



L'alternance en baccalauréat professionnel industriel sous statut scolaire

Des pratiques pédagogiques en question



- 84 semaines en LP
- 22 semaines en entreprise (six périodes maximum. Chaque période ne peut être inférieure à trois semaines)

Le cadre
réglementaire



- De quel type d'alternance s'agit-il ?
 - Juxtapositive ou Intégrative
- Quelle efficacité ?

La réalité des
pratiques
d'enseignement



- Découverte de l'entreprise
- Immersion dans un contexte réel du métier
- Apprentissages sociaux
- ... ?
- Développement de compétences professionnelles
- Evaluations certificatives

Qu'attend-t-on
des PFMP ?



- Des situations de travail spécifiques
- Des apprentissages réels mais « inachevés »
- Pour l'enseignant, il s'agit d'amener l'élève à transformer son expérience en compétences et à l'intégrer dans son parcours de formation.

Les
apprentissages en
entreprise et la
construction de
compétences



- Comment transformer l'expérience en entreprise en compétences ? *(Par quelles démarches pédagogiques ?)*

- Comment intégrer l'expérience en entreprise au parcours de formation ? *(partant du fait qu'il n'est pas possible de prescrire les tâches à réaliser en entreprise)*

Les questions qui
se posent à
l'enseignant



Pour enrichir la compréhension des situations vécues en entreprise et passer du cas particulier rencontré au cas général (conceptualisation)

Des retours
réflexifs sur
l'activité



L'analyse des situations
professionnelles vécues permet de
dégager des savoirs et des principes
d'actions.

(récit, débriefing, techniques d'aides à
l'explicitation,)

Pour développer
une pédagogie de
l'alternance



Pour chaque PFMP

- Des objectifs de formation définis et explicités aux élèves (et aux tuteurs). En rapport, par exemple, avec un procédé de fabrication, un processus industriel, une technologie, ...
- La définition de fiches-navettes en vue du retour d'expérience.

Une démarche
d'enseignement
organisée



A partir des expériences en entreprise des élèves, dans le cadre de séances d'enseignement :

1. restitution et mise en commun d'expérience de situations de travail ciblées.
2. Analyse et comparaison afin d'aller aux lois et aux concepts.
3. Validation et transfert des nouveaux apports dans de nouvelles situations de travail.

Démarche
d'enseignement
type

Le cycle d'apprentissage (d'après D.Kolb)

Il y a d'abord l'expérience concrète **(1)**

De cette expérience, la personne tire un certain nombre d'observations sur lesquelles elle réfléchit selon différents points de vue afin de lui donner un sens **(2)**. Cette réflexion fournit le matériel nécessaire pour élaborer un ou des concepts (principes, règles, etc.) permettant de généraliser à plus d'une situation **(3)** Ces nouveaux apports peuvent être réinvestis et validés dans de nouvelles situations **(4) et réutilisés dans de nouvelles expériences (1)**

Objectifs de formation pour une PFMP

Définition de fiches navettes adaptées



1- Situations de travail en entreprise

Relevés d'observation sur fiches navettes



2- Retour sur expérience

Récit / Débriefing / Mutualisation des expériences / Analyse/...



3- Conceptualisation

Règles / Savoirs



4- Intégration

Réinvestissement dans des situations nouvelles en lycée ou/et en entreprise

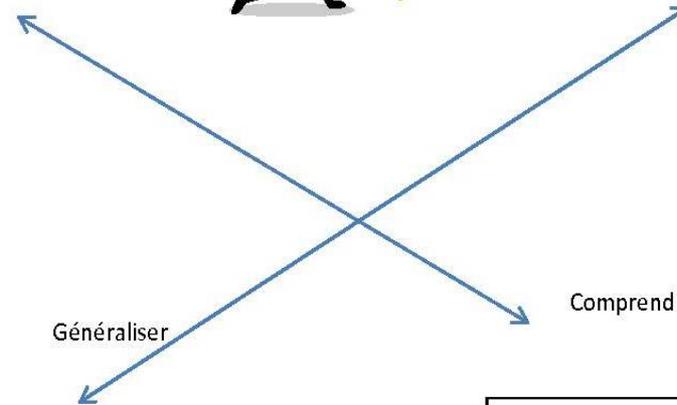
Transférer



Appréhender

Comprendre

Généraliser



Objectif de la séance : Définir un règle générale pour la réalisation d'une tâche particulière de production

Etapas :

- **Individuellement** : récits sur les situations de travail vécues en entreprise (à partir de fiches navettes)
- **En petits groupes** : comparaison des situations et des processus / hypothèses de règles /concepts
- **En groupe classe** : Confrontation des hypothèses / définition de règles /concepts
- **Individuellement et/ou en groupes** : Application dans de nouvelles situations de travail

Exemple de
séance type



- Une formation en alternance « réelle » met les enseignants en situation de rechercher des synergies entre deux lieux de formation
- Il ne s'agit pas de centrer la logique de formation sur les activités conduites en entreprise mais d'introduire des temps pédagogiques particuliers qui s'intéressent réellement au vécu en entreprise
- Des « retours réflexifs » sur les situations de travail sont une façon d'y parvenir. Ils participent à la transformation de l'expérience en entreprise en compétences professionnelles
- Ces temps pédagogiques sont d'autant plus nécessaires, au retour des PFMP , qu'ils permettent aux élèves de prolonger leurs apprentissages en les articulant avec la formation en lycée. Ce qui contribue à donner du sens à l'alternance de leur formation.

En conclusion



Période de formation en entreprise du ____ au ____

Objectifs de la période :

Nom, Prénom : _____ Entreprise : _____

Date : / /

Observation d'une situation de travail / Préparation au débriefing

Merci de me renvoyer vos fiches avant le _____ à professeur@ac-strasbourg.fr.

- 1- Décrivez ici la situation de travail et les attentes de votre tuteur (complétez éventuellement au dos)

- 2- Qu'est-ce qui m'a surpris dans la situation de travail ?

- 3- Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Dans quelle mesure les objectifs ont-ils été atteints ?

- 4- Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ?

- 5- Quelles questions me suis-je posées suite en réalisant ce travail ? Quels sont les éléments de réponse que m'a donnés mon tuteur ?

Annexes

Exemple de fiche-navette



Annexes

Article de recherche en
éducation

Les formations par alternance

148 Les dispositifs de formation par alternance proposent un usage didactique spécifique des situations. Le contrôle didactique ne s'exerce pas sur la structure de la situation, qui est avant tout une situation de production, mais sur ses entours et sur les conditions du déroulement de l'expérience en situation. C'est en quelque sorte l'inverse de ce qui se produit dans les simulations.

149 Lichtenberger (1993) considère qu'une des causes du développement des formations par alternance réside dans la possibilité qu'elles offrent de proposer, parallèlement à une formation à visée généralisante, l'apprentissage spécifique des particularités propres à une entreprise. Mais comment l'expérience vécue en situation peut-elle être considérée comme intégrée au parcours de formation ? L'hypothèse qu'on propose est la suivante : alors que la simulation fonctionne comme une métaphore (dans la relation entre situation professionnelle de référence et situation simulée), la formation par alternance fonctionne comme une métonymie.

150 D'abord, elle est un moyen d'apprentissage pour elle-même. En effet, pour l'employeur, pour le tuteur comme pour le stagiaire, l'objectif essentiel est que ce dernier maîtrise le plus rapidement possible la situation spécifique dans laquelle il est engagé en tant que stagiaire et en tant que producteur. Ensuite, dans un parcours de formation par alternance, la situation de travail, comme séquence en milieu professionnel, intervient comme une situation qui va servir de référence à toutes les autres situations d'apprentissage. C'est dans cette perspective que l'on peut trouver des voies pour développer ce qu'elle comporte de générique. La situation vécue au cours d'une séquence en milieu professionnel n'a pas en elle-même de portée générale, mais c'est au contraire sa spécificité qui peut en faire la richesse didactique, surtout dans une visée de généralisation. L'objectif consiste alors, non pas à chercher à en faire un cas général, mais à en faire un possible parmi un ensemble de possibles.

151 Il faut introduire la notion d'écart (Mayen, 1999) pour rendre compte du potentiel de développement contenu au sein de l'expérience vécue en situation professionnelle et dans le cadre de la dynamique d'un parcours de formation organisé. Cette notion doit être considérée comme une notion théorique et comme un repère pratique. Son usage didactique est celui de levier pour la différenciation. Nous nous inspirons du processus d'équilibration décrit par Piaget (1977, p. 15). Pour lui, une forme d'équilibration est celle qui relie le réel au possible et au nécessaire. Le processus de développement comporte trois phases : la première dans laquelle toute réalité est ce qu'elle est parce qu'elle doit être ainsi. C'est ce qu'il désigne du terme de pseudo-nécessité. Elle entraîne des limitations importantes du possible qui ne se différencie que très peu du réel. La seconde est une phase de différenciation « par multiplication des possibles et conquête des nécessités dues aux compositions structurales ». La troisième est la phase d'intégration. « Le réel en tant qu'ensemble de faits est progressivement absorbé à ses deux pôles, mais enrichi d'autant : tandis que chaque transformation tend à être conçue comme une actualisation au sein d'un ensemble de variations intrinsèques possibles, les systèmes que constituent celles-ci sont sources de structures dont les compositions fournissent les raisons nécessaires des états de faits. C'est donc l'équilibre du possible et du nécessaire qui conduit à l'explication du réel en le subordonnant par intersections croissantes ». Nous faisons l'hypothèse que ce que Piaget

décrit ici et qui correspond au processus de développement des structures fondamentales de la pensée correspond aussi au processus de développement pour des contenus donnés et des classes de situations professionnelles.

152 Si l'on s'en tient à la spécificité de la situation de travail vécue dans le parcours de formation, on risque un confinement à un stade similaire au stade de pseudo-nécessité décrit par Piaget. Pour nombre d'élèves ou d'apprentis, la situation de travail constitue ainsi la seule référence, « LA » situation professionnelle et non une situation parmi d'autres. On conçoit, à partir de là, comment il pourrait être utile de ne pas limiter les séquences en milieu professionnel à une seule expérience. Toutefois, vivre plusieurs situations ne suffit pas toujours à engager les individus dans la seconde phase du processus de développement décrit par Piaget. Tout d'abord, l'identification des différences entre situations ne va pas de soi. Nous avons posé à des élèves en stage, au moment de réalisation d'une tâche précise, une question à propos de ce qui différenciait la situation présente des situations vécues auparavant : nous avons constaté que la plupart ne pouvaient pas directement et sans sollicitations complémentaires identifier de différences. Ce n'est que progressivement, dans le cours de l'entretien, et en nous appuyant sur le cours d'action et les éléments constituant la situation pour orienter le travail de pensée des élèves que ceux-ci semblaient prendre conscience des écarts, qui souvent étaient massifs. Il apparaît donc que ce processus suppose un dispositif de guidage organisé sous la responsabilité de l'enseignant.

153 Les formations par alternance proposent en général plusieurs formes d'enseignement-apprentissage : l'enseignement académique préalable, parallèle ou postérieur à l'expérience vécue, les interactions de tutelle avec des professionnels expérimentés, les interactions avec les pairs au cours de séquences de retour sur l'activité, l'analyse réflexive guidée par l'enseignant. L'enseignement-apprentissage propose un travail qui vise à construire un usage « non spontané des concepts, gorgés de contenus empiriques et maniés en situations concrètes » (Vygotski, 1997, p. 369). Vygotski parle de « rupture » comme condition pour la construction des fonctions psychiques en devenir. La notion d'écart rejoint ici celle de rupture, dans la mesure où engager des ruptures relève d'une mise en évidence de l'écart et par l'obligation d'analyser, non plus dans le « langage » des pratiques quotidiennes du travail, mais dans celui des modes de pensée du système d'enseignement, des logiques des corps de savoirs constitués, des représentations sémiotiques formalisées.

154 La rupture provient ainsi du fait que le processus d'enseignement-apprentissage :

155 1) pose des problèmes que ceux qui apprennent n'ont pas eu l'occasion de rencontrer ou ne pourraient pas rencontrer dans l'expérience de travail ;

156 2) leur adresse des questions qu'ils ne se seraient pas posés d'eux-mêmes ;

157 3) les contraint à les résoudre ou à y répondre en « empruntant » des voies et des instruments différents de ceux qu'ils avaient empruntés pour construire leur expérience quotidienne et pour résoudre les problèmes en situation ;

158 4) les contraint encore à le faire « à distance » des situations et du « drame » qu'elles constituent (Brousseau, 1976 ; Vergnaud, 1990 ; Pastré, 1999), et sans recours aux ressources concrètes qu'elles contiennent ;

159 5) enfin, les place dans une situation collective. En relatant sa propre expérience, chacun participe à l'émergence de la diversité des situations et de la diversité et de la variabilité de l'activité. Différences et ressemblances peuvent à cette occasion être discutées ;

160 6) enfin, des apports externes peuvent être sollicités.

161 Dans ce cadre, l'expérience vécue en situation constitue une opportunité de réalisation du processus d'élaboration pragmatique (Vergnaud, 1990 ; Mayen, 1997, 1998 & 2001 ; Pastré, 1999), processus par lequel un concept acquiert du sens pour un sujet à travers les situations dans lesquelles il est engagé. Elle constitue aussi une opportunité pour construire une conceptualisation pratique, « par la voie de l'expérience », à partir de cette forme d'apprentissage qu'est l'apprentissage sur le tas.

162 Bien que l'apprentissage sur le tas soit un apprentissage social – et non un apprentissage résultant de la seule confrontation d'un sujet avec les objets et les événements d'un monde matériel – dans lequel le sujet qui apprend peut être guidé par tous ceux avec lesquels il est en contact (Vion, 1991), il ne produit le plus souvent que des effets qui constituent « un ouvrage inachevé », la constitution d'une expérience qu'il restera à développer en compétence. En effet, on peut dire que c'est par nature que la formation des compétences sur le tas reste un processus inachevé, tout comme c'est par nature que les connaissances construites dans le processus d'enseignement-apprentissage ne peuvent trouver une forme d'achèvement qu'après un processus d'élaboration pragmatique. Parler d'ouvrage inachevé n'implique nullement que des états de stabilité intermédiaires ne soient pas construits. Ils peuvent même être durables et permettre un niveau satisfaisant de maîtrise des situations dans lesquelles un professionnel est amené à agir. Parler d'ouvrage inachevé c'est, laisser ouvertes des possibilités de développement, d'invention de nouvelles formes d'organisation de l'activité pour répondre aux évolutions des situations.

163 Le retour sur l'expérience vécue en situation dans un dispositif de formation par alternance, ne peut pas être un simple retour sur l'action de celui qui apprend, mais c'est forcément aussi un retour sur son activité de compréhension, d'interprétation des situations, de l'activité des autres plus expérimentés, au premier rang desquels le professionnel-tuteur ; c'est enfin un retour sur l'interaction, sur ce qui s'y est dit, sur ce qui s'y est fait. C'est aussi pour cela que la notion d'écart est fructueuse, pour l'exploitation et le développement d'une expérience qui n'est pas toujours l'expérience de l'action, mais parfois l'expérience de la réalisation d'une partie de l'action ou, plus simplement de son observation ou d'échanges verbaux à son propos.

164 Identifier des écarts entre les composantes de deux situations, entre deux actions visant un même but, entre les actions de deux professionnels expérimentés pour une même tâche, c'est déjà s'engager dans une analyse, déjà identifier des variables, déjà entrer dans le processus d'identification de la structure conceptuelle d'une situation, déjà analyser des schèmes et les comparer. C'est surtout, déjà ordonner un peu les choses et se déprendre de l'illusion du « tout est pareil » ou « tout est différent » souvent identifiée chez les élèves et apprentis.

165 Si le propre du processus d'enseignement-apprentissage est de généraliser et d'abstraire il permet aussi de constituer une aide à la « déprise » subjective de ce qui se construit dans l'expérience. Pour cela, si l'analyse de l'activité après-coup reste une voie royale, on conçoit aussi que l'enseignement-apprentissage préalable, « l'apprentissage avant », constitue une première forme de mise à distance de l'emprise de l'expérience, tout comme pourrait l'être l'analyse du travail comme instrument à usage de l'apprenant pour guider son propre processus d'apprentissage, et identifier et analyser des écarts. Mais qu'il s'agisse des « connaissances académiques », ou des concepts et méthodes de l'analyse du travail, ces ressources ont pour caractéristiques d'être à la fois ouvertes pour accueillir les particularités, les spécificités propres aux situations

Extraits de la "Revue française de pédagogie" janvier-mars 2006 / La didactique professionnelle

vécues (au sein desquelles les spécificités des autres qui aident à l'apprentissage), et constituant en même temps un instrument de mise à distance, donc déjà de généralisation et de « désempre » du spécifique et de l'immédiat