

# **ALTERNANCE ET COMPÉTENCE DANS LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX**

**Brigitte COULON**

Institut Régional de Travail Social, Nord Pas de Calais, France

[bcoulon@irtsnpdc.fr](mailto:bcoulon@irtsnpdc.fr)

La réflexion exposée ici s'inscrit dans l'actualité française de rénovation des diplômes de travail social ; l'alternance, déjà très présente dans les formations des travailleurs sociaux, est renforcée. De plus les stages professionnels sont référencés à des compétences à acquérir. Ceci m'a amené à m'interroger sur l'alternance et la compétence dans la formation des travailleurs sociaux.

Pour introduire le propos, je vous présente rapidement le contexte dans lequel s'ancre la réflexion.

En France, dans les années 1960, les pédagogues s'intéressent à l'alternance, notamment avec la notion d'école de la deuxième chance (1968). Pour le domaine qui nous concerne, les formations des travailleurs sociaux, l'alternance est intégrée dès l'origine. Issues du terrain de l'expérience, de la formation professionnelle et ancrées dans le champ des sciences humaines, elles ont, jusqu'à leur reconnaissance dans des titres ou diplômes nationaux, fait une large place à une certaine forme de compagnonnage professionnel. L'alternance est devenue, dans l'apprentissage du métier, à la fois une pratique et une méthode pédagogique.

Ces dernières années, nous assistons à un débat qui oppose la logique de compétence et la logique de qualification. Le secteur social n'y échappe pas. Avec la logique de compétence, c'est toute l'architecture sociale supportant l'articulation entre travail et formation qui est en jeu. L'ensemble des pratiques est touché, cela permet notamment le resserrement des liens entre dispositif de formation et monde du travail. L'actualité de la rénovation des diplômes de travail social s'organise à partir des compétences, elles deviennent incontournables dans la formation des travailleurs sociaux. La question se pose de construire des dispositifs de formation pour permettre l'acquisition de compétences par les étudiants.

Dans la période de changement, ou de mutation, ou encore de métamorphose (selon les auteurs), en tout cas en cette période complexe actuelle, il reste un principe constant : l'alternance comme choix pédagogique pour les formations en travail social. Les formateurs font le constat d'un changement manifeste dans les attitudes, dans l'approche de la formation des étudiants après leur stage professionnel. Mais ceci est du domaine de la perception.

Pour aller au-delà de cette perception, nous allons tenter de répondre aux questions suivantes : Comment s'acquièrent ou se développent des compétences pendant le stage dans les formations du travail social ? Et, ces compétences sont-elles transférables ?

Ne pouvant étudier l'ensemble des professions du social existant en France, la question sera mise à l'épreuve auprès des Conseillers en Économie Sociale Familiale en formation.

Pour éclairer le propos, nous commencerons par une visite rapide des concepts d'alternance et de compétence, avant de nous attarder sur le terrain de la recherche et de ses résultats. Nous en retirerons ensuite quelques questions qui peuvent faire débat.

## L'alternance.

L'idée n'est pas neuve. Elle est souvent présentée comme une évidence sans être explicitée. Pourtant au-delà de l'acquisition de connaissances et de savoirs professionnels, ce dispositif est générateur d'une évolution personnelle. Ce dispositif pédagogique fonctionne mais il est difficile de définir les aspects de l'ingénierie de formation permettant l'intégration progressive des savoirs opérationnels et des compétences. Il est aujourd'hui acquis que l'alternance ne se réduit pas à un changement de lieu, entre lieu de savoir, le centre de formation et lieu d'action, le terrain d'accueil.

En France, l'histoire de l'alternance a vécu des ruptures des dispositifs d'éducation et de formation sous-tendues par des idéaux politiques. Le compagnonnage, considéré comme la première forme d'alternance, est remplacé par une conception d'une éducation intégrale dépendant de l'État après la révolution. Puis dans les années 1970, une réintroduction de l'apprentissage apparaît. Le travail social, quant à lui, a toujours intégré l'alternance dans ses formations.

### Différents auteurs contemporains ont cherché à classer les types d'alternance.

Gil BOURGEON<sup>1</sup> a catégorisé en 1979 plusieurs types d'alternance.

- L'alternance juxtapositive, consiste à mettre côte à côte deux périodes différentes : l'une de travail, l'autre d'étude sans aucune liaison entre elles. Une telle situation est socialement très inerte. Il se crée des espaces et des temps d'apprentissages indépendants les uns des autres.
- L'alternance associative procède d'une reconnaissance partielle de la valeur formative du monde du travail. L'école associe l'établissement à son projet éducatif. L'établissement est utilisé comme terrain d'application dans le meilleur des cas. Les échanges peuvent être riches, mais la singularité des différentes situations ou des lieux est souvent peu prise en compte
- L'alternance copulative<sup>2</sup> appelé plus tard alternance intégrative marque une plus grande ambition dans l'organisation de la formation. Elle se définit comme la « *compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire dans une unité de temps formatif* ». Le lien est constant dans toutes les activités ainsi le questionnement peut exister dans chacun des lieux.

André GEAY, en 1998<sup>3</sup>, identifie trois dimensions à l'alternance intégrative : institutionnelle, pédagogique et personnelle.

- La dimension institutionnelle requiert le partage du pouvoir de former dans un « partenariat à parité d'estime » permettant une immersion forte de l'étudiant dans l'entreprise personnelle : construction d'un nouveau rapport au savoir avec l'apprentissage expérientiel pour donner sens à l'expérience à partir de son histoire
- La dimension personnelle de l'alternance recouvre la manière dont chacun apprend, et sa réussite passe par la construction d'un nouveau rapport au savoir avec l'apprentissage expérientiel pour donner sens à l'expérience à partir de son histoire.

---

<sup>1</sup> BOURGEON Gil, « Socio-pédagogie de l'alternance », coll. Mésonnance, 1979

<sup>2</sup> La copule fait référence ici à l'acception grammaticale, c'est ce qui dans une phrase lie le sujet à l'attribut, tel le verbe être.

<sup>3</sup> GEAY André « L'école de l'alternance », Paris, l'Harmattan, 1998

- La dimension pédagogique de l'alternance, constituée de l'organisation des enseignements au service de l'apprentissage, est souvent la dimension la plus ignorée. Or, toute situation n'est pas expérientielle au sens de potentiellement formatrice. Il faut la rencontre et l'épreuve de la nouveauté, la quête et le désir de comprendre ainsi que l'implication forte dans l'action. Il y a nécessité de transformation de l'expérience en connaissance. Cette dimension favorise l'étudiant à devenir producteur de ses propres connaissances. Cet aspect nous intéresse particulièrement dans l'acquisition de compétences.

Roland FONTENEAU s'attache à l'alternance partenariale : elle nécessite d'une organisation partenariale pour créer un processus qui lie les différents partenaires. L'apprenant étant au centre du processus tout en appartenant aux différents espaces (éducatif, familial et professionnel). Il s'organise sur quatre dimensions : le projet, le temps, l'espace, les acteurs partenaires. L'alternance initie un modèle d'échange où l'apprenant a une place dans l'entreprise comme travailleur ou comme observateur, il est légitimé à occuper plusieurs places.

L'alternance est une pédagogie complexe. Elle répond à plusieurs missions enchevêtrées (apprentissage, intégration socioprofessionnelle, qualification, compétences).

Cette catégorisation des formes d'alternance met en évidence que, quel que soit le type d'alternance, la place et le rôle des différents acteurs se révèlent primordiaux dans le fonctionnement et l'efficacité du dispositif de formation.

Dans l'alternance, la place de l'apprenant est centrale. Le formateur de terrain accompagne le stagiaire dans la construction du métier auquel il se destine. L'apprenant est sollicité par le formateur de terrain afin d'explorer les scénarios possibles face aux différentes situations vécues. Il a de ce fait à gérer la complexité de la situation. Le paradoxe est que dans une situation professionnelle, tout pousse à l'efficacité immédiate et le tuteur se doit de ralentir le mouvement pour laisser le temps à l'apprenant d'analyser la situation et à en dégager les hypothèses de travail possible avant d'agir. Il permet ainsi de construire. Le tuteur accompagne l'apprenant dans sa démarche réflexive. Il facilite le débat contradictoire, la négociation. Le tutorat repose sur un souci de problématisation, soit le contraire de donner des solutions. Cette problématisation est la porte d'entrée à l'acquisition de compétences.

### **La compétence.**

La compétence se situe dans le champ de l'agir, ce qui nous intéresse particulièrement lors de mises en situation pendant le stage. Le stagiaire confronté à différentes informations qu'il a à traiter, les transforme en connaissances pour développer ses compétences.

Nous sommes passés d'une logique de qualification à une logique de compétence, Avec la qualification, les postes et emplois sont définis au regard des titres, de l'ancienneté. Cette logique s'appuie sur les négociations collectives. Cette logique ne prend pas en compte les savoirs acquis par le travail, elle est inadaptée aux évolutions du système de production, c'est un facteur de rigidité. Elle ne tient pas compte de l'évolution des emplois de service qui met en œuvre des ressources relationnelles

La compétence est une des réponses aux insuffisances du système de la qualification. Les modes de prescription évoluant, il est fait appel aux ressources internes des individus et non plus seulement à leurs connaissances. Notion qui nous intéresse particulièrement pour le travail social. C'est sans doute une question essentielle. Exemple des offres d'emplois ou le

diplôme de TS n'est pas fixé, mais on lui demande une expérience et un savoir-faire, des compétences particulières.

Cela n'intéresse pas uniquement le TS. Exemple, des « chasseurs de têtes » recherchent des titulaires de diplômes mais pas forcément dans un domaine précis, par contre ils recherchent des compétences à transférer quitte à donner un complément de formation pour l'acquisition de compétences. Le recrutement privilégie un niveau de diplôme. C'est donc un appel au développement des capacités d'analyse, capacité à apprendre à partir de son poste de travail. C'est une valorisation des qualités personnelles comme l'autonomie, la responsabilité. En effet l'évolution des postes de travail demande de la polyvalence, de savoir s'adapter à des situations nouvelles. Exemple dans le travail social, les publics évoluent, les problématiques rencontrées changent, le contexte législatif se modifie.

La logique de qualification a séparé le monde du travail du monde de la formation, la logique de compétence entraîne un rapprochement entre ces deux mondes.

Cette logique s'appuie sur l'évolution actuelle de la société vers une société de la communication. Cela nécessite de la part de l'individu une volonté d'apprendre et un savoir apprendre. L'entreprise se veut apprenante. La question de formation devient « savoir acquérir des connaissances, savoir les transférer ».

C'est un enjeu essentiel dans la formation. Dans ses missions, le professionnel est très souvent face à cette question « que faire quand on ne m'a pas appris comment faire ? » Cela nécessite de l'autonomie dans les zones d'indétermination du travail, mais aussi de l'initiative. En tant que formateurs, nous avons à favoriser cette réflexion.

Autre enjeu, celui de la construction des référentiels de compétences dans le cadre des renouvellements des diplômes. C'est par essence un référentiel en perpétuel mouvement, la compétence étant une réalité dynamique et complexe. Cela ne garantit pas en plus la transférabilité dans des situations professionnelles différentes.

Plusieurs auteurs ont largement travaillé ce concept. Je m'arrêterais plus particulièrement sur deux d'entre eux.

Pour Philippe. ZARIFIAN<sup>4</sup>, la compétence est en lien avec l'initiative, elle s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, elle mobilise les réseaux d'acteurs. Pour cela il faut apprendre de sa propre activité, donc conceptualiser.

Guy LE BOTERF<sup>5</sup> le rejoint sur ce point de vue. L'individu mobilise ses connaissances, mais ce n'est pas une connaissance procédurale codifiée. L'individu juge de la pertinence de la procédure, il sélectionne les éléments pertinents. Il utilise une combinatoire et non une addition de connaissances.

C'est la résultante du savoir agir, du vouloir agir et du pouvoir agir.

La compétence n'est donc pas une acquisition stable, elle varie en fonction des situations rencontrées où l'individu adapte sa position en fonction des imprévus, de ce qui survient. Pour cela, il fait appel à ses propres ressources et connaissances qu'il ajuste à partir de son analyse. Cela rejoint, ce que Donald SCHÖN<sup>6</sup> appelle la posture du praticien réflexif. Il y a nécessité à

---

<sup>4</sup> ZARIFIAN Philippe : « Le modèle de la compétence » éditions LIAISONS, collection Entreprise & carrières, 2004.

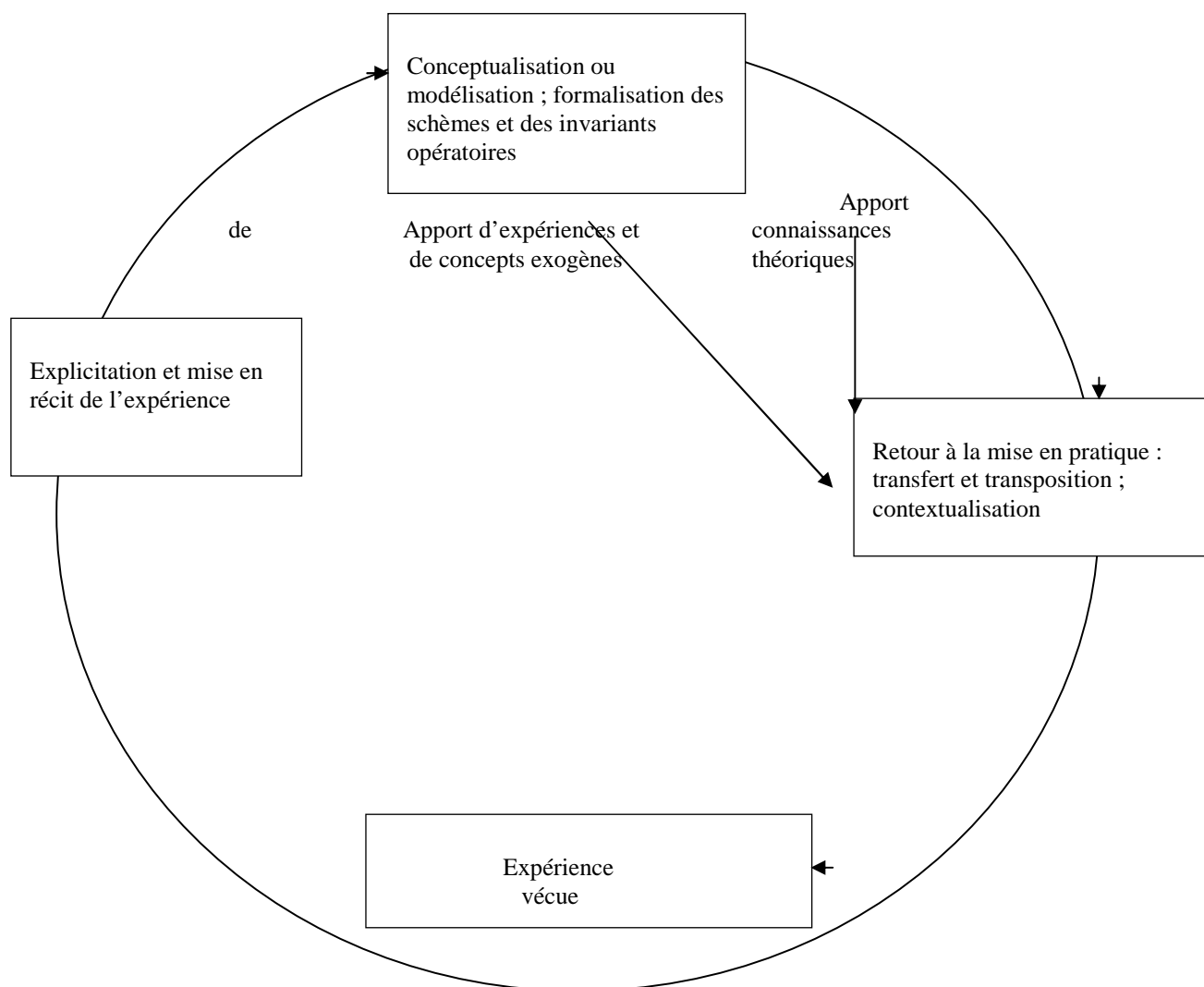
<sup>5</sup> LE BOTERF Guy : « construire des compétences individuelles et collectives », Éditions d'Organisation, Paris, 2000.

<sup>6</sup> SCHÖN Donald A. « le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, éditions logiques, collection formation des maîtres, Montréal, 1994

considérer la compétence comme une disposition à agir mais également comme un processus selon le point de vue auquel on se place. Chercher la compétence, c'est une démarche pour comprendre ce qui se passe quand une personne construit de la compétence

Dans l'alternance ce qui nous intéresse, c'est la capacité à transférer les acquisitions des expériences. Cela nécessite de pouvoir prendre de la distance avec l'expérience pour en comprendre les mécanismes, tel que la présente G LE BOTERF dans sa boucle de la réflexivité.

Le schéma suivant fait apparaître quatre moments de la réalisation d'un cycle qui nous éclaire sur le processus d'apprentissage par l'expérience.



*La boucle d'apprentissage expérientielle*

*LE BOTERF (1977)*

Ce retour sur soi demande une fonction de médiation qui peut-être jouée soit par le formateur de terrain, soit par le formateur en centre de formation, soit par les deux.

La verbalisation qui structure, organise et distancie, c'est la réflexivité selon LEBOTERF.

Pour cela il détermine un cycle en 4 étapes

- l'expérience vécue
- l'explicitation de l'expérience,
- la conceptualisation,
- le transfert par recontextualisation.

### **Le stage professionnel et le transfert de compétences**

L'étude a porté sur le stage professionnel des CESF (Conseiller en Économie Sociale familiale) en formation. Le choix s'est porté sur cette profession parce que leur formation ne compte qu'un seul stage professionnel de travail social, à la différence des autres professions de travail social de même niveau comme les assistants de service social ou les éducateurs spécialisés.

Quelques mots pour définir cette profession :

Le conseiller en économie sociale familiale est un travailleur social qualifié dont la professionnalité est fondée sur l'expertise et le conseil dans les domaines de la vie quotidienne, intégrés à une démarche d'intervention sociale de proximité.

Cette démarche privilégie une finalité éducative et sociale : elle vise la valorisation et/ou l'appropriation de compétences par les personnes, les familles, les groupes, les collectivités fondées sur une perspective de développement durable.

L'action du CESF vise par l'accompagnement des personnes à promouvoir l'amélioration des conditions de vie, à prévenir les difficultés de la vie quotidienne auxquelles elles sont confrontées, contribuant ainsi à la prévention de l'exclusion sociale.

La formation est spécifique par ses modalités : La formation est scindée en deux diplômes, le BTS (Brevet de Technicien Supérieur) très technique par définition, avec un survol de ce que peut-être le travail social et le DCESF (diplôme de CESF) complètement ancré dans le social. Il y a une rupture nette entre les deux diplômes et en même temps ils doivent se compléter. Le travail présenté ici concerne la dernière année de formation effectuée dans un IRTS (Institut Régional de Travail Social). Il est consacré à l'alternance comme dispositif pédagogique d'acquisition de compétences transférables à partir de l'analyse d'une série d'interviews d'étudiants, de formateurs et de professionnels.

La synthèse présentée ici ne reprend qu'une partie des items étudiés :

- les compétences nécessaires en travail social,
- le rôle du tuteur de stage dans l'apprentissage de la réflexivité
- les modalités pédagogiques favorisant la réflexivité
- le possible transférabilité des compétences ou non

L'acquisition de compétences professionnelles est exprimée dans toutes les interviews. Les formes sont diverses, elles peuvent être catégorisées :

- communication (mener un entretien, savoir écouter, prendre la parole, gérer l'agressivité)
- humanisme (tolérance, patience, moins de jugement, enlever les œillères, valoriser les personnes)
- développement personnel (accepter la remise en question, dépasser ses peurs, maturité, créativité, prise de responsabilité, ouverture d'esprit, confiance en soi)
- techniques professionnelles (synthétiser, gérer son temps, faire un rapport, analyse et prise de recul)

- travail en équipe (prendre contact avec les partenaires, intervenir en équipe).

Le rôle du tuteur de stage dans l'apprentissage de la réflexivité est central. Les tuteurs ont exprimé leurs difficultés. Entre compagnon et expert, le formateur de terrain est souvent mal à l'aise. La tradition s'inscrit encore trop dans une relation interindividuelle entre tuteur et stagiaire et insuffisamment dans une dimension de service plus globale. L'accompagnement, ce n'est pas jouer la duplication, la modélisation. C'est faire émerger chez le stagiaire une posture réflexive et questionnante. Bien souvent sur le terrain de stage, l'urgence professionnelle, l'agir demande des certitudes. Aussi le tuteur pourrait se reposer sur ces certitudes, ce qui serait une position plus facile, pourtant, il a à amener le stagiaire à une réflexion, un questionnement. Face à des situations données, le formateur de terrain, sollicite le stagiaire afin qu'il explore les scénarios possibles, qu'il gère la complexité de la situation par ces constructions. Il fait appel à ses savoirs théoriques, mais aussi à des savoirs propositionnels, afin de donner un sens et ainsi développer ses compétences. C'est ici toute la difficulté du tutorat et aussi son intérêt ; alors que tout pousse à trouver une efficacité immédiate, le tuteur ralentit le mouvement pour permettre au stagiaire de construire.

Pendant le stage, les tuteurs ont mis en place des modalités pour faciliter les échanges et initier la réflexivité. Des temps de rencontres avec le tuteur, majoritairement informels, permettent aux stagiaires de verbaliser leurs expériences et d'analyser les situations vécues. Après une phase d'observation, les stagiaires sont amenés, soit à réaliser des actes professionnels seuls, soit sous l'observation du formateur de terrain. Ces actes font ensuite l'objet d'échanges le plus souvent dans l'immédiat. Ces échanges permettent une mise à distance pour se positionner face au problème. Dans cette pratique, le formateur de terrain joue le rôle de médiation. Il est un soutien pour dédramatiser, pour rassurer dans des situations de doutes. Il facilite la distanciation en questionnant les stagiaires sur la situation vécue. Ce questionnement est porteur de réflexion chez les étudiants. Cela amène les étudiants à argumenter le choix de leurs actions, à poser des hypothèses de travail.

Pour favoriser la réflexivité, des modalités pédagogiques en centre de formation s'avèrent nécessaires. L'étude montre que plusieurs formes sont mentionnées par les interviewés.

- Les échanges informels ont lieu pendant les moments de pause des cours, avant le démarrage des cours, devant la machine à café, en tout lieu qui ne soit pas un temps de cours. Les étudiants l'ont mentionné spontanément, aussi il nous a semblé nécessaire de les signaler. Cette expression très présente du vécu du stage indique qu'il est un temps de formation important. Il génère cette nécessaire mise en mots des situations expérientielles, même lorsque les étudiants n'y sont pas invités par le formateur.

- A chaque retour de stage, la première demi-journée est animée par la coordinatrice de la formation des CESF. Pendant ce temps de vie de promotion, les étudiants s'expriment sur la période de stage qui vient de se terminer. La coordinatrice a un rôle essentiellement de soutien, elle permet l'expression de chacun. Elle ne réalise pas de travail d'analyse approfondie des situations, par contre elle retient les situations à reprendre ensuite. Les étudiants apprennent à s'exprimer devant l'ensemble de la promotion et à verbaliser des situations, des émotions. C'est une mise en récit des situations avec évacuation de la charge émotionnelle. Les étudiants ont ce besoin de raconter leur vécu de stage. Si dès le retour de stage, le moyen ne leur est pas donné de le faire, ils le prendront au détriment de leur investissement au cours prévu. Face à ce constat, la coordinatrice de la formation a prévu ce temps systématique qu'elle anime. C'est une simple première mise en récit.

- les groupes d'analyse de la pratique (GAP) sont une modalité pédagogique où chacun des étudiants présente une situation de stage à partir de laquelle un débat et une réflexion s'instaurent pendant environ 90 minutes. C'est sous cette forme pédagogique que la boucle de réflexivité de G. LE BOTERF est la plus aboutie.

Le premier stade est atteint pour tous, c'est l'objet du stage que de produire des expériences vécues. Le GAP s'appuie sur ces expériences vécues en stage.

Le stade suivant, première phase de la réflexivité est également réalisé pour tous. C'est le travail du formateur animateur du GAP que d'amener l'étudiant à faire de son récit une histoire avec du sens. Pour cela, il le questionne sur son positionnement, sur celui des acteurs, lui demande de repérer les étapes. L'étudiant explique la façon dont il s'y est pris, comment il a agi face à la situation.

La deuxième phase de la réflexivité, celle de la conceptualisation est moins perçue. L'élaboration théorique n'est pas retenue par tous, elle reste un peu floue.

La troisième et dernière phase de la réflexivité, la recontextualisation, n'a été exprimée que par une étudiante, ceci est donc peu significatif.

La boucle de l'apprentissage est bien amorcée. Les étudiants ont perçu l'intérêt de questionner les situations vécues pour en retirer des enseignements pour les situations futures. Ils ont mis du sens sur leurs actes et ainsi mieux compris leur pratique professionnelle naissante. Ils ont par ce mode pédagogique monté en compétence.

La transférabilité des compétences a pu être appréhendée lors de cette recherche. C'est un point qui est actuellement primordial, puisque les métiers sont en perpétuel mouvement.

Il y a transfert si la personne agit ou réagit en prenant en compte les leçons de l'expérience en recontextualisant la situation

Les étudiants ont eu des difficultés à faire ce travail de retour sur soi afin de déterminer s'ils utilisaient aujourd'hui des compétences nouvellement acquises. Cependant tous les étudiants ont été en capacité de citer au moins une compétence nouvelle qu'ils utilisent.

La dernière année de formation a développé des compétences immédiatement utilisées lors de situations nouvelles

La prise de recul très fréquemment citée est une position nécessaire pour exploiter les situations vécues. Cette compétence acquise est exprimée comme étant utilisée dans de nouvelles expériences ou situations.

Ensuite la confiance en soi, sans doute liée à plus de compétences, est directement réinvestie notamment dans le travail de mémoire.

De même la communication ou l'entretien individuel sont des compétences repérées et utilisées.

Pour compléter cette analyse, des jeunes professionnels ayant un emploi dans un secteur très différent du stage professionnel de leur formation ont été interviewés.

Deux moyens apparaissent comme étant mis en œuvre pour transférer ses compétences.

- L'accommodation est un transfert à partir d'expériences avec d'importantes modifications pour adapter la pratique au nouveau contexte. Bien que présent, ce moyen est peu verbalisé, par contre, les jeunes professionnels utilisent leurs compétences sans accommodation.

- La transposition fait appel à des emprunts externes à l'expérience vécue.

Le plus souvent, ils ont fait appel aux collègues de travail pour faire face aux situations nouvelles. Sinon, ils vont à la recherche de l'information ailleurs, ils s'adaptent ainsi au nouveau contexte de travail.

Nous pouvons admettre que les étudiants ont une capacité de transfert de leurs compétences. Ils mettent en avant les ressources mobilisées pour cela. Ils combinent des ressources



personnelles et des ressources extérieures qu'ils vont chercher. À partir d'une compétence contextualisée, ils la transposent dans d'autres situations complexes.

**En conclusion**, le stage est indispensable pour acquérir ces compétences, la recherche a mis en évidence que c'est à partir des expériences vécues en stage que les compétences attendues peuvent être développées. Mais il n'est pas suffisant. Un dispositif pédagogique est nécessaire pour optimiser les situations expérientielles vécues. Ce dispositif présent et formalisé au centre de formation est également présent sur les terrains d'accueil, sous différentes formes selon les terrains de stage, mais il n'est que rarement formalisé. Cependant, les étudiantes ont repéré ces moments du dispositif comme formateurs et indispensables au développement de leurs compétences. Elles ont découvert l'intérêt du questionnement des situations pour progresser, mieux comprendre et analyser.

Nous avons pu pointer que les étudiants ont commencé le travail de réflexivité nécessaire à la transférabilité des compétences. C'est un travail encore en cours à la fin de la formation qu'ils continuent en tant que professionnels. Les jeunes professionnels ont exprimé comment ils traitent des situations nouvelles et comment ils puisent dans leurs ressources pour y faire face. Ainsi ils font preuves de capacité à transférer les compétences acquises en cours de formation.

Cette recherche interroge notamment des points importants dans l'ingénierie de formation :

- le rôle et l'utilisation des stages dans l'acquisition de compétences
- le rôle des différents acteurs de la formation,
- le rôle du centre formation pour mieux mettre en synergie les différents apports des acteurs en vue de l'acquisition de compétences.

## **REFERENCES :**

Pour le concept d'alternance :

- CHAIX Marie Laure, **Se former en alternance, le cas de l'enseignement technique agricole**, L'Harmattan, collection Savoir et Formation, 1993, 255p.
- PEPEL Patrice., **Apprendre à faire. Vers une épistémologie de la pratique**, L'Harmattan, 2001
- SCHÖN Donald A. **Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**, éditions Logiques, collection formation des maîtres, Montréal, 1994, 418p.

Pour le concept de compétences :

- LE BOTERF Guy, « **Construire des compétences individuelles et collectives** », Édition d'Organisation, Paris, 2000, 206p.
- CARRE Philippe, **L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir**, Dunot, 2005, 205p.
- ZARIFIAN Philippe, **Objectif compétences**, édition LIAISONS, collection Entreprise & Carrières, 2004, 203 p.

**Rapport ou publication** : cette recherche a fait l'objet d'une soutenance en Master 2 à l'Université de Lille III en septembre 2006.