



HAL
open science

Retour d'expérience sur un dispositif de Réflexivité et de Contextualisation en formation d'ingénieur par Apprentissage: RéCAp

Carole Coufort-Saudejaud, Odile Dechy-Cabaret, Corinne Hahn

► **To cite this version:**

Carole Coufort-Saudejaud, Odile Dechy-Cabaret, Corinne Hahn. Retour d'expérience sur un dispositif de Réflexivité et de Contextualisation en formation d'ingénieur par Apprentissage: RéCAp. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02284038

HAL Id: hal-02284038

<https://hal.science/hal-02284038>

Submitted on 11 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Retour d'expérience sur un dispositif de Réflexivité et de Contextualisation en formation d'ingénieur par Apprentissage : RéCAp

CAROLE COUFORT-SAUDEJAUD,

Toulouse INP-ENSIACET, 4 allée Emile Monso, 31030 Toulouse Cedex 04, carole.saudejaud@ensiacet.fr

ODILE DECHY-CABARET,

Toulouse INP-ENSIACET, 4 allée Emile Monso, 31030 Toulouse Cedex 04, odile.dechycabaret@ensiacet.fr

CORINNE HAHN,

ESCP Europe, 79, avenue de la République, 75543 Paris Cedex 11, hahn@escpeurope.eu

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

RéCAp est un dispositif de problématisation permettant de mettre en lien les expériences professionnelles vécues en entreprise et les savoirs académiques dispensés dans les formations par apprentissage de Toulouse INP-ENSIACET. L'objectif de ce dispositif est double : (i) pour les élèves, il s'agit de les initier à une analyse réflexive de leurs activités et de leur positionnement en entreprise et de les accompagner dans la co-construction de leurs apprentissages à partir de la mise en relation des expériences en entreprise et des enseignements à l'école, (ii) pour les enseignants, il s'agit de leur donner l'opportunité de mieux contextualiser leurs enseignements et de mieux appréhender la notion de compétences au travers de situations authentiques complexes. Par ailleurs, ce dispositif est suffisamment souple pour être adapté à différents contextes et il permet de relever le défi de la coopération via sa dimension collaborative tant au niveau des élèves que des enseignants.

SUMMARY

RéCAp is a problematisation device that links professional experiences with the academic knowledge provided by Toulouse INP-ENSIACET's apprenticeship trainings. This device has a twofold purpose: (i) initiating apprentices to a reflexive analysis of their activities and their positioning in company and to accompany them in the co-construction of their learning from the linking of experiences in the workplace and teaching carried out at school, (ii) giving the teachers the opportunity to better contextualize their teachings and to better understand the notion of skills through complex authentic situations. Moreover, this system is sufficiently flexible to be adapted to different contexts and it makes it possible to meet the challenge of cooperation via its collaborative dimension both at the students and teachers levels.

MOTS-CLES

Apprentissage, Réflexivité, Contextualisation, Compétences, Partage d'expériences

KEY WORDS

Apprenticeship, Reflexivity, Contextualisation, Competences, Sharing experience

1. Contexte et problématique

En 2018, 21 300 apprentis (CDEFI, 2018) préparaient un diplôme d'ingénieur par la voie de l'apprentissage, représentant près de 15% de l'effectif total des élèves-ingénieurs en formation initiale. Ce chiffre ne cesse de croître depuis plusieurs années, le nombre d'apprentis préparant un diplôme d'ingénieur a été multiplié par 2,3 en 10 ans (CDEFI, 2017). Dans ce contexte, au sein de l'Institut National Polytechnique de Toulouse (Toulouse-INP), l'Ecole Nationale Supérieure des Ingénieurs en Arts Chimiques et Technologiques (A7) propose aujourd'hui quatre formations par apprentissage : Ingénieur Génie Chimique et Ingénieur Génie des Procédés (depuis 2009), Ingénieur Matériaux (depuis 2015) et Ingénieur Génie Industriel (depuis 2018). Ce projet d'école s'inscrit dans une volonté de bâtir une offre pédagogique diversifiée tout en restant au plus près des besoins des industriels.

Alternant expériences en entreprise et enseignements à l'école, les formations par apprentissage sont une voie privilégiée pour la professionnalisation. Toutefois, les apprentis éprouvent souvent des difficultés à mettre en lien leurs expériences professionnelles avec les savoirs académiques. Si cette interaction Entreprise-Ecole est essentielle, sa mise en œuvre sur le terrain n'est pas aisée et s'arrête généralement à la porte de l'école (Geay, 2007 ; Hahn, 2007 ; Hahn, 2011). Les difficultés proviennent de l'écart inhérent aux différences de logique entre école et entreprise. Dans une vision intégrative de l'alternance (Balas et Riem, 2014), ces différences sont considérées comme des atouts à valoriser et à travailler, comme des espaces de développement des compétences et non comme des écarts à réduire (Mayen, 1999). Dans ce cadre, l'accompagnement des apprentis dans leurs allers-retours entreprise/école devient un impératif de la formation (APEC, 2018) et il est donc indispensable que l'école conçoive des dispositifs dédiés dont les objectifs sont de permettre aux apprentis de :

- Développer un recul critique sur une situation authentique vécue en entreprise en la connectant à une problématique abordée à l'école,
- Devenir acteur dans leur propre acquisition de compétences en co-construisant des savoirs à partir de la mise en relation de l'expérience professionnelle et de la formation suivie à l'école,
- Développer leur capacité d'analyse de problèmes en co-évaluant des savoirs explicités par d'autres apprentis.

Le dispositif RéCAp (Réflexivité et Contextualisation pour un meilleur Apprentissage) présenté dans cet article entre dans ce cadre et a également pour objectif pour les enseignants, de leur donner l'opportunité de mieux contextualiser leurs enseignements et de mieux appréhender la notion de compétences au travers de situations authentiques complexes.

Ce dispositif RéCAP a bénéficié d'un soutien fort de la direction de l'A7 ainsi que du CFA MidiSup et a été lauréat de l'appel à projet « Bonus Innovation Pédagogique 2018 » de la « Dynamique Pédagogique » de Toulouse-INP.

2. Présentation du dispositif

Le dispositif de problématisation a été adapté du dispositif « Diagnostic organisationnel et construction d'études de cas entre pairs » (Hahn et Vignon, 2017), avec le support de Corinne Hahn. Les différentes phases du dispositif sont présentées dans la figure 1 et explicitées dans les paragraphes suivants.

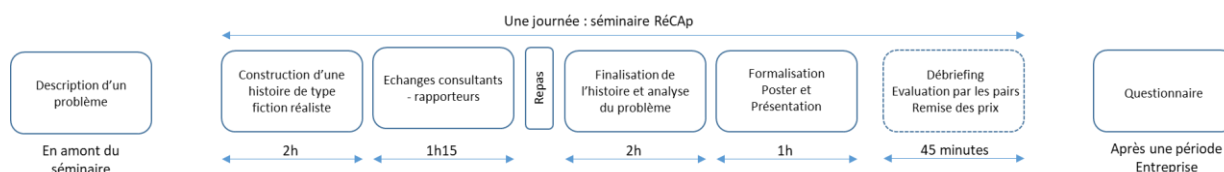


Figure 1 : Schéma général du dispositif RéCAp

2.1. Recueil des situations authentiques et constitution des groupes

Cette phase a lieu en amont du séminaire. Il est demandé à chaque apprenti de décrire une situation, vécue en entreprise, qui lui a posé problème et d'explicitier en quoi elle lui a posé problème. Les enseignants porteurs du projet RéCAp recueillent l'ensemble des écrits individuels et constituent les groupes nécessaires au déroulement du dispositif en identifiant des problématiques communes.

2.2. Construction d'une histoire de type fiction-réaliste

Le séminaire débute par un accueil au cours duquel les objectifs du dispositif sont présentés ainsi que l'agenda de la journée. Les élèves sont ensuite répartis au sein des différents groupes. Tout d'abord, chaque élève décrit aux autres membres de son groupe la situation qui lui a posé problème. Au travers d'échanges et d'une analyse réflexive des expériences vécues en entreprise, les élèves du groupe font émerger eux-mêmes une problématique commune (qui

peut être différente de celle identifiée par les enseignants) à partir de laquelle ils construisent une histoire de type fiction-réaliste répondant à un certain nombre de critères. Cette histoire ne doit pas nécessairement être représentative de toutes les situations mais mettre en commun les expériences de terrain tout en prenant des libertés avec la réalité, elle doit être plausible et inviter à l'empathie. Une fois l'histoire écrite, chaque groupe désigne un de ses membres comme « rapporteur », les autres endossent alors le rôle de « consultant ».

2.3. Echanges consultants - rapporteurs

Au cours de cette phase, chaque rapporteur expose son histoire à deux groupes de consultants qui en retour lui proposent des pistes d'amélioration. Cette phase d'échanges se termine par un temps de réflexion individuelle essentiel qui permet aux différents protagonistes de préparer la phase suivante. Un repas pris en commun clôture la matinée.

2.4. Finalisation de l'histoire et analyse du problème

En début d'après-midi, le groupe finalise son histoire à partir (i) de la synthèse des conseils entendus par le rapporteur, (ii) des pistes d'amélioration identifiées par les consultants en écoutant les histoires des autres groupes.

Le groupe cherche ensuite à expliciter les actions à mener en réponse au problème posé, en faisant appel aux savoirs disciplinaires susceptibles d'éclairer leur problématique. A cet effet, les élèves disposent de l'ensemble des syllabi des formations leur permettant d'identifier les enseignements à mobiliser pour résoudre la problématique. Ils peuvent aussi identifier des enseignements qui mériteraient d'être intégrés dans la formation.

2.5. Formalisation

Au cours de cette dernière phase, les élèves doivent produire un poster présentant leur histoire et les liens avec les enseignements. Ils présentent ensuite devant l'ensemble des apprentis et des enseignants, une synthèse de leur travail comportant le contexte, le problème, les savoirs disciplinaires à mobiliser. Le séminaire se termine par un débriefing de la journée suivi d'une évaluation des différentes histoires produites et d'une remise des prix.

2.6. Rôle des enseignants

Dans le dispositif RéCAp, les enseignants sont amenés à assurer différentes fonctions. Outre la gestion du temps et l'organisation des activités, ils doivent adopter la posture de guides accompagnateurs tout en laissant de l'autonomie aux élèves. Ils veillent également à la bonne

dynamique de chaque groupe en évitant le leadership écrasant de certains membres ou le repli passif de certains autres. Lors de la phase de production de l'histoire, ils favorisent la créativité des élèves ainsi que le recours à leur imaginaire. Enfin, ils jouent le rôle de personne-ressource dans leur domaine d'expertise au cours de la phase d'identification des enseignements à mobiliser. Une demi-journée de formation avec les enseignants impliqués est organisée en amont du séminaire pour présenter le dispositif et évoquer la posture de guide accompagnateur. Un document de synthèse d'une trentaine de pages présentant les différentes phases du séminaire, le rôle des enseignants au cours de chaque phase est distribué à tous les enseignants impliqués.

3. Retour d'une première édition

La première édition du dispositif RéCAP a concerné une population de 30 apprentis de 2^{ème} année (niveau M1) des départements Génie Chimique et Génie des Procédés et un groupe d'enseignants intervenant sur un champ disciplinaire restreint associé aux enseignements de cinétique chimique, thermodynamique, phénomènes de transfert, bilans, réacteurs chimiques, séparation et analyse fonctionnelle des procédés. Une attention toute particulière a été accordée :

- à garder des traces des productions (recueil des problèmes, posters, vidéos des présentations),
- à recueillir à la fin du séminaire (débriefting à chaud) puis après une période en entreprise (questionnaire à froid) les impressions des apprentis, et
- à inviter des personnes extérieures à venir observer les échanges lors du séminaire. Ces différents retours sont présentés ci-après.

3.1. Les différentes productions

Le déploiement du dispositif RéCAP a tout d'abord permis de recueillir assez facilement des problèmes rencontrés en entreprise et le document rassemblant les écrits reçus constitue une source très riche de situations authentiques qui sont, pour les enseignants, parfois difficiles à appréhender. Le fait d'avoir demandé explicitement la description d'un « problème » aide les apprentis à s'arrêter et à prendre le temps de décrire leur situation ; c'est le premier pas vers la réflexivité. L'identification et le récit des situations problématiques ne semblent pas avoir posé de problèmes aux apprentis puisqu'une seule relance a été nécessaire pour recueillir l'ensemble des situations. La répartition en 6 groupes de situations proches s'est également assez

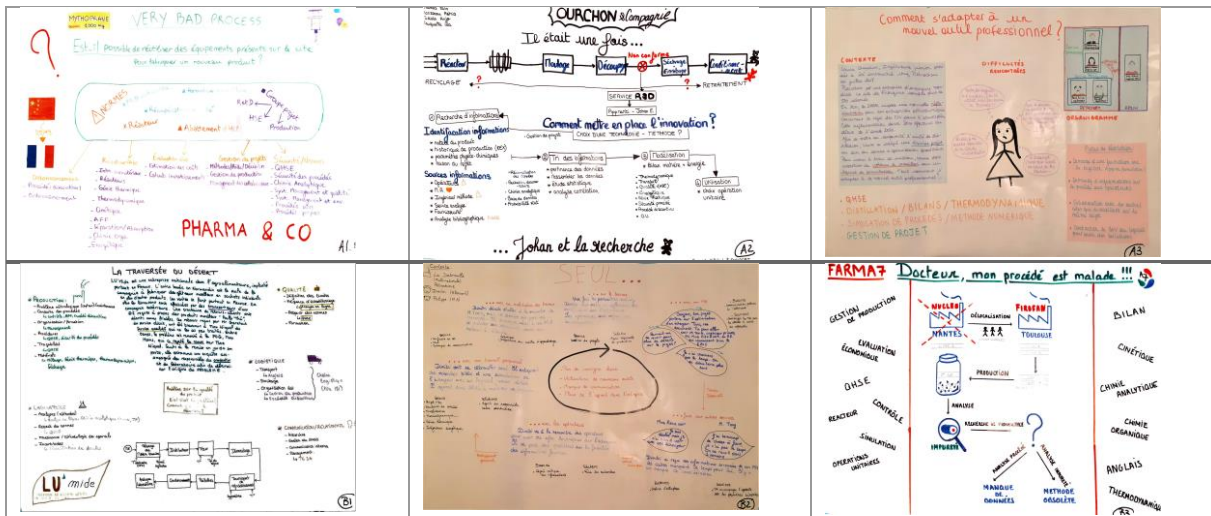
facilement imposée autour des thématiques suivantes : un problème technique de fabrication d'un produit, un problème d'analyse de données, un problème dans la prise en main d'un nouvel outil, la méthodologie générale de résolution d'un problème, un problème de données manquantes, un problème de positionnement de l'apprenti vis-à-vis de ses collaborateurs. Certaines situations pouvant être associées à l'un ou l'autre des thèmes communs la constitution des groupes a également pris en compte les personnalités des apprentis afin d'assurer une dynamique de groupe et développer la coopération et la collaboration au sein du groupe (Connac et Fontdecaba, 2013). Lors du séminaire, les apprentis ont rapidement convergé vers la thématique commune que nous avons identifiée.

Le séminaire RéCAp a abouti à la production de 6 récits fictifs réalistes mettant en jeu une situation problématique construite à partir du vécu en entreprise. Les problématiques choisies et les titres inventés associés ont été les suivants : « *Very Bad Process* : Est-il possible de réutiliser des équipements présents sur le site pour fabriquer un nouveau produit ? », « *Il était une fois... Johan et la recherche* : Comment mettre en place l'innovation ? », « Comment s'adapter à un nouvel outil professionnel ? », « *La traversée du désert* : D'où vient le problème de qualité du produit et que doit-on faire pour le résoudre ? », « *Seul* : Comment se positionner en tant qu'apprenti en l'absence de consignes claires et d'interlocuteurs identifiés ? » et « *Docteur mon procédé est malade* : Comment s'assurer d'une qualité identique lors d'une délocalisation de la production ? ». Les 6 histoires ont logiquement repris les thèmes des situations vécues mais les contextes industriels choisis se sont révélés très souvent différents des contextes réels. Si les apprentis ont rapidement réussi à inventer un contexte pour leur histoire (nom de l'entreprise, secteur d'activité, nom des protagonistes...), en revanche la démarche de construction d'un problème complexe et réaliste leur a posé des difficultés.

Pour chaque récit, deux types de livrables ont été réalisés par l'ensemble des élèves du groupe : un poster et une mise en scène de 5 minutes pour présenter l'histoire et les liens potentiels entre la problématique choisie et les enseignements pouvant être mobilisés dans la résolution. Les posters finaux sont présentés dans le Tableau 1. La vidéo des mises en scène peut être directement demandée aux auteurs ou visionnée à l'adresse indiquée¹.

¹ : <https://www.youtube.com/watch?v=WzDBofs07bQ>

Tableau 1 : Livrables finaux sous la forme de posters



3.2. Retour des participants

3.2.1. Retour des apprentis

Nous présentons ici quelques éléments très partiels issus des séances de débriefing organisées à la fin de cette première expérimentation, avec les apprentis et avec les enseignants. Les impressions des élèves ont été recueillies à chaud lors d'un temps d'échange collectif en fin de journée (points positifs, points négatifs, suggestions d'améliorations) puis à froid par l'intermédiaire d'un questionnaire individuel et anonyme présenté en Annexe.

Nous avons obtenu 20 réponses suite à ce retour à froid, tous les élèves ont expliqué que le séminaire leur avait permis de « partager leurs problèmes », la moitié d'entre eux a estimé que c'était très important de « savoir que d'autres apprentis avaient les mêmes problèmes ». La quasi-totalité d'entre eux (18 élèves) a apprécié de « pouvoir échanger avec les enseignants sur leurs problèmes en entreprise en se sentant écoutés ». L'ouverture d'un espace et la proposition d'un cadre sont donc apparues comme nécessaires pour provoquer un partage d'expériences que l'on supposait implicitement spontané au sein des promotions. Certains nous ont même suggéré de faire ce séminaire plus souvent et sur des plus longues périodes ; preuve qu'il n'est pas si facile d'échanger sur le vécu en entreprise et de prendre du recul sur ce vécu sans y être formé et accompagné.

Un autre aspect souligné par de nombreux apprentis (17 sur 20) concerne l'intérêt qu'ils voient à « *faire l'effort d'identifier le lien entre les situations rencontrées en entreprise et les enseignements dispensés à l'école* ».

Enfin, 3 élèves mentionnent que ce séminaire a également changé leur posture d'apprentis en entreprise, notamment sur « *la prise en compte des composantes humaines dans les problématiques techniques* ». D'autres ajoutent que ce séminaire peut « *leur permettre de mieux réagir à d'éventuels problèmes qu'ils rencontreront en entreprise* ».

3.2.2. Retour des enseignants

Lors de la séance de débriefing à chaud à l'issue du séminaire, les enseignants ont tous dit qu'ils ont beaucoup apprécié cette journée de partage. Ils ont souligné l'engagement des apprentis et expliqué que le séminaire leur avait surtout permis de mieux appréhender la réalité de ce que vivent les apprentis en entreprise, notamment les difficultés et la pression ressenties par certains. Ils ont aussi noté que les liens entre expériences vécues en entreprise et les enseignements qu'ils dispensent à l'école n'étaient pas évidents à identifier. L'effort de contextualisation de nos enseignements ou le passage à de l'enseignement inductif préconisé dans les formations par apprentissage sont des objectifs pas toujours faciles à atteindre et le dispositif RéCAp peut aider les enseignants dans ces démarches.

3.3. Regard externe sur le dispositif RéCAp

La journée de séminaire a également été suivie par trois collègues engagés dans un projet baptisé REFLET visant à déployer la REFLEXivité des Etudiants dans le cadre du Mastère spécialisé Eco-Ingénierie de Toulouse INP : Julitte Huez (enseignant-chercheur et conseillère pédagogique), Agathe Peyre (Formatrice indépendante Kohereco) et Vincent Gerbaud (Chercheur CNRS). Deux éléments importants sont ressortis de leur analyse : la posture des apprentis et la notion d'individualité dans le groupe.

Tout d'abord, au-delà de la capacité des apprentis à décrire une situation qui leur a posé problème et à prendre du recul sur leur vécu en entreprise, il paraît important de présenter la réflexivité comme la capacité à se remettre personnellement dans l'action et s'interroger sur ses propres agissements et réactions et pas ceux et celles des autres. A plusieurs reprises dans les échanges lors du séminaire, les apprentis ont montré qu'ils attendaient beaucoup des autres personnes de leur entreprise mais sans s'interroger sur leur propre posture. La question posée explicitement « En quoi vous contribuez à la situation dans laquelle vous êtes ? » ne leur parle pas beaucoup voire les met mal à l'aise. Cet aspect de la réflexivité pourrait même être introduit

en amont de leur entrée en entreprise « que devez-vous faire lors de votre intégration dans l'entreprise ? ».

Un second aspect de l'accompagnement dans l'apprentissage de la réflexivité concerne le caractère individuel de la réflexion : l'étape de réflexion individuelle imposée dans le dispositif avant la finalisation de l'histoire est apparue difficile pour certains apprentis. Cela met peut-être en évidence leur manque de confiance en leur capacité à être réflexif par eux-mêmes. Dans nos formations où le travail en groupe est fortement mis en avant comme une préparation à la réalité du travail en équipe en entreprise, l'individualité des élèves dans le travail en groupe peut en effet être oubliée. Il est donc intéressant de réfléchir à comment l'école peut les accompagner dans ce processus d'individuation, indispensable à l'apprentissage de la réflexivité.

4. Conclusions et perspectives

Le dispositif RéCAp a été déployé dans le but d'accompagner les apprentis dans leurs allers-retours Entreprise/Ecole et a effectivement permis de leur créer un espace d'échange. Les apprentis ont montré une très grande capacité à se mettre dans l'exercice et ont suivi les consignes proposées avec entrain ; ce qui est vraisemblablement le fruit de deux éléments : (i) une bonne compréhension de la démarche présentée lors d'une réunion spécifique en amont du projet et (ii) un vrai besoin de disposer d'un espace où échanger sur leurs problématiques professionnelles. Le premier retour d'expérience nous encourage à poursuivre.

Le dispositif RéCAp avait également pour objectif d'aider les enseignants à mieux contextualiser leurs enseignements et d'aider les apprentis à mieux faire le lien entre leur vécu en entreprise et les enseignements dispensés à l'école. S'il est illusoire voire même contre-productif de pouvoir identifier les situations en entreprise comme applications directes des enseignements dispensés (Balas, 2014), le travail d'identification des enseignements à mobiliser pour résoudre le problème inventé a permis de mieux appréhender la logique de la formation, de reconsidérer leur avis sur des enseignements passés ou de préparer le terrain d'enseignements futurs. Ces occasions d'allers-retours entre école et entreprise sont précieuses tant pour les enseignants que pour les apprentis et méritent d'être répétées.

Un dernier aspect important du dispositif RéCAp concerne l'intérêt d'un travail en équipe lors du séminaire. Les situations pédagogiques mettant en jeu au même moment et au même endroit des enseignants de champs disciplinaires différents sont peu fréquentes et pourtant elles sont

fondamentales dans le développement et l'évaluation des compétences. Si ce travail en équipe interdisciplinaire apporte une vraie cohérence pédagogique, il est aussi contraignant en termes de temps, de communication, d'écoute et d'organisation et peut être déstabilisant (IFE, 2018). Les enseignants impliqués dans ce projet (une quinzaine, soit 15% de l'effectif enseignants de l'école) ont montré une grande motivation lors des réunions de préparation et une grande satisfaction à l'issue de la journée de séminaire. Cette expérience réussie de coopération et ce vécu commun constituent une richesse qu'il est important de souligner et préparent le terrain d'autres transformations pédagogiques.

Après cette première édition, nous envisageons de réitérer le déploiement du dispositif RéCAp en améliorant les trois points suivants :

- L'étape de construction de l'histoire fictive : nous réfléchirons à comment aider les élèves à construire un vrai problème complexe et comment faire en sorte que cette activité facilite leur prise en main de nouvelles situations-problèmes ;
- L'étape de formalisation : nous demanderons explicitement aux apprentis d'élaborer une saynète présentant leur histoire fictive. Nous avons en effet constaté que les saynètes étaient riches d'enseignement ;
- L'évaluation du travail et remise de prix : nous retravaillerons et co-construirons avec les apprentis la grille d'évaluation des posters et des présentations afin de clarifier les objectifs et de valoriser le travail. La remise d'un prix du jury et d'un prix du public ne sera peut-être pas reconduite.

D'autre part, les posters produits et les saynètes filmées pourront être exploités à différentes occasions : exposition des posters pour les apprentis ou les étudiants, exploitation des histoires dans des enseignements, projection des saynètes dans le cadre de journées de formation des maîtres d'apprentissage... Ces fictions réalistes produites par d'autres à partir d'un vécu professionnel permettent en effet à ces différents publics de se questionner sur leurs propres expériences en respectant une distance émotionnelle suffisante.

Cette première édition a concerné un groupe restreint d'enseignants en fonction de leur champ disciplinaire. La prochaine édition sera construite à partir d'une réflexion qui sera menée avec ce groupe pour identifier, d'une part s'il est nécessaire de restreindre aussi fortement le champ disciplinaire et d'autre part comment améliorer la formation des enseignants dans leur rôle de guide-accompagnateur. Enfin à plus long terme, nous envisageons également de transférer ce

dispositif auprès de nos élèves sous statut étudiant qui vivent également des allers-retours entre école et entreprises au cours de leurs stages longs (4 mois en 2^{ème} année et 6 mois en 3^{ème} année). Il sera en effet intéressant d'exercer chez les étudiants également cette capacité à être réflexif sur leur expérience en entreprise et à engager les enseignants dans un partage plus profond sur le lien entre les enseignements et les vécus professionnels.

5. Remerciements

Les auteurs remercient l'ensemble des personnes ayant contribué à ce projet : M.-C. Betbeder, A.-M. Billet, S. Camy, P. Cognet, P. Duverneuil, M.-L. Délia, X. Joulia, M. Tourbin, H. Vergnes en tant qu'enseignants ; E. Falière, V. Gerbaud, J. Huez et A. Peyre pour leur accompagnement et leur analyse du dispositif. La Dynamique Pédagogique de Toulouse-INP, la direction de Toulouse INP-ENSIACET et le CFA MidiSup sont également remerciés pour leur soutien.

Références bibliographiques

- APEC (2018). L'alternance dans l'enseignement supérieur, Bilans et Perspectives. *Rapport APEC N° 2018-09*.
- Balas, S., et Riem, P. (2014). Conception de référentiels et pédagogie de l'alternance des formations d'ingénieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3), 1-19.
- CDEFI (2018). Chiffres clés, les écoles françaises d'ingénieurs, *Actualités de la CDEFI*.
- CDEFI (2017). Chiffres du mois : les élèves-ingénieurs en apprentissage, *Actualités de la CDEFI*.
- Connac, S. et Fontdecaba, S. (2013). Mieux apprendre avec la coopération. *Cahiers Pédagogiques*, 505, 10-57.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation, implications didactiques. *Education Permanente*, 172, 27-38.
- Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 172, 39-44.
- Hahn, C. (2011). Un dispositif de problématisation dans une formation supérieure au management en alternance, *Transformations*. 6, 101-114.
- Hahn, C. et Vigon, C. (2017). Diagnostic organisationnel et construction d'études de cas entre pairs. *Centrale de Cas et de Médias Pédagogiques*.
- IFE (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFE N°124.

Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Education permanente*, 141, 23-38.

Annexe : questionnaire individuel et anonyme proposé aux élèves un mois après le séminaire

- Près d'un mois après le séminaire, quel est le point positif qui vous vient à l'esprit concernant le dispositif RéCAp ?
- Qu'est-ce que le séminaire a changé dans votre vie/rôle/comportement/positionnement d'apprenti en entreprise ?
- Qu'est-ce que le séminaire a changé dans votre rôle d'élève et dans votre perception des liens entre les enseignements et vos missions en entreprise ?
- Le séminaire RéCAp vous a apporté :
 - L'occasion de partager entre apprentis sur les expériences en entreprise : Oui / Non
 - L'occasion de partager avec les enseignants hors enseignements : Oui / Non
 - L'occasion de mieux faire le lien entre les enseignements dispensés à l'école et les missions en entreprise : Oui / Non.