

## PEDAGOGIES DE L'ALTERNANCE ET EVALUATIONS ALTERNATIVES

**Franck Vialle**

*Université de Pau et des Pays de l'Adour*

*Sciences de l'Éducation, U.F.R de Lettres, Langues et Sciences Humaines*

*Avenue du Doyen Poplawski – BP1160*

*64013 PAU Cedex*

*Laboratoire de recherche : EXPERICE Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience,*

*Ressources Culturelles, Education, Paris VIII, Paris XIII.*

*franck.vialle@univ-pau.fr*

**Mots clés :** *évaluations, alternance, construction de problèmes, production de savoirs.*

**Résumé.** *Les systèmes pédagogiques en alternance se proposent comme une alternative aux pédagogies académiques. Mais ces offres de formation en séquences alternées, tantôt à l'école, tantôt en entreprise ne se résument souvent qu'à une nouvelle approche de l'organisation de l'espace et du temps scolaire. Or il nous semble que l'alternance exige aussi une nouvelle façon de penser l'éducation, la formation et son évaluation. Après avoir rappelé quelques caractéristiques théoriques de l'alternance éducative, nous montrons au travers des résultats d'une enquête adressée à des enseignants de formations alternées, que leurs pratiques évaluatives ne diffèrent pas de celles mises en œuvre dans un système pédagogique traditionnel. Nous supposons alors, que de vouloir évaluer une formation en alternance et une formation académique de la même façon conduit à un certain nombre de contradiction. Il nous semble encore que ces contradictions sont avant tout liées à une « révolution » paradigmatique qui n'a pas eu lieu. L'alternance demande un autre regard épistémologique sur la pédagogie et son évaluation.*

Parmi les systèmes pédagogiques alternatifs, il est à noter l'intérêt des pédagogies se référant à une pratique d'alternance éducative. Selon André Geay (1998) du « tout école », nous sommes passés progressivement à des ingénieries de formation laissant une part de plus en plus importante à l'apprentissage en situation professionnelle. Ainsi, dans le cadre de la formation technique, la plupart des offres de formation actuelles proposent des périodes d'alternance en entreprise par des stages ou dans le cadre de l'apprentissage. Mais, ces offres de formation en séquences alternées tantôt à l'école, tantôt en entreprise, se résument souvent à la seule mise en place d'une nouvelle organisation de l'espace et du temps de la scolarité. Or, il nous semble que celles-ci exigent aussi une nouvelle façon de penser l'éducation, l'apprentissage et enfin une nouvelle façon de penser le plan de formation, les outils pédagogiques et l'évaluation. Parmi les institutions innovantes en matière d'alternance éducative, nous nous arrêtons pour notre étude, sur celle des Maisons Familiales et Rurales (M.F.R.). Ce choix relève à la fois de l'ancienneté de cette institution dans cette pratique<sup>1</sup> et du soin qu'elle a apporté pour la théoriser et la capitaliser. Au printemps 2009, nous sommes intervenu au Centre National Pédagogique des M.F.R. auprès de plusieurs groupes de formation d'enseignants de cette institution, sur la thématique des évaluations. Ces interventions étaient systématiquement précédées d'une enquête dans laquelle nous tentions d'approcher les pratiques évaluatives de ces moniteurs de formations alternées. Nous nous intéressons donc à la question des évaluations et celles-ci envisagées dans un système de formation en alternance pédagogique. Ainsi, il nous semble que, comme l'alternance demande une nouvelle façon de penser l'acte d'apprendre, l'outillage pédagogique ou le plan de formation, elle demande aussi une autre façon de penser l'évaluation. Or, les enquêtes recueillies montrent que les pratiques évaluatives restent très académiques au regard d'un système pédagogique qui l'est beaucoup moins. Quels sont les termes de cette contradiction ? Peut-on évaluer de la même façon dans un

---

<sup>1</sup> La première Maison Familiale Rurale date de 1935.

système traditionnel et dans un système en alternance ? Peut-on et faut-il imaginer un système évaluatif alternatif ?

## **1. Cadre théorique**

Evaluer de la même façon la production des élèves dans un dispositif en alternance et dans un dispositif académique va rapidement poser un certain nombre de difficultés. Pour mieux les appréhender, nous pouvons spécifier quelques caractéristiques théoriques saillantes liées à l'alternance pédagogique. Auparavant, il nous faut cependant indiquer brièvement et de façon générale, l'organisation et le fonctionnement de la formation alternée en M.F.R.

### **1.1 Organisation générale**

#### *1.1.1 Du point de vue statutaire*

Ici nous souhaitons pointer quelques particularités du système pédagogique de formation alternée des M.F.R et montrer combien il diffère d'un enseignement plus traditionnel. Les M.F.R., principalement en contrat avec le ministère de l'agriculture, scolarisent plutôt en zone rurale environ soixante-trois mille jeunes et adultes, de la classe de la quatrième à celle de Brevet de Technicien Supérieur. Sous un statut associatif<sup>2</sup>, ce sont environ cinq cents M.F.R. sur le territoire métropolitain français qui proposent cent trente qualifications pour seize secteurs professionnels. Parmi ceux-ci nous pouvons relever ceux de l'agriculture, de la forêt, du tourisme, de l'aménagement du territoire, de l'artisanat, du commerce et des services en milieu rural. Hormis les classes de quatrième et de troisième qui visent surtout à l'orientation des jeunes, l'offre de formation est essentiellement axée sur la qualification et sur la professionnalisation. Aussi, lorsque nous comparons cette organisation à ce que nous désignons par « système académique », il faut comprendre que nous la confrontons principalement aux lycées professionnels et aux collèges pour les classes de quatrième et de troisième. Les M.F.R. sont généralement des petites structures qui accueillent en moyenne jusqu'à cent-vingt jeunes. Une des particularités majeure de ces établissements d'enseignement est qu'ils imposent aux élèves un accueil résidentiel. Les jeunes sont donc nourris et logés durant leur séjour à la M.F.R. et doivent participer à différentes tâches domestiques. Ces alternants sont accompagnés dans leur parcours de formation par environ quatre mille enseignants. Ces derniers sont appelés moniteur dans cette institution, car leur fonction revêt une dimension beaucoup plus large que le seul face-à-face pédagogique<sup>3</sup>. Pour faire court, ils doivent aussi animer les séquences hors temps de formation, comme les levers, les veillées, et les services. Ils doivent également participer à la vie de l'association en entretenant le réseau des familles et des maîtres de stage. Il s'agit pour eux généralement d'effectuer un certain nombre de visites. Ainsi, les spécificités pédagogiques de l'alternance des M.F.R. demandent à ce que ces moniteurs suivent une formation professionnelle particulière. Ce sont donc chaque année environ quatre cents moniteurs répartis sur deux années qui suivent une formation pédagogique. Celle-ci est obligatoire pour qui veut professer dans cette institution. La première année de formation se déroule en région et la deuxième au Centre National Pédagogique des M.F.R. Ce parcours est lui-même conçu en alternance car les moniteurs sont déjà en poste depuis au moins deux ans. Au terme de cette formation les moniteurs obtiendront le « certificat de formation à la pédagogie de l'alternance ». Il s'agit d'un titre agréé par le ministère de l'agriculture. Ce sont ces moniteurs en formation deuxième année et aux deux tiers de leur parcours que nous avons rencontré au printemps 2009.

#### *1.1.2 Du point de vue de l'ingénierie pédagogique*

---

<sup>2</sup> Chaque association est autonome dans ses orientations et décisions. Un conseil d'administration, composé de manière paritaire de parents d'élèves et de professionnels, élit un bureau et un président. C'est ce dernier qui pilote l'établissement accompagné pour ce faire d'un directeur salarié.

<sup>3</sup> Il faut noter également que du point de vue de l'enseignement, il leur est demandé de faire preuve de polyvalence disciplinaire.

Sans entrer trop dans les détails, nous voulons ici fixer les grandes lignes directrices de l'ingénierie de formation proposées par les M.F.R.<sup>4</sup> Comme préalable, il nous faut dire que les alternants de M.F.R. se préparent à passer les mêmes diplômes que les élèves de lycées professionnels ou de collège. Le parcours sera par contre assez différent. Chaque association élabore un plan de formation singulier en fonction du rythme d'alternance choisi et des spécificités calendaires du milieu socioprofessionnel. Ici pas de manuel scolaire ni de programme standard, les périodes de stage en alternance sont les seules à piloter le dispositif. Le système est considéré à temps plein mais à scolarité partielle. Les alternants peuvent vivre par exemple, un rythme de trois semaines en stage pour une semaine à l'école ou encore partir six mois à l'étranger dans le cadre d'une formation B.T.S. A.C.S.E.<sup>5</sup> (analyse et conduite des systèmes d'exploitation agricole) en promotion sociale. Dans tous les cas le plan de formation détermine le rythme et les progressions pédagogiques. Une autre particularité de l'ingénierie pédagogique consiste en l'accompagnement des alternants à la fois au moment du départ en stage et au moment de leur retour. Au départ en stage, en préalable à l'étude de milieu, est réalisé un plan d'étude. Il a pour objet d'élaborer la trame du questionnement à conduire durant la période de stage. Il ne s'agit pas d'un questionnaire distribué par le moniteur mais plutôt le résultat d'un effort de problématisation réalisé par les élèves eux-mêmes. Pendant la période de stage, les élèves effectuent leur étude de milieu en recueillant les informations nécessaires auprès des maîtres de stage ou de leurs parents. Au retour de stage, une mise en commun va être organisée avec l'ensemble des alternants, une fois que les aspects formels de l'étude ont été corrigés individuellement avec le moniteur. Cette mise en commun est animée par un ou deux moniteurs sous la forme d'un débat contradictoire où chacun s'exprimera. Cette mise en commun orientera l'ensemble des travaux qui seront effectués lors de la semaine de présence à la M.F.R. Elle servira de base à des apports théoriques complémentaires sur l'objet étudié ou simplement de support à des enseignements généraux. Ce temps de mise en commun est un moment essentiel de l'ingénierie de formation. Pour Louis-Marie Bougès (2009), il permet : « le passage du savoir local, subjectivé au savoir plus général et objectif ; le passage du vécu, de l'expérience sensible, à sa formalisation par le langage ; le passage de l'implication à la distanciation de l'objet de savoir ». Ces grandes lignes directrices de l'ingénierie de l'alternance s'appuient sur des considérations théoriques particulières.

## ***1.2. Quelques caractéristiques théoriques***

A nouveau, il s'agit ici pour nous, d'extraire simplement quelques aspects théoriques les plus saillants de la pédagogie de l'alternance. Nous n'avons pas la prétention d'épuiser l'objet, mais nous souhaitons faire ressortir des éléments qui invitent à penser la difficulté d'évaluer ce système, comme un système académique.

### ***1.2.1. Produire du savoir***

L'alternance pédagogique invite en théorie l'élève à davantage « produire » du savoir qu'à en « consommer ». La « *production de savoir* » signifie, dans le cadre de l'alternance, que l'élève va tout d'abord vivre une expérience en situation professionnelle qui sera ensuite conscientisée et réfléchi par une pratique réflexive et polémique. Enfin, l'alternant pourra organiser pour son propre compte ces nouveaux savoirs qu'il aura lui-même construits dans le questionnement de son expérience. C'est dire, que c'est de sa propre expérience et réflexion que vont naître ses apprentissages. Nous pouvons remarquer que cette pratique diffère de beaucoup des formes d'enseignement traditionnel. En effet, l'organisation pédagogique commune est conçue de manière à ce que le professeur délivre par un processus de transmission un savoir, ou plutôt son savoir. Ainsi, même s'il s'appuie sur l'expérience des élèves en stage comme support didactique ou pour illustrer ses propos, il ne construit pas intégralement son cours à partir de ceux-ci. Le stage en entreprise est conçu comme un lieu d'application des savoirs théoriques appris en cours, et non pas comme un espace de problématisation compris comme une propédeutique à la théorisation et à

<sup>4</sup> Les informations de cette section sont tirées d'une étude que nous avons réalisée en 2005.

<sup>5</sup> C'est l'exemple du centre de Montfort en Bretagne où, sur un cycle en formation continue d'une année, les alternants sont absents de l'école six mois.

l'apprentissage. C'est sous la forme d'études, de rapports de stage ou encore de mémoires que se concrétise cette production de savoir et même si, dans ses réalisations, l'alternant est accompagné, il faut bien comprendre que le savoir ainsi produit est avant tout singulier. Il est un nouvel agencement du monde pour la personne qui le vit. D'une certaine façon il ne vaut que pour lui. C'est dire encore, comme l'affirme Georges Lerbet (1990, p.115), que « produire du savoir n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon, pour produire un sens qui soit son sens, celui de sa connaissance, mais aussi du sens partageable sans trop de perte, dans les transformations en savoir et en connaissances ». L'alternant n'invente pas un savoir, il l'organise pour lui, par la transformation de son expérience en prise de conscience et en apprentissage et cela cependant, dans le cadre précis d'un document scolaire. Dès lors, comment proposer une évaluation à la fois standardisée, au sens où elle s'adresse à tous indistinctement, et qui, simultanément, respecte la singularité de chacun ?

### *1.2.2. Construire les problèmes*

Par la production de savoirs, l'élève est amené à réaliser lui-même la mise en problème de la question qu'il se pose et d'en envisager un modèle de résolution. En effet, la pédagogie de l'alternance va s'appuyer sur le vécu expérimental du stagiaire. Cette démarche inductive conduit l'alternant, face aux problèmes qu'il rencontre en stage et aux questions qu'il se pose, à élaborer sa problématique de stage, et à construire ses propres réponses. Il sera aidé dans cette tâche par l'enseignant, par son maître de stage, par ses parents, mais aussi par l'échange polémique organisé avec ses pairs, dans le cadre, en particulier, de la mise en commun du plan d'étude. Nous voyons encore, que nous sortons ici du schéma traditionnel de l'école académique. Il semble en effet, que la logique qui prévaut dans le système scolaire soit celle de la résolution de problème. L'élève dans ce processus est invité à appliquer de façon algorithmique, des modèles de résolution de problèmes à des exercices dont l'énoncé est d'une part, décrété par le professeur et, dont la solution est d'autre part connue à l'avance. D'une certaine façon, l'élève est amené à appliquer sur le terrain des solutions techniques et théoriques enseignées en salle de cours et qui ont fait leur preuve pour résoudre des problèmes semble-t-il identiques. La construction de problème, à l'inverse, veut autoriser l'alternant à exprimer sa singularité par l'élaboration de son propre questionnement, sa propre problématique et par la production de ses propres réponses. En effet ici, il n'y a pas de solution connue à l'avance et l'alternant ne traite, d'une certaine façon, que les situations qui le concernent. Là encore, la question de l'évaluation de la problématisation et de la résolution singulière de l'élève se pose ?

### *1.2.3. Réussir et comprendre*

La production de savoir et sa problématisation amènent l'alternant à développer ses propres démarches d'apprentissage. Dans cette variété de processus, les travaux de Jean Piaget (1992) ont permis de dégager au moins deux grandes logiques d'apprentissage. Celle qui, selon ses termes, part de la réussite (R) pour aller à la compréhension (C), et celle, inverse, qui va de la compréhension (C) à la réussite (R). Dans la logique  $C \Rightarrow R$  l'enfant apprend d'abord par la manipulation de symboles, de signes, de modèles, avant de valider ses apprentissages sur le terrain. Pour Piaget, cette logique cognitive qui demande à l'enfant, dans une démarche déductive, d'abstraire avant d'appréhender le réel construit, n'est véritablement possible pour celui-ci qu'après qu'il ait construit les questions concrètes. C'est cependant le schéma cognitif que propose l'école académique. Dans la logique  $R \Rightarrow C$ , au contraire, l'élève sera d'abord mis en capacité d'agir avant de comprendre le sens et le fonctionnement de son action. Cette démarche d'apprentissage est inductive et elle est, selon Piaget, un des stades préalables du développement cognitif de l'enfant. Partant de ce dernier modèle, les organisations de formation en alternance de type intégratif<sup>6</sup> proposent en priorité ce schéma cognitif aux élèves. Ils vivent d'abord l'expérience de stage et ensuite par une pratique réflexive, ils tentent de la théoriser. A nouveau, comment, sans la réduire, pouvons-nous évaluer l'expérience singulière de l'alternant et sa tentative de théorisation ?

---

<sup>6</sup> Bourgeon (1979) différencie l'alternance juxtapositive, associative et intégrative.

Ces caractéristiques pédagogiques posées, nous pouvons désormais regarder la pratique des moniteurs de formations alternées, et voir si les évaluations qu'ils portent sont spécifiques à un système en alternance.

## **2. Recueil de données et principaux résultats**

Nous sommes intervenus en 2009, auprès de six groupes de formation pédagogique en deuxième année, au Centre National Pédagogique des M.F.R. sur la question des évaluations. La formation pédagogique s'adresse à des enseignants qui sont en poste en Maison Familiale depuis au moins deux ans<sup>7</sup>. En préalable à ces interventions, nous avons demandé aux participants de ces sessions de compléter une enquête sur leurs pratiques évaluatives. Nous avons donc collecté en situation, cent trente-deux enquêtes<sup>8</sup>. La première page visait à amasser un certain nombre d'informations générales sur ces enseignants, à la fois sur leur origine et cursus, mais aussi sur leurs conditions d'emploi et leur situation professionnelle. Les trois autres pages visaient à recueillir des informations sur leurs pratiques évaluatives. Que notaient-ils ? Dans quelles intentions ? Par rapport à quels modèles ? De quelles façons ? Voilà les questions qui nous intéressaient.

### **2.1. Identité et parcours des interviewés**

Sur les cent trente-deux moniteurs et monitrices de Maisons Familiales et Rurales enquêtés au cours de leur deuxième année de formation pédagogique nous relevons un âge moyen de trente-deux ans et demi et une répartition de 54 % de femmes pour 46 % d'hommes. 92 % d'entre eux sont titulaires d'un niveau II, généralement d'une Licence pour ce qui concerne la formation générale et d'un diplôme d'ingénieur pour la formation professionnelle. Nous pouvons remarquer dès à présent, que seuls trente enseignants, dans leur propre cursus, ont vécu une formation en alternance et uniquement trois sur cent trente-deux ont suivi un parcours de formation proposé par les M.F.R. L'écrasante majorité de ces moniteurs est donc issue d'un parcours académique. Ces résultats montrent l'importance d'une formation pédagogique spécifique pour la conduite de formation alternée. 87 % des personnes interrogées ont eu une expérience professionnelle hors enseignement avant leur entrée en M.F.R. La moitié d'entre eux ont pu l'effectuer dans la spécialité de leur qualification et cela pour une durée moyenne de quatre années et trois mois, tandis que l'autre moitié l'a réalisée en dehors de sa qualification d'origine et cela pour une durée moyenne de trois ans et trois mois. Pour une durée de trois ans et quatre mois, soixante-quatre personnes, soit 48 % des effectifs sondés, ont eu une expérience d'enseignement hors M.F.R. Ensuite l'expérience moyenne en M.F.R. avant l'entrée en formation pédagogique est de trois ans et quatre mois. Enfin nous pouvons relever que cent-onze moniteurs travaillent à temps complet contre vingt-et-un à temps partiel et que six d'entre eux exercent leur profession dans plusieurs M.F.R.<sup>9</sup>.

### **2.2 Conditions de travail**

Nous avons noté précédemment que les moniteurs pouvaient enseigner plusieurs disciplines. Sans entrer dans le détail, nous leurs avons demandé s'ils intervenaient plutôt dans les matières générales ou plutôt dans les matières professionnelles. Il ressort de l'étude que 65 % des moniteurs interviennent toujours dans les matières générales et 17 % jamais, alors que 52 % interviennent toujours dans des matières professionnelles et 29 % jamais. On voit ici que le clivage entre disciplines générales et professionnelles reste entier alors que la pédagogie de l'alternance, en particulier par l'usage du plan d'étude, préconise une approche plus transversale de

---

<sup>7</sup> L'enquête montre que l'ancienneté moyenne en M.F.R., avant l'entrée en formation pédagogique, est de quatre ans et trois mois.

<sup>8</sup> Soit plus de la moitié des effectifs, car annuellement, ce sont cent cinquante à deux cents moniteurs qui participent à cette seconde année de formation pédagogique.

<sup>9</sup> C'est parfois le cas des moniteurs d'Education Physique et Sportive qui enseignent cette seule discipline dans plusieurs M.F.R.

L'enseignement. A propos de l'alternance d'ailleurs, il était important pour notre étude de voir si ces moniteurs utilisaient l'essentiel des outils de cette ingénierie de formation. Nous leur demandions donc s'ils réalisaient des visites de stage, s'ils participaient à la réalisation des plans d'étude et si enfin, ils participaient aux mises en commun du retour de stage. Les visites de stages sont effectuées de façon unanime puisque seules deux personnes n'en accomplissent jamais. 41 % des moniteurs réalisent toujours des plans d'étude, 47 % parfois et 12 % jamais. Il en est à peu près de même pour les mises en commun car 43 % en réalisent toujours, 47 % parfois et 10 % jamais. Les caractéristiques théoriques évoquées précédemment comme la production de savoir ou la construction de problèmes sont étroitement subordonnées au travail de problématisation du plan d'étude et à la fonction polémique de la mise en commun. Ainsi, si seulement un peu moins de la moitié des enseignants de ce dispositif pédagogique font usage de ces outils, alors nous pouvons nous demander en quoi cette ingénierie est-elle si différente des pédagogies académiques ?

### **2.3. *Que notez-vous et pourquoi faire ?***

Sur une liste de onze items, il était demandé aux enseignants si ceux-ci notaient<sup>10</sup> toujours, parfois, rarement ou jamais. Sans entrer dans le détail des réponses à chaque item, trois remarques générales s'imposent. Tout d'abord, mais là pas de surprise, les enseignants attribuent toujours des notes aux travaux écrits, oraux ou pratiques imposés par les référentiels pour l'obtention des diplômes. Les contrôles continus en cours de formation initiés par le ministère de l'agriculture et acceptés par les M.F.R. ne laissent en l'occurrence aucune autre alternative que de porter une note aux évaluations sommatives<sup>11</sup>. Ensuite de façon plus contestable, les moniteurs notent également les exercices formatifs réalisés en cours d'année et les travaux d'alternance en dehors des plans d'étude. Ce sont ainsi les moniteurs qui, 25 % toujours et 62 % parfois, attribuent une note aux travaux formatifs réalisés en cours d'année. Nous pouvons relever ici qu'environ un quart des personnes sondées portent une note toujours ou parfois à la conduite des élèves en classe. Enfin 36% des moniteurs notent systématiquement le plan d'étude et 23 % parfois. Or si noter un formatif pose problème, noter un plan d'étude relève carrément du contre-sens théorique. Que l'on s'accorde avec l'alternant pour noter la forme soit, mais rien ne peut autoriser un moniteur à porter un jugement docimologique sur les faits relatés d'une expérience singulière. Cependant on comprend mieux la logique de ces enseignants lorsqu'on leur demande à quoi sert la note ? D'une façon massive, les moniteurs attribuent des notes tout d'abord pour aider l'élève à se repérer par rapport aux exigences du diplôme, par rapport à ses camarades et par rapport aux progrès qu'il a lui-même à accomplir. Ensuite, le deuxième motif de l'attribution de note est que celle-ci est un outil de stimulation et d'encouragement à faire et à rendre le travail demandé. Dit autrement, les moniteurs affirment que si le plan d'étude n'est pas noté alors il n'est pas fait. Manifestement il y a ici une incompréhension entre les visées éducatives de l'alternance pédagogique et les pratiques évaluatives des moniteurs. Qui y a-t-il d'alternatif à une pédagogie où l'élève travaille juste pour et par la note ?

### **2.4. *Vos pratiques de correction***

Il nous faut remarquer ici, que 87 % des enseignants interrogés ne corrigent jamais de production anonyme. Il ressort également de l'enquête l'extrême solitude du correcteur face à ses corrections et par ce fait, le manque d'effet retour sur sa pratique. En effet, d'une part 76 % du public sondé affirment corriger toujours seul les copies et d'autre part 85 % des moniteurs ne font jamais corriger leurs copies par un autre collègue de la même discipline. Cet isolement se retrouve encore quand seulement 18 % des enseignants affirment participer systématiquement à des jurys d'examen. 8 % de ces participants observent pourtant systématiquement des écarts de notation entre eux et leurs collègues. Les copies sont toujours évaluées dans l'ordre de leur rendu et généralement en une seule fois par l'enseignant. Pour corriger, les moniteurs s'appuient pour un

---

<sup>10</sup> La question était formulée de la manière suivante : « quand vous portez une note vous l'attribuez à... ». Il était donc clairement question de notation et non d'évaluation.

<sup>11</sup> La distinction entre évaluations sommative, formative et diagnostique est reprise entre autre chez Charles Hadji (1989, p.59).

quart d'entre eux, toujours sur les référentiels et pour un autre quart, sur leur propre expérience d'enseignant. 6% affirment se référer systématiquement et 28 % parfois, à la manière dont eux-mêmes ont été notés dans leur propre scolarité. Enfin, l'échelle d'intervalles de 0 à 20 est largement la plus usitée. Les échelles ordinales (de type A, B, C, D, E, par exemple) sont peu employées puisque 63 % de la population affirme ne s'en servir jamais et 16% rarement. Une grande majorité des moniteurs portent des appréciations et des annotations sur les copies et, généralement celles-ci concernent la qualité du travail rendu. Après les corrections, la majorité des moniteurs calcule la moyenne des notes portées (40 % toujours et 23% parfois) alors que le calcul de l'écart-type reste exceptionnel (7% le font systématiquement soit neuf personnes sur cent trente-deux en valeur absolue). Enfin, 67 % des moniteurs font toujours un corrigé avec les élèves et 29 % parfois.

Le dépouillement des enquêtes montre des pratiques d'évaluation très peu différentes de celles utilisées dans d'autres systèmes de formation. En effet, à l'issue de ces résultats, il ne semble qu'aucun différentiel significatif ne se dégage dans la façon d'évaluer dans une formation en alternance.

### **3. Discussion**

#### ***3.1. L'alternance comme mode***

D'une certaine façon, les pédagogies de l'alternance proposent une alternative au système académique d'enseignement. Les alternants peuvent inscrire leur différence, leur singularité dans un système pour autant référentiel. Les élèves en difficultés scolaires sont souvent en recherche de sens et aspirent généralement à une formation plus concrète. L'alternance éducative peut leur offrir cette possibilité en leur proposant de nombreux stages, tout en leur assurant qu'au bout du parcours, ils pourront passer un diplôme reconnu. De plus, le contexte actuel, où chacun sait combien il est difficile pour un jeune de trouver un emploi, semble promouvoir l'alternance comme une solution miracle. L'alternance paraît réduire le différentiel toujours renaissant entre la formation et l'emploi. Ainsi, quelle formation professionnelle peut prendre le risque aujourd'hui en France, de ne pas se revendiquer d'une organisation pédagogique en alternance ? L'insertion étant l'un des critères déterminants de l'efficacité d'une formation professionnelle et le sésame de l'ouverture des crédits de la part des pouvoirs publics, qui ose encore proposer un cursus qualifiant sans période en entreprise, sachant de plus, que la grande majorité des jeunes ne s'insère parallèlement, qu'à l'issue d'un stage ou d'une période d'essai probatoire ? Or, ce qui est problématique ici et qui se pose comme point aveugle de cette vogue, est que l'alternance proposée, se résume généralement à une simple réorganisation de l'espace et du temps de formation. Cette réorganisation ne semble accompagnée que de très peu de réflexions pédagogiques, ou épistémologiques. Cela peut s'expliquer par le fait que pour la plupart des institutions, la mise en place de parcours en alternance n'a engendré aucun changement paradigmatique majeur. Bien plus, l'alternance n'est souvent considérée que comme une gêne, un embarras qui vient perturber le bon déroulement du programme scolaire et à laquelle on cède à contrecœur face à la pression socioéconomique<sup>12</sup>.

#### ***3.2. On voyait grand maintenant on voit petit***

Ainsi, d'une certaine façon, l'angle de vue est resté le même, seule l'échelle a changé. On voyait « grand », maintenant on voit « petit ». L'alternance a toujours existé mais ce qui est nouveau aujourd'hui, c'est la diminution des séquences et l'augmentation de leur fréquence. C'est dire « qu'avant » on était confronté au monde du travail après sa scolarité soit des séquences très

---

<sup>12</sup> Sans aller très loin, nous pouvons témoigner personnellement des difficultés que nous rencontrons à l'université dans la mise en place du projet de « mastérisation » des métiers de l'enseignement. Ce parcours à la fois diplômant et qualifiant exige des périodes de mises en situation professionnelles que chaque discipline a cependant bien du mal à intégrer dans ses enseignements. D'une certaine façon, ce temps est considéré comme devant être soustrait au temps de formation.

longues et généralement une seule fréquence alors qu'aujourd'hui, l'entreprise fait partie de la formation et les séquences à l'école et en stage, bien que de plus faibles durées, alternent fréquemment. Cependant, ce n'est juste qu'un effet d'optique lié à l'échelle de temps car, le point de vue épistémologique sur l'alternance lui n'a pas changé. L'alternance, dans une vision positiviste du monde, est toujours considérée de façon déterministe, comme le moment pratique de la mise en application des savoirs théoriques appris à l'école. Dans la relation de cause à effet, elle est l'effet pratique d'une cause théorique première. L'épistémologie dominante voudrait faire sien ce nouveau concept et l'intégrer en douceur, sans ébranler ses propres fondements et se remettre en question. Or l'alternance demande une révolution paradigmatique qui commence par un nouveau regard porté et par l'abandon de certaines exclusivités. Ainsi faut-il dépasser la vision simple du stage comme lieu d'application, pour le considérer comme une propédeutique de problématisation annonçant et orientant à l'inverse les séquences théoriques à venir. De même, l'enseignant doit-il abandonner certaines de ses prérogatives et considérer que d'autres, en particulier les tuteurs de stages, peuvent enseigner tout aussi bien que lui. Les M.F.R. désignent cet abandon comme le partage du pouvoir de former. L'alternance est germe de rupture épistémologique et elle n'a de cesse que de vouloir sortir du cadre étroit dans lequel on souhaite la contenir.

### 3.3. L'évaluation comme limite de l'alternance

Le recueil des pratiques évaluatives des moniteurs de formations alternées des M.F.R. montrent combien l'alternance est limitée d'une certaine façon, par son évaluation. Issus, pour leur grande majorité du système académique, les moniteurs notent les alternants, comme eux-mêmes l'ont été. De plus ce phénomène est renforcé par le manque d'échange et de feedback face à leurs pratiques évaluatives. Là non plus nous n'assistons pas à une révolution paradigmatique, il est répété du même dans un système pourtant voulu comme alternatif. Or l'alternance des M.F.R. ne se résume pas à un simple agencement de séquence à l'école ou en stage. Cette institution a largement réfléchi, et théorisé ses pratiques éducatives, la nombreuse « littérature grise » sur ces sujets en témoigne<sup>13</sup>. Or, si ces théorisations s'attachent et développent certains thèmes éducatifs ou pédagogiques liés à l'alternance, très peu s'affronte directement à la question de l'évaluation dans ces dispositifs alternés. Tout est fait comme si cette institution voulait montrer sa différence en termes de pédagogie, de processus d'apprentissage ou d'éducation, tout en faisant en sorte d'être conforme aux modèles des évaluations existantes. Il est proposé une alternative pédagogique mais par précaution, l'évaluation reste identique. Là encore, l'angle de vue n'a rien d'alternatif au système académique. Le regard épistémologique reste le même. Dans les deux cas il est considéré implicitement que l'on peut d'une part, du côté de l'élève, disjoindre l'objet à évaluer du sujet qui lui a donné corps et d'autre part, en tant que correcteur, faire de même, en pensant pouvoir évaluer en toute objectivité, c'est-à-dire en s'oubliant comme sujet. Pourtant l'alternant qui se rend en stage avec une étude à réaliser, va vivre une expérience unique qu'aucun référentiel à la fois extérieur à la situation et commun à tous les stagiaires ne peut embrasser sans la réduire. Cette expérience singulière n'est pas séparable de l'élève et vouloir l'évaluer demande *a minima*, une élaboration concertée des critères et leur appropriation par l'alternant. Le référentiel de cette évaluation ne peut donc être qu'ouvert et négocié et ne peut pas relever d'une logique d'expertise. Cela signifie encore que l'évaluation en alternance ne peut être extérieure à la situation. Elle demande une implication réciproque et se rapproche en ce sens des caractéristiques de l'évaluation formative.

Au terme de cette étude il apparaît comme nécessaire de réfléchir à des méthodes, outils ou pratiques d'évaluations spécifiques à l'alternance pédagogique. Les moniteurs que nous avons sondés vivent des écarts épistémologiques importants entre la formation en alternance à laquelle ils adhèrent et leurs pratiques d'évaluation. Ils notent comme ils ont été notés, et se retrouvent généralement seuls face à cet acte professionnel. Ils pensent pouvoir noter l'expérience singulière

---

<sup>13</sup> Le centre national pédagogique des M.F.R. dispose d'un centre de ressource qui capitalise depuis plus de quarante ans toutes les productions de recherches et réflexions pédagogiques de ses enseignants.

des alternants de la même façon que l'on pourrait apprécier des savoirs formels comme la justesse d'un calcul ou l'orthographe d'une copie. Ils pensent encore que l'évaluation est le moteur de la formation et source de motivation des élèves. Autant de positions qui entrent en contradiction avec les principes éducatifs des pédagogies de l'alternance et pourtant, l'exemple des M.F.R montre que ce système pédagogique n'implique pas de ses contradictions internes. Il nous reste alors à nous interroger sur cette étrangeté.

#### **4. Bibliographie**

- Bougès L-M (2009). *Autoréférence et alternance. La formation comme accompagnement d'une herméneutique expérientielle. Le cas de quatre formateurs en alternance*. Thèse de Doctorat, Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Bourgeon G (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris : éditions Mésonance.
- De Peretti A, Boniface J, Legrand J-A (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF.
- Geay A (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Hadji C (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Piaget J (1992). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Lerbet G (1990). *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*. Paris : éditions universitaires.
- Vialle F (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formation alternée*. Paris : L'Harmattan.