour les mineurs.

Le panel comprend 64 apprentis répartis dans des groupes allant de 5 à 11 individus. La proportion de femmes dépend des secteurs professionnels : majoritaires en coiffure, les femmes sont parfois absentes d'autres secteurs sans que cela ne soit fidèle au réel de la formation⁶. Le nombre d'apprentis mineurs dépend pour une grande part du diplôme préparé : ils sont en effet plus nombreux en CAP que dans les diplômes supérieurs.

Le tableau ci-dessous reprend ces différents éléments.

³ La structure a, depuis, changé de dénomination. La directrice de la formation de cette faculté Bénédicte Chabaud et ses équipes ont beaucoup œuvré pour préparer cette semaine : qu'elles en soient ici profondément remerciées.

⁴ Parmi elles, l'intervention de la première femme lauréate du titre de Meilleur Ouvrier de France (MOF) en boucherie, devant des apprentis médusés.

⁵ Le passage des contrôles en cours de formation (CCF) a rendu les jeunes de deuxième année moins disponibles.

⁶ Deux jeunes filles présentes en boulangerie n'ont pas pu participer aux échanges faute d'être détentrices d'une autorisation.

Tableau 1. *Détails du panel des entretiens de groupe*⁷

Métier préparé	Niveau de diplôme	Année dans le diplôme	Participants	Répartition H/F		Mineurs
				H	F	
Menuisier	CAP	1/2	5	H : 4	F : 1	4/5
Maçon	CAP	1/2	10	H : 10	F : 0	8/10
Boulangier	CAP	1/2	7	H : 7	F : 0	6/7
Pâtissier	CAP	1/2	10	H : 8	F : 2	10/10
Électricien	BP	1/2	11	H : 11	F : 0	1/11
SIO	BTS	1/2	6	H : 6	F : 0	0/6
Coiffure	CAP	1/2	5	H : 0	F : 5	4/5
Coiffure	MC ⁸	1/1	10	H : 2	F : 8	5/10

Modalités d'entretien

Les entretiens de groupe ont tous une durée approximative de 55 minutes, temps qui nous était imparti. Une présentation générale de la recherche était proposée en amorce. Sept items ont constitué le fil rouge de nos échanges. Les trois premiers concernent les modalités de transmissions des connaissances techniques par les deux figures clés de la formation. Le quatrième met au travail les discordances ponctuelles à la faveur de sous-items, détaillés ci-dessous. Les trois derniers items interrogent des thématiques dont il ne sera pas question ici⁹.

Tous les entretiens menés ont été enregistrés puis intégralement retranscrits avec l'aide d'un logiciel. Certaines séances ont été plus difficiles à mener que d'autres : l'effervescence a ponctuellement rendu l'enregistrement inaudible ; l'effet de groupe, moteur par moment, a suscité parfois des interactions entre pairs plus triviales.

La démarche¹⁰, inédite et valorisante pour les interviewés, a été accueillie avec un enthousiasme palpable par les premiers concernés. Ils avaient le sentiment d'avoir quelque chose à dire et peu d'occasions pour l'exprimer. Ils ont été quelques-uns à s'intéresser aux suites à donner à ces matériaux collectés. Les parents auraient, en outre, incité à la participation.

ANALYSE THÉMATIQUE

L'analyse systématique des entretiens s'est faite dans un premier temps à partir des thématiques centrales interrogées. Une telle analyse a consisté à comparer les entretiens pour faire émerger des constantes et mettre au jour d'éventuelles variables propres aux secteurs d'activité. Les matériaux recueillis hors des entretiens

⁷ Afin de ne pas « lever » l'anonymat, nous ne précisons pas les sites sur lesquels se sont déroulés ces entretiens.

⁸ Mention Complémentaire, depuis devenue « Certificat de Spécialisation » (CS).

⁹ Parmi elles, les projections des apprentis, les figures identificatoires ou encore l'impression de réciprocité (Labelle, 1996).

¹⁰ Consistant ici dans la sollicitation universitaire des jeunes apprentis au sein de « leur CFA ».

ont été articulés aux propos tenus à des fins d'illustration. Dans une perspective compréhensive, notre souci majeur a consisté à entendre ce que les premiers intéressés avaient à dire de ce qui se jouait pour eux, de leur point de vue, dans cette relation triadique. Ces propos sont donc situés, à la fois dans l'espace social et dans le temps.

ANALYSE DES RÉSULTATS¹¹

L'analyse des données a mis au jour des écarts significatifs dont les apprentis rendent compte avec clairvoyance. Sans les considérer comme des obstacles majeurs, ils y voient l'occasion de diversifier et enrichir leurs pratiques. Confrontés de fait à ces divergences, les apprentis adoptent des stratégies.

LA CONSCIENCE DES ÉCARTS

Prendre conscience des écarts implique de faire un pas de côté et de se regarder au travail. Cette dynamique réflexive, incitée par le CFA – « vie de l'alternance », outil de liaison – est le plus souvent encadrée. Libres ici de s'exprimer sans pression interne, les apprentis ont témoigné de pratiques divergentes mais néanmoins complémentaires qui mettent en exergue deux dimensions sous-jacentes : la persistance d'un apprentissage « sur le tas » et l'existence de tensions.

Des pratiques divergentes

« C'est pas le même endroit, c'est pas la même façon. » (Boulangier)

L'existence des divergences apparaît aux apprentis comme une évidence : non seulement ils n'apprennent pas « la même chose » mais ils n'apprennent pas « de la même manière » dans chacune des deux sphères. Quels sont les points de divergence et comment les expliquer ?

Les points de divergence

Les points de divergences rapportés par les apprentis sont multiples. Ils concernent en premier lieu les **gestes techniques**, qui demain deviendront « le coup de main » : « *En école, on va avoir des gestes différents qu'au salon* » (Coiffure, MC). Les divergences tiennent à la façon dont on tient son ciseau à bois en menuiserie, au façonnage de la baguette en boulangerie ou encore à l'application de la couleur à la faveur du seul pinceau dont la queue sert à séparer les mèches, parce que « *ça va plus vite* », en coiffure. Prolongement de la main, **l'outil** fait l'objet de choix : les maçons montent les parpaings avec le niveau au CFA mais au fil à plomb en entreprise ; un jeune menuisier a délaissé son équerre¹² pour l'outil mathématique utilisé par son patron : comme lui, il fait « *[é]out à la table de Pythagore* ». Les apprentis doivent en outre travailler avec des produits (coiffure), des machines (menuiserie), des proportions (maçonnerie) qui diffèrent d'un site à l'autre. Le **vocabulaire** a pu leur jouer des tours : entre termes génériques, antonomases et acronymes, les apprentis s'acculturent à un vocabulaire parfois instable. « *Boitier* », « *pot* », « *boîte* » désignent ainsi tous trois le même objet (Électricien). En arrière-plan, c'est une **méthode de travail**, sectorielle qui se dessine : les électriciens distinguent la réalisation d'un circuit faite au CFA, à partir d'un schéma – ils disent « *sur papier* » –, de la

¹¹ Les verbatims se verront précisés de l'intitulé du métier. Seul le secteur de la coiffure verra la précision supplémentaire de la mention du diplôme.

¹² L'exemple n'est pas sans rappeler celui consigné par Geay et Sallaberry (1999) au sujet de la méthode de la pige et repris par nous (Léonard, 2023).

méthode pratiquée en entreprise : « *sur un chantier [...], c'est tout fait de tête* » (Électricien). Les pâtisseries évoquent, eux, des « *procédés* » différents.

Exemplaires de ces méthodes, les **normes de sécurité et d'hygiène**, selon les secteurs, constituent un point d'achoppement important mais le propos est unanime : les normes, c'est le CFA et les normes imposées par le CFA ne sont pas toujours celles qui sont pratiquées en entreprise. Concernant les normes de sécurité, les apprentis se sentent responsables de leur respect en entreprise : « *s'il y a un décalage sur ça, c'est nous qui le mettons. [...] parce que ça, c'est un truc qu'on sait* » (Menuisier). Mais ces règles ne sont parfois appliquées que sous la pression d'un contrôle : « *on ne sait jamais si quelqu'un passe* » (Électricien). En matière d'hygiène, les préconisations données au CFA « *sont beaucoup plus strictes* » (Boulangier), voire « *disproportionnées* » (Coiffure, MC) ; les « *tables à œufs* » seraient même inexistantes en entreprise (Pâtissier). Même chose en coiffure où le matériel qui choit au salon n'est pas immédiatement désinfecté, mesure pourtant imposée à l'examen : « *Ici [au CFA], c'est très protocolaire, carré, alors qu'au salon, on est moins attentif. On va le faire mais pas comme on apprend au CFA* » (Coiffure, MC). Conscients de ces divergences, les apprentis les expliquent à partir des exigences et contraintes de leurs terrains respectifs, mais aussi à la faveur de ce qu'ils comprennent des enjeux de leur formation.

Les causes de ces divergences

Les pratiques divergent pour deux raisons majeures.

Les **exigences** émanant des deux territoires divergent tout d'abord en raison des intentions : si le formateur prépare avant tout à l'examen, le maître d'apprentissage acculture au métier tel qu'il se pratique¹³. Dans certains secteurs, le résultat prévaut sur la technique : tant que le mur est droit, les maçons sont satisfaits, quel que soit l'outil de réglage. Mais parfois, la technique prévaut sur le résultat : cela semble être le cas de la coiffure. Les conditions de travail influent ensuite sur ces exigences. En entreprise, le temps est compté et si l'employeur attend un travail de qualité, c'est bien l'efficacité qui prévaut. Il faut « *sortir les viennoiseries* » à temps, pallier le manque de crème pâtissière, mener de front la couleur d'une cliente et la coupe d'une autre, ou finir son enduit avant le passage du corps de métier suivant. En somme, « *la mentalité entre les profs et des patrons, [...] c'est pas la même* » (Boulangier).

Mais des divergences de fond peuvent survenir en raison **d'activités décorréliées**. Cette décorrélation peut être *ponctuelle* : tel apprenti doit réaliser en entreprise une tâche qu'il n'a pas encore apprise au CFA. Les apprentissages sont alors désynchronisés. C'est un état de fait dont les apprentis, nous le verrons, s'accommodent. La décorrélation peut être *plus pérenne* et liée à un référentiel de formation qui n'est plus d'actualité. Les électriciens estiment ainsi : « *le programme est trop ancien et il y a beaucoup de choses qu'on voit qui ne servent pas forcément à grand-chose* » (Électricien). Nous assistons nous-même à une scène en coiffure : la formatrice présente une méthode de décoloration qui ne se pratique plus en salon mais « *c'est au programme* » de la formation (Journal de bord). Inversement : « *On a des techniques qu'on ne verra qu'au salon, qu'on ne verra jamais ici* » (Coiffure MC). Enfin, il est une décorrélation plus *systémique* : c'est ce menuisier qui travaille dans la pose alors qu'il apprend la fabrication, cet électricien qui ne pose que des portails alors qu'ils ne sont pas au programme, ce boucher qui reçoit la viande déjà parée sous vide, ou encore ce coiffeur qui a signé un contrat chez un *barber* et qui, de fait, n'y pratiquera jamais les permanentes, pas plus qu'il ne maniera la

¹³ Notons que les apprentis semblent faire fi, ici, de leurs intentions propres.

tondeuse au CFA. Ces décorrélations s'expliquent par les pressions, des apprentis comme des CFA, liées à la signature d'un contrat mais questionnent évidemment la dimension intégrative de l'apprentissage et le sens des apprentissages. Comment, en effet, donner à l'apprenti les moyens d'articuler les savoirs acquis dans les deux territoires de la formation quand celui-ci assène : « *Moi je ne fais pas du tout la même chose en entreprise qu'ici* » (Menuisier) ?

Pour autant, ces divergences ne sont pas perçues comme des obstacles.

Des pratiques complémentaires

Alors qu'on aurait pu supposer que ces écarts constituaient une source de désagrément, voire plus largement un obstacle sur le plan de la construction de l'identité professionnelle, il apparaît que les divergences, parfois sévèrement décrites par les apprentis, sont accueillies positivement. Apprendre le geste académique plutôt que de recourir à une machine, comme c'est le cas en entreprise, est une ressource complémentaire bienvenue pour les menuisiers : « *Il faut aussi qu'on apprenne à avoir le savoir-faire du projet à la main* » (Menuisier).

Quand les activités sont décorrélées ponctuellement, à l'occasion d'apprentissages différés, le travail n'en est pas moins intéressant : à propos de « *l'analyse de trame* », faite d'abord en entreprise, un apprenti estime que la voir ensuite en cours « *[lui] a permis de compléter les informations* » (SIO). Cette complémentarité est l'occasion de diversifier ses pratiques : « *ça m'a plus ouvert l'esprit sur beaucoup de manières pour arriver au même résultat* ». (Pâtissier).

Mais cette complémentarité, globalement bien accueillie – « *C'est important d'avoir deux points de vue aussi* » (SIO) –, voire considérée comme consubstantielle de l'alternance, sème aussi le trouble dans les apprentissages. Un jeune pâtissier prend l'exemple de la pâte à chou :

« me dire, ah oui, j'ai déjà fait [ça] en entreprise, du coup, je sais faire, alors que non, parce qu'au CFA, on avait fait de manière différente [...] Pour moi, personnellement, c'est un peu perturbant parce qu'on a l'habitude de la faire en entreprise d'une telle façon. Et quand on arrive au CFA et qu'on a fait d'une autre façon, on a peur de se tromper. » (Pâtissier)

Le geste est tellement répété en entreprise qu'il est incorporé : « *c'est même pas du par cœur, c'est qu'en fait, c'est ancré en nous [...]* » (Pâtissier). D'autant que le temps joue des tours à la mémoire : « *moi je sais que quand je reviens d'entreprise [...], j'ai un peu tout oublié du CFA* » (Pâtissier).

Ces divergences et leur complémentarité nous mettent sur la voie d'une forme d'apprentissage que l'on pensait révolue à la faveur de la redéfinition du contrat tripartite.

La persistance de l'apprentissage « sur le tas » en entreprise

La décorrélation des activités est parée en partie par un apprentissage informel, réalisé dans le cadre de l'entreprise : l'apprentissage « sur le tas ». Mis très tôt sur le chantier, en laboratoire ou au salon, les apprentis entrent souvent dans le métier en « volant le savoir par les yeux » (Moreau, 2003) : « *J'apprenais en regardant. J'ai appris comme ça* » (Maçon). L'observation fait d'ailleurs partie des règles du jeu admises par les apprentis : « *en début de formation, [...] la première chose qu'on fait en tant qu'apprenti, on observe beaucoup ce que le maître d'apprentissage fait et comment il le fait* » (Coiffure MC). Mais les apprentis ne se contentent pas de cette posture d'observateur ; ils apprennent à réaliser le geste en observant : « *On regarde et on essaie de refaire* » (Pâtissier). Et les incidences de cet apprentissage ne sont pas négligeables : « *J'ai réussi parce que je l'avais regardé plein de fois* » (Pâtissier).

Moins académique que le savoir-faire transmis par les formateurs, ce type d'apprentissage en séduit d'ailleurs quelques-uns, moins scolaires : « *J'apprends mieux quand je fais, quand je pratique* » (Électricien). Aussi les apprentis sont-ils souvent proactifs en la matière : « *quand je [...] termine ma tâche [...] je vais voir ce qu[e mon patron] fait. Je prends des notes [...], que je puisse un peu avoir déjà les bases et que je puisse après le déployer et aller de l'avant* » (Pâtissier).

Mais cette modalité d'apprentissage va avoir deux conséquences délétères, soulignées par les apprentis eux-mêmes : d'une part, elle discrédite, aux yeux de certains, la valeur ajoutée d'une formation formelle, jugée superflue : « *au final, tu arrives en cours et tu connais déjà comment faire. Tu te dis que ça ne sert plus trop à grand-chose [de le voir au CFA]* » (Électricien) ; d'autre part, elle confronte l'apprenti à un écart plus grand lorsqu'il doit réapprendre le geste académique : « *là [au CFA], il nous montre un peu plus proprement, donc je trouve ça plus compliqué d'apprendre au CFA* » (Pâtissier).

Ces écarts auxquels sont immanquablement confrontés les apprentis les exposent en outre à des tensions qui se jouent entre les « figures » de la formation.

La rivalité entre les figures de la formation

Si les deux figures¹⁴ de la formation sont reconnues par les apprentis comme légitimes et complémentaires, c'est bien dans un contexte de rivalité que l'apprenti tente de trouver sa place.

Cette rivalité opère sur des terrains objectifs dont il a été question plus haut et qui relèvent des prérogatives et/ou des attentes des deux acteurs : la préparation à l'examen au CFA, l'opérationnalité en entreprise. Or, la formation académique est parfois vue comme contre-productive par l'entreprise : « *sur le chantier, ils disent que la formation n'est pas du tout adaptée à ce qu'on va faire* » (Menuisier). Certains maîtres d'apprentissage n'hésitent pas à critiquer ouvertement les méthodes – « *On ne t'apprend pas les bonnes méthodes* » (Électricien) – ou la pertinence de l'enseignement – « *À l'école, tu apprends quoi ?* », ils me disent mes employeurs » (Maçon). De fait, les méthodes divergent et constituent le nœud des reproches de part et d'autre, chacun revendiquant la « bonne méthode » : « *[...] ils se sont engueulés pour rien. Si l'entreprise, ils nous font faire comme ça, c'est parce que pour eux, c'est la meilleure manière [alors que] eux [au CFA], ils veulent qu'on apprenne comme eux ils apprennent.* » (Maçon). Même constat, en sens inverse, en pâtisserie : « *Au CFA, le professeur peut très bien dire : "oui, vous faites ça à l'entreprise". Et à l'entreprise, le patron peut nous dire que ce n'est pas bien* » (Pâtissier). Chacun tente de défendre son « territoire » mais semble oublier que, ce faisant, tous deux mettent l'apprenti en porte-à-faux.

Des dimensions intersubjectives semblent également à l'œuvre : se jouent alors des tensions qui mettent en jeu l'éthos professionnel. Le temps de formation est parfois dénigré par les employeurs : « *quand je vais en cours, [...] il me dit "bonnes vacances"* » (Coiffure, CAP). Les quantités produites au CFA sont parfois moquées et le travail qualifié de « dinette » : « *C'est de la petite cuisine que vous faites là-bas* » (Pâtissier).

Un véritable conflit a, semble-t-il, éclaté au sujet de la crème pâtissière : d'un côté, l'employeur et sa poudre de lait ; de l'autre, le formateur et ses ingrédients « *de qualité* ». Au milieu, l'apprenti :

¹⁴ On ne saurait ignorer que « derrière » les figures-personnes fréquentées par l'apprenti se construisent aussi des figures-modèles, voire des figures symboliques.

« Par exemple, moi j'utilise de la poudre à lait mais c'est que pour ma crème pâtissière et en fait le prof il n'a pas compris pourquoi on utilisait que de la poudre pour la crème pâtissière. Pourquoi pas prendre du lait normal ? C'est que moi j'ai pas la réponse. » (Pâtissier)

Et l'apprenti de nous restituer les échanges *in absentia* de l'un et de l'autre, percevant que les critiques faites par son entremise vont bien au-delà d'une simple liste d'ingrédients ; elles touchent l'identité professionnelle de l'un et de l'autre :

« Moi par exemple, mon maître d'apprentissage, vu que le prof critique un peu entre guillemets comment il travaille ses matières premières, ça lui arrive qu'il s'énerve sur ça parce que le prof, il insinue qu'il ne sait pas faire son travail correctement [...] alors qu'il sait mieux, enfin pas mieux, il fait ça régulièrement parce que c'est pas du tout la même chose que dans le cadre du CFA. » (Pâtissier)

L'apprenti semble confronté, dans cette situation, à ce que Gaulejac (2012) désigne comme un « conflit de loyauté » : pris en tenaille entre des visions contradictoires, porteuses d'injonctions, il ne saurait choisir un camp sans trahir l'autre. Certains apprentis estiment que cette rivalité est néanmoins inévitable : « Il y aura toujours différentes façons de faire. C'est pour ça qu'on¹⁵ critique énormément » (Électricien). Reste que l'apprenti construit son éthos professionnel (Gremion, 2022) dans ou à partir d'un environnement non seulement territorialisé, mais aussi potentiellement sous tension(s), aux prises avec des recommandations souvent contradictoires. Comment dès lors compose-t-il avec ces écarts ?

LES STRATÉGIES D'ADAPTATION

Pour pallier les écarts constatés entre les attentes et pratiques des deux figures de la formation, les apprentis semblent mettre en place des stratégies¹⁶ dont le mot d'ordre est l'adaptation. Dans le corpus des entretiens, on ne compte pas moins de trente et une occurrences du mot racine *adapt-*. Sept entretiens sur huit sont concernés par ces occurrences. Mais derrière ce constat (« on s'adapte »), existent en réalité des stratégies spécifiques. Trois voies ont émergé qui s'articulent plus qu'elles ne s'opposent.

Le positionnement « opportuniste »

À la lecture des entretiens, un indicateur lexical nous a mise sur la piste de ce positionnement qualifié d'« opportuniste ». Les occurrences de la formule suivante : « ça dépend » (66) nous ont fait prendre conscience qu'en fonction des interlocuteurs, des lieux de formation mais aussi des occasions, les apprentis adoptent telle ou telle technique, geste ou pratique. « Au salon, je fais ma technique et puis ici [au CFA], je change. Je fais une autre technique » (Coiffure, CAP), ou encore « Au CFA, on est plus méthode examen que méthode salon » (Coiffure, MC). Mais « jongler » entre deux techniques n'est pas toujours aisé : « [...] il faut se réhabituer » (idem).

Le terme « stratégie » prend parfois tout son sens quand les choix effectués par l'apprenti résultent d'un calcul au long cours : un apprenti explique vouloir rester dans son entreprise au terme de son CAP et aspire, pour cette raison, à « marcher comme son employeur » (Menuisier). Il poursuit :

¹⁵ Le « on » désignant ici, dans le propos de l'apprenti, indifféremment, les formateurs et les maîtres d'apprentissage.

¹⁶ Nous renvoyons aux réserves émises très justement par Kaddouri (2019) sur l'utilisation de ce terme.

« même si les méthodes du CFA peuvent être bonnes, au moins, à l'entreprise, j'utilise leur méthode, ils sont sûrs que... c'est par intérêt en fait. [...] Là, je veux vraiment rester [...] dans la même entreprise. Je préfère garder les méthodes de mon maître d'apprentissage ». (nous soulignons)

Certains gestes appris au CFA n'ont, semble-t-il, vocation qu'à satisfaire les exigences de l'examen (Coiffure MC) : les apprentis ne s'y plient que lorsque ceux-là sont attendus. D'autres optent pour des choix raisonnés, en tenant compte de leur habileté ou de leur goût, sans perdre de vue les objectifs : *« on va choisir [la méthode] qui est mieux pour nous et si on choisit celle-là, on doit aller vite »* (Boulangier). Là encore, la diversité, loin d'être une source de blocage, constitue un atout : *« on suit un peu les deux méthodes, ce qui nous permet toujours d'avoir plusieurs méthodes, de choisir celle qu'on préfère ou celle sur laquelle on est plus à l'aise. »* (SIO), quitte à personnaliser le geste – *« on fait à notre sauce ce qu'on a vu [...]. On rajoute des petits trucs »* (Coiffure, MC).

Enfin, il arrive que des apprentis assument le mélange des genres ; la mixité des techniques constitue pour eux un compromis acceptable, compte tenu de la prévalence du résultat sur la façon :

« ce que je fais en entreprise, quand ils vont me demander de le faire là [au CFA], je vais faire pareil, mais avec un peu les techniques du CFA. Parce que c'est ça qu'ils nous demandent aussi. [...] de toute façon tant qu'on a le résultat, c'est bon. » (Maçon)

Tenir compte des attentes et s'y conformer sur le moment, choisir son camp ou ouvrir sa propre voie constituent les grands axes stratégiques de positionnement. Mais certaines stratégies sont plus audacieuses encore.

Le transfert

Jouant avec la territorialisation des savoirs, certains apprentis osent le transfert des savoirs d'un lieu à l'autre, avec plus ou moins de succès.

Les tentatives

Lors du passage d'un examen blanc, un jeune boulangier dont nous observions la promotion, « sort » un pain aux raisins, traditionnellement en forme d'escargot, sous la forme d'un palmier¹⁷. Immanquablement, le formateur lui demande des explications : *« C'est comme ça que mon patron les fait dans la boutique »*. L'enjeu est de taille : le changement de forme peut-il être validé pour le passage de cet examen blanc ? Texture, aspect, goût sont au plus près de la recette attendue. Le formateur finit par valider cette réalisation, dont la forme est pourtant inédite, mais avertit l'apprenti : pas de prise de risque de ce type le jour de l'examen du CAP (Journal de bord).

Dans l'autre sens, les pâtisseries rapportent en magasin recettes et techniques apprises au CFA : *« notre maître d'apprentissage [...] va nous dire [...] de lui monter ce que l'on a vu parce que lui, il est pas forcément au courant ou il sait pas forcément ce que c'est »* (Pâtissier).

Reste que l'accueil de ces compétences transférées, dans une logique d'import-export, a parfois de quoi surprendre. Une scène observée auprès des BTM¹⁸ en pâtisserie nous met sur la voie de ce qui peut se jouer.

¹⁷ Autre viennoiserie en forme de cœur.

¹⁸ BTM : Brevet Technique des Métiers

Une apprentie réalise, lors d'une grosse épreuve, la gélatine de son gâteau. De loin, le formateur remarque son organisation et l'interroge :

« Mais qu'est-ce que tu fais ? »

– C'est comme ça qu'on fait en entreprise, chef.

– Ah... (silence). D'accord. Jamais vu. (silence). On en apprend tous les jours. » (Journal de bord)

« En apprendre tous les jours » mais surtout « en apprendre de son apprentie », fût-elle hautement qualifiée¹⁹, a de quoi « bousculer » ces figures symboliques. Aussi les tentatives de transfert, qui exemplifieraient pourtant la logique d'alternance *intégrative*, sont-elles inégalement accueillies.

Un accueil inégal du transfert

Si, dans l'exemple ci-dessus, le formateur prend acte de la démarche singulière de l'apprentie, c'est sans doute pour partie en raison du niveau de maîtrise avéré et de l'expérience professionnelle confirmée de la jeune femme. Dans les premiers niveaux de qualification, il arrive aussi parfois que les tentatives de transfert soient valorisées, valorisant de ce fait l'apprenti. Se formant sur un logiciel méconnu en organisation, un apprenti s'est ainsi vu proposer de former à son tour ses collègues. Plus encore, le transfert peut donner lieu à l'expression d'un apprentissage mutuel : « Ils nous apprennent mais nous aussi, en échange » (Coiffure, MC) ou encore « [Le patron] fait : "Ah mais c'est bien, tous les deux, on peut apprendre" » (Coiffure, CAP).

Bien que certains transferts du CFA vers l'entreprise soient tolérés, pourvu que le résultat soit à la hauteur des attentes (Coiffure, CAP), rares semblent être toutefois les professionnels qui se saisissent de ce qui leur a été donné à voir par leur apprenti. Les apprentis expliquent ces réticences par deux arguments : d'une part, le respect de la position des acteurs dans l'espace social – « souvent, comme on est étudiants, ils n'aiment pas qu'on leur apprenne, par le fait qu'on est inférieur à eux » (Menuisier) ; d'autre part, les habitudes – « Je ne sais pas s'il va vraiment changer [sa technique] parce que je pense qu'il est vraiment habitué à ce qu'il fait » (Coiffure, CAP). Mais émergent d'autres raisons et en premier lieu l'efficacité (ratio temps/production) : appliquant une technique de dégradé apprise au CFA, une apprentie se voit dissuadée par son employeur – « non, tu ne fais pas comme ça parce que tu vas perdre du temps. » (Coiffure CAP). D'autres s'opposent au transfert apparemment par principe : « [le patron] m'a clairement dit que ce que j'apprenais au CFA, je ne devais pas ramener ça au salon » (Coiffure, CAP). À l'inverse, les méthodes apprises au salon restent au salon : « Au CFA, ils veulent pas qu'on parle de nos manières de faire au salon. » (Coiffure, MC). Les réticences semblent en effet plus fortes au CFA : de fait, la méthode académique, attendue à l'examen, souffre peu de latitudes. Il serait, en outre, chronophage d'accorder de l'importance à la diversité des pratiques²⁰.

Le transfert n'est donc pas toujours bien accueilli ; pourtant, l'apprenti n'a de cesse de reconfigurer ses connaissances pour les rendre opérationnelles sur les lieux attendus :

« tu dois toujours adapter ce que tu apprends au CFA à ce que tu vas retransmettre en entreprise [...] Parce que ce que tu apprends au CFA, ce ne sera jamais exactement dans les mêmes conditions. C'est pas la même méthode ; [...] pas les mêmes conditions de travail, d'urgence [...]. Tu es toujours en train d'adapter ce que tu as appris. » (SIO)

¹⁹ On nous apprendra que les BTM sont l'élite de la pâtisserie.

²⁰ Si l'employeur peut n'avoir qu'un apprenti, le CFA en compte une quinzaine par groupe...

La mobilisation d'un espace tiers

« *Aujourd'hui, on a cette possibilité de s'auto-former.* » (SIO)

Pour faire face à une décorrélation des apprentissages, mais aussi agrémenter le panel de leurs compétences, certains apprentis mobilisent, de leur propre chef, une troisième source de connaissances : Internet.

Certains domaines semblent plus sujets que d'autres à ce recours : les nouvelles technologies exigent en effet un travail de veille quasi permanent. Se tenir informé est primordial : « *On est dans un domaine où [...] il faut énormément s'informer au quotidien des nouveautés, des nouvelles technologies, des normes, [...]. Donc, il y a forcément un travail personnel derrière* » (SIO). Les métiers de bouche, très en vogue à la faveur des émissions de télévision – mais aussi, très photogéniques –, sont l'occasion de publications nombreuses : les recettes, astuces et autres associations de saveurs qui déferlent sur les réseaux sociaux font le bonheur des apprentis, souvent passionnés et surtout hyperconnectés. Même constat pour la coiffure dont les professionnels peinent à suivre les tendances tant elles se succèdent à un rythme effréné.

Mais « les réseaux » n'ont pas pour seule vocation d'informer, ils « forment » aussi : « *je regarde plusieurs vidéos et après, je m'entraîne aussi avec mes parents* » (Coiffure MC). Parfois destinés à pallier l'absence de contenus théoriques comme pratiques – « *C'était vachement tôt dans ma formation. Du coup, ce n'est pas forcément le sujet qu'on était en train d'avoir.* » (SIO) –, les tutoriels séduisent potentiellement tous les corps de métier : « *Moi, je n'ai pas appris ça [faire tenir les griffes d'un bloc prise] au CFA. Mais j'ai appris ça par moi-même, en regardant des montages, des interviews, etc.* » (Électricien).

Plus encore, les contenus véhiculés semblent faire autorité au point d'être transférés en entreprise – « *Je l'ai montré au salon mais je l'ai vu sur les réseaux* » (Coiffure MC) – ou de surseoir à l'une des deux autres sources formatives officielles – « *Heureusement qu'il y avait le CAP pour m'apprendre les bases des choses et [nom du réseau social] parce que sinon, je n'aurais jamais eu mon CAP* » (Coiffure, MC).

Cette troisième source de connaissances, ancrée sur un territoire bien plus vaste et plus ouvert, où les singularités peuvent s'exprimer et dont les partages sont viraux, constitue une manne que nous n'avions pas anticipée. Elle contribue à désenclaver ponctuellement l'apprenti de la relation triadique tout en favorisant le travail de transposition d'un territoire à l'autre. Elle conforte les compétences acquises en les agrémentant de compléments utiles et transférables. Si elle peut – dangereusement ? – donner l'illusion de se substituer aux figures du métier, sa consultation atteste néanmoins, d'une part, l'intérêt des apprentis pour le métier auquel ils se forment et, d'autre part, la proactivité de ces jeunes dans leur montée en compétences. Ce faisant, elle pourrait contribuer non seulement à renforcer leur engagement en formation mais aussi à consolider leur identité professionnelle en construction. Cette dynamique, enfin, mettrait les plus jeunes sur la voie d'une formation continue : tout ne se joue pas à l'obtention du diplôme.

DISCUSSION

Si les écarts sont manifestes, ils semblent également consubstantiels de la formation en alternance telle qu'elle est proposée aujourd'hui. Plus encore, c'est sans doute ce qui en fait sa richesse. La diversité des points de vue constitue en effet, aux dires des premiers intéressés, un intérêt majeur. Certes, elle confronte les apprentis à des difficultés techniques et parfois psychologiques, dans l'appropriation des savoirs comme dans les

relations interpersonnelles. Elle contraint, en outre, les plus jeunes à faire preuve d'une forme de souplesse, d'habileté pour ne pas dire de jonglage, voire de duplicité parfois, pour satisfaire des attentes, ou affronter des propos, souvent contradictoires. Mais la plurivocité semble très vite comprise à la fois en termes de causes et dans les attitudes à tenir pour y faire face et finalement en tirer parti : « *C'est compliqué au début, et après, on s'adapte, on apprend mieux et voilà* » (Pâtissier).

Entre les méthodes « canoniques » apprises au CFA, agrémentées le plus souvent des explications afférentes, qui visent l'obtention du diplôme, et les gestes du métier, plus opérationnels et souvent singularisés, montrés – ou simplement imités – en entreprise, les apprentis dessinent leur propre cahier des charges. Conscients que les exigences sont tributaires des conditions mêmes de l'exercice, ils mettent en place ce que, faute de mieux, nous avons appelé des « stratégies ». Par intérêt ou par goût, dans un souci d'aisance mais aussi de définition identitaire, ils optent pour un positionnement spécifique qui relèverait pour certains d'un « art de la contrebande » (Renier et Guillaumin, 2022), pour d'autres d'une forme de « bricolage » au sens de Lévi-Strauss (Perrenoud, 2001).

Cette dynamique tient compte de nombreux facteurs exogènes. Parmi ces facteurs, la dimension temporelle constitue la variable majeure. Elle se décline sous trois aspects principaux, finalement imbriqués : les pédagogies mises en œuvre, mais aussi le temps de présence en institution ou encore les conditions d'exercice. Ces trois aspects confrontent des temporalités longues et une forme d'urgence qu'il serait pertinent d'approfondir.

Face à ces considérations aux multiples paramètres, il convient d'accepter que les apprentissages ne sauraient être synchrones. Le livret d'apprentissage, témoin des activités et de la progression de l'apprenti, se heurte aux conditions réelles de la formation, dont les apprentissages sont asynchrones, et peine à jouer pleinement son rôle, à moins d'un travail spécifique de réélaboration (Lecefel et Mouchet, 2021).

C'est donc bien du côté du travail de « reliance » qu'opère l'apprenti, travail éminemment « silencieux » (Lechaux, 2016), dans l'« entre » des deux territoires de la formation, qu'il convient de chercher les sources permettant la résorption voire la subsumption des écarts existants. À mesure que la formation avance, l'apprenti est confronté à des divergences dont l'intensité comme les enjeux augmentent. Alors que les écarts se creusent et deviennent de plus en plus clivants, l'apprenti semble se donner les moyens d'amoindrir les écarts, ou d'en jouer, en en comprenant tout au moins les causes extérieures²¹. Contraint de s'adapter, il accepte de le faire avec les moyens dont il dispose, déployant des stratégies individuelles qui lui conviennent. Ces dernières pourraient, si elles étaient mobilisées par les figures de la formation, favoriser et accélérer la professionnalisation des apprentis. Les tentatives de transfert, par exemple, d'un territoire à l'autre, ne sont pas toujours bien accueillies, alors même qu'elles attestent cet effort d'articulation. Il en va sans doute ici d'une éthique singulière des figures de la formation, sur laquelle insistent Renier et Guillaumin (2022), consistant à « se faire passeur » (p. 231).

Quid alors de l'alternance dite « intégrative » ? Dans ce « projet professionnel partagé » (Mauduit-Corbon et Martini, 1999), le caractère intégratif semble relever davantage d'une *visée* que des moyens réellement conférés. L'articulation des savoirs, savoir-faire et plus largement des compétences paraît incomber aux apprentis eux-mêmes qui « tricotent » les fils dissociés, issus des deux territoires institutionnels de la

²¹ À défaut, peut-être, d'en saisir les motifs.

formation, ajoutant même des fils externes, empruntés à d'autres. Ce travail de l'« entre », s'il est difficile, risqué, parfois sans doute épuisant, n'est pas vain. Ce faisant, les apprentis cessent de « [vivre] deux vies » (Perrenoud, 2001) mais développent une vision complexe ; ils créent ce « point de rencontre » (Perrenoud, 2001), à cause ou plutôt grâce à « la confrontation entre plusieurs expériences humaines » (Maubant et Gremion, 2022, p. 7) et esquissent ainsi les traits du professionnel en devenir. En déployant leurs stratégies, ils peaufinent leurs techniques, empruntant ici ou là des éléments, et finalement configurent leurs pratiques et jusqu'à leur vision du métier : d'exécutants, ils deviennent concepteurs (Perrenoud, 2001) se saisissant pleinement de leur alternance. Ce travail de l'« entre » est l'antichambre de ce que Bourgeois (2018) appelle la « subjectivation » ; un apprenti résume ainsi l'enjeu : « *On se fait notre propre vision [...] On se construit nous-même à partir d'autres personnes* » (SIO).

Dessignons pour terminer une nouvelle perspective : par le travail de reliance qu'opère l'apprenti entre les deux sphères de la formation, et à la faveur de certaines stratégies qu'il déploie, l'apprenti ne contribue-t-il pas, parfois malgré lui, à former à son tour ses figures de la formation ? L'alternance, telle qu'elle est pratiquée n'est-elle pas le lieu tout indiqué de ce que Labelle (1996) a conceptualisé sous l'expression « réciprocity éducative » ? De premiers éléments, issus de cette recherche menée auprès des apprentis, mais aussi recueillis à l'occasion d'un premier entretien de groupe réunissant quatre formateurs techniques, nous mettent sur la voie de cet espace singulier à investiguer. Son exploration et sa mise au jour nécessiteront que d'autres interlocuteurs, issus des deux sphères de la formation, soient entendus. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre : Formation et construction du sujet*. PUF.
- Brochier, D., Cadet, J.-P., Mahlaoui, S. et Quenson, E. (2019). Le développement de l'alternance en France : Un volontarisme sans cesse contrarié. Dans S. Zaouani-Denoux et E. Mazalon, *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches* (p. 95-113). L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. P.U.F.
- Gaulejac, V. (de). (2012). *L'histoire en héritage : Roman familial et trajectoire sociale*. Payot et Rivages.
- Geay, A., et Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1069>.
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1), 91-106. <https://doi.org/10.7202/1087560ar>.
- Guillemot, V., Boutte, J.-L., Vial, M. et Faijan, F. (2014). L'alternance, un dispositif d'accès à l'emploi durable : À quelles conditions ? *Éducation Permanente, HS AFPA*.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Éditions Galilée.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : Une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>.

- Kaddouri, M. (2020). Écarts épistémiques et écarts identitaires de l’alternance. Dans S. Zaouani-Denoux et E. Mazalon, *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usages et complexité des approches* (p. 179-195). L’Harmattan.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. PUF.
- Lecefel, P. et Mouchet, A. (2021). Le vécu subjectif comme ressource dans la formation des apprentis. *Éducation Permanente*, 228(3), 167-176. <https://doi.org/10.3917/edpe.228.0167>.
- Lechaux, P. (2016). L’alternance en formation : Le travail silencieux de l’activité de reliance des « alternants » dans le cadre d’un dispositif de formation mobilisateur. *Phronesis*, 5(1), 38-49. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2016-1-page-38?>
- Léonard, É. (2023). Formateur/maître d’apprentissage : une rivalité féconde ? *Éducation Permanente*, 234-235(1), 33-41. <https://doi.org/10.3917/edpe.234.0033>.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes : Travail et pédagogie*. PUF.
- Maubant, P. et Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l’)alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1087554ar>.
- Mauduit-Corbon, M. et Martini, F. (1999). *Pédagogie de l’alternance*. Hachette.
- Mayen, P. (1999). Les écarts de l’alternance comme espaces de développement des compétences. *Éducation permanente*, 141, 23-38.
- Merhan Rialland, F. (2011). Alternance et réflexivité : Entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Dans M. Morisse, L. Lafortune, et F. Cros, *Se professionnaliser par l’écriture. Quels accompagnements ?* (p. 37-59). Presses de l’Université du Québec. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37227>.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. La Dispute.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, F. Cros, et B. Segulier, *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Seli Arslan.
- 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), 223-234. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-223>.
- Savoyant, A. (2010). Une approche cognitive de l’alternance. *Travail et apprentissages*, 1(5), 199-126. <https://doi.org/10.3917/ta.005.0119>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Zaouani-Denoux, S. (2007). Le rapport à l’alternance, de l’injonction à l’appropriation. Actes du Congrès AREF 2007. *La recherche en éducation aux interfaces*, 1-8. <http://www.congresintaref.org/Acte328.html>
- Zaouani-Denoux, S. et Mazalon, E. (2020). *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches*. L’Harmattan.
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l’alternance : Se construire dans plusieurs mondes d’action. Dans CRF-CNAM, *Questions de recherche en éducation*, 2. Action et identité (p. 18). ENS Édition.