
Analyse du vécu des étudiants dans le dispositif de l'alternance à l'université

Auteur : Desset, Ludvine

Promoteur(s) : Oriane, Jean-François

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en sciences du travail, à finalité spécialisée

Année académique : 2018-2019

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/7747>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

NOM :

Prénom :

Matricule :

Filière d'études :

REMERCIEMENTS

Nous voudrions en premier lieu, adresser toute notre gratitude au promoteur de ce mémoire, Monsieur Jean-François Oriante pour son aide et ses conseils judicieux qui ont contribué à alimenter notre réflexion. Nous le remercions également pour le temps consacré à la supervision de ce mémoire.

Nous tenons à adresser nos sincères remerciements à Madame Jessica JOIRIS pour la qualité de son accompagnement et pour sa précieuse collaboration dans la rédaction de ce mémoire.

Nous remercions également, Monsieur Frédéric SCHOENAERS et toute l'équipe pédagogique de la Faculté des Sciences Sociales de l'Université de Liège pour leurs enseignements qui nous ont permis la réalisation de ce mémoire.

Nous témoignons notre reconnaissance à nos proches et amies : Mathilde, Martine, Anne et Elodie pour avoir relu et corrigé ce mémoire. Leurs conseils de rédaction, nous ont été d'une grande aide.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
Chapitre 1 CONTEXTUALISATION	4
1.1 DIFFÉRENTS DISPOSITIFS D'ALTERNANCE	4
1.2 HISTORIQUE DU SYSTÈME DE L'ALTERNANCE EN FORMATION.....	5
1.3 MASTER EN SCIENCES DU TRAVAIL EN ALTERNANCE À L'UNIVERSITÉ DE LIÈGE	8
Chapitre 2 CADRE THÉORIQUE	10
2.1 LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION.....	10
2.2 LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION.....	14
2.2.1 ILLUSTRATION DE LA MOTIVATION CONTRÔLÉE ET DE LA MOTIVATION AUTONOME	16
2.3 LES CENT UNE THÉORIES MOTIVATIONNELLES.....	17
Chapitre 3 MÉTHODOLOGIE	20
3.1 QUESTION DE RECHERCHE	20
3.2 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	21
3.3 MÉTHODE DE RÉCOLTES DE DONNÉES	22
3.3.1 LES ENTRETIENS	22
3.3.2 LE GUIDE D'ENTRETIEN	24
Chapitre 4 MISE À PLAT ET ANALYSE DE DONNÉES	28
4.1 LES PROFILS DES ALTERNANTS	29
4.2 LES MOTIVATIONS DES ÉTUDIANTS	32
4.3 ÉVOLUTION DE LA MOTIVATION	34
4.4 DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ACTEURS	36
4.5 SOLUTIONS DES ACTEURS	40
4.6 APPORTS DU DISPOSITIF.....	43
4.7 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	45
4.7.1 PREMIÈRE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	45
4.7.2 SECONDE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	48
4.8 RÉPONSE A LA QUESTION RECHERCHE	51
CONCLUSION	52
BIBLIOGRAPHIE.....	54
Ouvrages et articles scientifiques.....	54
Sites Internet	55

INTRODUCTION

L'alternance qui est un dispositif bien connu dans l'enseignement secondaire, est apparu comme une opportunité pour les universités afin de s'ouvrir au monde professionnel. L'alternance à l'université est un enjeu majeur de la formation, dans une société qui prône la formation tout au long de la vie. Un défi du dispositif de l'alternance est le rapprochement entre le monde des entreprises et les instances universitaires. Après deux années effectives, de la mise place du master en sciences du travail en alternance à la Faculté des Sciences sociales de l'Université de Liège, il semble opportun de s'intéresser aux vécus des acteurs de terrain qui poursuivent le master en sciences du travail en alternance. Les étudiants qui suivent ce master sont des individus aux parcours multiples qui ont pourtant tous choisi, à un moment de leur vie, de suivre le chemin de l'alternance. Ils ont réalisé l'immersion professionnelle inhérente au dispositif dans des domaines et organisations diverses.

Nous avons mené une recherche empirique sur le vécu des alternants et nous avons effectué des lectures sur le dispositif de l'alternance, nous trouvions intéressant de tenter de répondre à la question de recherche suivante : « En quoi le type de motivation détermine-t-il le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université ? ». Cette question va nous accompagner à travers ce mémoire et qui se divise en quatre chapitres.

Le premier chapitre abordera la contextualisation de notre recherche. Nous aborderons dans un premier temps les différents dispositifs de l'alternance existants. Par la suite, nous établirons un historique du dispositif de la formation en alternance. Pour finir cette contextualisation, nous nous intéresserons au Master en sciences du travail en alternance à la Faculté des Sciences Sociales de l'Université de Liège.

Un second chapitre sera consacré au cadre théorique du dispositif de l'alternance. Nous expliquerons trois théories qui nous apparaissent comme pertinentes : Les motifs d'engagement en formation, la théorie de l'autodétermination ainsi que le modèle intégratif de classification de cent-une théories motivationnelles. Par la suite, nous mettrons ces théories en lien avec les données que nous aurons récoltées.

Nous consacrerons un troisième chapitre à la méthodologie utilisée dans le cadre de notre recherche. Nous présenterons notre question de recherche ainsi que les hypothèses que nous avons formulées pour structurer notre travail. Nous présenterons notre terrain de recherche, la méthode de recherche utilisée pour récolter les données ainsi que les outils d'analyse de ces données.

Un dernier chapitre sera consacré aux données récoltées que nous avons rassemblées à la suite des entretiens réalisés avec les alternants du master en sciences du travail. Ensuite nous mettrons en perspective les données récoltées avec les éléments théoriques présentés dans le second chapitre de ce mémoire. Nous partirons des deux hypothèses formulées dans le troisième chapitre pour réaliser cette analyse. Nous tenterons de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées afin de répondre à notre question de recherche.

Chapitre 1 : CONTEXTUALISATION

Ce premier chapitre a pour objectif de contextualiser le travail qui va suivre. Pour ce faire, nous allons commencer par nous intéresser au système de l'alternance. Nous allons tenter de le définir et de déceler ses difficultés et les enjeux portés par cette pédagogie. Un point sera consacré au master en sciences du travail en alternance à la Faculté des Sciences Sociales à l'Université de Liège.

1.1 DIFFÉRENTS DISPOSITIFS D'ALTERNANCE

CLENET (1998 : 28) considère que l'alternance en formation peut être perçue de plusieurs manières « *On peut la voir tantôt comme alternative au système éducatif à temps plein, tantôt comme remédiation à l'échec scolaire, ou encore pour favoriser l'insertion des jeunes ou d'adultes sans qualification. On lui attribue aussi des vertus pour la motivation et la reconstruction de l'image de soi, et peut-être plus souvent pour faciliter la qualification aux tâches nouvelles de l'entreprise.* »

JORRO (2007) explique que trois dispositifs de l'alternance ont été identifiés. Le premier est « *l'alternance juxtapositive* » qui correspond à la forme la plus élémentaire de l'alternance, à savoir la distinction entre la pratique et la théorie. L'auteure identifie comme second dispositif « *l'alternance intégrative* » qui se caractérise par « *l'étroite compénétration des deux moments et des deux milieux d'activités* » (GEAY, 1985, cité par JORRO, 2007 : 102). Anne JORRO identifie également « *l'alternance projective* ». Celle-ci « *se spécifierait par la mobilisation d'un éthos professionnel qui permettrait au stagiaire de se reconnaître comme professionnel et d'agir comme professionnel dans un environnement institutionnel donné* » (JORRO, 2007 : 104).

Dans son article, cette auteure se questionne sur la professionnalisation des alternants qui ne se cantonnent pas à la formation en alternance. Anne JORRO (2007) se préoccupe sur le devenir des alternants après l'acquisition du master professionnalisant et de leur réinsertion dans le milieu professionnel. Selon l'auteure, la position, la vision et les modes de compréhension de l'alternant ont évolués. Dès lors, l'alternance projective consiste à ménager du temps à l'étudiant pour la réflexion du projet professionnel.

Patrick LECHAUX (2016) définit l'alternance intégrative en citant MALGLAIVE (1993). Selon lui, MALGLAIVE « *a constitué pendant de longues années la référence scientifique centrale de ce qu'il a appelé l'alternance intégrative, celle-ci devenant dès lors la norme dite « scientifique » de la « réelle » alternance* ». MALGLAIVE (1993) a identifié quatre éléments qui fondent l'alternance intégrative. Il doit y avoir : « *une stratégie globale de formation qui clarifie le projet partagé et les rôles respectifs des acteurs ; une pédagogie inductive à partir des situations de travail ; un système relationnel entre les acteurs tout au long de la formation ; un dispositif d'évaluation en continu et concerté entre les acteurs* ». Les acteurs doivent être au centre de la formation en entreprise. « *Le dispositif coconstruit et coanimé est au service de l'alternant* » (LECHAUX, 2017 : 40).

« *L'alternance intégrative se joue dans la concertation permanente des acteurs qui conservent chacun leur spécificité et leur zone d'autonomie parce que chacun obéit à sa logique propre. Et cette*

concertation a un objet unique et permanent : l'élève » (Malglaive, 1993, p. 3). » (MALGLAIVE, 1993 : 3, cité par LECHAUX, 2017 : 40).

Dans le décret du 30 juin 2016 organisant l'enseignement supérieur en alternance, nous apprenons dans le chapitre 5 article 11 que chaque étudiant doit signer une convention d'alternance avec une entreprise et une institution d'enseignement supérieur habilitée pour organiser l'alternance.

A la lecture de ces différents éléments, nous prenons comme postulat que le Master en sciences du travail en alternance à l'Université de Liège, se trouve dans un dispositif d'alternance intégrative.

1.2 HISTORIQUE DU SYSTÈME DE L'ALTERNANCE EN FORMATION

La formation professionnelle est un sujet au cœur des politiques éducatives de nombreux pays. Différents auteurs se sont intéressés à ce sujet tels que Laurent VEILLARD ou Marc MAURICE.

Laurent VEILLARD dans son ouvrage de 2017 s'intéresse à la mise en place de structures nationales de formation. « *Les évolutions économiques, politiques, scientifiques et techniques majeures du XVIII^e-ème et XVI^e-ème siècles, souvent qualifiées de révolutions (Bayly,2006 ; Hobsbawm,2010a,2010b) ont provoqué d'importants changements dans les façons de préparer les jeunes générations au travail. Le développement du commerce et de l'industrie a entraîné des besoins éducatifs nouveaux, auxquels les structures scolaires et universitaires classiques, mais aussi les différentes formes d'apprentissage sur le tas (informelles, corporatistes, etc..) étaient a priori très mal armées pour répondre.* » (VEILLARD, 2017 : 30).

L'auteur va se limiter à étudier trois nations européennes, très contrastées au niveau de la formation professionnelle : l'Angleterre, la France et l'Allemagne. En Angleterre, l'auteur constate que l'Etat a longtemps considéré qu'il n'avait pas à intervenir dans le domaine de la formation de la main d'œuvre et que cette charge relevait des acteurs privés. « *L'Angleterre s'est longtemps désintéressée du domaine éducatif, puis a privilégié une politique de formation centrée sur les résultats (Learning outcomes), en laissant à l'initiative locale (institutions de formation et individus apprenants) le choix des orientations et des modalités didactiques à mettre en œuvre pour y parvenir.* » (VEILLARD, 2017 : 36).

L'auteur décrit ensuite les différentes initiatives privées et/ou publiques ainsi que les différentes réformes mises en place en France. Cela lui a permis de dégager l'idée suivante selon laquelle « *l'idée de plus en plus partagée que la préparation à un métier nécessite des modalités formatives complémentaires : des cours théoriques en classe; des temps de formation pratique au sein d'ateliers d'école, des stages sur des lieux de travail réels;* » (VEILLARD, 2017 : 43).

Selon l'auteur, l'Allemagne a rationalisé l'administration et dynamisé l'économie en réformant le système éducatif de l'école primaire à l'université par « *la mise en œuvre d'un système dual basé sur une complémentarité des apprentissages par le travail réel, et une formation au sein d'écoles professionnelles incluant une forte dimension pratique liée au métier préparé (beruf), doublée d'une instruction civique (Deissinger, 2002 ; Geinert, 2007). Car, outre la transmission de connaissances techniques de base, l'enjeu des écoles créées était aussi de jouer un rôle d'intégration sociale et politique de la jeunesse.* » (VEILLARD, 2017 : 45).

L'auteur épingle qu'en Allemagne, depuis la seconde guerre mondiale, la formation universitaire est scindée entre les universités classiques, préparant à l'enseignement et à la recherche ; et les écoles techniques pour les techniciens et les ingénieurs. « Depuis les années 1960, l'Etat affiche une volonté constante d'unifier le système universitaire tout en le diversifiant (Kehm, 199). Depuis cette époque, plusieurs écoles professionnelles ou techniques, secondaires et supérieures, ont été élevées au statut d'universités de sciences appliquées (Fachhochschulen) et d'autres ont été créées. » (VEILLARD, 2017 : 49).

Marc Maurice (1993) a réalisé une analyse en comparant l'Allemagne, la France et le Japon sur la relation entre le système productif et le système scolaire et ce, en questionnant le rôle de l'entreprise et de l'école dans l'apprentissage ainsi que dans la formation professionnelle. L'auteur considère que la France a privilégié la formation générale au détriment de la formation professionnelle, même si aujourd'hui celle-ci tend à rattraper son retard. Le système d'éducation en France est basé sur « une logique de niveaux ». (MAURICE 1993 : 49) La France par cette logique établie une hiérarchie entre le niveau général, technique et supérieur.

En Allemagne, les diplômes professionnels et généraux sont complémentaires et sans hiérarchisation. La formation professionnelle est plus répandue en Allemagne grâce à « la formation en alternance » ou « formation duale ». Il s'agit d'une formation à la fois pratique au sein des entreprises et théorique au sein de l'école. Cette formation initiale permet l'obtention d'un diplôme qui lui-même permet l'accès à d'autres niveaux de formation continue. Le système de l'alternance en Allemagne est supporté essentiellement par les entreprises, tant sur le plan financier qu'organisationnel. (MAURICE, 1993)

Le système japonais se rapproche du système français en mettant l'accent sur la formation générale. Les jeunes japonais privilégient la « voie royale » c'est-à-dire l'enseignement secondaire général puis l'université. Les entreprises depuis la fin de la seconde guerre mondiale ont pris en charge la formation professionnelle afin de répondre à leurs besoins spécifiques.

En conclusion de son article Marc MAURICE (1993) détermine deux types de pays avec des modèles différents de formation professionnelle permettant de passer du système scolaire au système productif : les pays A et les pays B. L'auteur considère que dans les pays A, les connaissances et les apprentissages s'acquièrent dans le système scolaire et sont ensuite utilisés au sein du monde du travail. Les pays de type B sont des états où la formation générale est confiée à l'école et la formation professionnelle spécialisée est confiée aux entreprises. Dès lors La France se trouve dans le type A tandis que l'Allemagne et le Japon se situent dans le type B.

Éric VERDIER (2001) en s'interrogeant sur le changement de régime d'éducation et de formation en France, va expliciter les conventions sociétales en matière d'éducation et de formation.

La première est la convention méritocratique basée sur deux principes : la compétition entre les individus et la performance détachée de toute influence marchande. La seconde est la convention professionnelle où les acteurs sociaux s'engagent avec l'objectif d'obtenir des certifications

professionnelles. En dernier lieu, la convention basée sur la régulation marchande fondée sur deux principes : la concurrence entre les établissements et le libre choix des individus.

Le tableau ci-dessous reprend les principales caractéristiques des conventions en matière de formation des jeunes.

CONVENTION	Professionnelle	Méritocratique	Marchande
<i>Certification</i>	Qualification reconnue	Diplôme d'État	Compétence homologuée
<i>Nature du programme</i>	Règlement négocié	Normes académiques	Hors champ
<i>Portée de la formation</i>	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Capital humain
<i>Conception de la compétence</i>	Maîtrise d'un métier	Niveau d'études	Portefeuille de savoirs opérationnels
<i>Espace de valorisation privilégiée</i>	Marché professionnel	Marché interne	Marché externe
<i>Acteur pivot de la formation</i>	Entreprises	Lycée professionnel	Prestataires des services
<i>Acteur central de la régulation institutionnelle</i>	Partenaires sociaux de branche	État	Employeurs

(VERDIER, 2001 : 14).

L'auteur explique que les conventions prennent une forme spécifique en fonction de la société des pays mais qu'elles se construisent socialement et qu'il existe dans chaque pays une convention dominante.

« C'est ainsi qu'en France joue une convention sociétale à prédominance méritocratique ; en Allemagne, elle est fortement d'essence « professionnelle » et plutôt marchande au Royaume-Unis. » (VERDIER, 2001 : 14).

Mona GRANATO et Gilles MOREAU (2019) constatent que le monde politico-médiatique français considère la formation professionnelle en France comme devant s'inspirer du modèle allemand. Les auteurs mettent en garde sur cette comparaison rapide et s'interrogent sur les défis de l'apprentissage en Allemagne qui est selon leurs propos «un colosse aux pieds d'argile » (GRANATO ET MOREAU, 2019 : 16).

Les auteurs notent que le système dual allemand repose sur une gestion concertée entre les pouvoirs publics et les partenaires sociaux. Le coût financier de l'apprentissage est à charge des entreprises et les décisions concernant l'apprentissage sont prises en concertation avec les syndicats.

Un article édité par le SIEP (Service d'Information sur les Etudes et les Professions) intitulé « *Quand l'alternance s'invite à l'université* », explique que depuis un changement de décret, certains établissements d'enseignement supérieur proposent des programmes selon le principe de l'alternance.

Selon le SIEP, l'alternance a de nombreux avantages pour les étudiants, les universités et les entreprises. Il épingle comme avantage notamment l'accès à l'université pour des personnes en recherche d'emploi, pour des étudiants au profil moins scolaire et pour les travailleurs dans le cadre de formation tout au long de la vie. Un autre avantage est la rémunération du stage bien que le SIEP note également que celle-ci est parfois considérée comme peu avantageuse du point de vue financier. Une autre difficulté mise en avant par le SIEP provient de la charge horaire. Le SIEP explique l'avantage pour l'université, l'alternance permet au monde universitaire de se rapprocher du terrain professionnel et d'en comprendre les variations. Pour l'entreprise, l'auteur voit comme avantage un recrutement avant l'heure afin que le formé s'imprègne de la culture d'entreprise.

1.3 MASTER EN SCIENCES DU TRAVAIL EN ALTERNANCE À L'UNIVERSITÉ DE LIÈGE

En 2010 a été mis en place au niveau européen la stratégie de l'Union Européenne en faveur de la croissance et de l'emploi. Le Fonds Social Européen (FSE) est le dispositif pour soutenir l'emploi en Europe, il investit dans le capital humain pour améliorer l'emploi des jeunes, des travailleurs et des demandeurs d'emploi. Les budgets du FSE sont négociés entre les états membres de l'UE, le parlement européen et la commission européenne. (FSE, 2019)

Le master en sciences du travail en alternance est inscrit dans le programme FSE 2014-2020 dans l'axe 2 mesure 1. Il s'agit de l'axe des connaissances et des compétences et plus spécifiquement de la mesure permettant d'offrir aux demandeurs d'emplois et aux travailleurs, des formations à haute valeur ajoutée.

« Les actions cofinancées dans cet axe visent à renforcer la compétitivité des entreprises à travers différentes mesures ciblées en faveur de publics tels que les demandeurs d'emploi et les personnes inactives afin qu'ils reçoivent des formations pointues porteuses d'emplois, dans les métiers émergents et d'avenir ou des formations à haute valeur ajoutée. Ces actions peuvent s'inscrire dans des processus de validation des compétences et des acquis de l'expérience soutenues par les autorités en Wallonie et à Bruxelles, dans une perspective globale de formation tout au long de la vie. Elles visent également à rendre plus attrayants et efficaces les systèmes d'enseignement supérieurs ou d'un niveau équivalent en les dotant de programmes modernisés et d'une meilleure gouvernance.

- *Mesure 2.1 : Offrir aux demandeurs d'emplois et aux travailleurs occupés des formations à haute valeur ajoutée, et des services de validation des compétences et acquis de l'expérience*
 - *Action 1 : Promotion de la validation des compétences et de la valorisation des acquis de l'expérience*
 - *Action 2 : Soutien de formations à haute valeur ajoutée*
 - *Action 3 : Formation des enseignants et des formateurs et accompagnateurs en ce y compris les tuteurs en entreprises » (FSE, 2019).*

Frédéric SCHOENAERS est revenu dans une interview sur Références.be, au moment du colloque « *Construire l'alternance : un défi pour l'université, un enjeu pour le monde du travail* » du 02 mai 2018 sur la gestation du master en sciences du travail en alternance au sein de la Faculté des Sciences

Sociales. Le projet est né à la suite du lancement du programme européen du Fonds social européen et du décret sur l'alternance dans l'enseignement supérieur. Le choix du master en sciences du travail a été évident pour le doyen de la faculté car nombre d'étudiants suivant ce master dans la voie classique sont en reprise d'études ou en poursuite d'études et possèdent déjà une expérience professionnelle. Même si les difficultés ont été nombreuses pour faire accepter ce projet, les étudiants ont été séduits mais ont déchantés en découvrant la mise en place administrative. Les entreprises ont également trouvé le projet intéressant mais « *les entreprises ont réalisé que ces stages allaient être payants. Elles ont aussi eu l'impression d'acheter « un chat dans un sac » parce qu'elles ne savaient pas ce qu'était ce système puisqu'il n'existe pas de culture de l'alternance au niveau de l'enseignement supérieur.* » (SCHOENAERS, 2018., cité par DE HARLEZ Renaud., 2018 : 1) Les porteurs du projet ont également négocié avec l'université pour l'acceptation de cette nouvelle modalité pédagogique. Trois années d'efforts pour l'intégration de la méthode d'apprentissage de l'alternance au sein de l'institution de l'université de Liège ont permis à l'heure où nous rédigeons ces lignes, à six étudiants de bloc 1 et six étudiants de bloc 2 de suivre ce master en sciences du travail en alternance.

Ces différents éléments concernant le contexte général de l'alternance nous amènent à nous interroger sur la question suivante : « *Comment les étudiants vivent-ils l'alternance à l'université ?* »

Chapitre 2 : CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons expliciter les théories que nous avons mobilisées à la suite de notre question de départ « Comment les étudiants vivent-ils l'alternance à l'université ? »

Nous commencerons par nous interroger sur les raisons de poursuivre une formation en nous intéressant aux motifs d'engagement en formation de Philippe CARRÉ (1999). Nous nous intéresserons ensuite à la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN (2007) pour expliciter les motivations intrinsèques et / ou extrinsèques des étudiants.

La dernière partie sera consacrée aux raisons qu'ont les étudiants de reprendre des études. Nous nous interrogerons sur leurs motivations et nous nous intéresserons au modèle intégratif de Fabien FENOUILLET (2011) qui a recensé cent-une théories motivationnelles.

A la suite de ces différentes lectures, nous pourrions déterminer la question de recherche qui nous accompagnera durant ce travail.

2.1 LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION

Quelles sont les raisons pour lesquelles les étudiants ont décidé de poursuivre le master en sciences du travail en alternance ? Philippe CARRÉ s'est interrogé sur les multiples raisons de poursuivre une formation. L'auteur va se baser sur la notion de motivation qui elle-même est sujette à questionnement.

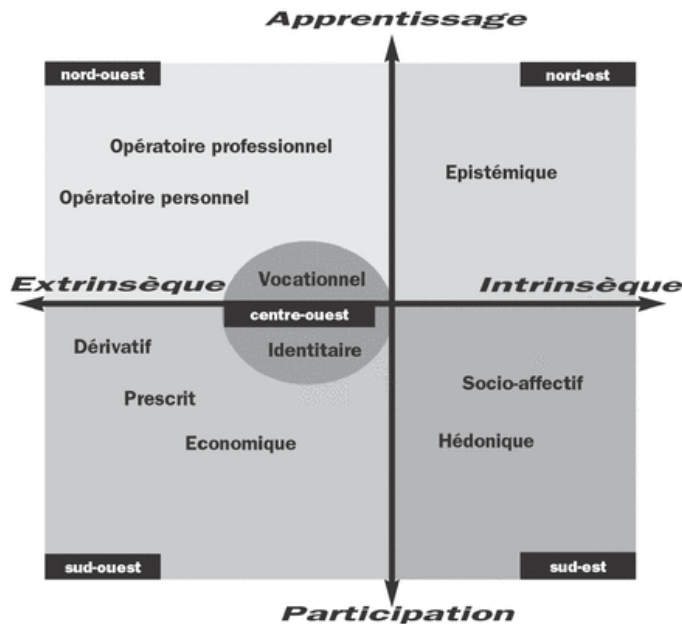
CARRÉ (1999) explique que certains praticiens exploitent la notion de « motivation » pour expliquer les comportements tandis que d'autres la rejettent car la trouvent non significative. Il reconnaît que les praticiens en gestion de ressources humaines s'intéressent aux motivations qui poussent les acteurs à s'engager dans une formation. « *Les nouvelles interrogations sur l'engagement des sujets sociaux dans l'action et sur les modes de mobilisation des ressources humaines sont évidemment à relier au contexte socio-économique actuel, qui tend à responsabiliser les individus dans le développement de leurs compétences et la gestion de leurs propres itinéraires.* » (CARRÉ, 1999 : 1).

Le chercheur reprend la définition de la motivation élaborée par R Vallerand et E. Thill. Ils expliquent que la motivation est « *un construit hypothétique censé décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* » (VALLERAND et THILL, 1993, cité par CARRÉ, 1999 : 1). L'auteur prend comme postulat que l'engagement des adultes en formation est modifiable et dépend des motifs des acteurs et des processus conatifs de ceux-ci.

CARRÉ (2015) considère les facteurs cognitifs comme des opérations mentales tandis que les facteurs conatifs permettent d'appréhender le choix d'orientation. Ces facteurs conatifs sont au nombre de trois : les attitudes, les motivations et la volition. La volition d'une personne est l'acte de volonté par lequel cette personne s'engage.

CARRÉ (1999) a réalisé une recherche intitulée « Motivation et performances en formation d'adultes » en collaboration avec l'AFPA, la RATP, Renault, EDF-GDF, les universités de Lille-I et Lille III entre 1997 et 1999. L'auteur a réalisé soixante et un entretiens non directifs qui ont permis d'établir un tableau de

la motivation. Par après, l'auteur a proposé un questionnaire à une centaine d'adultes en reprise de formation. Le modèle théorique de l'engagement dans un processus de formation se compose de deux axes. Tout d'abord, l'axe horizontal entre l'orientation intrinsèque et l'orientation extrinsèque et l'axe vertical entre l'orientation vers l'apprentissage et l'orientation vers la participation.



Ce tableau présente une typologie des motifs qui incitent quelqu'un à s'engager dans une formation, en fonction de deux axes. Le premier axe (intrinsèque, extrinsèque) situe la motivation selon que la personne éprouve une satisfaction dans le fait même d'être en formation ou en raison des bénéfices qu'elle en attend (par exemple, une promotion). Le second axe (apprentissage/participation) indique si le mobile de la formation vise l'acquisition d'un contenu de formation ou la participation au sein du groupe.

(CARRÉ, 1999 : 6)

« Certains apprenants sont motivés par le fait même d'être en formation, tandis que d'autres le sont par l'espoir d'atteindre des objectifs qui leur sont extérieurs (avantages matériels, acquisition de savoirs utilisables dans le domaine professionnel ou en dehors, etc.) » (CARRÉ, 1999 : 2).

L'auteur pour nommer l'axe horizontal, se conforme à la conception de DECI et RYAN en les nommant intrinsèques et extrinsèques.

Sur l'axe vertical, nous retrouvons l'orientation tournée vers l'apprentissage ou vers la participation. Quand les acteurs poursuivent la formation pour apprendre des savoirs, ils se situent dans l'orientation tournée vers l'apprentissage. Quand les acteurs poursuivent la formation pour être présents dans celle-ci, ils se trouvent dans l'orientation vers la participation.

L'auteur identifie cinq catégories de motifs de l'engagement des adultes en formation. Dans la première catégorie l'auteur identifie dans le quadrant nord-est le « motif épistémologique » (CARRÉ, 1999 : 3) les acteurs s'engagent dans cette formation pour le plaisir d'apprendre.

La deuxième catégorie se situe dans le quadrant sud-est et comprend deux motifs. Il y a le « motif socio-affectif » qui correspond aux adultes qui se sont engagés dans la formation pour la rencontre et l'échange avec les autres. Le second motif de cette catégorie est « le motif hédonique » qui correspondrait dans notre travail aux étudiants qui ont repris le master en sciences du travail en alternance pour le fait d'être à l'université.

La troisième catégorie se situant dans le quadrant sud-ouest reprend trois motifs : les motifs économique, prescrit et dérivatif.

Le « *motif économique* » c'est-à-dire que la personne s'engage dans la formation pour des raisons purement matérielles qui peuvent correspondre à un avantage financier, une augmentation, une promotion. Le « *motif prescrit* » par lequel l'engagement en formation se fait en raison d'une prescription sociale et ou légale. Le « *motif dérivatif* » explique que l'engagement en formation s'effectue pour éviter d'autres activités considérés désagréables par les acteurs. (CARRÉ, 1999 : 3)

La quatrième catégorie se situe dans le quadrant nord-ouest et reprend deux motifs. Le « *motif opératoire professionnel* », les acteurs qui s'engagent en formation le font pour acquérir des savoirs pour un objectif de performance identifié dans le domaine du travail. Le second est le « *motif opératoire personnel* » qui correspond au fait que les acteurs souhaitent acquérir des savoirs pour la réalisation d'activités dans le domaine personnel. (CARRÉ, 1999: 3)

Il existe une dernière catégorie qui se situe au centre-ouest et qui comprend deux motifs. Tout d'abord le « *motif identitaire* » par lequel les acteurs s'engagent en formation pour une reconnaissance de l'image sociale. Ensuite il y a le « *motif vocationnel* » permettant aux acteurs d'acquérir des savoirs pour une orientation professionnelle, une gestion de la carrière ou une recherche d'emploi. (CARRÉ, 1999 : 4)

Philippe CARRÉ dans son article fait référence à la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN et déclare que c'est « *À travers l'analyse combinée des motifs d'engagement, du sentiment d'autodétermination, des perceptions de compétence et de l'instrumentalité de la formation dans le projet global, c'est une nouvelle image de la motivation éducative des adultes qui émerge* » (CARRÉ, 1999 : 4).

CARRÉ (2015) se questionne; sur la manière d'apprendre dans le contexte de la formation pour adultes. L'auteur explique que nous avons évolué vers une culture d'apprentissage tout au long de la vie et plus uniquement sur une culture de formation. Cette mutation permet le développement de nouveaux dispositifs pédagogiques tels que l'alternance qui est en plein développement ou diverses formes de formation en situation de travail.

CARRÉ (2015) explique la différence entre le terme apprentissage, qu'il résume en un processus psychologique propre à chacun et le terme formation, qui est l'intention de transformer l'autre. Dès lors c'est une erreur pédagogique que de penser que les deux termes sont synonymes. De nombreux chercheurs se sont intéressés aux théories de l'apprentissage mais peu ont synthétisé une théorie d'apprentissage propre au domaine de la formation pour adultes.

L'auteur considère que l'apprentissage est un phénomène à la fois individuel et social comme il le précise « *on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres* » (CARRÉ, 2015 : 36).

Les conceptions psychopédagogiques reconnaissent le rôle des facteurs cognitifs à savoir les connaissances antérieures. Aujourd'hui l'importance en psychopédagogie des facteurs conatifs est

reconnue. Les facteurs conatifs ce sont les choix et les conduites que les acteurs prennent. Il s'agit des attitudes, de la motivation et des volitions.

CARRÉ (2015) lie le concept de volition aux stratégies d'autorégulation. Un apprentissage autorégulé signifie que l'acteur gère ses émotions et les actions qui en découlent en vue d'atteindre son objectif d'apprentissage.

L'agentivité de l'acteur, c'est-à-dire son pouvoir d'agir, est limitée par le contexte de la formation lui-même. *«L'agentivité du sujet est donc première dans les processus d'apprentissage, mais il s'agit d'une agentivité limitée par le tissu social, organisationnel et politique qui l'enserme. La formation peut contribuer à transformer cette contrainte en opportunité et jouer un rôle facilitateur.»* (CARRÉ, 2015: 38).

La formation doit donc développer une manière de faciliter les apprentissages pour adultes. L'auteur considère que la pédagogie de la facilitation a trois missions : inviter l'adulte à l'activité d'apprentissage, l'évaluer de manière formative et l'accompagner dans son travail. La pédagogie de la facilitation est *« Inversée, ascendante, participative, elle se fera côte à côte plutôt que face-à-face, dans une posture d'aide méthodologique, relationnelle et didactique que la notion de « soutien à l'autonomie » (autonomy support) proposée par Reeve (2009) capture bien.»* (CARRÉ, 2015 : 38).

2.2 LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

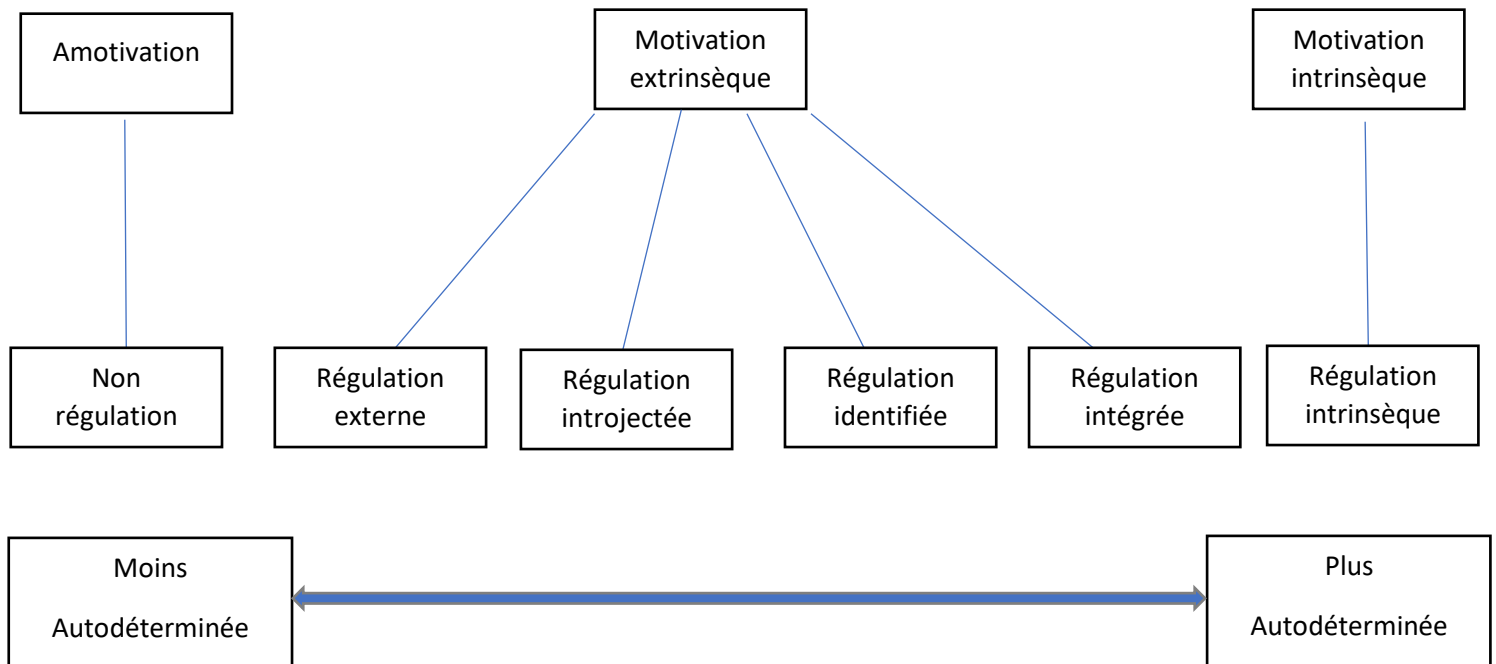


Figure 1 : « les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'automotivation ainsi que leur place sur le continuum de l'autodétermination relative. » (DECI et RYAN ,2007:27)

DECI et RYAN (2007) distinguent dans la théorie de l'autodétermination, la motivation intrinsèque et extrinsèque. Les auteurs considèrent que l'acteur réalisant une activité intéressante à ses yeux et qui lui apporte de la satisfaction est intrinsèquement motivé. De manière opposée, l'individu qui réalise une activité pour obtenir une récompense ou pour éviter d'être puni est extrinsèquement motivé. Les auteurs mettent en garde car selon eux les types de motivations ne sont pas additionnels.

DECI et RYAN (2007) différencient également l'autonomie de l'indépendance. L'autonomie est la capacité à exercer son choix libre et sa volonté propre tandis que l'indépendance est le fait de ne compter que sur soi-même. On peut dès lors être autonome et ressentir du réconfort dans la réciprocité de la relation aux autres.

Les auteurs dans la théorie de l'autodétermination utilisent le « *concept d'intégration organismique* » qui correspond au fait que les personnes peuvent se sentir autonomes, malgré la contrainte des facteurs externes. « *La TAD [Théorie de l'Autodétermination] fait ressortir qu'il y aura une meilleure intériorisation et une meilleure intégration des pratiques culturelles ambiantes selon que les milieux favoriseront plus ou moins la satisfaction des besoins de base. En effet, l'individu est enclin à intérioriser et à intégrer les comportements qui sont provoqués ou régis par des facteurs externes. Or, pour que ce processus fonctionne efficacement, il faut que les besoins de base de l'individu soient satisfaits. Dans la mesure où ceux-ci sont entravés, l'individu réussira plus difficilement l'intériorisation et l'intégration de ces contraintes.* » (DECI et RYAN, 2007 : 26)

Il existe trois manières d'intérioriser les comportements dans la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN (2007) qui varient en fonction de l'intégration de chaque individu.

Selon DECI et RYAN (2007), l'introjection est l'intériorisation la moins efficace. Les individus acceptent les contraintes externes mais ne se les approprient pas et dès lors ils en subissent la pression. L'identification est le second type d'intériorisation. L'individu comprend les conséquences des facteurs externes sur son comportement et les accepte de son plein gré. L'individu ressent une plus grande autonomie car il comprend l'intérêt pour lui de ces contraintes. L'intégration est une intensification de l'identification car l'individu y intègre ses valeurs personnelles et ainsi découvre et évolue dans son moi intérieur.

DECI et RYAN (2007: 26-27) expliquent que « *l'intégration est la plus poussée et constitue le meilleur moyen pour que les comportements motivés par des facteurs extrinsèques deviennent vraiment autonomes ou autodéterminés. Les trois types de motivation extrinsèque intériorisée—à savoir introjectée, identifiée et intégrée — appartenant à la régulation externe, se situent sur un continuum en ce sens que le degré d'autonomie qui se reflète dans les comportements régulés par ces types de motivation extrinsèque varie systématiquement. Les comportements régulés par introjection, bien qu'ils soient plus autodéterminés que les comportements régulés par des facteurs externes, sont quand même régis et constituent la forme la moins autonome d'intériorisation. Les comportements régulés par identification sont plus autodéterminés que ceux qui le sont par introjection. Dans ce cas, l'individu a accepté la régulation avec ses valeurs sous-jacentes et il accepte de plein gré de réguler son comportement. Finalement, les comportements régulés par intégration sont les plus autodéterminés de ceux qui sont déclenchés par la motivation extrinsèque. Á cet égard, on peut dire que la régulation intégrée peut être comparée à la motivation intrinsèque : les deux s'accompagnent des facteurs de volonté et de choix. »*

Les auteurs expliquent que le concept d'intériorisation de la régulation a modifié la première différenciation établie par la théorie de l'autodétermination. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque intériorisée (identification et intégration) correspondent à la motivation autonome et que la régulation externe et la motivation extrinsèque introjectée correspondent à de la motivation contrôlée.

2.2.1 ILLUSTRATION DE LA MOTIVATION CONTRÔLÉE ET DE LA MOTIVATION AUTONOME

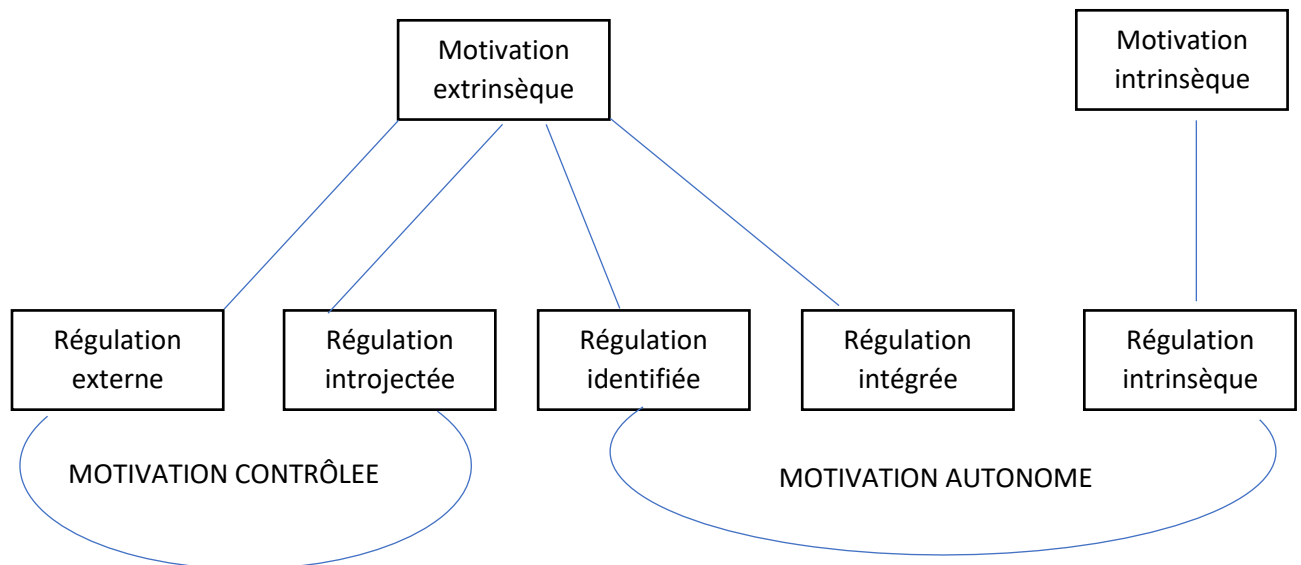


Figure 2: « les types de motivation autonome et contrôlée et les types de régulation dans le cadre de la théorie sur l'automotivation. » (DECI et RYAN, 2007: 28)

« Les facteurs qui facilitent l'intériorisation de la motivation extrinsèque ressemblent beaucoup à ceux qui favorisent la motivation intrinsèque; ils s'articulent autour des personnes importantes pour l'individu — par exemple, les parents, les professeurs, les directeurs, les amis — en ce sens que ces personnes comprennent ses objectifs et son point de vue, de telle sorte qu'elles sont en mesure de l'encourager à explorer, à prendre des initiatives, à accepter des tâches et à s'engager dans des activités qui l'intéressent vraiment et qui sont importantes à ses yeux. Favoriser l'intériorisation des valeurs et de la régulation de façon marquante exige passablement plus de structure et d'accompagnement que le maintien de la motivation intrinsèque, mais il est important que cela se fasse de manière à encourager l'autonomie. » (DECI et RYAN, 2007 : 29)

DECI et RYAN (2007) encouragent le soutien à l'autonomie. Ils considèrent que le soutien à l'autonomie doit se faire par une figure d'autorité (professeurs, parents, supérieur,..) qui rallie les objectifs d'une personne en l'encourageant à réaliser ses propres choix en étant à l'écoute des réflexions et questionnements de l'individu. Le soutien à l'autonomie permet aux individus d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes et un rendement efficace de leurs activités.

« Il a été déterminé que la motivation autonome présentait divers avantages en termes de performance, en particulier en ce qui a trait aux tâches heuristiques, à la santé mentale et au développement sain. Il a de plus été constaté que les gens dont les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance étaient satisfaits témoignaient de façon plus évidente d'une motivation autodéterminée. » (DECI et RYAN, 2007 : 32)

2.3 LES CENT UNE THÉORIES MOTIVATIONNELLES

FENOUILLET (2011) considère que le concept de la motivation en formation pour adultes est une question spécifique. En effet, sur les cent un modèles de motivation que l'auteur a recensés, seul celui de CARRÉ (1999) est spécifique à la formation pour adultes, pourtant le questionnement sur l'apprentissage en formation a été souvent analysé. L'auteur considère que la spécificité à analyser dans la formation pour adulte est l'engagement en formation.

« Cette question est centrale dans la formation pour adulte où les parcours professionnels sont de plus en plus émaillés de stages de courte durée, de reprises d'études et autres modules de formation en ligne laissés à l'initiative de l'apprenant. » (FENOUILLET, 2011: 13)

L'auteur reconnaît que les chercheurs n'ont pas attendu le concept de motivation pour analyser l'engagement en formation. Les sociologues pour expliquer l'engagement en formation adultes ont mis en lumière une vingtaine de variables dont notamment la taille de l'entreprise, la qualification ou le sexe de la personne.

FENOUILLET (2011) montre que ces différentes recherches sur l'engagement en formation des travailleurs n'est pas le fait de leur seule volonté. Pour l'auteur, si on analyse l'engagement en formation d'adultes sous le prisme de la motivation, alors le salarié est le décideur principal de la formation.

Les études sociologiques sur l'engagement en formation préfèrent le terme de besoin ou d'appétence plutôt que le terme de motivation. « Dans le cadre de cette note de synthèse, la motivation est définie comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. » (FENOUILLET, 2011 : 19)

FENOUILLET (2011) a développé suite à son travail de qualification des 101 théories motivationnelles, le modèle intégratif. Celui-ci a pour objectif de cartographier dans un processus psychique, les théories motivationnelles en les mettant bout à bout afin d'y amener de la cohérence.

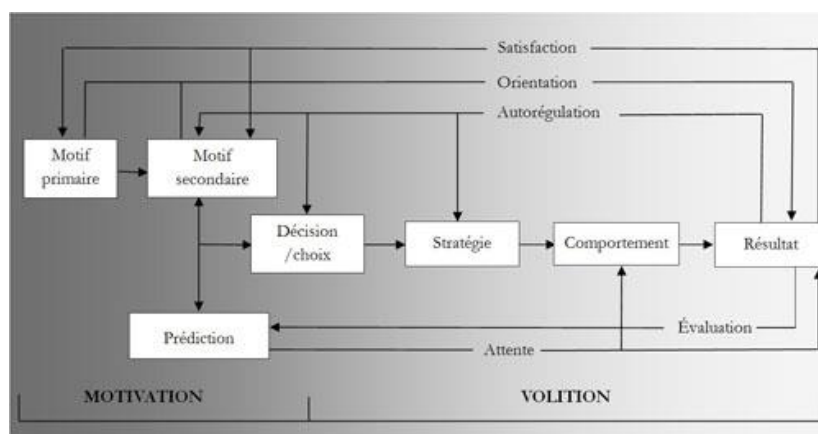


Figure 2 FENOUILLET (2016 :1) <http://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique7>

L'auteur établit, dans son modèle, deux types de motifs permettant d'expliquer les causes d'un comportement. Les motifs primaires se situant à l'origine du comportement et les motifs secondaires qui s'intéressent aux autres motifs que ceux avancés.

Une autre distinction est faite dans ce modèle pour comprendre les motifs. Il explique que les motifs primaires sont internes alors que les motifs secondaires sont influencés par l'environnement dans les différentes théories motivationnelles.

Dans les motifs primaires, on retrouve les besoins et les instincts. Les motifs secondaires dans le modèle intégratif sont au nombre de douze, il y a : *« la valeur, le but, l'intérêt, l'estime de soi, le drive, la dissonance, l'émotion, la curiosité, l'intention, la recherche de contrôle, le trait de personnalité et les motifs originaux. »* (FENOUILLET, 2011 : 23).

Dans son modèle intégratif, FENOUILLET (2011) explique que si nous voulons que la motivation impacte la performance *« il faut que l'individu sache comment s'y prendre pour réaliser l'activité. Si l'individu ne connaît pas la meilleure stratégie à mettre en œuvre, le fait de le motiver au travers de l'assignation d'un objectif peut même être contre-productif »* (EARLEY et TPERRY, 1987, cité par FENOUILLET, 2011 : 27).

Dans le modèle intégratif, FENOUILLET (2011) catégorise le comportement et le résultat. L'auteur considère que la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN se retrouve dans cette catégorisation. La motivation extrinsèque avec régulation externe est un instrument du comportement pour obtenir ou éviter quelque chose. L'amotivation n'est pas une absence de comportement mais une absence de volonté d'agir. A travers le modèle intégratif, l'auteur démontre que la motivation est complexe mais permet de comprendre la dynamique individuelle de l'engagement en formation.

« Pour les théories de processus, la motivation est le fruit d'une interaction entre un certain nombre de variables significatives. Les théories de contenu cherchent principalement à identifier ce qui, dans l'environnement ou chez l'individu, est à même d'énergiser ou de soutenir le comportement.

Cette distinction a été reprise notamment par Deci & Ryan (2000) qui estiment que la théorie de l'autodétermination fait la distinction entre le contenu des buts ou des résultats et les processus de régulation au travers desquels le résultat est poursuivi. Les besoins de base constituent pour eux le « quoi » (what) tandis que les processus seraient le « pourquoi » (why) de la poursuite des différents buts. Ainsi, ce seraient les besoins qui spécifient le contenu de la motivation et qui fournissent la base substantielle de l'aspect énergétique et directif de l'action. » (FENOUILLET, 2016 : 1).

FENOUILLET (2011) fait également référence à DECI et RYAN (2002) en expliquant le parallélisme entre les facteurs motivationnels organisés en plusieurs niveaux: les motifs primaires - motifs intrinsèques et les motifs secondaires - motifs extrinsèques.

« Pour ces auteurs, l'autodétermination, c'est-à-dire l'autonomie dont dispose l'individu pour effectuer une activité, influence directement sa motivation. Les motivations les plus autodéterminées sont liées aux sens et à l'intérêt que porte l'individu à une activité donnée alors que les motivations les moins autodéterminées sont directement liées aux contraintes qui pèsent sur lui. » (FENOUILLET, 2011 : 30)

FENOUILLET (2011) propose d'aborder la motivation dans l'engagement en formation pour adultes non pas sous l'angle des besoins mais sous l'angle du modèle intégratif en intégrant les catégories conceptuelles permettant d'illustrer certaines théories de l'engagement en formation des adultes.

Les différentes catégories conceptuelles illustrées par l'auteur sont la valeur, le but, l'intérêt, l'estime de soi, l'émotion, la curiosité, le contrôle, l'intention.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons plus particulièrement à la description de la catégorie conceptuelle de l'estime de soi. FENOUILLET (2011) explique que dans la formation pour adultes les modèles motivationnels sont intéressants pour comprendre les difficultés de l'évaluation des connaissances. L'acteur dans des situations où les connaissances sont difficiles à acquérir a tendance à dire qu'il a fourni peu d'effort afin de protéger l'estime qu'il a de lui-même.

L'auteur conclut son article en exprimant que l'engagement en formation dans le contexte de la formation pour adulte est une problématique spécifique. L'évaluation qui est systématique dans le contexte scolaire est, dans le cadre de la formation pour adultes, une particularité. Les acteurs adultes sont parties prenantes dans l'évaluation et l'amélioration du dispositif de formation.

FENOUILLET (2011) précise que le modèle intégratif montre que la motivation est à envisager comme un processus. Les différentes recherches ne doivent pas se baser sur un facteur ou un autre mais sur une combinaison de facteurs qui est la meilleure manière d'expliquer la démarche individuelle d'engagement en formation.

Chapitre 3: MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre nous permet d'expliciter la manière dont s'est déroulée cette recherche. Nous expliquerons le cheminement entre notre question de départ et la question de recherche qui nous accompagne au long de ce mémoire. Nous établirons le contexte de cette étude de terrain et nous présenterons la manière dont les données ont été récoltées.

3.1 QUESTION DE RECHERCHE

Étant nous-mêmes, un des acteurs du master en sciences du travail en alternance, il nous a semblé opportun de s'intéresser aux vécus des alternants. L'alternance est un dispositif de formation bien connu au niveau secondaire mais, récent au niveau universitaire. Dès lors s'intéresser au vécu des acteurs de premières lignes, afin d'améliorer ce dispositif de formation pour les futurs étudiants nous a semblé un sujet de recherche intéressant. Notre question de départ est « Comment les étudiants vivent-ils l'alternance à l'université. ».

Nos lectures en phase exploratoire ainsi que les données récoltées lors des entretiens avec six étudiants en bloc 1 et six étudiants en bloc 2, concernant leur vécu, la diversité de leurs profils (les étudiants en continuité de parcours, les demandeurs d'emploi, les travailleurs) et les difficultés qu'ils ont rencontrées, nous ont permis d'orienter notre question de recherche sur les motivations des alternants à s'engager dans ce dispositif de formation. Nous avons décidé d'interroger les alternants sur leur vécu en fin d'année scolaire pour ne pas perturber leur période d'évaluation et la fin de leur période de stage.

À la suite des entretiens que nous avons réalisés sur l'expérience que les alternants font du dispositif pédagogique mis en place, la question de la motivation à reprendre des études est apparue comme opportune dans le cadre de cette recherche. L'alternance à l'université est encore fort méconnue, il apparaît essentiel pour les étudiants qui se lancent dans ce cursus d'être motivés.

Nous avons recentré notre recherche sur la question suivante. « **En quoi le type de motivation détermine-t-il le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université ?** »

Nous émettons deux hypothèses à partir de la théorie de l'autodétermination de DECY et RYAN (2007) sur le curseur du continuum d'autodétermination.

Hypothèse une : Plus les étudiants sont motivés de manière autodéterminée, plus ils sont à même d'apporter eux-mêmes des solutions aux difficultés rencontrées durant leur cursus.

Hypothèse deux : Plus la motivation des étudiants est exo déterminée, plus ils auront tendance à attendre que les solutions soient apportées par l'entreprise ou l'université face aux difficultés du cursus.

3.2 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

Afin de présenter le terrain de recherche de ce mémoire, nous allons expliciter le cursus du master en sciences du travail en alternance à la Faculté des Sciences Sociales à l'Université de Liège.

Le master en sciences du travail en alternance de 120 crédits s'adresse tant aux bacheliers universitaires ou hors université qu'aux travailleurs et à toutes les personnes s'intéressant aux problématiques du monde du travail. L'alternance qui consiste, en un stage pratique de 80 à 120 jours correspond à 30 crédits par cycle. Ce système permet de construire les problématiques des travaux et des séminaires. Ce stage est rémunéré pour les demandeurs d'emploi et les étudiants en poursuite d'études ou fait partie intégrante du contrat de travail de la personne.

La convention d'immersion professionnelle est le document légal réglant les droits et devoirs de l'entreprise accueillant l'alternant, de la faculté de sciences sociales et de l'étudiant lui-même. Chacune des parties prenantes permet à l'alternant la co-construction d'un projet de recherche et demande une étroite collaboration entre les intervenants pédagogiques et les maîtres de stage au sein des entreprises. La faculté des sciences sociales donne comme atout de l'alternance :

- Le partenariat entre les entreprises et l'université qui permet à l'alternant d'acquérir une expérience pratique sur le terrain et des outils théoriques au sein de l'université, l'étudiant peut ainsi mieux comprendre les problématiques liées aux tâches qui lui sont attribuées au sein de l'entreprise accueillante.
- Un dispositif pédagogique innovant basé sur des séminaires de recherche en immersion professionnelle qui permet à l'étudiant de construire le questionnement de sa recherche au sein d'un endroit de stage où il est intégré ou au sein de son lieu de travail.
- Afin de réaliser un réel projet de stage, un coordinateur pédagogique par diverses visites et rencontres, est la personne reliant les trois parties (l'alternant, la faculté, l'entreprise).

L'étudiant vit une expérience professionnelle particulière car il est un collègue à part entière. L'alternant est aussi un étudiant investi dans une problématique à analyser d'un commun accord entre le coordinateur pédagogique, l'entreprise et l'étudiant. L'alternant se forme en travaillant et travaille en se formant.

L'objectif du master en sciences du travail en alternance est de former à l'analyse de problématiques sociales et aux politiques sociales de l'emploi et du travail, tout en réalisant une expérience de terrain solide qui correspond à un tremplin dans une carrière. Le master en sciences du travail en alternance permet l'acquisition de différents apprentissages. Ces études veulent s'écarter des préjugés véhiculés par les discours officiels médiatisés et appréhender les phénomènes sociaux liés au travail par la sociologie, l'économie, la psychologie et le droit. L'articulation des théories et des données empiriques se réalise par une formation en méthodologie soutenue et un encadrement pédagogique poussé. L'alternant à l'issue de la formation doit être capable de reconnaître les problèmes sociaux dans le monde du travail, de réaliser un diagnostic, de proposer des interventions et d'en assurer le suivi.

Durant les deux années du master en sciences du travail en alternance il est demandé à l'alternant d'être capable d'analyser et d'aiguiser son sens critique, d'utiliser les outils de méthodes mis en place pour améliorer la technique de recherche, de connaître les théories et les concepts des sciences du travail, de référencer de manière scientifique son travail de recherche et d'être capable de communiquer les résultats de celui-ci.

3.3 MÉTHODE DE RÉCOLTES DE DONNÉES

3.3.1 LES ENTRETIENS

L'entretien semi directif est la méthode choisie pour la récolte des données de la question suivante « **En quoi le type de motivation détermine-t-il le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université ?** »

Nous avons réalisé des entretiens avec les étudiants du master en sciences du travail à l'université de Liège du bloc 1 et ceux du bloc 2 et d'un ancien étudiant ayant réalisé sa première année en alternance et ayant suivi la seconde année du cursus dans le parcours classique.

BLANCHET et GOTMAN (2007) considèrent que ROETHLISBERGER et DICKSON sont les fondateurs de l'entretien en sciences sociales. ROETHLISBERGER et DICKSON ont réalisé une recherche à la Western Electric en 1929 et ont théorisé, grâce à des entretiens les relations entre les personnes et la motivation au travail.

Les techniques d'entretiens étaient très dirigistes mais les auteurs au-delà de leurs expériences en lien avec la productivité ont découvert que ces techniques pouvaient être améliorées en laissant les personnes interrogées exprimer leurs représentations.

La sociologie est devenue la science de l'entretien. L'entretien fait aujourd'hui partie de notre culture, à travers celui-ci, « *la société parle et se parle* » (BLANCHET et GOTMAN, 2007 : 14)

Il existe deux caractéristiques qui distinguent l'entretien d'un questionnaire ou d'un interrogatoire. BLANCHET ET GOTMAN (2007) considèrent que l'entretien est un évènement de parole entre deux personnes. A est l'enquêteur et B est l'interviewé. A recherche de l'information auprès de B. La subjectivité de l'interviewé est la première caractéristique de l'entretien. La seconde est l'activité de recherche de l'enquêteur.

L'enquêteur doit prendre de la distance par rapport aux présupposés théoriques et être dans la découverte de l'interaction en n'oubliant pas son objectif.

Dans notre questionnement de recherche, l'interviewé est à mettre au premier plan car l'objet est le vécu des alternants, leurs motivations et leurs expériences.

La parole permet d'explorer les systèmes de représentations et les pratiques sociales des interviewés. Au cours d'un entretien, les pensées construites correspondent aux systèmes de représentations de l'interviewé et les pratiques sociales sont les faits expérimentés par les acteurs.

Des blocages peuvent apparaître au cours de l'entretien car l'enquêté ne construit pas son discours à l'avance mais exprime celui-ci comme il lui vient. Certains sujets peuvent être mis à l'écart par l'interviewé car il ne souhaite pas aborder ceux-ci avec l'enquêteur qu'il ne connaît pas.

Notre recherche réalisée par un enquêteur ayant le même vécu que les interviewés permet d'imaginer que les blocages seront moindres.

Notre recherche est une enquête sur les représentations et les pratiques des interviewés. L'enquêteur interroge à la fois les acteurs sur leurs modes de pensées et leur vécu. L'enquêteur doit également interroger les personnes sur le mode de pensée du sujet de la recherche, à savoir : l'alternance à l'université.

BLANCHET et GOTMAN (2007) vont déterminer trois formes d'enquête par entretien. L'enquête par entretien à usage exploratoire se réalise au début de l'enquête et permet de s'intéresser aux modes de pensée des acteurs et de peaufiner les hypothèses. Le deuxième type d'enquête par entretien est l'entretien à titre principal où les données récoltées sont le matériel principal de la recherche. Le troisième type d'enquête par entretien est celui à usage complémentaire et se réalise en amont ou en aval de l'enquête par questionnaire.

Dans le cadre de notre mémoire, notre recherche se base sur une enquête par entretien à usage principal où les questions posées aux acteurs de terrain correspondent au sujet de notre recherche et où les données récoltées nous permettront de répondre à notre question de recherche

Etant lui-même acteur du terrain d'étude, le chercheur doit être attentif à ne pas interférer avec les discours des interviewés.

3.3.2 LE GUIDE D'ENTRETIEN

Dans le cadre de cette recherche, nous avons réalisé un guide d'entretien qui nous a permis de structurer les rencontres que nous avons eues avec les étudiants du bloc 1 et du bloc 2 du master en sciences du travail en alternance.

Thèmes	Questions pour la discussion
Motivations du début	Pouvez- vous vous présenter ?
	On peut se tutoyer ?
	Quel est ton parcours ? (Demandeur d'emploi, travailleur,)
	Pourquoi avoir choisi l'alternance ? (Motivations)
	Quelle était ta vision de l'alternance avant de commencer le master ?
	Quelle en est ta vision maintenant ?
	Qu'est ce qui a changé ?
Motivations évolution	Quels sont les avantages de l'alternance pour toi au sein de l'université, au sein de l'entreprise ?
	Quels sont les points à améliorer de l'alternance pour toi au sein de l'université, au sein de l'entreprise ?
Difficultés	Quelles sont les difficultés rencontrées au début de ton parcours (dans ce master ?? ou parcours en entier ?) ? Les premiers cours, ...
	En cours de route ?
	À la fin de l'année pour le bloc 2 au niveau du mémoire et bloc 1 au niveau des travaux ?
Solutions	Quelles sont les solutions que tu as mis en place pour gérer ces difficultés ?
	Quelles solutions t'a apporté l'université pour gérer ces difficultés ?
	Quelles solutions t'a apporté l'entreprise pour gérer ces difficultés ?
Apports	Quels sont pour toi les 5 avantages de l'alternance à l'université ?
	Quels sont pour toi les 5 défis de l'alternance à l'université ?
	Au niveau de tes apprentissages que t'a apporté l'université, ton stage ?
	As-tu quelque chose à ajouter sur le sujet ?

BLANCHET et GOTMAN (2007) expliquent qu'un guide d'entretien a pour objectif de traduire les hypothèses de recherches en question pour les acteurs et en indicateurs pour l'enquêteur. En fonction de l'enquête et du moment de l'enquête, celui-ci est plus ou moins structurée. Le guide d'entretien a pour objectif de structurer l'entretien mais la structuration ne doit pas être perçue par les interviewés.

BLANCHET et GOTMAN (2007) interpellent sur les stratégies d'intervention. Il est opportun après la construction du guide d'entretien de l'adapter aux us et coutumes du terrain de recherche.

Le terrain de recherche est l'université de Liège et plus particulièrement les étudiants du master en sciences du travail en alternance. L'enquêteur étant lui-même acteur de ce terrain de recherche, une attention particulière doit être portée sur la non-utilisation de ses représentations comme outil empirique.

Le guide d'entretien dans le cadre de cette recherche autour de cette question : « **En quoi le type de motivation détermine-t-il le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université ?** » aborde cinq thématiques : les motivations d'engagement, l'évolution des motivations, les difficultés rencontrées, les solutions apportées, les apports de l'alternance à l'université.

Le vécu de l'alternant était abordé au début de l'entretien pour établir un cadre. Nous demandions à l'alternant de se présenter et si nous pouvions utiliser dans le cadre de cet entretien le tutoiement

Le premier thème abordé lors des entretiens réalisés est la motivation au début de cursus. Nous avons interrogé les alternants sur leurs parcours et sur le choix de ce cursus. Nous avons abordé avec eux leurs motivations et leurs visions de l'alternance avant de commencer le cursus pour en arriver à leurs visions actuelles de l'alternance.

Le second thème est l'évolution de la motivation. Nous avons questionné les alternants sur les avantages du dispositif de l'alternance pour l'université et pour les entreprises accueillantes. Nous avons ensuite questionné les alternants sur les points à améliorer du cursus au sein de l'université et au sein du monde professionnel. A travers le récit narratif de ces réponses, l'interviewé en parlant du contexte, parle en fait de lui-même. Comme le signalaient, BLANCHET et GOTMAN (2007) les caractéristiques personnelles des interlocuteurs ainsi que les caractéristiques de leur relation peuvent influencer les discours des interviewés.

Le troisième thème abordé correspond aux difficultés rencontrées par les alternants à trois moments-clé : en début de parcours, au milieu et en fin de cursus pour les étudiants du bloc 2 et en fin d'année scolaire pour les étudiants du bloc 1.

Le quatrième thème abordé correspond aux solutions mises en place par les étudiants face aux difficultés rencontrées lors du cursus. Nous avons interrogé les alternants aussi bien sur leurs propres solutions que sur les solutions apportées par l'université et par les entreprises accueillantes. Le dernier thème abordé concerne les apports du cursus et les modifications à apporter.

LECHAUX (2016) a réalisé une étude qui prend comme postulat que l'alternant produit le travail de lien entre les parties. L'auteur à travers sa recherche, expérimente une recherche action dans un dispositif

conçu pour soutenir ce travail de reliance. L'auteur s'éloigne d'une vision d'une coordination technique prescrite et s'appuie sur une coopération effective entre les acteurs, les formateurs et les tuteurs.

Dans le cadre de ce mémoire, l'importance des sentiments des alternants sur le dispositif est le réel moteur de cette recherche. L'écoute des alternants permet la co-construction pour améliorer le dispositif de l'alternance à l'université.

Nous avons réalisé un tableau récapitulatif des entretiens menés dans le cadre de ce mémoire. Nous avons rassemblé les informations qui nous semblaient importantes concernant les personnes interviewées telles que leur parcours scolaire ou professionnel précédant l'entrée dans le cursus, le domaine dans lequel ils ont exercé leurs immersions professionnelles. Pour un respect d'anonymat, les prénoms des étudiants ont été modifiés.

Personnes	Parcours	Stage	Date et durée d'entretien
Hermione	Bac en ressources humaines	Soins de santé	22/06 56 :21
Luna	Bac secrétariat de direction	Soins de santé	24/06 01 :08 :32
Albus	Master sciences du travail 60 crédits	Service bâtiments	26/06 54 :55
Thonks	Comptabilité	Soins de santé	26/06 42 :33
Ginny	Bac en coopération internationale	Secteur industriel	25/06 01 :07 :12
Batilda	Kiné	Secteur Construction	25/06 01 :25 :26
Severus	Bac en ressources humaines	Soins de santé	04/07 01 :02 :58
Delphini	Bac en bibliothécaire	Bibliothèque communale	05/07 01 :26 :58
Ron	Criminologie	Syndicat	08/07 01 :24 :42
Rose	Assistante sociale	Soins de santé	08/07 35 :47
Lilie	Bac assistante de direction	Titres services	08/07 42 :53
Harry	Master sciences du travail 60 crédits	Actiris	26/07 35 :00

BLANCHET et GOTMAN (2007) explicitent l'analyse thématique. Celle-ci consiste à mettre en parallèle les différents entretiens pour en révéler les thèmes récurrents. Après la lecture de l'ensemble des entretiens qui correspond au corpus, nous analyserons celui-ci sur la base des cinq thèmes mentionnés ci-dessus qui étaient, pour rappel : la motivation du début, l'évolution de la motivation, les difficultés rencontrées, les solutions et les apports.

Chapitre 4 : MISE À PLAT ET ANALYSE DE DONNÉES

Nous avons étudié différentes théories telles que la théorie de l'autodétermination ou les motifs d'engagement en formation de Philippe CARRÉ grâce auxquelles nous avons fait émerger la question de recherche de ce mémoire. « **En quoi le type de motivation détermine-t-il le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université ?** ». Nous avons ensuite déterminé notre méthodologie de recherche et notre méthode pour analyser les données.

Nous pouvons à présent décrire les données issues des entretiens semi directifs réalisés auprès des alternants du master en sciences du travail en alternance à l'Université de Liège.

La description des données et l'analyse se réalisent au sein du même chapitre car nous avons souhaité axer cette recherche sur le vécu des alternants. Il est donc logique que la parole des alternants soit au cœur même de la recherche.

A travers notre description des entretiens, nous vérifierons deux hypothèses :

Plus les étudiants sont motivés de manière autodéterminée, plus ils sont à même d'apporter eux-mêmes des solutions aux difficultés rencontrées durant leur cursus.

Plus la motivation des étudiants est exo déterminée, plus ils auront tendance à attendre que les solutions soient apportées par l'entreprise ou l'université face aux difficultés du cursus

Ensuite, nous allons tenter de répondre à la question de recherche qui nous a guidés tout au long de ce mémoire, à savoir « **En quoi le type de motivation détermine-t-il le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université ?** »

4.1 LES PROFILS DES ALTERNANTS

Après la mise en place du cadre de l'entretien, nous avons interrogé les différents étudiants sur leur profil et le parcours qui les a amenés à choisir le dispositif de l'alternance

Trois types de profils se dégagent à la suite de cette question.

Le premier est celui des alternants qui poursuivent un parcours scolaire à la suite d'un baccalauréat universitaire ou non universitaire. Ils sont au nombre de trois, deux étudiants en bloc 1 et un étudiant en bloc 2.

« Je voulais un master et en même temps je ne me voyais pas repartir pour x années, juste sur les bancs de l'unif, à écouter des cours. A faire des petits stages d'un mois par ci par là, ... Mais sans vraiment de vrais liens avec le monde du travail parce que pour avoir fait plein des stages, tu es quand même dans une bulle où tu approches un peu le monde du travail mais tu n'es pas vraiment dedans, en fait parce que c'est trop court. J'aimais bien l'idée de l'alternance et en plus la valorisation des crédits nous permettait d'éviter l'année passerelle {...}. De plus je voulais vivre dans la même ville que mon compagnon. »

GINNY

Le second type de profil est celui des demandeurs d'emploi. Ils sont au nombre de trois dans ce type de profil un alternant en bloc 1 et deux alternants en bloc 2.

« J'ai travaillé comme kiné pendant plus de 15 ans {...} à la suite d'un burnout je voulais faire une réorientation professionnelle et donc après un an de chômage, j'ai pu m'inscrire avec une dérogation à ce master en sciences du travail. Après mon licenciement, j'ai pris des vacances pour me reconstruire et puis il a fallu que je retrouve du boulot. Je n'avais plus envie de chercher dans ce domaine-là donc il fallait chercher autre chose. J'ai cherché dans différents domaines qui pourraient être intéressants mais où forcément sans une expérience claire sur le CV, cela n'aboutit pas {...}. Comme je ne savais pas non plus trop ce que je voulais faire, j'ai fait tout ce que le FOREM peut proposer et j'ai également fait un outplacement. J'ai fait aussi tout ce qui était réorientation via le FOREM avec des formations Word Excel toute la suite Office. La 1ère fois qu'on m'a parlé de l'alternance c'est à ma dernière séance individuelle d'outplacement où la dame avec qui j'avais la séance a fait le master en sciences du travail en 60 crédits, à l'époque parce que celui en alternance n'existait pas encore. J'ai refait des orientations plus spécifiques avec des tests plus appuyés au FOREM pour être sûr que ça pourrait me convenir parce que on ne se lance pas dans 2 ans d'études universitaires comme ça au hasard sur un coup de tête. En fonction de ce qui ressort des résultats des tests et autres et ça paraissait bien parti et alors j'ai fait la demande de dérogation pour pouvoir faire le master. »

BATILDA

Dans la catégorie demandeurs d'emploi, on peut également y placer une étudiante qui après un an en bloc 1 du master en sciences du travail en alternance a décidé de continuer son parcours dans la voie classique.

« Je suis retournée en master sciences du travail classique 120 crédits après une année passée en alternance. J'avais choisi l'alternance parce que j'avais entendu parler que ça ne serait pas mal de valider cela sur un CV donc de permettre à la fois d'allier la théorie donc ce qu'on voit à l'école et la pratique donc le stage en entreprise. Ce qui permettait de faire une énorme expérience à pouvoir valider sur le CV. »

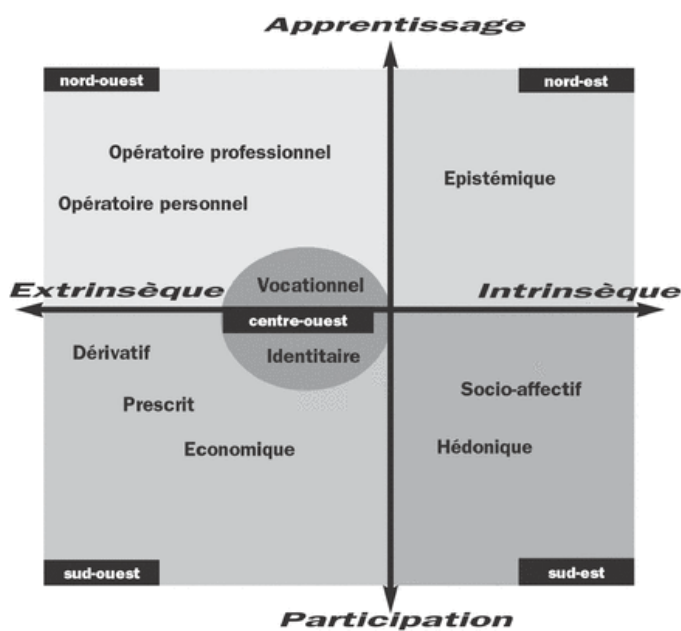
LUNA

Le troisième type de profil est celui des travailleurs. Ils sont au nombre de trois en bloc 1 et deux en bloc 2.

« J'ai bientôt 29 ans et je suis bibliothécaire donc j'ai un bachelier de bibliothécaire documentaliste de la haute école de la province de Liège. Je suis en couple et je viens d'acheter une maison. J'ai terminé mes études en juin 2014 et j'ai travaillé tout de suite en août 2014. {...} il faut savoir qu'avant de faire mon bac, j'ai déjà fait 3 ans d'université qui ne se sont pas avérées très concluantes. {...}. Ma cheffe prendra sa pension dans quelques années et je ne sais pas encore si je vais postuler mais le but c'est de ne pas avoir de limite au niveau du diplôme. Si on demande un diplôme de master je n'ai pas envie d'être bloqué avec mon bac et comme j'ai raté trois fois la première. C'est un peu une revanche de partir faire un master à l'université de Liège donc c'est pour ça que je fais le master en science du travail en alternance. »

DELPHINI

A travers la parole des alternants nous avons identifié trois types de profils que nous pouvons mettre en parallèle avec les motifs d'engagement en formation de Phillippe CARRÉ (1999)



Ce tableau présente une typologie des motifs qui incitent quelqu'un à s'engager dans une formation, en fonction de deux axes. Le premier axe (intrinsèque, extrinsèque) situe la motivation selon que la personne éprouve une satisfaction dans le fait même d'être en formation ou en raison des bénéfices qu'elle en attend (par exemple, une promotion). Le second axe (apprentissage/participation) indique si le mobile de la formation vise l'acquisition d'un contenu de formation ou la participation au sein du groupe.

(CARRÉ, 1999 : 6)

Les alternants en poursuite d'études, les demandeurs d'emploi et les travailleurs se situent dans le troisième quadrant nord-ouest, dans le schéma des motifs d'engagement en formation de Philippe CARRÉ (1999). Nous retrouvons le motif d'engagement opératoire professionnel et opératoire personnel. Sur l'axe vertical ces motifs sont dans l'apprentissage et sont, sur le plan horizontal extrinsèque. Comme mentionné dans la partie théorique, la motivation est tournée vers l'apprentissage car les alternants souhaitent acquérir un contenu de formation correspondant à un master en sciences du travail. La motivation est plutôt extrinsèque car celle-ci dépend de facteurs extérieurs comme une augmentation, un changement de statut ou l'acquisition de nouveaux savoirs, qui seront utiles aux alternants dans le monde professionnel.

Les demandeurs d'emploi et les travailleurs se retrouvent dans le « *motif opératoire professionnel* » (CARRÉ, 1999: 3) . Ces alternants se sont engagés en formation pour acquérir des savoirs pour un objectif de performance dans le monde du travail.

Les alternants en poursuite d'études se situent plutôt dans Le « *motif opératoire personnel* » (CARRÉ, 1999: 3). Les étudiants à travers leurs récits expliquent qu'ils se sont engagés dans le cursus de l'alternance pour acquérir des savoirs et pour réaliser des activités dans le domaine personnel. Par exemple, GINNY nous explique que si elle s'est engagée dans la formation, c'est pour acquérir des compétences dans les sciences du travail mais également pour se rapprocher de son compagnon.

En effet, ces jeunes alternants au début du cursus de l'alternance ne connaissent le monde du travail qu'à travers la réalisation de stages dans le cadre d'un baccalauréat ou de jobs d'étudiants.

4.2 LES MOTIVATIONS DES ÉTUDIANTS

Nous avons interrogé les étudiants, sur leur motivation à poursuivre ce master en sciences du travail en alternance. Nous les avons ensuite questionnés sur l'évolution de leurs visions de l'alternance.

La motivation principale des étudiants sortant de baccalauréat consiste à sortir du système classique pour entrer dans le monde du travail. Ce dispositif de formation permet à ces étudiants de commencer une vie active.

« Je n'avais pas envie de me dire dans 10 ans, j'aurais dû faire le master là je le faisais et je pouvais travailler en même temps. {...}. J'ai fait les 3 ans de bac et je l'ai fait en Kot et vivre en Kot, ce n'est pas toujours évident. On était beaucoup on était 6 en kot A un moment on a un peu marre de voir les gens bah voilà ce n'est pas toujours simple : Si tu deviens ami, avec certains y en a d'autres avec qui ça ne se passe pas toujours bien. Je n'avais pas envie de recommencer ça à Liège. En fait je n'ai pas envie de recommencer cela du tout. C'était déjà une des raisons et puis le fait que je voulais travailler, parce que mon stage de troisième c'était vraiment bien passé et je voulais continuer là-dedans. Je n'avais plus l'état d'esprit de «je retourne en cours tous les jours ». Je n'avais plus envie de ça et puis il y'a aussi le fait que mon compagnon travaillait donc j'avais aussi un petit peu envie de le voir plus et qu'on puisse aussi avancer dans la vie. »

HERMIONE

Les motivations des étudiants demandeurs d'emploi sont plutôt de suivre un cursus à l'université en étant rémunérés pour le faire. Les alternants souhaitent que l'expérience acquise durant le stage soit validée sur un curriculum vitae.

« J'ai choisi l'alternance parce que cela faisait une expérience professionnelle en plus et donc sur un cv c'est bien d'avoir de la théorie mais quand on a déjà 40 ans, les gens ils ont aussi envie qu'on ait de la pratique. Et là ça permettait d'avoir les 2, donc c'est un excellent voyage théorique parce que c'est qu'un bagage universitaire, qui est très diversifié quand on voit le programme qu'on a suivi. En plus on a fait l'expérience en entreprise de plusieurs mois et plusieurs mois dans la même entreprise. Il y avait la possibilité de suivre des projets, de mener des trucs depuis le début jusqu'à la fin c'est surtout ça, qui est intéressant et puis le fait que ce soit sur 2 ans. La reconnaissance d'un master sur deux ans, car sur un an ce n'est pas toujours reconnu partout. »

BATILDA

« Il y a deux facteurs qui m'ont poussé vers l'alternance, le facteur privé et le facteur professionnel. Quand j'ai fini mes études en bac compta, j'ai tout de suite regardé pour faire un master en sciences du travail mais à l'époque j'étais mariée et mon mari m'avait demandé d'arrêter les études pour aller travailler et donc j'ai commencé à travailler en comptabilité. Le métier de comptable en pénurie ce sont les fiscalistes et pas les gestionnaires et pour les gestionnaires on demande de la RH et moi je n'avais pas de RH. {...} Pour le côté personnel, j'ai divorcé en 2015. À l'époque, j'avais un contrat CDI comme comptable. À la suite de mon divorce, j'ai perdu mon emploi, j'ai pris une année sabbatique je m'ennuyais mais reprendre des études avec 4 enfants à la maison, il y a le côté financier qui joue. J'ai reçu un mail du Forem proposant l'alternance et là c'était un signe. Le fait d'être en alternance me permettait de percevoir un salaire décent pour m'occuper de mes 4 enfants. » THONKS

Les motivations des étudiants travailleurs sont la conservation de leurs emplois et de pouvoir, une fois le master obtenu postuler à des fonctions d'un niveau hiérarchique supérieur.

« J'ai été diplômée en juin 2016 et j'ai commencé à travailler comme assistante sociale en novembre 2016. A la fin de mon bac je me suis posé plein de questions. Est-ce que je continue ou est-ce que je travaille ? Je ne savais pas quoi faire, mon papa qui travaille dans cette entreprise a entendu parler du poste qui se libérait comme assistant social. J'ai postulé et été prise. Je me suis dit que c'était le destin « je dois travailler et ne dois pas faire le master ». Mon employeur me poussait à faire un master parce que je suis la plus jeune de l'équipe. Je ne savais pas trop quoi faire. Et au bout d'un an, j'ai assisté à la présentation du master en sciences du travail en alternance et j'ai passé le test de valorisation des crédits et l'ai annoncé à mon employeur. » ROSE

A travers ces réponses, nous percevons que la motivation évolue au fil du temps et que les motifs d'engagement évoluent également. Dans les motifs d'engagements en formation de Philippe CARRÉ (1999) les alternants se retrouvent au cours du cursus, dans la dernière catégorie se situant au centre ouest et qui comprend deux motifs.

Nous retrouvons ces profils sur l'axe horizontal extrinsèque. Sur l'axe vertical, dans la partie participation nous retrouvons le « Motif identitaire » (CARRÉ, 1999 : 4) par lequel on s'engage en formation pour une reconnaissance de l'image sociale. Sur l'axe vertical dans la partie apprentissage, nous retrouvons le « motif vocationnel » (CARRÉ 1999 : 4) qui permet aux acteurs d'acquérir des savoirs pour une orientation professionnelle, une gestion de la carrière ou une recherche d'emploi.

L'ensemble des profils des alternants lors des entretiens nous montre qu'ils se retrouvent dans le motif vocationnel défini par Philippe CARRÉ en 1999.

Nous percevons que les motifs d'engagement en formation évoluent tout au long de la formation et se retrouvent dans un continuum d'autodétermination comme théorisé par DECY et RYAN (2007). Si au départ, les alternants sont dans une intériorisation introjectée où ils acceptent les exigences et l'organisation du master en sciences du travail en alternance, ceux-ci ne les font pas leurs pour autant.

4.3 EVOLUTION DE LA MOTIVATION

Nous avons ensuite interrogé les étudiants en alternance sur l'évolution de leur motivation en leur demandant les points positifs de l'alternance à l'université au sein du monde des entreprises et au sein du monde universitaire mais également sur les points négatifs du dispositif de formation dans les deux mondes. A travers leurs propos, nous constatons que la motivation ne reste pas figée, mais évolue au fil du cursus.

« Au sein de l'unif, je dirais que les avantages de l'alternance c'est de pouvoir être en contact direct avec le terrain et de pouvoir faire beaucoup plus de liens entre ce qu'on voit en cours et la vie réelle. D'avoir une expérience de travail ce qui veut dire d'apprendre des choses concrètes sur le terrain mais aussi de voir comment se positionner par rapport à un chef, aux collègues. Si je devais convaincre les étudiants de l'alternance je dirais que ça leur permet de terminer leur cursus universitaire en ayant déjà une très belle expérience sur le terrain {...} Au bout de 3 ans de bac et 2 ans de master ils ont eu un diplôme de master et une expérience de travail probante qui peut les aider fortement sur leurs CV. Un autre avantage c'est de pouvoir faire des liens entre les cours et les situations vécues au boulot. Pour convaincre une entreprise de l'alternance, je dirais l'aspect financier. On peut recruter un diplômé de bac pour EUR 700 par mois {...} Je dirai autre chose pour l'entreprise comme avantage car celle-ci peut bénéficier des services que pourraient éventuellement offrir à l'université c'est-à-dire en tant qu'étudiant, à l'unif tu as accès à la bibliothèque, tu as accès à toute une littérature, accès aux professeurs donc ça peut éventuellement bénéficier à une entreprise au niveau d'un projet qu'elle a développé. {...} Cela permet aussi aux entreprises d'avoir une période test de 2 ans sur leurs futurs employés pour la boîte. Pour moi, les points à améliorer de l'alternance au sein de l'unif, c'est la compréhension de ce qu'est un étudiant en alternance, la majorité des gens qui suivent ce cursus sont des personnes qui ont déjà suivi des études, souvent quelques années auparavant et pas juste l'année précédente. Je pense que le rapport n'est pas le même avec des gens qui ont déjà une expérience de travail que des étudiants purs qui n'ont jamais travaillé et parfois les rapports un peu trop formels se prêtent moins aux étudiants en alternance »

SEVERUS

Par cet extrait d'entretien, nous percevons que la motivation en début de cursus évolue face aux contraintes externes du dispositif telles que par exemple le coût financier. En effet, si les entreprises rémunèrent le stagiaire, celles-ci ont donc des attentes différentes par rapport à un stagiaire non rémunéré. Une autre contrainte externe est la non-compréhension par l'université du public des alternants qui sont des adultes en formation et non des étudiants classiques.

L'ensemble des réponses à ces questions sur la motivation nous montre que la majorité des alternants avaient chacun leurs propres motivations au commencement du cursus mais que les motivations de chacun évoluent tant par rapport à leurs profils que face aux facteurs externes du monde des entreprises et du monde universitaire sur lesquels, ils n'ont pas de prises de décisions.

De nombreux étudiants trouvent comme avantage à l'alternance le fait que « *les cours nourrissent le stage et le stage nourrit les cours* » GINNY. Ils sont motivés par le fait d'être présents au sein du lieu

de stage sur le long terme. Et dès lors de pouvoir s'investir dans des projets cruciaux pour l'entreprise mais également de pouvoir s'inscrire dans une culture d'entreprise.

Les étudiants dans leurs entretiens font part que les cours ne sont pas toujours en lien avec la réalité vécue sur le terrain. Ils expliquent également qu'on ne tient pas toujours compte du statut d'alternant dans l'adaptabilité des horaires et des travaux.

FENOUILLET (2011) explique que les recherches sur la formation pour adultes devraient s'orienter sur une théorie de la motivation qui combine plusieurs facteurs pour expliquer le comportement individuel d'engagement en formation. FENOUILLET (2011) a décrit la catégorie de l'estime de soi dans son modèle intégratif et explique qu'un adulte est rarement évalué et que lors d'une évaluation où les connaissances sont difficiles à acquérir, les adultes formés ont tendance à minimiser les efforts fournis afin de protéger leur estime d'eux-mêmes.

A travers l'entretien réalisé avec SEVERUS durant lequel il a exprimé les propos suivants « *Je pense que le rapport n'est pas le même avec des gens qui ont déjà une expérience de travail que des étudiants purs qui n'ont jamais travaillé et parfois les rapports un peu trop formels avec les acteurs de l'université se prêtent moins aux étudiants en alternance* ». Nous remarquons que les alternants ayant déjà un passé professionnel ont du mal à rester motivés dans le carcan de l'étudiant standard.

4.4 DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ACTEURS

Les acteurs au cours des entretiens réalisés ont abordé comme difficultés différentes situations rencontrées. Une des difficultés évoquées par l'ensemble des alternants est la gestion du temps et la conciliation entre la vie privée, professionnelle et la vie estudiantine. Certains évoquent la jeunesse du dispositif de l'alternance au sein de l'université pour comprendre cette difficulté

« Les difficultés ont pour moi été essentiellement liées à la conciliation de la vie familiale avec cette vie professionnelle « étendue » {...} Je considère que la réelle expérience vécue durant l'alternance a une haute plus-value qui mérite d'assumer la perte de connaissance liée à la limitation de l'apprentissage au sein d'une même société. Il faut que l'alternant en soi conscient ». HARRY

« C'est un peu compliqué eux ils sont en train de faire le programme. Je crois qu'il faut laisser les choses se faire et alors que ça va progresser je pense que déjà d'année en année, l'organisation va s'améliorer. Ce qui était plus difficile à gérer au début c'est parce que d'une semaine à l'autre ça changeait. Mais c'est dû au programme qui est en construction. » BATILDA

Les alternants travailleurs évoquent également cette problématique.

« Je devais faire mes 38 h par semaine, plus alors l'immersion professionnelle. Je devais trouver des moments pour réfléchir à la question que je m'étais posée de comment fonctionne mon réseau interpersonnel au sein de mon service et tout ça j'ai dû le faire en dehors de mes heures de service. Alors j'ai signé une convention où il était précisé que je devais faire 80 à 120 jours d'alternance c'était convenu, que c'était en dehors de mes heures. Alors je travaillai cette question en dehors de mes heures de travail et en dehors des heures de cours. Finalement je travaillais dessus sur le temps de midi. Je faisais des semaines de 50 h. Les heures pour l'intellectualisation de la question étaient comprises dans l'alternance mais je ne pouvais pas les récupérer » ALBUS

Les alternants doivent rester motivés malgré comme l'a précisé SEVERUS le fait que « Ce sont des grosses semaines ». Un alternant doit effectuer 80 à 120 jours de stage et une entreprise qui rémunère un stage va essayer d'occuper le stagiaire au maximum donc 120 jours. Dès lors l'alternant est présent sur son lieu de stage au moins 3 jours de 8h par semaine et à en moyenne 3h de cours, trois ou quatre soirs par semaine. Le travail à domicile concernant les divers travaux, les travaux de groupe, les différentes lectures à réaliser ainsi que les trajets pour certains alternants apparaissent comme des contraintes externes à la motivation des alternants.

Certains évoquent également comme difficulté le fait de se lancer dans l'inconnu. Les premiers mois sont difficiles au sein de l'entreprise et au sein des cours. Les attentes du maître de stage et les attentes des différents professeurs ne sont pas toujours rencontrées. Les attentes du maître de stage sont connues, grâce à la grille d'évaluation et les attentes des professeurs sont connues, grâce aux lectures des engagements pédagogiques de chaque cours. Néanmoins la réalité est parfois différente des écrits prescrits. Au cours du stage, les tâches des alternants évoluent et ne sont pas toujours inscrites de manière rapide dans la grille d'évaluation. De plus, lors des rencontres entre la coordination de

l'université et le maître de stage, les tâches ponctuelles réalisées semblent oubliées et ne sont pas spécialement ajoutées à la grille des tâches. Le timing du monde professionnel et celui du monde universitaire ne sont pas les mêmes.

« Pour les alternants, les cours axés sur la recherche ne sont pas toujours adaptés au cursus de l'alternance, le cours d'approche pluridisciplinaire est intéressant, même si aborder une problématique en 3 h est nettement insuffisant par rapport aux réalités de terrain. {...} ; La première difficulté que j'ai rencontrée c'est « tu ne sais pas où tu vas ». Au début en entreprise, tu cherches tes marques moi, il m'a fallu une semaine avant de voir mon maître de stage pour la première fois. Tu es là et tu essayes de te renseigner par toi-même, trouver ton indépendance, travailler de manière autonome. Quand tu as les cours, la difficulté ce ne sont pas les horaires ou le contenu mais est-ce que ce dispositif va tenir la route car c'est un truc qu'on ne connaît pas vraiment {...} La difficulté pour moi c'est l'inconnu. La difficulté est également dans les stages disponibles qui ne sont pas toujours adaptés aux profils des alternants. Les alternants devraient avoir un plus large panel de proposition de stage. La coordination de l'université doit mieux accompagner les alternants dans leurs recherches de stage afin que les attentes des entreprises et des stagiaires soient rencontrées. Proposer à une entreprise de signer une CIP (convention d'immersion professionnelle) alors que le master n'est pas connu dans le bassin liégeois ne sert pas les alternants. Une des difficultés c'est le manque de communication autour de ce master au sein du monde des entreprises et au sein du monde universitaire. Une autre difficulté est le manque de suivi de l'alternant entre l'entreprise et l'université. {...} Une entreprise ne va pas t'embaucher si tu as fait de la recherche. Une entreprise va t'embaucher sur ce que tu vas apporter de plus à l'entreprise. »

RON

L'entretien de RON est significatif des difficultés rencontrées par les étudiants au cours du cursus. Même si la communication existe entre le monde de l'entreprise et le monde universitaire lors des évaluations de stage, le lien d'accompagnement des alternants entre les entreprises et l'université dans leurs travaux et recherches ne semble pas suffisant. Une meilleure communication entre les entreprises et le milieu universitaire est souhaitée par bon nombre d'étudiants pour favoriser l'alternance. RON suggère une meilleure communication des avantages du master dans le monde professionnel car ce nouveau dispositif est peu connu et dès lors trouver un endroit de stage qui accepte l'alternance et son coût financier relève de la croix et la bannière pour les alternants.

Le lien entre les contenus du cours et les tâches réalisées en stage n'apparaît pas toujours très cohérent aux alternants. Les alternants demandeurs d'emploi ont également évoqué au cours des entretiens, les contraintes administratives liées à une compréhension partielle de la part des instances universitaires du statut de demandeur d'emploi ou de la part du FOREM, du statut d'étudiant en alternance.

«La compréhension du statut des étudiants demandeurs d'emploi qui n'était pas toujours très bien compris. Au niveau administratif, on ne se rend pas compte qu'un papier ou un e-mail pouvait changer les indemnités des étudiants. Il y a une mauvaise compréhension du statut des étudiants en alternance. C'est un peu comme si à une personne de l'unif, on versait son salaire avec trois ou quatre jours de retard voilà donc c'est un peu parfois du laxisme par rapport à certains documents sur le plan administratif mais cela s'est amélioré au fur à mesure des mois. La difficulté c'est la charge de cours, ce sont des grosses semaines. Les travaux de groupe ne collent pas bien à l'alternance. C'est trop difficile pour se voir. Alors ce qui ressort du conseil des études c'est que nous sommes payés pour les stages par rapport aux étudiants d'un master normal. Donc c'est un bon contre-argument, oui vous faites des grosses semaines mais vous avez 700 € plus parfois un complément chômage. Donc voilà mais ça reste quand même des grosses semaines et deux ans pendant lesquels il faut faire des choix. {...} J'ai mis en avant plus souvent mes projets de stages que les cours parce que l'entreprise me confiait des tâches qui ne correspondaient pas à mes horaires et quand on a des responsabilités, on ne peut pas toujours jouer la carte de 'J'ai Cours'. »

SEVERUS

« En début de parcours ça a été compliqué, je n'ai pas pu passer le test de valorisation des crédits ce qui fait qu'on m'a ajouté tous les crédits supplémentaires. Mais je n'ai pas dû suivre les cours ni passer les examens. La solution trouvée par la coordination de l'unif, c'est que je passe l'examen de valorisation cette année. Un chipotage administratif ennuyant parce que l'année prochaine j'aurais beaucoup d'heures de cours {...} Les cours supplémentaires, ce sont des grilles à l'avance qui ne correspondent pas à ce que j'ai fait avant. Il y a plein de cours que j'aurais pu ne pas avoir en crédits supplémentaires, ce qui aurait pu me permettre de passer les cours de première année du master, cette année. La gestion des gros travaux demandés a été difficile et j'ai beaucoup travaillé les weekends sur mes travaux. {...} Une de mes difficultés c'est le cours d'anglais qui était sur l'éducation, c'est quand même de l'anglais mais très éloigné de mon monde professionnel. »

LILIE

« Mon cursus n'a pas été validé en temps et en heure parce que l'entreprise ne comprenait pas le but du master et ne voulait pas signer la convention donc mon cursus a été validé plus tard donc c'est beaucoup de chipoteries L'adaptation aux examens a été difficile parce que je suis une personne qui a besoin de se concentrer sur une chose. Gérer le travail en période de Noël c'est déjà compliqué au sein de l'entreprise car c'est la période où on est en effectif réduit. Gérer le travail et les examens ça a été très compliqué. Rendre deux travaux le même jour en plus du travail c'est compliqué donc j'ai dit à mon chef que je prenais des jours en plus de congés éducation (CEP) J'ai dû reprendre des jours pour gérer ça. »

ROSE

A travers les entretiens de LILIE et de ROSE, la signature des documents pour valider le cursus apparaissent être une autre difficulté rencontrée sur laquelle les alternants n'ont pas de prise réelle. Ces deux extraits d'entretiens illustrent bien le manque de communication au niveau administratif entre les alternants et les instances administratives universitaires ainsi qu'entre les entreprises et la

coordination de l'université. Les enjeux administratifs sont également une contrainte externe. Les alternants ont l'impression de devoir faire le lien entre les entreprises et l'université.

Dans la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN (2007 : 26), les auteurs expliquent le « *concept d'intégration organismique* ». (DECI et RYAN, 2007), déterminent que l'acteur est capable d'accepter les contraintes des facteurs externes en étant autonome. Cette intégration organismique est possible à partir du moment où les besoins de base de l'acteur sont satisfaits.

Les entretiens réalisés nous permettent d'expliquer la problématique des contraintes administratives et que les besoins de base des alternants ne sont pas toujours satisfaits. L'inscription au sein de l'université n'est possible que lorsque la convention d'immersion professionnelle est signée. La difficulté rencontrée est le temps d'acceptation et d'autorisation de la part des entreprises pour accueillir un étudiant en stage rémunéré et sur le long terme. Les étudiants reçoivent un accord de principe, de la part des maîtres de stage pour les accompagner dans ce dispositif de formation, encore faut-il que ceux-ci reçoivent l'autorisation des conseils d'administration pour les entreprises privées et des organes de gestion pour les organisations du domaine public. Dès lors comment les alternants peuvent-ils rester motivés et accepter les contraintes externes ?

4.5 SOLUTIONS DES ACTEURS

Le quatrième thème abordé durant les entretiens reprend les questions posées à l'alternant sur les solutions propres à chaque alternant face aux difficultés rencontrées, sur les solutions apportées par l'université et sur les solutions apportées par les entreprises.

« Au niveau des cours, c'est de s'adapter avec l'organisation. J'ai eu de la chance d'avoir un maître de stage qui était très compréhensif. Qui m'a toujours dit « Vas-y si tu dois y aller il n'y a pas de problèmes » mais voilà je pense que ce n'est pas le cas pour tout le monde. {...} On rentre tard, on mange tard, on va dormir tard mais le lendemain il faut quand même être à 8 h au boulot. On sait que c'est deux ans mais faut quand même pouvoir les gérer. Ma famille, mon copain, moi, on a pris notre mal en patience pendant deux ans. Ma maman elle m'a dit « maintenant, c'est fini, c'est bon » parce qu'il n'y a pas que les cours, que le stage, il y a tous les travaux, tous les travaux de groupe. Parce que les travaux de groupe, ce n'est pas évident, on ne vient pas tous du même endroit et on n'a pas tous les mêmes horaires donc là aussi il faut les gérer et souvent la pression elle retombe à la maison. Je pense que pour tout le monde deux ans c'était assez, c'était bien. La journée au boulot, on essaye d'être de bonne humeur mais quand on se rend compte qu'après on a encore les cours, un travail à faire, un mémoire à faire et autre travail à rendre dans deux jours. Là par moment on en a marre. Je vois mes parents, mais je suis sur mes cours. Donc un moment, eux aussi en ont marre. Je prends sur moi et je me dis que c'est que deux ans. {...} Le fait qu'on soit rémunéré fait que quand on nous demande de faire des activités dans le cadre du stage mais en dehors des horaires, on le fait y a des jours je remplaçais une collègue je terminais à 19 h. On ne peut pas dire « je suis en stage je m'en vais ». L'entreprise débourse de l'argent donc elle veut quelque chose en retour donc faut respecter ce qu'il y a à respecter au boulot. L'université est restée disponible pour répondre à nos questions. Mais pour la gestion quotidienne entre les cours et le stage, l'université n'a pas mis en place des éléments qui pouvaient nous aider. Après est ce que c'est leur rôle dans un sens je pense que c'est nous qui l'avons choisi le master. On savait un peu à quoi on s'attendait. Mais par moment on se dit qu'on ne fait rien pour nous aider, on a l'impression qu'on est seul. Mais bon c'est l'université qui est comme ça. L'université n'a pas mis en place de solution propre à l'alternance à l'université pour le bien être des alternants, à part une écoute. En même temps ce n'est pas facile de faire bouger une université. L'entreprise quant à elle a été très compréhensive. Je partais à 15 h, je n'avais pas fini c'était « vas-y tu dois aller en cours » Voilà c'est comme ça. Ils ont été vraiment compréhensif. Mon maître de stage a toujours bien fait comprendre à tout le monde que j'étais là en stage et que j'étais là pour apprendre et que je n'étais pas là pour les aider. On se met aussi une pression de se dire je n'ai pas fini mon taf et je m'en vais... J'ai une collègue qui a fait le master classique et qui m'a beaucoup encouragée. Elle m'a dit « je ne sais pas comment tu fais pour faire un stage et aller en cours en même temps ». Elle me dit « moi je n'aurais jamais su ». A part me libérer du temps, il n'y a pas d'éléments concrets mis en place par l'entreprise. »

HERMIONE

L'entretien réalisé avec HERMIONE montre que les solutions face aux difficultés sont principalement personnelles. Une écoute de la part de l'université et une compréhension de la part du monde des entreprises sont à l'heure où nous rédigeons ce mémoire, les solutions apportées par les deux autres

intervenants de la convention d'immersion professionnelle. Les solutions apportées, face aux difficultés de l'alternance à l'université viennent principalement des alternants.

Pour rester motivés, les alternants évoluent donc sur le continuum d'autodétermination de DECI et RYAN (2007). Ils évoluent vers une régulation par identification et vers une régulation intégrée. Les alternants évoluent dans leurs motivations, en s'identifiant aux valeurs de master en sciences du travail en alternance. Ils utilisent les méthodes et les outils mis à leur disposition. Ils participent aux cours proposés pour construire la recherche, à réaliser au sein de leur lieu de stage. Ils acceptent de réguler leurs comportements pour passer du statut d'étudiant à celui d'alternant.

La régulation intégrée permet aux alternants de s'impliquer dans leur travail sur le lieu de stage, dans les cours, dans les travaux en y associant leurs valeurs propres à chacun. Ils découvrent ainsi leurs propres atouts dans le monde du travail et dans le monde étudiant.

DECI et RYAN (2007) ont expliqué que les différentes formes de régulation modifiaient leurs concepts de motivation intrinsèque et motivation extrinsèque en motivation autonome et motivation contrôlée. La motivation autonome devait être soutenue par des figures d'autorité (professeurs, maître de stage, ...). Les alternants évoluent dans la régulation de la motivation autonome s'ils ressentent du soutien de la part des instances universitaires.

Afin de les aider dans la recherche de la motivation autonome, au cours des entretiens, les alternants ont fait des propositions pour que l'université élabore des solutions propres à l'alternance.

« Une des solutions au problème serait une meilleure communication entre l'université et l'entreprise. En Allemagne et en France, si un alternant arrive en retard en stage l'entreprise prévient immédiatement l'université. »

RON

« Il faudrait moins de travaux de groupe c'est déjà assez contraignant au niveau des horaires. La présence au cours devrait être moins obligatoire parce que on devait faire signer le papier (feuille de présence). Je pense qu'il faudrait non pas un contrôle par cours mais un contrôle par mois, enfin un contrôle plus périodique pour savoir si on est toujours impliqué dans le cursus ou pas. Concrètement moi j'allais travailler pour la société qui m'accueille en stage jusque 17h30, 18h. J'allais vite en cours faire signer mon papier. Je restais pendant trois heures en cours à faire des trucs sur mon ordi pour mon stage et j'écoutais rien et j'allais juste chercher ma signature. Alors que j'aurais pu rentabiliser ce temps là beaucoup mieux. Le pire, c'est les cours obligatoires, c'est un peu chaud. Maintenant je comprends que pour des raisons administratives pures on doit mettre en place ces signatures par cours mais peut être mettre en place un contrôle plus périodique. »

SEVERUS

Les travaux de groupes sont aussi une problématique évoquée. Les alternants comprennent bien l'utilité de ces travaux qui apprennent principalement à travailler en équipe. Pour des alternants qui dans le cadre de leur immersion professionnelle travaillent au sein d'équipes, on peut se poser la question de l'intérêt de la réalisation de travaux de groupe avec des étudiants classiques. L'échange

entre les alternants sur des situations professionnelles rencontrées en stage apparaît aux yeux des alternants nettement plus intéressant.

« La faculté ne sait pas ce que l'on vit car ils ne se rendent pas compte de la réalité du terrain de travail et c'est parfois dur à gérer. Les cours sont à améliorer car ils n'ont pas vraiment de sens. Y a des cours pas importants, par rapport à la réalité de terrain qui sont à cinq crédits et des cours plus importants sur la réalité de terrain à trois crédits. »

ROSE

La compréhension de la grille des cours n'apparaît pas toujours compréhensible et claire aux alternants surtout pour des personnes qui découvrent le décret paysage et la notion de crédits.

« Les deux grosses tâches de stage que j'avais à réaliser, je les ai réalisées en collaboration avec mon maître de stage. Il m'accompagnait dans mon projet par rapport à l'école. »

LILIE

La solution apportée, par certaines entreprises est un accompagnement dans les travaux demandés dans le cadre des cours. D'autres alternants évoquent la compréhension des maîtres de stage par rapport aux horaires des alternants (les périodes de blocus), comme solution apportée par les entreprises.

« Il faut plus accompagner l'étudiant en alternance, dans tout ce qui est démarches et même gestion des priorités au final pourquoi pas. On remet des documents au maître de stage mais eux ne lisent pas les papiers. Il faut donc un accompagnement plus poussé des maîtres de stage sur la spécificité de l'alternance. Mon maître de stage me voyait comme une étudiante en stage pas comme une alternante. »

THONKS

Ces extraits d'entretiens permettent aux étudiants de donner des pistes à l'université pour soutenir l'autonomie des alternants. Le soutien à l'autonomie des alternants suppose que les instances universitaires se rallient à l'objectif des alternants en l'encourageant et le soutenant par l'écoute de leurs interrogations .

L'entretien de LILIE montre que le soutien à l'autonomie demandé par les alternants ne doit pas venir uniquement du monde universitaire mais également du monde des entreprises. Le rendement de LILIE, dans ses travaux pour l'université et dans ses tâches de stage est plus probant, si elle se sent accompagnée pour le faire. C'est donc une situation où tout le monde est gagnant. LILIE s'implique dans son travail et augmente la rentabilité de son lieu de stage.

FENOUILLET (2011) explique la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN (2007), il précise que l'autodétermination de l'acteur se trouve dans l'autonomie à exercer une tâche. Les motivations les plus autonomes donc autodéterminées sont liées au sens que les acteurs accordent aux diverses tâches. Dans le cadre du master en sciences du travail en alternance, les étudiants seront autodéterminés et autonomes s'ils accordent du sens aux activités réalisées en stage, à l'implication dans leurs cours et aux recherches réalisées.

4.6 APPORTS DU DISPOSITIF

Dans le cinquième thème abordé durant les entretiens, nous avons interrogé les alternants sur les apprentissages qu'ils retirent de l'alternance à l'université.

« Ce que l'alternance m'a appris c'est de mieux m'organiser, une vision de ce qui se passe autour de moi. Je vois le monde différemment parce que c'est de la sociologie c'est tout simplement ça . J'ai appris également à avoir une meilleure analyse critique. J'ai appris à faire des recherches plus loin que le bout de mon nez. L'alternance m'a permis de faire l'unif et de ne pas être coupé complètement du monde du travail. Je recommande vivement ce dispositif d'apprentissage. » THONKS

« Grâce à l'alternance j'ai un peu plus confiance en moi. J'ai toujours bien aimé écrire, de pouvoir écrire et qu' en plus on te dit que tu as une belle plume, cela fait plaisir. Après c'est des compétences techniques, j'avais déjà fait de la compta mais très simplifiée et même si le cours de compta était difficile . Je ne dis pas que je suis une bête en compta mais maintenant , j'ai des notions. Pour la GRH, j'aurai aimé avoir un peu plus de cours de management proprement dit parce que le cours qu'on a reçu est bien mais c'est sur les nouvelles technologies pas sur la GRH. Et l'autre cours du samedi n'est pas de la GRH mais de la sociologie de la GRH. J'aurai aimé acquérir des compétences plus techniques de GRH du style «Comment impliquer son équipe » Maintenant qu'on a vu les choses en généralité en bloc 1, il serait intéressant qu'on les voit plus de manière technique en bloc 2. » DELPHINI

« J'ai appris à gérer une grosse charge de travail , le travail de tous les jours plus la charge de l'unif . J'ai appris à gérer les deux du mieux que je pouvais. Cela m' a apporté des apports sociologiques car je n'en avais jamais fait. Tous les cours m'ont apporté au niveau culture générale même si je n'en aurai pas l'utilité au sein de l'entreprise. » LILIE

« Cela m'a donné la capacité à m'organiser entre la vie professionnelle et la vie à l'unif. J'ai appris à réfléchir beaucoup sur moi-même et je trouve que la réflexion est fort poussée ici de manière générale. J'ai appris beaucoup des autres alternants. On se dit on sera à l'unif dans des grands amphitheâtres mais non en alternance on est en petits groupes et on apprend au niveau professionnel beaucoup des autres aussi. » ROSE

Dans la partie théorique, nous avons compris à l'aide de FENOUILLET (2011) que les motifs secondaires du modèle intégratif sont au nombre de douze : la valeur, le but, l'intérêt, l'estime de soi, le drive, la dissonance, l'émotion, la curiosité, l'intention, la recherche de contrôle, le trait de personnalité et les motifs originaux.

FENOUILLET (2011) aborde la motivation de l'engagement en formation pour adultes non sous l'angle des besoins mais sous l'angle de la catégorisation conceptuelle. Selon l'auteur, une des spécificités de la motivation dans l'engagement de la formation pour adultes est la catégorie de l'estime de soi. Au sein

de l'enseignement classique, l'estime de soi est centrale dans la motivation. Un échec à un examen peut entacher pour longtemps la motivation d'un élève. Et si il ne retrouve pas d'estime de lui-même dans ce peu de motivation, celle-ci va se transformer en absence de motivation c'est-à-dire l'amotivation. Autrement dit dans le cas de notre élève, soit il ne va plus à l'école, soit il y va mais ne s'implique pas dans le processus d'apprentissage.

Dans le contexte de la formation pour adultes, la catégorisation de l'estime de soi est difficile à appréhender car les évaluations des adultes même si elles se réalisent sur le modèle des évaluations classiques ne conviennent pas au public des adultes en formation. Selon FENOUILLET (2011 : 37) quand un adulte anticipe un échec, il fournit le moins d'effort possible pour protéger son estime de lui-même car le jugement qu'il porte sur lui est directement ou inversement proportionnel au travail fourni. L'auteur nous explique dans la conclusion de sa note de synthèse que dans la formation classique, les élèves sont évalués systématiquement et n'ont pas droit au chapitre pour évaluer le dispositif de formation. Dans le contexte de la formation pour adultes, c'est le contraire, ils sont peu évalués et participent à l'évaluation du dispositif.

L'alternance dans sa forme tri partite entre les alternants, les universités et les entreprises évaluent l'étudiant alternant au milieu de l'année et en fin d'année. La coordination de l'université prend rendez-vous avec le maître de stage, afin d'évaluer les tâches réalisées durant le stage et le rapport de stage en bloc 2 . En bloc 1 , les étudiants sont évalués sur la recherche inhérente à cette première année d'immersion professionnelle. Il apparaît intéressant que le dispositif même de l'alternance soit évalué par ces mêmes trois parties. Cet échange sur l'alternance permettrait au monde de l'entreprise et à l'université de soutenir l'alternant dans sa motivation autonome ou autrement dit régulée intégrée. L'étudiant évolue d'une motivation contrôlée vers une motivation autonome en étant soutenu dans sa recherche d'autonomie par la coordination de l'université et par son maître de stage.

4.7 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Il nous semble à présent opportun de procéder à la vérification des hypothèses que nous avons formulées. Nous allons tenter de les affirmer ou de les infirmer en mettant les données d'entretiens que nous avons récoltées en perspective avec les éléments théoriques que nous avons abordés dans le cadre théorique de cette recherche.

4.7.1 PREMIÈRE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Nous avons émis une première hypothèse au cours de ce travail qui est « Plus les étudiants sont motivés de manière autodéterminée, plus ils sont à même d'apporter eux-mêmes des solutions aux difficultés rencontrées durant leur cursus. »

Premièrement nous avons interrogé les alternants sur les raisons pour lesquelles ils se sont engagés à suivre un master en sciences du travail en alternance. CARRÉ (1999) a déterminé différents motifs pour s'engager dans une formation. Nous avons constaté que les étudiants se retrouvent dans le motif opérationnel. Les étudiants en poursuite d'études sont dans le motif opératoire personnel et les étudiants demandeurs d'emploi ou travailleurs sont dans le motif opératoire professionnel. Dans ces deux motifs, les connaissances sont à acquérir pour la réalisation d'un objectif identifié. Il s'agit du cadre privé pour le motif opératoire personnel et du le cadre du travail dans le motif opératoire professionnel.

Dans un second temps nous avons interrogé les étudiants sur l'évolution de leurs motivations. Les alternants ont poursuivi le master en sciences du travail en alternance pour acquérir de la théorie et de la pratique en vue d'une évolution professionnelle, en conservation d'un emploi ou une orientation ou réorientation professionnelle. Les étudiants sont passés du motif opérationnel personnel ou professionnel à un motif vocationnel où l'alternant acquiert des savoirs pour gérer sa carrière.

A travers le cursus, nous constatons une évolution de la motivation, En début de parcours, les facteurs externes influencent la motivation des alternants. Au fur et à mesure que l'année estudiantine s'écoule la motivation extrinsèque est régulée par les alternants car les étudiants acceptent et font leurs les contraintes universitaires et celles inhérentes au monde du travail.

Par après nous avons interrogé les alternants sur les difficultés rencontrées au cours du dispositif de formation. Nous avons fait le choix de nous entretenir avec les alternants après les examens du deuxième quadrimestre, en fin d'année scolaire pour les étudiants du bloc 1 et en fin de seconde année pour les étudiants du bloc 2. Nous avons effectué ce choix car cette période est la plus appropriée pour interroger les alternants sur leur vécu du dispositif., les examens étant terminés et les périodes de stages se terminent. En effet, certains étudiants réalisent les stages également hors période scolaire.

Les difficultés évoquées sont la gestion du temps, les horaires de cours, les contenus de certains cours qui ne sont pas appropriés au dispositif de l'alternance, les travaux de groupe, le manque de coordination entre le monde des entreprises et le monde universitaire et le manque de communication et de publicité autour du dispositif de l'alternance à l'université.

DECI et RYAN (2007) ont utilisé les concepts de motivation intrinsèque et motivation extrinsèque pour expliquer la théorie de l'autodétermination. Dans la motivation intrinsèque, une personne est motivée

en raison de l'activité elle-même et du plaisir qu'elle prend à la réaliser. La motivation extrinsèque correspond au contraire. Un individu réalise une activité mais l'objectif de l'activité est extérieur à l'individu. Il effectue l'activité pour éviter une punition ou obtenir une récompense. La motivation se trouve sur un continuum entre la motivation la moins autodéterminée et la motivation la plus autodéterminée qui correspond à la régulation intrinsèque.

La motivation des alternants est extrinsèque. Ils réalisent le master en sciences du travail en alternance pour obtenir un diplôme, une rémunération, un meilleur emploi, une reconnaissance professionnelle, ... Mais ils réalisent ce master également pour éviter une perte d'emploi, une perte de rémunération, un manque d'employabilité dans le monde du travail, ...

La théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN (2007) propose dans la motivation extrinsèque : trois types de régulation permettant à l'individu d'intérioriser et de faire siennes les contraintes externes.

Le premier type de régulation est l'introjection. DECI et RYAN (2007) considèrent l'introjection comme la forme la moins efficace de l'intériorisation et du sentiment d'autodétermination. Dans le cadre de notre recherche, la régulation introjectée correspond aux alternants qui se sont inscrits au master en sciences du travail en alternance et qui n'ont pas intériorisé les difficultés du dispositif. Ce type d'étudiants à l'impression d'être contrôlé et contraint par les difficultés du dispositif, au risque de diminuer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et dès lors abandonnent le dispositif de l'alternance.

« *J'ai fait de l'alternance l'année passée, cette année je suis repassé en master classique sciences du travail 120 crédits. {...} Je voulais être coach emploi, mais je n'ai pas trouvé d'endroit de stage correspondant à ce domaine, j'ai trouvé un stage comme assistante RH mais ça ne correspondait pas à la raison qui m'avait fait aller vers l'alternance. {...} J'ai été déçue de l'alternance dans le sens où les étudiants sont rémunérés et donc les exigences des employeurs sont autres que pour des stagiaires classiques c'est-à-dire qu'ils attendent de nous qu'on soit déjà formé. Comme nous recevons une rémunération, ils exercent une pression, ils ont des exigences élevées comme si j'étais déjà formée mais moi je n'y connaissais rien à ce domaine, j'avais tout à apprendre »* LUNA

L'entretien de LUNA nous montre que certains étudiants, sont dans une motivation extrinsèque introjectée et ne continuent pas ce dispositif. LUNA a mis fin à son alternance en exprimant une raison : les employeurs n'ont pas reçu, de la part de l'université, une information claire sur le dispositif de l'alternance. LUNA nous a dit « *Je ne peux pas être une employée, alors que je suis là pour être formée.* » LUNA n'a pas ressenti de soutien à l'autonomie de la part de son maître de stage. Même si au cours de l'entretien, elle reconnaît avoir été entendue sur ses difficultés par la coordination de l'université. L'écoute des difficultés rencontrées par cette étudiante n'est donc pas un soutien suffisant pour que la motivation soit intériorisée par l'alternant.

Le deuxième type de motivation extrinsèque est la régulation par identification. L'individu comprend qu'il y a des facteurs externes qui régissent le master en sciences du travail en alternance. Il accepte de réguler son comportement pour atteindre son objectif, l'obtention de son diplôme. A partir du moment où l'individu y voit son intérêt, il n'a pas le sentiment qu'on cherche à le contraindre, il est de manière

autonome plus motivé. Les alternants qui ont poursuivi le cursus d'un master en sciences du travail en alternance étaient dès leur inscription, dans une régulation par identification.

« Au niveau des documents à remplir, j'ai fait toutes les démarches comme contacter la caisse des allocations familiales pour leur expliquer la situation. Parce qu'expliquer à quelqu'un qu'on fait un master en sciences du travail en alternance, ce n'est pas toujours très, très clair. Parce qu'ils ne savent pas dans quelle catégorie nous mettre travailleurs ou pas travailleurs, étudiant ou pas étudiant. J'ai dû me rendre au service des inscriptions en plein centre de Liège. On est trois jours en stage mais du coup j'ai dû prendre sur un de mes jours où je n'étais pas en stage pour aller à Liège sinon après 16 h il n'y a plus personne. J'ai dû aller jusque-là prendre des infos. Mon stage est dans une entreprise publique il a donc fallu attendre que cela passe en organe de gestion. »

HERMIONE

Malgré les difficultés administratives, HERMIONE a trouvé par elle-même la solution à ses contrariétés afin de s'inscrire dans le dispositif de l'alternance à l'université. Elle était au début du cursus dans une motivation extrinsèque régulée par identification. Les entretiens nous montrent à quel point les étudiants se sont identifiés au dispositif de l'alternance. Ils connaissent les raisons pour lesquelles ils ont décidé de poursuivre cette formation. Malgré les contraintes du dispositif, ils n'en oublient pas l'objectif de l'obtention du diplôme et ils acceptent de se contraindre eux-mêmes afin de se conformer au cadre prescrit mis en place par l'université et les entreprises.

La troisième forme d'intériorisation de la motivation extrinsèque est la régulation par intégration. Il s'agit d'une identification poussée à laquelle vient se rajouter les valeurs propres et personnelles c'est à dire ce qui permet à l'individu de découvrir et d'évoluer dans sa personnalité. Dans son entretien DELPHINI nous explique que le dispositif de l'alternance lui a permis de reprendre confiance en elle, d'augmenter ses compétences et de se sentir prête à réussir l'université après avoir connu des difficultés de parcours à la fin de ses secondaires.

FENOUILLET (2011), à l'aide des cent une théories de la motivation qu'il a étudiées, détermine la catégorie conceptuelle de l'estime de soi. Il explique que ce concept peut amener à l'apprentissage et l'engagement en formation. Il explique que les apprenants protègent leur estime d'eux-mêmes. Les alternants sont nombreux à avoir repris confiance en leurs propres capacités en réalisant l'alternance à l'université.

La première hypothèse que nous avons émise dans le cadre de ce mémoire est : « Plus les étudiants sont motivés de manière autodéterminée, plus ils sont à même d'apporter eux-mêmes des solutions aux difficultés rencontrées. » Les données récoltées lors des entretiens réalisés mises en lien avec les motifs de l'engagement en formation de Philippe CARRÉ (1999), la théorie de l'autodétermination de DECY et RYAN (2007) et le modèle intégratif des motivations de FENOUILLET (2011) nous permettent de valider cette hypothèse. Néanmoins, les étudiants seront à même d'apporter des solutions aux difficultés rencontrées, s'ils ressentent qu'ils sont soutenus pour le faire.

4.7.2 SECONDE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

La seconde hypothèse de recherche de ce mémoire est, « Plus la motivation des étudiants est exo déterminée, plus ils auront tendance à attendre que les solutions soient apportées par l'entreprise ou l'université face aux difficultés du cursus. »

Selon DECY et RYAN (2007) La motivation des étudiants n'est jamais exo déterminée. Elle est toujours autodéterminée mais le curseur entre la motivation la moins autodéterminée et la plus autodéterminée varie.

« La TAD (Théorie de l'autodétermination) tient pour acquis que l'individu est naturellement porté à être actif, motivé, curieux et qu'il désire vivement réussir, étant donné que la réussite est en elle-même fort gratifiante. La théorie reconnaît cependant qu'il y a aussi des personnes aliénées, qui effectuent leurs tâches de façon mécanique, ou encore, des personnes passives et démotivées. La TAD explique ces différences par les types de motivation, lesquelles sont le fruit de l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les divers environnements sociaux qui la soutiennent où la contrecarrent. Plus précisément, en s'appuyant sur des méthodes empiriques et sur le raisonnement par induction, la théorie avance que tous les humains ont besoin de se sentir compétents, autonomes et reliés à leurs pairs (Deci et Ryan, 2000). » (DECY, RYAN, 2007 : 25)

Les auteurs précisent que les individus qui se sentent autonomes, compétents et reliés à leurs collègues sont à même de développer leur motivation. Au contraire, si les besoins d'autonomie, de compétence et de manque de liens sont entravés par l'environnement social, les individus éprouvent une baisse de motivation, un manque de rendement et un bien-être diminué.

DECY et RYAN (2007) ont déterminé l'importance du soutien des personnes issues de l'environnement social pour qu'existe un sentiment d'autonomie, de compétences et d'appartenance pour les individus. Quand les personnes se sentent soutenues par l'entourage professionnel et universitaire, elles ressentent une meilleure motivation. Elles sont plus compétentes et affichent un meilleur rendement. Ces individus ressentent également un meilleur bien-être.

Les alternants malgré les difficultés rencontrées dans le cursus de l'alternance ressentent le besoin de soutien à l'autonomie.

« Parfois, les profs ne s'adaptent pas au public qu'ils ont. Il n'y a pas de services au sein de l'unif pour des personnes qui reprennent des études, on ne va pas créer une cellule pour les adultes en reprise d'études mais ça manque. C'est un truc que j'avais déjà en projet de proposer ce type de service à la fac. Pourquoi n'existe-t-il pas quelqu'un pour expliquer aux adultes en reprise d'études, le fonctionnement de l'université. Et être présent au moment où ces adultes sont à l'unif donc le soir pour écouter ces personnes. Car c'est plus compliqué qu'un étudiant classique. {...} On a moins de repères que les jeunes, on n'est plus dans le circuit, il faut se remettre dedans. » *ALBUS*

L'extrait d'entretien de ALBUS nous montre que les adultes en formation ont besoin d'un temps d'adaptation au système universitaire. Le monde universitaire considère les alternants comme des étudiants. Les alternants ne sont pas des étudiants classiques, ni des adultes en reprise de formation mais des individus qui jonglent entre le statut d'étudiant et le statut de travailleur-stagiaire. Afin d'être motivé de manière autonome que ce soit par la régulation par identification ou la régulation par intégration, ils ont besoin du soutien de l'environnement qui les entoure, à savoir le monde des entreprises et le monde de l'université.

Les alternants s'identifient aux valeurs du master en sciences du travail en alternance et se les approprient, ils sont dès lors dans une motivation extrinsèque qui dépend de facteurs externes. La régulation intégrée est une intensification de l'identification par les alternants en y ajoutant leurs valeurs propres.

Les alternants souvent face aux difficultés du cursus ont mis en place des solutions propres à chacun. Ils évoquent une organisation millimétrée entre la vie privée, les cours, les travaux et le stage. Ils ont dû faire des choix, au détriment de leur vie personnelle pour privilégier le temps accordé aux divers travaux de groupe qui selon eux, est une vraie problématique. Certains évoquent les difficultés administratives vis-à-vis d'organismes internes à l'université telle que la cellule inscription et vis-à-vis d'organes externes (ONEM, Syndicat,...). Les alternants se sont souvent sentis seuls face à ces difficultés. Les étudiants reconnaissent une écoute de la part de la coordination de l'université mais s'interrogent sur la suffisance de celle-ci comme seule piste de soutien à l'autonomie de l'étudiant

Les alternants considèrent qu'une meilleure communication entre les entreprises et l'université est primordiale pour la poursuite de ce dispositif de formation. Patrick LECHAUX(2016) a conclu son article en expliquant que l'alternant peut réaliser le lien entre l'université et les entreprises à partir du moment où l'on parle d'alternance coopérative. Celle-ci n'est possible que si le dispositif pédagogique n'est pas institutionnel et organisationnel mais ouvert aux liens entre les alternants, les professeurs et les maîtres de stage. LECHAUX (2016) définit l'alternance coopérative comme une coopération effective entre les différents acteurs : 'formés, formateur, tuteur. Dans le cadre de notre mémoire l'alternance coopérative se découvre dans les échanges informels de la vie en stage et de la vie à l'université entre les différents acteurs dans un travail commun.

«La notion d'« activité de reliance de l'alternant » ne peut enrichir l'approche de l'alternance que si elle est associée à une alternance coopérative de niveau micro (les interactions silencieuses et plus ou moins visibles entre les acteurs) par opposition au niveau meso qui est celui des dispositifs institutionnels et organisationnels à caractère prescriptif. Cette alternance coopérative est rendue possible sous condition que le dispositif pédagogique proprement dit ne soit justement pas prescriptif, mais au contraire ouvert, conçu comme une invitation à imaginer la diversité des chemins pour travailler les liens, aussi bien pour les apprenants que pour les formateurs et les tuteurs » (LECHAUX 2016 : 47)

Les alternants ont proposé des solutions pour développer le cursus de l'alternance au sein de l'université. Ils proposent que les rapports entre les alternants et les professeurs soient moins formalisés que dans un master classique. Ils suggèrent que les cours dispensés soient plus en lien

avec la réalité vécue en entreprise. Le cours d'approche pluridisciplinaire a été plébiscité par nombre d'alternants. Ils considèrent que ce cours est à développer sur des thématiques techniques, en rapport avec les situations et problématiques vécues sur le terrain. Les alternants considèrent que les entreprises qui les accueillent en stage ne comprennent pas toujours, qu'elles sont au même titre que l'alternant et l'université engagées dans un nouveau dispositif de formation d'études supérieures. Les maîtres de stage, désignés au sein de l'entreprise sont des formateurs de pratique professionnelle et doivent transmettre leurs connaissances dans leur domaine d'activités à l'alternant.

Nous avons émis comme seconde hypothèse pour ce travail de recherche, l'hypothèse suivante : Plus la motivation des étudiants est exo déterminée, plus ils auront tendance à attendre que les solutions soient apportées par l'entreprise ou l'université face aux difficultés du cursus.

Grâce à la théorie de DECY et RYAN (2007), nous pouvons considérer que la motivation fait partie de la nature humaine. La motivation exo déterminée comme nous l'avons mentionné dans notre hypothèse n'existe pas dans la théorie de l'autodétermination. Il s'agit plutôt d'amotivation. Celle-ci n'est pas une forme motivationnelle en soi mais correspond à l'absence d'autorégulation.

Quand la motivation extrinsèque est régulée de manière externe ou introjectée , on est en présence de motivation contrôlée où le continuum d'autodétermination est le plus faible.

Les alternants sont dans une motivation extrinsèque régulée . Au début du cursus, l'alternant se trouve dans une motivation extrinsèque régulée par identification pour évoluer vers une motivation extrinsèque intégrée. La motivation devient de plus en plus autonome avec le soutien de l'université et du maître de stage.

Nous infirmons donc cette seconde hypothèse car les alternants ne sont pas exo déterminés et n'attendent pas de solutions de la part des entreprises et de l'université . Ces deux mondes doivent évoluer dans la manière de penser l'alternance à l'université, afin de soutenir dans son autonomie l'alternant.

4.8 RÉPONSE A LA QUESTION RECHERCHE

La question de recherche qui nous a accompagnés tout au long de ce mémoire était : « En quoi le type de motivation détermine-t-il le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université ? ». Cette question et les deux hypothèses de recherche que nous avons formulées nous ont permis de structurer notre travail.

La motivation extrinsèque intégrée permet aux étudiants de réaliser une expérience positive de l'alternance à l'université.

Nous avons déterminé le profil des alternants. Trois types d'alternants existent au sein du master en science du travail en alternance à l'université de Liège. Le premier type d'alternants sont les étudiants en poursuite d'études après l'obtention d'un baccalauréat. Le second type correspond aux alternants demandeurs d'emploi. Les alternants en contrat de travail constituent le troisième type de profil. La lecture des motifs d'engagements en formation de Philippe CARRÉ (1999), nous a permis de comprendre que les alternants étaient dans un motif d'engagement en formation de type opérationnel qui tend vers le motif vocationnel.

La théorie de l'autodétermination de DECY et RYAN (2007), nous a aidé à la compréhension de la distinction entre la motivation intrinsèque et extrinsèque. Nous avons également appris qu'il existait la motivation autonome et contrôlée. Plus la motivation est autonome et régulée, plus les alternants sont dans un comportement autodéterminé.

Les entretiens réalisés et la conceptualisation de FENOUILLET (2011) de l'estime de soi, nous ont fait prendre conscience que les alternants ont développé des apprentissages et des compétences qui leur ont apporté la confiance en eux-mêmes pour suivre le cursus d'un master en sciences du travail en alternance à l'université de Liège.

A la lecture de ces éléments, il semblerait que le type de motivation détermine le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université. Cette motivation est extrinsèque, régulée et permet aux étudiants de vivre une expérience autonome de l'alternance à l'université.

CONCLUSION

L'alternance à l'université est un nouveau dispositif pédagogique de formation permettant aux étudiants d'aborder, de s'insérer ou se réinsérer dans le monde du travail. Le monde du travail est à la recherche d'un personnel formé qui correspond aux valeurs de l'entreprise. Il est donc intéressant pour ces organisations de participer à ce dispositif. Accueillir un alternant au sein d'une entreprise, c'est former un étudiant dans un domaine précis tout en lui inculquant la politique propre à l'organisation elle-même. Les entreprises participant à l'alternance à l'université, investissent de manière prospective dans leur recrutement.

A travers le dispositif de l'alternance, les universités qui apparaissent souvent dans la conceptualisation théorique, se rapprochent de la réalité de terrain.

Cependant, l'expérience vécue par les alternants doit être analysée par le monde universitaire afin d'améliorer le dispositif lui-même et d'en assurer la pérennité. C'est ce que nous avons étudié dans ce travail à travers la question de recherche suivante : « En quoi le type de motivation détermine-t-il le type d'expérience que les étudiants font de l'alternance à l'université ? ».

Nous avons débuté par contextualiser notre recherche afin de mieux comprendre le dispositif de l'alternance. Nous avons ensuite établi un historique de l'alternance, à travers les époques et les pays. Nous avons, ensuite, présenté le master en sciences du travail en alternance à l'Université de Liège

Par la suite, nous avons étudié différentes théories, telles que les motifs d'engagement en formation mis en avant par CARRÉ, celle de l'autodétermination initiée par DECI et RYAN ainsi que le modèle intégratif explicité par FENOUILLET. Ces auteurs nous ont permis de découvrir le motif opérationnel, la motivation intrinsèque et extrinsèque et la catégorisation de l'estime de soi.

Nous avons ensuite explicité notre méthodologie de recherche. Nous avons réalisé des entretiens avec les acteurs de terrain, les alternants du bloc 1 et ceux du bloc 2. Nous avons abordé différents thèmes avec ces acteurs tels que la motivation de départ, l'évolution de celle-ci, les difficultés rencontrées dans le cursus, les solutions qu'ils ont trouvées et les apports qu'ils retirent de l'alternance à l'université.

À la suite de cela, nous avons exposé les données récoltées issues des entretiens. Nous avons pu montrer le point de vue des acteurs sur les différents thèmes, nous avons tenté de rassembler les données afin que celles-ci apparaissent dans le discours des alternants. En fonction des deux hypothèses que nous avons auparavant formulées, nous avons mis les données récoltées sur le terrain en perspective avec les théories que nous avons étudiées précédemment. Cela nous a permis de répondre à notre question de recherche en expliquant que le type de motivation détermine le type d'expérience que les étudiants font de l'université. Nous avons également compris qu'il existe des types de motivations qui permettent d'influencer le type d'expérience vécue. C'est-à-dire que si les étudiants alternants ont une motivation extrinsèque régulée et sont soutenus dans l'autonomie, ils feront de l'alternance à l'université, une expérience enrichissante. Certains alternants proposent la création d'un cours de séminaire. Ils proposent de parler ensemble avec l'aide d'un professeur des problématiques vécues par les étudiants sur le terrain de stage. Des interviewés suggèrent par exemple, un cours de

séminaire d'approche pluridisciplinaire basé sur les tâches des alternants en stage, et établit en collaboration avec les étudiants. Ce cadre permettra des échanges entre les principes théoriques qui sont analysés à travers les cours et la réalité vécue sur le terrain professionnel.

Les limites apportées à notre recherche sont de deux ordres. La première limite est le nombre restreint d'entretiens réalisés en raison du nombre d'étudiants poursuivant le cursus du master en sciences du travail en alternance. La seconde limite correspond à notre propre implication au sein du cursus. Nous avons néanmoins tenté que nos propres représentations n'interfèrent pas avec celles des étudiants interviewés.

Pour une éventuelle poursuite de cette recherche, il nous semblerait intéressant de rencontrer en entretiens d'autres alternants dans d'autres cursus universitaires pour connaître l'expérience qu'ils font du dispositif. Dans ce cadre, il serait intéressant de se rendre sur le site de HEC, l'école de gestion de l'université de Liège, qui à la rentrée 2019-2020, organise un master en sales management en alternance pour s'entretenir avec ces nouveaux alternants et les accompagner dans le vécu du dispositif et les soutenir dans leur autonomie. Et pourquoi, ne pas affiner la recherche sur les expériences déjà menées à l'étranger, par exemple en France et en Allemagne.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles scientifiques

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 2007, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Armand Colin, Paris.

CARRÉ Philippe, 2015, « *De l'apprentissage à la formation, pour une nouvelle psychopédagogie des adultes* », *Revue française de pédagogie*, Lyon, n° 190, pp. 29-40.

CLENET Jean, 1998, « *Représentations, formations et alternance Être formé et/ou se former ?* », L'Harmattan, Paris.

Communauté française, 2016 « Décret alternance : décret de la communauté française du 30 juin 2016 organisant l'enseignement supérieur en alternance », *Moniteur belge*, 12 septembre 2016, p. 42853.

DE HARLEZ Renaud, 05 mai 2018, « l'Alternance, un pas pour rapprocher l'université du monde du travail », *Références (média emploi & recrutement) Le Soir*, Bruxelles, pp.1.

DECY, RYAN, 2007 traduit par PARADIS Louise, 2008, « Allocution du président Honoraire-2007: Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian Psychology*, Rochester, vol 49 n°1, pp.24-34.

FENOUILLET Fabien, 2011, « *La place du concept de motivation en formation pour adulte* », *Savoirs*, L'Harmattan, Paris, 25, pp. 9-46.

GRANATO Mona, MOREAU Gilles, 2019, « Les Défis de l'apprentissage en Allemagne », *FORMATION EMPLOI*, Paris, n°146, pp.7-25.

JORRO Anne, 2007, « *L'alternance recherche-formation-terrain professionnel* », *Recherche et formation*, Lyon, n° 54, pp. 101-114.

LECHAUX Patrick, 2016, « L'alternance en Formation : Le travail silencieux de l'activité de reliance des « alternants » dans le cadre d'un dispositif de formation mobilisateur », *Phronesis*, volume 5, Nîmes, n° 1, pp. 38-49.

MAURICE Marc, 1993, « L'arrimage entre l'entreprise et le système d'éducation en matière de formation professionnelle : les cas de la France, de l'Allemagne et du Japon. » in LAFLAMME Gilles et collaborateurs, « *La formation professionnelle perspectives internationales* », Dép. des relations industrielles, Université Laval en collab. avec le Dép. de la formation, Bureau international du travail, Laval (coll instruments de travail), pp.44-72

VALLERAND R et THILL E. E.,1993, « *Introduction à la psychologie de la motivation* », Editions Etudes Vivantes, Laval.

VEILLARD Laurent, 2017, « *La formation professionnelle initiale : Apprendre dans l'alternance entre différents contextes* », Presse Universitaire de Rennes, Rennes (Paideia).

VERDIER Éric, 2001, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *FORMATION EMPLOI*, Paris, n°76, pp.11-33.

Sites Internet

CARRÉ, Philippe, 1999, « Pourquoi nous formons nous » ,*Sciences humaines* ,consulté le 05 juillet 2019 sur https://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html

FENOUILLET Fabien, 2010, « la motivation, un concept puzzle », *motivation.net* consulté le 22 juillet 2019 sur <http://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique1>

FENOUILLET Fabien, 2016, « Et le classement est... », *motivation.net* consulté le 22 juillet 2019 sur <http://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique1>

FENOUILLET Fabien, 2016, « Motifs », *motivation.net* consulté le 22 juillet 2019 sur <https://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique8>

FENOUILLET Fabien,2016, « La Théorie de l'autodétermination », *motivation.net* consulté le 03 aout 2019 sur <http://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>

FSE, « Qu'est-ce que le FSE ? » *FSE*, consulté le 19 juillet 2019 sur <http://fse.be/index.php?id=fonctionnement>

SIEP, 5 mai 2018, « Quand l'alternance s'invite à l'Université », *Formations*, consulté le 10 juin 2019 sur <https://formations.siep.be/actus/quand-lalternance-sinvite-a-luniversite/>

TAYECHI, 2019 « L'effet Hawthorne et l'école des relations humaines », *psychologie.savoir.fr* consulté le 24 juillet 2019 sur <https://psychologie.savoir.fr/l-effet-hawthorne-et-l-ecole-des-relations-humaines/>

UNIVERSITE de LIEGE,2017, « 2018-2019 Sciences du travail à finalité (en alternance) » *FASS* consulté le 24 juillet 2019 sur <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20182019/formations/descr/H2UALT01.html>