

FRANCE MERHAN, CHRISTOPHE RONVEAUX,
SABINE VANHULLE (ÉDS)

Alternances en formation



Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboeck.com

© De Boeck & Larcier s.a., 2007
Éditions De Boeck Université
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :
Bibliothèque Nationale, Paris : septembre 2007
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2007/0074/260

ISSN 1375-4459
ISBN 978-2-8041-5527-8

Sommaire

Sommaire	5
Introduction : Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question <i>Sabine Vanhulle, France Merhan & Christophe Ronveaux</i>	7
DES COHÉSIONS INSTITUTIONNELLES À LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	47
Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception <i>Martine Beauvais, Mehdi Boudjaoui, Jean Clénet & Jean-Noël Demol</i>	49
Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants <i>Philippe Maubant</i>	67
Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation <i>Patrick Mayen</i>	83
DES DISPOSITIFS DE FORMATION À LA RECONFIGURATION DES SAVOIRS	101
L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XX ^e siècle <i>Valérie Lussi & Olivier Maulini</i>	103

Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance <i>Anne Perréard Vité & Francia Leutenegger</i>	121
L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation à l'objet d'enseignement <i>Christophe Ronveaux & Noël Cordonier</i>	143
Une formation supérieure de formateurs d'adultes par l'accompagnement de recherche-action <i>Pierre-Marie Mesnier & Philippe Missotte</i>	165
La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance : les conditions de l'action du formateur de terrain <i>Stéphane Jacquemet, Laurence Turkal & Myriam Graber,</i>	183
DES DYNAMIQUES IDENTITAIRES À L'ÉMERGENCE DES RATIONALITÉS PRATIQUES	201
Alternance, exotopie et dynamiques identitaires, Enjeux et significations du rapport de stage <i>France Merhan & Jean-Michel Baudouin</i>	203
Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs <i>Marie-Laure Chaix</i>	225
La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? <i>Sabine Vanhulle, Lucie Mottier-Lopez & Mélanie Deum</i>	241
Table des matières	259

Introduction

Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question

**Sabine Vanhulle, France Merhan
& Christophe Ronveaux
Université de Genève**

Ce numéro de *Raisons éducatives* se propose de mettre en débat « l'alternance », ses formes, ses enjeux, voire la pertinence du concept à l'heure où sa fortune éditoriale prend un nouvel essor dans le champ de l'éducation et de la formation, en même temps que celle des termes de « professionnalisation » et de « compétences ». Selon le domaine du champ de la formation qui l'investit, celui des métiers techniques, ou celui des métiers de l'humain, et en particulier celui des enseignants et des formateurs, le terme d'alternance a pris aujourd'hui des significations très diverses dont les enjeux praxéologiques apparaissent parfois contradictoires, souvent concurrents, dans un joyeux éclectisme. Notre introduction dresse un état de la question en restituant ces enjeux dans la dynamique de leur émergence, avant de nous demander : que peut-on encore dire à propos de l'alternance ? Cette question est le point de départ de la demande que nous avons faite aux contributeurs – tous œuvrant en formation des adultes et /ou en formation des enseignants. Cette introduction se termine par des questions en guise d'ouverture, avant de présenter l'ouvrage et les apports de ces différents auteurs.

Dans la formation aux métiers techniques, l'alternance couvre des formes et des modalités très anciennes qui excèdent le terme en usage aujourd'hui. D'aucuns font remonter ses origines au compagnonnage (Guedez, 1994 ; Geay, 1998), avec cette organisation qui consiste à mettre en avant la retransmission des savoirs pratiques. Mais, cette première forme d'alternance est contestée par la « Ratio studiorum » des Jésuites qui, dans

le souci entre autres de contrer l'arbitraire intuitif du frayage, préconise un apprentissage raisonné et progressif. De nos jours, les alternances, entre l'acquisition de techniques par l'immersion au moins partielle dans l'entreprise et la pratique érigée au rang des savoirs modélisables et transmissibles dans des établissements dédiés aux arts et aux métiers, soutiennent, tantôt l'homogénéisation de la société industrielle et des qualifications, tantôt l'émancipation des individus. Dans un cas comme dans l'autre, mais de manière variable, elles s'érigent en alternatives à l'école dite « traditionnelle », prônant parfois jusqu'à la déscolarisation de la société. Face à des publics laissés pour compte de l'ère postindustrielle, l'alternance peut par ailleurs préconiser de nouvelles formes de socialisation y compris grâce à l'éducation scolaire. L'éducation formelle associée à l'apprentissage sur le terrain vise alors le plus souvent l'incorporation des jeunes en décrochage. À l'écart de tout pragmatisme adaptatif, certains auteurs l'apparentent parfois à une thérapie sociale.

Dans le domaine de la formation aux métiers de l'éducation et de la formation, la professionnalisation doit s'entendre dans ce double mouvement, contradictoire ou complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004) et d'une logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain. Selon les logiques qu'elle servira, l'alternance apparaîtra comme une dés-universitarisation de la formation ou comme une universitarisation de la pratique.

Quelles que soient ses finalités, l'alternance renvoie à la problématique de l'apprentissage orienté vers l'agir vs l'analyse de cet agir. La partition des apprentissages qu'elle suggère entre la logique formative et la logique praxéologique est loin de se réduire à une dichotomie « théorie-pratique ». Cette partition implique des allers et retours de nature différente de l'une à l'autre. Elle soutient des modalités plurielles d'appropriation et d'accompagnement de cette appropriation. En amont des rapports que les formes d'alternances diverses tentent d'instituer entre les modalités d'acquisition par transmission/production ou par expérience, des projets éducatifs peuvent nettement diverger. C'est sur la nature de ces projets et leurs implications praxéologiques mais aussi épistémologiques qu'il s'agit de faire porter les questionnements.

Les métiers de l'humain ne peuvent faire l'impasse sur le fait qu'ils relèvent aussi de pratiques discursives socialement et politiquement marquées, relatives à des finalités, des méthodes et des objets éducatifs. Dès lors, toute tentative d'objectivation des savoirs scientifiques et techniques qui devraient définir la professionnalité – à travers des bases de connaissances, des référentiels de compétences et des curriculums – est source de divergences entre les espaces de la formation, tant aux niveaux décisionnels qu'opérateurs. La formation des enseignants et des formateurs aujourd'hui

est soumise à diverses contraintes : l'injonction de la professionnalisation précoce, l'hétérogénéité de nouveaux publics issus de la massification de l'accès aux études supérieures, la nécessité d'incorporer dans ses dispositifs les savoirs de la pratique tout en respectant des objectifs de formation rigoureux articulés à la recherche. De telles perspectives se portent en faux contre un modèle instrumental et béhavioriste stigmatisé notamment par Lessard et Bourdoncle (1998), selon lequel les compétences s'acquièrent essentiellement en stage, par frayage et modélisation, auprès des praticiens en exercice.

Le questionnement sur l'alternance doit se conduire sur trois ordres, à la fois institutionnel, organisationnel et actoriel (Clénet & Demol, 2002) Chacun de ces pôles est marqué à la fois par des logiques de formation et des logiques de production, qui mettent en tension la circulation des savoirs – y compris au sens où les savoirs émanent des pratiques effectives reconnues et formalisées ou appropriables par l'expérience – et l'élaboration des objets sur lesquels le principe d'alternance tend à professionnaliser des individus dès avant leur entrée effective dans un métier. Dans cette configuration complexe, les savoirs mis en circulation relèvent de sphères diverses et oscillent entre collusion, complémentarité, contradiction, tension, conflit :

- Au niveau *institutionnel*, des savoirs homologués, c'est-à-dire reconnus comme vrais ou pertinents dans la culture sociale *hic et nunc*, et prescrits via des orientations officielles, voire via des réformes, par la sphère sociopolitique avec le concours éventuel des spécialistes de la profession. Ces savoirs homologués déterminent des curricula, des programmes et des formes d'intervention éducative.
- Au niveau *organisationnel*, des savoirs savants issus de la recherche et des organisations (l'université, les conservatoires des arts et métiers, les écoles polytechniques et professionnelles...) spécialisées dans l'objectivation des professions et de leurs composantes (techniques, savoirs, compétences, conditions d'application et de réussite); des savoirs disciplinaires transformés en savoirs enseignables et indexés aux savoir-faire qu'ils nécessitent; des savoirs issus d'experts de la profession, modélisables et diffusables; et les savoirs homologués retraduits dans des programmes, référentiels et fonctionnements internes.
- Au niveau *actoriel*, des savoirs expérientiels acquis dans les contingences et les régularités des situations de travail : savoirs parfois non formulables, relevant de l'insu et des compétences-en-actes; savoirs inscrits dans l'encyclopédie en propre des acteurs, toujours marqués socialement et historiquement, composés d'habitus, de sens commun, de connaissances variées et incorporées dans des modes de penser et de faire; et des savoirs issus des activités de formation, appropriés, subjectivés, en tension parfois avec les savoirs antérieurement installés.

Pour résumer, le principe de l'alternance peut se concevoir selon une matrice où interagissent, en tension :

- trois pôles : celui des institutions chargées de la définition, des orientations, de la standardisation et du contrôle des professions ; celui des organisations chargées de la formation ; celui des acteurs (formateurs et formés) ;
- deux grandes logiques, l'une tendant à fournir des réponses adaptées à des besoins de production, et l'autre davantage orientée par des buts éducatifs souvent énoncés en termes de développement identitaire des personnes ;
- des savoirs d'origines multiples débouchant sur des objets de formation polymorphes.

Au cœur d'une telle configuration, la traditionnelle coupure entre la « théorie » et la « pratique » tombe au rang des simplifications abusives. L'alternance nous renvoie à la définition même de la notion de « pratique ». D'après Latour (1996), ce terme n'a pas de contraire et renvoie en définitive à la totalité des activités humaines, la théorie n'étant elle-même que le produit d'une pratique. Dans les termes de Bronckart (2001), l'opposition théorie-pratique renvoie à une certaine conception qui réifie la théorie comme une entité distincte et autonome de l'agir humain, alors que celui-ci est inséparable des construits sociaux et individuels qui l'animent (Lenoir & Vanhulle, 2006). Vue sous cet angle, la pratique n'est pas l'apanage des milieux de pratique et ne s'acquiert pas simplement à travers des stages et autres temps sur le terrain dissociés des temps passés en cours : imprégnée d'emblée par des projets de société sur les formés, elle traverse plus que jamais la conception des programmes de formation et des valeurs qui y sont présentes, elle se décline tantôt dans des standards de compétences, tantôt dans des théorisations des situations professionnelles.

Quoi qu'il en soit, l'injonction de la professionnalisation adressée à la formation met en évidence l'entrée massive de la pratique dans le cursus comme un objet de savoir à part entière et non comme la seule exposition des étudiants à des savoir-faire pertinents au regard des métiers auxquels ils se destinent. Il n'en reste pas moins que les modèles de l'alternance, qui se sont forgés dans l'histoire, restent à interroger.

En formation à l'enseignement, notamment, le temps n'est pas si éloigné d'une séparation entre la « théorie » dispensée aux cours et la « pratique » s'acquérant sur les lieux de stage comme une forme d'application de la théorie. La pratique effective, dans la réalité de la gestion d'une classe au quotidien, n'a alors plus qu'à se forger dans le contact soutenu avec le terrain, moyennant des formes sociales d'acculturation du novice aux savoir-faire des praticiens qui l'accueillent, mais aussi aux normes du contexte organisationnel : frayage, imitation et intériorisation des normes en vigueur

représentent des formes courantes de cette acculturation. De manière moins clivée, c'est parfois la métaphore du « compagnonnage » qui marque les conceptions du rapport entre le formateur de terrain et le formé. De façon concomitante, une figure extrême de l'alternance peut être celle du « tout à la pratique » : les savoirs se doivent d'être directement mobilisables ; il n'est de bonne « théorie » que celle qui débouche avec évidence sur une pratique efficiente. À l'opposé circule également l'idée plus « académique » selon laquelle l'esprit, riche de solides modèles théoriques, précède en quelque sorte le geste adéquat, éclairant et soutenant l'action rationnelle et réfléchie. Enfin, des modèles intermédiaires, fondés sur des théories de l'action, misent sur une intégration progressive des liens « théorie-pratique » notamment en profitant des activités associées à la formation pratique pour installer des savoirs transformables en schèmes de pensée et d'action, ou en modèles d'intelligibilité des situations de travail sur les plans épistémiques et opératoires.

De manière simplifiée, on peut ainsi considérer que quatre grandes conceptions marquent la formation par alternance : un modèle de type *applicatinniste* où la théorie précède la pratique ; un modèle *accultureur* faisant avant tout la part belle à l'immersion sur le terrain ; un modèle *intégrateur précoce* organisant des allers-retours réguliers entre les lieux de cours et de stage que des démarches d'analyse de pratique viennent soutenir ; et un *modèle intégrateur par étapes* où la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome, la théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématisations issues des situations de pratique.

Mais il s'agit maintenant de comprendre les fondements divers du principe de l'alternance et de saisir les acceptions que ce terme recouvre en lien avec ses lieux d'émergence. Bien que le présent ouvrage ait pour projet de s'attacher à l'alternance en lien avec la professionnalisation des enseignants et des formateurs d'adultes, un détour sociohistorique et sémantique s'impose, qui touche à d'autres espaces où l'alternance s'est définie : ces espaces sont essentiellement ceux de l'apprentissage professionnel et technique.

Le texte qui suit se structure en quatre parties. Les trois premières s'appuient sur quelques éléments saillants de la littérature sur l'alternance – à partir de ce principal lieu de traitement. Trois axes y sont considérés : tout d'abord, une esquisse critique générale des divers réseaux conceptuels ; ensuite un aperçu sociohistorique de l'émergence de l'alternance ; et enfin, une mise en exergue de quelques enjeux fréquemment évoqués par les auteurs du champ. Après cette revue de la littérature, la quatrième partie met en avant les éléments plus ciblés de débat ou de controverse sur lesquels cet ouvrage va porter dans le champ de la formation des enseignants et des formateurs d'adultes ainsi que nous l'avons annoncé.

RÉFÉRENCES ET PRÉSUPPOSÉS DE L'ALTERNANCE

Les alternances en débat entre « concept », « principe éducatif » et « dispositif »

En sciences de l'éducation, l'alternance désigne au premier abord un système particulier de formation. Elle évoque le plus souvent des temps d'apprentissage successifs entre une institution de formation et un milieu professionnel, et son organisation peut aller de la coexistence pure et simple à l'articulation la plus cohérente possible. Dans les termes de Bourgeon (1979), elle est tantôt strictement « juxtapositive » (les temps et les espaces d'apprentissage sont indépendants), tantôt « associative » (la formation générale accorde une place à une part de formation sur le terrain sans accord structuré avec ce dernier quant aux objectifs ou aux contenus), tantôt « copulative » ou « intégrative ». Cette dernière forme relève d'une interdépendance effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif.

Ces formes variables de partenariat sont déterminées par les interactions entre les pôles institutionnel, organisationnel et actoriel. Le pôle institutionnel nous met en présence d'au moins deux institutions, l'une axée en priorité sur la formation et l'autre sur la production. Chacune de ces communautés de pratique (Wenger, 1998) a son histoire et ses logiques propres. Du point de vue organisationnel, ces communautés sont supposées travailler ensemble. De l'une à l'autre, l'apprenant est censé construire son tiers-temps d'apprentissage. Par rapport à ce pôle actoriel, les auteurs considèrent fréquemment que l'« alternant » s'engage dans l'élaboration de ses savoirs en lien avec son action professionnelle (Demol, 2002 ; Merhan, 2004). Les fonctions d'accompagnement tant en centre de formation qu'en entreprise (ou autres organisations) sont alors envisagées sous l'angle rogérien du terme et diverses métaphores sont souvent de mise à leur propos : compagnonnage, tutorat, parrainage, mentorat, etc.

Une démarche empirique peu codifiée

Au cœur des interactions et des tensions incontournables entre ces trois pôles, le concept d'alternance s'associe alors à un principe de développement de l'autonomie du sujet dans l'émergence de sa professionnalité ; le paradigme sous-jacent réside dans une approche empirique du savoir, expérientiel avant tout.

« Démarche empirique peu codifiée » donc (Bachelard, 1994), « impensé éducatif » (Maubant, 1997), le principe de l'alternance – avant l'apparition du mot lui-même – s'est forgé et diversifié historiquement selon des visions

de l'apprentissage marquées par des perspectives culturelles, économiques, sociales, philosophiques et psychologiques contradictoires.

Cela ne vaut pas seulement pour ce qui concerne le partage et le sens des fonctions et des rôles des acteurs de l'éducation et du monde professionnel (Antoine, Grootaers & Tilman, 1988). En réalité, l'alternance soulève des polémiques sur l'éducation scolaire et la formation. Depuis *grosso modo* les années 1960, plusieurs penseurs de l'alternance l'ont volontiers posée comme une alternative indispensable à une scolarisation des jeunes qui se serait coupée à l'excès du monde du travail, engendrant le manque de qualification et le chômage. Pour ces auteurs, le principe de la formation par alternance dépasse la simple adéquation des formés à des besoins du marché. Elle propose, ni plus ni moins, un véritable paradigme de formation. Entre autres, elle veut soulever l'enjeu de la transférabilité des acquis scolaires (Meirieu, 1992) : « Si les apprentissages de l'école ne servent pas à apprendre ailleurs (généralisation) et autrement (transfert) qu'à l'école, l'alternance restera associée à la formation des niveaux de simple exécution » (Geay, 1998, p. 39).

Cela signifie-t-il qu'une logique d'entreprise, de rentabilité et de production, deviendrait un enjeu assigné à l'ensemble de l'éducation scolaire sous couvert de professionnalisation ? À cette question, certains auteurs rétorquent que l'entreprise d'aujourd'hui se trouve elle-même dans une logique paradoxale : sa survie dépendrait non pas de sa capacité à utiliser des compétences humaines bien déterminées, construites en formation initiale et continue, mais à se penser elle-même comme un lieu de production de compétences.

Un principe éducatif souvent fondé sur une conception « naturelle » de l'apprentissage

Une telle perspective s'accompagne de présupposés qui méritent d'être débattus : l'activité humaine est « par nature apprenante ou source d'apprentissage et peut être créatrice de compétences » ; l'individu « est capable de faire même s'il n'a pas appris, car il est capable d'apprendre en faisant, particulièrement face aux dysfonctionnements ou aux imprévus » (Geay, 1998, p. 39) ; action et savoir « s'engendrent réciproquement, l'un devenant le principe de l'autre » (Jobert, 1995, p. 20). L'apprentissage est ainsi envisagé dans le sens anthropologique d'un processus fondamental qui accompagne toute activité et fonctionne de telle sorte que le sujet « ne peut pas agir sans qu'en même temps il ne produise des ressources pour gérer et orienter son action » (Pastré, à paraître).

Mais dans les contextes de formation, l'activité d'apprentissage est-elle nécessairement associée à une production de savoirs et de ressources ?

L'alternance comme mode d'apprentissage peut-elle se décréter, alors que l'école et la plupart des formations institutionnalisées sont davantage des lieux de rupture plutôt que de continuité avec l'apprentissage « naturel », d'une part, et avec les pratiques sociales de référence, d'autre part ?

Sans doute l'un des mérites de la pédagogie de l'alternance est-il de vouloir nous renvoyer à une vision constructiviste et systémique de l'apprentissage. Elle pose avec une certaine vigueur les questions des liens qui unissent l'activité et l'apprentissage au sein des formations sociales, des modes de construction des savoirs, des modèles d'intervention éducative et formative, des interactions entre pensée, travail et production de significations sociales.

Des références composites

Les travaux sur l'alternance laissent entrevoir une configuration épistémologique et théorique hétérogène. Ainsi, l'on navigue entre, d'une part, des références au *learning by doing* de Dewey, au praticien réflexif d'Argyris et Schön, ou à l'apprentissage expérientiel de Kolb, et, d'autre part, l'épistémologie de la connaissance de Piaget vs la dialectique du rapport entre pensée et action de Vygotski. Les courants de l'Éducation nouvelle (Claparède, Dewey, Freinet, Wallon, Chateau) sont volontiers convoqués. Il en va de même pour le paradigme de la complexité (Morin) et les sciences des systèmes et de la cognition (les modèles de l'autoformation selon Le Moigne, l'autopoièse de l'autonomie se développant dans l'action selon Varela).

En première analyse, les références utilisées reflètent des caractérisations divergentes de l'alternance, focalisées sur un sujet qui entretient des rapports au réel immédiats, ou au contraire médiatisés, qui se construit selon des réactions biologiques complexes aux systèmes qu'il intègre ou plutôt, selon des interactions au cœur de réalités avant tout socioculturelles. En aval de ces options théoriques, on rencontre encore, chez les penseurs de l'alternance, des considérations multiples sur la notion de compétence, entre Le Boterf et Vergnaud, sur la notion même de savoir, inspirée entre autres des apports de Malglaive, et bien sûr, sur la notion de rapport au savoir, selon Charlot (1993, 1997) ou Beillerot *et al.* (1989).

Une théorie du développement du sujet ?

Quoi qu'il en soit, parler d'alternance, au-delà des divergences des modèles théoriques convoqués, c'est pour maints auteurs de ce courant pédagogique, concevoir une modalité de formation par et « pour le sujet se formant, en prenant ses expériences, et le travail sur la valeur de ces expériences comme terreau de la formation » comme l'explique Clénet dans sa préface à un

ouvrage de Gérard et Gillier (2002). Un tel ouvrage se fonde entre autres sur l'idée de Von Glaserfeld dans *L'invention de la réalité* (1988) : l'homme est responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait. Suit alors l'évocation de Morin (1999) : cette capacité à construire de façon autonome ses savoirs et ses compétences doit être posée en termes relationnels, culturels et sociaux : nous ne sommes autonomes que dans une dépendance à l'égard d'une culture, d'un langage, d'un savoir. Et Gérard d'y insister : si l'alternance existe dans l'exhibition d'un « je » autoréférentiel (Lerbet, 1995), elle se déploie en même temps « dans un contexte exoréférentiel duquel procèdent le « tu » et le « il » (Gérard, in Gérard & Gillier, 2002, p. 9). Pour ces auteurs, ce qui fait dès lors la substance même de l'alternance, c'est la rencontre de l'autre, de l'altérité, de l'autrement.

On le voit : bien des considérations sur l'alternance, dans la littérature que nous avons explorée, se situent dans une approche subjectiviste. L'alternant, dûment accompagné, soutenu par des formes d'évaluation régulatrice et formatrice, est supposé se transformer progressivement en auteur ou en acteur, autonome et réflexif. Il y aurait lieu néanmoins de s'interroger sur les processus médiateurs – dans une terminologie dialectique, processus sociaux vs processus intériorisés – qui seraient à l'œuvre dans les dispositifs d'alternance.

Quels sont les objets de l'alternance ?

Quels outils, quelles interventions, quelles modalités d'évaluation, quels contrats, tâches et prescriptions viennent infléchir les modes de penser et de faire de l'« alternant » ? Quelles transactions lui-même opère-t-il dans les contextes de formation qu'il traverse ? D'après des chercheurs comme Engeström *et al.* (1995), les difficultés et conflits vécus par les apprenants entre les différents espaces de formation sont une source propice à une construction véritable de savoirs. Ces auteurs soulignent l'importance des outils et artefacts de formation, mais aussi des processus de transaction et de collaboration entre les différents partenaires impliqués pour que s'opère une traversée optimale d'un espace à l'autre (le *boundary crossing*, dans le vocabulaire de la perspective située – voir Mottier Lopez, 2005).

Tout ceci pose également la question des contenus de savoir proprement dits ou des objets qui se co-construisent dans les processus d'alternance. *In fine*, cela pose la question fondamentale des liens entre savoirs et identité : quels objets construits dans l'alternance influencent le système des représentations et les schèmes du sujet, se transforment en compétences, et contribuent à son développement ?

Quels qu'ils soient, les fondements théoriques et les cadres de référence des auteurs qui traitent de l'alternance amènent ces derniers à interroger

les modèles de formation susceptibles de stimuler l'apprenant à combiner une logique de trajectoire sociale avec une logique d'apprentissage, au-delà d'une finalité adaptative, à des fins d'émancipation et de construction d'une identité professionnelle et sociale (Merhan, 2003).

De l'épistémologie et des cadres théoriques, l'on en arrive ainsi tout naturellement à des problèmes d'ingénierie de formation (Le Boterf, 1999; Carré & Caspar, 1999), ou de didactique professionnelle (Pastré, 1999; Pastré & Lenoir, à paraître), voire de didactique des savoirs professionnels (Raïsky, 1993; Vanhulle, à paraître).

Pour approfondir ces axes de théorisation, il convient de nous arrêter un moment sur le développement sociohistorique du principe d'alternance selon des logiques si diversifiées qu'il conviendrait au bout du compte de parler d'alternances plurielles.

APERÇU SOCIOHISTORIQUE DES ALTERNANCES ET DE LEUR CONTEXTE D'ÉMERGENCE

Selon les contextes de leur émergence, celui de la formation aux métiers techniques, celui de la formation des adultes et celui de la professionnalisation des enseignants, les alternances prennent des formes diverses avec des enjeux bien distincts. Les recherches socio-historiques (Combes, 1992; Chartier, 1978, 1986; Geay, 1998, 1999; Guedez, 1994; Mathey-Pierre & Ritzler, 1989, pour la France; Wettsetein, Bossy, Domann & Villiger, 1989; Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004, pour la Suisse) montrent que le principe de l'alternance est appréhendé comme un phénomène éducatif complexe, nouveau et ancien à la fois, fruit d'interactions entre des faits sociaux, historiquement situés, en lien avec des systèmes d'idées, des cultures et des artefacts éducatifs s'inscrivant dans des contextes et des époques spécifiques.

Du côté de la formation des apprentis, deux grands modèles d'alternance paraissent emblématiques: d'un côté, celui de la France, avec des similitudes que nous signalerons du côté de la Belgique; de l'autre côté, celui du système dual en Allemagne, auquel s'apparente le modèle suisse ainsi que nous l'esquisserons.

L'alternance en France et en Belgique, une solution de formation des apprentis concurrente à la scolarisation

Si l'on s'en tient à l'époque industrielle, en France, l'apparition d'un contrat d'apprentissage (loi du 22-02-1851), l'école technique (Polytechnique, Arts

et Métiers en 1794), les premières écoles de formation des ouvriers (Paris, 1827, Nantes, 1832), sous l'appellation des « écoles de demi-temps » (Charlot & Figeat, 1985) où il s'agissait notamment de proposer aux ouvriers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les cours du soir au début du XX^e siècle et certains CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) dès 1911 ont constitué, entre autres, les prémices de ce qu'on appelle aujourd'hui l'alternance (Troger, 1995). Puis il y eut les grandes étapes structurantes de l'alternance. En 1919, la loi Astier pose les fondements de l'enseignement technique avec des cours en atelier conjointement associés à des enseignements généraux : « Apprentis, 4 heures à l'école, 36 à la production » (Catani, 1973). A. Geay (1999, p. 108) nous indique encore que le substantif *alternance* associé à la formation apparaît en 1946 dans la charte d'un mouvement d'éducation rurale – les Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation – pour désigner une de ses caractéristiques principales : « l'alternance de séjours entre la maison familiale et la ferme » (Chartier, 1978, 1986). Les premières recherches relatives à l'alternance sont diffusées à cette époque sous forme d'ouvrages, de revues et de contributions publiées notamment dans la collection *Mésorance* devenue depuis la collection *Alternances et Développements* éditée chez L'Harmattan. En 1971, la loi sur la formation professionnelle permettra le développement de l'alternance dans le secteur de l'apprentissage et, dans la foulée, diverses expériences verront le jour dans l'enseignement supérieur.

Le premier choc pétrolier (1973) et la montée de la crise économique qui s'ensuit font émerger le problème du chômage des jeunes et font apparaître l'alternance d'abord comme une solution à l'insertion des jeunes en difficultés à la sortie du système scolaire, au point que B. Schwartz (1981) présente l'alternance comme « un projet pour après-demain pour l'ensemble du système éducatif ». Celle-ci est alors vue et analysée comme une nouvelle forme des rapports formation-emploi dans le contexte d'une société structurellement malade du chômage (Jallade, 1982 ; Rose, 1984 ; HCEE, 1988).

On peut repérer le même phénomène en Belgique où la question de l'alternance se pose au moment où la croissance du chômage chez les jeunes peu qualifiés remet en cause la prédominance du système scolaire. Au début des années 1980 (Fusulier & Maroy, 2002), la thèse de l'inadéquation formation-emploi aura un large auditoire : le problème du chômage est moins lié à la dégradation du marché du travail qu'à la distorsion entre les nouveaux besoins des entreprises et la qualité de la main-d'œuvre produite par l'école. Les problèmes de l'école sont affichés au grand jour : retards et échecs scolaires, mauvaises orientations des jeunes, décrochage avant l'obtention d'une qualification, formations inadaptées, phénomènes de « violence et d'ennui », de « galère » (Nizet & Hiernaux, 1984). La loi de 1983 sur la prolongation de 14 à 18 ans de l'obligation scolaire se présente

comme l'une des réponses institutionnelles à ces problèmes : d'une part, elle est censée améliorer la qualification des jeunes en les obligeant à rester plus longtemps dans le système scolaire et, d'autre part, elle réduit l'ampleur du chômage.

Dans le même temps, l'invention de l'enseignement secondaire obligatoire à horaire réduit (CEHR) est une voie médiane et marginale qui amorce le débat sur l'alternance ainsi que sur sa progressive institutionnalisation. De 1991 à 1997, la formation en alternance sort de sa phase expérimentale, elle se consolide et s'étend à de nouveaux publics. La première concerne les CEHR qui se voient rebaptisés Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA). Les termes d'éducation et de formation soulignent la double mission des CEFA : donner une formation générale et préparer à l'exercice d'une profession. La seconde initiative est mise en œuvre en 1993 lorsque différents acteurs représentant le monde économique et le monde éducatif signent une charte de l'enseignement en alternance qui s'adresse aux sections de troisième degré de l'enseignement technique et professionnel de plein exercice. Le label « alternance » se voit dès lors étendu à des publics autres que les jeunes en situation de décrochage scolaire. Parallèlement, des référentiels conçus pour l'enseignement technique et professionnel indiquent les standards professionnels à atteindre pour la qualification.

Tant en Belgique qu'en France (Réa, 1992 ; Stroobants, 1993), nombreux sont les auteurs qui ont dénoncé les effets pervers de l'alternance : usage d'une main-d'œuvre gratuite et malléable, développement d'un statut hybride de stagiaire, concurrence entre les jeunes de différentes formations pour obtenir un stage et nouvel élément incontournable d'insertion. De telles critiques peuvent valoir tant pour la formation en alternance au niveau secondaire de qualification qu'au niveau de la formation supérieure. Il est à noter qu'au Canada, et notamment au Québec, les critiques semblent moins acerbes à propos de l'alternance en enseignement supérieur qu'en d'autres pays qui la pratiquent. En effet, l'alternance y apparaît de plus en plus comme un mode reconnu de transition vers le marché du travail (Agulhon, 2002).

Des conceptions fortes de l'apprentissage entrent en opposition à partir des développements sociohistoriques qui viennent d'être évoqués. Au compagnonnage fondé sur la communauté – relativement close – et sur le savoir expérientiel vient se confronter la diffusion de techniques objectivées sous forme de savoirs enseignables : de là à concevoir la formation pratique comme la suite naturelle de la formation de l'esprit avant tout – l'esprit précédant le geste – il n'y a qu'un pas : cette tension forte entre deux conceptions reste prégnante dans les modèles actuels de l'alternance.

Épinglons également, dans un autre ordre d'idées, le mouvement progressif qui associe l'apprentissage de base des métiers à l'acquisition de

compétences élémentaires (lire, écrire, calculer) pour les publics en rupture de scolarisation. C'est clairement la logique productive qui exige cette installation de savoirs de base et l'élévation des niveaux de qualification. Or, on le verra également avec le cas de l'Allemagne, cette injonction ne s'adresse pas seulement à la formation des publics défavorisés. Divers documents de l'OCDE, notamment, attestent de la collusion de la logique des compétences avec une politique de valorisation de la culture générale à tous les niveaux de qualification : le rayonnement économique d'un pays ne se juge plus à sa seule capacité productive, mais aussi à la capacité de ses agents à s'inscrire dans l'univers des significations culturellement légitimées. Dès lors, l'alternance est censée soutenir le développement d'un marché economico-culturel, et l'on peut s'interroger sur le statut d'échange qu'elle est supposée donner au savoir et aux savoirs.

L'apprentissage du métier en Allemagne et en Suisse : le système dual

Même s'il plonge ses racines dans une tradition nationale très ancienne en Allemagne, le système dual ne s'est institutionnalisé et n'a pris sa forme actuelle qu'au début des années 1970.

Ce système se caractérise par son dualisme à différents niveaux : le lieu de formation (entreprise et école), avec un financement privé, la répartition des compétences (professions et pouvoirs publics), jusqu'au statut même du formé (écolier et salarié). En fait, comme l'explique Gehin (1993), l'apprentissage dans la grande entreprise allemande peut être qualifié de *trial* dans la mesure où il articule trois espaces distincts de formation. Alternent ainsi la formation théorique en salle visant l'acquisition des savoirs de base du métier, la formation pratique à l'atelier-école, conçue à la fois comme entraînement professionnel et construction/articulation des différents savoir-faire ; et la formation d'application dans le cadre des activités productives. Ce type d'alternance est ainsi plutôt déséquilibré, au profit de l'entreprise, à l'opposé de la formation professionnelle en France qui se situe généralement davantage sur le versant scolaire.

Un autre aspect saillant du système dual est sa complexité institutionnelle. Fondé sur un découpage en métiers reconnus, ce système a généré une forte codification et réglementation, gage de sa stabilité et de sa transversalité. Celle-ci repose sur les partenaires sociaux qui négocient dans de nombreuses instances dans lesquelles paritarisme ou tripartisme sont de règle. Cela induit une rigidité apparente du système (notamment dans la définition des contenus et des diplômes), qui n'est cependant pas exclusive d'une certaine marge de manœuvre dans son application au niveau local.

Une troisième caractéristique du système dual est l'ampleur de sa base de recrutement. À la fin des années 1980, environ trois quarts des jeunes

allemands passaient par le système dual. Il joue ainsi un rôle essentiel d'homogénéisation sociale : la plupart des salariés (ouvriers, employés, mais aussi nombre de techniciens et de cadres) possèdent le même diplôme et partagent une communauté de savoirs pratiques et de socialisation professionnelle marquée par le passage en entreprise.

Au-delà de son unicité formelle et institutionnelle, le système dual est marqué par une hétérogénéité interne. En effet, la qualité de la formation suivie, la valorisation sociale et professionnelle ultérieure ou encore l'attractivité des entreprises aux yeux des jeunes et de leurs familles segmentent ce système en de nombreux sous-ensembles. La taille de l'entreprise d'accueil et le type de profession auquel elle prépare sont deux éléments essentiels de clivage. Ainsi, à l'homogénéité apparente répond une très forte labilité interne. La question actuelle qui se pose au système dual est de savoir s'il pourra continuer à assurer sa fonction d'unification sociale formelle tout en réalisant une différenciation professionnelle et sociale de plus en plus poussée des jeunes qui le traversent.

Cette question se pose avec acuité dans le contexte social et économique d'aujourd'hui. Non seulement les variables démographiques ont changé, mais en outre, la demande d'une scolarisation longue (lycée, enseignement supérieur) ne fait que croître.

Ainsi, le système dual allemand se trouve aujourd'hui pris en tenaille entre deux tendances lourdes : d'une part, la croissance forte de la demande de formation générale et théorique, exprimée tant par les jeunes et leur famille que par le système productif, déstabilise son fonctionnement pédagogique et organisationnel. Cela pourrait à terme remettre en cause la logique d'ensemble du système fondée sur des recrutements réalisés majoritairement sur la base d'un diplôme d'ouvrier qualifié (ou d'employé qualifié) et la promotion des plus méritants reposant en particulier sur un effort individuel de formation continue. D'autre part, on assiste en Allemagne comme en France à une remise en cause massive des « bas niveaux de qualification ». De ce point de vue, deux problèmes sont posés : d'un côté la montée des effectifs d'apprentis dans les années 1980 s'est en partie opérée dans des secteurs peu valorisés, constituant ainsi une population de salariés peu qualifiés et faiblement « employables » ; de l'autre côté, l'approfondissement des clivages internes à l'appareil scolaire et à la montée de l'échec scolaire au sein de l'« Hauptschule » (l'école qui scolarise une bonne part des enfants des catégories sociales les moins favorisées) notamment pour les immigrés de la deuxième génération, se traduisant par un flux de jeunes difficilement intégrables dans l'apprentissage classique.

La formation professionnelle duale, telle qu'elle existe aujourd'hui en Suisse, remonte à la fin du XIX^e siècle (Wettstein, Bossy, Domann & Villiger, 1989), aussi est-il surprenant de constater, dans ce pays, une carence de

statistiques à ce sujet et l'absence de débats et d'études pendant près d'un siècle. Pourtant près de 60% des jeunes en formation entre 16 et 19 ans y accomplissent un apprentissage professionnel, ce qui se traduit par une charge nette conséquente pour les entreprises. On peut alors se demander pour quelles raisons celles-ci investissent tant dans la formation des jeunes.

Selon Hanhart et Schultz (1998), auteurs de la première enquête portant sur la formation des apprentis en Suisse, les firmes interrogées estiment qu'en formant des apprentis, « elles façonnent une main d'œuvre dont les qualifications correspondent à leurs besoins, dotée d'une bonne capacité d'adaptation à l'évolution technologique ». Dans une moindre mesure, ces firmes pensent aussi « tirer profit de la formation d'apprentis lors du recrutement de nouveaux collaborateurs. En connaissant les atouts et les faiblesses de leurs anciens apprentis, elles minimisent les risques d'erreurs lors de l'embauche de nouveaux travailleurs et réduisent d'autant les coûts de sélection et d'adaptation de nouveaux salariés. » Cependant l'étude de ces auteurs révèle aussi que dans les petites et moyennes entreprises, moins d'un tiers des apprentis diplômés demeurent à l'issue de leur apprentissage dans les firmes qui les ont formés. Dès lors, on peut penser que la formation de ceux-ci participe d'une stratégie à moyen terme de renouvellement de la main d'œuvre qualifiée. Dans cette perspective, le comportement des entreprises en Suisse tendrait à démontrer que ces dernières se préoccupent moins d'une réappropriation immédiate des avantages d'une formation que de la possibilité d'en utiliser ultérieurement les bénéfices lorsque le besoin s'en fera sentir (emplois à repourvoir).

En outre, on constate également en Suisse, comme on vient de le voir pour l'Allemagne, une diminution du nombre de places d'apprentissage depuis une quinzaine d'années. Les firmes interrogées par les auteurs précités qui ne recrutent pas ou plus d'apprentis invoquent en premier lieu un manque de temps pour encadrer les apprentis et, dans une moindre mesure, le niveau jugé insuffisant des connaissances des candidats à l'apprentissage. Ce déclin de l'apprentissage ne remet néanmoins pas fondamentalement en cause l'apprentissage dual qui se révèle être un système de formation relativement performant. En effet, près de 90% des apprentis achèvent leur formation avec un CFC et ces jeunes sont moins touchés par le chômage que ceux qui ne bénéficient pas d'une formation professionnelle. Aujourd'hui, les milieux politiques et les pouvoirs publics s'interrogent sur la manière de revitaliser l'apprentissage dual car celui-ci est considéré tant par les entreprises formatrices que non formatrices d'apprentis comme un important moyen d'assurer la relève d'une main-d'œuvre qualifiée. Cette appréciation tendrait à prouver que la perte de vitesse de l'apprentissage en Suisse ne résulte pas d'une remise en question de la qualité de la formation mais bien plus des modalités d'acquisition de cette formation.

L'alternance en formation des enseignants et des adultes, une professionnalisation en tension

Dans le domaine de la formation à l'enseignement, l'usage du mot « alternance » est récent ; il accompagne celui de « professionnalisation ».

En première analyse, cette collusion entre les termes conduit à des questionnements qui ne rencontrent que partiellement ceux des domaines de la formation aux métiers techniques et de la formation des adultes. Leurs usages sont traversés de tensions multiples héritées, soit, des débats des divers instances universitaires, politiques et professionnelles impliquées dans la formation, le recrutement et l'exercice du métier d'enseignant pour le secondaire, soit, de l'histoire des formations des deux ordres d'enseignement du primaire et du secondaire. Cette dernière histoire est pour le moins paradoxale et résulte en partie de ces dynamiques mutuelles de différenciation/attraction, analysées finement par Hofstetter, Schneuwly, Lussi et Cicchini (2004).

L'universitarisation récente de la formation des enseignants du primaire s'inscrit dans la logique d'une « professionnalisation » accrue, dénommée comme telle, caractérisée par l'accès à des savoirs théoriques articulés à une pratique. Aujourd'hui, l'alternance survient dans un contexte où l'usage du terme de professionnalité accompagne la militance pour un praticien réflexif. Un autre modèle commence à s'imposer, avec une « nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle », notamment sous l'impulsion des travaux de Calderhead (1987), Schön (1987, 1994), Doyle (1990), Perrenoud (1993), etc. Selon cette perspective, la pratique est investie d'une réalité propre, et « constitue un lieu d'apprentissage autonome et incontournable » (Tardif, Lesard & Gauthier, 1998). En fin de compte, c'est réellement une modification profonde du rôle des acteurs de la formation et des rapports entre ceux-ci qui se fait jour (Raymond & Lenoir, 1998 ; Lang, 1999 ; Bourdoncle, 2000).

Ainsi, l'alternance accompagne une tertiarisation de la formation, « impliquant qu'un ou plusieurs champ(s) disciplinaire(s) de référence contribuent à la définition des standards de la formation et donc de la profession conjointement au groupe professionnel » (Hofstetter *et al.*, 2004, p. 279). Aujourd'hui, cette formation reçoit, de la part d'une partie au moins de la classe politique, la mission claire de qualifier et de diplômé les étudiants issus de la massification de l'enseignement en plaçant la pratique au cœur de leur apprentissage, à des fins de professionnalisation précoce, quitte parfois à minimiser la place des savoirs théoriques, voire la durée de la formation initiale. L'alternance pose bien ce défi à l'université : professionnaliser, de façon rigoureuse, en articulant théorie et pratique, et dans une perspective véritable de développement démocratique par l'instruction.

Ceci pose une série de questions, relatives notamment aux partenariats effectifs entre les instances concernées, à la reconnaissance, voire à

l'identification des savoirs théoriques et pratiques qui fondent la profession, appelée naguère « semi-profession » par certains auteurs (Goodlad, 1990). Comme le démontrent Tardif, Lessard et Gauthier (1998) selon lesquels la formation à l'enseignement, traditionnellement, s'est d'abord fondée sur une épistémologie de la rationalité technique, comme un modèle de transmission de savoirs scientifiques produits par la recherche vers les futurs praticiens, qui sont censés ensuite les appliquer. Or, l'articulation entre les logiques de production de savoirs selon les instances et les acteurs de la formation, et le travail d'appropriation de ces savoirs que doit nécessairement effectuer le candidat à l'enseignement semble relativement peu faire l'objet de recherches d'envergure (Vanhulle & Lenoir, 2005).

En seconde analyse finalement, c'est sur la base d'une imposante littérature issue de la formation des adultes que la formation à l'enseignement trouve de nouveaux repères. Certes, ses enjeux diffèrent de ceux de la formation des adultes, entre autre en raison de l'importance des savoirs dont la transmission constitue la clé de voûte de l'apprentissage scolaire. Il n'empêche qu'il incombe à la formation à l'enseignement de s'attacher elle aussi à des notions telles que celles de compétences, de situations de travail, d'activité, de développement identitaire, d'apprentissage par l'expérience, ou encore de dispositifs de didactique professionnelle pour répondre aux défis de la professionnalisation. Toute la partie que nous consacrerons bientôt aux enjeux pédagogiques montre cette imprégnation de questions et de notions en grande partie inspirées par la formation des adultes.

Dans ce champ de la formation des adultes, les initiatives universitaires sont anciennes, multiformes, et dans les années 1970, ont pris, entre autres, la forme de diplômes universitaires. Ces formations sont la plupart du temps organisées en alternance entre l'université et des situations professionnelles. Dans le discours actuel, la « formation » des formateurs cède le pas à leur « professionnalisation ». Ce glissement sémantique n'est pas seulement dû à un engouement du secteur de la formation des adultes pour ce mot; il semble correspondre à une volonté des acteurs de donner une cohérence à leur itinéraire et de s'approprier leur devenir.

Ainsi, la professionnalisation des acteurs de la formation se réduit rarement à un plan ou à une offre de formation. Elle est envisagée avant tout comme un processus qui permet aux individus de construire dans la durée une identité et une compétence professionnelle. Dans cette perspective, la question de l'articulation entre les savoirs académiques et les besoins des milieux professionnels est une question récurrente pour les formateurs universitaires. Leur intervention, toujours liée à un champ de pratiques (Barbier, 2000) les amène sans cesse à interroger:

- les actions situées dans leur environnement;
- l'interaction entre les éléments affectifs, représentationnels et opératoires;

- la singularité des actions ;
- les dynamiques combinées de transformation des actions et de transformation des acteurs ;
- les significations que les acteurs accordent à leurs actions ;
- la polyfonctionnalité des pratiques.

Cette reconnaissance des pratiques de travail est au centre du débat sur la professionnalisation, et se place en tension, voire en rupture, avec une tendance de type universitaire qui tend à modéliser ces dernières sous le label de « savoirs » (voir d'ailleurs notre propre inventaire au début de cet article, révélateur de ce point de divergence non résolu, qui traverse tout ce numéro par ses articles contrastés). De nombreux formateurs d'adultes – mais d'enseignants également – contestent dans cette optique de reconnaissance de la pratique toute position de surplomb, considérée comme classique de la forme scolaire. Ils estiment que celle-ci ne peut être tenue dès lors que l'on s'engage dans une formation professionnelle qui prend au sérieux « la sagesse de la pratique ». Il faut alors concevoir des dispositifs de formation qui aient un impact positif sur les formés, rompent avec les dispositifs transmissifs qui ont montré leurs limites, et se démarquent des pratiques informelles de formation. Et l'on peut voir dans l'émergence des dispositifs de formation basés sur l'analyse des pratiques et ayant pour finalité l'accompagnement du « praticien réflexif », une façon de répondre à ces exigences (Baudouin *et al.*, 2006).

DES ENJEUX DE L'ALTERNANCE

Les déterminations des lieux où se pratique l'alternance et l'activité qu'elle suppose, pèsent de tout leur poids sur les formes qu'elle peut prendre. D'un endroit à l'autre, l'alternance poursuit des logiques de qualification, ou de professionnalisation, ou de re-validation, ou de réinsertion, ou d'émancipation. Elle peut ainsi obéir à des enjeux directement économiques (qualifier selon des référentiels de compétences standards) ; à des enjeux sociaux (poser des alternatives aux effets du décrochage scolaire en termes d'insertion) ; à des enjeux socio-éducatifs (poser des alternatives aux effets du décrochage en termes de re-motivation) ; et, dans les formations supérieures comme la formation des adultes et la formation des enseignants, des enjeux de professionnalisation, entre savoirs, compétences et apprentissage par l'expérience (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001).

Des enjeux sociaux aux enjeux pédagogiques

Ainsi, pratiquer des dispositifs d'alternance, au-delà de l'organisation de passages entre des temps et des espaces de formation, c'est pratiquer aussi

certaines formes de pédagogie. L'enjeu central devient alors de concevoir et de mettre en œuvre des modèles alternatifs d'intervention éducative.

Entre autres, il s'agit pour certains auteurs d'installer une pédagogie de la coupure et du lien (Lerbet-Séréni, 1997). Cela débouche sur la conception de dispositifs de formation appropriés à une intention fondamentale, au-delà des fortes différences qui émanent d'un espace de formation à l'autre : laisser au sujet, moyennant des formes particulières d'accompagnement et d'évaluation, la responsabilité de relier des logiques et des savoirs, de se façonner une pensée propice à un agir efficace et une action réfléchie.

Selon Carré et Caspar, de telles préoccupations, d'ingénierie pédagogique, « apparaissent de façon strictement contemporaine de la montée des nouveaux dispositifs de formation » (1999, p. 380), parmi lesquels la formation à distance et la formation en alternance. Celle-ci implique selon eux cinq fonctions utiles à l'ingénierie pédagogique : fonction d'écoute des représentations, attentes, transformations attendues des apprenants ; fonction de conception, de formalisation des finalités, de création d'un système relationnel développé, de mise en exergue d'approches inductives et centrées sur les stagiaires ; fonction de construction, de coordination, de pilotage ; fonction de conduite de processus pédagogiques ; et fonction d'évaluation en termes aussi bien de certification (diplôme et validation des compétences acquises) que d'acquis socio-individuels. Dans ces conditions, l'alternance se présente comme formation « ouverte », et nécessite une triple flexibilité : temps modulables, espaces variables, modes d'action différenciés.

Une autre dimension doit être mise en exergue lorsque l'on parle d'alternance : celle des rapports entre les savoirs théoriques et pratiques qu'elle offre à l'appropriation de chacun, à son analyse, à sa compréhension, à son expérience : les passages de l'une à l'autre sont volontiers reconnus comme porteurs de tensions, et la mise en conflit des savoirs peut apparaître à certains auteurs comme heuristique pour le développement de l'identité professionnelle (Merhan, 2003, à paraître ; Vanhulle, 2005).

En amont même de ces rapports, toute la difficulté réside, d'une part, dans la définition de ces savoirs théoriques et pratiques, et, d'autre part, dans les modèles, implicites ou explicites, qui sont attribués au fonctionnement de l'esprit humain et à l'apprentissage avec ses deux pôles, l'un « naturel » et l'autre formaté par l'éducation scolaire.

Des formes d'accompagnement

On l'a dit, les fondements paradigmatiques de l'alternance découlent épistémologiquement de perspectives constructivistes et systémiques (Le Moigne, 1990 ; Lerbet, 1993 ; Clavier, 2001), et partant, en termes de para-

doxes à surmonter, de tierces voies à inventer. Il n'empêche qu'on ne peut penser de la même manière les modèles de formation par alternance selon que l'on se réfère, par exemple, à Dewey, à Vygotski, au constructivisme radical (entre autres, Von Glaserfeld, 1988) ou à un constructivisme de type sociobiologique plus proche de Varela. Il est trivial en effet de rappeler à quel point les courants peuvent diverger à propos de la construction de la réalité par le sujet, ou à propos du rôle conféré aux savoirs, à leur validité, leur relativité, leur cristallisation, leur formalisation.

De même, on ne peut penser l'alternance de la même manière selon ce que l'on considère être des indicateurs de l'intégration véritable de savoirs et de compétences par les alternants : ces indicateurs relèvent-ils de nouveaux gestes professionnels ? De l'affinement du discours pour parler de la pratique ? De l'évolution en termes de concepts, de prises de conscience ? Ou est-ce le croisement de ces indicateurs qui est révélateur ? Qu'est-ce qui permet *in fine* d'évaluer les effets de l'alternance en termes de développement professionnel, de construction de savoirs propices à l'agir social, etc. ?

Loin de se définir seulement selon des changements dans des temporalités, des lieux et des systèmes différents, l'alternance relève également des conditions d'organisation de ces passages, de leur exploitation et de leur évaluation par le formé et ses formateurs. À cet égard, une grande diversité se fait jour, qui a d'ailleurs amené divers auteurs à proposer des taxonomies de l'alternance (Antoine, Grootaers & Tilman, 1988 ; Bachelard, 1994 ; Malglaive, 1990 ; Lerbet, 1993 ; Pelpel, 1989).

Des constructions identitaires conjointes à l'activité d'apprentissage

La plupart des études abordant la question de la pédagogie de l'alternance soulignent la nécessité d'un dispositif de formation qui élabore et expérimente les moyens appropriés prenant en compte le sens complexe des expériences vécues par le stagiaire (Ardoino, 2000 ; Chaix, 1993, 1995 ; Decomps & Malglaive, 1996 ; Demol, 2002, Merhan, 2003), contribuant ainsi à sa construction identitaire.

Pour Geay (1998, 1999), cela demande à être opérationnalisé dans une ingénierie de l'alternance avec des modalités correspondant à des pragmatiques pédagogiques souples (Baudrit, 1999, 2000 ; Violet, 1997) où il importe que les expériences des apprenants soient exploitées didactiquement à travers un travail d'explicitation interdisciplinaire des situations complexes qu'ils vivent sur le terrain (Vergnaud, 1992 ; Vermersch, 1994).

Cette démarche implique que les enseignants/formateurs soient capables d'analyser des situations de travail et de les transposer en situations

didactiques susceptibles d'aider les apprenants à problématiser leur activité et à ainsi mieux asseoir leur identité professionnelle.

La littérature existante montre en fait qu'il importe, dans l'alternance, de prendre en compte la notion d'activité (Baudouin, 1999; Clot, 1998, 2000, 2001; Jobert, 1999; Schwartz, 1997a, 1997b). « Il n'y a pas d'apprentissage sans activité, c'est-à-dire, par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d'un sujet... », souligne Baudouin (p. 156). Ainsi, du point de vue de la didactique professionnelle (Mayen, à paraître; Pastré, 1999, 2001, Pastré & Lenoir, à paraître; Vergnaud, 1996), la fonction essentielle de l'alternance est de révéler les écarts entre travail prescrit et réel et aussi entre savoirs universitaires et professionnels pour les prendre comme des potentialités d'enseignement et d'apprentissage. Il convient d'analyser ces écarts comme une construction de nouvelles significations (Bruner, 1983, 1991) et de sens par mises en relation (Mayen, 1999, 2000a, 2000b, 2002, à paraître). Les écarts introduisent du « jeu » et constituent un espace potentiel d'apprentissage et de développement (Winicott, 1971) d'une intelligence et d'un rapport au savoir susceptibles d'appréhender la complexité. Il s'agit donc de travailler les contradictions avec les « alternants », pour construire des ponts, tisser des liens et permettre la construction autonome de compétences par « couplages auto-organiseurs » (Varela, 1989) entre les acquisitions scolaires ou académiques et les apprentissages du travail.

Selon les recherches contemporaines néopiagétienne ou inspirées par les théories de Vygotski (1997), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs impliqués dans l'alternance s'opposent de manière à créer un débat, un conflit socio-cognitif (Carugati & Mugny, 1991; Monteil, 1987). C'est la mise en synergie de pôles de formation différents qui provoque l'apprentissage et la construction identitaire des « alternants » en leur permettant d'envisager, à partir de problèmes complexes (erreurs, incidents critiques, dysfonctionnements), l'existence de solutions alternatives nécessitant généralement d'articuler plusieurs cadres de référence. Dans une telle optique, les didactiques des disciplines font place à la transdisciplinarité (Demol, 2003).

Des outils pour l'appropriation des savoirs

Ainsi, faire décrire et raconter des situations et des actions vécues (journal de bord des apprentissages, mise en récits d'expériences, raconter son travail), ce qui a marché ou dysfonctionné (Schwartz, 1994) en recourant à une didactique de la problématisation (Gérard, 1994, 1999, 2000) paraît pouvoir contribuer à faire analyser l'écart théorie-pratique. Cette explicitation/problématisation de l'expérience paraît être un outil d'apprentissage essentiel lorsque celui-ci comporte une dimension identitaire parce qu'il fait

émerger le sens en tant que direction pour l'apprenant (Clénet, 1998).

Dans cette perspective, la situation de formation veut offrir un espace de pratique réflexive plus clinique, plus intersubjective et interactive que les approches privilégiant *stricto sensu* la transmission de contenus disciplinaires et l'évaluation certificative (Merhan, 2004).

Bourgeois et Nizet (1997) développent l'idée que la situation de formation peut remplir cette fonction de facilitation d'apprentissage si elle est construite et gérée comme un espace « protégé » offrant au sujet un espace de liberté et un cadre sécurisant lui donnant le droit à la réversibilité de la pensée et de l'action, à la prise de risque, à l'erreur. Ceci implique une série de conditions pédagogiques et institutionnelles déclinées par les auteurs dont on ne peut faire le tour ici. Retenons surtout qu'au plan pédagogique, il s'agit d'encourager d'abord chez l'apprenant l'exploration de connaissances nouvelles au travers d'un dispositif permettant à la fois l'observation empirique concrète et l'application, vers la généralisation, voire le transfert de la nouvelle structure de connaissances à de nouvelles observations. Il s'agit ensuite que le dispositif accorde une place importante à l'évaluation formative et à la dimension collective de l'apprentissage pour la confrontation des points de vue entre apprenants, moyennant des outils métathéoriques et méthodologiques appropriés pour mener à bien cette confrontation. Il s'agit aussi d'encourager la formulation du point de vue propre et de la pensée personnelle de l'apprenant (Bourgeois, 1998, 1999).

Au plan institutionnel, il importe alors que l'espace de formation envisagé comme un espace « protégé » soit délimité par rapport au champ du travail et de la vie quotidienne. Concrètement cela signifie un temps et un lieu de formation distincts des temps et des lieux de vie et de travail, ceci surtout – disent ces auteurs – dans le cas où l'apprentissage met en jeu des objets de connaissance fortement investis au plan identitaire et où la finalité de la formation est le développement d'une pensée critique personnelle chez le sujet, lui donnant les moyens de s'autodéterminer (Deci, 1995) et de se projeter (Boutinet, 1990; Carré, 1999; Nuttin, 1980; Vallerand & Thill, 1993).

En guise d'ouverture : que peut-on encore dire sur l'alternance ?

Malgré les apparences données par une littérature scientifique abondante, que la synthèse tentée dans cette introduction ne peut couvrir, tant la théorisation du principe d'alternance que l'identification de ces formes multiples sont loin d'être achevées. Le défi lancé aux auteurs de cet ouvrage était d'interroger à partir de leur expertise ce qui fait de ce principe un lieu fort de controverses, où le sens commun le dispute encore parfois à l'élabo-

ration d'objets de recherche indispensables à la conception de dispositifs, notamment en vue de la professionnalisation des métiers. En particulier, des dichotomies émergent des propriétés mêmes de l'alternance. Par-delà ces dichotomies, les auteurs de cet ouvrage proposent des perspectives originales et en quête de tierces voies.

Synthétisons donc, en guise d'ouverture, quelques-uns de ces éléments de controverses.

Sa *bipolarité* tout d'abord. L'alternance *théorie/pratique*, selon le sens commun, masque bien d'autres formes de polarité : savoirs et compétences acquis selon une logique de formation vs savoirs et compétences acquis selon une logique de production (Charlot, 1993); lieu d'énonciation vs lieu d'expérimentation (Merhan, 2003, 2004; Vanhulle, 2005, à paraître); modalités réceptives vs modalités productives de l'enseignement/apprentissage; terrain universitaire (ou Haute École) vs terrain professionnel; formel vs informel; prescrit vs réel (Stroobants, 1993). Mais surtout, la représentation dichotomique empêche de considérer *l'articulation* des deux pôles comme la construction de nouveaux lieux formatifs, et partant, comme la redéfinition partielle du métier de formateur à l'université ou en Haute école et de formateur de terrain. Combien de dispositifs se contentent de *juxtaposer* les deux logiques, selon des modèles applicationnistes voire acculturateurs sans penser effectivement leurs interactions, sans imaginer, au-delà d'une idée même d'*articulation*, des formes plus subtiles d'*interpénétration*, par l'analyse de pratiques notamment? On est encore loin de savoir comment un renversement positif peut s'opérer par rapport au modèle commun où la théorie précède la pratique (Perrenoud, 2001), d'une part; mais loin aussi d'une compréhension véritable de ce que comporte tout regard sur la pratique, d'autre part. Quoiqu'il en soit, un dépassement de la dichotomie impliquerait de s'interroger davantage sur la nature *énactive* de cette activité particulière d'apprentissage (Varela, Thompson & Roch, 1993) que l'alternance suppose.

Tout cela conduit à se demander si, finalement, la notion même d'alternance ne doit pas être réinterrogée au-delà de sa déclinaison au pluriel, au profit d'autres plus heuristiques. Entre autres, l'appropriation de « savoirs professionnels » se doit d'être explorée, en même temps que celle des compétences et des enjeux identitaires. C'est ce que suggèrent chacun à leur manière plusieurs articles de ce numéro (Mayen, Maubant, Lussi & Maulini, Perréard Vité & Leutenegger, Merhan & Baudouin, Ronveaux & Cordonier, Vanhulle, Mottier Lopez & Deum). Plus largement, il y a lieu d'investiguer les liens entre l'alternance et la professionnalisation : celle-ci se construit en intégrant les ressources théoriques dans l'intelligence de l'action (Lussi & Maulini). Cela implique de penser des cohésions en termes de qualité et de souplesse (Beauvais *et al.*). Enfin, se pose également la question de « qui produit du savoir dans l'alternance » : les praticiens sont-

ils conviés dans ce processus, comme le suggèreraient des perspectives de développement social fondé sur des formes de science en action (Mesnier & Missotte)?

L'engagement de l'apprenant et de ses formateurs, ensuite. Cet engagement est vécu ordinairement comme plus impliquant sur le lieu professionnel que sur le lieu de formation. Les lieux d'accueil quels qu'ils soient (l'entreprise, l'école, l'hôpital, etc.) mettent, il est vrai, les stagiaires directement aux prises avec leurs clients, élèves ou usagers. Des auteurs de ce numéro interrogent alors les postures contradictoires qui sont exigées des formateurs qui les accompagnent et les évaluent (Jacquemet, Graber & Turkal), entre imposition d'attentes hétéronomes et « retenue » au profit de l'autonomie et de l'émancipation des sujets (Beauvais, Boudjaoui, Clénet & Demol). Sur le « terrain », en particulier, ces postures impliquent de concilier les nécessités de l'activité au travail (en particulier quand il s'agit d'aspects sécuritaires ou de maintien des routines et des normes de fonctionnement) et celles de l'apprentissage qui demande pour le stagiaire des temps de suspension, d'erreur et de régulation de son action.

Ces considérations conduisent à penser le dispositif de l'alternance en lien avec le champ des sémantiques de l'action. Parmi les plus récentes, les approches praxéologiques du discours appliquées à l'étude des situations professionnelles montrent bien la nécessité de se référer à des cadres sémiologiques explicites qui articuleraient davantage les processus de formation aux mécanismes langagiers associés aux activités humaines (Fillietaz, 2002; Bronckart, Bulea & Pouliot, 2005; Fillietaz *et al.*, 2006). Là aussi, le sens commun qui attribue à l'alternance la vertu de développer l'*autonomie* du sujet, empêche en fait de penser sa spécificité: en effet, parce que l'alternance met en relation et crée les conditions d'un partenariat, elle permet à l'individu de poser son *actorialité* (Schurmans, 2001).

Là encore, ceci revient à conceptualiser avec certains auteurs de ce numéro, les notions d'« autonomie » et de « sujet », en liaison avec les pratiques formalisées de l'alternance: face à la standardisation des formations sous formes de référentiels, notamment (Beauvais, Boudjaoui, Clénet & Demol); face aussi à l'identification à des métiers désormais transformés en groupes professionnels structurés (Chaix); face à de nouvelles alliances et cohérences à inventer (Jacquemet *et al.*). Et à questionner également les dimensions de l'apprentissage qui sont mobilisées à partir de l'expérience mais aussi au-delà des illusions de l'expérience, si celle-ci n'entre pas dans des pratiques de théorisation adaptée aux situations professionnelles (Mayen). L'alternance en appelle ainsi à des méthodes structurées de prise de distance et de mise en discours des pratiques (Perréard Vité & Leutenegger), d'écriture réflexive (Merhan & Baudouin; Vanhulle, Mottier Lopez & Deum), sur fond de dispositifs académiques pouvant intégrer jusqu'à la recherche-action (Mesnier & Missotte). Toujours, il s'agit de méthodes

formatives qui stimulent à la fois la centration sur soi et des déplacements de points de vue par la rencontre avec l'autre, par l'acquisition d'outils de pensée et de formalisation « exotopiques » (Merhan & Baudouin) et « distaux » (Ronveaux & Cordonier).

La nature du savoir qui se construit dans l'alternance, enfin, est une question qui découle des précédentes : ses gains consistent-ils dans des connaissances « chaudes », « actions et actes sensibles conçus comme processus et produits dans la constitution même de la connaissance (téléologie) » (Clénet, 2002)? Cette rhétorique s'accompagne parfois d'une mise au ban des savoirs acquis sur le plan « théorique ». Or la prise en charge de l'agir sur le lieu professionnel n'implique-t-elle pas nécessairement des formes d'abstraction? La prise d'information sur le métier, l'analyse de la situation, l'adéquation des gestes : ne s'agit-il pas là d'autant d'opérations *décontextualisantes*? Il paraît plus fécond de s'interroger sur la nature de ces objets de savoirs qui se construisent dans le faire, que de renvoyer dos à dos connaissance « chaude » et savoir « froid ». Plus largement, la cartographie des savoirs légitimés ou contestés selon les sphères sociopolitique et éducative, la mise en circulation et en tension de ces savoirs, leurs conditions d'appropriation par les formés dans des manières de penser et de faire que ces sphères veulent infléchir tout en misant sur un principe de développement des identités professionnelles, serait à établir. On l'a dit, ces savoirs sont multiformes et se transforment. Comment suivre les filons de la transformation des objets de savoirs dans l'alternance, leur « traçabilité » (Ronveaux & Cordonier)?

Pour ne citer que quelques exemples d'approches liées à ces problématiques, les théories de l'action, de l'agir professionnel et de la réflexion sur la pratique vs la pratique réflexive, du récit et du travail autobiographique, de la sociologie compréhensive et de l'anthropologie, de la recherche-action, de l'interactionnisme social et de la perspective située, offrent des ancrages propices à une meilleure compréhension des enjeux théoriques et socioprofessionnels de l'alternance. Ces approches se croisent dans le présent ouvrage. Elles ciblent des éléments précis de l'alternance en tant qu'objets de recherche et nous permettent d'explorer de nouvelles avancées sur des questions telles que : comment, à partir de quels savoirs, de quelles synchronisations, de quelles références et différenciations de ces références, une culture professionnelle se profile-t-elle chez le futur enseignant, chez le futur formateur? En quoi cette culture le constitue-t-elle en tant que sujet social? Quelles traversées a-t-il dû effectuer pour élaborer en définitive des objets de savoir susceptibles d'influencer sa pratique, de se forger une *praxis* réfléchie mais aussi de se construire peu à peu des routines? Quelles formes d'alternance soutiennent ces développements?

ORGANISATION DE L'OUVRAGE

Nous avons organisé cet ouvrage en trois parties. La première élargit divers éléments de débat soulevés tout au long de notre introduction. Les trois auteurs de cette partie questionnent le principe même de l'alternance et s'appuient sur leurs recherches respectives pour revisiter les articulations à concevoir entre les pôles institutionnel, organisationnel et actoriel. La deuxième partie présente des dispositifs. Les auteurs se fondent sur des approches sociohistoriques, descriptives-compréhensives et évaluatives pour questionner les fondements ou les impacts de ces dispositifs en termes d'apprentissage et de développement professionnel. La troisième partie propose des théorisations relatives aux rapports entre les recompositions identitaires et l'émergence des compétences et des savoirs professionnels.

Première partie: Des cohésions institutionnelles à la didactique professionnelle

Sur quelles bases concevoir les cohésions entre les niveaux politico-institutionnel (macro), organisationnel (més) et pédagogique (micro)? À qui profite l'alternance? Cette partie amène à reconsidérer les dimensions strictement organisationnelles au profit d'une éthique de la formation qui cultive l'ouverture des systèmes en termes de dispositifs et la retenue des formateurs en termes d'accompagnement (Beauvais *et al.*); et d'une didactique professionnelle orientée vers la saisie des processus fondamentaux de l'apprentissage du métier (Maubant), l'analyse fine des situations professionnelle permettant de repenser l'usage de l'expérience comme levier de développement après avoir levé les ambivalences de cette notion (Mayen).

Pour avoir conduit des recherches centrées sur le développement et l'accompagnement de l'alternance dans plusieurs secteurs de la formation des adultes, Martine Beauvais, Mehdi Boudjaoui, Jean Clénet et Jean-Noël Demol discutent les conditions nécessaires à la *qualité* de ces cohésions. Celle-ci existe lorsque se conjuguent des *invariants* repérables: entre autres, la dynamisation d'une équipe pédagogique autour d'un projet fédérateur et des actions inventives au-delà de l'application de cadres prescrits (référentiels, cahiers de charges, etc.). Tout l'enjeu est d'inventer ces formes d'alternance convenables localement mais dans des cadres prescrits standardisés, et d'introduire des pratiques formatives alternatives, en dépit des difficultés à faire reconnaître leur valeur formative et certificative. Il s'agit donc de limiter les effets contreproductifs, notamment des pilotages centrés sur trop de standardisation, au profit de l'appropriation des parcours et des temporalités par les alternants eux-mêmes. Entre autres, il s'agit de concevoir l'accompagnement selon un principe émancipateur

de « retenue » vis-à-vis de l'autre plutôt que de le conduire vers des fins seulement hétérodéterminées.

D'après les recherches analysées par Philippe Maubant, l'alternance en formation des enseignants est trop souvent réduite à l'ingénierie au détriment des vrais enjeux pédagogiques et didactiques de l'apprentissage professionnel. Cet impensé tient à plusieurs carences, entre autres : peu d'analyses sérieuses des savoirs professionnels enseignants qui pourraient déboucher sur des référentiels de la profession, et peu de recherches sur les savoirs construits dans les stages. Une didactique professionnelle doit conduire à penser l'alternance selon trois attributs : *primo*, identifier les savoirs professionnels en jeu dans l'activité d'enseignement et accompagner les processus de construction de ces savoirs professionnels, notamment au niveau des processus de transfert ; *secundo*, favoriser le passage entre l'activité identifiée et la pratique en construction, ce qui nécessite un travail d'objectivation par des démarches réflexives soutenues ; *tertio*, cerner les formes de la médiation par des tiers qui peuvent aider à rendre explicite la pratique professionnelle et son apprentissage. Ces dimensions pédagogico-didactiques doivent impérativement correspondre à des choix curriculaires clairs et s'appuyer en même temps sur une véritable théorie de l'activité enseignante. Sans quoi, conclut l'auteur, l'alternance en formation risque de n'être qu'une chimère éducative.

Patrick Mayen remet en question le principe d'alternance lorsque celui-ci présuppose l'usage de l'expérience comme levier de la formation. Il démontre également qu'il ne peut y avoir de conception homogène de l'usage des situations professionnelles dans les parcours de formation. La comparaison de différentes situations – comme la formation des agents de mouvement dans le secteur ferroviaire et la formation des personnels de service aux personnes – amène l'auteur à soulever quelques points critiques, comme la variabilité du potentiel d'activité des situations, les risques de l'expérience et la place de la théorie dans le travail. Quelles expériences en situations professionnelles sont susceptibles de contribuer au développement de quelles capacités à se situer, à penser et à agir ? Les situations simulées, artificielles, ne sont-elles pas parfois plus profitables que l'immersion dans la réalité immédiate du travail ? Quel poids peuvent avoir les expériences antérieures, ou au contraire leur absence eu égard au domaine de formation concerné ? Quelle progressivité est-elle possible selon la nature du travail ? Enfin, quelles théories de l'activité professionnelle peuvent-elles soutenir l'appropriation du métier et transformer l'expérience immédiate en une expérimentation réfléchie, au sens de Dewey ? Ces questions de didactique professionnelle ont des conséquences sur les orientations politiques et la conception même des dispositifs de formation.

Deuxième partie : Des dispositifs de formation à la reconfiguration des savoirs

Cette deuxième partie questionne les dispositifs de l'alternance, leurs effets sur les principaux acteurs (formés et formateurs) et les objets de savoirs mis en circulation dans ces dispositifs. Quelles sont les modalités de l'alternance selon les domaines de formation et les métiers/professions concernés ? Sous quelles déterminations mutuelles savoirs et dispositifs se constituent-ils ? Quels savoirs transposés sont effectivement enseignés/appris en alternance ? Sous quelles conditions ces savoirs sont-ils mis en circulation, voire en concurrence ? Quelle est la nature de l'activité déployée sur les lieux alternés de formation/production ?

Les deux premières contributions analysent le même dispositif de formation, dans une mise en perspective historique tout d'abord, dans l'actualité de sa mise en œuvre ensuite, cette formation universitaire des enseignants de l'école enfantine et primaire étant un lieu privilégié pour observer comment s'articulent logique universitaire et professionnelle. L'approche historique de Valérie Lussi et Olivier Maulini se décline en deux temps : elle vise dans un premier temps à saisir les enjeux de l'universitarisation d'une formation professionnelle sur l'examen de l'évolution d'un siècle de débats, et dans un deuxième temps, à comprendre comment le projet de formation universitaire s'est opérationnalisé dans les années 1990 sous le titre de la « Licence mention enseignement ». Depuis les premières offres de formation en alternance jusqu'aux demandes des associations professionnelles pour une qualification accrue, s'engage tout au long du siècle une réflexion qui est articulée à des partenariats qui rassemblent instances politique, formatrice et professionnelle tout à la fois. Le compte rendu des débats qui ont engagé cette réflexion éclaire les rapports entre le champ professionnel de l'enseignement et le champ disciplinaire des sciences de l'éducation.

La description minutieuse par Anne Perréard Vité et Francia Leutenegger du dispositif tel qu'il est mis en œuvre aujourd'hui renvoie directement aux conclusions des précédents auteurs. Il s'agit bien de mesurer les déterminations des différents niveaux de l'alternance, du dispositif d'ensemble (première partie), à deux de ses composantes (seconde partie), deux séminaires d'analyse de la pratique et de l'expérience. Ces deux derniers sont construits sur des épistémologies différentes, ce qui rend leur comparaison particulièrement pertinente pour saisir les effets intégrateurs de l'un et de l'autre sur l'appropriation des savoirs professionnels, dont on sait par ailleurs l'hétérogénéité. Dans les deux cas, des déplacements de significations ont été constatés auprès des étudiants placés devant l'apprentissage de situations fictives présentées en séminaire. Mais cette contribution témoigne aussi de l'intérêt d'une analyse multifocale qui multiplie les allées et venues

entre logique de dispositif englobant et logique d'activité locale pour saisir les sources de ce qui se construit en alternance des savoirs pour observer et des savoirs pour agir.

Le point de vue didactique adopté par Christophe Ronveaux et Noël Cordonier consiste à isoler les objets de savoirs de la discipline *français* mis en circulation dans la formation des enseignants du secondaire et à reconstituer leur « traçabilité », en remontant depuis l'objet effectivement enseigné en classe jusqu'à l'objet de formation. Cette centration sur les objets de formation et d'enseignement à travers la comparaison des dispositifs des deux sites genevois et vaudois conduit à s'interroger sur les effets et les déterminations mutuelles des objets de savoirs et des dispositifs. Certains de ces objets de savoirs semblent traverser le dispositif de l'alternance sans modification comme si ce dernier n'avait pas prise sur eux. La mise en contraste de deux modèles de formation à la profession enseignante permet d'identifier l'importance des savoirs professionnels et de leur nature dans la fonction intégratrice ou juxtapositive de l'alternance. C'est la nature de ces savoirs professionnels que la recherche doit investiguer si elle veut rendre compte de la professionnalité des enseignants de la discipline.

L'enquête présentée par Pierre-Marie Mesnier et Philippe Missotte a été menée auprès des diplômés d'une maîtrise professionnelle proposée par le Service de formation continue de l'Université de Paris III Sorbonne nouvelle. Le dépouillement en cours laisse entrevoir les premiers résultats. Les traits saillants de l'enquête concernent la nature des gains réalisés en formation par le recours aux méthodologies de la recherche-action d'une part, et des conditions minimales requises pour un développement optimal des potentialités de ce dispositif d'autre part. C'est le format méthodologique de la recherche et ses exigences qui font l'outillage et créent de la pertinence. En retour, la nouvelle pertinence de l'expérience agit sur l'intégration des modèles théoriques convoqués. Modèle intégrateur donc dont le gain identitaire est unanimement reconnu par les interviewés et qui pousse ces derniers à de nouvelles implications professionnelles. Cela suppose une prise en considération des spécificités locales et une grande souplesse de l'institution.

Ce sont les « praticiens-formateurs » des Hautes Écoles Spécialisées de Suisse qui sont au cœur du questionnement de Stéphane Jacquemet, Laurence Türkal et Myriam Graber. Il s'agit d'interroger les effets d'une professionnalisation du métier de formateur sur la professionnalité du producteur. Les auteurs constatent que des tensions variables sont perceptibles selon la nature du travail de production. Mais les résultats de l'enquête tendent à montrer qu'au-delà d'une fragilisation des conditions d'exercice de leur fonction de formation quelques bénéfices sont observables. Pointons, entre autres choses, la double identité générée par cette professionnalisation, créatrice de nouveaux jeux d'alliances entre les

différents acteurs, ou encore de nouvelles cohérences dans la compréhension des logiques professionnelles. Dans une analyse fine des divers lieux de pertinence (le gain identitaire, la nature du travail, le rapport au travail), les auteurs montrent la plus-value d'une professionnalisation du métier de formateur et ses déterminations.

Troisième partie : **Des dynamiques identitaires à l'émergence** **des rationalités pratiques**

Les contributions proposées dans cette partie privilégient les liens entre l'alternance et la construction identitaire professionnelle d'apprenants engagés dans des dispositifs de formation variés : formation de formateurs d'adultes (Merhan & Baudouin), formation d'ingénieurs (Chaix) et formation d'enseignants (Vanhulle, Mottier-Lopez & Deum). Elles montrent que ces dispositifs mettent en crise les identités mais sont aussi des lieux possibles de régulation de cette crise, ce qui caractériserait leur fonction formative. Cette thématique commune est traitée à partir de trois foyers successifs constituant des objets de recherche spécifiques : l'acteur dans ses rapports à l'écriture et sa fonction formative ; l'acteur dans ses rapports aux dispositifs et en tension singulière entre métier et profession ; l'acteur comme constructeur de sa professionnalité dans la pluralité des savoirs offerts.

France Merhan et Jean-Michel Baudouin s'intéressent à l'écrit et à ses rapports avec l'identité professionnelle dans la perspective plus générale de poser le stage dans les formations en alternance comme objet de recherche. Ils montrent que l'impact formateur d'un dispositif de formation universitaire en alternance de jeunes formateurs d'adultes pose un principe exotopique, correspondant à une rupture par rapport aux parcours antérieurs des étudiants. Dans cette orientation, l'alternance universitaire définit deux exotopies : l'expérience du stage en elle-même puis la reprise de l'expérience effectuée, requérant une confrontation aux savoirs formalisés permise par le « rapport de stage ». Les auteurs mettent ensuite en perspective ces dimensions avec les dynamiques identitaires mises en jeu au cours de la formation. La rédaction du rapport de stage constitue d'abord une expérience formatrice favorisant la régulation des multiples tensions affectives et cognitives éprouvées par les étudiants *dans* et *entre* les différents temps de la formation. Ensuite, l'écriture favorise les processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité) qui constituent des dimensions fondamentales de la construction identitaire et de la dynamique motivationnelle. Enfin, cet espace d'écriture permet un investissement différencié des étudiants selon qu'ils se situent dans une dynamique d'acquisition identitaire professionnelle ou une dynamique de redéfinition par rapport au dispositif d'alternance.

S'inscrivant dans une perspective sociologique, Marie-Laure Chaix décrit les grandes lignes d'une approche problématisée de la construction identitaire dans les dispositifs de formation en alternance, pour mettre ensuite en évidence les conditions par lesquelles ces dispositifs sont susceptibles de participer à la recomposition des identités. L'auteur propose notamment de repérer les changements qu'introduit la présence de l'école dans les processus d'identifications qui caractérisent la relation tutorale. Elle s'appuie sur une étude conduite auprès de deux formations continues d'ingénieurs pour montrer que les tensions subjectives éprouvées par les bénéficiaires sont d'abord des tensions entre métier et profession, entre identité et compétences de technicien et identité et compétences d'ingénieur. Ce passage d'une identité à l'autre est d'abord vécu comme un « passage à vide », une mise en question identitaire dans chacun des lieux de vie du stagiaire : dans leur entreprise, à l'université, au centre de formation, dans leur famille, enfin par rapport au groupe professionnel des ingénieurs où domine la formation initiale par la voie des grandes écoles. L'auteur montre ainsi toute la difficulté de passer d'une identité de métier relevant de la maîtrise, à une identité de cadre qui relève de l'identification à un groupe professionnel constitué.

Pour concevoir l'alternance comme médiation formative et en théoriser l'impact, la formation des enseignants doit prendre en compte la prégnance des savoirs dont la transmission constitue la clé de voûte de l'apprentissage scolaire. Sabine Vanhulle, Lucie Mottier Lopez et Mélanie Deum postulent que la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants se relie à l'émergence de l'identité professionnelle. Elles explorent les indicateurs de cette co-construction soi/savoirs professionnels à partir de l'analyse de discours écrits ou oraux produits par les étudiants. Cette contribution s'attache ainsi à saisir la nature d'un « effet savoir » spécifique de l'alternance. Les auteurs posent que la construction identitaire chez le jeune enseignant en formation dépend de sa capacité à traverser et dépasser des tensions générées par la multiréférentialité des savoirs offerts dans l'alternance. À cet égard, l'hiatus entre la théorie et la pratique peut s'avérer heuristique pour que s'élabore au gré des écarts une rationalité pratique chez l'enseignant en devenir. La co-construction des savoirs et du soi professionnels est dépendante des démarches réflexives dans lesquelles celui-ci s'engage volontairement et dans le cadre de médiations formatives offertes par les dispositifs spécifiquement organisés autour d'une alternance intégrative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agulhon, C. (2002). Préface. In C. Landry, (Éd.), *La formation en alternance – État des pratiques et des recherches*. Presses de l'Université du Québec.
- Antoine, F., Grootaers, D. & Tilman, F. (1988). *De l'école à l'entreprise. Manuel de formation en alternance*. Bruxelles: Chronique sociale. Vie Ouvrière.
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses*, 40, 141-178.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (Éd.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*. (Raisons Éducatives n° 1999/1-2/2, pp. 149-168). Bruxelles: De Boeck.
- Baudouin, J.-M., Bronckart, J.-P., Durand, M., Merhan, F. & Ollagnier, E. (2006). Formation et Travail. In C. Bota, M. Cifali & M. Durand. *Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 110.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur: Une place, des fonctions, un métier?* Paris: PUF.
- Baudrit, A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique? *Revue française de pédagogie*, 132, 125-153.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Éditions universitaires.
- Bosch, G. (1997). La formation professionnelle et la réorganisation des relations industrielles en Allemagne. In D.-G. Tremblay (Éd.), *Formation et compétitivité économique. Perspectives internationales* (pp. 199-227). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136, 101-109.
- Bourgeois, E. (1999). Interactions sociales et performance cognitive. In P. Carré & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp 289-304). Paris: Dunod.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Maurecourt: Méso-nance, 2-II.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 38, 95-117.

- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck Université, Coll. Raisons éducatives.
- Bronckart, J.-P. et al. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 103.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot M. (Éds) (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. (M. Deleau, trad. 4^e éd.). Paris: PUF.
- Bruner, J.-S. (1991). ...car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris: Eshel.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Carugati, F. & Mugny, G. (1991). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 93-108). Bern: Lang.
- Catani, M. (1973). *Apprentis, 4 heures à l'école, 36 à la production*. Paris: Cerf.
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Chaix, M.-L. (1995). La formation comme construction identitaire. *Éducatives*, 5, 55-66.
- Charlot, B. & Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers*. Paris: Minerve.
- Charlot, B. (1993). L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles. *Éducation Permanente*, 115, 7-18.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Paris: UNMFREO, Mésonance, I (IV).
- Chartier, D. (1986). *À l'aube des formations par alternance*. Paris: Éditions Universitaires Mésonance.
- Château, J. (1966). *Les grands pédagogues*. Paris: PUF.
- Clavier, L. (2001). *Évaluer et former dans l'alternance. De la rupture aux interactions*. Paris: L'Harmattan.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance – Être formé et/ou se former?* Paris: L'Harmattan.
- Clénet, J. & Demol, J. N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France: des approches et leurs orientations. In: *La formation en alternance – État des pratiques et des recherches*. In C. Landry (Éd.), Presses de l'Université du Québec.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris: L'Harmattan.

- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (2^e éd.). Paris: La Découverte.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. In B. Maggi (Éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-275). Bruxelles: De Boeck.
- Combe, M.-C.; (1992). *L'apprentissage, entre modèle scolaire et ancrage économique. Les formations en alternance*. Paris: La Documentation française.
- Decomps, B. & Malglaive, B. (1996). Comment asseoir le concept d'université professionnelle? In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 57-72). Paris: PUF.
- Deci, E. (1995). *Why We Do what We Do*. Putnam, USA.
- Demol, J.-N. (2002). L'accompagnement en alternance: de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation Permanente*, 153, 129-141.
- Demol, J.-N. (Éd. 2003). *Didactique et transdisciplinarité*. Collection Alternances et Développements. Paris: L'Harmattan.
- Dewey, J. (1943). *Expérience et éducation*. Paris: Bourrellyer.
- Doyle (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston (Éd.). *Handbook of research on teaching* (3d ed.)(p. 392-431). New York, N.Y.: Macmillan.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale*. Nota Bene (Langue et pratiques discursives).
- Filliettaz, L., Merhan, F., De Saint-Georges, I., Schurmans, M.-N. (2006). Recherche – Intervention – Formation – Travail: Mise en tension. In C. Bota, M. Cifali & M. Durand, *Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 110.
- Fusulier, B. & Maroy, C. (2002). La formation en alternance en Belgique francophone: développements pratiques et théoriques. In C. Landry, *La formation en alternance – État des pratiques et des recherches*. Presses de l'Université du Québec.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Geay, A. (1999). Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 107-125.
- Gehin, J. P. (1993). Développement de l'alternance en France et cohérence sociétale. *Éducation permanente*, 115, 19-21.
- Gérard, C. (1994). *Problématiser des situations personnalisées*. Lyon: Se Former +.

- Gérard, C. (1999). *Ingénierie et stratégie d'accompagnement de la recherche en DESS. Vers une approche pragmatique de la problématisation en formation d'adultes*. Communication à la 7^e rencontre M.C.X., Aix-en-Provence.
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. In *Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation* (Revue Internationale des Sciences de l'Éducation N° 3/2000, pp. 27-40). Toulouse.
- Gérard, C. & Gillier, J.-P. (2002). *Se former par la recherche en alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Goodlad, Y. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guedez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. Paris: PUF.
- Hanhart, S. & Schultz, H. R. (1998). *La formation des apprentis en Suisse*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Haut Comité Éducation-Économie (1988). L'alternance. *Éducation et Économie*, n° 3 spécial.
- Hofstetter, R., Schnewly, B., Lussi, V., Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles? Le cas de Genève (fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle). *Revue suisse d'histoire*, 54, 3, 275-305.
- Jallade, J.-P. (1982). *La formation en alternance des jeunes: principes pour l'action*. Berlin: CEDEFOP
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 205-220). Paris: Dunod.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris: PUF.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (Éds), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 193-245). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences: quelles démarches? quels acteurs? quelles évolutions? In P. Carré & P. Caspar (Éds). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 321-334). Paris: Dunod.
- Le Moigne (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, Formation et Alternance*. Collection Alternances et Développements. Paris: L'Harmattan.

- Lerbert-Seréni, F. (1997). Analyse de pratiques et pratiques de l'alternance en formation de formateurs. In D. Violet (Éd.), *Formations d'enseignants et alternances* (pp. 137-174). Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C. & Bourdoncle, C. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. In D. Raymond & Y. Lenoir (Éds), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 11-34). Bruxelles : De Boeck.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Mathey-Pierre, C. & Ritzler, I. (1989). Formations en alternance. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 16, 53-83.
- Maubant, P. (1997). Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance. *Pour*, 154, 141-161.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2000a). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Éducation permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. (2000b). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation*, 35, 59-73.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151, 87-107.
- Mayen, P. (à paraître). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In P. Pastré & Y. Lenoir (Éds), *Des didactiques des disciplines à la didactique professionnelle ou à la didactique des savoirs professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Merhan, F. (2003). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants dans un dispositif de formation en alternance*. Thèse en cours sous la direction de Jean-Paul Bronckart et Étienne Bourgeois. Université de Genève. Canevas de thèse.
- Merhan, F. (2004). De la formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique. In Ramon Arce et al. (Eds), *La dimension critique en éducation*. Universidad de Santiago de Compostella, 153.
- Merhan, F. (à paraître). Tensions identitaires et dynamiques d'engagement d'étudiants en formation par alternance. In J.P. Astolfi (Éd.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Meirieu, P. (1992). La logique de l'apprentissage dans l'alternance, in *L'alternance et la formation qualifiante. Actes du colloque « Les jeunes et l'alternance »*, Lyon.
- Monteil, J.-M. (1987). À propos du conflit socio-cognitif : d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Éds), *Perspectives cognitives et conduites sociales I. Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 199-210). Cousset, Suisse : DelVal.
- Morin, E. (Coord.) (1999). *Le défi du XXI^e siècle : relier les connaissances*. Paris : Seuil.

- Mottier-Lopez (2005). *La pratique du portfolio de développement professionnel: le rôle de la coévaluation dans la construction de zones polycontextuelles entre formation et pratique*. Présentation du projet scientifique de post-doctorat. Document inédit.
- Nizet, J. & Hiernaux, J.P. (1984). *Violence et ennui*. Paris: PUF.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Presses Universitaires de Louvain.
- OCDE (1994). *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*, Paris: OCDE.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Éds). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 403-417). Paris: Dunod.
- Pastré, P. (2001). Travail et compétences: un point de vue de didacticien. In J. Leplat & M. de Montmollin (Éds), *Les compétences en ergonomie* (pp. 147-160). Toulouse: Octares.
- Pastré, P. & Lenoir, Y. (Éds). (à paraître). *Des didactiques des disciplines à la didactique professionnelle ou à la didactique des savoirs professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation: objectifs et stratégies pédagogiques*. Paris: Bordas.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (Éds). *Alternance et complexité en formation*, (pp. 10-27). Paris: Seli Arslan.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (Éds), *Didactique du sens et sens des didactiques* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: Une problématique divergente et complexe. In D. Raymond, D. & Y. Lenoir (Éds). *Enseignants de métier et de formation initiale: Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (47-101), Bruxelles: De Boeck.
- Réa, A. (1992). L'insertion professionnelle des jeunes et les formations en alternance. In M. Alaluf & R. Dillemans (Éd.). *L'assurance-chômage dans les années 1990*. Louvain: Presses Universitaires.
- Rose, J. (1984). *En quête d'emploi*. Paris: Economica.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris: Flammarion.
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier ministre*. Paris: La documentation française.

- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- Schwartz, Y. (1997a). Les ingrédients de la compétence ; un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. (1997b). *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergonomique*. Paris : PUF.
- Steedman, H. (1993). The economics of youth training in Germany. *Economic Journal*, 193, 1273-1291
- Stroobants, M. (1993). Les paradoxes du forgeron. *Éducation permanente*, 115, 99-110.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Bruxelles : Éd. de l'Université de Bruxelles.
- Tardif, M. Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- Troger, V. (1995). *Les leçons de l'histoire en matière d'alternance en France*. In CPC INFO, n° 20, Paris.
- Vallerand, R. & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Vigot.
- Vanhulle, S. (2005). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Éds), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue, Repères*, 30, (pp. 13-31). Paris : INRP.
- Vanhulle, S. (à paraître). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Éds), *Des didactiques des disciplines à la didactique professionnelle ou à la didactique des savoirs professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S., Lenoir, Y. (2005). *État de la recherche sur la formation à l'enseignement au Québec. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991/1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? *Éducation permanente*, 111, 63-113.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Violet, D. (Éd.) (1997). *Formations d'enseignants et alternances*. Paris : L'Harmattan.
- Von Glaserfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. In P. Watzawick (Éd.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (pp. 19-43). Paris : Seuil.

- Vygotski, L.-S. (1934-1999). *Pensée et langage*. (F. Sève, trad. 3^e éd.). Paris: La Dispute.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wettstein, E., Bossy, R. Dommann & F. Villiger, D. (1989). *La formation professionnelle en Suisse*. Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse alémanique, de Suisse romande et du Tessin, Lucerne et Neuchâtel.
- Winicott, D.-W. (1971). *Jeu et réalité; l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

**PREMIÈRE PARTIE
DES COHÉSIONS
INSTITUTIONNELLES
À LA DIDACTIQUE
PROFESSIONNELLE**

Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception

**Martine Beauvais, Mehdi Boudjaoui, Jean Clénet
& Jean-Noël Demol¹
Centre Université-Économie d'Éducation
Permanente, Université de Lille 1**

Mettre en débat les conceptions de l'alternance, telle est l'ambition de cet ouvrage de *Raisons éducatives*. Nous souhaitons apporter notre contribution à ce débat en postulant qu'un des enjeux majeurs de l'alternance éducative devient celui des cohésions qualitatives à construire entre les trois niveaux dans lesquels s'inscrivent ces conceptions² : politico-institutionnel (macro), organisationnel (més) et pédagogique (micro). À chacun de ces niveaux en tension, des qualités restent à concevoir et à légitimer. Elles requièrent des modalités d'ingénieries sociopolitiques, organisationnelles et pédagogiques spécifiques. Elles sont à concevoir dans des cadres tendus entre des qualités prescrites et des inventions locales dont on ne sait rien *a priori* de l'effectivité. C'est une des problématiques à laquelle notre équipe s'est confrontée dans un projet de plusieurs années (1997-2008) en inscrivant certains de ses travaux de recherche dans un programme financé en France par l'État et la

1. Respectivement maître de conférences, professeur associé, professeur des universités et professeur associé, en sciences de l'éducation, au CUEEP, Centre Université-Économie d'Éducation Permanente de l'Université de Lille 1. Tous sont membres du laboratoire Trigone, EA 1038, Apprentissages et systèmes interactifs. Ils coopèrent dans le programme : conception des systèmes de formation et de l'alternance.

2. Les sciences de la conception induisent que l'on prenne en compte l'action de l'Homme qui conçoit des artefacts, avec des intentions variées, dans des environnements singuliers, pour des transformations attendues. Cette conception relie la pensée et l'action située de concevoir. Il ne s'agit pas seulement de concevoir hors de..., en prescrivant ou en décrivant l'objet.

Région Nord-Pas-de-Calais : *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*. Il concerne des formes variées d'alternances dans des centres de formation d'apprentis, des écoles d'ingénieurs, des formations universitaires, des écoles de santé, etc. Nous souhaitons faire part de cette expérience originale de *recherche – action – développement*, en montrant qu'un intense et long travail d'accompagnement des concepteurs de l'alternance aux trois niveaux énoncés peut induire des gains significatifs pour la qualité de l'alternance. Ces gains tendent à s'opérer quand les conceptions bougent, se transforment, tout en respectant les différences. Nous essaierons d'en montrer les relatives légitimités pragmatiques, épistémologiques et éthiques.

PRAGMATIQUE ET FONDEMENTS DE L'INTERVENTION

Histoire et contexte d'une recherche-action

En France, le transfert des responsabilités de formation professionnelle entre l'État et les Régions reste d'actualité. C'est ainsi qu'en 1997, l'État et le Conseil Régional nous confient *via* le C2RP³ une mission en trois phases finalisées par le développement de la qualité de l'alternance dans la Région Nord – Pas-de-Calais (NPC).

LA PREMIÈRE PHASE (1998-2000) :

COMPRENDRE L'ALTERNANCE ET DÉVELOPPER SA QUALITÉ⁴

L'étude approfondie de 10 systèmes reconnus pour leur qualité nous a permis d'en comprendre des invariants qualitatifs formulés autour de neuf clés génératrices de processus qualitatifs à activer. Citons trois exemples : la dynamisation d'une équipe pédagogique autour d'un projet fédérateur, l'accompagnement des apprenants, la construction de partenariats.

Les conclusions de cette première recherche indiquent que la qualité de l'alternance dépend davantage de ces actions inventives que de la seule application des cadres prescrits : programmes, cahiers des charges, référentiels. Les préconisations suggèrent de distinguer les notions de qualité conçue et de qualité prescrite. La première relevant plutôt des conceptions inventives et situées, la seconde de l'application parfois sans discernement ni retenue, de modèles clos. Ces préconisations sont à l'origine d'une recherche-action conçue dans la deuxième phase.

3. Centre Régional de Ressources Pédagogiques. Organisme mandaté par l'État et la Région Nord – Pas-de-Calais pour favoriser la cohérence des politiques publiques de formation et promouvoir la qualité des formations.

4. *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, publié par le C2RP, l'État et la Région, NPC, 2000.

LA DEUXIÈME PHASE (2000-2003) :

CONCEVOIR L'ACCOMPAGNEMENT DES CONCEPTEURS DE L'ALTERNANCE⁵

Il s'agit d'accompagner des équipes de formateurs⁶ pendant près de deux années, à fins de les aider à (re)concevoir leur projet de formation. Les résultats montrent qu'en aidant ces équipes et leur hiérarchie à repenser leur projet et leurs pratiques, on gagne significativement en qualité, dès lors que ces concepteurs sont mis en posture de réinventer leur propre système pédagogique. Cela suppose de tenir compte des cadres admis, mais aussi de rendre l'organisation plus légitime au regard des apprenants et des partenaires. Nous comprenons alors que ces concepteurs vivent une forte tension entre le prescrit et le conçu, que le rôle des institutions qui gouvernent la formation en alternance devient prégnant par les cadres qu'elles imposent. Dans la troisième phase, nous essaierons de comprendre les modalités des interventions institutionnelles tout en aidant à les infléchir.

LA TROISIÈME PHASE (2004-2005) : ACCOMPAGNER

LES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES POUR DES ALTERNANCES DE QUALITÉ

Par le repérage des conceptions de l'alternance auprès de responsables de 18 institutions concernées, nous avons montré l'éclatement des conceptions idéologiques, politico-administratives et de gestion de l'alternance. Paradoxalement, ces conceptions peuvent se rapprocher si l'on évoque l'alternance en terme d'*usages humains*. Cette phase met en évidence la nécessité de dégager des principes qualitatifs multifinalisés. Ces principes sont aisément reconnus par l'ensemble des institutions à la suite de décadrages-recadrages rendus effectifs par l'accompagnement. L'enjeu sociopolitique n'est plus seulement la reconnaissance de l'alternance par ces institutions, il devient la co-construction d'une voie éducative alternative de qualité, rendue pertinente à l'usage des apprenants. La suite de ces travaux avec les institutions nous entraîne vers des conceptions à renouveler en termes de finalités de l'alternance, de politiques pour piloter l'alternance et d'actions régionales concertées.

Comprendre pour concevoir, pour construire avec, telle est la posture admise par notre groupe de chercheurs. Cette posture de recherche nous conduit à en baliser quelques référents épistémologiques majeurs.

Fondements et légitimités des interventions

Il est désormais admis qu'en sciences humaines et sociales, la recherche qualitative s'impose comme une démarche de compréhension des apprentissages humains et des phénomènes sociaux. L'alternance éducative peut

5. Ouvrage publié par l'État, la Région et le C2RP : *Les formations-accompagnements, pour développer la qualité de l'alternance*, 2005.

6. Nous sommes intervenus directement auprès de 30 organismes de formations.

entrer largement dans cette approche de la recherche dite finalisée. Aussi, en contextes, notre équipe de recherche s'est engagée afin de comprendre l'alternance et développer sa qualité⁷. Ces recherches ancrées, finalisées socialement, appellent des légitimations pragmatiques contingentes, des fondements épistémologiques à revisiter et des approches éthiques à conforter. En nous adossant à ces principes, nous avons produit ces *actions – recherches – développements* et leurs modélisations⁸. Cela pour comprendre, agir et aider à agir des phénomènes qui concernent des acteurs et des organisations professionnelles ou politiques. Il s'agit à la fois de comprendre les qualités singulières des formes d'alternances déjà-là et d'aider à penser la conception d'artefacts de formation pour les rendre convenables⁹. Si la recherche se fait *chemin faisant*, avec, pour, et sur de tels objets concernant le vivant et ses organisations, la démarche interroge les épistémologies mobilisées, tendues entre des modèles ontologiques et disjonctifs observant du dehors, et des modélisations plus systémiques, à construire et à travailler du dedans. L'approche complexe conçue ici en trois niveaux cités plus haut, nous incite à en comprendre les potentialités¹⁰, voire les générateurs de processus susceptibles d'aider à les actualiser, ce que nous nommerons des implexes¹¹ et pas seulement des catégories prédéterminées. En effet, les approches plus traditionnelles de l'alternance se font parfois (souvent ?) à partir de modèles déjà-là : théories, représentations, cadres de références préformés pour l'action qu'il conviendrait d'appliquer pour que... Or on sait désormais que le plus souvent, ces modes d'interventions et ces approches préformées, disjonctives, parfois pensées par d'autres, avant et ailleurs, n'autorisent en final pour les concepteurs qu'un niveau faible de conception.

D'un point de vue épistémologique et scientifique, nous tentons aussi de montrer comment la recherche qualitative finalisée peut contribuer à rendre ces implexes intelligibles pour comprendre (qu'est ce qui vaut et pour qui ?), et intelligents pour concevoir des modèles d'actions et de recherches rendus convenables (pourquoi, comment, pour qui, avec qui et à quelles

7. En distinguant la qualité prescrite et la qualité conçue qui relève de l'action des concepteurs.

8. La modélisation systémique rend compte des processus reliant : les comment, les pourquoi, où, avec qui, à quelles fins ?

9. Au sens de Simon (2004), et du concept de *satisficing* qui ne signifie pas satisfaisant au sens idéal mais convenable, compte tenu des variables en présence.

10. La notion de potentialité est reliée ici aux artefacts humains : perceptions, représentations, actions, conceptions..., susceptibles de devenir convocables, mobilisables, combinables. La potentialité devient ainsi une capacité (énergie potentielle) qui ne demande qu'à être actualisée. L'énergie possède deux grandes propriétés : l'homogénéisation et l'hétérogénéisation ; toujours couplées à leur possible potentialisation *versus* actualisation (Lupasco, 1986, p. 14).

11. Nous avançons après Valéry (1979), l'idée d'implexes, que nous traduirons comme des potentiels actualisables, des unités de significations ou variables dynamiques qui rendent compte de... ou impulsent des processus majeurs dans un phénomène. Nous recommandons au lecteur intéressé la note de Atsuo Marimoto, qui fait le point sur la notion d'implexe chez Valéry. <http://www.mcxapc.org/docs/cerisy/tr1-2.htm>

fins?). Ces quelques balisages épistémologiques étant posés, revenons à notre objet, *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*.

Problématiser des conceptions d'ordre qualitatif

LA QUALITÉ EST FAITE DE LA GESTION DES PARADOXES¹²

Il devient trivial de dire que l'alternance éducative est porteuse de conceptions variées. Pourtant, si on retrouve aisément ces variétés de l'alternance dans la formation des enseignants et des formateurs d'adultes en particulier, ce constat s'affirme aussi dans toutes les formes étudiées. Il reste que dans la formation des enseignants, les conceptions et les pratiques formatives ont souvent en commun le fait de présenter les traits d'un héritage de formes académiques historiquement ancrées et encore très prégnantes¹³. Nous avons pointé plusieurs paradoxes vécus par les concepteurs de ces formes d'alternances scolaires. En voici deux exemples. Le premier concerne l'ingénierie des formations en alternance. Il consiste à vouloir, sans forcément pouvoir, inventer des formes d'alternance convenables localement, dans des cadres organisationnels académiques standardisés, relativement clos. Le second paradoxe est d'ordre pédagogique. Il s'agit de vouloir, sans forcément pouvoir, introduire des pratiques formatives renouvelées (analyse des pratiques, etc.), sans en reconnaître forcément les valeurs formative et certificative portées par l'expérience. Ainsi, les conceptions¹⁴ de la qualité sont éclatées, culturellement ancrées et donc paradoxales.

REPENSER LES FINALITÉS DE L'ALTERNANCE À FIN DE COMPRENDRE ET GÉRER LES TENSIONS

Aux trois niveaux politiques, organisationnels et pédagogiques, l'alternance est souvent vécue en tensions entre des conceptions issues du *tout-école* qui font la part belle aux savoirs académiques, et d'autres qui revendiquent une valeur formative aux savoirs d'actions et à l'expérience. Les reliances à opérer entre l'*académisme* et l'*expérientiel* restent laborieuses. Nos recherches montrent que les gains en qualités passent largement par des conceptions plus ouvertes et complexifiées des concepteurs. Ils sont alors soumis à l'exigence d'une double compétence fondamentale et paradoxale d'une

12. Le paradoxe est une hiérarchie enchevêtrée de sens (Barel, 1988). Il aide l'autonomie à être et à naître (par auto-organisation), dans le sens où il permet à deux (ou plus) niveaux de logiques différentes d'exister ensemble sans pour autant être exclues ou aplaties l'une par l'autre (Dupuy, 1993).

13. Par exemple, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres qui revendiquent l'alternance. On peut se demander si les cadrages institutionnels sont en cohésion avec les organisations à rendre convenables localement.

14. Nous rappelons l'intention générale de ces travaux : « Mettre en débat des conceptions de l'alternance » ; nous soutenons que la conception réside dans la conjonction de l'acteur et de l'action produisant une connaissance active à réfléchir à fins de transformations. Les modélisations associées contribuent aux sciences de la conception (Le Moigne, 2003).

part, en agissant avec discernement pour se décentrer des cadres prescrits et des contraintes perçues. Et, d'autre part, ils devraient intervenir avec retenue pour concevoir, construire et conduire des organisations de formations rendues convenables localement. Cela se traduit le plus souvent par l'invention d'organisations susceptibles de générer des liens entre les trois mondes de l'apprenant : l'école, l'entreprise¹⁵ et les apprentissages. Aussi, la reconnaissance du *tiers-temps* conçu de l'alternant constitue le point majeur de la viabilité, donc de la qualité de l'alternance. Épistémologiquement, nous nous plaçons ici dans une logique ternaire qui suggère une construction ouverte du tiers par l'apprenant, cela en référence au tiers inclus (Lupasco, 1986) traduit ici en tiers produit, ou plutôt à produire. Pour autant qu'on l'y autorise.

Pour ces raisons politiques, épistémologiques, formatives, parce qu'elles interrogent les conceptions et les pratiques éducatives déjà établies, les qualités de l'alternance méritent d'être comprises et accompagnées dans leur développement. Cela devient l'enjeu majeur de nos actions et des recherches associées.

COMPRENDRE ET ACCOMPAGNER LES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

La construction de la professionnalisation ne va pas de soi. À l'heure où l'on parle de la formation tout au long de la vie, qui réintroduit la question oubliée des temporalités, cette grande fonction socialisante tant revendiquée peut être l'occasion d'orienter et de finaliser plus fermement des actions de formations ouvertes¹⁶. Ce point est devenu un des *leitmotivs* des formations-accompagnements. En effet, les processus qui y sont liés nous entraînent vers la prise en compte accrue des singularités contextuelles. Malgré cela, les cadres censés gérer ces singularités se font de plus en plus standards, pressants, contrôlants sous le foisonnement de référents et de prescriptions fermés, hétéronomes dont on sait qu'ils ne sont pas toujours compatibles avec l'autonomie des concepteurs et des alternants. En effet, comprise et agie du point de vue du sujet qui conçoit l'alternance ou qui se forme, la professionnalisation est un processus dynamique, contextualisé, temporelisé et organisé à *finis* de transformations. Tout cela impose la nécessité de comprendre la spécificité des cadres et de leurs effets. La construction de ces grands apprentissages et des conceptions associées mérite d'être comprise et accompagnée.

CONCEVOIR L'ALTERNANCE COMME PROJET ÉDUCATIF

Au-delà de ce panorama problématisant rapidement ébauché, il convient de se référer à quelques points fixes. En y intégrant autant que possible les dimensions évoquées ci-dessus, notre proposition consiste ici à adopter une

15. Le lieu où l'on entreprend en vraie grandeur.

16. Le concept d'ouverture signifie la prise en compte de finalités et temporalités différentes ignorées par les standards.

entrée qui tente de concevoir l'alternance comme une voie de formation différente, originale mais complexe¹⁷. Voie qu'il convient de chercher à légitimer d'un triple point de vue pragmatique, épistémologique et éthique. La complexité est inhérente aux trois niveaux déjà énoncés :

- celui des entremêlements personnes – sujets – acteurs autour de productions métissées enseignements – apprentissages, des espaces, temps, savoirs, différenciés (micro-niveau) ;
- celui des organisations et des modes de pilotages associés, si possible respectueux des cultures et formes locales (méso-niveau) ;
- celui des tensions entre les cadres de références institutionnels (macro-niveau) qu'il convient de prendre en compte, non sans discernement et retenue (nous y reviendrons).

En disant cela, nous observons que les concepteurs de l'alternance restent parfois soumis à des modèles de formations scolaires qui tendent à les enfermer dans des *double-bind*¹⁸. C'est aussi le cas de l'apprenant et de l'enseignant souvent confrontés à des logiques contradictoires vécues douloureusement, parfois à la limite de ce qui est viable¹⁹. Accompagner la qualité suppose de prendre en compte aussi ces tensions vécues en contextes.

Après cette rapide mise en problèmes, nous présentons quelques résultats et perspectives concernant nos interventions aux trois niveaux énoncés de l'alternance : politico-institutionnel, organisationnel et pédagogique.

LE SENS DE L'INTERVENTION AU NIVEAU POLITIQUE : GÉNÉRER LA VARIÉTÉ

Le premier niveau macro-social et politique appréhendé situe l'alternance dans la montée en puissance et la variété de ses formes institutionnelles depuis une bonne trentaine d'années en France. Si la professionnalisation prise au sens large en réponse à la montée du chômage en a été le *leit-motiv* majeur, les formes instituées de l'alternance et leurs finalités en sont fort variées ; formes scolaire, artisanale, professionnalisante, pédagogique, voire forme de régulation des flux humains. Autant de formes qui se fondent sur des variétés, des finalités, des organisations et des produits différents. Face à ces variétés d'alternance, les institutions régionales recherchent des modalités pour en assurer la qualité.

17. Il est plus aisé de réduire l'alternance à des rapports théories-pratiques ou à des programmes et à leur application.

18. Cette théorie (Bateson, 1980) illustre que l'alternance est parfois vécue comme un jeu de « doubles contraintes ».

19. Dans une récente rencontre, des formateurs nous disaient tout leur désarroi et leur souffrance.

Infléchir des modes de pilotage

Les décideurs de l'alternance sont relativement conscients de ces variétés et, paradoxalement, ils les gouvernent par des standards et des injonctions. Ils sont aussi contraints par leurs conceptions idéologiques. Rien qu'en cela, ils restent souvent désarmés devant la nature des cadres à inventer pour piloter l'alternance. Ils s'efforcent d'appliquer une méthode simple que nous traduisons tout aussi simplement en trois temps :

- imposer des formes par *toujours plus du même* de nouveaux standards ;
- contrôler quantitativement des résultats ;
- générer des remédiations par la formation.

Nous sommes aujourd'hui en mesure de montrer que cela ne produit pas les effets qualitatifs attendus. À l'inverse, ce mode d'intervention devient trop souvent triplement contreproductif, par des encombrements structurels (complication), par des dérives fonctionnelles (tâches nouvelles non productives) et par la montée de l'insignifiance (perte de sens de l'activité) pour les Hommes. Pour ces raisons, nous avons suggéré aux décideurs d'infléchir les pilotages de l'alternance vers des formes d'accompagnement plus souples, respectueuses des singularités, des contextes et des cultures, par des formes repensées de l'intervention, y compris dans leur éthique. Les tentatives effectuées localement et régionalement montrent que l'entreprise est viable, que des gains qualitatifs sont possibles dans des temporalités étendues.

Accompagner des politiques de formation²⁰

Cette phase de la recherche-action nous a entraînés vers la compréhension des conceptions politiques des formations au niveau régional. Nous avons commencé par un repérage des conceptions de l'alternance auprès de plusieurs responsables de chacune des 18 institutions politiques, professionnelles, patronales et syndicales, concernées par la qualité et le pilotage de l'alternance. Sans entrer dans les détails, les résultats montrent que si les divergences de conceptions de l'alternance sont affichées idéologiquement, elles sont moins effectives en pratique. En revanche, elles se heurtent à des enjeux financiers, à l'organisation de l'alternance, à la gestion des espaces-temps (entre l'école et l'entreprise en particulier) et à l'appropriation du pilotage. La question centrale implicite est bien de savoir qui prend ou qui partage le pouvoir de former, et avec qui ? Chacune des institutions développe une nette propension à réduire l'alternance à l'idée auto-référencée qu'elle s'en fait. Il s'en suit des tensions exacerbées peu travaillées. Pourtant, au-delà des tensions idéologiques, le travail d'accompagnement a suscité

20. *Comprendre les conceptions et accompagner les instances politiques et socioprofessionnelles*, C2RP, 2004.

leur adhésion en direction de trois axes de travail pour :

- repenser les finalités de l'alternance pour l'adulte, l'apprenti, le salarié, bref, l'apprenant. En s'attachant à penser l'alternance au regard de finalités humaines, des initiatives ont vu le jour ;
- repenser la qualité de l'organisation – alternance, en impulsant des formes d'alternances, en dynamisant des implexes majeurs : accompagnements, travail en équipe, partenariats internes et externes, temporalités repensées, finalités repensées. Les modèles d'ingénieries souples, ouverts et inventifs font ici leurs preuves (Clénet, 2004). Ils sont compris et activés au fil du temps par les concepteurs ;
- repenser les formes pédagogiques de l'alternance, en inventant des formes d'accompagnements à fins d'aider les apprenants à prendre place dans l'organisation. Quel que soit le niveau où nous sommes intervenus, nous observons que c'est souvent autour de l'appropriation du parcours et des temporalités, de la production de l'œuvre par l'apprenant, que se joue une pertinence accrue de l'alternance.

À ce niveau de travail, l'enjeu politique de l'alternance n'est plus réductible à des tensions, ni même à sa reconnaissance par les acteurs institutionnels. Il se déplace vers des conceptions sociopolitiques parlées et co-construites. Les tentatives inter-institutionnelles entreprises pour rendre convenables des fins et des moyens réfléchis, nous semblent constituer une voie chargée, mais prometteuse. C'est pourquoi, après cette phase exploratoire, plusieurs chantiers sont initiés pour accompagner les politiques et la qualité de l'alternance. Ils ont été négociés avec les institutions concernées et leurs représentants²¹. Il s'agit de travailler en intra et inter-institutions autour des trois clés citées plus haut en y ajoutant la qualité des pilotages de l'alternance et des stratégies qui y participent.

Susciter des transformations d'ordre supérieur

Le plus grand défi de l'accompagnement des institutions consiste à instaurer auprès de leurs concepteurs, des transformations d'ordre supérieur et pas seulement d'actionner des changements dans l'ordre existant²². Opérer dans l'ordre existant, consiste le plus souvent à compliquer un système souvent déjà encombré et peu performant, ce que les opérateurs de l'alternance vivent très mal. Par exemple, contrôler si telle variable de l'action est en

21. Trois chantiers : à la Direction de la Formation Permanente (DFP) du conseil régional, aux AGEFOS PME, associations de gestion des fonds de la formation des petites et moyennes entreprises, au MEDEF, mouvement des entreprises de France.

22. Watzlawick (1988), distingue le changement 1, dans l'ordre existant, qui conduit souvent à la complication du système; et le changement 2, changement d'ordre par l'invention de nouveaux processus.

place ou non, ou si tel *ratio* de gestion analytique est satisfaisant ou non. Ainsi, les interventions classiques : prescrire, conseiller, contrôler, restent au mieux sans grands effets, au pire, elles deviennent contreproductives. Il s'agit alors de faire évoluer les conceptions des acteurs concepteurs. En cela, les recherches – actions suggèrent une éthique renouvelée de l'intervention et de la conception. Nos travaux nous amènent à activer trois grands processus.

- augmenter le pouvoir critique des concepteurs par la recherche des valeurs, la remise en questions des réalités perçues et en particulier des cadres de références personnels, collectifs, institutionnels ;
- activer le principe de discernement et de décentration par la ré-appropriation des fins – moyens – espaces – temps ;
- permettre de complexifier les conceptions pour construire des pratiques pertinentes.

Nous avons observé que les volontés de maîtrise qualitative *totale* par application produisent nombre de dérives. Il s'agit à l'inverse de faciliter l'adoption d'une posture qui aide à relier, à produire des boucles récursives, à comprendre le tout et ses parties. La prise de conscience progressive de l'incapacité de chacun à tout maîtriser, conduit à comprendre l'inachèvement et l'incomplétude dont l'alternance est fondamentalement porteuse.

LE SENS DE L'INTERVENTION POUR L'ORGANISATION, AIDER L'INVENTION

Un second niveau nous invite à penser l'alternance dans des modalités organisationnelles renouvelées, des ingénieries plus inventives²³, des pratiques et des modes d'interventions coopératifs que nous avons tenté de comprendre en travaillant plus spécifiquement la dimension partenariale de l'alternance.

Coopérer et inventer de nouveaux rapports à la formation

Le partenariat fait partie des actions susceptibles d'entraîner les acteurs et les organisations vers d'autres conceptions. Ces conceptions induisent d'autres rapports à la formation qui tentent de dépasser les clivages traditionnels longtemps entretenus entre l'école et l'entreprise, la formation initiale et continue, l'enseignement général et professionnel, le travail et l'éducation, l'universitaire et l'entrepreneur, l'enseignant et l'enseigné. Autant de conceptions binaires niant les dialogiques. Il s'agit alors de comprendre autour

23. Repenser l'ingénierie, non plus comme l'application de modèles déjà-là, mais comme la conception d'un espace émergeant pour l'inventivité, ce que Vico (1710) nomme l'exercice de l'*ingenium*.

de quels fondements peuvent être conçues les organisations formatives de l'alternance partenariale, susceptibles d'accompagner la construction des itinéraires individuels et les savoirs produits par les acteurs : apprenants, formateurs, concepteurs de formation et des politiques. Nous avons montré comment l'alternance partenariale peut devenir porteuse d'un mouvement vers des relations plus paritaires, plus coopérantes et même, au risque de l'utopie, comment elle peut impulser de nouveaux rapports sociaux.

Face à des formes standards injonctives, à des organisations toujours plus compliquées et à des temporalités de plus en plus éclatées que l'on veut paradoxalement gérer dans des temps uniformes, l'alternance doit malgré tout être conçue à *fins* de réponses rendues convenables pour la formation humaine et professionnelle. À cette fin, il convient d'aider à réinventer des modalités d'interventions, d'organisations, d'activités formatives plus autonomisantes (Clénet & Roquet, 2005). Nous avons tenté de comprendre comment cela pouvait devenir possible en activant un implexe majeur : concevoir des partenariats.

Concevoir le partenariat dans ses jeux et enjeux interculturels

Le caractère multidimensionnel d'un système éducatif en alternance interroge l'organisation de formation (ou l'organisme) et celui du lieu d'activité professionnelle (l'entreprise), leurs relations et leurs interactions. En introduisant dans le jeu scolaire d'autres acteurs, d'autres logiques d'action et d'autres rapports aux savoirs, nous observons que la formation alternée peut potentiellement bousculer les conceptions organisationnelles et pédagogiques présentes dans l'organisation éducative traditionnelle. Schwartz (1997), grand promoteur de l'alternance en France, avait fort bien pointé le fait que « la formation en alternance constitue un enjeu non seulement pédagogique, mais politique et social considérable car il met profondément en cause la formation, l'insertion, l'école et l'entreprise, ainsi que leurs relations ». En France, par exemple, parler de l'entreprise comme un lieu de formation reste une idée difficile à accepter. Même si elle a vu naître deux grandes traditions de formation en alternance, à savoir le compagnonnage pour l'artisanat et les Maisons Familiales Rurales, son institutionnalisation massive des dernières décennies à l'Éducation Nationale a parfois biaisé les rapports entre l'école et l'entreprise. Pour ces raisons, il a semblé opportun de travailler la question des enjeux organisationnels et partenariaux de l'alternance (Boudjaoui, 2003) à partir d'une recherche conduite dans trois systèmes, la formation de commerciaux dans une entreprise publique, la formation d'ingénieurs dans une branche professionnelle et la formation d'infirmier(e)s.

Des conceptions partenariales

Nous déclinons ici deux grandes voies comprises et activées dans le cadre de nos accompagnements. La première voie empruntée pour concevoir un partenariat consiste à aider les concepteurs à sortir des contradictions entre les logiques productives²⁴ et les logiques éducatives en centrant l'ingénierie du système de formation sur le tiers inclus de l'alternance, l'apprenant et son devenir. La seconde voie pour pérenniser le partenariat consiste à concevoir un artefact²⁵ interface entre l'entreprise et l'école, sorte d'instance délibérante d'organisation et de décision coopérées. Cela, en s'assurant que cette instance garde durablement son pouvoir instituant, car la question du partenariat reste toujours un problème à concevoir, jamais une solution à appliquer. Mais l'auto-organisation collective qui fonde cette démarche ne se décrète pas et le risque de dérives bureaucratiques ou anomiques persiste ; le maintien de la confiance interpersonnelle étant un facteur de succès des alliances entre organisations (Koenig & Van Wijk, 1992).

On sait désormais que sans des dynamiques interactives d'acteurs engagés, les institutions sont impuissantes pour apporter des réponses inventives convenables. Aussi, une interface effective ou symbolique entre l'école et l'entreprise semble utile, car les formations en alternance mettent en avant la nécessaire et contingente coopération entre des acteurs d'institutions différentes (Clénet & Gérard, 1994), toujours à renouveler tant les différences entre les conceptions idéologiques (Schwartz, 1997) et les logiques d'action (Geay, 1998) sont exacerbées. Derrière cette question, émerge le problème plus large de la conception et de la régulation d'un système transversal à l'école et à l'entreprise. Sans cette instance, des dérives vers des formes bureaucratiques, des logiques marchandes mono-finalisées, des tensions inter-institutionnelles, restent possibles. On le pressent, la dimension partenariale porte en elle l'enjeu majeur de la qualité conçue de l'alternance et, au delà, du maintien de la confiance inter-individuelle dans l'exercice toujours difficile du partage du pouvoir de former.

Toutefois, le partenariat n'est pas la panacée. Il devient pertinent quand ses dynamiques sont comprises comme des processus d'engagement – invention d'acteurs pour concevoir la formation, avec comme principe majeur la distribution des pouvoirs de former, ce qui suppose la confiance. Nous observons que là où c'est devenu possible, même *a minima*, ce principe génère une voie originale pour tenter de réconcilier l'autonomie des sujets qui font la formation, avec l'hétéronomie uniformisante qui tend à générer la *montée de l'insignifiance*. Ces processus et ces formes d'*échappées démocratiques*, dont nous entretient Castoriadis (2005), autorisent des expéri-

24. Par exemple, la logique d'entreprise est limitée à la logique productive.

25. Ce peut être une instance formelle (comité de pilotage...), ou une instance symbolique fondée sur la confiance.

mentations significatives pour les sujets-acteurs et génèrent incontestablement des espaces générateurs de mouvements pour les organisations. Cela nous entraîne vers l'éthique de la conception.

LE SENS DE L'INTERVENTION AUPRÈS DES ACTEURS, L'ÉTHIQUE EN ACTION

Un troisième niveau, enfin, concerne précisément les acteurs dans l'alternance, apprenants, concepteurs, formateurs. Si l'on admet que la finalité majeure de l'alternance est d'autoriser la production de savoirs et de compétences singulières reconnaissables par les institutions, il convient de reconnaître qu'apprendre et se former par alternance procède d'autres logiques et d'autres rapports à inventer, c'est-à-dire d'une éthique renouvelée de la formation. En effet, le principe majeur de l'alternance est d'autoriser (rendre auteur de) la production de savoirs par l'expérience tissée (métissée) aux autres formes de savoirs plus académiques. D'une part, ce processus est complexe car il s'opère singulièrement en contextes, il reste ainsi largement imprévisible et aléatoire. D'autre part, il est construit en tensions inscrites dans des temporalités qui incorporent des expériences individuelles émiettées, non linéaires, reliées à des parcours emploi-formation et des contextes hétérogènes. Ces singularités et ces hétérogénéités ne sont pas toujours connues et reconnues par des conceptions personnelles autoréférencées ou institutionnelles standardisées. Souvent, à l'inverse, elles sont conçues, voulues et parfois rendues homogènes. Comment aller vers une complexification des conceptions en aidant au dépassement des conceptions monofinalisées ?

Des conceptions d'acteurs à réfléchir

La qualité de l'alternance est intimement liée aux conceptions sous-jacentes de ses auteurs/acteurs et aux valeurs qui les transcendent. Elle a affaire à l'éthique en action (et/ou à la morale) et ce, aux trois niveaux auxquels nous l'avons appréhendée : le niveau institutionnel, là où se conçoivent les logiques politiques empreintes des valeurs sociales privilégiées, le niveau organisationnel, là où se traduisent et s'organisent en contextes ces logiques et ces valeurs et enfin, le niveau où l'alternance devient pratiques d'acteurs, animés par des valeurs personnelles, des conceptions de l'Homme, de l'Autre et du monde. À chacun de ces niveaux, mais aussi de manière transversale, se pose alors la question de ce qui vaut, de ce qui semble juste et/ou bien (Neuberg, 1997)²⁶, pour la société, pour l'Humain. En tant

26. En philosophie morale, on distinguera le déontologisme, priorité au Juste, fondé sur des normes ; du conséquentialisme, priorité au Bien, fondé sur les conséquences.

qu'acteur, il s'agit alors de se situer et de faire des choix, par exemple entre normalisation et/ou autonomisation des personnes, entre garder le pouvoir de former ou le partager, entre contrôler l'application du prescrit ou évaluer la pertinence du construit.

Des visées émancipatrices

La visée autonomisante ou émancipatrice²⁷ propre à l'alternance, visée première²⁸ mais pas unique dans notre conception, traverse ces trois niveaux. Elle imprègne par exemple le niveau politico-institutionnel, dès lors que concevoir une alternance de qualité dans des contextes politiques contraignants, signifie penser des stratégies et des logiques d'actions capables de prendre en compte les multiples enjeux personnels, organisationnels, économiques et sociaux. Logiques plurielles finalisées par quoi et au regard de qui? L'expérience nous montre qu'à moyen et long terme, seuls les choix susceptibles de favoriser la responsabilisation des acteurs et l'autonomisation²⁹ des organisations de l'alternance peuvent rester viables. Concrètement, il s'agit de rendre pertinents des projets institutionnels pour créer des cadres d'interventions dont les qualités majeures sont la souplesse et l'ouverture, permettant aux acteurs de vivre leur propre alternance. Aussi, la qualité des cadres pour concevoir l'alternance reste largement à repenser au niveau des décideurs politiques mais aussi par ceux qui construisent l'alternance et accompagnent l'alternant. Comment aiguïser le souci de laisser sa place à l'Autre?

Nous avons montré plus avant que l'alternance suggère le partenariat et le partage du pouvoir de former et cela ne va pas de soi. L'alternance est un mode formatif qui paradoxalement relie tout en séparant. En cela, il peut favoriser la critique et la distanciation, bref, l'auto-détermination³⁰ par des niveaux de consciences plus subtiles. En multipliant les acteurs, les enjeux, les projets³¹ (Liiceanu, 1994), l'alternance peut, à certaines conditions d'ouvertures et de reconnaissances, favoriser l'émergence du singulier dans le pluriel et réciproquement. C'est un mode qui peut restituer à l'apprenant-alternant le premier rôle, celui d'un sujet-acteur devenant progressivement auteur de son œuvre. Pour peu que les concepteurs et les cadres autorisent et aident à ces mouvements.

27. Émancipatrice au sens étymologique du terme à savoir *une prise en main* de soi-même par soi-même.

28. Parmi d'autres visées telles que la professionnalisation, la qualification ou l'insertion.

29. Autonomisation et responsabilisation qu'il convient d'appréhender avec un minimum de sens critique (Beauvais, 2006).

30. C'est en éduquant l'autre à devenir lui-même que l'on confirme sa propre Humanité (Fichte, 1998).

31. Et on ajoutera avec Liiceanu (1994) que la pluralité des projets d'une société favorise l'émergence de projets singuliers.

Pourtant, pas plus qu'un autre mode de formation, l'alternance n'est d'essence vertueuse³²; elle peut présenter d'autres facettes moins nobles. Certes, on peut s'en saisir avec le projet de favoriser l'autonomisation de l'autre mais on peut aussi s'en saisir avec le projet (plus rarement revendiqué) de s'en servir à ses propres fins, de réduire l'autre au projet qu'on a pour lui. Autant de dérives possibles, quand autonomie et responsabilité ne relèvent plus d'une conception de l'Humain, mais qu'ils ne restent que de simples *slogans* à la mode, dénués de sens. Injonctions paradoxales, « barbaries douces » (Le Goff, 1999), montées de l'insignifiance, guettent l'alternance. L'alternance conçue comme moyen au service de fins seulement hétéro-déterminées³³: par l'institutionnel, préoccupé par des enjeux politiques majeurs et des contraintes temporelles fortes, qui ne prend ni le temps de penser la valeur des valeurs pour lesquelles il se *bat*, ni celui de s'interroger sur ce qu'elles deviennent une fois traduites en actions; par l'organisation de formation qui, souvent dans un souci de pérennisation, associe à la qualité la seule rentabilité au point de les confondre; ou encore par quelques acteurs désabusés ou craintifs, refusant l'incertitude du vivant, se révélant peu enclins à transformer leurs pratiques et à partager le pouvoir.

Posture et éthique de l'accompagnement

On comprend qu'il ne suffit ni de croire dans les vertus autonomisantes et responsabilisantes de l'alternance, ni de les prêcher, et encore moins d'en imposer ses propres traductions, pour que les acteurs de l'alternance s'autonomisent et se responsabilisent. Concevoir et conduire des modes de formation en alternance implique, au delà de choix politiques, organisationnels et pédagogiques conscients³⁴ que l'on adopte certaines postures et certains principes susceptibles, plus que d'autres, de favoriser l'émergence de nouvelles formes d'apprendre. Une de ces postures, est celle qui consiste à *accompagner* et un de ces principes est celui de *retenue* (Beauvais, 2004). Nous l'avons déjà dit, la fonction accompagnement traverse les trois niveaux de l'alternance en les reliant. De même, l'accompagnement ne se réduit pas à une somme d'activités qu'il suffirait de mettre en œuvre dans un ordre prescrit. Accompagner dans le système alternance suppose que l'on soit prêt à comprendre et/ou à adopter une diversité de postures qu'il convient d'appréhender dans leurs contradictions, leurs complémentarités, leurs paradoxes; postures de directeurs, de décideurs, de formateurs, d'enseignants,

32. La vertu est une disposition morale qui « a rapport aux passions et aux actions » (Aristote, 1992).

33. Violant ainsi la doctrine kantienne qui dit que l'humanité est elle-même une dignité; que l'homme n'est pas un moyen, mais une fin; c'est en cela précisément que consiste sa dignité (Kant, 1994).

34. Nous entendons par *conscient*: réfléchi et ayant fait l'objet de délibération, de recherche approfondie et de temporalités suffisamment longues.

de tuteurs, mais aussi posture d'accompagnant, à la fois plus subtile et plus réservée. Cette posture place l'accompagnant, aux côtés de l'accompagné, voire un peu en retrait³⁵, à distance. Cette posture se fonde sur des principes éthiques forts dont le principe de *retenue*³⁶ devient une composante majeure du respect³⁷, celui qui permet à autrui de devenir auteur de soi.

POUR CONCLURE : CONCEVOIR LA QUALITÉ, INTERVENIR TOUT EN RETENUE

Pour la formation des enseignants et des adultes, l'enjeu majeur de la conception suggère l'invention de formes *convenables* aux trois niveaux énoncés de l'alternance. Dans une version simplifiée, la conception se limite souvent à penser et à *injoncter* l'ordre des politiques, des organisations et des savoirs. Pourtant, si ordre il doit y avoir, nécessité est de savoir s'il se suffit à lui-même au point de s'autonomiser et d'échapper à tout contrôle humain ou de savoir comment il peut être mis au service du désordre de la vie apprenante. Sans ignorer les lois et les cadres, la conception des artefacts dans l'alternance (et ailleurs) ne peut faire l'économie d'au moins deux qualités.

La première est l'ouverture, ou concevoir des artefacts polyfinalisés et respectueux des temporalités, entre autres indicateurs (Clénet, 2003). La deuxième est la souplesse³⁸ permise par le cadre et générée par le concepteur. Aussi, la question de l'autonomie du concepteur (et de l'apprenant) ne peut être évacuée. L'action de concevoir est d'abord une action à conduire en propre, coopérée, en contexte. Elle n'est pas réductible à l'application d'approches standardisées, directives, parfois porteuses des *fantasmes* de maîtrise de la qualité *totale*, générant l'institutionnalisation de l'hétéronomie (Dupuy, 1976).

Fondamentalement, concevoir l'alternance suppose pour les concepteurs une pensée-action paradoxale fondée sur des dualités antagonistes: prescrire et/ou accompagner; intervenir et/ou se retenir; appliquer et/ou concevoir. Nos expériences et nos recherches montrent que le premier versant de ces couples, appliqué radicalement, est toujours contreproductif. Le deuxième par l'accompagnement, n'exclut pas les cadres fermes mais

35. L'accompagnant est celui qui sait se *retenir*, *s'abstenir*, pour que l'autre se décide et se *prenne en projet* (Beauvais, 2004).

36. Retenue empruntée à Serres (1991) mais également retenue au sens kantien, la morale kantienne faisant l'éloge de la *modération* et de la *modestie* (Kant, 1994).

37. Le *respect* qui, selon Pharo (2001), englobe trois dimensions: « Celui de la considération liée à un rang [...]; celui de la retenue, de la non-atteinte et des égards dus à certaines personnes et certaines choses [...]; celui de la distance liée à une comparaison des différences [...] ».

38. Entendue comme une potentialité non engagée de changement (Bateson, 1980, p. 256), et nous ajouterons rendue possible.

finalisés humainement, et fait de la retenue un grand principe éthique actionnable. Il se fonde sur des conceptions dont la finalité première est de laisser à l'Autre la possibilité de s'auto-déterminer dans le respect des cadres admis et qui le rassurent sur nos intentions de nous *limiter* dans nos actions afin de ne pas porter atteinte à ce qui fait sa propre valeur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aristote, (1992). *Éthique à Nicomaque*. Paris: Flammarion.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*, 2. Paris: Éditions du Seuil.
- Barel, (1988). Du bon usage du paradoxe dans la pensée et la pratique sociale. In *Pratiques de formation*. (pp. 13-26). Paris: Presses Universitaires de Vincennes.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. In *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*. Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. (pp. 99-113). Paris: L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2006). L'accompagnement au prisme de la responsabilité. In M. Beauvais, C. Gérard & J.-P. Gillier (Éds), *Pour une éthique de l'intervention, afin de concevoir le projet, la direction et l'accompagnement en formation*. (pp. 173-189). Paris: L'Harmattan.
- Boudjaoui, M. (2003). *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation, modélisation de pratiques ingénieriques en formation(s): ordres, désordres et organisations*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Lille 1.
- Castoriadis, C. (2005). *Une société à la dérive: entretiens et débats, 1974-1997*. Paris: Éditions du Seuil.
- Clénet, J. & Gérard, C. (1994). *Partenariat et Alternance en Éducation: des pratiques à construire*. Paris: L'Harmattan.
- Clénet, J. & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance, modélisation d'une expérience régionale. *Éducation Permanente*, 160, 43-58.
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance, pour comprendre, c'est-à-dire pour faire*. Paris: L'Harmattan, Collection Ingenium.
- Clénet, J. (2004). L'ingénierie en formation: appliquer ou concevoir? *Éducation permanente*, 157, 63-75.
- Comprendre l'alternance et développer sa qualité* (2000). Lille, C2RP, Préfecture et Région Nord-Pas-de-Calais.
- Comprendre les conceptions et accompagner les instances sociopolitiques et professionnelles* (2004). Lille, C2RP. Préfecture et Région Nord-Pas-de-Calais.
- Dupuy, J.-P. & Robert J. (1976). *La trahison de l'opulence*. Paris: PUF.

- Dupuy, J.-P. (1993). Les paradoxes de l'ordre conventionnel. In *Systèmes et paradoxes autour de la pensée d'Y. Barel*. (pp. 107-123). Paris: Seuil.
- Fichte, J.-G. (1998). *Fondement du droit naturel selon la doctrine de la science*. Paris: PUF.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs II, Doctrine du droit, Doctrine de la vertu*. Paris: Flammarion.
- Koenig, G. & Van Wijk, G. (1992). Alliances interentreprises : le rôle de la confiance. In Noël A. (Éd.). *Perspectives en management stratégique*. Paris: Économica.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La Découverte.
- Le Moigne, J.-L. (2003). *Le constructivisme, Tome 2: épistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris, L'Harmattan.
- Les formations-accompagnements, des outils pour développer la qualité de l'alternance* (2005). Lille, C2RP, Préfecture et Région Nord-Pas-de-Calais.
- Liiceanu, G. (1994). *De la limite, Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris: Éditions Michalon.
- Lupasco, S. (1986). *L'homme et ses trois éthiques*. Paris: Le Rocher.
- Neuberg, M. (1997). *La responsabilité, questions philosophiques*. Paris: PUF.
- Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte et Syros.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris: Éditions François Bourin.
- Simon, H.-A. (2004). *Les sciences de l'artificiel*. Paris: Folio, essais.
- Valéry, P. (1979). *Cahiers*. Paris: Gallimard, Coll. Pléiade.
- Vico, G.-B. (1710). *De la très ancienne philosophie des peuples*. Trad. du latin par G. Mailhos. Paris: Trans. Europ. Express.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Paris: Éditions du Seuil.

Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants

Philippe Maubant
Université de Sherbrooke

Le projet de cette contribution est double. Il cherche tout d'abord à rappeler de quelles manières les conceptions de la formation professionnelle des adultes, fondées principalement sur les dimensions historiques, politiques et culturelles, influencent les lectures et les interprétations du statut et du rôle de l'alternance en formation. Il vise aussi à mettre en évidence les raisons pouvant expliquer pourquoi l'alternance en formation ne peut pas constituer, pour le moment, un facilitateur du processus d'apprentissage professionnel. Le projet de cet article est de montrer, *in fine*, les conditions à mettre en œuvre pour faire de l'alternance un levier didactico-pédagogique permettant d'inscrire la question de l'acte d'apprendre au cœur du dispositif de formation professionnelle. L'analyse des politiques, des dispositifs de formation et des curriculums de formation des maîtres mis en œuvre au Québec depuis les années 2000 constitueront le contexte de la réflexion présentée dans cette contribution. La présentation de quelques résultats de recherches conduites par le CRIE sur l'analyse des pratiques d'enseignement servira de cadre de référence pour développer cette conception didactique de l'alternance.

L'ALTERNANCE AU CŒUR DES ENJEUX DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

La question de la formation professionnelle des jeunes et des adultes: un nouvel enjeu, la question du processus apprendre

Depuis les années 1970, la formation professionnelle des adultes tant en Europe qu'en Amérique du Nord est à l'origine d'une production scientifique importante. Trois principales perspectives de recherche ont nourri jusqu'alors les questionnements dont elle a fait l'objet: la perspective idéologique autour de la question des fondements et des origines de la formation professionnelle, la perspective socio-politique posant la question des finalités de la formation professionnelle et la perspective didactico-pédagogique, nous invitant à réfléchir aux conditions d'appropriation et de construction des savoirs professionnels. C'est cette dernière perspective que nous allons brièvement rappeler ici, à partir de l'énoncé de quelques traits caractéristiques.

Depuis une période relativement récente, s'appuyant en partie sur l'ergonomie du travail (De Montmollin, 1996; Leplat, 1997, 2000), se développent, à l'instar de chercheurs comme Samurçay, (1994), Rabardel (1993), Mayen (1997, 1999, 2004) ou Pastré (1999, 2002), des travaux et des publications en didactique professionnelle. Cette nouvelle perspective de questionnement de la formation professionnelle, et les modèles d'analyse et de compréhension de l'acte professionnel qu'elle sous-tend, proposent principalement d'identifier les savoirs professionnels en jeu dans l'exercice d'une profession. La réflexion formative constitutive de cette approche demeure néanmoins très présente. En effet, la perspective proposée par la didactique professionnelle vise, en premier lieu, à élaborer des propositions pour l'apprentissage des situations de travail et, *in fine*, à contribuer à l'évolution des dispositifs de formation professionnelle (Mayen, 1999; Pastré, 1999), en particulier en cherchant à articuler les propositions de la didactique professionnelle avec la problématique des compétences professionnelles. Souvent, d'ailleurs, ces travaux en didactique professionnelle ont pour principale origine une réflexion conduite par les organisations apprenantes sur l'évaluation des compétences des salariés (Mallet, 1996). Il y a donc une double logique participant de l'intérêt de certaines organisations pour les travaux en didactique professionnelle. La première finalité concerne l'ajustement des processus de formation à partir de l'identification préalable des savoirs professionnels en jeu dans une activité de travail. La seconde finalité vise à gérer au mieux les ressources humaines. Les travaux en didactique professionnelle s'appuyant sur une analyse de l'activité en situation de travail peuvent ainsi conduire les responsables de l'entreprise à ajuster les compétences de leurs salariés aux évolutions des postes et de

l'organisation du travail (Wittorski, 1997). Ainsi, cet arrimage de la didactique professionnelle à une logique de formation, comme à une logique de production et d'évaluation doit être pris en compte lorsque l'on cherche à identifier les cadres théoriques et conceptuels sous-jacents à ces modèles de lecture et de compréhension de l'activité professionnelle. Il n'en demeure pas moins que les travaux en didactique professionnelle (Habboub, Lenoir & Tardif, 2005) nous conduisent à questionner la profession sous deux angles : l'analyse de l'acte professionnel et la mise en évidence des conditions de transmission des savoirs professionnels (Bourdieu & Wacquant, 1992). Or, il nous semble que cette dimension didactico-pédagogique est absente des préoccupations de ceux et celles qui pensent et mettent en œuvre les dispositifs de formation professionnelle.

De la nécessité d'inverser l'ordre des priorités dans la conception organisationnelle des dispositifs de formation professionnelle ou comment remplacer l'ingénieur par le pédagogue ?

En effet, si l'on s'attarde quelques instants sur les orientations officielles ayant accompagné ces dernières années la rénovation des curriculums de formation à l'enseignement (MEQ, 2001), nous pouvons faire l'hypothèse que la dimension didactico-pédagogique s'efface très souvent au profit de l'ingénierie de formation. Ainsi les responsables des institutions de formation semblent préoccupés par un double souci : celui de mieux rationaliser l'acte de formation et celui de « produire » des enseignants les plus prêts à affronter les réalités des situations de travail. Cette préoccupation peut paraître légitime. Vanhulle et Lenoir (2005) confirment cette direction. Ils font état d'importantes et nombreuses publications anglophones portant sur la formation initiale des enseignants. Qu'il s'agisse de la méta-analyse réalisée par Wideen, Mayer-Smith et Moon (1998) ou de l'étude de trois cents rapports de recherche sur la préparation à l'enseignement conduite par Wilson, Floden et Ferrini-Mundy en 2001, Vanhulle et Lenoir montrent que ce qui domine dans les questions traitées dans ces différents travaux, c'est bien la préparation d'enseignants performants au regard des exigences sociales actuelles. Les responsables de programmes, quant à eux, privilégient souvent l'entrée par les modalités pédagogiques susceptibles de porter le projet de formation et d'atteindre les objectifs de construction des compétences professionnelles (Laurier, 2006 ; Desjardins & Boutet, 2006). Mais il s'agit le plus souvent d'une préoccupation pédagogique réduite à des aspects organisationnels. On parlera d'articulations, d'enchaînements, d'intégrations. L'usage même du terme de plan de cours cadres (Desjardins & Boutet, p. 81) censé constituer, pour les formateurs d'enseignants, le guide d'écriture de la planification des enseignements est bien, selon nous,

du domaine de l'ingénierie de formation. Nous pourrions trouver, dans cet inventaire des différentes orchestrations des textes officiels régissant la formation des maîtres au Québec, l'ensemble des objectifs visés par les programmes de formation à l'enseignement: l'organisation des différents cours, leurs agencements aux périodes de stage, les instruments d'évaluation des compétences... Là encore, la préoccupation centrale reste l'agencement des dispositifs formatifs et non la dimension didactico-pédagogique de l'acte d'enseignement-apprentissage.

Certes, la place des stages dans le processus de formation est évoquée. Mais le plus souvent elle l'est exclusivement autour de la question des modalités de collaboration entre les différents espaces-temps de formation développés à l'université et lors des périodes de stage. Il y a donc bien là un impensé didactico-pédagogique au sens où ne sont pas questionnés le sens, la nature et la place des savoirs professionnels à construire dans le dispositif de formation des maîtres. La raison de cet impensé tient principalement au fait qu'aucune analyse sérieuse des savoirs professionnels enseignants n'a été faite jusqu'alors, en particulier les savoirs d'enseignement construits supposément dans les espaces-temps que constituent les stages. Or, ce qui apparaît déterminant pour penser un dispositif de formation professionnelle, c'est de poser préalablement la question de l'analyse de l'activité professionnelle. Cette analyse doit permettre d'identifier les savoirs en jeu dans l'action professionnelle. Elle doit conduire aussi à comprendre les processus d'élaboration et de construction des savoirs professionnels. Elle doit enfin nous permettre de jeter les bases d'une compréhension de l'apprentissage professionnel. C'est ici que l'alternance en formation peut constituer non seulement un outil de lecture et d'analyse de l'apprentissage professionnel, mais aussi une voie d'entrée pour penser autrement les dispositifs de formation professionnelle des enseignants.

La seconde partie de cet article a pour objectifs de présenter quelques éléments issus de recherches menées par des chercheurs du CRIE notamment sur l'analyse des pratiques d'enseignement en montrant de quelles manières ces travaux poursuivent l'objectif de définir un cadre théorique et conceptuel solide sans lequel une lecture et une analyse de l'activité d'enseignement restent impuissantes à faire émerger les savoirs constitutifs de la profession. En outre, les travaux menés par ces chercheurs visent, *in fine*, à nourrir le débat sur le processus d'apprentissage professionnel présent dans les dispositifs de formation des maîtres. Si le dessein du CRIE n'est en aucune façon d'élaborer une pensée prescriptive sur la formation des enseignants, il reste qu'il nous semble essentiel d'aider à repérer quelques lignes-force sur lesquelles construire les futurs dispositifs de formation des maîtres.

COMPRENDRE ET ANALYSER LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT: UN PRÉALABLE, ÉLABORER UN CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL POUR LIRE, UN ENJEU, L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE RETENUE

Discours et méthodes pour analyser l'action d'enseignement

Depuis plusieurs années, le centre de recherche sur l'intervention éducative place la question de l'analyse des pratiques enseignantes au centre de ses préoccupations scientifiques. S'appuyant essentiellement sur les recherches conduites par le professeur Lenoir, depuis les années 2000, recherches subventionnées par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et par le Fond québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), les problématiques travaillées par l'une des équipes du CRIE visaient à étudier les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire l'étude des actes professionnels posés par l'enseignant dans la classe. Les premières recherches conduites par cette équipe, à l'aube des années 2000, cherchaient à comprendre l'impact des réformes éducatives et principalement l'influence des nouveaux curriculums sur les représentations des enseignants. Elles avaient également pour but d'étudier les pratiques d'enseignement à partir d'une grille d'analyse élaborée selon le concept d'intervention éducative (Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000). Ces différents travaux avaient conduit l'équipe de recherche à modéliser l'intervention éducative en élaborant quatre modèles d'intervention éducative qui devaient permettre de situer la pratique d'enseignement observée au regard d'une plus ou moins grande proximité avec l'un ou l'autre modèle. Cette conception de l'intervention éducative s'appuyait en grande partie sur les travaux de Not (1979).

Depuis 2003, les recherches subventionnées, conduites par l'équipe d'Yves Lenoir, poursuivent ce travail d'analyse de la pratique d'enseignement, à la fois chez les enseignants débutants mais aussi chez les enseignants plus expérimentés. L'une des recherches¹ prenait en compte, préalablement à l'étude de l'activité d'enseignement, l'analyse des éléments significatifs constitutifs de la réforme de la formation à l'enseignement et leur impact sur les représentations des enseignants. Cette recherche visait notamment à comprendre les modalités de réception et d'appropriation par les enseignants des orientations et des concepts de la réforme québécoise. Elle avait pour but de confronter la compréhension de ces modalités d'appropriation des orientations curriculaires à l'analyse des pratiques déclarées et à celle des pratiques effectives. Le cadre de référence pour analyser la pratique d'enseignement

1. CURRIMIE: Rapport entre curriculum et intervention éducative dans l'enseignement primaire. 410-2001-0628.

était, là encore, celui issu de la modélisation de l'intervention éducative. Une recherche, démarrée en 2004², vise à esquisser une théorie de la pratique d'enseignement à partir de l'élaboration d'un référentiel professionnel des enseignants du primaire. Ici, le cadre de la didactique professionnelle est particulièrement sollicité pour lire et comprendre l'activité d'enseignement. Cette référence à la didactique professionnelle permet d'élaborer un cadre théorique et conceptuel visant à identifier ce qui, pour nous, pourrait constituer les attributs de la pratique d'enseignement.

Dès lors, notre travail d'analyse de la pratique est conçu comme un dialogue, comme un rapprochement, voire comme une confrontation entre, d'une part, une construction théorique, c'est-à-dire un modèle interprétatif qui précise de façon opérationnelle, ce que pourrait être la pratique enseignante et ce que pourrait être l'entrée pertinente pour la penser et, d'autre part, la pratique effective observée dans un premier temps sur le mode descriptif. Le recours à la didactique professionnelle nous a donc conduits à construire une grille d'analyse nourrie de ce qui nous semble constituer la pratique d'enseignement. Mais cette grille d'analyse fondée sur un cadre théorique et conceptuel admet la possibilité d'identifier de nouveaux éléments constitutifs de cette pratique à partir de l'étude des enregistrements vidéo de situations d'enseignement-apprentissage. C'est la lecture conjointe de l'unité d'enregistrement vidéo, en tant qu'unité de contexte, et de sa transcription, en tant qu'unité de sens (Zaid, 2004), qui nous permet de faire correspondre des actions de l'enseignant avec des catégories de la grille d'analyse. Outre l'observation de la pratique effective, par le biais d'enregistrements vidéoscopiques, rappelons que nous nous appuyons aussi sur l'analyse d'entrevues de planification et de rétroaction. Ces deux outils de recherche complètent l'usage d'entrevues collectives et visent à saisir les fondements de la pratique d'enseignement, en particulier ce que Bru (Bru & Lenoir, 2006) qualifie de principes organisateurs de la pratique. Autrement dit, outre l'identification des éléments constitutifs de la pratique, nous cherchons à mettre à jour les processus de construction de cette pratique. C'est pourquoi, nous avons initié en 2006 un programme de recherche subventionné par le CRSH³ ayant pour objectif d'identifier les fondements des savoirs professionnels mobilisés par les enseignants. Certaines de ces recherches ont fait l'objet de publications dans des revues scientifiques (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002/2006; Lenoir, 2005; Lebrun, Lenoir, Oliveira & Chalghoumi, 2005; Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée & Hassani, 2005; Hasni, Lenoir & Lebeaume, 2006). L'ensemble de ces

2. REFEPROF: Contribution au développement d'un référentiel basé sur la pratique enseignante : à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique? 410-2004-1887.

3. FONDES: Fondements des savoirs mobilisés dans la pratique d'enseignement chez les enseignants du primaire au Québec : à quels fondements des savoirs les enseignants québécois recourent-ils dans leurs pratiques d'enseignement? 410-2006

recherches participent actuellement de l'orientation scientifique de l'équipe de chercheurs travaillant sur l'analyse des pratiques d'enseignement. Cette nouvelle approche de l'analyse des pratiques d'enseignement nous conduit à confronter notre choix méthodologique aux fondements épistémologiques et méthodologiques qui président à l'usage de tels dispositifs d'analyse en formation des maîtres.

Les différentes façons d'analyser et de comprendre l'activité d'enseignement: le modèle de l'analyse des pratiques en question

Les travaux sur l'analyse des pratiques professionnelles s'inscrivent généralement dans les théories de l'action (Baudouin & Friedrich, 2001). Ils constituent une des pistes possibles pour analyser le travail enseignant (Barrère, 2002). D'autres travaux sur l'analyse des pratiques portent d'ailleurs sur l'étude d'autres professions, en travail social et dans les professions de santé. Gauthier et Mellouki (2006) rappellent que cet intérêt de la recherche pour l'analyse de l'activité s'enracine dans une « nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » (p. 13). Ils identifient les travaux nord-américains (Calderhead, 1987/1992 ; Bolster, 1983 ; Doyle, 1990) et européens (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1993) qui font état de cette nouvelle orientation de recherche. Rappelons d'ailleurs que l'essentiel de ces travaux portent sur l'analyse des pratiques déclarées et non sur celle des pratiques effectives (Bressoux, 2001). En 2006, une recherche conduite conjointement par le CRIE et le CREFI de l'Université Toulouse-Le-Mirail, sous la direction de Marc Bru et d'Yves Lenoir (Bru & Lenoir, 2006) a porté sur l'analyse de 42 recherches portant sur la pratique d'enseignement et réalisées en Amérique du Nord (États-Unis, Canada Anglais et Canada Français) entre les années 1985 et 2005. De manière générale, les textes analysés concernent les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire « l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage » (Talbot, 2005, p. 35). Certains textes débordent toutefois ce cadre pour se pencher sur les pratiques enseignantes qui englobent un ensemble de sous-systèmes de pratiques dont les composantes sont, entre autres, les pratiques d'enseignement, les pratiques professionnelles, les pratiques formalisées, les pratiques de surveillance, les pratiques professionnelles hors de l'école (les planifications, les corrections, etc.) (Marcel, 2001). Bien que les aspects de la pratique enseignante considérés par ces différentes recherches soient multiples, l'analyse de ces publications met en évidence un intérêt des chercheurs principalement pour les dimensions psychopédagogiques et organisationnelles constitutives de la pratique d'enseignement (Bru & Lenoir, 2006). Celles-ci sont étudiées soit seules, soit en lien avec d'autres dimensions de la pratique. Ce sont par

exemple des recherches visant à mettre en évidence l'impact du contexte de classe sur les performances des élèves, sur les modalités de groupement des élèves (en groupe *versus* individuellement), sur l'organisation de l'activité d'apprentissage par l'enseignant, sur les modalités d'évaluation, sur la mise en œuvre de pédagogies spécifiques, sur les types d'interactions en classe, sur les activités de soutien, etc. L'aspect didactique paraît relativement peu présent dans l'ensemble des recherches.

Dans cette perspective, nous pouvons remarquer que plusieurs recherches centrées sur les dimensions psychopédagogiques et organisationnelles abordent les relations maître-élèves et élèves-élèves mais sans prendre en compte les savoirs en jeu. Concernant les publications présentant des synthèses et des méta-analyses sur les savoirs de l'enseignant, leurs analyses révèlent que peu de recherches prennent en compte les savoirs professionnels de l'enseignant. L'analyse de ces publications montre que le fondement des savoirs sur l'enseignement trouve son origine principalement dans les savoirs issus de la recherche (Fenstermacher, 1994). Les savoirs d'expérience, quant à eux, semblent constituer la pierre angulaire du savoir enseignant (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Comme le font remarquer Bru et Lenoir (2006), un grand nombre de recherches recensées s'appuient sur une conception de l'apprentissage professionnel qui consiste à considérer «qu'apprendre à enseigner est un processus d'acquisition de connaissances sur l'enseignement» (Carter, 1993). Dans cette perspective, selon Carter, l'université est une institution ayant pour tâche principale de mettre à disposition des formés la théorie, les habiletés et les savoirs sur l'enseignement. L'école et les milieux de stages constituent, quant à eux, des espaces-temps où l'on peut appliquer la théorie et les savoirs sur l'enseignement. Si ces recherches à visée applicationniste se proposent, *in fine* d'améliorer les pratiques professionnelles en outillant les enseignants, elles ne contribuent guère à enrichir la compréhension des pratiques. Elles accréditent la conception d'une formation professionnelle ancrée dans le rapport théorie-pratique, les stages n'étant que des espaces-temps d'application de la théorie et des savoirs sur l'enseignement. Par ailleurs, la conceptualisation, voire la théorisation de la pratique est une opération qui requiert bien plus qu'une énonciation incantatoire de ce qu'elle devrait être. En ce sens, la perspective qui consiste à lier recherche sur la pratique et formation à la pratique, dans la compréhension de l'activité d'enseignement, constitue selon nous une impasse. En effet, lorsque l'on étudie les recherches visant l'analyse des pratiques d'enseignement, on peut remarquer combien celles-ci sont sous la prégnance d'une logique de formation-évaluation, ce qui conduit là encore à décrire l'activité professionnelle comme ce qu'elle devrait être.

Cette interprétation de l'analyse des pratiques tend à justifier une certaine lecture de l'apprentissage professionnel fondée sur la relation descendante théorie-pratique. Dans cette perspective un certain discours sur l'alternance,

prônant le renforcement des liens entre la théorie et la pratique se trouve convoqué principalement pour justifier cette interprétation de l'apprentissage professionnel. Or l'alternance en formation, conçue comme cadre de référence d'une réflexion sur le processus de professionnalisation, mérite mieux que cette lecture réductrice.

De l'analyse de la pratique à l'analyse de l'activité

Lorsque l'on se propose d'analyser la pratique d'enseignement, il est important de clarifier, pour le définir, le concept même de pratique. Notons tout d'abord qu'il importe d'identifier ce qui compose cette pratique d'enseignement. Une première réponse peut être proposée en repérant trois types de savoirs articulés au concept de pratique : les savoirs *de* la pratique, ceux *sur* la pratique et enfin ceux *pour* la pratique. Dans la perspective de penser les dispositifs de formation professionnelle des enseignants, il apparaît donc nécessaire d'identifier préalablement les éléments constitutifs de la pratique d'enseignement : les savoirs professionnels, les principes organisateurs de la pratique d'enseignement et les processus d'élaboration, de construction et d'apprentissage des savoirs professionnels. Nous voyons bien ici que définir la pratique d'enseignement requiert d'identifier préalablement ses composantes. L'entrée par le concept des savoirs peut constituer une perspective pertinente si l'on veut faire de la pratique un concept opératoire pour lire et comprendre l'activité d'enseignement. Mais elle n'est pas suffisante.

Dans nos recherches, nous proposons une modélisation de l'activité d'enseignement dans l'attente d'esquisser une théorie de la pratique. Le cœur de cette modélisation s'appuie sur le concept d'activité. Vanhulle et Lenoir (2006), reprenant les travaux de Freitag (1986) et de Pastré (2004), considèrent que la pratique est « une totalité agissante et intégrative qui engage le sujet entier dans un projet finalisé » (Lenoir, à paraître, p. 23). Dans cette perspective, la pratique est considérée ici comme le résultat d'un processus d'objectivation de l'activité. L'analyse de ce processus d'objectivation révélerait différents rapports au savoir et à l'apprendre élaborés par l'enseignant.

Nous pourrions considérer que l'analyse de la pratique permet de mettre à jour la question du rapport à l'apprendre et du rapport au savoir et aux savoirs. Ceux-ci constituent les fondements des savoirs professionnels mobilisés dans l'activité. Cette conception de la pratique comme processus d'objectivation médiatisé symboliquement, nous conduit à rompre avec l'approche classique du rapport entre théorie et pratique, qui fait de la théorie le domaine de la conception et la pratique le domaine de l'action. Lorsque l'on se propose d'analyser les pratiques d'enseignement, on prend nécessairement en compte cette tension entre l'activité et le processus

d'objectivation de cette activité, ce qui peut expliquer la difficulté de se saisir et de comprendre l'activité d'enseignement. Si l'on souhaite, en formation d'enseignants, exploiter les périodes de stage comme espace-temps de formation, encore convient-il de considérer que nous n'approcherons pas l'activité elle-même mais seulement la pratique. En effet, l'exploitation des stages comme espace-temps formatif, ne peut être considérée comme l'exploitation pure et simple de la réalité professionnelle. Elle s'appuie sur une interprétation déjà construite à partir de processus d'objectivation portés par les différents acteurs de la formation que sont les enseignants en formation, les enseignants associés, les superviseurs de stage... Or, il pourrait être pertinent de travailler en formation professionnelle cette distance entre pratique et activité et faire analyser aux formés, comme aux formateurs, ce processus d'objectivation. Là où l'alternance en formation pourrait proposer un regard novateur et complémentaire à cette démarche d'analyse de l'activité d'enseignement, c'est qu'elle pose la double question, celle des savoirs mobilisés dans l'activité d'enseignement mais celle aussi des processus d'apprentissage professionnel qui conduisent à la construction et à la mise en œuvre de ces savoirs. L'alternance agirait en quelque sorte comme une lunette réfléchissante au sens où elle invite l'enseignant à penser son activité de manière réflexive mais tout en pensant celle-ci en termes de processus de construction et d'élaboration.

En interrogeant de manière dialectique cette relation entre savoirs et processus, nous pouvons faire l'hypothèse que les savoirs nécessaires à l'activité professionnelle et leurs principes organisateurs vont apparaître plus clairement à l'observateur et à l'analyste. Mais encore convient-il de penser l'alternance comme un espace-temps singulier, celui qui porte en lui le processus-clé de l'apprentissage, c'est-à-dire le processus d'apprentissage. Cet acte d'apprendre serait défini selon deux finalités complémentaires : celui de le penser en terme de relation dialectique entre savoirs et processus d'élaboration des savoirs. Mais aussi celui de le concevoir en termes de transfert des savoirs. C'est ici que l'alternance pensée et mise en œuvre comme une confrontation entre différents espaces-temps pourrait servir de cadre à la réalisation de ce double objectif d'apprentissage. Dans cette perspective, le dispositif d'analyse de l'activité d'enseignement que nous proposons, qui se fonde préalablement sur l'identification d'un cadre théorique et conceptuel et qui convoque une méthodologie particulière faisant appel à des méthodes mixtes, pourrait être pertinent en formation professionnelle.

Dès lors...

... une nouvelle configuration de l'alternance, échappant à l'enfermement organisationnel, peut voir le jour. Elle doit, selon nous, posséder trois attributs et viser un objectif, celui d'accompagner le processus d'apprentissage professionnel.

Le premier attribut consiste à considérer, et donc à définir l'alternance, comme un processus où interfèrent différents espaces-temps de fonction et de statut différents. Ces espaces-temps sont organisés sous la conduite de l'institution de formation. Ils ne sont pas définis selon un partage entre certains types de savoirs et/ou selon un partage entre différents porteurs de savoirs. Ils sont organisés selon leur capacité à identifier les savoirs professionnels en jeu dans l'activité d'enseignement et sur leur capacité à accompagner les processus de construction de ces savoirs professionnels. Ce premier attribut marquant cette nouvelle forme d'alternance s'appuie donc principalement sur un travail préalable de lecture et de compréhension de l'activité d'enseignement. Mais il prend en compte un postulat qui est celui de considérer que le processus d'apprentissage professionnel se trouve conditionné par un autre processus tout aussi majeur, celui du transfert. En effet, les recherches conduites au CRIE mettent bien en évidence qu'au-delà des savoirs professionnels constitutifs de l'activité d'enseignement, ce qui participe de l'exercice professionnel, c'est bien cette capacité à transférer différents savoirs d'un contexte à un autre, c'est cette tâche essentielle qui consiste à rechercher les savoirs, les choisir en fonction d'hypothèses de réponses à des questions posées à partir d'une phase-diagnostique de la situation éducative. Lorsque l'on parle de transfert, il ne faudrait pas réduire ce processus à un processus de « passage » entre des temps de formation et des temps de production. L'analyse des processus de transfert consiste à comprendre de quelles manières les différents types de savoirs nécessaires à l'activité d'enseignement sont convoqués par l'enseignant. Cette analyse cherche à comprendre aussi l'origine et les fondements de ces savoirs. Dès lors la simple observation de l'activité d'enseignement ne suffit pas. Il faut faire interagir la description compréhensive de cette activité avec les explicitations proposées par l'enseignant. Sans ce dialogue entre différentes sources de lecture de l'activité d'enseignement, il ne semble guère possible d'utiliser la compréhension de la pratique professionnelle comme moteur principal du processus d'apprentissage professionnel.

Le second attribut définissant cette alternance vise à favoriser le passage entre l'activité identifiée et la pratique en construction, à partir du processus d'objectivation dont nous parlions précédemment. Ce passage requiert de situer l'activité dans différents contextes et de la questionner à partir d'une production par les sujets-futurs enseignants d'un rapport significatif à soi, à autrui et au monde (Lenoir & Vanhulle, 2006, p. 215). C'est ici que l'alternance en formation, reconfigurée dans cette perspective, doit proposer une approche de la pratique d'enseignement où l'on favorisera le travail réflexif sur le rapport au savoir et à l'apprendre de l'enseignant en formation. Sans cette dimension réflexive, le passage de l'activité à la pratique comme processus formateur n'est pas possible.

Enfin, le troisième attribut permettant de définir cette nouvelle alternance renvoie à la question des processus médiateurs de l'apprentissage

professionnel et de ceux qui les véhiculent. En effet, sans l'accompagnement et donc la médiation d'un tiers qui peuvent aider à rendre explicite la pratique professionnelle, l'apprentissage professionnel ne peut fonctionner. Sans cette explicitation, l'enseignant-apprenant risque de passer à côté de ce qui constitue les clés de compréhension de la pratique professionnelle. Mais pour faciliter cette explicitation, encore convient-il de définir une modélisation de l'activité d'enseignement à partir de la définition d'un cadre théorique et conceptuel. Or, non seulement ce cadre n'existe pas actuellement dans les dispositifs de formation professionnelle, mais de plus, les concepts utilisés appartiennent parfois au vocabulaire de sens commun. Le plus souvent, lorsqu'il s'agit d'un vocabulaire plus scientifique, les termes utilisés ne réfèrent pas aux mêmes cadres théoriques. Ils ne font d'ailleurs pas l'objet d'un travail de confrontation et de mise en commun par les différents porteurs de savoir que constituent les superviseurs de stage, les formateurs d'enseignants, les enseignants associés. Ce dernier attribut définissant cette nouvelle forme d'alternance donnerait à l'alternance tout son sens.

CONCLUSION

L'alternance n'est pas selon nous un dispositif, ni un processus de mise en relation, encore moins une question organisationnelle. C'est bien autre chose. C'est une conception de la formation professionnelle qui consiste à faire interagir, dans une perspective dialectique, différents espaces-temps de formation visant l'apprentissage professionnel. Cette conception nouvelle de l'alternance s'ancre dans une référence théorique : celle de la didactique professionnelle. Elle s'appuie sur différents processus de lecture et de compréhension de l'activité d'enseignement, dont l'analyse des pratiques peut constituer l'élément déterminant. Elle requiert différentes méthodes d'investigation facilitant cette lecture et cette compréhension. Enfin elle suppose le recours à un cadre théorique et conceptuel commun partagé par les différents formateurs.

Dès lors, si l'on souhaite s'engager dans une politique d'amélioration de la formation professionnelle des maîtres, il apparaît nécessaire d'agir à trois niveaux : le niveau des *curriculum* de formation à l'enseignement (quels contenus proposer ? comment dégager ces contenus au regard de l'identification d'un référentiel professionnel), le niveau didactique (comment transposer ces contenus comme éléments d'un processus de construction professionnelle), le niveau pédagogique (quels formateurs sollicités et quelles situations d'enseignement-apprentissage proposées aux enseignants en formation ?). Sans la réponse à ces différentes questions, l'alternance en formation ne sera qu'une chimère éducative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Éds), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp.15-34). Paris: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. & Freidrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 7-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bolster, A.S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53(3), 294-308.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). Transmettre un métier. In *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Le Seuil.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bru, M., & Lenoir, Y. (2006). Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement: une collaboration scientifique France-Québec. CRIE-Sherbrooke, CREFI-Toulouse-Le-Mirail.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Cassell.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-64.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational research*, 22-1, 5-12.
- De Montmollin, M. (1996). *L'ergonomie*. Paris: La Découverte.
- Desjardins, J. & Boutet, M. (2006). Université de Sherbrooke: le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. In C. Gauthier & M. Mellouki, *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (pp. 69-94). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.3-24). New York, NY: Macmillan.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20, 3-55.
- Freitag, M. (1986). *Dialectique et société. Tome 1: Introduction à une théorie générale du symbolique*. Montréal: Éditions Saint-Martin. Lausanne: Éditions L'Âge d'homme.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Habboub, E., Lenoir, Y. & Tardif, M. (2005). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones. In P. Pastré & Y.

- Lenoir (à paraître), *Didactique professionnelle* (titre provisoire). Toulouse : Octarès.
- Hasni, A., Lenoir, Y. & Lebeaume, J. (2006). *La formation des enseignants des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Laurier, M. D. (2006). Le développement du programme pour le préscolaire/primaire. In *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A.A. & Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais & L. Portelance (Éds), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 265-285). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation, XXVI*(3), 483-514.
- Lenoir, Y., Roy, G.-R. & Lebrun, J. (2001). Enjeux des rapports entre manuels scolaires et intervention éducative. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (Éds). (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 5-21). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 24*(1), 91-128.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique, 4*(4). Document accessible à l'adresse <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Lenoir, Y. (2005). Le « Rapport Parent » ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of education / Revue canadienne de l'éducation, 28*(4), 638-668.
- Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). (Éds). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire? In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Éds). *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 119-141). Bruxelles : De Boeck, Collection Raisons éducatives.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume, *La formation à*

- l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (à paraître). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Mallet, J. (1996). (Éd.). *L'organisation apprenante*. Aix en Provence : Université de Provence.
- Marcel, J.-F. (2001). Questions et réponses. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. & Sonnatag, H.R. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen, P. (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle. Une approche de didactique professionnelle*. Thèse de doctorat, Université Claude-Bernard. Lyon.
- Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Éducation permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité. Sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.-M. Marcel & P. Rayou (Éds), *Recherches contextualisées en éducation* (p.29-39).
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A. Lisée, V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéo-scopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec, gouvernement du Québec. Direction générale de la formation et des qualifications.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.403-418). Paris : Dunod.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay & P. Pastré (Éds), *Recherches en didactique professionnelle*

- (pp.1-13). Toulouse: Octarès Éditions.
- Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant: complexité professionnelle et démarche clinique. In *Compétences et formation des enseignants, actes du colloque de l'AQUFOM* (pp.3-36). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: PUF.
- Rabardel, P. (1993). Représentations dans les situations d'activités instrumentées. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (Éds), *Représentations pour l'action* (pp. 97-111). Toulouse: Octarès.
- Samurçay, R. (1994). Conceptions des outils cognitifs pour le développement des compétences: résolution de problèmes pour la recherche en ergonomie et pour l'ingénierie. *Ergonomies et ingénierie*, 29, 269-276.
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Ange: Éditions Éres.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologies et sociétés*, 23(1), 55-70.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Widden, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making a case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary development. *Review of Research in Education*, 24, 173-210.
- Wilson, S.M., Floden, R.E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research; current knowledge, gaps and recommendations*, Washington, DC: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.
- Zaid, A. (2004). *Problèmes didactiques d'usage et de constitution d'une documentation et d'une assistance pédagogique en ligne pour des ingénieurs en formation en alternance*. Thèse de Doctorat, ENS de Cachan.

Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation

Patrick Mayen

**Établissement national d'enseignement supérieur
agronomique de Dijon (ENESAD)**

Cet article a pour but de discuter de l'intérêt que nous pourrions avoir à nous passer de la notion d'alternance en formation. Ceci au profit de la constitution d'orientations théoriques et méthodologiques pour l'utilisation des situations de travail et de l'expérience en situations professionnelles comme moyens de formation et de professionnalisation. Pour cela, comme nous y invitent les coordonnateurs de ce numéro de *Raisons éducatives*, nous devons remettre en question un certain nombre de présupposés et nous appuyer sur les constats de travaux réalisés à propos de dispositifs de formation par alternance et à propos de ce que sont les conditions et processus d'apprentissage en situations de travail.

Nous allons aborder ces questions du point de vue de la didactique professionnelle (Mayen, 2007 à paraître; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Dans un premier temps, nous proposons de discuter d'un certain nombre de pratiques et de présupposés portant sur le rôle de l'expérience et de l'activité en situation professionnelle dans les dispositifs de formation par alternance. L'idée que nous souhaitons développer est qu'il ne peut y avoir de conception homogène de l'usage des situations professionnelles dans les parcours de formation et qu'il est nécessaire de conduire une analyse didactique préalable portant notamment sur la nature du travail dans les emplois concernés par une formation, sur l'expérience antérieure des populations concernées, et sur nos connaissances en matière de processus d'apprentissage et de développement professionnel. Dans un second temps,

nous comparerons différentes situations sur quelques points critiques: le potentiel d'activité des situations, l'expérience antérieure des populations en formation, les risques de l'expérience, la place de la théorie dans le travail, afin de mettre en évidence la diversité des cas et d'esquisser certains modes d'analyse didactique professionnelle pour utiliser l'expérience en situation comme moyen de formation.

POUR UNE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DE L'USAGE DE L'EXPÉRIENCE EN SITUATION DE TRAVAIL COMME MOYEN DE FORMATION ET DE PROFESSIONNALISATION

Il est possible de résumer les questions posées pour toute didactique professionnelle de la manière suivante:

- avec quoi des professionnels ou futurs professionnels ont-ils à se débattre et à composer pour agir et obtenir des résultats? C'est ce qui correspond à l'analyse des situations de travail: identifier les tâches à réaliser, les buts à atteindre, les caractéristiques agissantes dans les situations, celles dont les professionnels doivent tenir compte, celles qui sont à transformer, celles qui influencent les phénomènes sur lesquels ils agissent, celles qui influencent l'action. C'est ce qu'il s'agit de connaître et à propos de quoi il s'agit de construire ou de transformer des capacités de raisonner et d'agir;
- quelles activités les professionnels déploient-ils pour y parvenir et quelles ressources utilisent-ils? C'est l'analyse de l'activité en situation et la mise en évidence de manières de se situer, de penser et d'agir de professionnels plus ou moins expérimentés et plus ou moins compétents;
- comment et dans quelles conditions apprennent-ils ou peuvent-ils apprendre à le faire et devenir des professionnels «compétents»? C'est l'analyse du développement, autrement dit des conditions et des processus qui, dans et par les parcours de vie, de travail et de formation, facilitent ou limitent la construction et le développement professionnel et personnel (Mayen, 2007, à paraître).

La conception d'un dispositif de professionnalisation ne peut manquer de poser la question de l'usage des situations professionnelles comme conditions de formation et de développement. Si les choix aboutissent à faire vivre des expériences en situation professionnelle, la question principale à poser est une question didactique: quelles expériences en situations professionnelles sont susceptibles de contribuer à la formation et au développement de quelles capacités à se situer, à penser et à agir?

Or l'alternance est une modalité développée dans certains milieux depuis si longtemps qu'elle semble être une loi de la nature. Elle donne

lieu à des dispositifs réglementaires (Clenet, 2007) qui reposent sur l'idée que l'organisation de l'alternance : 1. peut et doit revêtir les mêmes formes quels que soient les emplois et les secteurs professionnels, quels que soient les objectifs visés, 2. varie en fonction de facteurs de durée, de modes de financements, de type de mesures pas toujours lisibles. Dans tous les cas, cela préfigure toute démarche d'ingénierie de formation, tend à homogénéiser les pratiques et restreint les possibilités de penser l'usage des situations professionnelles et de l'expérience dans la formation et la professionnalisation.

Par ailleurs, on pourrait reprendre, pour la formation par alternance, ce qu'écrivait Meignant (1986) à propos du recours à la formation dans les entreprises : dans certaines cultures, quand on veut faire pleuvoir, on sacrifie une chèvre ; ici, quand on veut résoudre un problème de professionnalisation, on convoque l'alternance et l'expérience et on ajoute un peu plus de temps d'expérience et un peu plus d'encadrement par des expérimentés. Si l'on était un peu sévère, on pourrait penser que la mise en situation professionnelle est une manière de résoudre hâtivement deux difficultés récurrentes de la formation professionnelle.

La première est celle de la définition de ce qui est visé : à savoir, d'une part, quelles sont les situations futures que les personnes en formation seront amenées à rencontrer et avec lesquelles elles devront se débattre pour réaliser certaines performances ? D'autre part, qu'est-ce qui doit être appris et approprié puis développé pour constituer un répertoire de capacités durables pour agir ?

La deuxième est celle de la « problématique de l'apprentissage orienté vers l'agir » (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007) ou, en termes de didactique professionnelle (Pastré, 1999) : comment apprendre des situations ? Or, les choses sont plus compliquées qu'on tend à le croire. Ainsi, les travaux de didactique professionnelle orientés vers l'analyse de l'usage des simulations mettent en évidence le fait suivant : l'usage de situations professionnelles simulées apparaît comme une modalité plus pertinente de développement de la maîtrise de certaines classes de situation que l'exercice de l'activité en situation de travail (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Samurçay & Pastré, 2004). Une étude récente (Meyer, 2006), à propos du travail infirmier, montre que l'apprentissage de « gestes » professionnels comme la pose de perfusions, identifié comme un geste dont l'apprentissage est supposé se prolonger, se développer et s'entraîner pour se routiniser au cours des stages en situations professionnelles, conduit à ce qu'un nombre significatif d'élèves construit une pratique à risques. Une des causes est que les situations de travail produisent des activités approximatives, simplificatrices, marquées par la référence à des critères de réussite immédiats. Et ceci en raison des contraintes effectives qu'elles engendrent pour des débutants qui ne se sont encore pleinement appropriés ni les fins de l'action, ni les causes des

opérations à effectuer, et qui n'ont pas acquis une aisance suffisante des opérations d'exécution de l'action.

Ces remarques contribuent à nuancer certains présupposés pointés par les coordonnateurs de cet ouvrage de *Raisons éducatives*: l'activité humaine serait « par nature apprenante ou source d'apprentissage et peut être créatrice de compétences » ou bien: l'individu « est capable de faire même s'il n'a pas appris, car il est capable d'apprendre en faisant, particulièrement face aux dysfonctionnements ou aux imprévus » (Geay, 1998, p. 39), ou encore: « Un sujet ne peut pas agir sans qu'en même temps il ne produise des ressources pour gérer et orienter son action » (Pastré, 2007, à paraître). Soit, mais quelle est la nature et la qualité de ces ressources? Quelles sont la nature et la qualité de ces apprentissages? Quelles sont les limites de l'apprentissage par l'action?

Pastré (2002) souligne ainsi qu'on apprend moins par l'exercice de l'activité que par son analyse. Mais encore faut-il que l'expérience vécue contienne un potentiel d'analyse; c'est-à-dire: en quoi l'action en situation est-elle plus ou moins susceptible, selon les cas, de créer une zone potentielle de développement (Vygotski, 1985) que l'analyse réflexive pourrait relancer, actualiser et développer? Quelles formes d'analyse réflexive sont-elles requises pour que les situations et l'action expérientielles correspondent à « cette modalité de formation par et pour le sujet se formant, en prenant ses expériences et le travail sur la valeur de ses expériences comme terreau de la formation » (Clenet, 2002). À l'inverse, des situations professionnelles peuvent contenir un ensemble d'ingrédients qui dessinent une configuration potentielle d'apprentissage et de développement très proche de configurations supposées relever d'un cadre de formation institué: circulation de concepts, échanges et discussion, problèmes à résoudre, disponibilité des ressources, temps pour apprendre, etc.

Si l'on veut aborder le présupposé selon lequel l'expérience est *a priori* source d'apprentissage, il est fructueux de revenir à Dewey (1943). Il définit la notion de « qualité » d'une expérience en relation avec le « principe de continuité ». Celui-ci est défini ainsi: « L'expérience emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » et: « Chaque expérience devrait pouvoir contribuer à préparer une personne à des expériences plus poussées et plus profitables ». À partir de là découle une série de conséquences beaucoup moins triviales qu'il n'y paraît:

- « Toute expérience fourvoie qui arrête ou fausse le développement de l'expérience ultérieure. Une expérience peut entraîner un durcissement, un manque de sensibilité et de réaction. Au lieu de les accroître, on restreint pour l'avenir les chances d'une expérience plus riche ».
- « Une certaine expérience peut accroître la précision des automatismes du sujet sur certains points et cependant le faire verser dans une ornière (...) Une expérience peut être de quelque profit immédiat et cependant

n'engendrer qu'une attitude sans application ni fermeté, qui ne tend à rien d'autre qu'à dévaluer la qualité des expériences à venir et empêche le sujet d'en recueillir tout le fruit qu'elles auraient dû lui apporter ».

- Enfin, Dewey estime que la continuité de l'expérience nécessite que celle-ci ne soit pas simplement une succession d'événements vécus, épars, sans liaisons : « Il se peut que les expériences soient sporadiques et sans liens, de sorte que, même si chacune d'elles, prise à part, est agréable ou stimulante, elles n'en sont pas moins isolées les unes des autres. L'énergie alors se dissipe et le sujet n'est qu'un dispersé de l'attention. Chaque expérience peut être en soi vivante et intéressante et cependant le manque de liaison de l'ensemble engendre des habitudes centrifuges, sans force d'intégration, d'où résulte une inaptitude à contrôler les expériences ultérieures ».

On ne peut donc se tenir à des principes trop homogènes : les situations portent des potentialités différentes d'activité, d'apprentissage et de développement ; l'expérience suppose certaines conditions pour être de qualité ; la complexité des processus d'apprentissage est aussi vive en situation de travail qu'en situation de formation.

Partant de là, la conception et la conduite des dispositifs de formation professionnelle supposent de procéder à une analyse des possibilités d'usage de l'expérience en situations professionnelles, en fonction des objectifs visés, des particularités des métiers et emplois, des caractéristiques des personnes en formation. Il s'agit de procéder à une analyse didactique professionnelle, qui serait propre à une possibilité originale offerte aux concepteurs de formation professionnelle : utiliser les situations de travail comme moyen de formation.

Plusieurs points d'attention semblent à considérer :

- La nature des situations professionnelles à venir et la définition du type de professionnel compétent pour l'activité en situation. Quelle est la nature des situations dans lesquelles les personnes en formation auront à exercer leur activité ? Qu'est-ce qu'un professionnel compétent et pour quoi ?
- La diversité des situations : selon les types d'emplois et de métiers, selon les secteurs, le potentiel d'activité des situations est différent. Qu'est-il possible ou pas possible de faire ou, simplement, de fréquenter, en situation ? Quelles tâches, de quel niveau, sont disponibles et accessibles ?
- Au sein des mêmes types d'emplois ou de métiers, on peut trouver une diversité plus ou moins étendue mais toujours significative. Par conséquent, chaque élève, étudiant, apprenti, stagiaire est amené à rencontrer une situation au potentiel différent. Comment amener chaque personne à rencontrer la diversité et pas seulement la spécificité ? Comment également passer du particulier au général ? Quel est le potentiel de généricité de chaque situation ?

- La qualité de l'expérience et les risques de l'expérience précoce. L'expérience n'est pas une garantie de développement des capacités de penser et d'agir. Les acquis d'une expérience en situation peuvent s'opposer, dévier des objectifs visés par le dispositif de formation. Ces deux premiers points devraient suffire à se poser la question de l'intérêt du choix des situations professionnelles comme moyen dans une formation, puis de leur durée, puis de leur place.
- Le potentiel d'apprentissage et de développement d'une situation n'est pas seulement fonction des caractéristiques données de la situation, il est fonction de l'expérience antérieure des catégories de population puis des personnes qui les rencontrent.
- Les processus d'apprentissage en situation : nous disposons aujourd'hui d'un certain nombre de connaissances sur l'apprentissage, sur l'apprentissage en situation qui sont des ressources pour orienter le choix et l'usage des situations professionnelles.

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE COMPARATIVE ENTRE CLASSES DE SITUATIONS DE TRAVAIL DU POINT DE VUE DE LEUR USAGE POUR LA FORMATION

Nous allons à présent comparer différentes situations professionnelles au regard de leur potentiel d'activités et d'apprentissage. Deux situations servent de fil rouge : la formation des agents-mouvements dans une entreprise ferroviaire et une formation de service aux personnes.

L'expérience antérieure

Il s'agit d'identifier la nature et la qualité des expériences antérieures des populations en formation pour comprendre avec quelle expérience l'expérience de formation et l'expérience en milieu professionnel vont être vécues. Quelle expérience les expériences antérieures vont-elles permettre de faire, ou de ne pas faire ? Quel rôle le dispositif de formation peut-il avoir pour agir sur la qualité de l'expérience antérieure afin d'influencer la qualité des expériences à vivre au cours de la formation par alternance ?

Dans certains domaines, on part d'un état de table rase dans lequel les futurs professionnels ignorent presque tout de la nature des emplois et des cadres institutionnels où ils s'exercent et n'ont pas ou très peu d'expérience des objets, des instruments, des techniques et des savoirs en jeu. C'est le cas de nombreuses formations techniques et technologiques dans des secteurs industriels. D'autres partent, à l'inverse, d'une expérience pratique du travail, comme cela a été longtemps le cas des enfants d'agriculteurs et comme c'est

encore le cas d'enfants d'artisans. Ils ont la familiarité sociale du travail, de ses rythmes, de son positionnement social, de ses réseaux sociaux. Ils ont une certaine pratique, souvent celle des tâches dites de base qui permettent d'assurer un grand nombre de travaux en tant qu'exécutant. L'expérience est une expérience directement professionnelle, issue de l'exercice des activités professionnelles. Une large palette de ressources est disponible. De nombreux blocs de tâches de niveaux intermédiaires sont acquises et routinisées. A priori, l'attention peut être portée sur l'essentiel et sur des tâches et phénomènes plus généraux ou plus pointus et de niveau plus élevé. Pourtant l'expérience a aussi construit des certitudes, notamment parce qu'elle a réussi : les pratiques sont efficaces, validées par l'action et par l'entourage. Elles se sont passées de la compréhension et elles peuvent être expertes pour la situation très spécifique où elles se sont exercées. L'expérience a pu construire aussi une croyance à propos de la manière dont le métier s'apprend : sur le tas. La qualité de l'expérience peut être réduite dans ses potentialités de développement même si la personne approfondit et affine certaines habiletés déjà construites, même si l'expérience est satisfaisante sur le plan de l'intégration sociale et de la reconnaissance individuelle. On constate qu'elle prépare incontestablement à affronter avec confiance des expériences futures, mais peut-être beaucoup moins à les affronter avec une plasticité et des ressources cognitives suffisantes. Elle prépare sans doute assez peu à accorder une place à la formation.

Les agents-mouvements sont appelés à exercer une large gamme d'emplois dans le domaine de la circulation et de la régulation ferroviaire. Lorsqu'ils entrent en formation d'agent-mouvement, la majorité des élèves n'a pas d'expérience du travail qui sera le sien après la formation. Recrutés après leur sortie du système scolaire, ils n'ont pas eu l'occasion de fréquenter les situations. Même pour les usagers des trains, le système socio-technique de la circulation des trains n'est pas un objet familier.

Dans les formations de service aux personnes, même les plus jeunes ont une expérience personnelle des jeunes enfants ou des personnes âgées, vécue dans la sphère familiale ou dans celle de l'entourage proche. Ils peuvent avoir une expérience domestique de l'action : « s'occuper » des frères et sœurs ou des grands-parents. Ils ont une expérience des tâches ménagères, des tâches de soin. Ils peuvent avoir une expérience plus professionnelle : emplois d'été, petits boulots, baby-sitting. Ils ont toujours une expérience culturelle à travers les lectures, les médias, les discussions ordinaires qui portent sur ces situations. Des notions gérontologiques, psychologiques, pédiatriques, des manières de faire supposées appuyées sur ces domaines scientifiques circulent. Les plus anciens ont une expérience professionnelle parfois longue. Enfin, les expériences sont souvent considérées comme des expériences « réussies », au sens où elles ont été estimées suffisamment satisfaisantes par l'entourage et par les personnes elles-mêmes. En somme,

« elles s'en sont bien tirées ». Cette expérience antérieure est une des caractéristiques avec laquelle ils entrent en formation et vivent les expériences professionnelles insérées dans le dispositif de formation par alternance. Elle imprègne et oriente leur activité en formation et pendant les séquences en situations professionnelles. L'expérience a souvent créé un sentiment de compétence. Elle a constitué un système de représentation des situations, des buts et des objets du travail, des critères et indicateurs de réussite, des variables pertinentes et essentielles à prendre en compte. Elle a généré des modes d'action estimés efficaces.

Tout cela constitue ce avec quoi les personnes en formation ont à faire, et leurs formateurs avec eux. Dans ces secteurs professionnels, les formateurs placent la notion de professionnalisation en rupture avec l'expérience et les pratiques « domestiques ». Ils sont amenés à « travailler » cette expérience antérieure pour que les personnes puissent identifier en quoi celle-ci comporte des éléments qui ne correspondent pas aux pratiques professionnelles attendues et visées par la formation ou, à l'inverse, en quoi ces éléments forment des acquis pour l'exercice du métier dans les situations d'emploi futures. On pourrait dire que le principe d'alternance est étendu aux expériences vécues antérieurement.

Expérience globale, expérience partielle, expérience progressive

La nature du travail proposé conduit-elle les personnes à se trouver confrontées d'emblée à la globalité et à la complexité de vastes unités d'action ou bien permet-elle d'aborder des unités de taille plus réduite ? Une progressivité est-elle possible ?

Les agents-mouvements, lorsqu'ils sont en situation d'action sont d'emblée confrontés à la globalité des dimensions et des événements des situations. Il est difficile d'isoler des tâches qu'il serait possible de fréquenter indépendamment des autres tâches qui composent les situations de travail. Les emplois de techniciens de l'entretien et de la réparation automobile, en revanche, quel que soit le niveau de qualification, proposent des unités de travail effectives, utiles, de taille et de niveau différents, facilement isolables. Cela autorise une certaine progressivité dans la découverte et l'action en situation (Kunegel, 2006).

Le travail de service aux personnes se situe entre les deux. Si l'on examine le service auprès de personnes âgées, on peut identifier un ensemble de tâches dites techniques relativement isolables : préparer des menus, des repas, assurer l'entretien d'un lieu de vie. D'autres tâches sont à la fois distinctes et insérées dans ce qu'on peut désigner comme une approche globale de la personne : faire la toilette, aider aux déplacements, aider

à la prise de repas, etc. L'identification des caractéristiques propres à la personne est une des conditions de la construction d'une action adéquate et dépasse la réalisation prototypique de chacune des tâches. L'adaptation aux caractéristiques de chaque personne suppose ainsi de connaître ou d'identifier l'état de santé, l'état des capacités physiques, intellectuelles, l'état du moral de la personne, ses goûts et envies, ses habitudes de vie. On peut donc dire que, d'emblée, les professionnels sont confrontés à cet enjeu global mais qu'il est possible de le faire vivre à travers l'exercice d'une tâche parmi d'autres tâches.

Le potentiel d'activité

Ce serait, probablement la première question à poser : qu'est-il tout simplement possible de faire, ou même de « fréquenter », en situation professionnelle ? Quelles situations est-il possible de vivre ? Quelles tâches ? Quels objets et phénomènes ? Quelles activités peuvent être engendrées en situation ?

Dans le secteur de l'entretien et de la réparation automobile, certains petits garages ne peuvent absorber le coût de certains instruments de diagnostic et de réglage. Ils reportent les tâches qui en exigent l'usage à des agents ou concessions de plus grande taille. Les jeunes en formation ne peuvent donc ni observer, ni réaliser des tâches inexistantes dans leur entreprise d'accueil. Dans le secteur agricole, outre la diversité des productions, peut se poser aussi la question des risques d'utilisation de certains matériels de haute technologie. Là où des machines plus rustiques autorisent les jeunes à prendre en main le travail ou à y contribuer effectivement, des machines plus fragiles ne leur sont pas confiées. Pour d'autres, ce sont les produits eux-mêmes qui sont trop spécifiques ou bien les technologies qui sont obsolètes.

Spécificité – exhaustivité des situations

Selon les secteurs professionnels, on observe une plus ou moins grande diversité des situations dans lesquelles des personnes vont vivre leur expérience. La diversité peut porter sur tout ou partie des constituants de ce qu'est une situation de travail : cadre institutionnel, organisation du travail, dont notamment périmètre des postes, découpage du travail et des fonctions, degré de richesse des fonctions, niveau d'autonomie de décision et d'action, buts, nature et évolution des systèmes techniques, pratiques.

Pour les agents-mouvements, la diversité des sites d'accueil pour les rares phases d'alternance est très grande : la nature du matériel, la densité des circulations, la spécialisation ou la polyvalence, les conditions

d'encadrement. La diversité qui implique pour chaque agent en formation le risque d'être confronté à une situation spécifique s'oppose à l'intention de la formation qui vise un apprentissage des manières d'agir pour l'ensemble des cas possibles. Comme nous l'avons précisé plus haut, c'est l'apprentissage systématique des grandes catégories de situation, la confrontation à des exercices éventuellement complétés par des séances de simulation qui vise à faire acquérir la diversité et non pas le retour d'expérience. En effet, même si la diversité entre les cas rencontrés par les élèves est maximale, le retour d'expérience ne permet de traiter qu'une faible part des classes de cas possibles. Nous sommes bien dans un univers où la généralisation ne suffit pas à faire construire des réponses à l'ensemble des cas possibles. Il est nécessaire de passer par l'apprentissage de chaque classe de cas car les réponses ne peuvent être inventées. Elles doivent être découvertes et apprises comme des règles impératives.

Dans le service aux personnes, la diversité est également grande : nature et potentiel d'autonomie du logement qui peut être plus ou moins bien équipé pour les déplacements, la cuisine, le ménage, la toilette ; nature de la dépendance de la personne, capacités affectées, degré d'autonomie, caractère de la personne, etc. Pour les agents-mouvements, un seul chemin pour atteindre un but est admis. Par contre, dans le service aux personnes, une pluralité de manières de faire pour produire des résultats attendus – mais plus flous – est possible. Dans ces dispositifs, ce sont les retours collectifs sur l'expérience qui réintroduisent la diversité et la variabilité. Les formateurs utilisent la diversité des expériences comme une opportunité pour faire apparaître la diversité et la nature de la diversité. La généralisation passe par la construction d'invariants : il s'agit, par exemple, de construire de quoi identifier les capacités d'une personne à « contribuer à la réalisation de sa toilette ». Le retour sur expérience ou l'analyse de situations filmées avant la mise en situation professionnelle ont pour but d'apprendre à orienter l'attention sur une dimension de l'action, à comparer la nature et le niveau des capacités de personnes différentes, compte tenu de leur environnement spécifique puis d'identifier, de découvrir et de s'approprier des gammes de manières de faire ajustées aux personnes. On note ici que les supports filmés sont possibles et offrent un fort potentiel pour l'analyse car ce qui se passe est manifeste et l'ensemble de la situation est circonscrite. On peut aussi isoler l'analyse d'une tâche et d'une dimension de cette tâche. Par exemple, ici, on pourrait orienter l'attention sur le corps propre des professionnels comme instrument d'aide aux déplacements, à la toilette et aborder la question des gestes efficaces pour la protection de soi.

Cela se situe à l'opposé du travail d'agent-mouvement qui est global et très peu décomposable. Son analyse rétrospective ne serait possible qu'avec l'ensemble des autres agents concernés, par exemple par un même incident, faute de quoi, un seul agent ne peut avoir eu connaissance de ce qui s'est

déroulé hors de son espace d'action. C'est pourquoi les simulateurs sont aussi utiles. Ils permettent aux formateurs de ralentir, d'arrêter ou d'accélérer le déroulement des événements. Ils condensent en un même lieu un vaste espace d'événements et d'actions. Toutes conditions pour l'apprentissage et la réflexivité que le terrain ne peut systématiquement offrir.

Les risques de l'expérience

Plutôt que de risques de l'expérience, il faudrait parler de risques liés à l'expérience précoce. Les risques sont perçus de manière identique par les formateurs des agents-mouvements et pour des formateurs en soins infirmiers (Meyer 2006) :

- la confrontation aux expérimentés en situation peut être celle du dénigrement de la formation, de son utilité, de ses apports ;
- la confrontation à l'expérience des autres peut être celle de pratiques plus ou moins conformes, mais apparemment efficaces et moins coûteuses en temps ou en attention, ou en raisonnements ;
- ajoutée à la spécificité de la situation vécue, cela peut entraîner une sous estimation de la nécessité d'apprendre et de mettre en œuvre les pratiques et raisonnements de sécurité dans leur intégralité ;
- sur un plan plus cognitif, même si les pratiques des autres sont des pratiques conformes, il se peut que les élèves les observent sans avoir les moyens de percevoir l'ensemble des opérations de prises d'information et de contrôle, de raisonnements, et même d'exécution de l'action. Ils n'ont pas les moyens d'accéder à ce qui se passe avant ou après ou de comprendre en quoi les conditions spatiales, organisationnelles anticipent, neutralisent ou compensent des risques potentiels. Ils peuvent ne pas avoir les moyens d'estimer si les pratiques sont conformes ou non. On tend à oublier que l'imitation est un processus et que l'imitation est d'autant meilleure que ceux qui apprennent savent déjà certaines choses sur l'action, notamment sur les buts et résultats attendus, sur ce qui doit faire l'objet de l'attention : quoi percevoir (où et quoi regarder, écouter, sentir, etc.) notamment. Or, en situation, une partie des facteurs agissants, une partie des phénomènes ne sont pas accessibles, pas plus que, nous venons de le voir, la part d'activité de prise d'information et de raisonnement des expérimentés et leur connaissance du contexte spécifique.
- la construction et l'appropriation des manières de raisonner et d'agir, découvertes et développées en formation, peuvent être partiellement achevées. Ce qui tend à les fragiliser. Confrontées aux contraintes « productives », aux « modèles professionnels en acte », elles peuvent apparaître inadaptées. Lorsqu'il s'agit de référer son action à un cadre théorique, ce dernier suppose d'être élaboré en instrument. Cela signifie qu'il est intégré à l'action et sert effectivement à identifier les situations et les événements, à orienter l'action, mais il doit aussi faire l'objet d'une

adhésion. Or, les personnes rencontrent le milieu et ses pratiques alors même qu'elles sont loin d'avoir eu le temps d'apprendre suffisamment de théorie et de l'intégrer.

- on constate alors que, comme le disent les formateurs des agents-mouvements, il faut que les manières de raisonner et d'agir soient suffisamment constituées et appropriées, voire entraînées pour devenir des routines. Il s'agit de donner aux élèves de quoi résister aux risques du terrain. Cela semble vrai pour les acquis relevant de la théorie et des acquis relevant des manières de faire.

Critères de réussite et niveau de réalisation de l'action

Une série de phénomènes propres à l'activité en situation mérite d'être examinée. Par exemple : les premières acquisitions sont souvent fondatrices. Dans ce sens, l'expérience de l'action, même en situation de formation, constitue une première expérience qui peut notablement préparer la manière dont les expériences ultérieures de terrain seront vécues et dont la formation sera vécue au regard des expériences de terrain. Les premiers moments de l'expérience construisent des schèmes d'autant plus résistants aux futures interventions formatives et aux expériences ultérieures que l'expérience est finalisée par la réussite et, de ce fait, n'est pas constituée en expérimentation. L'action et ses effets ne sont pas considérés comme des hypothèses de réussite, mais acquièrent rapidement le statut de certitudes dès lors qu'une certaine validation intervient. Or, la réussite en situation professionnelle peut être une notion trompeuse. Les indicateurs de réussite peuvent y être spontanés, partiels, relever de traits de surface accessoires alors que les indicateurs essentiels sont ignorés ou difficilement perceptibles et disponibles. La réussite peut aussi être vécue sans compréhension de ce qui l'a produite. Les relations entre fins et moyens mis en œuvre, entre la part des conditions qui ont contribué à la réussite et l'action propre de celui qui a agi ne sont pas comprises. Certaines liaisons sont établies qui ne correspondent guère à ce qui s'est réellement passé. Il se peut ainsi que les tâches confiées aient été des tâches simples, que les variations à risques aient été anticipées ou bien qu'elles aient été régulées par ailleurs. Il se peut que la situation spécifique du stage soit d'un niveau de complexité réduit par rapport aux situations les plus courantes du métier. Il se peut que le niveau de performance visible soit atteint mais qu'il ne le soit pas au regard de critères moins observables. Il se peut que le débutant ait compensé, par des prises de risques ou un engagement physique ou personnel excessif, les aspects de situation qu'il ne sait pas maîtriser par ses capacités et connaissances. Il se peut que les écarts à la performance attendue n'aient pas été constatés par ses encadrants. L'absence de remarques négatives valant satisfaction.

Toute personne entre dans une activité avec son expérience et ses capacités. Elle y entre avec un certain niveau d'investissement, de raisonnement. Dans un certain nombre de cas, l'expérience en situation d'alternance conduit les futurs professionnels à la découverte d'un écart entre ce qu'il faut faire en situation et ce qui avait été imaginé et ce qui avait été présenté en formation. L'écart peut être un écart de tâche et de besoin d'attention à accorder à une tâche. Ce qui est estimé important dans le milieu peut différer, ou bien les faits et les phénomènes peuvent imposer des priorités. L'écart peut aussi être un écart de niveau et, dans de nombreux cas, les élèves ou apprentis découvrent avec surprise que ce qu'ils découvrent n'est pas aussi complexe ou pas aussi hors de portée de leurs capacités qu'ils l'avaient envisagé ou qu'on le leur avait laissé envisager. Ils peuvent aussi le découvrir après un temps court d'adaptation. La réussite peut être au rendez-vous mais là encore rester trompeuse.

À l'inverse, la complexité de la situation peut être immédiate et trop élevée, sans possibilités de dissocier les constituants d'une situation. Le découragement est au rendez-vous avec le sentiment d'incapacité et le ressentiment éventuel à l'égard de la formation qui n'a pas su préparer à affronter cette complexité. L'urgence peut cependant conduire à réduire le niveau de complexité et à mobiliser toutes les ressources expérientielles et toutes les ressources actuelles disponibles pour arriver à se tirer d'affaire. Par ce moyen, on peut aller d'autant plus facilement au bout de la tâche que les effets de l'action peuvent ne pas être perceptibles facilement par d'autres ou peuvent être acceptés, par défaut. Les activités de service entrent dans ce cadre. Tout comme une transaction de service finit toujours par se terminer, même si le client n'a pas obtenu satisfaction, une heure de cours finit par se terminer même si les élèves n'ont rien appris pourvu qu'un certain ordre ait pu être préservé dans la classe. Même chose pour les relations de service aux personnes dans lesquelles la qualité de la toilette ou le plaisir du repas, ou l'état du moral peuvent être affectés sans que cela remette en cause fondamentalement l'activité du professionnel. D'autres facteurs peuvent intervenir qui permettent de noyer les responsabilités. Écrire cela n'est pas accuser les professionnels d'incompétence et de manque d'éthique, car ils sont les premiers affectés par l'insatisfaction créée par leur activité inadéquate. Mais ce peut être une retombée du vécu d'une expérience trop précoce ou trop complexe, ou trop peu préparée ou accompagnée.

La place de la théorie

Là encore, le cas de la formation des agents-mouvements prête à la réflexion. En effet, la théorie est clairement identifiée dans ce milieu. Elle l'est si bien qu'elle n'est pas enseignée à tous les agents à tous les niveaux. Comme nous l'avons expliqué plus haut, les formations jusqu'au niveau maîtrise (au sens

organisationnel : agents d'exécution, de maîtrise, cadres...) visent d'abord l'apprentissage et la maîtrise des procédures décrites dans un règlement qui fait loi. Connaître une procédure suppose de connaître et de pouvoir reconnaître les cas où elle s'applique. Autrement dit, de pouvoir identifier la nature et l'état des situations possibles afin de sélectionner la procédure adéquate, de la mettre en place avec les aspects de contrôle qu'elle comporte. Nous sommes donc au niveau des règles d'action.

Il existe cependant une théorie de la circulation ferroviaire. Une théorie du domaine d'activité, reconnue, enseignée comme telle. Des experts écrivent et publient. On pourrait dire qu'elle repose sur des lois qui relèvent de la physique puisqu'il s'agit des déplacements et arrêts de mobiles d'une certaine masse sur des rails. Toutefois, elle est une théorie en elle-même, puisque, s'agissant des activités de circulation tendues vers la neutralisation des risques ferroviaires, l'ensemble du système de sécurité est organisé pour éviter quatre risques fondamentaux : le face à face, la prise en écharpe, le croisement, le rattrapage. Le système de sécurité est constitué de l'ensemble des installations techniques, y compris des installations de communication des agents entre eux, des installations de sécurité, (aiguillages, signalisation), du système de procédures et de l'action des agents. Il est très intéressant d'observer que la théorie de la circulation ferroviaire intègre l'action des agents. La théorie, tout comme le système de règles d'action ne porte ainsi pas seulement sur l'objet de l'activité comme c'est le cas dans de nombreux domaines, mais aussi sur l'action, les raisonnements et comportements des agents.

Lorsque, dans le cadre de la recherche que nous avons conduite, nous avons été initié à la théorie, celle-ci nous a été présentée dans une vaste salle où des trains à échelle réduite circulent sur des voies et où le système d'aiguillage et de signalisation est connecté à un véritable tableau de contrôle optique. C'est dans un tel espace dédié à l'apprentissage de la théorie que les agents peuvent se représenter concrètement l'ensemble d'un dispositif de circulation alors que cela est impossible sur le terrain où l'action se réalise, pour une large part, sur des objets non accessibles directement aux sens. Des formations complémentaires sont effectuées sur simulateurs. L'objectif y est clair : il s'agit de confronter les agents à d'autres situations que leur situation habituelle et de les confronter à des événements qu'ils peuvent tout à fait n'avoir jamais rencontrés au cours d'années de travail. Les séances de retour sur l'action peuvent intégrer une réflexion sur l'action à partir de concepts. Ainsi dans les séances que nous avons observées, les notions de danger et de présomption de danger.

Dans le domaine du service aux personnes, de nombreux domaines scientifiques peuvent être convoqués : biologie alimentaire, biologie du risque sanitaire, gérontologie dans les différentes spécialités, psychologie du développement, psychologie clinique, psychologie du vieillissement, etc.

Ils le sont effectivement dans les programmes et référentiels de formation. Ils ne font cependant pas la théorie du domaine d'activité. Celui-ci peut être plus facilement défini à partir de l'approche donnée par la profession infirmière depuis plus d'un siècle tendant à caractériser le rôle propre de l'infirmier et ses différentes spécialités. S'il n'est pas question de réduire l'importance des approches disciplinaires, il s'agit de construire l'objet, le système d'action et le système de concepts du domaine spécifique. Pour le service aux personnes, la notion d'autonomie, bien que polysémique et inutilisable au premier abord, est susceptible de constituer un concept noyau pour fonder la théorie du domaine d'activité : l'autonomie est une finalité « humaniste » puisqu'elle tend à répondre au souhait des personnes âgées de vivre le plus longtemps possible dans leur milieu. Elle est une finalité économique car elle est d'un moindre coût collectif et entraîne aujourd'hui créations d'emplois hors du secteur public. L'autonomie est aussi définie comme la capacité à vivre dans le milieu ordinaire, avec aide. Ce qui implique une aide pour la réalisation de l'ensemble des tâches quotidiennes, pour soi et pour son espace de vie. L'autonomie correspond à un ensemble de capacités, physiques, techniques, intellectuelles, motivationnelles qui peuvent être étayées par des personnes extérieures.

Ce qui nous autorise à parler de théorie du domaine est le fait qu'un vaste ensemble de tâches peuvent être réalisées à partir de l'identification de l'état et du potentiel d'autonomie de chaque personne dans son milieu de vie spécifique. Ce diagnostic est établi par des médecins, des coordinateurs gérontologues. Il sert à définir les modes d'aide et d'aménagement du milieu. Mais il est aussi à la base de l'activité d'aide aux personnes puisque chaque tâche est à réaliser en fonction du concept d'autonomie et en fonction des buts d'autonomie. Car l'aide n'a pas seulement pour but de contribuer à maintenir l'autonomie, elle a pour but de maintenir en état les différentes capacités des personnes. Cela permet de situer le métier entre aide et stimulation, et de lui accorder une valeur humaine développée puisque c'est l'activité qui vise à maintenir la capacité des personnes. Chacune des tâches dites techniques est à réinscrire dans cette intention. Par exemple, le niveau de capacité pour prendre un repas est une variable dont l'état est à identifier et à réévaluer chaque jour et en cours d'action pour définir l'aide « juste suffisante » pour contribuer à la réalisation de la tâche sans pour autant faire à la place de la personne et la priver des possibilités d'exercer ses capacités. Si l'activité dans son ensemble peut ainsi référer à une théorie du domaine d'activité, la formation peut être organisée dans ce sens. Les apports « scientifiques » interviennent en second pour aborder la théorie du domaine d'activité qui reste première.

CONCLUSIONS

Cet article n'a abordé qu'une très petite partie de ce qui pourrait être examiné pour développer une approche didactique professionnelle de l'usage des situations professionnelles pour la formation et la professionnalisation. Ainsi, nous n'avons pas abordé la question de ce qu'engendrent la rencontre avec l'expérience des autres ou les interactions avec les autres en situation (Mayen, 2002), ou encore les processus d'imitation, ou bien la place et le développement des acquis de la formation dans les situations. Un constat général ressort cependant de l'examen comparatif de quelques points concernant le potentiel d'activité et le potentiel d'apprentissage et de développement des situations. Tout d'abord, il y a une sorte de paradoxe à rappeler: ce qui peut faire la richesse formative d'une situation professionnelle, c'est qu'elle s'inscrit dans l'univers professionnel, avec ses caractéristiques propres. Ce qu'on a souvent traduit par logique de production vs logique de formation des situations d'enseignement. La formation n'a pas à intervenir directement sur les situations si elle veut en préserver la richesse supposée.

Pour autant, les différentes classes de situations professionnelles n'ont pas le même potentiel d'activité à proposer aux personnes en formation et ne révèlent pas les mêmes possibilités d'apprentissage et de développement, à la fois pour des raisons propres à la nature de ces situations et en fonction des caractéristiques des personnes au moment où elles sont menées à vivre des expériences dans ces situations (leurs capacités, leur expérience, etc.). Il faut rappeler ensuite que les potentiels d'activité, d'apprentissage et de développement sont indissociables des objectifs de formation et de professionnalisation ainsi que des situations que les futurs professionnels devront débrouiller avec efficacité. Une ingénierie didactique ou une didactique professionnelle de l'usage des situations de travail en formation aura donc pour but d'identifier d'abord ces situations cibles et les connaissances et capacités qui soutiennent l'activité déployée pour les maîtriser. Elle aura aussi pour but d'identifier les potentiels de chaque classe d'emplois ou de situations et, sur un plan plus individuel, de chaque lieu dans lequel une personne peut être amenée à vivre une expérience de l'activité en situation et l'expérimenter. On pourrait distinguer ainsi les situations qui portent un potentiel d'apprentissage pour elles-mêmes, celles qui préparent à la maîtrise de situations ultérieures, à leur diversité et à leurs variations, celles qui portent un potentiel qui pourra se développer en formation, ou bien qui comportent un potentiel pour construire et développer des connaissances et capacités par la formation et pour d'autres situations, celles enfin qui portent un potentiel, non pas d'application mais de développement des acquis de la formation.

Ces questions de didactique professionnelle ont des conséquences sur les orientations politiques et la conception des dispositifs de formation. Elles déterminent leur part de séquences en milieu professionnel, leur place, leur

durée et de leur rythme, la répartition des objectifs d'apprentissage et de développement et la répartition des moyens.

Pour reprendre le concept de Dewey, « expérience » n'est pas nécessairement « expérimentation ». C'est le rôle de la formation d'en faire une expérimentation en organisant les conditions de l'expérience: quelle expérience peut et doit être vécue compte tenu des expériences ultérieures envisagées et des ressources qui doivent être construites pour les vivre? À quel moment et dans quel ordre doivent-elles se succéder? Comment les expériences peuvent-elles être préparées et accompagnées? Comment doivent-elles être exploitées et développées après qu'elles se soient déroulées? Les interventions formatives préparent, accompagnent et suivent l'expérience, tout comme l'expérience peut suivre, précéder ou accompagner la formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Clénet, J. (2002). Préface à Gérard, C. & Gillier, J.-P.: *Se former par la recherche en alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Clénet, J. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. *Conférence à la journée d'étude de la section des sciences de l'éducation « Alternance(s) en formation »*. Université de Genève, 7 février 2007.
- Dewey, J. (1943/1968). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Gay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Kunegel, P. (2006). *Tutorat et développement de compétences en situation de travail*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Paris: CNAM.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation Permanente*, 151, 87-107.
- Mayen, P. (2007, à paraître). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In P. Pastré & Y. Lenoir (Éds), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse: Octares.
- Meignant, A. (1986). *La formation, atout stratégique pour l'entreprise*. Paris: Éditions d'organisation.
- Meyer, C. (2006). Améliorer l'apprentissage des étudiants en soins infirmiers sur le soin technique. *Mémoire pour le Master Ingénierie des Apprentissages en formation professionnelle*. ENESAD & Université de Bourgogne.
- Pastré, P. (1999). Éditorial. *Éducation Permanente*, 139, 7-12.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie*, 154, 145-197.

- Pastré, P. (2007, à paraître). Apprentissage et activité. In P. Pastré & Y. Lenoir (Éds), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse: Octares.
- Samurçay, R., Pastré, P. (Éd.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octares.
- Vanhulle, S., Merhan, F., Ronveaux, C. (2006). *Formes et enjeux de l'alternance dans la formation des enseignants et des formateurs*. Note d'orientation pour cet ouvrage. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons éducatives.
- Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales.

**DEUXIÈME PARTIE
DES DISPOSITIFS
DE FORMATION
À LA RECONFIGURATION
DES SAVOIRS**

L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle: le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XX^e siècle

Valérie Lussi & Olivier Maulini
Université de Genève

Centré sur le cas du canton de Genève en Suisse, cet article retrace l'histoire et discute la mise en place d'une formation universitaire en alternance¹ pour les enseignant-e-s² du primaire. Cette formation se situe au croisement d'un double développement – celui des pratiques professionnelles et celui des sciences de l'éducation – et constitue un observatoire privilégié pour analyser :

- comment les débats sur la conception et l'institutionnalisation de la préparation à l'enseignement primaire se nouent et évoluent durant le XX^e siècle;
- comment les acteurs institutionnels et politiques instaurent une formation en alternance et l'orientent entre logiques universitaire et professionnelle;
- en quoi les débats identifiés expriment et éclairent les rapports entre le champ professionnel de l'enseignement et le champ disciplinaire des sciences de l'éducation.

Pour procéder à cette analyse, notre texte conjuguera deux approches distinctes. Dans un premier temps, nous retracerons l'évolution de la forma-

1. Nous utilisons le terme d'alternance pour décrire un système particulier de formation qui instaure un dispositif d'aller-retour entre un terrain professionnel et une ou des institution(s) de formation ainsi qu'entre des logiques théoriques et pratiques, deux axes qui se croisent eux-mêmes (Vanhulle, Merhan & Ronveaux dans cet ouvrage).

2. Par la suite, nous utiliserons le générique « enseignants » pour évoquer les femmes et les hommes qui exercent cette profession.

tion à l'enseignement primaire durant le XX^e siècle en montrant comment émergent progressivement des dispositifs articulant aspects théoriques et pratiques, expériences de terrain et apprentissages hors de l'action, à une époque où le terme d'alternance lui-même n'est pas encore en usage. Pour ce faire, nous nous baserons sur les travaux historiques déjà menés par l'équipe ERHISE que nous interrogerons à partir de notre problématique.³ Dans un deuxième temps, nous analyserons le projet de formation de la licence universitaire mention Enseignement⁴, qui s'élabore et s'institue dans les années 1990, pour comprendre comment l'alternance est alors discutée, conçue et orientée en son sein⁵. Pour cette partie, nous recourons à la documentation produite par les différents acteurs collectifs et mettrons l'accent sur les discours des groupes et des institutions élaborant et justifiant le modèle adopté plutôt que sur les pratiques effectives, dont Leutenegger et Perréard-Vité donnent un aperçu empirique dans leur contribution à cet ouvrage. Nous reviendrons en conclusion – à la lumière de l'histoire et de l'actualité récente – sur les enjeux liés à l'inscription d'une formation en alternance au sein du champ universitaire des sciences de l'éducation.

DE PREMIÈRES ARTICULATIONS: FORMATION DES MAÎTRES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La généralisation de l'instruction obligatoire, l'expansion des systèmes éducatifs et l'édification de l'État enseignant qui marquent la Suisse de la fin du XIX^e siècle génèrent un réseau de plus en plus dense d'écoles publiques et de professionnels de l'enseignement. Pour que les maîtres soient à même d'offrir une formation de qualité aux futurs citoyens qui fréquentent leurs classes, tous les cantons suisses mettent progressivement en place des structures de formation officielles durant le XIX^e siècle: si la plupart optent pour des institutions de type École normale, une minorité, parmi lesquels Genève, choisissent de placer la formation générale au sein d'établissements secondaires et de la faire suivre dans un deuxième temps par une formation professionnelle de niveau supérieur (Criblez & Hofstetter, 2000; Lussi, en préparation; Lussi & Criblez, 2007).

3. Équipe de Recherche en Histoire des Sciences de l'Éducation (ERHISE) dirigée par R. Hofstetter et B. Schnewly dont fait partie la première co-auteure. Pour ce qui concerne Genève avant 1950, se référer plus particulièrement à Hofstetter, 2007.

4. Cette licence est conçue par un groupe-projet dont a fait partie le second co-auteur, actuellement membre du Laboratoire Innovation, Formation, Éducation (LIFE) dirigé par Ph. Perrenoud.

5. Cette formation universitaire caractérise Genève, les autres cantons suisses ayant opté pour la création de Hautes écoles pédagogiques.

De composantes juxtaposées aux premières offres de formations alternées

Dès 1872 se mettent en place à Genève des filières pédagogiques insérées dans le réseau secondaire supérieur: proposant une formation générale, ces études ne sont pas réservées aux seuls candidats à l'enseignement et permettent l'accès à l'Université. Cette formation générale est complétée par des composantes professionnelles comportant d'une part des cours normaux et de pédagogie dès 1901 – parfois donnés par des universitaires – et d'autre part un stage sous le compagnonnage d'un maître chevronné. Juxtaposées, ces offres ne permettent ni d'assurer l'articulation entre formation théorique et pratique, ni l'institutionnalisation d'une réelle structure de formation professionnelle à même de contribuer à une meilleure qualification des enseignants. Pour impulser une dynamique en ce sens, le Département de l'instruction publique décide en 1890 de créer une chaire de pédagogie à la Faculté des lettres de l'Université de Genève, attendant qu'elle assume une fonction directrice pour la formation des enseignants, aussi bien secondaires que primaires, et fasse en quelque sorte office d'école normale académique.

L'articulation entre la formation des enseignants du primaire et le champ émergent de la pédagogie/science(s) de l'éducation se développe dès 1912. Tout d'abord, le Département de l'instruction publique nomme simultanément Albert Malche à la chaire de pédagogie et à la direction de l'enseignement primaire, afin d'ancrer davantage la chaire dans l'école genevoise conçue comme un grand laboratoire. À travers ses cours, Malche vise à améliorer la formation professionnelle des enseignants et à orienter la pédagogie dans une visée empirique et sociale. Parallèlement, Édouard Claparède fonde en 1912 l'Institut J.-J. Rousseau – École des sciences de l'éducation, un institut privé qui vise conjointement à développer la formation psychopédagogique des enseignants et à baser la nouvelle « science de l'éducation » sur une meilleure connaissance de l'enfant et des lois de son développement. C'est au sein de cet institut conjuguant recherche, formation et pratique éducatives – notamment au sein d'écoles d'application progressivement créées – que viennent se former de plus en plus d'enseignants en quête de meilleures qualifications professionnelles⁶.

Une première formation en alternance de niveau académique

Sous l'impulsion commune de Malche – devenu chef du Département de l'instruction publique – et de Robert Dottrens – alors à la tête du Conseil

6. Bien que l'Institut ne soit pas rattaché à l'Université, les enseignements de la chaire de pédagogie de Malche sont inclus dès 1914 au programme des cours.

directeur de l'Institut – un premier cursus de formation professionnelle des enseignants du primaire est mis en place en 1928. Alternant cours théoriques et pratiques prodigués en grande partie par l'Institut, la formation se déroule également au sein de l'École expérimentale du Mail créée la même année et placée sous la direction de Dottrens. C'est au sein de cette école que s'incarne la fécondation réciproque des dimensions scientifiques et professionnelles, à travers la circulation d'un corps professoral qui enseigne à l'Institut tout en menant des recherches expérimentales au sein des classes avec la collaboration des titulaires et des étudiants en formation. Une première formation professionnelle de niveau académique alternant entre un terrain scolaire à l'avant-garde des pratiques pédagogiques et un institut de recherche novateur voit ainsi le jour à Genève. Elle permet de renforcer l'assise du champ disciplinaire en contribuant à l'universitarisation partielle de l'Institut J.-J. Rousseau – qui devient Institut universitaire des sciences de l'éducation en 1929 – ainsi que celle du champ professionnel à travers l'expertise pédagogique développée par l'École du Mail dont la renommée s'étend au niveau international (Hofstetter, 2007, chap. 7.5).

Cette formation est institutionnalisée en 1933 sous l'appellation d'Études pédagogiques de l'enseignement primaire, et sa direction est confiée toujours au même Dottrens afin d'assurer la cohérence générale de la formation. De niveau post-secondaire et semi-universitaire, le cursus allie la culture pédagogique pratique qui occupe les première et troisième années du parcours (remplacements et stages, exercices, cours normaux, didactique, gestion de classe, etc.) et les apports théoriques des cours prodigués en deuxième année par l'Institut universitaire des sciences de l'éducation (Dottrens, 1933, pp. 74-75).

Au sein des Études pédagogiques, la culture universitaire est primordiale, tant pour intégrer à la formation les apports des nouvelles sciences de l'enfant – censées améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques – que pour initier les futurs enseignants à une posture expérimentale leur permettant de remettre en question leurs pratiques. Prônant la polyvalence, la formation ouvre sur l'enseignement élémentaire, primaire et spécialisé. Supervisant la cohérence entre les deux institutions en charge de la formation, Dottrens accède à la direction de l'Institut universitaire des sciences de l'éducation en 1944 aux côtés de Piaget. C'est sous leur direction conjointe que l'Institut est complètement rattaché à l'Université en 1948. Bien que la conception et les principes organisationnels des Études pédagogiques perdurent sur toute la période, la cohérence de l'alternance au sein de la formation est régulièrement questionnée, notamment par rapport à la pertinence des apports des sciences de l'éducation (Hofstetter, 2007, chap. 11.2).

Recherche d'un nouvel équilibre entre les institutions de formation

Le retrait successif des acteurs impliqués dans la création des Études pédagogiques au fil des années 1950 et la fermeture de l'École expérimentale du Mail en 1955 fragilisent l'équilibre entre les composantes scientifiques et professionnelles de la formation, désormais entre les mains de différents responsables et sans lieu spécifique d'articulation. Après une période de crise à la fin des années 1960, l'Institut est transformé en École de psychologie et des sciences de l'éducation en 1970. L'arrivée de Michael Huberman à la présidence de la section de pédagogie resserre les liens entre les champs disciplinaire et professionnel qui vont connaître un nouvel essor conjoint. Aux attentes des autorités scolaires genevoises en faveur d'une meilleure formation initiale et permanente des maîtres primaires, des cadres scolaires et des enseignants secondaires, répondent les ambitions d'Huberman et de ses collègues qui souhaitent développer les sciences de l'éducation en les articulant à la profession à travers l'universitarisation complète de la formation, sur le modèle d'autres pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord⁷.

C'est ainsi que s'engage une réflexion visant à réformer la formation des enseignants du primaire : elle réunit l'École de psychologie et des sciences de l'éducation, les Études pédagogiques, la Direction de l'enseignement primaire et l'association professionnelle des enseignants. Pour améliorer l'articulation entre les deux institutions responsables des études, deux suggestions sont faites : passer de la répartition annuelle à un découpage des interventions de chaque institution en unités plus fines, combinant sur l'ensemble du parcours les dimensions « pratique du métier », « travail universitaire » et « apport méthodologique » ; créer des groupes d'étudiants encadrés conjointement par des enseignants des deux institutions afin d'amener « les connaissances méthodologiques pratiques et les approches plus théoriques [à] se confronter tant au niveau des candidats qu'à celui des enseignants, et peut-être aboutir à une certaine synthèse »⁸.

Dans les faits, la proposition d'universitarisation comme les projets de rapprochement restent latents. Ils entraînent tout de même plusieurs mesures développant les liens entre la profession enseignante et l'École qui se transforme en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation en 1975 : équivalence du brevet des Études pédagogiques augmenté de trois ans de pratique avec la demi-licence en sciences de l'éducation, mise en place d'un système d'unités capitalisables permettant l'obtention d'une licence

7. École de psychologie et des sciences de l'éducation (1973, novembre). Rapport soumis le 27 novembre 1973 au Sénat par le Bureau du Sénat, 1984/16/11, Archives de l'Université de Genève, pp. 10-11.

8. Palandella, L. (1974, mars). *Les Études pédagogiques primaires genevoises : situation actuelle et propositions*. Genève : sans mention, p. 22.

en cours d'emploi et création d'une subdivision « Théories et pratiques de l'éducation scolaire » en 1978. La constitution d'une faculté assure désormais l'avenir des sciences de l'éducation et amène la mise en place de nouveaux cursus de formation que certains enseignants du primaire vont emprunter pour se perfectionner en cours d'emploi.

Dès le milieu des années 1980, la tendance internationale est à la qualification universitaire des enseignants du primaire et au rapprochement des pratiques professionnelles et des sciences de l'éducation (Tschoumy, 1993; Nóvoa, 1998; Lessard & Bourdoncle, 2002). S'inscrivant dans ce mouvement, les sciences de l'éducation genevoises se développent en contribuant à de multiples recherches conduites autour de l'échec scolaire et des pédagogies nouvelles dont les résultats influencent les pratiques enseignantes. Ce contexte propice aux collaborations réactive les projets de formation universitaire laissés en suspens.

UNE NOUVELLE ORIENTATION: LES ENJEUX DE L'UNIVERSITARISATION

En 1986, la restructuration de la formation des enseignants du primaire genevois est remise à l'étude par le Département de l'instruction publique qui crée un groupe de réflexion comprenant des représentants des Études pédagogiques et de la Section des sciences de l'éducation. L'objectif reste le même: repenser l'alternance et l'articulation de la formation entre les deux institutions partenaires. S'ils s'accordent sur ce qu'il s'agit de modifier – le découpage du cursus en trois années étanches; la pratique des longs remplacements en début de formation; la présentation cloisonnée des savoirs théoriques – les interlocuteurs butent sur la question de la répartition des tâches et de la certification entre les deux institutions. Pour sortir de l'impasse, la Section et le Département de l'instruction publique proposent en 1992 de créer une filière nouvelle de formation initiale des maîtres primaires placée sous la responsabilité d'une instance unique: l'Université⁹. Avec le soutien de l'association professionnelle et des cadres de l'enseignement primaire, cette proposition est retenue comme hypothèse forte. Le mandat de créer une nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation est confié à l'Université par le Département de l'instruction publique en octobre 1993, puis entériné par le Parlement deux ans plus tard¹⁰. Le cursus de la licence

9. François, M.-L., Cifali, M., Rieben, L., Baier, E., Hutmacher, W., Maspéro, J.-J., Perrenoud, Ph. & Walder, J.-J. (1992, mai). *Rattacher la formation initiale des enseignants primaires à l'Université: pourquoi et comment?* Genève: DIP & Université de Genève.

10. Le projet de nouvelle formation des maîtres, initié en 1993 par le chef du Département de l'instruction publique, est repris par la nouvelle responsable en 1994 qui entreprend également de rénover l'école primaire pour lutter contre l'échec scolaire et instaurer des cycles d'apprentissage pluriannuels. Les deux réformes n'ont pas la même origine, mais le Département affirme devant le Parlement que la formation universitaire et la rénovation scolaire reposent

en sciences de l'éducation mention Enseignement débute en octobre 1996 et est en vigueur depuis lors.

Le projet: une formation universitaire en alternance

Pour analyser le projet de formation en alternance de la licence mention Enseignement, nous convoquons de nouvelles sources qui se distinguent des références historiques et théoriques sur lesquelles nous nous sommes basés jusqu'à présent. Ces sources¹¹ émanent pour la majorité du groupe-projet mandaté pour élaborer le dispositif de la licence mention Enseignement. Ce groupe se compose de six professeurs universitaires et d'autant d'enseignants du primaire qui travaillent entre 1993 et 1996 au sein de la Section des sciences de l'éducation sous la coordination de Philippe Perrenoud et de Mireille Cifali. Les textes retenus sont ceux qui ont été publiés par l'institution universitaire et qui sont donc le fruit d'un consensus autour du modèle adopté, gommant par là les divergences qui ont pu survenir entre les rédacteurs en cours d'élaboration. À cela s'ajoutent les textes des acteurs collectifs qui ont précédé la création du groupe-projet et ceux d'interlocuteurs externes qui ont fait écho à ses propositions.

Malgré les limites de ce corpus, il est intéressant de l'interroger en tant que dispositif de formation en alternance finalement mis en œuvre par l'institution universitaire, et sur lequel s'accorde à un moment donné un groupe composite formé de représentants émanant du champ disciplinaire des sciences de l'éducation et du champ professionnel de l'enseignement primaire. La documentation témoignant de la circulation des idées et explicitant les choix effectués nous semble particulièrement indiquée pour comprendre et discuter comment la combinaison des logiques de formation universitaire et professionnelle a été, dans le prolongement de l'histoire que nous venons d'évoquer, une nouvelle fois conçue, donc conceptuellement orientée. Nous mènerons l'analyse du triple point de vue 1) du travail visé, des compétences professionnelles auxquelles les études doivent préparer, 2) du processus de formation qui doit organiser et rythmer l'alternance, 3) du cadre institutionnel, des modes de division des tâches et de coopération entre les partenaires impliqués.

sur « les mêmes bases et orientations pédagogiques » et qu'il est « nécessaire, par souci de cohérence, de lier les deux projets » : Grand Conseil de la République et Canton de Genève (1995, mai). *Projet de loi du Conseil d'État modifiant la loi sur l'instruction publique (formation des enseignants primaires) (PL 7245)*. Genève : Secrétariat du Grand Conseil genevois.

11. Pour le corpus complet des sources utilisées : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/alternance.pdf.

La visée: des compétences professionnelles plurielles et réflexives

Ce qui sous-tend et oriente le projet de formation, c'est d'abord une théorie de la pratique professionnelle, du travail scolaire, des savoirs enseignés. Pour le groupe-projet, l'universitarisation de la formation doit contribuer à la professionnalisation de l'enseignement¹² en intégrant davantage les savoirs théoriques aux gestes et aux raisonnements de la pratique et en prenant mieux en compte la recherche en éducation dans la formation des compétences. Les textes insistent sur le fait que le travail pédagogique ne relève pas – ou ne devrait pas relever – de l'exécution, mais de la conception, de la décision dans l'action, de l'analyse et de la régulation en fonction d'objectifs généraux, de savoirs et de normes à mobiliser en fonction des aléas de la situation. Les savoirs à transmettre sont considérés comme des « élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement »¹³ que les futurs enseignants doivent connaître et combiner pour conduire chaque élève vers leur appropriation. Comme c'est à l'aune de ce que les écoliers apprennent que se juge la valeur d'une pratique, le groupe-projet veut amener les futurs enseignants à maîtriser une large gamme de modes d'animation et d'intervention leur permettant de différencier leur enseignement. Pour être à même « d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions », tout futur enseignant doit apprendre à se mettre en question, réfléchir à sa pratique, coopérer, innover, se former, « penser et agir de façon autonome et responsable à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques »¹⁴.

Si le référentiel des douze compétences¹⁵ à acquérir durant la formation invoque flexibilité et pluralisme pédagogiques, la normalisation n'est

12. Sur les enjeux autour de la professionnalisation, voir notamment Lessard & Tardif, 2006; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996.

13. Groupe-projet Formation des maîtres [désormais GP] (1994, juin). *Objectifs, structures et parcours de formation de la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation avec mention Enseignement. Principes et orientations, plan d'études, règlement d'études, contrat de partenariat, budget, locaux. Rapport du groupe-projet chargé du dossier Formation des enseignants primaires*. Université de Genève, FPSE, p. 3.

14. GP (1993, décembre). *Objectifs et structures de la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation avec mention Enseignement primaire*. Université de Genève, FPSE, p. 2.

15. 1. Maîtriser et exercer la profession d'enseignant; 2. Réfléchir sur sa pratique, innover, se former; 3. Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques; 4. Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes; 5. Assumer la dimension éducative de l'enseignement. 6. Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement; 7. Prendre en compte la diversité des élèves; 8. Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement; 9. Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne; 10. Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels; 11. Se servir à bon escient des technologies. 12. Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs.

pas absente, mais elle est d'une part renvoyée à l'employeur et d'autre part – c'est plus nouveau – à l'acteur collectif que constitue ou aspire à devenir la profession dans le cadre d'un processus de professionnalisation. Pour articuler théorie et pratique, le futur enseignant doit apprendre à combiner savoirs à et pour enseigner: « Pour créer [d]es situations [d'apprentissage], l'enseignant doit s'être approprié à la fois des connaissances théoriques et des compétences didactiques; en réalité, il ne s'agit pas de deux domaines distincts, culture scientifique et art d'enseigner de l'autre, mais de leur intégration dans toute pratique pédagogique »¹⁶. *Intégrer* est le mot clef par lequel les compétences construites sont censées combiner « une interrogation autonome et critique des savoirs, des valeurs et des institutions »¹⁷ et une « pratique réflexive » (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994) adaptée au contexte de travail, au profil ou à l'âge des élèves. Polyvalente, la formation prépare d'emblée aux trois divisions de l'enseignement primaire genevois: élémentaire (degrés -2 à +2), moyenne (degrés +3 à +6) et spécialisée.

Au final, la licence mention Enseignement vise davantage que la seule pratique du métier. Alors que la formation au sein des Études pédagogiques permettait de poursuivre ultérieurement des études universitaires de second cycle, la licence mention Enseignement ouvre désormais sur le doctorat et les études de troisième cycle en sciences de l'éducation. La confrontation des étudiants à l'activité de recherche contribue à combiner savoirs scientifiques et professionnels au sein du cursus. Premièrement, la formation à *la recherche*, dont le mémoire de licence représente la forme la plus aboutie, permet aux futurs enseignants de passer de la position de *consommateur* à celle de potentiel *producteur* de connaissances scientifiques. Ensuite, la formation *par la recherche* est un mode d'appropriation active des connaissances théoriques, un point de ralliement où postures scientifique et pratique peuvent se rejoindre dans le désir d'élucider les faits, de mieux les comprendre et/ou les maîtriser. Ce double apport académique doit alimenter le processus de formation et faire progresser les étudiants en direction du profil d'enseignant désiré.

Le processus: alternance et progression de la formation

Le fait que la formation soit désormais sous la responsabilité unique de l'Université change autant l'amplitude que la fréquence de l'alternance au cours des études. Si les futurs enseignants alternent toujours entre les pratiques pédagogiques en milieu scolaire et les enseignements universitaires

16. Groupe de réflexion sur les études pédagogiques (1988, décembre). *La formation initiale des maîtres primaires à Genève: contenus. Des compétences et des connaissances orientées vers la maîtrise de classe. Document de travail n°2*. Genève: DIP, p. 12.

17. GP (1994, juin), *ibidem*, p. 36.

adossés aux dernières avancées des sciences de l'éducation, le va-et-vient entre les deux lieux n'est plus relayé par une institution médiatrice, comme au temps des Études pédagogiques. L'enjeu est donc d'assurer la cohérence d'une formation en alternance qui relie – et distingue en même temps – le terrain de la pratique d'une part, la recherche et l'enseignement universitaires de l'autre.

Pour le groupe-projet, cette cohérence passe par un double aller-retour entre le moment de l'expérience et celui de sa relecture (en aval) ou de sa préparation (en amont), les concepts et les théories pouvant avoir tour à tour deux fonctions : orienter la pratique « au stade de la planification didactique globale, de la préparation de séquences particulières, de l'adoption d'un mode de gestion de classe, de modalités d'évaluation » ; revenir sur elle dans un second temps, « au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situations analogues »¹⁸. Sur le temps court ou sur le temps long, l'apprentissage est censé progresser en spirale parce que le savoir a cette double vocation : 1. être mobilisé en situation, lorsque des problèmes se posent et qu'il faut leur trouver des solutions ; 2. provoquer lui-même une remise en question, le sentiment d'un problème nouveau qui mobilisera le sujet et pourra l'inciter à l'action (Maulini, 2005a).

Pour créer cette dynamique, le groupe-projet conçoit un dispositif d'alternance réparti sur les trois années de la formation et visant à favoriser le dialogue expérience-connaissance comme le préconisent en particulier Fabre (1994) et Geay (1998). La démarche est dite « clinique » – au sens où l'entendent Cifali et Giust-Desprairies (2006) –, parce qu'elle tisse des liens entre les situations rencontrées et les savoirs qui peuvent aider à les comprendre, les expliquer, mais aussi les modifier. Le dispositif de formation découpe les unités de formation selon deux temporalités (voir figure 1) : d'une part des périodes prolongées d'« immersion dans la pratique » (stages, projets, recherches) ou d'« étude intensive » (cours, séminaires, ateliers) qui alternent au fil du parcours ; d'autre part des unités de formation hybrides (didactiques des disciplines scolaires, aspects transversaux, intégration : profession enseignante, complexité et gestion de projet). Ces unités sont dites de « temps partagé » – où « l'alternance entre les moments de cours et les moments sur le terrain [dépend] des modes d'articulation entre théories et pratiques qui s'imposent en fonction d'objectifs et de contenus spécifiques de l'unité de formation »¹⁹. Le terrain ne se réduit pas à la pratique, ni l'Université à la théorie : chaque lieu entretient un rapport plus ou moins « pragmatique » ou « analytique » aux savoirs, par l'engagement dans le travail ou, au contraire, la suspension de l'action. Ce dispositif sera mis en exergue par la commission intercantonale de reconnaissance du

18. GP (1994, juin), *ibidem*, p. 35.

19. GP (1994, juin), *ibidem*, p. 14.

diplôme qui relève que « la question de l’articulation entre théorie et pratique est complètement renouvelée par l’instauration d’alternances courtes théoriquement orientées »²⁰.

Le curriculum est organisé pour que la formation permette un déplacement progressif et guidé vers les apprentissages visés. Chaque unité de formation – compacte (bloc de plusieurs semaines) ou filée (cours ou matinée de stage hebdomadaire) – a ses objectifs propres (comprendre les caractéristiques expressives, communicatives et cognitives des langages plastiques; discerner les spécificités de l’éducation familiale et de l’éducation scolaire; etc.). Elle s’efforce de les atteindre au moyen de démarches et de tâches dont l’Université donne en général l’impulsion et qui structurent le travail et la réflexion des étudiants à la fois sur et hors du terrain. Comme trente à quarante pour cent des études se déroulent dans les classes, il s’agit d’organiser un partenariat entre les différents intervenants de la formation pour gérer l’alternance.

Le cadre institutionnel: partenariat et collaborations

Avec l’universitarisation complète, l’employeur passe de maître d’œuvre à partenaire de la formation. Si la définition des savoirs pertinents et l’organisation des études relèvent désormais de l’Université, l’orientation générale de la formation est aussi du ressort des enseignants eux-mêmes, de leur association et de la Direction de l’enseignement primaire. Les procédures de concertation distinguent trois plans: 1. l’Université est en charge de la conception du programme, de l’élaboration du règlement et du plan d’études, de leur validation par les instances académiques; 2. elle fait ce travail en consultant l’Enseignement primaire, partenaire principal de la formation; 3. chaque partenaire se tourne finalement vers chacun des « milieux intéressés »²¹ – enseignants, étudiants, cadres, parents, etc. – qu’il juge bon d’associer.

À quelles pratiques confronter les étudiants? L’institution de formation universitaire choisit de donner à voir autant de manières de faire et de conceptions qu’il y a d’enseignants prêts à en témoigner. Pour le groupe-projet,

20. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP) (2005, mars). *Rapport de la commission de reconnaissance de la licence en sciences de l’éducation mention Enseignement de la République et Canton de Genève*. Berne: CDIP, p. 3.

21. GP (1994, juin), *ibidem*, p. 49. Bien que l’association professionnelle des enseignants préconise « la présence de représentants des praticiens à tous les niveaux d’élaboration », notons que la participation de ces derniers n’est pas légitimée par des délégations officielles: Société pédagogique genevoise (1992, octobre). *Réaction à l’éventualité d’une formation initiale rattachée à l’Université, à destination des membres de la commission de la formation*. Genève: SPG, p.1.

le terrain n'est pas le lieu où s'appliquent et s'éprouvent des modèles idéaux venus d'en haut, mais il n'a pas non plus le monopole d'un bon sens qui ne ferait que renverser la prescription. Le champ des pratiques constitue un espace de variations, de débats, de réflexion, un monde pluriel à connaître et à reconnaître, y compris dans l'usage qu'il fait ou pas des savoirs pouvant étayer les manières d'enseigner. Le partenariat n'instaure pas de sélection *a priori* entre les maîtres qui accueillent les stagiaires, le but n'étant pas d'« uniformiser les pratiques, mais de pousser à une réflexion sur les pratiques, pour l'étudiant comme pour l'enseignant »²².

Tout praticien est donc un formateur de terrain potentiel, pour autant qu'il s'engage à accompagner l'étudiant dans ses apprentissages et à assumer cette fonction telle qu'elle est définie par le contrat qui le lie, non à sa hiérarchie, mais à l'institution formatrice qui sollicite sa contribution. La fonction implique un dialogue intensif avec les étudiants, une contribution à l'évaluation de leurs compétences et la participation à des séances de travail et de régulation avec d'autres formateurs de terrain et ceux de l'Université.

Le corps des formateurs universitaires se compose de professeurs et de chargés d'enseignement issus du terrain. Bien qu'ils soient tous spécialistes d'un domaine, ils doivent se montrer suffisamment généralistes et polyvalents et connaître le milieu de l'enseignement et de la formation des maîtres. Le fait de charger des enseignants de l'Université de contribuer à l'articulation théorie-pratique offre, selon le groupe-projet, les meilleures garanties pour que celle-ci s'effectue au contact des savoirs scientifiques de pointe, à travers la double implication des personnes dans la formation et la recherche.

Pour assurer la cohérence de l'alternance, il s'agit d'instaurer une culture commune et une collaboration entre les divers types de formateurs. Dans ce but, le groupe-projet préconise une formation des formateurs de terrain qui doit « se concevoir en lien direct avec la construction de compétences professionnelles »²³. Cette position entre en tension avec la volonté de ne pas créer une catégorie de *super-enseignants* avec statut, indemnité et reconnaissance institutionnelle plus élevés. Dans un souci d'équilibre, l'Université institue le principe d'une *co-formation* entre formateurs de terrain et formateurs universitaires. Ce type de concertation doit permettre une réflexion commune sur le partage du travail, sa conception en amont, son évaluation en aval ; elle doit développer les ressources – instruments, savoirs, compétences – dont les formateurs ont besoin pour s'entendre, prendre des décisions et donc orienter collectivement la formation (Maulini, 2005b).

22. GP (1995, avril). Construire des compétences professionnelles : quel rôle pour les enseignants formateurs de terrain ? Actes des ateliers du 15 mars 1995. Université de Genève, FPSE, p. 26.

23. GP (1994, juin), *ibidem*, p. 22.

CONCLUSION : SENS DE L'HISTOIRE ET REMISES EN QUESTION

En un siècle, nous sommes passés d'une formation à l'enseignement primaire comprenant des composantes académiques et professionnelles juxtaposées au projet d'articuler pratique et théorie dans les visées, le processus et le cadre institutionnel d'une formation universitaire, partenaire de l'Enseignement primaire. Pour comprendre cette évolution, revenons en conclusion sur les enjeux liés à l'inscription d'un dispositif d'alternance dans le champ académique des sciences de l'éducation.

Quels choix a fait le canton de Genève pour viser une cohérence entre les apports théoriques et pratiques au cours des études? D'une situation où aucun organe officiel ne relie ces deux plans, on passe au tournant des années 1930 à une dynamique d'articulation entre trois institutions dans lesquelles les mêmes personnes exercent des fonctions-clés: l'École d'application, l'Institut universitaire des sciences de l'éducation et les Études pédagogiques. Si cette configuration assure une cohérence forte entre les différents lieux et entre les théories et les pratiques éducatives préconisées – notamment en lien avec le mouvement de l'Éducation nouvelle et l'essor de la psychologie et de la pédagogie expérimentales –, la *doctrine pédagogique* qu'elle instaure comme modèle devient rapidement sujette à controverse. Lors du départ des autorités qui l'incarnent dans les années 1950, le modèle n'est d'ailleurs pas reconduit, et différents directeurs reprennent la charge de chacune des institutions. Cette nouvelle solution rencontre également ses limites puisqu'elle est à son tour remise en question dans les années 1970, lorsque les formateurs impliqués revendiquent davantage de liaisons entre les différents lieux et savoirs entre lesquels alterne la formation. Par souci d'une meilleure intégration, les autorités scolaires décident dans les années 1990 de fermer les Études pédagogiques et de confier à l'Université la charge de concevoir un dispositif de formation détaché de l'employeur et renouvelant l'alternance entre terrains scolaire et universitaire.

Le canton de Genève expérimente ainsi en un siècle pas moins de quatre modèles institutionnels de formation en alternance pour les enseignants du primaire et continue de s'interroger à ce propos. En effet, le modèle universitaire en vigueur depuis dix ans est actuellement rediscuté dans le cadre du processus de Bologne, au moment où la collectivité s'inquiète de l'avenir de l'école à travers des scrutins populaires, des débats dans la presse et au Parlement (Vellas, 2007). Dans un contexte de restrictions économiques et de remise en question du rôle des enseignants, les options et valeurs pédagogiques ayant présidé aux réformes des années 1990 sont remises en cause par certains groupements qui militent pour une dés-universitarisation de la formation au profit d'une institution placée sous le contrôle direct des autorités scolaires et politiques, autorités qui auraient ainsi le pouvoir de réorienter la formation en l'ajustant au plus près des attentes de la hiérar-

chie et des enjeux sociétaux. Au-delà de son actualité, cette mise en cause nous semble révélatrice de contradictions récurrentes qui traversent toute formation en alternance à l'Université et qui mettent en lumière les enjeux de cette insertion. Pour les aborder, nous reprenons le triple point de vue à partir duquel nous avons analysé la licence mention Enseignement.

Lorsque l'on fait le choix de viser une pratique et des *compétences pédagogiques* autonomes – informées par la théorie, mais ni subordonnées aux savoirs savants, ni, à l'autre extrême, seules juges de ce qui est pertinent – à l'aune de quels critères évaluer alors le travail des étudiants? La capacité réflexive suffit-elle, sur la durée, à assurer la qualité des pratiques, ou faut-il rediscuter de la manière dont méthodes éprouvées et jugement professionnel peuvent ou non se combiner? La question des savoirs de référence, collectivement partagés, ne cesse jamais de se poser.

Quand on met en place un *processus de formation* alternant fréquemment immersion dans le terrain et étude intensive en marge de l'action, comment assurer la cohérence globale des études? À qui confier la tâche de relier théories et pratiques pour qu'elles se fécondent réciproquement: aux chercheurs-formateurs, aux formateurs de terrain, aux étudiants comme acteurs de leur propre formation? Chaque protagoniste peut apporter sa contribution, ce qui ne dit pas comment penser l'ensemble et ses articulations.

Enfin, lorsque les partenaires de la formation se rencontrent dans un *cadre institutionnel* qui doit fixer les modalités de leur collaboration, comment concilier les attentes de l'employeur et l'autonomie de l'Université? Qui fixe les limites de ce qui peut se discuter? Qui mesure et juge des effets de la formation? Le pluralisme des pratiques et celui des savoirs n'ont pas le même statut lorsqu'il s'agit de les étudier ou de se conformer aux prescriptions de l'autorité scolaire.

On voit que le débat n'est pas clos, et que la formation universitaire en alternance combine deux logiques professionnelle et disciplinaire qui peuvent se contrarier, mais aussi – dans le même mouvement – mutuellement se féconder (Hofstetter & Schneuwly, 2002). À Genève, c'est aux deux moments où le champ professionnel et celui des sciences de l'éducation dialoguent que se mettent en place, d'abord une formation partiellement universitaire avec les Études pédagogiques, puis la licence mention Enseignement. La profession (administration scolaire, corps enseignant, association représentative) reconnaît les apports des savoirs théoriques en soutenant le transfert – partiel puis complet – de la formation à l'Université; en retour, la recherche s'intéresse aux pratiques, documente les discussions et contribue ainsi au processus de professionnalisation. Dans cette dynamique, les visées pragmatique et critique de la connaissance entrent en tension constructive, la formation permettant de résoudre des problèmes et/ou de (re)penser la manière de les formuler. Expliciter les pratiques attendues en

fin de formation et les critères qui permettent leur évaluation (Allal, 2001) demande une définition commune des savoirs de référence : leur co-construction par la profession enseignante et les sciences de l'éducation est l'enjeu de ce dialogue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (& al.) (2001). *Contribution à l'évaluation de la licence en sciences de l'éducation, mention Enseignement. Rapport sur l'expérience de la première volée*. Université de Genève : FPSE.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (Éd.) (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Éd.) (2006). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et formes actuelles*. Berne : Peter Lang.
- Dottrens, R. (1933). Les Études pédagogiques à Genève. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 40-84.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Hofstetter, R. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation. À la croisée de champs professionnels et champs disciplinaires. L'exemple de Genève de la fin du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle*. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université de Paris IV.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). *Science(s) de l'éducation (XIX^e-XX^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft (19.-20. Jh.) Zwischen Profession und Disziplin*. Berne : Peter Lang.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2006). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier (Éds), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 27-66). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lussi, V. (en préparation). *Évolutions du champ disciplinaire « sciences de l'éducation » : le rapport à l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé. Étude des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du XIX^e et la première moitié du XX^e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Lussi, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement : conditionnements réciproques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cic-

- chini, L. Criblez et M. Späni) (Éds), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du XIX^e – première moitié du XX^e siècle)* (pp.231-264). Berne: Peter Lang.
- Maulini, O. (2005a). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris: ESF.
- Maulini, O. (2005b). Division du travail et développement des compétences entre formateurs d'enseignants: intérêts et limites d'un dispositif de formation. *Actes du 5^e colloque international Recherche(s) et Formation: « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences »* [CD-ROM]. Nantes: IUFM.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Éd.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 403-430). Gent: CSHP.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Éds) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tschoumy, J.-A. (1993). La formation des enseignants de demain en Suisse romande et au Tessin. *Beiträge zur Lehrerbildung, numéro spécial: La formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin*, 5-12.
- Vellas, E. (Éd.) (2007). Entre réformes et contre-réformes: où va l'école? *Éducateur*, 1, 25-40.

Formation des enseignants: vers une professionnalisation par une formation en alternance

**Anne Perréard Vité & Francina Leutenegger
Université de Genève**

Cette contribution porte sur les *dispositifs* et les *objets de savoir* mis en circulation dans la formation des enseignants primaires à l'Université de Genève et vise à étudier la nature de l'alternance dans ce parcours. Deux niveaux d'analyse correspondant aux plans *organisationnel* et *actoriel* interrogés par le texte introductif (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, dans cet ouvrage) structurent notre propos.

Au plan organisationnel du projet de formation, nous évoquerons les modalités de l'alternance dans le *dispositif d'ensemble*. Les matériaux utiles proviennent de documents officiels (descriptifs des cours), mais aussi d'entretiens auprès de quelques formateurs¹.

Au plan actoriel, nous nous intéresserons aux *pratiques effectives* dans deux Unités de Formation (UF). L'alternance et ses modalités spécifiques, autour de différents objets de savoir, permettront de montrer le statut de ces UF dans le dispositif d'ensemble. Empiriquement, nous exposerons les résultats d'analyse de données issues de deux *séminaires d'analyse de la pratique et de l'expérience* destinés à des étudiantes et étudiants² du second cycle, à mi-parcours de leur formation; ils révèlent comment une forme d'alternance joue un rôle moteur dans la progression vers la professionnalisation.

Deux points de vue théoriques conduiront notre étude: la *pratique réflexive* (Schön, 1983) avec une *approche par études de cas* (Perréard

1. Merci à Mmes M.-A. Barthassat, M. Bolsterli, Th. Thévenaz et E. Vellas pour le temps qu'elles nous ont accordé.

2. Nous utilisons le terme « étudiants » pour désigner cette population, hommes et femmes.

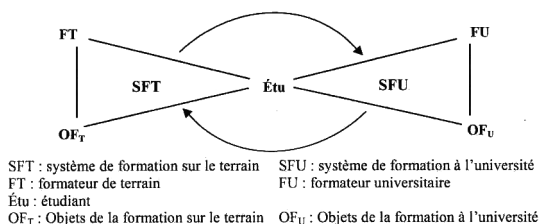
Vité, 2003) et *l'approche didactique des interactions scolaires*; le cadrage théorique de la didactique comparée sera convoqué pour analyser des phénomènes inhérents à la formation des enseignants (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002 ; Leutenegger, Schubauer-Leoni & Amade-Escot (Éds), à paraître).

ALTERNANCE ET DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Parmi les conceptions de l'alternance relevées par Vanhulle, Merhan & Ronveaux (dans cet ouvrage), de types « applicationniste », « acculturateur », « intégrateur précoce » ou « intégrateur par étapes », nous positionnons d'entrée de jeu notre questionnement dans le quatrième type de conception « où la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome ». Dans cette acception, les phénomènes d'alternance seraient à examiner au travers de chacun des dispositifs déployés, des rapports entre lieux et dispositifs et de leurs effets sur la construction d'une identité professionnelle (Vanhulle, 2004).

Du point de vue de la didactique professionnelle (Pastré, 1999), avec une approche systémique (Clanet, 2000), nous considérons la formation en alternance comme un système didactique particulier comprenant des formateurs et des étudiants aux prises avec des objets de savoirs et de savoir-faire. Ce système comprend deux lieux différents et deux types de formateurs, universitaires (FU) et de terrain (FT), tous deux ayant pour but une professionnalisation progressive des futurs enseignants. Dès lors, un double système de formation, sur le terrain scolaire (SFT) et à l'université (SFU) se dessine, l'alternance se jouant entre ces deux lieux³. Pour les étudiants, ces systèmes déterminent une double appartenance dont le schéma suivant⁴ rend compte :

Figure 1 : Un double système de formation



3. Notre description est réductrice. Le terrain scolaire n'est pas unique : les étudiants observent et expérimentent différents terrains scolaires, dans les trois divisions de la scolarité (élémentaire, moyenne et spécialisée) et ont affaire à plusieurs FT (voir Lussi & Maulini dans cet ouvrage). Il en est de même à l'université, les FU sont multiples et les objets d'apprentissage divers.

4. Ce schéma s'appuie sur des représentations de systèmes didactiques complexes (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 1997 ; Leutenegger, à paraître).

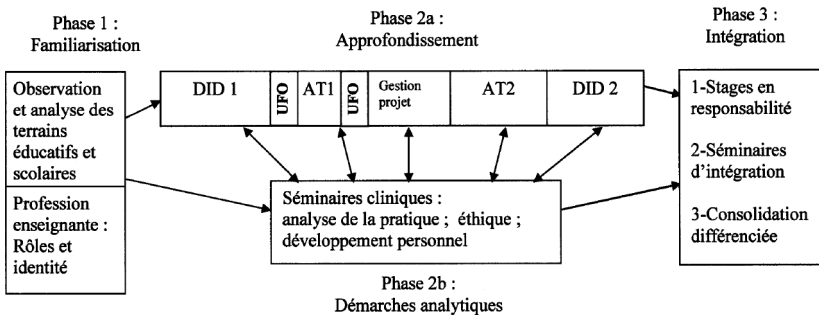
L'étudiant est dans un rapport de formation à la fois avec le FU et le FT, puisqu'il passe, alternativement, d'un système à l'autre. Encore faut-il comprendre comment ils s'articulent : est-ce parce que l'étudiant fait le lien entre les deux (il passe alternativement de l'université au terrain) ou est-ce le jeu d'alternance entre les dispositifs de formation qui prend en charge cette articulation ? Notre hypothèse de travail porte sur la seconde piste. Trois questions se posent désormais à nous :

- Dans ce double système, sur quoi porte l'alternance au sein des dispositifs de formation ?
- Comment fonctionne cette alternance ?
- Que produit l'alternance du point de vue des savoirs enseignés/appris ?

Ces questions guident notre propos. Au plan *organisationnel*, il s'agit d'identifier les lieux de l'alternance et les types de savoirs en jeu dans les deux systèmes ; les modalités de l'alternance, au fil de la formation, seront étudiées dans leur macro structure. Au plan *actoriel*, l'analyse des pratiques effectives de formation dans deux UF spécifiques nous permettra d'identifier des objets de savoirs plus précis, en montrant le statut de l'alternance et ce qu'elle produit.

L'ALTERNANCE EN LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT (LME)

À Genève, la formation des enseignants comprend différentes unités de formation qui, pour certaines, sont communes à tous les étudiants en sciences de l'éducation. C'est le cas des cours dits « filés » (semestriels ou annuels) et des unités de préparation à la recherche (séminaires de recherche et de préparation au mémoire, UF de méthodologie). Ces cours ou séminaires nourrissent les réflexions des futurs enseignants au sujet des objets d'éducation ou d'instruction en participant d'une posture distanciée par rapport aux pratiques de terrain. D'autres UF sont spécifiques et obligatoires, notamment les UF dites « compactes », qui se succèdent durant le parcours. À ces UF s'ajoutent des séminaires cliniques d'accompagnement (UF « filées ») et des stages en responsabilité. Du point de vue de l'alternance, nous nous intéressons ici à ces UF spécifiques, filées ou compactes. La figure 2 représente partiellement le plan d'étude (pour une présentation complète, voir Lussi & Maulini, dans cet ouvrage). Au plan *organisationnel*, nous nous proposons de décrire *trois phases majeures* du dispositif :

Figure 2 : Une formation en alternance intégrative progressive

Chacune des phases est régie par des principes d'alternance différents, mobilisant terrain et champs théoriques de manières diversifiées. La phase 1 est orientée vers la *familiarisation* et la découverte de la profession ; la phase 2, dévolue à l'*approfondissement* des domaines identifiés en phase 1, alterne observations, analyses et premières mises en pratique. Enfin, la phase 3 invite à l'*intégration* de l'ensemble des savoirs construits au long des phases 1 et 2, notamment par le moyen des stages en responsabilité.

Méthodologiquement, nous avons procédé à une étude documentaire. Une analyse des descriptifs des UF a été réalisée selon deux catégories majeures : les *objectifs* et les *contenus* de formation (répertoriés sous forme de tableaux comparatifs) et les *dispositifs* et leur *logique d'articulation entre terrain et université* examinés en recherchant les points nodaux du point de vue de l'alternance. Les entretiens ont permis de revenir sur ces analyses en vérifiant, auprès des formateurs, leur bien-fondé.

Phase de familiarisation

Cette phase intègre deux enseignements. Ils visent, notamment à travers des observations, la découverte de la profession enseignante en vue d'une meilleure perception de son envergure. *Se familiariser, repérer, tester, prendre distance* puis, dans la seconde UF, *confirmer, comprendre, questionner* et *problématiser* sont les objectifs mentionnés. Au travers d'un va-et-vient outillé, partant de leurs représentations de la profession et mettant celles-ci en tension avec des observations, les étudiants prennent conscience de la complexité du métier. Cette prise de contact avec le terrain et l'analyse alternativement, est censée contribuer à créer chez eux de l'ignorance ou un *manque à savoir* (au sens de Mercier, 1995). Le besoin de savoirs particuliers pouvant devenir moteur dans les années de formation suivantes.

Phase d'approfondissement

Dans cette deuxième phase, on distingue deux types d'UF : les modules *compacts* thématiques et les séminaires cliniques d'accompagnement *filés*.

Sur le plan des *UF compactes* figurent les modules didactiques⁵ et transversaux⁶, une UF d'intégration (gestion de projet) et une UF relevant de l'utilisation des technologies (UFO). Les objectifs des enseignements qui nous intéressent ici témoignent d'un changement dans les visées de formation. *Doter, développer, construire, acquérir, analyser, traiter*, ces verbes identifiés dans les documents soulignent la volonté d'une maîtrise de savoirs professionnels établis par la recherche ou par la pratique. On voit aussi apparaître une nouvelle catégorie d'objectifs inhérents à l'action, soit *exercer, conduire* ou *concevoir*.

Du point de vue de l'alternance, le travail de va-et-vient entre terrain et université se retrouve dans chaque module, dans des perspectives différentes selon les objectifs visés et le temps à disposition. En lien avec le travail effectué en cours, des dispositifs d'observation des FT et des élèves dans le quotidien de leur classe sont mis en place et outillés notamment par l'usage de cahiers de bord, de contrats de compagnonnage, de canevas (observation, entretiens, régulations), de rencontres tripartites sur le terrain. Par ailleurs, une prise en charge ponctuelle et progressive de la classe intervient peu à peu, sous la responsabilité du FT.

Sur le plan des *UF filées*, les séminaires cliniques d'accompagnement (SCA) offrent aux étudiants un lieu de formation complémentaire aux UF compactes. Proposés dans trois domaines (éthique, analyse de la pratique et de l'expérience, développement personnel), les SCA offrent l'occasion aux étudiants de regards particuliers sur la profession au travers de diverses démarches cliniques. Ces lieux privilégiés associent une forme d'introspection avec différentes démarches d'analyse. En ce sens, les objectifs visés témoignent d'un rôle fort d'intégration : *mettre en relation des éléments de la formation dans une perspective de pratique professionnelle, se centrer sur la complexité et les interdépendances, approcher le métier de manière systémique et construire son identité professionnelle*. Le développement escompté porte tant sur l'identité professionnelle que sur l'identité personnelle. Du point de vue de l'alternance, une prise de distance vis-à-vis du

5. Ces modules mettent l'accent sur l'acquisition de fondements théoriques liés aux contenus de savoirs scolaires disciplinaires et sur le développement d'outils d'observation et d'analyse (Module 1 : français, mathématiques, arts plastiques, musique, éducation physique et sportive ; module 2 : français, mathématiques, allemand, histoire, géographie, sciences).

6. Ces modules abordent des thématiques relevant de la pédagogie, mais aussi de différentes sciences contributives des sciences de l'éducation (psychologie, sociologie, anthropologie, histoire...). Il s'agit de considérer la profession au travers de thématiques « traversant » les pratiques. Le module 1 choisit une entrée *par l'enseignant*, le module 2 privilégie une entrée *par les élèves*.

terrain est recherchée, distance permise par la suspension de l'action au profit d'une analyse outillée et référencée.

Phase d'intégration

Cette dernière phase comporte trois UF distinctes : les stages en responsabilité (UFS), la consolidation différenciée (CD) et une dernière unité d'intégration (UFI).

Les stages en responsabilité visent la *mobilisation en situation des connaissances, tant du point de vue didactique que des approches transversales*. Ils permettent aux étudiants de mettre en pratique les compétences nécessaires à l'exercice de la profession dans la vie scolaire quotidienne.

Différenciées selon les besoins des étudiants, les *CD* s'orientent vers des contenus professionnels et peuvent inclure un passage sur le terrain pour travailler une question spécifique.

À cette formation par et sur le terrain, combinant évaluation formative et certificative tant des FT que des FU, s'associent des *séminaires d'intégration*. Le contenu de ces derniers n'est pas préalablement défini, mais répond à deux impératifs : *étayer* et *accompagner le dispositif des stages* et *offrir un lieu d'articulation* entre savoirs différents.

Cette première phase d'analyse indique une alternance entre *l'observation* et *l'action* qui semble, plus que la fameuse alternance théorie-pratique, révéler une tension entre des *savoirs pour observer* et des *savoirs pour agir*. *L'observation* est largement prioritaire en début de parcours (première UF) et *l'action* dominante en fin de parcours (stages). Mais cette progression, ou cette tension vers la posture d'acteur, est composée d'alternances spécifiques. Le point commun à toutes les UF consiste à répéter un mouvement « en boucle » : préparation des observations et/ou actions sur le terrain (outillées), envoi sur le terrain et retour à une analyse qui elle-même contribue à la boucle suivante. Voyons maintenant ce qu'il advient de l'alternance dans deux UF particulières.

LES SÉMINAIRES D'ANALYSE DE PRATIQUE

De nombreuses recherches montrent un intérêt croissant pour l'analyse des pratiques des enseignants en décrivant différents dispositifs d'analyse ou de formation (pour une revue de synthèse, voir Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002). Par référence à ces études, la formation des enseignants préconise, sous différentes formes, une analyse de la pratique professionnelle. C'est le cas des futurs enseignants genevois qui, grâce à des UF d'un semestre, analysent la *pratique d'enseignants chevronnés* (et

non leur pratique naissante). Parmi ces séminaires, nous nous intéressons à deux d'entre eux, l'un qui travaille avec une entrée par la *pratique réflexive* et l'autre avec une entrée *didactique*. Dans les deux cas, *l'action est provisoirement suspendue* au profit d'un travail d'observation et d'analyse. En termes d'alternance, l'observation est réalisée grâce à une *médiation*: le terrain est convoqué au travers de protocoles, d'études de cas (documents écrits), de vidéos ou d'entretiens. La pratique d'autrui fait l'objet d'une interprétation ou d'une centration particulière grâce à cette médiation qui objective (et réduit) les événements analysés.

Du côté de l'*entrée didactique*, les concepts de la didactique comparée et de la didactique des mathématiques sont convoqués pour décrire ce type de formation, notamment ceux de *système didactique* et de *contrat didactique*. Le *système de formation* universitaire est considéré comme un système didactique mettant en scène un FU et des étudiants aux prises avec des objets de savoir. Nous définirons la relation entre les trois instances de ce système comme un *contrat didactique* spécifique (au sens de Brousseau, 1990; Sarrazy, 1995) nommé *contrat de formation à l'enseignement* (CFE). Les étudiants sont censés, grâce aux conditions organisées, s'approprier certains savoirs nécessaires à l'enseignement. En l'occurrence, ces conditions sont prises en charge par le dispositif décrit plus loin. La principale question porte alors sur une description du CFE et ce qu'il produit du point de vue de l'alternance.

Du côté de l'*entrée par la pratique réflexive*, la notion de *practicum* (Schön, 1987) détermine la démarche de formation. En offrant un lieu servant de « pont » entre théorie et pratique, Schön préconise « l'occasion de *penser comme* de manière protégée, sans prise de risque excessive » (Perréard Vité, 2003). Pour Cifali (2001), il s'agit de placer les apprenants dans des situations singulières qui permettent de développer un savoir autour d'événements particuliers. Ainsi, grâce à un dispositif par études de cas fictifs, le séminaire offre aux étudiants l'occasion de se confronter à la pratique sans risques, à la place de l'autre (« *vicarious* »), au travers de cas *prototypiques* les renvoyant à eux-mêmes (Schön, 1987; Shulman, 1992). Cette entrée active et procédurale mène les apprenants à une perception nouvelle et plus complète du réel (MacAninch, 1993).

Dispositifs et objets d'étude des séminaires

Une description des deux dispositifs situe les objectifs et les objets d'étude de ces UF.

Dans le *dispositif didactique*, les étudiants travaillent sur des matériaux d'observation de classe (protocoles ou vidéos) pour en dégager les décisions d'enseignement liées aux conduites des élèves et aux caractéristiques des

tâches scolaires. Le séminaire est conçu en quatre parties : les trois premières sont centrées sur l'analyse de différentes leçons de mathématique ; leur progression est dictée par une complexification des analyses et des objets. La dernière est consacrée à l'élaboration par duos d'étudiants d'une nouvelle leçon, fictive, dont la thématique est choisie parmi celles étudiées : en s'appuyant sur leurs analyses, les étudiants prennent de nouvelles décisions d'organisation (canevas de leçon(s)), en les argumentant selon cinq critères relatifs à la profession enseignante : 1) une connaissance de l'objet d'enseignement/apprentissage (analyse *a priori* préfigurant la préparation de séquences didactiques) ; 2) des références relatives à ces objets (préfigurant une attention aux apports de la recherche) ; 3) les plans d'études et les méthodologies (préfigurant des projets conformes aux normes institutionnelles) ; 4) les observations et analyses réalisées (préfigurant une expérience acquise) ; 5) un débat interne au duo (préfigurant un travail en équipe). L'alternance est convoquée sur ces cinq points : les étudiants mobilisent les savoirs appris en séminaire dans une *fiction didactique*, qui deviendra plus tard une réalité en situation de stages puis de terrain professionnel.

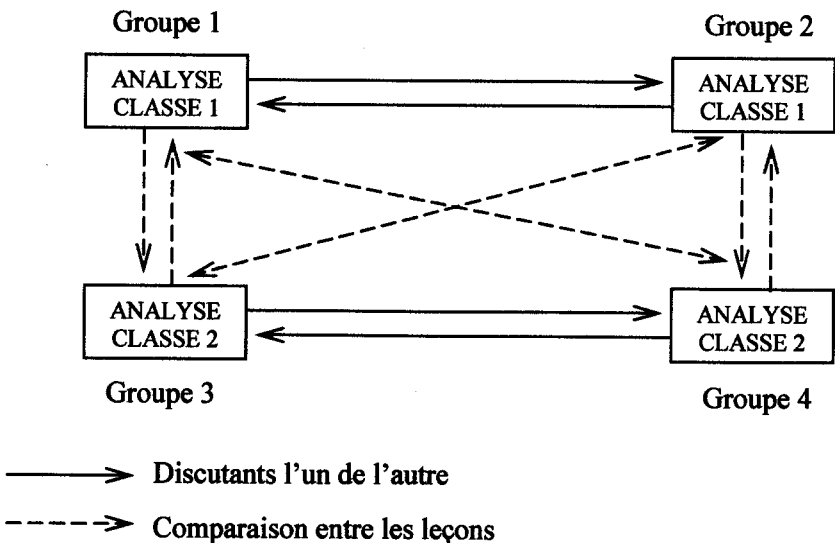
La formatrice vise l'appropriation, par les étudiants, de *savoirs issus de recherches en didactique* leur procurant certaines clés de lecture des événements analysés. L'analyse nécessite, grâce au dispositif, une interrogation sur les contenus d'enseignement/apprentissage auxquels élèves et enseignants sont confrontés (contenus mathématiques) : les étudiants sont initiés à une analyse *a priori* des tâches scolaires proposées aux élèves, des possibles conduites et des éventuels obstacles inhérents à l'objet ou à son organisation. Il s'agit aussi pour les étudiants de chercher quels sont la place et le statut de ces tâches dans le plan d'étude, afin de comprendre l'interprétation (au sens quasi musical du terme) qu'en fait l'enseignant en situation.

Nous nous pencherons sur une « tranche » particulière de ce séminaire, quatre séances successives à propos de leçons de numération en 2^e primaire.

Une première séance est consacrée à l'analyse *a priori* du problème mathématique posé aux élèves. Lors des deuxième et troisième séances, les étudiants sont répartis en quatre groupes pour étudier deux protocoles de leçons : deux enseignantes d'un même établissement scolaire ont été observées dans leurs classes respectives ; elles ont pris un certain nombre de décisions communes (recueillies par entretien). Or, les observations montrent que, malgré ces décisions communes, leur gestion est très différente ; de fait, les élèves n'ont pas affaire exactement aux mêmes objets d'apprentissage. C'est ce que les étudiants sont censés mettre en évidence. Deux groupes d'étudiants disposent de l'un des protocoles (classe 1) et les deux autres groupes du second (classe 2). Ils disposent en outre de l'entretien préalable

avec les enseignantes et des productions écrites des élèves. L'analyse est guidée par des questions sur les procédures des élèves, les obstacles rencontrés, les éventuelles erreurs, les modalités d'échange dans les groupes d'élèves, les régulations de l'enseignante et ce qu'elles produisent. Il s'agit de reconstruire l'économie d'ensemble de la séance à propos du problème mathématique traité. La quatrième séance (filmée) est consacrée à la présentation des analyses aux autres groupes, selon le dispositif suivant :

Figure 3: Dispositif de présentation des analyses par les étudiants



Les présentations s'appuient sur un « transparent » (rétroprojecteur) commenté par le groupe. Le groupe 1 (G1), qui a le même protocole à traiter que G2 en est le discutant privilégié (de même entre G3 et G4). Entre les groupes qui ont travaillé des protocoles différents, les comparaisons contribuent à faire émerger la spécificité des interventions de l'enseignante et des conduites des élèves.

Les traces conservées de cette séance (corpus) sont donc les suivantes :

- transcription, sur la base de la vidéo, de la séance de présentation des étudiants ;
- « transparents » sur lesquels ils s'appuient.

Dans l'entrée par la *pratique réflexive*, le dispositif de formation repose sur deux études de cas. À la place d'enseignants découverts au travers d'une

narration fictive, les étudiants abordent la complexité du métier sans y être impliqués (anticipation de la pratique future). Ils explorent différents types d'analyse au fil d'activités les invitant à mobiliser les composantes propres à une pratique réflexive (Perréard Vité, 2003). Les objectifs se placent à deux niveaux. D'un côté, les cas proposés abordent des problématiques de gestion de classe rencontrées par des enseignants novices (autorité, devoirs à domicile); d'un autre côté, les étudiants intègrent les composantes d'une pratique réflexive, transférable à des situations professionnelles ultérieures.

Le séminaire est organisé en deux parties (les deux études de cas). Chaque étude se déroule selon six étapes progressives⁷ permettant de découvrir (1^{re} étude) puis revisiter (2^e étude) la démarche d'analyse suscitée. Chaque étudiant a enfin l'occasion de s'essayer individuellement à cette démarche en procédant à l'étude d'un cas personnel, dans le cadre de l'évaluation du séminaire.

Durant la première étude, les étudiants identifient les « modes de pensée » auxquels ils ont recours. Une liste de ces modes se construit au fil des séances et fait l'objet d'une conclusion intermédiaire. Sur la base de cette liste, un travail inductif de catégorisation amène les étudiants à identifier les *composantes d'une pratique réflexive*, qu'ils sont invités à mobiliser au fil de la deuxième étude de cas. Ce travail est confronté à des apports théoriques, notamment à un modèle d'objectivation propre au champ de la pratique réflexive (Perréard Vité, 2003). Celui-ci met en évidence l'existence de cinq composantes: prendre en compte la multiplicité, faire face à l'incertitude, envisager et mettre en pratique une action, faire preuve d'ouverture et manifester une distance critique.

Relevons que les six étapes du dispositif sont conçues en fonction de ces cinq composantes. Par exemple, l'*identification des enjeux* et la *problématisation* sont en lien étroit avec la composante de *prise en compte de la multiplicité*. Notons enfin que la « pédagogie des études de cas » repose sur quelques principes fondamentaux: réalisme du cas, priorité aux thématiques centrales, aller-retour entre travail individuel, de groupe et collectif⁸.

Notre étude porte sur deux *produits* du séminaire: l'identification, d'une part, *des enjeux* et de la *problématisation* du cas « Zoé » et, d'autre part, *des modes d'analyse et de pensée* correspondants (*multiplicité*). Ainsi, il est possible de déceler en quoi les deux niveaux d'objectifs de formation sont honorés. Afin d'enrichir l'analyse par une dimension comparative, les données prélevées concernent deux groupes d'étudiants (deux volées = 40 étudiants).

7. 1) Découverte du cas et identification des enjeux, 2) Problématisation, 3) Complexification/élargissement, 4) Ouverture et mise en lien avec diverses sources de savoir, 5) Recherche de pistes d'action et/ou de réflexion, 6) Mise en perspective personnelle.

8. Pour une présentation plus détaillée, voir Perréard Vité (2003).

Pour le premier niveau d'objectifs, le corpus émane des trois premiers séminaires consacrés au cas « Zoé ». Il s'agit des traces écrites collectives fournies par les étudiants suite à plusieurs tâches. La première consiste en l'établissement d'une liste d'enjeux émergeant d'une première lecture du cas. Celui-ci porte sur les problèmes de Zoé, enseignante d'une classe de 2P/3P, qui se sent débordée par ses élèves et par la situation de sa classe dans une nouvelle école.

Les tâches suivantes (priorisation des enjeux et catégorisation) correspondent à un premier temps de problématisation; dans un deuxième temps, les étudiants déclinent, pour chaque catégorie, une liste de questions que devrait se poser Zoé pour faire face à ses difficultés⁹. Cette production de questions (individuelle et/ou par groupes) engendre des échanges qui engagent les étudiants dans une compréhension affinée des enjeux.

En ce qui concerne le deuxième niveau d'objectifs, les données retenues consistent en la liste *catégorisée* des « modes de pensée » que les participants ont identifiés au fil des séances (objet de la conclusion intermédiaire).

Les traces retenues (corpus) sont les suivantes :

- listes d'enjeux rédigées par groupes d'étudiants;
- thèmes prioritaires suite à la catégorisation (annexe 2);
- questions déclinées pour les thèmes prioritaires;
- types de pensée identifiés en fin de séminaire (*multiplicité*) (annexe 3).

Quelques effets des dispositifs

Venons-en à ce que produisent chacun des séminaires au plan des savoirs professionnels mobilisés.

Pour ce qui est du *dispositif didactique*, la *dynamique de fonctionnement du contrat de formation (CFE)* est décrite en la rapportant au dispositif et en montrant ce qu'elle produit. Les méthodes convoquées sont celles de l'analyse didactique de leçons ordinaires : un tableau synoptique (annexe 1) rend compte de l'organisation de la séance de présentation, puis un second niveau d'analyse examine des *événements significatifs* permettant de décrire le fonctionnement du CFE selon trois catégories :

- Des descripteurs *mésogénétiques* rendent compte de l'évolution du milieu¹⁰ de formation/apprentissage : quels objets matériels, langagiers, symboliques, ou autres sont convoqués par la formatrice et les étudiants, à quel moment et avec quelle fonction ?

9. Ces questions font l'objet d'étapes de formation ultérieures, notamment consacrées à la recherche de solutions et d'action et à des apports théoriques.

10. Cette catégorie en usage en didactique des mathématiques est réinterprétée du point de vue du CFE : le milieu sur ou avec lequel travaille l'étudiant se rapporte au protocole et à la grille d'analyse fournis.

- Des descripteurs *topogénétiques* mettent en évidence l'évolution des positions des acteurs, face à la tâche de présentation des analyses : qui prend en charge quoi, à quel moment et avec quelle fonction ?
- Des descripteurs *chronogénétiques* rendent compte de l'évolution des objets de savoir au fil de la séance de présentation : quels savoirs didactiques sont construits ?

Considérons tout d'abord le tableau synoptique de la séance. Elle comprend plusieurs phases liées au dispositif : après une brève introduction, deux présentations (G1 et G2) ont lieu, suivies d'un débat lancé par la formatrice. Dès la minute 48, G3 puis G4 présentent leurs analyses suivies d'un court échange. Puis, un débat plus large s'engage, visant à comparer les deux leçons du point de vue des décisions enseignantes.

Lors des premières présentations (G1 et G2) des hypothèses sont émises concernant les décisions de l'enseignante relativement aux procédures, erreurs, obstacles rencontrés par les élèves. Des centrations différentes se font jour : G1 *s'appuie sur l'analyse a priori* (différences entre la « fiche » du manuel et son fonctionnement dans l'activité) alors que G2 se centre davantage sur les gestes d'enseignement et leurs effets probables (procédures des élèves avant et après intervention de l'enseignante).

Les deux autres groupes (G3 et G4) s'appuient sur les deux premières présentations en les dépassant : ils notent que la référence à d'autres types de traces (écritures détaillées des élèves et entretien préalable avec l'enseignante) est nécessaire à la compréhension des événements.

Venons-en au second niveau d'analyse qui concerne quelques *événements significatifs* (annexe 1) du fonctionnement du CFE.

D'un point de vue *mésogénétique*, les éléments amenés par les présentations et les phases de débat relèvent de trois composantes qui évoluent au fil de la séance :

- le *protocole étudié*, dans la mesure où les étudiants (ou la formatrice) signalent des événements à l'appui de leur argumentation (*milieu-protocole*);
- les *traces à disposition* (écritures des élèves et entretien avec l'enseignante) (*milieu-traces*);
- *l'analyse elle-même*, c'est-à-dire les éléments d'analyse qui font milieu et qui transcendent le simple récit des faits observés (*milieu-analyse*).

La première composante est un cas particulier de la deuxième : le protocole constitue, lui aussi, une trace des faits observés. Elles sont distinguées en raison d'un élargissement constaté du *milieu-traces* : lors du débat central, G2 relève d'emblée le fait qu'ils ne se sont pas fiés aux mêmes traces dans

le protocole que G1, ce qui entraîne un débat sur les traces nécessaires/utiles à l'analyse de pratiques. En conséquence, le dernier groupe (G4) « se permet » d'aller au-delà du protocole en appuyant son argumentation sur d'autres types de traces.

Le *milieu-analyse* évolue à mesure des hypothèses énoncées et reprises (ou contrées) par d'autres ou par la formatrice lors des débats. On observe un va-et-vient entre le *milieu-traces* (au sens large cette fois) et le *milieu-analyse*: l'un étayant l'autre à mesure des présentations et des débats. Une forme de « mini alternance » au cœur même du dispositif se manifeste à cette occasion puisque le terrain (sous forme de traces) est alternativement revisité suite à l'analyse et mis à distance grâce à cette dernière.

Pour ce qui concerne les descripteurs *topogénétiques*, on constate que la formatrice intervient très peu, voire pas du tout pendant les présentations¹¹, elle intervient au contraire fréquemment lors des phases de débat. Sept types d'interventions¹² ont été répertoriés : 1) lancer le débat ; 2) diffuser les hypothèses des étudiants ; 3) poser des questions ; 4) renvoyer à plus tard des questions posées par les étudiants ; 5) rappeler des événements de la situation de classe ou faire retour aux traces à disposition ; 6) faire appel à la mémoire didactique (séances précédentes du séminaire) ; 7) interpréter (grâce à des clés théoriques) les faits relevés et analysés par les étudiants.

D'un point de vue *chronogénétique*, on constate une construction et un déplacement des savoirs didactiques que l'on peut nettement rapporter au dispositif. Les présentations de G1 et G2 se complètent et posent les premières questions et hypothèses au sujet de l'observation. Le débat central nourrit et institutionnalise ces premières analyses. Les présentations de G3 et G4 puis le débat entraînent une prise de distance par rapport aux analyses précédentes et reposent la question des savoirs mathématiques en jeu. La séance se termine par une comparaison entre les types de gestion identifiés.

Comme supposé, le CFE n'est pas stable : il s'agit d'une *recherche de contrat de formation* qui évolue au fil du séminaire. Les étudiants tentent de répondre aux attentes de la formatrice (à travers le dispositif d'analyse), mais cherchent manifestement aussi à remplir des attentes implicites liées à leur future profession. Ils vont nettement au-delà des questions posées en mettant en relation leurs analyses des pratiques d'autrui avec *des décisions de gestion à prendre, en tant que futurs enseignants*. C'est du reste la conclusion qu'ils donnent à la séance. Leur analyse se focalise sur les procédures, les erreurs des élèves et les décisions de l'enseignante, mais

11. Ses interventions visent surtout à garder des questions en suspens (ex. : « on va attendre que l'autre groupe ait fait sa présentation puis on discutera cette hypothèse »).

12. Que l'on pourrait tenter de catégoriser selon les critères de Sensevy *et al.* (2000) pour étudier l'action professorale : ce travail pourrait constituer un approfondissement intéressant.

les amène à conclure à la nécessité d'avoir des objectifs clairs du point de vue des savoirs à transmettre :

Extrait débat final :

E8 : (...) ouais moi ce qui me frappe c'est que si **on** n'est pas très au clair avec les objectifs sur lesquels **on** travaille ben heu : **on** fait un peu du travail de singe quoi (rires) (...) si c'est encore des trucs mal ficelés que ça se répète dans une école entière enfin si **on** se passe un peu l'activité en bloc (...) donc en fait **on** travaille pas du tout les mêmes objectifs (...)

Ce « on » indéterminé qui revient dans le discours de cette étudiante est-il seulement générique ou remplace-t-il un « nous » collectif dans lequel se reconnaît et s'inclut cette future praticienne ? Dans cette dernière hypothèse, on peut penser que, du point de vue de l'alternance, on assiste dans ce discours, à un moment de bascule : les observations réalisées s'orientent vers le terrain et la pratique professionnelle.

Concernant l'entrée par la *pratique réflexive*, il s'agit de comprendre comment les participants perçoivent la complexité de la situation proposée à l'aide du cas « Zoé ». À cet effet, l'analyse catégorielle inductive (Bardin, 1990) porte sur les enjeux identifiés lors de la première séance du séminaire.

Tableau 1 : Résultats de l'analyse catégorielle par volées et par groupes

Thèmes	Volée 04-05					Volée 05-06					Scores deux volées
	Groupes				Scores année	Groupes				Scores année	
	I.	II.	III.	IV.		V.	VI.	VII.	VIII.		
Contexte	4	1	0	1	6	0	2	1	1	4	10
Zoé	4	6	10	3	23	5	5	1	1	12	35
Relations	1	2	1	1	5	2	1	1	2	6	11
Elèves	1	1	1	1	4	1	0	4	3	8	12
Autorité	2	0	1	2	5	1	2	2	2	7	12

Cette analyse révèle cinq catégories, présentes pour chacune des volées. Les étudiants évoquent des enjeux propres au contexte (éléments descriptifs), à la personne de Zoé¹³, aux relations qu'elle entretient avec ses collègues, à

13. La notation en italiques de Zoé renvoie à la catégorie d'analyse, relativement au cas « Zoé » qui permet l'analyse.

la place des élèves et à la question de l'autorité. Une interprétation de ce résultat permet notamment de saisir que le cas proposé, tout en accordant une marge de liberté aux étudiants quant à sa « lecture », offre un cadre délimitant un champ de formation.

Sur un autre plan, si tous les groupes se réfèrent au moins à quatre des cinq catégories répertoriées, le nombre d'enjeux concernant Zoé est majoritaire pour six des huit groupes. Pourtant, le cas « Zoé » n'offre pas exclusivement cette entrée. Cet intérêt marqué pour le *pôle enseignant* rejoint le constat de La Boskey (1994) et Perréard Vité (2003) qui montrent que, préoccupés par leur projet personnel de formation, les étudiants s'intéressent peu aux éléments propres aux élèves ou à la gestion de classe. Une analyse en sous catégories des enjeux concernant Zoé renforce d'ailleurs cette dimension personnelle. En effet, lorsqu'ils évoquent Zoé, les étudiants distinguent trois éléments : ses émotions, son identité personnelle et son identité professionnelle. De nature essentiellement psychologique, ces enjeux les projettent vers la réalité de la profession qu'ils ont choisie. Cette centration sur Zoé souligne l'effet d'identification et d'implication annoncé par la méthode des *études de cas*, artifices offrant l'occasion d'une pensée à *la place de l'autre*, tout en renvoyant à des expériences personnelles (Shulman, 1992 ; Richert, 1990).

Charge à la suite de l'étude du cas d'élargir l'horizon d'analyse et d'explorer d'autres entrées, comme le propose l'activité suivante. Sur la base des enjeux identifiés, présentés et discutés, chaque participant est appelé à en retenir cinq prioritaires. Ces choix individuels mis en commun aboutissent à une nouvelle liste, qui met en évidence les thèmes jugés centraux à l'étude en cours (annexe 2). Cette liste, premier temps de problématisation, révèle que ces choix provoquent un déplacement du regard des étudiants.

Pour les deux volées, le *manque de soutien et de communication* entre Zoé et ses collègues, est le thème retenu par le plus grand nombre. Vient ensuite la question du *manque d'autorité et de discipline*. Ce deuxième temps d'analyse provoque donc une prise de recul menant à la prise de conscience de l'importance de deux thèmes jugés secondaires dans la première analyse. Peu à peu, les étudiants semblent chercher à comprendre le désarroi de Zoé. Les questions d'étude formulées lors de la deuxième phase de problématisation confirment d'ailleurs cette hypothèse. À propos du thème des relations entre collègues, les étudiants demandent par exemple *pourquoi Zoé n'a pas de soutien ou quelle confiance elle fait à ses collègues ?* Ces questions soulignent un souci des relations entre collègues, rejoignant notamment Brookhart et Freeman (1992) qui constatent l'emphase mise par des étudiants sur cette dimension, aux dépens des finalités académiques de l'école.

En fait, la majorité des questions posées reste centrée sur Zoé, rappelant que, malgré le déplacement effectué, celle-ci reste le point de mire. Ce

résultat rejoint le fait que le troisième thème reconnu par les deux volées est le sentiment d'impuissance et le manque de confiance attribués à Zoé. La première volée choisit même de retenir deux thèmes la concernant ce qui, si on cumulait leur nombre d'occurrences, porterait ce thème à la première place. Ici encore, malgré le léger déplacement apporté par le travail de priorisation des enjeux, on constate que certains étudiants restent avant tout préoccupés par la *personne* de l'enseignant. Seule la seconde volée retient un thème consacré aux élèves. Mais un regard plus fin sur les questions posées montre qu'elles relèvent surtout de la relation d'autorité entre enseignant et élèves, rejoignant le thème *autorité* retenu en deuxième lieu.

Venons-en au deuxième niveau d'analyse, soit l'étude des « modes de pensée » mobilisés par les étudiants durant la première phase de l'étude du cas. Lors de cette étape, certaines catégories émergent facilement. C'est le cas de la dimension de *multiplicité*, révélée au travers de l'étude de la complexité de la situation. Les étudiants font état de l'importance d'envisager un cas depuis plusieurs points de vue. Leurs différents niveaux d'analyse identifient des démarches à la fois générales et spécifiques (annexe 3). Sur le plan général, ces démarches portent sur des actions telles qu'*explorer, chercher, analyser, réfléchir ou synthétiser*. Ces verbes restent toutefois peu explicites quant à une démarche d'analyse précise. Sur ce plan-là, les étudiants spécifient des actions telles que *mettre à plat, définir, entrer dans un autre point de vue, déceler des priorités, catégoriser ou rendre l'implicite explicite*. Les étudiants des deux volées témoignent donc de l'identification des démarches nécessaires pour saisir la complexité d'une situation. Il s'avère que, sur le plan de la dimension de *multiplicité*, la formation permet aux étudiants d'accéder à une compréhension « métaréflexive » des processus mis en œuvre durant le séminaire, transposables ultérieurement (études de cas suivantes, stages, profession future).

CONCLUSIONS

Revenons sur nos questions relatives aux plans organisationnel et actoriel. Le plan *organisationnel* pointe deux grands types de postures mobilisés au travers des systèmes en alternance. Ils se déclinent selon des contenus spécifiques à chaque UF. Une alternance entre *l'observation* et *l'action* est le pivot sur lequel se construisent des *savoirs pour observer* et des *savoirs pour agir*. Les FU ont pour tâche d'une part de préparer les observations et les actions sur le terrain et d'autre part d'analyser ces observations et ces actions. Ainsi, plusieurs boucles entre préparation, observation/action et analyse se déploient au fil de la formation. De leur côté, les FT se chargent d'accompagner formativement les étudiants, mais pas seulement. Des rencontres tripartites d'évaluation (formative et certificatives) réunissent étudiant, FT et FU. FT et FU participent ainsi à la formation des savoirs de

l'étudiant. Une question se pose désormais, celle de la cohérence et de la compatibilité entre les objets portés par les FT et par les FU : sont-ils toujours cohérents, répondent-ils à des projets de formation communs ? Cette contribution ne permet pas de répondre à ces questions qui nécessiteraient une étude particulière de cette articulation¹⁴.

Cela dit, en première analyse, nos conclusions rejoignent l'hypothèse de Vanhulle, Merhan et Ronveaux (Introduction, dans cet ouvrage) :

... l'alternance renvoie à la problématique de l'apprentissage orienté vers l'agir vs l'analyse de cet agir. La partition des apprentissages qu'elle suggère entre la logique formative et la logique praxéologique est loin de se réduire à une dichotomie « théorie-pratique ». Cette partition implique des allers et retours de nature différente de l'une à l'autre. Elle soutient des modalités plurielles d'appropriation et d'accompagnement de cette appropriation.

Au plan *actoriel*, les dispositifs de formation indiquent une alternance selon trois axes repérables dans les étapes de chacun des séminaires. Ils sont d'abord conçus selon une *progression rétroactive* : chaque étape nécessite un retour sur les analyses précédentes et la mobilisation des connaissances antérieures. Dans les deux cas, le *terrain est convoqué*, mais sous des aspects différents : l'exposé de cas fictifs vs une « image » de la réalité nécessairement partielle ou partielle (transcription ou vidéo). Dans les deux cas, le séminaire fait *usage d'une fiction* : « à l'entrée » pour le dispositif de pratique réflexive (étude de cas) et « à la sortie » pour le dispositif didactique (élaboration d'une leçon fictive).

Plus précisément, en ce qui concerne les « tranches » de séminaire retenues ici, les analyses indiquent les résultats comparatifs suivants. Ils révèlent en quoi les dispositifs nourrissent l'alternance et montrent dans quelle mesure le terrain convoqué dans l'analyse de pratique(s)¹⁵ provoque les effets attendus chez les étudiants. Dans le dispositif didactique, les deux observations contrastées permettent, par comparaison, l'émergence de traits distinctifs des pratiques enseignantes. Dans le dispositif de pratique réflexive, autour du cas étudié, c'est également de la comparaison, entre groupes ayant travaillé à la même consigne, qu'émerge une meilleure connaissance de la pratique et de ce qui lui permet de se développer. Mais dans les deux cas, ce sont bien les conditions de la situation, préparées par les formatrices, qui sont en mesure de produire une construction de connaissance.

Sur la question de l'alternance, on peut penser que ces séminaires

14. Pour une étude des objets de savoir travaillés entre FT, FU et étudiant (stages), voir Rickenmann & Schubauer, à paraître.

15. Nos travaux mettent en évidence deux manières de considérer le terme « pratique(s) », selon que *la* pratique relève de ce qui est réalisé sur le terrain – et le fait de pratiquer une réflexion sur sa pratique (entrée par *la* pratique réflexive) – ou que *des* pratiques soient identifiées au cours des analyses (entrée didactique).

(avec d'autres UF) ouvrent sur les pratiques professionnelles en mettant les étudiants en situation d'anticiper leurs propres gestes d'enseignement. Dans le cas du dispositif didactique, ils sont confrontés à l'élaboration d'une *fiction didactique* (canevas de leçon(s)), prémisses à une future pratique de projet d'enseignement. Dans le dispositif de pratique réflexive, on constate qu'il est possible de travailler parallèlement deux niveaux de formation : un objet de développement professionnel (autorité et gestion de classe/école) et une démarche d'analyse, la pratique réflexive. Dans ce sens, les deux séminaires sont à la charnière entre les dispositifs de formation universitaire et la pratique de terrain. Ils sont des lieux privilégiés qui autorisent un jeu « au ralenti », à distance, entre fiction et réalité avant l'envoi dans la phase d'intégration de la formation et, plus tard, dans la pratique professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Brookhart, S.M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of educational research*, 62 (1), 37-60.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques* 9/3, 309-336. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 119-135). Bruxelles : De Boeck
- Clanet, C. (Éd.) (2000). Approche systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 3/2000. PUM : Toulouse
- La Boskey, V.K. (1994). *Development of reflective practice ; A study of pre-service teachers*. New York : Teachers College Press.
- Leutenegger, F. (à paraître). *Pour une clinique du didactique. Méthodes de recherche en didactique comparée* (ouvrage soumis chez Peter Lang, collection Exploration)
- Leutenegger, F., Schubauer-Leoni, M.-L. & Amade-Escot, C. (Éds). (à paraître). *Recherche et intervention didactique : quelle articulation entre les dispositifs de recherche et les dispositifs de formation à l'action enseignante ? Questions de didactique comparée.*
- Lussi, V. & Maulini, O. (2007). Le choix de l'alternance et la question de son orientation : le cas de la formation des enseignants primaires à Genève. Dans cet ouvrage.
- MacAninch, A.R. (1993). *Teacher thinking and the case method. Theory and future directions*. New York : Teachers College Press.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

- Mercier, A. (1995). La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement. Un cas en calcul algébrique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 15/1, 97-142. Grenoble: La Pensée Sauvage
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (Éds). (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de pédagogie*, 141. Paris: INRP.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 403-417). Paris: Dunod.
- Perréard Vité, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique: Études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Richert, A.E. (1990). Case methods and teacher education: Using cases to teach teacher education. In B. R. Tabaschnik & K. Zeichner (Éds), *Issues and practices in enquiry-oriented teacher education* (pp.130-150). Londres: Falmer Press.
- Rickenmann, R. & Schubauer, R. (à paraître). Un dispositif expérimental d'opérationnalisation de gestes professionnels. In F. Leutenegger, M.L. Schubauer-Leoni & C. Amade-Escot (Éds), *Recherche et intervention didactique: quelle articulation entre les dispositifs de recherche et les dispositifs de formation? Questions de didactique comparée*.
- Sarrazy, B., (1995). Le contrat didactique, Note de synthèse. *Revue française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (1997). L'enseignante constructrice et gestionnaire de la séquence. In C. Blanchard-Laville (Éd.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence: "L'écriture des grands nombres"* (pp.91-126). Paris: L'Harmattan.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20/3, 263-304.
- Shulman, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp.1-32). New York: Teachers College Press.
- Vanhulle, S. (2004). Entre interactions sociales et démarches réflexives singulières, le portfolio comme outil de professionnalisation. In J.C. Kalubi & G. Debeurme (Éd.), *Identités professionnelles et interventions scolaires*. Contextes de formation de futurs enseignants (p. 83-111). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vanhulle, Merhan & Ronveaux (dans cet ouvrage) Introduction (pp. 7-45).

ANNEXES

Annexe 1. Tableau synoptique de la 4^e séance de séminaire (entrée didactique)

Temps min.	Présentations séminaire analyse de la pratique	Événements significatifs (méso- topo- chronogénétiques)
1-13	FU : Introduction	
	Présentation G1, analyse classe 1	H1 sur procédures des élèves => modif. du <i>milieu-protocole</i> + retour sur analyse <i>a priori</i>
13-26	Présentation G2, analyse classe 1	H2 sur procédures des élèves => modif. du <i>milieu-protocole</i>
26-48	Débat sur présentations de G1 + G2	Gestion de FU => modifications du point de vue de la <i>topogenèse</i> + les deux analyses se répondent => modifications du point de vue de la <i>chronogenèse</i> + retour sur d'autres types de traces => modifications du point de vue de la <i>mésogenèse (milieu-analyse)</i>
48-62	Présentation G3, analyse classe 2	H3 sur statut de deux élèves => modif. du <i>milieu-protocole</i> H4 sur procédures élèves => modif. du <i>milieu-protocole</i>
62-70	Présentation G4, analyse classe 2	H5 sur statut des deux élèves => modif. du <i>milieu-traces</i>
71-72	Débat => G3 + G4	H3 / H5 = non décidable
73-80	Débat sur comparaison des deux leçons	Débat comparatif entre les deux gestions différentes des leçons classe 1 et classe 2 (<i>milieu-analyse</i>)
81-82	Clôture séance	

Légende :

FU = formateur universitaire

G1, G2, G3, G4 = groupes d'étudiants du séminaire

H1, H2... = hypothèses

Annexe 2. Identification et classement des enjeux prioritaires selon leur importance (entrée pratique réflexive)

Enjeux retenus dans la démarche de prioritarisation 04-05	Enjeux retenus dans la démarche de prioritarisation 05-06
<ul style="list-style-type: none"> – Manque de soutien, de communication (15) R – Manque d'autorité, problème de discipline (12) A – Seule impuissante, désespérée (12) Z – Manque de confiance, doute (10) Z – Démotivées, perte de plaisir (7) Z – Pas de remise en question (5) Z – Fatalisme (4) Z – Jeune enseignante, influence du contexte (2) C – Étiquetages (2) E – Pas de ligne de conduite (1) A – Quelles limites? Comment se les donner? (1) A 	<ul style="list-style-type: none"> – Manque de soutien de relations de contacts avec les collègues (14) R – Problèmes d'autorité et discipline (9) A – Manque de confiance, de vision de soi (8) Z – Identité personnelle et professionnelle (7) Z – Élèves perturbateurs (7) E – Désillusion, sentiment de mise en échec (6) Z – Distance entre élèves et enseignants (5) E – Savoir regarder les points positifs et pas les négatifs (4) Z – Remise en question (3) Z – Respect (2) E – Perte de contrôle, fatalisme (2) Z – Enfermement (2) Z – Motivation (1) Z

Annexe 3. Catégorisation des types de réflexion identifiés par les étudiants en fin de séminaires (entrée pratique réflexive)

<i>Types de réflexion relevés durant les séminaires</i>		<i>Modèle de pratique réflexive de référence (Perréard Vité, 2003)</i>	
<i>Volée 04-05</i>	<i>Volée 05-06</i>	<i>Dimension</i>	<i>Facettes</i>
<ul style="list-style-type: none"> – se questionner – mettre à plat – entrer dans un point de vue autre que le sien – définir – synthétiser – analyser – réfléchir 	<p>Explorer, chercher, approfondir</p> <ul style="list-style-type: none"> – s’interroger – se questionner – analyser – synthétiser <p>Démarches</p> <ul style="list-style-type: none"> – déceler des priorités – catégoriser/identifier – définir – rendre l’implicite explicite 	<p>Prise en compte de la multiplicité. (Identifier les éléments de complexité de la situation analysée.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – envisager des perspectives et interprétations multiples – identifier des enjeux pour les acteurs – tenir compte des aspects éthiques et sociaux – tenter de déceler les « causes » d’un problème

L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation à l'objet d'enseignement¹

Christophe Ronveaux & Noël Cordonier
Université de Genève,
Haute École Pédagogique vaudoise

Qu'est-ce qui s'enseigne dans la formation en alternance des enseignants de français? De quoi parle-t-on lorsque se travaillent les « savoirs pratiques » de la discipline? La question peut paraître naïve, mais cesse de l'être dès qu'on la considère à l'aune de la « configuration » de la discipline (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007), et que l'on compare l'objet de formation à l'objet effectivement enseigné par le stagiaire dans sa classe d'accueil. Cette question ne concerne pas seulement les composantes du « français » et leur circulation dans le paradigme de la discipline, elle vise à décrire et comprendre les conditions de la mise en circulation en alternance des savoirs disciplinaires. L'entrée par les objets de la discipline (objets de formation et objets d'enseignement) devrait permettre de mieux comprendre la fonction du dispositif de l'alternance dans l'appropriation des savoirs d'expérience de l'enseignant de français, et de décrire la nature du lien qui détermine mutuellement le dispositif et l'objet de formation.

QUELS SAVOIRS DISCIPLINAIRES EN ALTERNANCE?

Des savoirs disciplinaires hétérogènes

Pour peu que l'on considère que les savoirs de la discipline sont composés du curriculum, des programmes scolaires, des manuels, des batteries d'exercices élaborées par la profession, des savoirs acquis en formation initiale,

1. Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

de l'expérience atteinte dans la formation en emploi, etc., on s'aperçoit que ces savoirs sont hétérogènes (Vanhulle & Lenoir, 2005). Pour la formation à la profession, cette hétérogénéité pose la question de leur pertinence, celle de leurs composantes et celle de leur articulation. Parmi tous ces savoirs, lesquels font effectivement l'objet de la formation didactique des enseignants? Lesquels sont engagés par priorité dans l'alternance? Lesquels apparaissent comme pertinents dans les différents lieux de formation (Institut de formation ou Haute École d'une part, et terrain scolaire d'autre part)? Nous voudrions dépasser la dichotomie théorie vs pratique habituellement associée à l'alternance et considérer le dispositif de l'alternance comme un lieu privilégié de *transformation* des savoirs. Cette transformation n'est pas tant le passage de la théorie à une pratique que le lieu d'une *sémiotisation* d'un objet de formation professionnel. Comme Schneuwly (2000) le proposait pour l'enseignement, toute situation de formation se construit sur une double sémiotisation. De la même manière que les objets d'enseignement font l'objet de ce processus de sémiotisation par « présentification » et par « pointage », les objets de formation subissent une transformation par le fait que le formateur les rend présents et les met en évidence en attirant l'attention sur l'une ou l'autre composante.

Le texte comme unité d'observation de la discipline « français »

À partir de quelle unité empirique conduire notre observation? Parmi tous les objets disponibles dans la nébuleuse des savoirs de la discipline, un élément nous paraît traverser la discipline « français », le *texte*. Pourquoi cette unité empirique du texte? Une recherche en cours² montre qu'en effet le texte est utilisé dans la plupart des enseignements du français avec une grande variété et intervient comme unité fondamentale pour confectionner une séquence d'enseignement. L'étude des usages du texte dans 17 séquences d'enseignement montre que les variations sont davantage fonction des objets d'enseignement que fonction des enseignants. Variations de modèles liés de près à la discipline et aux définitions de ses composantes, et en particulier de l'une d'elles, le texte, et non variations idiosyncrasiques. Pour enseigner le texte d'opinion et la dissertation en particulier, tous les enseignants observés qui ont recours au texte littéraire pour appuyer leur démarche procèdent en deux temps : premier temps, il s'agit de rendre présent le texte en le lisant à voix haute, en donnant son vocabulaire, puis en résumant sa

2. La recherche (FNS 1214-068110) menée par le GRAFE sous la houlette de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly porte sur les variations et constances de l'enseignement de deux objets de la discipline français : le texte d'opinion et la subordonnée relative. Pour une présentation de la recherche et de sa méthodologie, voir Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005, et pour les premiers résultats concernant l'unité du *texte* qui nous intéresse ici, voir Ronveaux & Schneuwly, 2007.

fabula; deuxième temps, ils font analyser le texte pour déterminer à partir de son contenu une situation argumentative définie au préalable. L'unité empirique d'observation *texte* est extrêmement féconde et s'impose pour montrer les déterminations de ces variations. En observant sa « traçabilité », depuis le lieu de formation³ jusqu'au lieu d'expérimentation de la classe, nous espérons décrire et comprendre les transformations de l'objet de formation à l'objet à enseigner.

Dans la configuration de la discipline, faut-il ajouter que l'unité du texte touche de près à d'autres composantes comme la littérature, la lecture, la production écrite qui émanent de savoirs de référence littéraires, de savoir-faire langagiers, de paradigmes épistémologiques sur la textualité (Dufays, 2002 ; Ronveaux & Dufays, 2006). Tous ces « objets d'enseignement » sont aussi des objets de formation. La comparaison de ce qui s'enseigne en formation et de ce qui est enseigné par les stagiaires en classe de français devrait nous éclairer sur les fonctions de l'alternance, depuis la mise à disposition en formation de l'objet à enseigner jusqu'à son exploitation dans la classe.

TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET MULTIMODALITÉ

Nous inscrivons cette recherche dans une perspective résolument transpositive (Thévenaz, 2005) et multimodale (Jewitt & Kress, 2003), et tenterons d'articuler le dispositif de la formation en alternance dans sa dimension didactique à l'objet de formation, puis à l'objet d'enseignement. L'idée est que le dispositif de formation en alternance définit ses potentialités à la mesure des objets de formation qui sont mis en circulation. C'est en s'appuyant sur l'objet de la discipline et ses diverses composantes que le formateur élabore sa séquence de formation. Notre unité d'analyse s'élargit dès lors. Nous ne pouvons pas nous contenter d'observer une leçon donnée par le stagiaire et l'entretien formatif qui s'ensuit généralement. Ces événements doivent être saisis dans la logique du tout dans lequel ils apparaissent. La visite de stage et la leçon réalisée pour cette visite se construisent autour d'un objet plus ou moins co-construit et sémiotisé par le formateur et le stagiaire dans la progression de la séquence de formation.

Cet objet de formation est aussi un objet d'enseignement, ce dernier étant pourvu pour le stagiaire du double statut d'objet à enseigner et d'objet effectivement enseigné. Ces distinctions reposent sur l'idée théorique qu'un objet d'enseignement subit de profondes transformations dès l'instant où il est utilisé dans la visée d'un apprentissage pour une classe donnée. La

3. Et plus en amont, pour être tout à fait complet, les textes (tacitement? implicitement?) déduits ou reçus par la discipline, la formation précédente. Mais nous laissons cette étude de côté pour l'instant.

nature de ces transformations est sémiotique et se manifeste à travers l'usage de ressources d'ordres différents (Jewitt & Kress, 2003). Le contrat de stage, les consignes orales avant la visite de stage, l'entretien formatif après la visite de stage, le bilan certificatif sur l'ensemble de la formation, du côté du formateur, et du côté du stagiaire, le rapport écrit rendu pour l'atelier didactique, les transparents de la leçon, le support du texte travaillé en classe, la mise en débat entre pairs des problèmes rencontrés en stage sont autant de formes sémiotisant l'objet de formation et l'objet d'enseignement tout à la fois. Toutes ces formes se sont constituées à partir de ressources langagières pour la plupart, mais aussi didactique, et à travers ces formes, quelque chose de l'objet de formation et de l'objet d'enseignement est présenté comme pertinent.

D'après le cadre de référence esquissé ci-dessus, notre propos sera d'examiner les contraintes exercées par la formation en alternance sur l'organisation de l'objet à enseigner et la structuration de l'action didactique en formation des enseignants du secondaire. Nous restreindrons cet examen au texte comme objet de discours, littéraire ou non, à l'activité et au dispositif de travail mis en place dans la formation des enseignants en alternance ; nous veillerons à les replacer dans le contexte de leurs séquences de formation respectives et à les articuler aux objets de formation déclarés.

Nous répondrons à deux séries de questions :

- Qu'est-ce qui s'enseigne en alternance dans le domaine des didactiques disciplinaires ? Quelles sont les conditions de mise en circulation des objets d'enseignement / apprentissage littéraires dans le dispositif de l'alternance ? Selon quelle organisation séquentielle et suivant quelle progression ?
- Quels objets transposés sont effectivement enseignés en alternance, et, par comparaison, dans les deux lieux de formation des enseignants du secondaire (la Haute École Pédagogique [HEP Vaud] et l'Institut de Formation des Maîtres Enseignants du Secondaire [IFMES Genève]) ?

UNE RECHERCHE DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE

Reconstituer des logiques de formation et d'enseignement

L'approche par les objets de formation et d'enseignement qui caractérise notre recherche diffère sensiblement des approches sociologiques de la didactique professionnelle, des approches de l'ergonomie du travail ou la formation des adultes en ceci que le travail enseignant nous intéresse dans la mesure où il nous permet d'aborder les contenus d'enseignement et de formation. Les principes méthodologiques qui soutiennent cette approche

s'appuient sur les théories de la transposition didactique qui considèrent que les préconstruits socio-culturels constituant les formes scolaires (l'objet de formation et l'objet d'enseignement font partie de ces pré-construits) déterminent l'apprentissage. Ainsi, comme c'est le propre des approches socio-culturelles, nous visons moins à établir des liens de causalité et d'effet, qu'à décrire et à comprendre des dynamiques de construction d'une pratique sociale prise dans une histoire, celle de la discipline « français ».

Il s'agit de contraster deux séquences de formation en alternance à l'enseignement de la lecture / littérature afin de rendre compte de la manière dont sont mis en circulation des objets d'enseignement éminemment complexes. Cette comparaison sera conduite sur les formations de la HEP vaudoise et de l'IFMES genevois. La présente description de l'objet de formation est une reconstitution qui procède de plusieurs sources. Nous conduirons la comparaison critique de cette reconstitution sur des traces écrites et sur des entretiens avec des formateurs et des stagiaires⁴. Cet ensemble de textes écrits et oraux constitue notre « tissu documentaire », pour reprendre les termes de Foucault (1969 : 14) de formes énonciatives homogènes.

La référence du corpus

La référence de notre corpus se compose de trois ensembles, d'ordres et de paliers de complexité distincts. Le premier ensemble se compose des textes de *préfiguration* parmi lesquels on compte les textes officiels (plans d'études, les programmes de cours, les contrats de stage), les textes de planification (le chronogramme de la séquence de formation, la préparation du stagiaire), les moyens d'enseignement (manuels ou anthologies), et les éditions de livres de littérature⁵. Tous ces textes sont construits sous la forme d'injonctions ou de propositions autour des potentialités des leçons à venir, ou encore, pour les éditions de texte, de matériau à décrypter. Le deuxième ensemble se compose des textes de *configuration* qui trouvent leur origine dans les deux séquences d'enseignement effectivement réalisées par les stagiaires ;

4. Notre entrée par les objets de formation et d'enseignement nous contraint de simplifier les spécificités locales. Nous désignerons donc les principaux protagonistes des formations genevoise et vaudoise par les hyperonymes de « formateur en didactique » pour le formateur concevant la séquence de formation du domaine didactique et intervenant dans celle-ci, de « stagiaire » pour la personne qui bénéficie de cette formation. Pour une description plus détaillée du dispositif genevois et de ses agents, on reportera le lecteur à Cottier & Erard (2006).

5. Le statut *préfigurant* des éditions (scolaires ou non) des textes littéraires serait à discuter plus longuement. Il s'agirait de montrer en quoi le choix d'une édition détermine déjà l'orientation du travail qui va être mené. Dès l'instant où un texte est convoqué sous une forme ou une autre par l'enseignant *pour faire quelque chose*, la forme dans laquelle il est rendu présent signifie quelque chose de l'objet à enseigner.

ces textes sont le produit d'une réduction du chercheur ; ils représentent une version simplifiée de la séquence, un résumé narrativisé de ce qui s'est enseigné. Le troisième ensemble regroupe les discours de *reconfiguration* produits à la suite de l'évènement de la leçon (les retours critiques oraux et écrits du formateur, ceux du stagiaire). Cette distinction de trois ensembles hétérogènes ne sera pas exploitée ici. Il s'agit moins d'observer comment l'objet passe du préfigurer, au configurer, puis au reconfigurer, que d'observer comment le texte passe du statut d'objet *de formation*, plus ou moins thématiqué, à celui d'objet *enseigné*. C'est donc d'une autre distinction dont nous avons besoin pour constituer notre matériau en construits analysables, celle qui nous conduit à distinguer deux paliers de complexité, celui des objets mis en circulation dans la formation et celui des objets mis en circulation dans la séquence d'enseignement.

Au palier de la séquence d'enseignement du stagiaire face à sa classe, la référence prend la forme d'un synopsis simplifié qui représente une première logique d'enseignement. Logique inférée des diverses ressources utilisées par le stagiaire (préparation, questionnaire, support, mode d'organisation sociale de l'activité, indices verbaux et paraverbaux) et reconstituée à l'issue de toute une série d'opérations de réduction (codage, étiquetage et résumé narrativisé)⁶. Cette vue d'ensemble doit nous permettre de rendre compte des éléments constitutifs de l'objet de formation et de ses composantes hiérarchisées, de la place que prend le texte (littéraire ou non) dans cet ensemble structuré. Nous croiserons le synopsis de la leçon avec les commentaires du formateur, puis ceux du stagiaire. La référence se constitue de notes des formateurs sur la leçon observée, de leurs retours faits à chaud sur la dite leçon, des préparations fournies par le stagiaire, et des entretiens des uns et des autres.

Au palier de la séquence de formation du formateur en didactique, la référence prend la forme d'un chronogramme élaboré par les formateurs du domaine didactique, des contrats de formation et des entretiens. L'objectif est le même qu'au palier de la séquence d'enseignement : il s'agit de saisir une logique d'ensemble pour décrire l'ancrage du texte dans cette logique et son rapport hiérarchique aux autres composantes de la discipline.

Déroulement et contexte général de l'observation

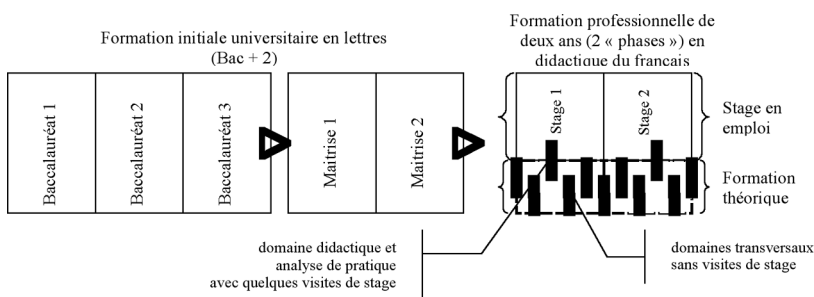
LE SITE GENEVOIS

La formation des enseignants du secondaire à Genève se fait en emploi. Les deux stagiaires sont titulaires d'une maîtrise en lettres ; ils enseignent à raison de 12 à 16 heures semaine dans des institutions qui les ont engagées en

6. Pour un exposé plus détaillé de la méthode, nous reportons le lecteur à Dolz, Ronveaux & Schneuwly (2006).

toute indépendance de l'institut de formation. C'est à cette condition qu'ils accèdent au statut de candidat à l'enseignement sous l'égide de l'IFMES. Cet accès vaut pour toutes les filières confondues sur les deux ans que durent la formation (phase 1 dans un ordre d'enseignement [correspondant à la *filière* vaudoise, c'est-à-dire une classe d'âge d'élèves, regroupée en un cycle], phase 2 dans un autre ordre d'enseignement). Les stagiaires témoins sont au début de leur formation professionnelle. Leur formation « théorique » se répartit en plusieurs domaines à raison de quelques séances par mois. La formation au domaine didactique court sur 12 séances de 2 heures tout au long de l'année.

Figure 1. Schéma de la formation des enseignants du secondaire 1 et 2 à Genève



Le formateur responsable du domaine didactique que nous allons observer a en charge l'analyse de la pratique. Dans ce cadre, c'est lui qui supervise le stage en emploi. Cette supervision prend la forme de visites de stage (en général 4 visites sur l'année) et de retours critiques sur les leçons observées. Il arrive que sur la demande du stagiaire, des séances de travail prospectives soient organisées. La fonction de ces dernières est de préparer la leçon qui sera observée par le formateur. Ce sera le cas de notre seconde stagiaire genevoise de la visite 2.

Nous avons observé la « traçabilité » de l'objet de la formation vers l'objet à enseigner lors de : 1) un entretien avec le formateur à partir de deux visites de stage ; 2) une observation directe en présence du formateur d'une leçon de deux périodes données par le stagiaire et réduite sous la forme d'un synopsis simplifié ; 3) un entretien de visite du formateur sur la leçon observée, adressée au stagiaire (pour les deux visites), 4) un entretien sur le retour de visite de stage avec le formateur ; 5) un entretien avec le stagiaire (visite 1, seulement).

Les entretiens *ante et post* menés auprès du *formateur* portaient sur ses interventions dans le dispositif de formation en alternance, sur la confection du dispositif de la leçon qui fait l'objet de la visite de stage et sa part d'implication dans cette préparation, le choix du texte analysé en classe et

sa part d'intervention dans ce choix, la nature des retours de visite tout au long de l'année et la hiérarchie des objets thématiques au moment du retour. L'entretien avec le stagiaire (visite 1) portait sur le texte vu en classe, les décisions qui président à son choix pour cette leçon (choix personnel de lecteur, en lien avec les difficultés des élèves ou non), les liens de cette leçon avec les objets d'enseignement thématiques en formation, avec la visite du formateur, son ancrage dans la séquence d'enseignement, les thèmes des leçons précédentes et suivantes, les grands chapitres du cours développés sur l'année.

Précisons que nous ne sommes pas intervenus sur le sujet des leçons des trois stagiaires. Or, il se trouve que les deux stagiaires genevois ont choisi de conduire leur leçon sur la même nouvelle de Julio Cortazar *Continuité des parcs*, extraite du recueil *Les armes secrètes*⁷.

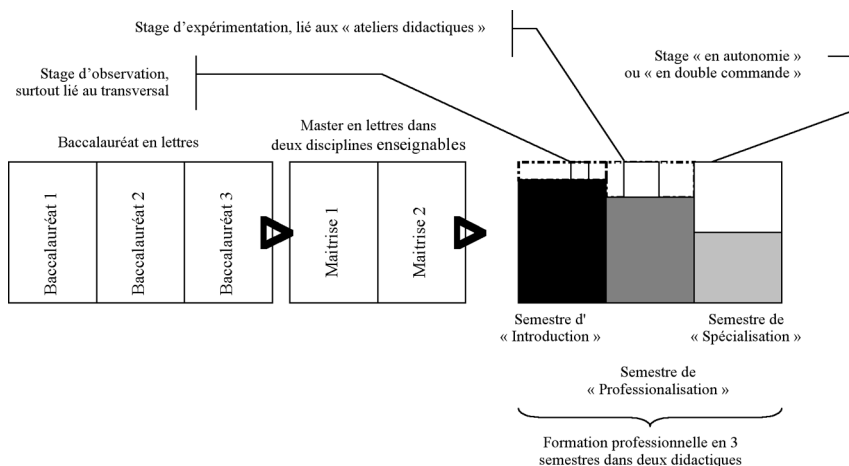
LE SITE VAUDOIS

La formation des enseignants du degré secondaire à Lausanne s'étend sur trois semestres. Ce n'est pas une formation en emploi, même si dans son dernier tiers, les stages occupent à mi-temps les étudiants. La filière qui permet une comparaison avec celle de Genève est celle des « Maitres Spécialistes », dont le titre correspondant confère le droit d'enseigner deux disciplines aussi bien au secondaire 1 (années 5 à 9 de la scolarité obligatoire) qu'au secondaire 2 (post-obligatoire, dont le baccalauréat). Un premier stage d'observation, surtout centré sur les disciplines transversales, est conduit au cours du premier semestre. Au 2^e semestre, le stagiaire dispense notamment une séquence d'enseignement de 4 à 8 heures d'enseignement dans chacune de ses deux disciplines. Cet « Atelier didactique » est demandé et lancé par le formateur en didactique, mais il s'effectue sous le seul regard du formateur de terrain qui accueille le stagiaire dans sa classe. Pour certifier cette prestation, le formateur didacticien s'appuiera quant à lui sur un dossier que lui remet le stagiaire ; au troisième semestre, les étudiants en formation passent la moitié de leur temps de formation en stages. La majorité d'entre eux effectue un stage dit « A ». Dans ce cas, les stagiaires sont sous la responsabilité d'un formateur de terrain qu'ils suivent dans ses œuvres et dont ils assument progressivement les charges de cours. Une minorité de stagiaires effectue un stage dit « B », qui est un stage en responsabilité : pour pallier le manque d'enseignants, l'Employeur (l'État de Vaud) leur confie un

7. La nouvelle de Cortazar est construite sur la confusion des mondes du lecteur et des personnages. Un homme lit un roman et se laisse gagner progressivement par l'intrigue qui se noue entre deux personnages : une femme et son amant. Les deux personnages semblent avoir pris la décision d'assassiner le mari. On nous décrit le cheminement de l'assassin vers sa victime dans un lieu qui ressemble étrangement à celui qu'habite le lecteur. La brièveté du texte, l'effet « pirouette » de la chute, caractéristique du genre, la confusion des mondes, toutes ces propriétés en font un objet didactiquement intéressant. Il est construit sur un artifice qui rencontre une des difficultés souvent évoquée à propos du faible lecteur, celle de la cohésion textuelle anaphorique. Il appartient désormais au répertoire « classique » des ressources de l'enseignant de français (Dezutter & Hulhoven, 1991).

enseignement rémunéré autonome qui ne dépasse pas le 50 % d'un plein emploi. Ces stagiaires « en autonomie » sont aussi sous la responsabilité d'un formateur de terrain qui les conseille, leur rend quelques visites et a la responsabilité de certifier leur stage. De plus, ces stagiaires reçoivent en cours de semestre une visite d'un formateur didacticien par discipline et une visite d'un formateur d'un domaine transversal. Ces trois visites ont essentiellement une fonction formative et non pas certificative. C'est ce dernier cas de figure, le plus proche des conditions du stage en emploi genevois, qui fait l'objet de notre observation.

Figure 2. Schéma de la formation des enseignants du secondaire 2 à Lausanne



La « traçabilité » de l'objet de formation vers l'objet à enseigner s'est observée lors de la visite de stage rendue par un formateur didacticien à un stagiaire en autonomie. Il s'agissait d'un cours de littérature d'une période adressé à une classe de première année de baccalauréat. Cette observation comprend les modalités qui se sont établies entre le formateur didacticien et le stagiaire pour déterminer le contenu et les objectifs de la leçon à examiner, l'observation directe de la leçon par ce formateur et le synopsis simplifié qui en est résulté (cf. figure 5, en annexe) ainsi que l'entretien de visite sur la leçon observée, puis le compte rendu écrit à visée formative. Les échanges précédant la visite tendaient essentiellement à retenir le thème et les objectifs de la leçon sous observation.

Dans les faits, après avoir abordé avec sa classe quelques pièces des *Mille et une nuits*, afin, entre autres, de dégager la poétique des textes narratifs courts, le stagiaire a demandé à ses élèves de lire *Zadig* de Voltaire. La leçon observée était la première consacrée à ce conte et elle a concerné ses trois premiers chapitres⁸.

8. Le conte de Voltaire est suffisamment connu pour qu'on se dispense d'y revenir.

LES DEUX SÉQUENCES DE FORMATION

Comment l'objet *texte* est-il introduit dans la séquence de formation ? Dans quelle logique de formation s'inscrit-il ?

Former à un outil intégrateur : la séquence didactique

L'examen du chronogramme de la formation genevoise témoigne d'une logique construite sur l'activité d'enseignement. Les rubriques du document préparé par les formateurs à la destination des stagiaires portent essentiellement sur les manières de faire de l'enseignant. Orientée sur l'activité à faire faire aux élèves, la formation didactique s'organise sur une découverte progressive des potentialités du dispositif de la séquence didactique telle que définie par Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001/2002). Avant de parvenir au « clou de la formation » que représente la séquence didactique, considérée par le formateur interrogé comme l'« outil intégrateur de la discipline », les stagiaires sont d'abord sensibilisés aux potentialités didactiques de l'activité sur les textes. Le texte apparaît dès la première séance de formation sous la forme d'un ensemble disparate d'auteurs (de Nabokov [XXe] à Anna Galvalda [contemporain]), identifié par le genre de la nouvelle. La brièveté des textes est présentée comme un avantage didactique permettant un enseignement de la compréhension en lecture. Les artifices syntaxico-sémantiques de la nouvelle de Cortazar sont mis au service d'une confusion des deux mondes (celui du lecteur et celui de la fiction) et sont particulièrement bien indiqués pour travailler la reconstitution de la macrostructure du récit par le retour au texte. Ces artifices font partie des présupposés sur le texte qui ne sont pas discutés en formation. La deuxième séance prévoit de faire construire des activités autour de l'un de ces textes.

Notre stagiaire dit avoir mené son choix par la reconnaissance de textes déjà lus. La nouvelle de Cortazar fait partie de ses lectures antérieures. Elle entre bien dans la logique d'enseignement commencée dès septembre dans cette classe particulière, correspond aux objectifs du stagiaire de « faire entrer ces élèves du diplôme en littérature » (« un véritable défi », selon ses propres termes), et répond aux injonctions des instructions officielles genevoises de la filière d'initier les élèves à la littérature.

Former à un enseignement littéraire : l'histoire de la littérature

La formation didactique vaudoise se caractérise quant à elle par un glissement progressif des cours en HEP à la pratique, laquelle finit par représenter le 50 % du temps de formation. À l'exception d'ailleurs toute relative de

la séquence d'enseignement qui, sous le nom d'« Atelier didactique » se construit et se donne au 2^e semestre de formation, les injonctions modélisantes de la HEP sont relativement faibles. Pour les étudiants de la filière concernée, qui enseigneront à terme aussi bien à des élèves de 10 que de 18 ans, les cours de didactique à thèmes littéraires narratifs font évidemment appel à de très nombreux textes, généralement brefs, qui sont empruntés soit aux manuels scolaires en usage (les *Séquences didactiques* du Conseil romand pour les moyens d'enseignement, les manuels francophones en voie d'adoption par les établissements scolaires, les catalogues de collection de classes, etc.) ou les textes qui forment tacitement et implicitement le corpus littéraire : contes classiques, nouvelles réalistes ou fantastiques modernes, nouvelles policières, etc. Il s'ensuit que *Zadig* n'a jamais été au centre d'un cours de didactique dispensé en H.E.P. et que le choix du stagiaire relève d'un autre ordre, pas davantage plus contraignant, de manière explicite à tout le moins. En effet, pour construire sa planification, quotidienne ou semestrielle, qui l'a vu, ici, inclure *Zadig*, le stagiaire, outre les conseils du formateur de terrain, se réfère principalement au plan d'études. Comme tout autre enseignant diplômé, le stagiaire sait que le Plan d'études préconise simplement la lecture « d'œuvres fortes de genres littéraires différents » afin, notamment, de donner aux élèves des notions de narratologie, d'histoire de la littérature et des connaissances sur l'auteur et son époque (État de Vaud, Gymnases cantonaux, *École de Maturité, Plan d'études, Objectifs, méthodes et programmes des cours*, 2001, p. 27). Ces objectifs, qui visent à faire connaître « un certain nombre d'œuvres phares de la littérature française, du Moyen Âge à nos jours » (p. 25), ne se traduisent pas par des listes d'œuvres obligées ni même conseillées. Dans les faits, si les enseignants d'un établissement scolaire s'accordent pour retenir quelques textes communs, la majorité des choix relève d'une décision personnelle de tout enseignant, et donc de celle du stagiaire en autonomie.

LES DEUX LEÇONS DE FRANÇAIS

La leçon genevoise : de l'artifice textuel au sens

La leçon genevoise s'inscrit dans un ensemble de trois leçons. La première, donnée le 04/12, se structure sur la lecture-découverte du texte (lecture individuelle, recherche du vocabulaire, résumé partiel, premières impressions sur le texte). La troisième, agendée le 13/12, prévoit de poursuivre le retour en collectif du travail effectué en sous-groupes le 06/12 lors de la deuxième leçon, de prolonger la lecture de la nouvelle par un rapprochement avec les figures impossibles (l'anneau de Möbius), et d'organiser un atelier d'écriture à partir du geste suspendu de l'assassin supposé, esquissé dans la dernière phrase de la nouvelle. Le texte a été mis en page par l'enseignant sans autre référencement que le titre et l'auteur en tête de page.

Quel est l'élément structurant de la séquence d'enseignement? Observons le synopsis simplifié de la leçon du 06/12 (annexe, figure 4). La logique du dispositif qui s'en dégage s'articule autour de la découverte progressive des artifices syntactico-sémantiques du texte de Cortazar. Le synopsis donne à voir trois grands blocs d'activité: premier bloc, vue d'ensemble de la macrostructure du récit, rencontre avec un premier artifice textuel (l'anaphore « il », responsable de la confusion référentielle de deux protagonistes, le lecteur et l'assassin); deuxième bloc, incitation à considérer le suspense des dernières lignes, rencontre avec une deuxième série d'artifices *narratologique* (le point de vue omniscient d'un narrateur discret), *lexical* (la description de l'excitation du meurtrier et de sa complice en recourant au champ lexical du sang), *syntactique* (l'absence de groupe nominal sujet dans la dernière phrase) et incitation à formuler une hypothèse sur la suite du récit; troisième bloc, retour au texte par une activité de repérage des indices spatiaux et temporels. On le voit, les activités soutenues par les trois séries de questions sont pensées en fonction des propriétés de la nouvelle et des artifices prévus par le texte. Les questions orientent pas à pas, par cercles concentriques, le lecteur empirique vers la reconstruction d'un outil (le « topic », au sens de Eco, 1984) en l'incitant à retourner au texte⁹.

Cette séquence d'enseignement prend place dans un ensemble plus vaste sur le genre fantastique. Le formateur, lors de l'entretien en retour, suggère d'ailleurs au stagiaire de construire son projet de séquence didactique, pièce maîtresse de l'évaluation de sa formation, sur la production écrite d'une nouvelle fantastique. Même si le mot « littérature » n'est pas évoqué et n'apparaît pas comme un objet de formation explicite, c'est bien le genre littéraire qui détermine l'organisation séquentielle et hiérarchique de la séquence d'enseignement. Subsumant l'objet texte, l'objet *genre littéraire* sert d'élément structurant et assure l'unité de figure et de durée. Cette hiérarchisation de l'unité générique à l'unité textuelle ne fait pas partie des lieux de pertinence des retours du formateur sur la leçon. Ce sont les activités et la gestion des diverses modalités de travail qui sont au cœur de ses réactions. On le voit, plusieurs objets de formation se côtoient à des paliers de complexité différents: du genre au texte, du texte à l'activité de lecture.

9. Il faut préciser que cette activité de questionnement est soutenue par de nombreuses reformulations de la part de l'enseignant sur les réponses d'élèves. Cette activité d'intervention dans le cours de la tâche n'est pas donnée comme un élément structurant de la séquentialité de la leçon. Aussi n'est-elle pas représentée sur le synopsis. Elle est pourtant déterminante dans la dynamique interactive et l'avancement de la tâche. Dans ses reformulations (« si j'essaie de reformuler ce que tu as dit », « c'est bien ça que tu veux dire », etc.), l'enseignant se dégage de la responsabilité de la production d'hypothèses pour la restituer à l'élève. À ce stade du travail, la formulation de l'élève est validée comme outil du lecteur en attendant d'être validée comme propriété textuelle. Cette qualité de gestion et d'intervention dans la tâche est soulignée par le formateur didacticien dans l'entretien en retour. Selon le stagiaire, celle-ci relève d'autres champs de formation.

C'est au palier de l'activité de lecture que la pertinence sur l'objet de formation se fait plus explicite. Les entretiens du formateur en didactique (l'un au stagiaire, l'autre avec nous après la leçon) et le rapport écrit sur la leçon portent essentiellement sur deux dimensions de l'activité scolaire. La première concerne le dispositif par lequel le stagiaire structure la tâche (représentée par le questionnaire). Le formateur relève la qualité thématique et organisationnelle de ce dernier en soulignant la progression en spirale et le ciblage sur les éléments du texte. La seconde concerne les reformulations et cette capacité de prendre en considération les réponses des élèves. Cette dernière capacité est attribuée par le stagiaire aux stages en gestion de groupes réalisés en formation d'adultes. Le texte apparaît comme un implicite partagé, point aveugle de la formation, et cependant central dans les logiques de formation et d'enseignement tout à la fois.

La leçon vaudoise : du portrait à la topique voltairienne

Assister à une leçon de littérature permettant d'observer des activités d'élèves constituait donc la seule injonction adressée par le formateur didacticien vaudois au stagiaire. L'objectif de la leçon observée, le 26/10, était de commencer « l'analyse de cette œuvre » particulière, tout en l'inscrivant, d'une part, dans l'apprentissage de la poétique du conte inauguré à l'aide des *Mille et une nuits* et, d'autre part, d'approcher Voltaire puis de l'inscrire dans l'histoire littéraire. En conséquence, la leçon comportait aussi bien des moments visant à « analyser les moyens de la critique voltairienne » qu'à analyser le portrait de Zadig ou, à construire un tableau « d'opposition des personnages de Zadig et d'Orcan » (plan de la leçon). Les élèves, qui avaient dû lire par eux-mêmes le texte pendant les vacances d'automne, disposaient d'une édition courante de *Zadig*.

Quels ont été les éléments structurants de la leçon? Selon le synopsis simplifié (annexe, figure 5), l'essentiel a tourné sur l'articulation entre un contenu typiquement voltairien (la critique ironique, emblématisée par une caricature de Voltaire montrée à l'aide d'un transparent) et une forme poétique (le portrait et la description, notamment dans l'économie particulière du conte). Les activités prévues par l'enseignant stagiaire ont principalement invité les élèves à repérer et à isoler des traits de composition reçus (le portrait, la description) et à mesurer leur usage et leurs fonctions dans l'intrigue. Le thème annoncé en ouverture de leçon, « les cibles de l'ironie et de la critique voltairiennes », a donné lieu, d'une part, à des repérages textuels et à de l'observation, dans un aller-retour entre des éléments locaux et leurs fonctions sur le plan de l'intrigue générale et, d'autre part, à une illustration des idées consacrées par l'histoire littéraire au sujet de l'écrivain Voltaire (par exemple sa critique des femmes et son ironie).

Si l'on remarque qu'en fin de leçon, le stagiaire a ménagé un arrêt réflexif sur une figure de construction stylistique, on en conclura que, sous l'égide d'une leçon de « littérature », les élèves ont tour à tour été conviés :

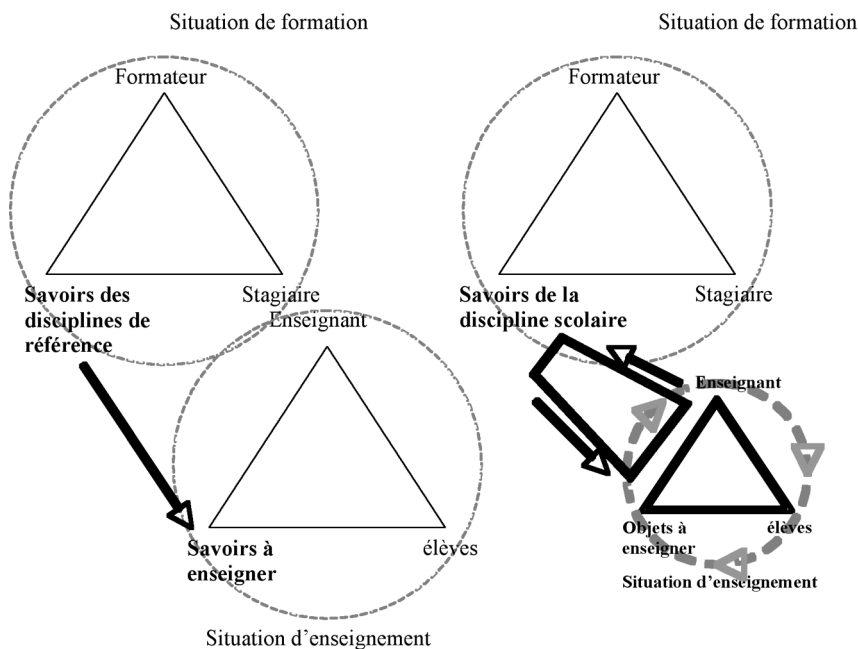
- a) à travailler leurs capacités à repérer, décrire et faire signifier dans un ensemble plus vaste (l'intrigue, le conte comme œuvre complète) des tranches textuelles plus ou moins courtes (du paragraphe à une phrase);
- b) à assimiler quelques notions d'histoire littéraire sur la base d'un texte considéré à ce moment comme celui de l'écrivain Voltaire et non comme celui de l'énonciateur;
- c) incidemment, à la faveur d'un commentaire sur une figure de style, à poursuivre leur apprentissage de l'argumentation écrite, qui est un objectif du plan d'études.

DEUX MODÈLES DE MISE EN CIRCULATION D'OBJETS DISCIPLINAIRES

La centration sur la mise en circulation des objets disciplinaires met en lumière deux modèles de formation en alternance (figure 3). Aucune des deux formations genevoise et vaudoise observées ne relève complètement de l'un des deux modèles. Elles comportent certains accents selon les lieux et les moments de l'alternance observés. Sur le site genevois par exemple, les entretiens de retour sur les leçons données concernent essentiellement la gestion de l'activité et les interventions du stagiaire, ce qui présupposerait que l'enseignement du texte relève d'un problème pratique, soluble par immersion complète. Au contraire, en situation d'entretien à propos de la séquence de formation, le formateur didacticien pointe davantage comme pertinent les effets intégrateurs du macro outil de la séquence didactique sur les diverses dimensions de la situation d'enseignement, ce qui présupposerait un modèle intégrateur précoce.

Le modèle du mimeur isomorphe

Le premier modèle, *linéaire*, qui relève du mode *accultureur* exposé en introduction (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007), superpose les situations de formation et d'enseignement dans une relation d'isomorphie. Proximité des stagiaires avec leur fonction d'enseignant, proximité des savoirs des disciplines de référence (la philologie, la linguistique, l'histoire littéraire), avec les savoirs littéraires et le corpus à enseigner au cours de littérature de la classe de français. Entre les savoirs littéraires et les savoirs à enseigner dans un cours de français, la continuité est de mise, même si la simplification est extrême. Il s'agit moins d'outiller l'apprentissage de la lecture que de permettre l'accès à un corpus de textes patrimoniaux (composés de textes d'auteurs, d'œuvres, de courants esthétiques). Dans ce modèle, les textes

Figure 3. Deux modèles de mise en circulation des objets disciplinaires**Modèle du mimeur isomorphe****Modèle du réflecteur distal**

semblent traverser les situations de formation et d'enseignement sans modification. Dans nos deux exemples, Voltaire et Cortazar sont appréhendés comme des auteurs producteurs de textes exemplaires. L'alternance garantit à ces textes cette qualité de monade indépendante de la situation de réception. Entités inaltérables, les textes littéraires sont considérés comme des produits culturels universels et intemporels dont l'enseignant doit garantir la valeur monumentale.

Pour spécifier davantage la nature de cette relation, il faut considérer le modèle d'enseignement qui supporte les objets de formation ainsi délimités. Le modèle transmissif est celui qui convient le mieux à cette continuité des savoirs; il n'est pas une méthode identifiée et délibérément choisie en formation, mais semble être un choix qui s'impose conséquemment à la nature de l'objet à enseigner. L'enjeu de la formation en alternance est dès lors de garantir la conformité des objets d'enseignement aux savoirs constitués par les disciplines de référence. Ces savoirs sont travaillés dans leur dimension textuelle, phrastique et/ou lexicale, en fonction du genre littéraire travaillé. Les genres « seconds », selon le terme de Bakhtine (1984/1952), sont abordés peu ou prou dans leur spécificité de sous-genre, la nouvelle fantastique (et non le récit), le sonnet (et non la poésie), la tragédie (et non le

théâtre). Quand bien même l'alternance donnerait les conditions minimales pour une prise de distance, cette dernière ne porte pas sur le texte et ses caractéristiques génériques, ni sur le mode d'appropriation d'un corpus de textes, ni sur l'objet à enseigner ainsi défini dans sa subordination au texte littéraire. Elle invite le stagiaire à un rôle de *mimeur isomorphe*. Le mime du stagiaire reproduit le mouvement d'un enseignement de la littérature, composé notamment de la fréquentation de « textes phares », intériorisé en formation initiale sur cinq années de maîtrise.

Qu'est-ce qui s'enseigne en alternance dans le modèle du mimeur? Considérons la transformation des savoirs. Sur quoi porte-t-elle? Elle relève de modifications « cosmétiques » relatives aux conditions d'une bonne communication. Ces conditions concernent les éléments du contexte qui *facilitent* l'accès aux textes. Ces conditions sont de deux types : 1) les modalités d'échanges du travail sur le texte se doivent d'être interactives ; 2) le choix du corpus de « bons » ou « grands » textes. Assurer d'abord un « climat de travail » est la condition pour faire de la littérature. Quand le climat est assuré, c'est le choix du « bon » texte qui « fera sens » pour l'élève. La responsabilité de ce climat est imputée aux qualités du mimeur. Ce dernier, soit par son « charisme » ou soit, dans l'exemple genevois, par ce qu'il a acquis dans le domaine de la gestion des groupes au cours des formations suivies en dehors du cursus, a construit sa relation pédagogique, indépendamment de toutes les déterminations de l'objet à enseigner.

Le modèle du réflecteur distal

Le deuxième modèle, qui se rapporte davantage au modèle *intégrateur précoce* (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007), considère une séparation nette entre les savoirs de la discipline et les savoirs à enseigner. Le choix du qualifiant « distal » que nous empruntons à Rastier (1999) représente, au niveau sémiotique où nous traitons le dispositif d'alternance, une triple rupture : la première concerne la séparation du stagiaire du corps des professionnels qui constitue ses interlocuteurs ; la deuxième renvoie à la distance temporelle de son expérience de terrain, passée, mais aussi future ; la troisième concerne les lieux de formation (l'institut de formation et l'école).

Dans ce modèle du *réflecteur distal*, les savoirs à enseigner (le texte, la littérature, la lecture, la production écrite) ne sont qu'une partie du tout complexe que constitue les savoirs de la profession. Ils entrent dans une relation métonymique par rapport aux savoirs pratiques de la discipline, à côté des plans d'études, des moyens d'enseignement, des supports, des méthodes, des corps d'exercices, et des difficultés des élèves. Métonymie donc, et non isomorphie, ce qui suppose une opération de transformation plus importante entre l'objet de formation et l'objet d'enseignement. Cette

opération n'est pas seulement linéaire, des savoirs de la discipline vers les savoirs à enseigner, elle se construit *en retour* à partir des contraintes de la situation d'enseignement. Cette dernière ne relève pas seulement des déterminations contextuelles de la situation pédagogique, mais couvre l'ensemble des objets (des savoirs?) qui *in-forment* (Bernié, 2004) la discipline. Dès lors, le rôle du stagiaire contraint à la posture réflexive s'éloigne du rôle de l'enseignant, et ne se réduit pas à une substitution de casquette. Quant au formateur, il n'a pas seulement pour fonction de constater la conformité ou non aux savoirs de la discipline de référence, mais d'assurer le va et vient entre le savoir disciplinaire et les diverses composantes d'un savoir-faire professionnel qui circule du pôle *enseignant* (la composante technique du dispositif), aux pôles *élèves* (la composante cognitive de la tâche dans ses dimensions diagnostique et régulante) et *objets d'enseignement* (la composante historico-culturelle que constitue la langue et ses produits dont fait partie le texte littéraire).

CONCLUSION

L'entrée par les objets de formation et d'enseignement et la comparaison des deux dispositifs de formation nous a permis de décrire et de comprendre quelques-unes des déterminations qui dans le dispositif de l'alternance président aux transformations ou aux constantes de l'objet de formation à l'objet enseigné.

On constate une certaine indépendance des objets de formation et d'enseignement par rapport au dispositif de l'alternance. Le texte est le point aveugle de la formation en alternance. Pourtant structurant, tant dans les séquences de formation que dans celles d'enseignement, il semble traverser la formation comme un objet partagé et être sémiotisé indirectement par la médiation soit de la mise en activité des élèves, soit des objets de savoirs des disciplines de référence.

Les contenus de formation échappent en somme au dispositif de l'alternance. Ce dernier est un cadre qui détermine une modalité de gestion de deux lieux institutionnels distincts et un trajet qui régit les allées et venues du stagiaire entre ces deux lieux.

C'est la définition de ces contenus et leurs mises en circulation *en formation* qui déterminent pour une part la fonction juxtapositive ou intégrative des modèles de l'alternance, et la nature transmissive ou socioconstructive de la médiation didactique.

In fine, l'enjeu de la professionnalisation du métier pourrait reposer (paradoxalement) sur une séparation plus nette entre la réflexion-planification-compréhension des savoirs de la discipline et leur mise à

l'épreuve-expérimentation sur le terrain scolaire. Il ne s'agirait pas alors de compagnonnage et de frayage par imitation et isomorphisme, mais plutôt de lecture critique et de production de modèles-en-acte par réflexivité didactique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakhtine, M. (1984/1952). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bernié, J.-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire. *Lettre de l' AIRDF*, 35-2, 38-42.
- Dezutter, O. & Hulhoven, T. (1991). *La nouvelle. Vadémécum du professeur de français*. Bruxelles: Didier Hatier.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*. Bruxelles: De Boeck & Larcier. Volume I, II et III.
- Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M. J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éds), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Dufays, J.-L. (2002). De la tâche prescrite à la tâche perçue: regards croisés sur l'enseignement de la littérature. In J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français: Actes du 8^e colloque de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001)* [CD-ROM]. Neuchâtel: INRP.
- Cottier, M. & Erard, S. (2006). Intérêts et limites d'une formation en emploi: réflexions sur quelques pratiques institutionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 155-169.
- État de Vaud – DFJ. Gymnases cantonaux (2001). *Plan d'études, Objectifs, méthodes et programmes des cours 2001-2002*.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Jewitt, C. & Kress, G. (Eds) (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. de Fournel & L. Quéré (Éds), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (pp.173-198). Paris: E.H.E.S.S.
- Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C., Fisher, C., Simard & N. Sorin (Éds), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec: Presses universitaires de Laval.
- Ronveaux, C. & Dufays, J.-L. (2006). La littérature comme on l'enseigne: analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Éds), *Analyse*

des objets enseignés. Le cas du français (pp. 195-214). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (à paraître, 2007). *Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. Éducation et didactique, 1.*

Schneuwly, B., Cordeiro, G. & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Dossiers des sciences de l'éducation, 14*, 77-93.

Schneuwly, B. 2000. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères, 22*, 19-38.

Thévenaz-Christen, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activité langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

ANNEXES

Figure 4. Tableau synoptique de la leçon genevoise du 6 décembre, conduite sur deux périodes

Niveaux	Tps	FST	Matériel	Description
Inter-mède 1	8h10	GG		<i>E accueille les élèves, attend le silence, fait l'appel, présente les invités et le programme du jour. Les és sortent leurs affaires et le texte du jour.</i>
Inter-mède 2	8h14	GG		<i>E annonce qu'il cassera la marmite avec ses élèves, informe et régule divers rendez-vous disciplinaires, invite ses élèves à considérer leur avenir.</i>
1.2.				Analyse du texte de Julio Cortazar, <i>Continuité des parcs</i>.
Rappel	8h15	GG	Texte recomposé et photocopié	<i>E rappelle ce que les és et lui ont fait lundi 04/12 avec le texte: lecture individuelle, recherche du vocabulaire, résumé partiel, définition du mot « roman ». E fait rappeler à é la distinction lecture plaisir et lecture analytique.</i>
1.2.1.	8h33	IQ	Questionnaire sur transparent, cahier des és	Les és répondent par écrit aux questions sur la structure de la fabula, sur l'anaphore « il », les personnages en présence, sur le temps et l'espace de la fabula.

		Coll.	TN	Les és répondent suivant la procédure suivante : écoute de la réponse, reformulation et consignation au TN, confrontation des points de vue, identification des confusions, retour au texte pour vérifier l'hypothèse, lecture du passage à voix haute.
1.2.2.	8h46	IQ	Questionnaire sur transparent, cahier des és	Les és répondent par écrit aux questions sur la présence ou non d'un meurtre, de l'identité du meurtrier et du mobile.
<i>8h49 Pause</i>				
	8h53	Coll.	TN	Les és répondent. Une é évoque l'enchaînement des questions et le piège du questionnement trop inducteur. Des és forment des hypothèses et les confrontent sur le meurtrier. Des és évoquent la difficulté de conclure sur une absence de fin.
1.2.3.	9h08	SSG	Questionnaire sur transparent, cahier des és	Les és par groupe de 4 en proximité répondent oralement et ensuite par écrit. Ils relèvent les indices temporels et spatiaux en surlignant sur le texte, divisent le texte en deux ou trois parties (indécisions dans les groupes), interprètent le titre et font des hypothèses sur le narrateur. Un seul groupe est parvenu à cette dernière question.
	9h38	Coll.	TN	Les és lisent leurs réponses consignées par écrit.
<i>9h40 Fin de la leçon</i>				

Légende :

Tps : temps

FST : forme sociale du travail

E : enseignant-stagiaire

És ou é : élève(s)

TN : tableau noir

GG : grand groupe

SSG : sous-groupe

Coll : collectif

IQ : questionnement individuel

Figure 5. Tableau synoptique de la leçon vaudoise du 26 octobre, conduite sur une période

Niveaux	Tps	FST	Matériel	Description
<i>Inter-mède 1</i>	14h30	GG		<i>E présente le visiteur et le programme du jour. Les és prennent leur édition de Zadig.</i>
1.2.				Analyse du texte de Voltaire, <i>Zadig</i>, chap. 1-3.
<i>Rappel</i>	14h32	GG	<i>Transparent : caricature de Voltaire</i>	<i>E rappelle quelles ont été les cibles favorites de l'ironie et la critique voltairiennes.</i>
1.2.1.	14h34	IQ	Question au TN	Les és traitent individuellement la question «Soulignez les caractéristiques [du personnage] d'Orcan». Brève mise en commun et création au TN d'un tableau résumant la réponse. Parallèle avec les «1001 nuits» : personnages définis en opposition.
	14h43	SSG	Questionnaires sur transparent	Les és répondent en groupes de 3 à l'un des trios de questions : A1. Citer et commenter la description de Sémire A2. Décrire sa relation et ses sentiments pour Zadig. A3. Décrire l'évolution de l'attitude de Zadig à son égard. B1. Citer et commenter la description d'Azora. B2. Comparer son histoire à celle de la veuve Cosrou B3. Créer un schéma actantiel centré sur Zadig pour expliquer ce chapitre.
1.2.2.	14h58	Coll	TN	Les SG présentent leurs réponses. L'E commente et complète. Les és inscrivent les réponses approuvées dans leur fichier
	15h07	Coll.	TN	Après la réponse d'un é à la question A3, l'E explique un procédé stylistique et rhétorique (une généralisation abusive) en se référant au syllogisme.
	15h10	Coll.	TN	Après cette explication plus détaillée, le compte rendu des SG reprend. Réponses très brèves, hormis pour la question (B3 : schéma actantiel), laquelle est un peu plus longuement commentée.
15h15 <i>Fin de la leçon</i>				

Une formation supérieure de formateurs d'adultes par l'accompagnement de recherche-action

Pierre-Marie Mesnier & Philippe Missotte
Université de Paris III Sorbonne nouvelle

L'alternance étudiée ici est vécue dans le cadre d'un Master 2 professionnel proposé par le Service de formation continue de l'Université Paris III Sorbonne nouvelle. Cette formation a pour objectif de faire acquérir à des praticiens du social¹ la capacité de former des adultes en accompagnant des recherches-actions, que ce soit avec un individu, que ce soit avec un petit groupe. Cette étude a les limites de ses fragilités. Cette première investigation porte sur un objet relativement récent, avec cinq promotions et une centaine d'étudiants². Elle est réalisée par ceux qui l'ont créée et l'animent, troquant, en cette occurrence, la posture opérationnelle pour celle de la recherche. En revanche, l'examen est prometteur. Des orientations de recherche se précisent et posent de nombreuses questions nécessitant des mises en relation avec d'autres expériences et d'autres théories. Par ailleurs, ce regard, centré sur la formation, ne prend pas en compte les personnes ayant participé aux recherches-actions accompagnées par les étudiants, ni les changements que celles-ci ont pu provoquer ou non dans leur environnement, qu'il conviendra d'interroger sur les plans sociologique et psychosocial.

1. Éducateurs, travailleurs sociaux, agents des collectivités territoriales ou de la politique de la ville, chefs de projets, agents de développement, enseignants, mais aussi cadres et responsables d'entreprises, etc. Il ne s'agit pas ici d'un cursus destiné à former des professionnels de « l'action sociale » publique ou privée, au sens français du terme.

2. Trois promotions (2001-2006) ont soutenu leur travail final, deux sont en cours (2004-2007) soit un total de quatre-vingt-dix-sept étudiants. Cet article tient aussi compte d'un diplôme universitaire « *Conduite de projets en économie sociale par la recherche-action* » soit deux promotions de neuf et douze étudiants. Les étudiants de ces deux cursus sont en situation d'emploi, souvent des cadres, avec entre cinq et vingt-cinq ans de pratique.

Un rappel situe d'abord cette proposition dans le courant des formations supérieures par la recherche-action (Desroche, 1982, pp. 46-48). La deuxième partie présente le processus de formation et sa validation centrée sur la double articulation entre les séminaires universitaires et l'alternance, entre les actions conduites par l'étudiant pendant ces alternances et leur analyse. Cet emboîtement et ses effets se reflèteront dans les résultats de l'enquête, réalisée pour cette recherche, auprès des étudiants. Les premières ouvertures théoriques proposées ici appelleront par la suite d'autres développements à la mesure des observations réalisées sur ce processus.

HENRI DESROCHE, AUX RACINES DE LA RECHERCHE-ACTION

Cette formation se situe dans le prolongement, d'une part des formations proposées par Desroche au Collège coopératif au sein de l'École des hautes études en sciences sociales (1958-1988) et, de l'autre, des ateliers de recherche-action collective, créés et animés par Hermelin, son successeur (1988-1995)³. Ces deux origines éclairent notre objet.

Desroche puise à plusieurs sources (Desroche, 1982, pp. 39-64). En premier lieu, s'inspirant de loin de *l'action-research* de Lewin, il propose à l'acteur de devenir chercheur et producteur de savoirs sur ses pratiques professionnelles et/ou sociales. Son second appui est *L'anthropologie appliquée* de Roger Bastide (1971) ou « anthropologie pratique » ; il différencie cette sociologie *impliquante*, d'une sociologie *explicative* et d'une sociologie *applicable* (Desroche, 1982, p. 41). Sa troisième référence est l'orientation des études supérieures souhaitée par l'UNESCO, tournée vers le « développement des peuples » et la promotion sociale des acteurs dits « de base »⁴. Desroche greffe le tout sur une métaphore : comme le Compagnon du Tour de France présentait son chef-d'œuvre devant ses maîtres, l'acteur devenu apprenti-chercheur soutient sa production devant un jury universitaire⁵.

Cet ensemble place son projet «... au cœur de la construction à la fois intellectuelle et praxéologique de la recherche-action ». Desroche évoque les démarches constitutives de cette « nouvelle sociologie » :

3. Les deux auteurs ont été eux-mêmes proches de ces expériences, Mesnier comme enseignant au Collège coopératif, et Missotte comme doctorant de Desroche puis directeur des études (1992-1995) et directeur dudit Collège coopératif (1995-2001).

4. « Participer à des tâches collectives, apprendre des populations autant que par des études savantes devrait constituer une des fonctions nouvelles de l'Université. Mais il lui faut pour cela renoncer à la position à laquelle elle s'est parfois tenue de citadelle où, un petit nombre de détenteurs du savoir s'isolaient à l'abri des hautes murailles, semblant refuser de partager la connaissance qui fondait leur pouvoir ». M'Bow, 1978. « Le rôle des universités dans les pays en développement », Discours d'Upsala (28/9/1977) in *ASSCOD*, 43, 1978, pp. 39-53. Cité par Desroche (1982, p. 43).

5. En l'occurrence et jusqu'en 1985, pour obtenir le Diplôme de l'École des hautes études situé à Bac+4, donnant accès au 3^e cycle (pour la suite jusqu'à aujourd'hui cf. note 10).

Habiliter ou réhabiliter la culture des acteurs devant les pouvoirs de leurs obédiences (à la manière de Paul-Henri Chombart de Lauwe), la créativité des acteurs devant les contraintes du système (à la manière de Crozier), la voix des acteurs devant le regard du chercheur (à la manière de Touraine), la compréhension des acteurs devant l'explication de leurs conditionnements (à la manière de Boudon). (Colin, 2003, p. 33)

En proposant au praticien de produire de la connaissance sur son action avec la rigueur d'une recherche « à projet scientifique » (Simon, 1991, p. 29), Desroche inverse la réflexion pédagogique habituelle pour considérer que le projet de recherche de l'acteur constitue son point de départ. Le programme se crée pour soutenir l'acteur dans sa recherche. Son questionnement conduit celui-ci à documenter lui-même ses références et sa méthode afin de formaliser ses pratiques, pour y repérer tendances, régularités et, autant que faire se peut quand on est apprenti, les théoriser (Desroche, 1971). Les professeurs⁶, à la fois chercheurs et praticiens confirmés, soutiennent chaque apprenti-chercheur en mettant à sa disposition « à la carte » (Desroche, 1990, p. 33) les éléments méthodologiques et les sources théoriques pour étayer sa recherche par une « banque » de données et de personnes-ressources. À l'instar des coopératives ou des communautés de travail qu'étudie Desroche⁷, les apprenants réunis en ateliers, animés par un chercheur, travaillent mutuellement le projet de chacun.

Cette recherche-action est le fait d'acteurs impliqués. Si elle vise des changements, la démarche postule la mise à jour d'une nouvelle intelligibilité de leurs causes sociales, produite avec la rigueur du détour épistémologique. Les praticiens ne peuvent que rester insérés dans leur milieu de travail ou d'action, objet même de leur recherche. Souvent mensuelle, parfois de plusieurs mois pour les étudiants des pays du Sud, l'alternance⁸ est constitutive du processus.

Combinées aux recherches individuelles réalisées par les acteurs, Desroche affirme l'opportunité de recherches-actions collectives, quasi-

6. Que Desroche appelait « directeurs de recherche », « parce qu'ici personne n'a rien à professer, tout le monde cherche » (Interview vidéo, 1992).

7. Une référence particulière est difficile à préciser : en dehors de son apport à la sociologie des religions, l'autre partie de l'œuvre de Desroche porte sur les organisations d'économie sociale (coopératives, mutuelles, associations). Parmi une centaine de références (Desroche, 1992, p. 281), retenons (non repris dans la bibliographie finale de cet article) : *Les Shakers américains. D'un néo-christianisme à un pré-socialisme*, Paris, 1955, Éd. de Minuit, 332 p. *Le projet coopératif, son utopie et sa pratique. Ses appareils et ses réseaux. Ses espérances et ses déconvenues*. Paris, Éd. Ouvrières, 1976, 464 p. *Histoires d'économies sociales. D'un Tiers-État aux Tiers Secteurs. 1791-1991*, Paris, Syros alternatives, 264 p.

8. Elle rencontre l'expérience des Maisons familiales rurales (Chartier, 1978-1986) dont le délégué général, André Duffaure, animait un séminaire annuel au Collège coopératif sur ce thème dans les années 1970.

ment comme allant de soi⁹. Cependant, comme nous avons pu l'observer à maintes reprises dans les parcours pour obtenir le Diplôme des hautes études des pratiques sociales¹⁰ (Mesnier & Missotte, 2003, pp. 93-157), cette dimension collective reste un effet de la recherche-action individuelle de l'acteur concerné, plus qu'un travail collectif de recherche.

La seconde trajectoire sur laquelle se situe la formation étudiée ici est celle des ateliers de recherche-action collective que Hermelin crée et expérimente dans les années 1990. Il affecte ce processus du sigle ACORA, pour *Atelier coopératif de recherche-action*. Un groupe de praticiens (8 à 10) se réunit régulièrement pour mener une recherche-action sur le même objet. Depuis 1995, Hermelin et son équipe animent de nombreux ateliers de ce type dans tous les domaines. Dès 1995, le Collège coopératif (Paris) forme des animateurs pour ces ateliers de recherche.

FORMATEURS D'ADULTES PAR L'ACCOMPAGNEMENT DE RECHERCHES-ACTIONS

Le Service de formation continue de l'Université Paris III Sorbonne nouvelle (FCP3)¹¹, reprend l'idée de cette formation et crée en 2002 un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS Bac+5) de Formateurs d'adultes par la recherche-action ; à l'accompagnement de recherches collectives s'ajoute celui d'un individu en recherche-action. Ce diplôme est habilité Master 2 professionnel en 2005¹². L'option d'accompagnement d'une personne préparant une validation des acquis complète le dispositif.

9. « Apparemment, une recherche classique est le fait d'un acteur ou d'une équipe de recherche (celui ou ceux qui signent l'ouvrage où cette recherche est consignée) [...] « Par opposition, une recherche-action se signale par une certaine socialisation de cette forme heuristique. Le collectif des acteurs –soit qu'on lui offre soit qu'il le demande –se trouve induit à devenir, en quelque sorte et de quelque façon, co-auteur de la recherche, même si, simultanément, il en demeure la cible et le destinataire » (Desroche, 1982, pp. 46, 55). Il évoque plus précisément des recherches-actions collectives à propos de l'entreprise Lip, par exemple, ou de l'animation de projets de développement.

10. Henri Desroche, à sa retraite de l'E.H.E.S.S., crée sur le même modèle, le *Diplôme des hautes études des pratiques sociales* (DHEPS Bac+4), avec une douzaine d'universités, les ministères concernés et les partenaires de la société civile au sein du *Groupement d'intérêt scientifique Réseau des hautes études des pratiques sociales* (GIS RHEPS) en 1985.

11. Le Collège coopératif (Paris) est partenaire de l'Université Paris III : les étudiants du Collège coopératif (Paris) soutiennent leurs recherches devant un jury de cette université, ainsi qu'à Rennes II et à Lyon II, pour l'obtention du Diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS Bac+4).

12. Dans le cadre de la réforme européenne des études supérieures universitaires dite « *licence, master, doctorat* » ou L.M.D. Le parcours qui conduit au Diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS), traditionnel à Paris III et au Collège coopératif (Paris) pour lequel l'étudiant fait une recherche-action sur ses pratiques, comme décrit précédemment constitue la première partie (Master 1) de ce Master professionnel. Elle n'est pas étudiée pour cet article centré sur le Master 2 et la formation d'accompagnateurs de recherches-actions collectives.

Le titre de ce Master, *Formateurs d'adultes : consultant-accompagnateur de projets par la recherche-action (projets individuels ; projets collectifs ; validation des acquis de l'expérience)*, indique ce qu'il propose. Au cours des alternances entre les regroupements universitaires, chaque étudiant et praticien confirmé¹³, accompagne deux recherches-actions, celle d'un individu¹⁴ et celle, collective, d'un petit groupe : pour cela il crée cet atelier, l'anime et le conduit à son terme pour produire ensemble un rapport de recherche. Par l'observation, l'analyse et la réflexion théorique qu'ils requièrent, ces deux accompagnements sont au centre de l'apprentissage et de l'ingénierie pédagogique.

Quatre jours par mois pendant deux ans, les étudiants se regroupent à l'université. Si les séminaires dispensent les disciplines des sciences sociales, la formation fonde sa dynamique sur la réalité de l'interaction sociale dans la conduite du groupe de recherche-action vécue pendant l'alternance. Après les trois premiers mois d'approfondissement de la recherche-action et du projet, ces actions d'accompagnement deviennent les sources de questionnement pour motiver la quête des théories pertinentes.

Pendant les deux ans, les modules¹⁵ consacrés aux accompagnements de recherche-action sont constitués de séminaires d'enseignement et de séances de supervision des actions vécues pendant l'alternance. Ces supervisions d'une demi-journée, à chaque regroupement, sont essentielles au principe de la formation, puisqu'elles assurent le suivi des travaux réalisés non seulement en dehors de l'université, mais au cœur du processus. Quatre ou cinq étudiants, animés par un chercheur familier de la recherche-action, s'entraident en partageant les étapes recherche-action qu'ils conduisent. Les étudiants confrontent ainsi leurs expériences de la recherche et de l'animation du groupe. De mois en mois, cette mutualisation, dynamisée

13. Le critère de sélection est la maîtrise (Bac+4) ou une validation. S'ajoutent pour ce Master 2, trois critères : la pratique de la recherche-action ou de la conduite de projets, l'expérience professionnelle ou d'une action sociale avérée d'au moins trois ans et la capacité explicite de créer un groupe de recherche confirmée par un projet écrit, même s'il reste encore très général à ce niveau.

14. Pour cet accompagnement individuel, chaque étudiant peut choisir entre celui d'une personne « en changement » (mutation professionnelle, nouvelle responsabilité, recherche d'emploi, désir de changement d'orientation, etc.) et celui de la préparation d'une validation des acquis. Une des conditions est de cadrer cet accompagnement dans le domaine professionnel, un peu à la manière du bilan professionnel, excluant ce qui relève de la thérapie. Cet article, centré sur l'animation de la recherche-action collective ne traite pas de l'accompagnement de la recherche-action individuelle.

15. La formation est organisée en modules, correspondant à des crédits d'enseignement. En 1^{re} année un module est centré sur la méthode de recherche en sciences sociales, un autre sur la conduite de projet. En 2^e année, un module initie à l'évaluation. La formation d'adultes est répartie sur les deux ans en deux parties : ingénierie de formation et ingénierie pédagogique. Chacun des modules est validé séparément par des travaux écrits. Des séminaires complètent ces modules : l'entretien professionnel individuel, l'entretien d'explicitation, sociologie des organisations et participation des acteurs, etc.

et étayée par l'enseignant, offre à chacun la possibilité de nommer ce qu'il vit et d'en apprécier l'adéquation.

Pour valider sa formation, chaque étudiant soutient deux documents liés : un mémoire d'analyse critique et théorisée de ses accompagnements de recherches-actions, ainsi qu'un dossier professionnel. Ce dernier rassemble tous les documents produits par les deux accompagnements collectif et individuel (journaux des ateliers et des rencontres, production des participants à l'atelier et de la personne accompagnée, rapport final de recherche).

UNE ARTICULATION EXIGEANTE

Les exigences de cette formation tracent aussi ses limites. Pour les étudiants, aux obligations de toute formation supérieure s'ajoute l'impératif du processus : animer une recherche-action collective et accompagner un individu en recherche-action. Non seulement l'étudiant gère sa formation en situation d'emploi, souvent d'encadrement¹⁶, mais aussi met en œuvre ses accompagnements, règle leur organisation, prépare les rencontres, la documentation *ad hoc*, puis rédige les journaux de recherche, outil essentiel de la capitalisation et de la progression de la recherche pour chaque accompagnement. Les ressources à mobiliser sont nombreuses : d'une part, la disponibilité pour s'impliquer et se prendre en charge dans l'étude comme dans ces réalisations, et d'autre part la détermination pour les conduire à leur terme. Ce processus demande aussi de la créativité et une capacité de convaincre : susciter chez une personne le désir de se mettre elle-même en recherche sur son environnement social pour y trouver une intelligence nouvelle de sa situation n'est pas plus simple que de créer autour de soi un groupe de recherche sur un objet commun à ses membres¹⁷. De plus, réaliser ces accompagnements suppose un ancrage professionnel et social. Ce cursus, relevant de la formation continue, est destiné à des praticiens confirmés, coutumiers de la conduite de projet et des relations sociales, il ne concerne pas les étudiants après le baccalauréat. L'ancrage social qu'il nécessite présente également des obstacles pour d'autres catégories de public, notamment les chômeurs et les praticiens venant de pays lointains. Le demandeur d'emploi peut animer un atelier dans une association ou se porter volontaire auprès d'une entreprise : l'artificialité de la démarche ne résiste pas à la pression de la recherche d'emploi¹⁸. Les étudiants des pays

16. Sur 97 étudiants concernés par ce Master 2, deux ont abandonné en cours par manque de disponibilité de temps, deux pour changement de situation professionnelle. Quatre ayant perdu emploi et accompagnements ont trouvé avec l'aide de leurs collègues ou des formateurs, un autre terrain d'action et conduit leur formation à terme avec succès.

17. L'origine de la « commande » peut être fort diverse. Parfois il s'agit d'une commande institutionnelle, parfois il s'agit d'un problème qui cristallise les désirs de changement d'un groupe professionnel et rassemble autour de l'étudiant les personnes concernées.

18. Trois étudiants des deux premières promotions (cf. note 2) ont créé leur micro entreprise

du Sud résidant en France plusieurs années, peuvent y animer un atelier, mais celui-ci, éloigné des préoccupations de leur pays, soit reste artificiel et guère motivant, soit les fixe en France. La solution expérimentée avec succès pour six étudiants de Nouvelle-Calédonie a été de structurer avec eux leur parcours autour d'alternances longues¹⁹.

Le processus requiert aussi une implication des institutions et des enseignants. L'université doit accepter de s'adapter à une nouvelle relation pédagogique, au-delà même de l'alternance dont elle est déjà familière²⁰, car la recherche-action conduite dans la réalité d'un terrain externe à l'université pose question. Les enseignants, spécialistes d'une discipline, voient leurs savoirs confrontés aux questions pratiques et théoriques issues de l'action des étudiants, souvent inattendues pour leur spécialité et selon des points de vue différents de ceux qu'ils adoptent dans leurs propres recherches. À double titre ! Les questions émergent au jour le jour au fil des recherches-actions accompagnées par les étudiants. Chacune se heurte à d'autres expériences, à des systèmes plus ou moins théorisés ou au moins fondés sur des habitudes ayant pris valeur de dogmes, adossées à des «sub-cultures» corporatives, voire idéologiques. L'animateur et ses acolytes doivent à la fois négocier avec ce contexte tout en l'observant, le prenant en compte pour construire leur objet de recherche, enrichir leur problématique et leurs analyses et remettre ces questions au travail... avec ceux qui les travaillent. L'étudiant présente le tout à l'enseignant, sollicitant avis et guidance. Pour ce dernier, reconnaître la réalité de ces contextes ne vaut pas acceptation, mais suscite une dialectique constante avec ses savoirs théoriques et méthodologiques. S'ajoutent ainsi aux savoirs universitaires la nécessité pour les enseignants d'avoir l'expérience du terrain et de ce type de recherche-action, ainsi que la capacité d'une écoute attentive des problèmes sur un plan plus méthodologique que compassionnel. Cette rencontre est une des richesses du processus. Ces conditions montrent que si ce type de formation demande une implication des étudiants, celle des enseignants n'est pas moindre, non seulement pour créer une ingénierie cohérente et la gérer, mais aussi une ouverture à des questions et des situations souvent nouvelles pour eux. En revanche, sur le plan de l'ingénierie de formation, les divergences, voire les concurrences, entre espaces de formation et terrain, entre formateurs issus des deux instances – si fréquentes dans les formations par alternance avec stage en entreprise ou dans un service –, font face à une convergence de l'action et de la réflexion.

de consultant au cours de la formation : tous avaient un emploi permanent qu'ils ont quitté pour cette création.

19. Pendant ces séjours au pays de plusieurs mois, les étudiants conduisent leurs accompagnements sur un problème local. En dehors des voyages onéreux, cette solution nécessite la mise au point d'un suivi constant par internet de part et d'autre, ainsi que l'envoi de tous les cours.

20. Dans le cadre des Masters professionnels et de recherche.

Pour observer l'alternance, indissociable du parcours et son appropriation, cette étude interroge les résultats d'un questionnaire envoyé aux anciens étudiants ou en 2^e année²¹.

REGARDS SUR LE FONCTIONNEMENT DE L'ALTERNANCE PAR LES ÉTUDIANTS ACCOMPAGNATEURS DE RECHERCHES-ACTIONS COLLECTIVES

Le recueil des données synthétisées ci-après s'est fait en deux temps. Des entretiens en profondeur ont d'abord été réalisés avec deux diplômés de la première promotion (2002-2004), choisis pour leur recul vis-à-vis de la formation et leur regard critique en fonction de leur métier²². La deuxième phase a été constituée par l'administration du questionnaire issu de ces entretiens (110 questions, dont 13 ouvertes) cherchant une appréciation centrée sur l'alternance. Sur 88 destinataires²³, 48 ont répondu. Toutes les réponses, souvent assez détaillées pour les questions ouvertes, ont été retenues.

La plupart des étudiants, avant l'entrée en Master 2, se représentaient l'alternance travail/formation comme inhérente aux objectifs mêmes du Master. Par rapport aux tâches d'accompagnement sur le terrain professionnel, la formation a représenté « une sécurité » (43/48) avec un apport jugé suffisant d'indications permettant leur mise en œuvre (39/48). Les séminaires centrés sur les recherches-actions collectives ont apporté « une assurance par un soutien méthodologique » (45/48). Ils ont représenté « une découverte attirante » (32/48) ainsi qu'une forme d'« apaisement mental » (22/48) par rapport au stress généré par l'expérimentation d'un accompagnement collectif. L'unanimité se dégage pour conférer un intérêt à la confrontation avec l'expérience des autres étudiants lors des séances de supervision (48/48), lesquelles présentent, pour la plupart, les qualités requises pour les aider à mener les tâches d'accompagnement (42/48).

S'il est vrai qu'on aurait souhaité, au cours de la formation, un nombre plus élevé de ces séances de supervision (26/48) et davantage d'apports techniques sur la dynamique de groupe et la conduite d'entretiens de

21. Les destinataires ont été les étudiants des trois premières promotions du Master ayant terminé le cursus et ceux de la quatrième promotion en 2^e année ainsi que 9 étudiants de la 1^{re} promotion du DESU « Conduite de projets en économie sociale par la recherche-action », basé sur les mêmes principes et animé par les auteurs. Le questionnaire complet est disponible auprès des auteurs de cette contribution.

22. L'une est cadre du travail social à Paris et actuellement en DEA, le second est animateur national d'un mouvement d'éducation populaire. L'un et l'autre ont fait le cursus en entier, d'abord le DHEPS (cf. note 11) puis le DESS-Master 2.

23. Cf. note 21 : les étudiants du Master et du DESU de première année n'ont pas été consultés.

recherche ou l'exploitation de questionnaires, l'idée que des simulations puissent remplacer les accompagnements sur le terrain ou même s'y ajouter est écartée par une forte majorité (32/48). L'alternance entre des expériences menées dans le cadre professionnel et l'« espace protégé » de la formation (Bourgeois & Nizet, 1997), où l'on peut échanger librement sur ces premières mises en œuvre, est ici fortement valorisée.

La première expérience d'animation d'un groupe en recherche-action collective est vécue comme une tâche difficile où l'on ressent la peur de « ne pas être à la hauteur » (19/48) ou de « ne pas être légitime » pour la mener à bien (20/48), puisque, aussi bien, on « découvre la recherche-action collective en l'animant » (21/48). Autant dire que chaque atelier – et tout particulièrement le premier – a été préparé avec soin (45/48). Les peurs et difficultés réelles inhérentes à cette première mise en situation d'accompagnement sont d'autant plus fondées que l'étudiant est dans l'impossibilité (second cas de figure minoritaire) d'accompagner un groupe dans son propre secteur professionnel (note 17). Tous ont pu, cependant, franchir le pas, « confiants dans ce qu'apportent les participants du groupe à la recherche-action collective » (36/48).

Les apports et appuis de la formation ont permis de construire, avec le groupe, une recherche-action axée sur un changement social (44/48) dont l'utilité a été perçue par tous les membres de leur atelier (38/48). L'animateur a pu éprouver un décalage entre les membres de l'atelier et lui-même du fait des apports de la formation (23/48), mais un nombre équivalent n'a pas ressenti ce décalage et, pour une forte majorité, leur propre implication a favorisé le processus de recherche-action collective (35/48) qui, malgré des contraintes de temps induites par la formation a pu, pour un bon nombre, aboutir à une production finale (27/48).

Au dire des étudiants, les membres de leur atelier ont évité l'ordinaire « langue de bois associative ou corporative » (41/48); ils ont été actifs et se sont partagé les tâches dans la conduite de la recherche-action collective: recueil de données (35/48), conduite d'entretiens de recherche (24/48) et contribution à leur analyse (28/48).

Une difficulté majeure repérée par les étudiants-animateurs tient à l'habitude professionnelle des « acteurs de terrain » d'aller directement à des préconisations pour l'action sans passer par le détour de la compréhension: « la recherche n'est pas leur demande initiale »²⁴; « ils n'en ont pas l'habitude ». Les fonctionnements ordinaires privilégient l'immédiat au détriment de la réflexion méthodique; « ils font passer la construction du projet avant la démarche de recherche ». Cette difficulté à entrer en recherche-action peut parfois s'expliquer par des facteurs externes: « un état de précarité trop im-

24. Les citations du corpus non suivies d'une indication quantitative sont extraites de réponses à des questions ouvertes.

portant pour leur permettre d'entrer dans une démarche de recherche » ou « une manipulation permanente du commanditaire de la recherche-action directeur de la structure ».

L'autre difficulté tient à ce que les membres du groupe de recherche-action collective ont du mal à entrer dans un travail *d'écriture* (31/48); les étudiants-accompagnateurs, la plupart du temps, assument cette tâche – rédaction des journaux de l'atelier et rapport final. La méthode est « nouvelle et exigeante, surtout à cause de l'écrit »; il est difficile de « s'exposer à l'expérimentation de l'écriture ». On pourra, sur ce point, se référer avec profit à l'ouvrage récent coordonné par Cros (2006) sur l'écriture des praticiens et, en particulier, à la distinction proposée par Kaddouri entre « praticien écrivain » et « praticien chercheur » :

Ils sont tous les deux ancrés dans un contexte professionnel dans lequel ils assument des responsabilités et des rôles professionnels, conduisent des activités, agissent sur le réel pour le transformer. Ils ont tous les deux recours à une écriture réflexive et distanciée sur la pratique. Mais leur différence réside dans la nature de leur insertion sociale, dans les finalités qui les animent et dans l'usage qu'ils font des théories qu'ils mobilisent. Le praticien-chercheur est inséré dans une équipe de recherche et se considère, en partie, comme membre d'une communauté scientifique. Alors que le praticien écrivain est inséré dans un collectif de travail et se considère comme membre d'une communauté professionnelle (2006, p. 245).

On se permettra simplement ici d'interroger un clivage un peu figé entre deux contextes (communauté professionnelle et communauté scientifique) qui est en soi éclairant, mais ne rend pas justice à une posture intermédiaire: celle du praticien qui entre, peu ou prou, par l'adhésion à un projet de recherche-action collective, dans une écriture de recherche – fragmentaire ou plus globale selon sa position de participant ou d'animateur – contribuant ainsi à l'élaboration de connaissances nouvelles dans un contexte professionnel.

Les effets repérés sur les groupes en recherche-action collective

Pour la plupart des acteurs, la démarche de recherche-action menée avec leur groupe a « produit des connaissances » (45/48) mais a aussi installé l'orientation vers des « préconisations » issues du projet travaillé (43/48). Ce premier aboutissement favorise, le plus souvent, l'émergence d'un « projet nouveau » (31/48) ou, à défaut, « renforce le projet existant » (30/48). Sont repérables également, toujours d'après les étudiants-animateurs, des « changements de représentations chez les membres de l'atelier » (42/48) qui se

traduisent, dans une bonne moitié des situations, par « un changement dans les manières de faire de l'environnement social de l'atelier » (25/48).

Les effets repérés sur les étudiants-accompagnateurs

La valeur accordée à l'obtention d'un diplôme professionnel d'État et à la reconnaissance institutionnelle qui s'ensuit dans bien des cas est presque unanime (42/48). Elle n'épuise pas d'autres changements, identitaires ceux-là. Ces effets sont attribués explicitement à l'expérience d'accompagnement d'une recherche-action collective. Celle-ci est considérée valorisante et modifiante parce qu'on l'a menée jusqu'au bout (44/48), parce qu'elle donne une plus grande confiance en soi (41/48) et une légitimation nouvelle dans le contexte professionnel (40/48).

Au-delà de ces constats généraux, on estime avoir changé sa manière de travailler avec les collègues et l'équipe de travail (37/48), mais aussi avec les acteurs ou usagers auxquels on s'adresse (34/48).

L'expérience d'accompagnement a permis des découvertes :

- « l'efficacité de la recherche-action collective » d'une part, soulignée par quelques formulations convergentes : « la recherche-action est un outil fabuleux pour une association d'éducation populaire » ; « la puissance de la méthodologie de recherche-action comme outil de construction de connaissances, lesquelles deviennent sources de l'action » ; « la réalité du fait que action et recherche se 'nourrissent' l'une de l'autre » ; « la puissance de la méthode pour la mise en route des acteurs et leur appropriation de cette méthode comme outil de changement » ; « l'efficacité de la méthode pour le développement de connaissances par les acteurs de terrain... »
- une transformation identitaire dans la *construction de nouvelles compétences*, d'autre part : « la découverte de la recherche comme outil de développement de soi » ; « la recherche comme une attitude qui peut se développer à toutes les dimensions de son existence » ; « j'ai franchi un nouveau pas dans la confiance en moi : j'ai accepté un poste de responsable » ; « je me suis découvert de nouvelles dispositions dans le travail » ; « oser avancer sans toujours savoir où l'on va » ; « j'ai découvert quelque chose sur l'étendue de mon potentiel » ; « une confiance en soi qui se transforme en réelle légitimité dans l'activité professionnelle.

Le plus important, dans ce travail d'accompagnement, est d'avoir fait l'expérience d'une formation centrée sur le réel (23/48) et d'avoir mis les acteurs accompagnés au travail par eux-mêmes (25/48).

À la question : « Pensez-vous pouvoir pratiquer par la suite ce que vous avez appris ? » la réponse « oui » est unanime (48/48). On estime, dans le même registre d'unanimité, pouvoir recommencer des recherches-actions collectives si le besoin s'en présente. Quelques précisions sont apportées : « Avoir conduit un atelier de recherche-action collective donne l'envie d'en conduire d'autres, c'est un outil qui fait vraiment évoluer les pratiques » ; « c'est une attitude mentale qui imbibe toute ma pratique et mes attitudes professionnelles » ; « les apprentissages réalisés sont utiles dans toutes les situations professionnelles à responsabilité » ; et, enfin « cette expérience de deux ans en formation par alternance donne une toute autre assise professionnelle et sociale ». Encore faudrait-il, pour plusieurs, faire reconnaître l'enjeu et l'intérêt de cette approche par les institutions en communiquant sur la recherche-action collective et ses effets, avec l'appui d'un réseau professionnel issu de cette formation.

Pour enraciner ce processus, une première théorisation à partir de l'observation de ces pratiques est nécessaire même si elle pose plus de questions qu'elle n'y répond.

LA CONSTRUCTION D'UNE EXPÉRIENCE DANS UN MODÈLE INTÉGRATEUR

Au premier regard, cette formation reprend les recherches sur des dispositifs les plus anciens, refusant que l'alternance soit une application des connaissances acquises en formation pour s'affirmer en questionnement à partir du réel (Duffaure, 1985, pp. 67-108), créant le désir personnel d'apprendre (Rogers, 1972, p. 156). Cependant cette formation est plus ambitieuse, puisque pendant les alternances, l'étudiant est invité, non seulement à produire une nouvelle intelligibilité du réel, mais à la faire produire par d'autres et avec eux.

Dans cet apprentissage de la conduite de la recherche impliquée, qu'il faut considérer avec Wright Mills (1967, p. 204) comme un « métier intellectuel », l'alternance permet d'articuler « l'agir et l'analyse de l'agir » (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, dans cet ouvrage), pour créer une symbiose entre l'action et son analyse. L'effort de conceptualisation est, autant que la pratique, réparti entre la formation et le terrain, où jouent non seulement les réalités de la recherche, mais aussi les contraintes professionnelles et sociales. Processus plus que procédures, les temps de formation et les animations des recherches-actions sur le terrain professionnel forment un tout (Perrenoud, 2001, p. 14). « Logique formative et logique praxéologique » (Vanhulle *et al.*, 2006) ne font qu'une. Cette cohérence vise à construire un nouveau métier de formateur d'adultes, dont la mise en œuvre consiste à rendre des apprenants artisans de leur propre formation dans l'expérience

concrète de la recherche-action, se situant au croisement des deux conditions de *L'acte d'apprendre*, chercher et entreprendre (Aumont & Mesnier, 2005). Constitutif de la formation, ce dispositif d'alternance est intégrateur.

On est au cœur de la définition de la pratique de Latour (1996; Vanhulle *et al.*, 2006) qui conçoit celle-ci comme la totalité de la vie²⁵. Le processus de construction de la pensée dans l'action est simultanément à l'action en analyse, ils ne font qu'un. La distinction entre les deux opérations n'est plus pertinente. Que ce soit dans la documentation, les discussions entre collègues ou un diagnostic de terrain préparant un projet, la recherche et ses exigences pénètrent et informent les pratiques sociales d'une manière nouvelle d'agir et de penser par la recherche. Cet esprit centré sur la rigueur de l'observation des faits et leur analyse devient pour ces praticiens une exigence qu'ils reconnaissent explicitement acquise.

Il conviendra de vérifier comment cette articulation action-réflexion, vécue par cette alternance, s'inscrit dans les recherches actuelles sur l'autoformation (Eneau, 2003), les conforte ou les nuance. Notamment comment « l'autonomie situationnelle », voulue dans cet apprentissage, crée l'« autonomie épistémologique » (Candy, 1991). Cette forme d'autodidaxie « par l'accompagnement accompagné » s'inscrit dans les histoires de vie des étudiants accompagnateurs et des personnes accompagnées (Pineau, 2000). Un ancien étudiant, ancien enseignant, aujourd'hui doctorant en philosophie, écrit :

D'alternance en regroupement, ce parcours crée une sorte de suivi existentiel de la personne qui la concerne dans sa vie et pas seulement dans l'apprentissage d'un métier. Je pense que l'on renoue là avec des concepts de liberté, de désenclavement de conditionnements sociaux convenus : [...] il est question ici seulement de méthodes, c'est-à-dire d'une phénoménologie. Le passage par l'écriture, et donc le langage, est ici un fait essentiel, il relie à une actualité philosophique.

Or, dans cette formation, les connaissances se forment dans l'interprétation permanente qui émerge de la compréhension d'une nouvelle relation aux autres et à l'environnement, orchestrée et réglée par la rigueur de la recherche, éclairée par les apports des regroupements universitaires. Pour faire aboutir la recherche-action collective, l'étudiant se trouve, au fur et à mesure de son déroulement, conduit à observer la démarche, à la décrire et à l'analyser triplement. Quand il crée le journal de recherche que le groupe s'approprie en le corrigeant d'atelier en atelier, mais aussi dans les échanges avec le groupe, et en supervision. Recherchant l'étayage des théories, l'étudiant-accompagnateur analyse sa conduite de la recherche,

25. Latour rejoint là Desroche, quand il choisit comme titre pour le Diplôme qu'il crée à sa retraite de l'École des hautes études des sciences sociales « *études des pratiques sociales* » versus « *sciences sociales* ».

prend conscience de ses lacunes en fonction des critiques, des progrès et des échecs pour les combler et ajuster ses démarches et sa réflexion, la sienne et celle de son atelier. Action et réflexion provoquent l'intégration des savoirs, transmis dans les séminaires, acquis dans la lecture ou dans les échanges avec le groupe ou en supervision. Cette expérimentation grande nature, non seulement n'exclut pas l'attention à ces contributions, mais, en les sollicitant sans cesse, suscite le désir de découvrir, puis d'approfondir, des théories existantes. La formation apporte le matériau intellectuel nécessaire à l'action et à son analyse, mais l'action conduite par l'étudiant crée et renforce sa motivation pour se l'approprier en le confrontant au réel et *in fine* l'y intégrer.

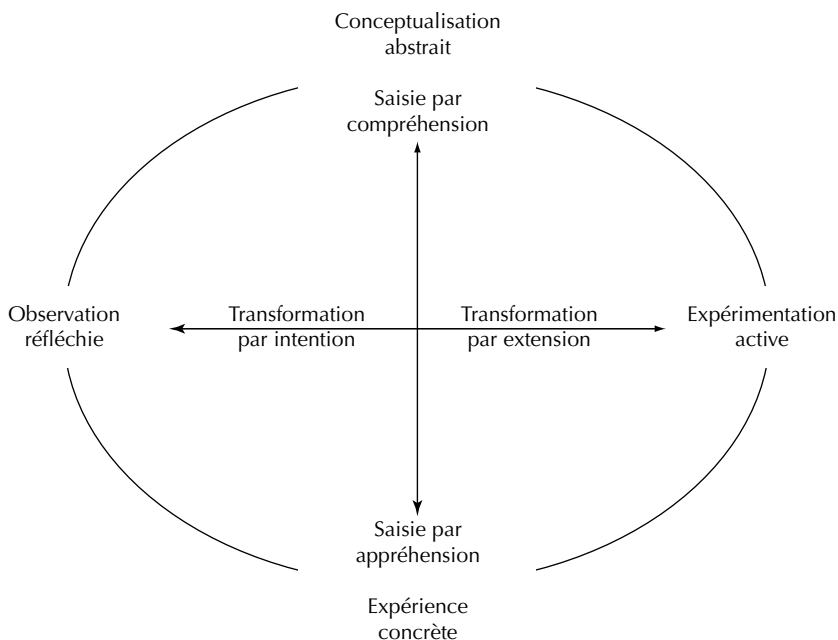
Le schéma de Kolb présenté ci-après (1984) et légèrement modifié – l'expérience concrète, placée ici en bas du schéma comme un point de départ du processus formatif – synthétise assez bien cette démarche.

Pour conduire à terme l'expérience de recherche-action collective qu'il anime, l'étudiant l'observe depuis le point de vue des acquis de la formation. Cette observation provoque sa réflexion et une conceptualisation : l'une et l'autre se manifestent d'abord dans les étayages nécessaires à la recherche par des lectures partagées, qu'il doit proposer ou/et faire chercher à ses collègues du groupe, puis *in fine* dans le rapport de recherche. L'étudiant n'est pas seul dans ce retour à la réalité, il est provoqué et contrôlé de mois en mois dans les séances de supervision. Dans la progression de la recherche, l'étudiant les met en pratique avec son groupe de recherche-action. Enfin, pour l'évaluation de la formation, il relie et relit l'ensemble dans l'analyse de sa réalisation : la conduite de la recherche et éventuellement de l'action, dans leur pratique et leur théorie.

Cette démarche relève d'une forme d'*énaction* : ce concept exposé par Varela (Varela, Thompson & Rosch, 1993/1999), éclaire en profondeur l'apprentissage évoqué ici. L'*énaction* désigne une opération de cognition incarnée dans une expérience impliquant toute la personne. La perception est vécue dans l'action, guidée par le discernement. Les structures cognitives se créent à partir de la mise en œuvre des schèmes sensori-moteurs qui font que la perception guide l'action.

L'*énaction*, mise en œuvre par l'étudiant dans l'accompagnement des recherches, fait émerger pour lui, mais peut-être aussi pour ses associés dans la recherche – ce qui reste à vérifier – des capacités nouvelles de compréhension. Elles le conduisent à adopter d'autres façons de réagir et de créer, avec méthode et à partir des faits. Cette expérience concrète constitue une nouvelle appréhension du réel, éclairée et appropriée intellectuellement par la conceptualisation, mais d'abord vécue par toute la personne et vécue dans la relation aux autres dans leur contexte social. Ces capacités deviennent une manière d'être au monde et de lui donner sens par la recherche et l'action.

De l'expérience à la conceptualisation (d'après Kolb, 1984)



La finalité de ce processus donne aux praticiens la capacité de mettre en place des dispositifs de formation en action conduisant l'apprenant à chercher plutôt qu'à appliquer, pour qu'il apprenne à son tour à créer des processus, et à les créer à partir de faits, construits avec l'objectivation de la méthode, et pas seulement à partir des opinions, voire des émotions. La perspective est que toute formation soit l'occasion pour l'apprenant de devenir artisan conscient de son propre apprentissage et par là même acteur de changement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (2005-1995). *L'acte d'apprendre*. Paris : L'Harmattan. Coll. Recherche-action en pratiques sociales.
- Bastide, R. (1971). *L'anthropologie appliquée*. Paris : Payot.
- Bezille, H. & Courtois, B. (Éds). (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Cador, L. (1982). *Étudiant ou apprenti*. Paris : PUF.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning, a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco : Jossey Bass.

- Colin, R. (2003). Henri Desroche et les racines de la recherche-action. In P.-M. Mesnier & Ph. Missotte (Éd.), *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*, pp. 28-36. Paris : PUF. Coll. Recherche-action en pratiques sociales.
- Cros, F. (Éd.). (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Coll. Action et savoir.
- Desroche, H. (1971). *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- Desroche, H. (1978). *Apprentissage 2. Éducation permanente et créativité sociale. Lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Desroche, H. (1982, janvier-mars). Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. *ASSCOD*, 59.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. *Apprentissage 3*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Desroche, H. (1992). *Mémoires d'un faiseur de livres, Entretiens et correspondances avec Thierry Paquot (août 1991)*. Paris : Édima/Lieu commun.
- Duffaure, A. (1985). *Éducation. Milieu et alternance*, Textes choisis et présentés par Daniel Chartier. Paris : Mésonnance.
- Eneau, J. (2003). *Vers un modèle d'organisation autoformatrice – Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la dir. de J.-M. Labelle, (Strasbourg) et N. A. Tremblay (Montréal).
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros, (Éd.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, pp. 241-253. Paris : L'Harmattan, Coll. Action et savoir
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New-Jersey : Prentice Hall Inc.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, pp. 131-146. Paris : PUF. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Le Bouëdec, G. (2005). Posture éducative et éthique de l'accompagnement. In S. Gaulier & E. Gohlen (Éds), *Accompagnement et pédagogie de l'alternance*, pp. 215-231. Tours : Mereo Éditions.
- Malglaive, G. & Weber, A. (1982). Théorie et pratique. Approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27.
- Mayen, P. & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1,15-53.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). Formes et enjeux de l'alternance dans la formation des enseignants et des formateurs d'adultes. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons éducatives.
- Mesnier, P.-M. & Missotte, P. (Éds). (2003). *La recherche-action. Une autre*

- manière de chercher, se former, transformer*. Paris: L'Harmattan, Coll. Recherche-action en pratiques sociales.
- Morel, G. (1977). *Questions d'homme*. T. II. *L'Autre*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique? In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Éds), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, pp. 15-34. Paris: L'Harmattan, Coll. Savoir et formation.
- Paul, M. (2003). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet & Seguiet, B. (Éds). *Alternance et complexité en formation*, pp. 10-27. Paris: Éditions Seli Arslan.
- Pineau, G. (2000), *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod: Paris.
- Simon, P.-J. (1991). *Histoire de la sociologie*. Paris: PUF.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press. (Trad. V. Havelange) (1993/1999). *L'Inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil
- Wright Mills, C. (1967). *L'imagination sociologique*. Paris: François Maspéro.

La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance: les conditions de l'action du formateur de terrain

**Stéphane Jacquemet & Laurence Türkal,
Université de Genève
Myriam Graber,
Haute École de Santé Arc (Berne, Jura, Neuchâtel)**

PROBLÉMATIQUE

Présentation

Notre contribution est centrée sur un acteur de l'alternance désigné en francophonie sous le terme générique de *tuteur*. Notre intérêt porte plus précisément sur sa formation au plan pédagogique pour tenter d'en déterminer, le cas échéant, la plus-value. Les Hautes écoles spécialisées (HES) suisses, produit de la tertiarisation d'une partie de la formation professionnelle depuis 2002, constituent notre terrain de recherche. Parmi les filières de formation offertes, nombreuses sont celles qui mettent en œuvre une ingénierie alternant enseignements de savoirs fondamentaux et professionnels d'une part, et temps de terrain d'autre part. Ces formations en alternance nous paraissent particulièrement intéressantes au regard de notre questionnement sur le tuteur et sa formation en ce qu'elles sont emblématiques d'un basculement. Historiquement en effet (Tabin, 1989), le lieu de l'apprentissage professionnel était l'entreprise. C'est l'intégration de temps scolaires dans l'emploi du temps des apprentis qui a fondé le système dual, très répandu et valorisé en Suisse. Avec les formations en alternance, le mouvement s'est en quelque sorte rééquilibré: en complément

de la voie d'apprentissage en entreprise, la voie des *Écoles des Métiers* a institué une formation professionnelle introduisant des temps de terrain dans ses cursus (Perret & Perret-Clermont, 2001)¹. C'est dans ce contexte de prise de responsabilité de la formation par l'institution scolaire que le tuteur, dénommé en Suisse maître d'apprentissage, est rebaptisé praticien formateur (PF) dans les formations notamment paramédicales et sociales². Depuis 2003, ce titre est une nouvelle qualification certifiée et délivrée par la HES au terme d'une formation spécifique post-grade conçue et mise en œuvre par ses soins. Au regard de notre ancrage contextuel, c'est désormais cette dénomination que nous utiliserons.

Question de recherche et hypothèses de travail

Précisons notre questionnement: le PF est un professionnel qui, dans un contexte de production de biens ou de services, met en œuvre des activités autres que celles requises par sa fonction principale pour contribuer « à la production de compétences par et pour le travail » (Barbier, 1996) chez le stagiaire. Nous envisagerons la formation à cette fonction seconde en nous interrogeant sur ses apports relatifs à la mise en œuvre d'un dispositif de formation en alternance. En d'autres termes, est-ce que la formation du PF suffit à garantir l'efficacité d'un tel dispositif? Dans la négative, quels seraient les autres paramètres à prendre en compte pour sa mise en œuvre optimale?

Dans une première approche, nous formulons l'hypothèse que le PF incarne concrètement le dispositif de formation en alternance en occupant une position stratégique d'interface entre les partenaires de la situation d'apprentissage d'une part et les savoirs constitués et l'action d'autre part. Nous nous intéresserons à l'impact de sa formation en examinant ses effets au plan de son identité et au plan du contexte d'exercice de sa fonction de formation. Nous formulons en effet comme seconde hypothèse que le positionnement institutionnel entravera ou favorisera l'action du PF.

Controverse

La controverse plus générale que nous souhaitons discuter est la suivante: la formation des PF est-elle nécessaire pour assurer une « fonction tutorale » (Barbier, 1996; Boru, 1996) ou contribue-t-elle à faire d'un professionnel dans sa discipline un nouveau formateur déconnecté de sa fonction

1. Dans le premier cas, l'apprenant est sous contrat d'apprentissage avec l'entreprise, alors que dans le second il est sous contrat scolaire.

2. Cette dénomination est apparue dans le champ socio-éducatif au cours des années 1980, remplaçant celle de responsable de stage (Julier, 1980).

première? Pour certains, comme Baudrit (2000), former les tuteurs comporte le risque de perdre ce qui fait leur originalité et leur spécificité. Il ne faut pas transformer les tuteurs en enseignants car « leur vocation est ailleurs » (p. 127). En les formant, « n’y a-t-il pas un risque à vouloir greffer des acquisitions, des savoirs-faire précis, sur un potentiel naturel existant? Doter une personne (initialement prête à aider) d’autres capacités, n’est-ce pas lui faire perdre tout ou partie de cette aptitude? » (p. 137). Pour d’autres, comme Boru, des formations au tutorat sont une évidence pour faire vivre ce qu’il appelle un « tutorat organisé », forme la plus évoluée après le « tutorat spontané » et le « tutorat institué », en ce qu’il « permet de passer d’une logique de simple reproduction du travail avec faible dimension formative à une logique de construction de compétences conjointement à la production de travail » (1996, p. 104). Dans la même ligne, Pelpel (1996) énonce la nécessité d’une formation pour accompagner le tuteur, et ce d’autant plus lorsque sa fonction seconde, en termes d’attitudes et de comportements professionnels, entre en contradiction avec sa fonction première.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)

La nouvelle organisation d’une partie de la formation professionnelle qui prévaut depuis 2002 est désignée, en Suisse romande, sous le sigle de HES-SO³ (Haute école spécialisée de Suisse occidentale). Celle-ci comprend la technique, la gestion et les arts appliqués ainsi qu’une HES Santé-Social (HES-S2). Cette dernière, qui constitue le contexte de notre contribution, fédère dix filières de formation regroupées en trois secteurs: travail social, soins et éducation à la santé, mobilité et réhabilitation. Elle assume également de nouvelles missions parmi lesquelles la formation post-grade et continue. C’est ainsi que la fonction d’encadrement de stagiaires sur la place de travail, déjà existante mais peu ou prou formalisée jusqu’à récemment selon les secteurs d’activité, fait l’objet depuis 2003 d’un processus de professionnalisation⁴ avec la mise en œuvre d’une formation de PF. Cette innovation signe la reconnaissance de l’importance attribuée à la fonction tutorale dans un dispositif de formation en alternance. Par ailleurs, avec le passage aux normes européennes issues de la réforme dite de Bologne, tous

3. Les HES sont également appelées Universités des métiers.

4. Selon la définition qu’en donne Merton (cité par Dubar & Tripier, 1998, pp. 89-90): « Le processus historique par lequel une activité (*occupation*) devient une *profession* du fait qu’elle se dote d’un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par l’expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle, sinon incontestable ».

les cursus des HES sont formalisés à partir de « référentiels de compétences métier » qui norment de fait l'exercice de cette fonction.

La formation post-grade de praticien formateur

La définition que la HES donne du PF se situe entre le profil du praticien et la description de la fonction. Il y est décrit⁵ comme un professionnel ayant un diplôme reconnu qui correspond à la filière de l'étudiant encadré, ou au moins aux secteurs de formation de la HES-S2. Ses activités sont liées à l'étudiant, à l'institution et au site⁶ de formation: il assure la formation de l'étudiant sur le lieu de la pratique professionnelle et en assume l'évaluation; il représente son institution auprès du site pour toute question pédagogique; il participe à l'évolution de l'offre de formation de la HES-S2. Les compétences attendues sont regroupées en cinq grandes catégories: compétences en lien avec la pratique réflexive, compétences sociales et relationnelles, compétences pédagogiques, compétences organisationnelles, compétences d'évaluation et d'auto-évaluation. La formation qui vise à les construire compte 150 heures avec trois modules⁷ répartis sur 12 à 18 mois pour un total de 25 journées en présentiel.

MÉTHODOLOGIE

Une étude⁸ menée trois ans après la création des filières HES-Santé-Social a permis une récolte de données pertinentes au regard de notre problématique. Son objectif central était l'estimation du temps d'encadrement réellement mobilisé dans les pratiques des PF. Les données ont permis d'appréhender les éléments saillants de ces pratiques, en identifiant les tendances générales de l'encadrement, les déterminants qui l'influencent, les variations entre les pratiques effectives ainsi que l'estimation de leur degré de viabilité sur le moyen terme. Deux phases distinctes ont constitué le dispositif de l'étude: la première, à visée quantitative, s'est déroulée entre avril et mai 2006 avec une enquête par voie de questionnaire auprès de tous les PF et de leurs supérieurs directs sur l'ensemble de la Suisse romande, soit plus de mille répondants. Elle a fourni des indications statistiques quant à la réalité de la formation pratique sur le terrain institutionnel. Sur la base de ces premiers résultats, s'est articulée, entre octobre et novembre 2006, la seconde phase à visée qualitative, avec sept consultations par « focus groupes » (Mucchielli, 1996)

5. Selon les documents internes: *Descriptif de fonction type du PF HES-S2 et Profil du PF HES-S2*, novembre 2003.

6. Les filières sont regroupées géographiquement sur six sites couvrant la Suisse romande.

7. Module A: statut, rôle et fonction du PF. Module B: pratique réflexive et conceptualisation de la pratique. Module C: apprentissage, pédagogie et évaluation.

8. Confiée à Jacquemet, co-auteur de cet article, par le Comité stratégique de la HES-SO.

auprès de représentants des sites de formation (enseignants et responsables de filière HES-S2), de PF et d'étudiants de toutes les filières. L'ensemble du matériel récolté a fait l'objet d'un rapport d'étude remis à la fin de l'année 2006 à la direction de la HES-SO. Ses principaux résultats sont restitués sous la forme d'un article à paraître dans un bulletin d'information de la HES.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Cette étude a mis en évidence la très grande hétérogénéité des dispositifs institutionnels de formation pratique entre les domaines (santé et travail social), entre les dix filières d'une part et selon le type et la taille des institutions qui accueillent des étudiants d'autre part. Cette variabilité n'affecte pas directement la valeur attribuée à la formation pratique dans le cadre des cursus de formation proposés par la HES-S2. Ainsi, l'ensemble des acteurs questionnés a très majoritairement reconnu la pertinence, l'importance et la plus-value de ce système de formation en alternance. Par contre, les efforts consentis pour assurer la pérennisation de la formation pratique les questionnent sur le degré de viabilité à moyen et long terme. Nombre de PF témoignent d'une fragilité au plan des conditions d'exercice de leur fonction de formation.

Praticien formateur: entre précarité et reconnaissance institutionnelle

Cette fragilité est à mettre en relation avec la forte dispersion des modèles organisationnels de la formation pratique dans les institutions, notamment sur le plan « statutaire » des PF. Plus de cinquante modalités administratives différentes ont en effet été répertoriées. Les variations portent sur la place et la reconnaissance du PF dans son contrat de travail, son planning et ses interactions avec les autres professionnels. Au plan des difficultés exprimées, c'est la question de la compensation qui est la plus citée. Malgré des moyens financiers existants, il est très souvent compliqué, voire impossible, d'assurer le remplacement du professionnel en raison de l'irrégularité et de la ponctualité de ses activités liées à sa fonction seconde.

L'encadrement: une géométrie variable

L'analyse des activités d'encadrement réalisée à partir des éléments prioritaires du « Cahier des charges du PF » a permis de mettre en évidence la très forte centration des PF sur l'étudiant (plus de 56 % du temps consacré) par rapport aux deux autres dimensions que sont l'institution (31 %) et le site de formation (13 %). Concernant la première, ce sont les activités de

proximité liées aux apprentissages qui sont prioritaires par rapport aux activités de planification et d'évaluation. On retrouve cette tendance dans les deux autres dimensions avec une priorité accordée aux activités directement en lien avec l'étudiant, que ce soit pour son intégration dans l'équipe, le choix des activités professionnelles à confier ou les contacts avec les formateurs du site de formation. Ainsi, le cahier des charges est polarisé entre les activités directement en lien avec l'étudiant et celles orientées vers le contexte institutionnel. On retrouve les effets de cette polarisation au plan de la perception de la charge de travail liée à l'encadrement : pour près de trois quarts des répondants, ce sont d'abord et avant tout « les difficultés rencontrées dans les apprentissages » qui l'influencent le plus. Les autres items (année d'étude, projet de l'étudiant, contenu du contrat tripartite) viennent largement ensuite avec des fréquences moyennes entre 50 et 60 %.

Quel que soit le type d'organisation de son travail prescrit par l'établissement, les consultations ont montré que les PF s'impliquent grandement dans l'encadrement des étudiants. Plus précisément, ils ont pu assurer, en moyenne, entre trois et cinq heures d'encadrement formel par semaine et par étudiant, toutes filières confondues. Cependant, les PF en situation particulièrement précaire disent que les conditions actuelles ne permettent pas d'imaginer un investissement de plusieurs années dans la fonction. Le risque de fatigue et d'abandon apparaît comme tout à fait réel. Au temps d'encadrement du PF, il convient d'ajouter le très gros volume de « travail partagé » fourni par les équipes : en moyenne, près de 50 % du temps effectif d'encadrement vécu par l'étudiant dans le domaine de la santé, et près de 75 % dans le domaine du travail social. Cet élément constitue pour les étudiants un facteur important dans leur perception de l'efficacité de l'alternance.

Concernant les influences sur le travail d'encadrement, la durée de la formation pratique est reconnue comme un facteur majeur par plus de 77 % des répondants (83 % dans la santé et 70 % dans le travail social) par le fait que les modalités temporelles choisies pour les stages ont des conséquences, certes variables mais réelles, sur la proximité entre le PF et l'étudiant, de même que sur les besoins en échanges et en contrôle.

Un dispositif en voie de consolidation

Les manières de penser l'encadrement énoncées ci-dessus sont largement relayées par le degré d'expérience des PF en fonction. Ces derniers présentent un bagage lié à l'encadrement d'étudiants allant de 2 à 10 ans et plus, pour près de 90 % des PF interrogés. Seule une frange de moins de 10 % de PF peut être assimilée à des « débutants » en matière d'encadrement d'étudiants. Légèrement plus de 60 % des PF sont au bénéfice d'une certification

pour l'encadrement de la formation pratique, soit par le titre post-grade PF HES (22 %), soit par équivalence (12 %), soit par reconnaissance d'acquis (11 %), soit par d'autres voies (17 %). Pour les autres, les démarches sont en cours.

Les PF qui l'ont suivie reconnaissent unanimement la valeur de la formation. Cette ressource déploie un fort impact sur la planification et le développement de l'encadrement des étudiants. À l'inverse, et bien que les équivalences et la validation d'acquis soient considérées comme pertinentes, l'absence de formation initiale et continue est vécue et exprimée comme très préjudiciable par les PF ainsi validés.

Les consultations ont permis de mesurer la relation étroite qui existe entre la mobilisation personnelle du PF (volonté de faire sa place, recherche d'alliances internes, capacité de formalisation et de négociation) et la considération apportée à la formation pratique sur un plan institutionnel. Ce constat est encore renforcé dans le cadre des dynamiques instaurées par les très grands établissements, notamment les hôpitaux universitaires ou les fondations multi-sites qui accordent une place conséquente à la formation des employés et à l'accueil de stagiaires, tous métiers confondus. Notons que la présence d'une politique de formation pratique reste globalement marginale, ce qui engendre des conséquences sur la définition claire d'un concept d'encadrement des étudiants. Ce nonobstant, nombreuses sont les institutions qui se disent fières d'être considérées comme partenaires de la HES-SO.

DISCUSSION

Pour mettre en discussion ces principaux résultats au regard de notre questionnement initial, nous examinerons successivement trois composantes qui s'affirment durant la phase de construction des pratiques d'encadrement ainsi que pendant leur consolidation : la composante identitaire, la composante du travail et la composante du rapport au savoir.

La composante identitaire

LE PF ENTRE FONCTION DE PRODUCTION ET FONCTION DE FORMATION

Jusqu'à récemment et à l'instar de multiples contextes de travail, accompagner les stagiaires dans leurs apprentissages du métier était de l'ordre d'une évidence, plus ou moins bien assumée et investie de façon collective. Si la fonction tutorale était dévolue à un professionnel, l'absence d'une formalisation de son activité et d'un statut reconnu lié à une formation spécifique avaient notamment pour effet une responsabilisation partagée

de cette activité par l'ensemble du collectif de travail. Ce dernier assurait les deux grandes missions du tutorat : une mission de socialisation visant la construction identitaire au plan professionnel et social, et une mission de transmission des pratiques professionnelles (Geay, 1998 ; Paul, 2004). C'était le collectif qui se chargeait, *in fine*, de rendre le travail générateur de socialisation et de compétences. La récente formation post-grade de PF vise la construction de compétences estimées nécessaires pour exercer la fonction tutorale. Cette centration de l'exercice de la fonction sur une personne aurait pu entraîner une désresponsabilisation du collectif par rapport à la formation du stagiaire. Or il n'en est rien, hormis des cas qui restent marginaux. Les collectifs de travail continuent à assumer de façon massive, comme nous l'indiquent les résultats, cette fonction de formation. Cependant, le PF demeure la personne de référence pour le stagiaire, pour le collectif de travail et pour le site de formation. De ce point de vue-là, et contrairement au tutorat en entreprise, le PF assume la totalité des activités de la fonction tutorale aux trois niveaux décrits par Boru (1996) : le niveau de la situation de travail (tutorat opérationnel), le niveau de l'unité (tutorat relais), le niveau de l'entreprise (tutorat hiérarchique). Il est donc clairement identifié à cette fonction de formation par les acteurs du système. Ce qui pose la question de son identité professionnelle telle qu'il peut la vivre. Formé par deux fois en alternance – formation professionnelle initiale et post-grade – il se retrouve à cheval entre deux cultures. Comment exister dans sa fonction première (de production) et dans sa fonction seconde (de formation) dans un collectif de travail qui a pour mission de produire des prestations autres que de la formation ? S'il est désormais acquis que les alternants vivent une tension entre les deux communautés de pratique (Wenger, 2005) ou entre les deux systèmes – école et travail – aux logiques contradictoires (Geay, 1998), la position du PF n'a pas, à notre connaissance, encore été explicitement analysée dans la perspective de cet entre-deux tensionnel, inscrit au cœur même de sa dénomination. Si le PF construit des compétences pédagogiques en se formant, il n'en reste cependant pas moins soignant – pour prendre ce cas de figure – au sein d'un collectif dont la mission est précisément de produire des prestations sanitaires. Autrement dit, le soignant est devenu formateur sans pour autant renoncer à son identité première. Il est soignant avec ses collègues et ses clients, soignant-formateur avec les stagiaires dont il est le référent. Aussi pouvons-nous constater une espèce de mise en abîme de cet entre-deux habituellement décrit pour les « alternants » : le PF est positionné de la même manière, pouvant éprouver ce que Geay (1998) a nommé une « schizophrénie culturelle ». En fait, la manière qu'il adoptera pour s'en sortir dépendra de plusieurs facteurs parmi lesquels le jeu des alliances tient une place importante. Nous postulons que la façon dont le PF vit et gère sa double identité est génératrice des différents jeux d'alliance entre les acteurs de l'alternance.

LES JEUX D'ALLIANCE ENTRE LES ACTEURS : MODÉLISATION

Dans le tableau suivant, nous proposons une modélisation des jeux d'alliance entre les quatre acteurs du dispositif : l'étudiant, le PF, le formateur HES, le collectif de travail. Nous spécifions pour chaque figure la logique dominante qui caractérise l'alternance, selon qu'elle est intégrative ou juxtapositive (Bourgeon, 1979), ainsi que l'acteur qui, le cas échéant, s'en retrouve exclu.

Acteurs	Logique dominante	Identité(s) du PF	L'exclu
L'étudiant, le PF, le formateur HES, le collectif	Intégrative	Professionnel initial et formateur	Néant
L'étudiant, le PF, le collectif	Juxtapositive	Professionnel initial	Formateur HES
L'étudiant, le PF, le formateur HES	Intégrative	Formateur	Collectif
Le PF, le formateur HES, le collectif	Indécidable	Indécidable	L'étudiant

On pourrait penser, d'un certain point de vue logique, que *l'alliance pédagogique*⁹ qui garantirait une alternance intégrative à haute valeur formative serait celle qui relie les quatre acteurs, notamment grâce à la posture d'un PF qui assumerait son identité de formateur tout en faisant droit à celle du soignant (ou du travailleur social) pour ne pas être exclu du collectif. Autrement dit, c'est en activant ses deux identités professionnelles dans l'alternance souvent très serrée de séquences, selon qu'elle mobilise plus l'une ou l'autre de ses identités, que le PF favoriserait une telle alliance. Le passage d'une identité à l'autre est fluide et adapté aux acteurs. Dans les trois autres alliances, le PF serait dans une forme identitaire dominante susceptible de générer l'exclusion de l'un des trois autres termes et ce qu'ils représentent. L'alternance ne fonctionnerait alors pas de manière optimale.

DU MODÈLE AU TERRAIN

Confrontons maintenant cette modélisation à l'expérience de terrain. S'il arrive que la souffrance générée par la tension identitaire conduise le PF à renoncer à l'exercice de sa fonction, ce cas relève de l'exception. Dans les faits, l'alliance que l'on rencontre le plus souvent est celle qui relie l'étudiant, le PF et le collectif. Dans cette configuration, l'exclusion du formateur HES est à relativiser. Il s'agit plus d'une pondération différente quant à sa présence effective dans l'alliance qui se joue d'abord, comme nous l'ont indiqué les

9. Par analogie avec la notion d'alliance thérapeutique qui connaît une bonne fortune depuis quelques décennies dans le milieu des soins.

résultats de l'étude, au quotidien sur le terrain. À l'évidence, la fonction du formateur de l'école et celle du formateur de terrain ne sont pas les mêmes, engendrant ce que Barbier appelle les « relations d'acteurs spécifiques » avec comme caractérisation de la relation PF/apprenant le fait qu'ils se « trouvent dans la même situation, en l'occurrence la situation de travail, même s'ils n'ont pas le même statut dans cette situation » (1996, p. 13).

Les facteurs qui entrent dans l'activation de l'une ou l'autre des identités du PF sont pluriels. Parmi ceux-ci, le positionnement institutionnel par rapport à ce nouveau professionnel joue un rôle prépondérant. En effet, les données récoltées indiquent clairement que la mise en œuvre de la mission du PF dépend essentiellement de la reconnaissance effective de son statut par l'employeur. C'est ce facteur qui sera générateur ou non de sa possible mise en disponibilité pour l'accueil et l'encadrement des étudiants. Cette première composante s'inscrit dans des contextes forts différents en termes de taille d'équipe et de type de planification des activités. Ainsi, le PF aura, structurellement, plus ou moins de facilité à trouver sa place dans une articulation entre production et mission d'encadrement. En référence à Boru (1996), nous dirons que le PF peut déployer son potentiel formateur s'il se trouve dans une forme de « tutorat organisé » et non seulement « institué », en d'autres termes si l'institution (se) et lui donne les moyens pour accomplir cette fonction de formation.

VALIDATION DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU PF

Nous l'avons mentionné, les PF estiment essentielle la ressource offerte par la formation en ce qu'elle leur fournit les outils nécessaires à la construction d'une posture qui se traduit dans les faits par une organisation du temps, une répartition des activités au sein de l'équipe et une reconnaissance de leur intervention. Mais tous les PF ne bénéficient pas de cette ressource. Le dispositif a, dès le début, favorisé au maximum la reconnaissance de l'expérience antérieure à la HES-S2 dans l'encadrement des stagiaires. Ceci s'est concrétisé par des voies de qualifications en tant que PF par « équivalence de titres » ou par « reconnaissance et validation des acquis d'expérience ». Bien que tout à fait légitimes et particulièrement motivantes dans le contexte d'instauration des HES, ces voies d'allègement handicapent aujourd'hui bon nombre de PF qui n'ont pas eu l'opportunité d'acquérir ces outils de construction identitaire et d'implantation institutionnelle. Le résultat est que certains d'entre eux se retrouvent dans des situations fonctionnelles « déqualifiantes » en raison de la très faible adaptation de leur poste de travail à cette nouvelle mission, voire même à l'absence complète de prise en compte de cette dimension. L'économie d'une partie de la formation entrave donc la consolidation du rôle du PF. Ces lacunes génèrent à l'évidence une fragilité identitaire.

À l'inverse, la formation de PF, doublée, au plan institutionnel de dispositions claires en faveur de l'accueil d'étudiants en stage, confirment

une place statutaire au PF. Il peut alors développer sa posture en organisant les activités dans le sens d'une mise en œuvre des principes de didactique professionnelle, ce qui concourt à la construction de sa spécificité.

La composante du travail

LA NATURE DU TRAVAIL

Plusieurs paramètres sont à prendre en compte dans cette partie de l'analyse. Tout d'abord, il est important de reconnaître les spécificités de chaque filière professionnelle. On constate une très nette différence, dans le domaine de la santé, entre les métiers qui s'organisent essentiellement dans un « face-à-face » de type huis clos (ergothérapeute, diététicien-ne, physiothérapeute sous certaines formes, assistant-e social-e...), et des métiers dont les prestations reposent très clairement sur un roulement de personnel, fonctionnant comme une équipe constituée et devant assumer, la plupart du temps, une couverture sur vingt-quatre heures (infirmier-e, sage-femme, technicien-ne en radiologie, psychomotricien-ne...). Cet aspect est complété par des questions plus ciblées comme celles des enjeux de sécurité et des responsabilités assumées, le type de planification, l'organisation du travail, etc. Ainsi, la place que prend le PF dépend pour beaucoup du contexte ambiant et des zones d'interface que le travail et son organisation mettent à disposition pour déployer des démarches orientées plutôt vers la didactique professionnelle. Celles-ci confrontent, à partir de l'activité réelle, savoirs fondamentaux et savoirs professionnels pour repérer les écarts dont la valeur tient à ce qu'ils sont au cœur de la réflexivité propre à l'alternance (Pastré, 1999). Encadrer un stagiaire devient également une activité de planification : identification des possibilités de travail, organisation de « l'espace protégé » (Bourgeois & Nizet, 1997), établissement des moments de réflexivité, coopération avec les membres de l'équipe, et tâches de cadrage (suivi des objectifs, contextualisation et décontextualisation...). De fait, l'une des principales missions dévolue aux PF consiste à équilibrer le pan des interactions directes avec le stagiaire avec le pan du cadrage du travail du stagiaire au sein d'un contexte dans lequel interviennent, la plupart du temps, de nombreuses autres personnes. Or, il n'est pas rare de constater que des PF, plus particulièrement dans le domaine de la santé, hésitent à recourir aux ressources de l'équipe, de peur de surcharger les collègues. Ce réflexe de protection collective porte peu à peu atteinte à l'image même du PF, en ce qu'il se marginalise en assumant, progressivement, des activités déliées des prestations attendues par ailleurs de sa fonction première de production.

Dans le cas des situations de travail fortement exposées aux risques ou comportant un poids important de responsabilité (soins intensifs, obstétrique et néonatalogie, radiologie...), les conditions de réalisation d'un stage deviennent relativement étroites, générant un très fort encadrement

« dans » le travail. Là encore, les risques de marginalisation et de conflits sont souvent rapportés par les PF. Lorsque la pression du travail et de ses conditions pèsent (trop) lourd, instaurer en tant que PF un dialogue avec ses collègues autour de la planification et de la formalisation de l'encadrement s'avère très difficile.

LE MOMENT DU STAGE DANS LE CURSUS

Il convient de mettre en lien cette composante avec celle du moment de la formation pratique dans le cursus des étudiants. Dans un contexte à forte dominante technologique ou particulièrement exposé aux conditions de sécurité et soumis à des protocoles de travail rigoureux, l'accueil d'un étudiant novice représente une énorme charge pour le PF, contraint de garantir et de sécuriser chaque acte. Mais peut-on dire pour autant que le temps investi est moindre avec un étudiant plus avancé dans son cursus, et donc plus autonome? La réponse est non. On assiste en effet à un déplacement d'un encadrement de type « sécuritaire » à un encadrement de type « identitaire », autrement chronophage pour pouvoir valider, échanger, confronter, et ceci de manière d'autant plus intense que le contexte de travail est prégnant sur les plans physique et psychologique.

Comme le démontrent les travaux de Millet (2003) relatifs aux effets des matrices disciplinaires sur les pratiques effectives des étudiants, la nature du travail de même que son organisation déploient un impact sur les pratiques d'encadrement des stagiaires par les PF. À l'instar de ce chercheur qui dénonce l'abus consistant à parler en termes généralistes du travail étudiant, il serait inadéquat de parler d'une pratique d'encadrement. L'encadrement des stagiaires par les PF se spécifie en effet au regard de la nature du travail qui en marquera de son empreinte l'organisation. Il y a donc un effet de contexte qu'il est nécessaire de prendre en compte.

La composante du rapport au savoir

LE RAPPORT DU PF À SON MÉTIER ET À SA FORMATION

Dans la mesure où la formation pratique vise un développement des compétences et une confrontation avec les capacités acquises dans la formation en école, les connaissances professionnelles ainsi que les références mobilisées dans l'action et portées par les praticiens eux-mêmes vont prendre une importance considérable dans le processus d'encadrement. C'est dire que leur manière d'agir est cruciale. Et plus encore, celle du PF. De fait, sa formation vise la constitution d'un agir professionnel habité par la réflexion, qui serait tout à la fois guidé et régulé par des savoirs constitués. Cette appréhension de l'agir nous rapproche d'une définition de la compétence (Baudouin, 1999) qui s'inscrit dans une logique constructiviste. Mais au-delà des discours prônant un praticien réflexif (Schön, 1994) sous-tendu

par une épistémologie qui intègre la réflexion à l'action, force est de constater la prégnance de l'héritage applicationniste qui a marqué durablement la formation aux métiers de la santé notamment, avec un dispositif fondé sur une alternance plus juxtapositive qu'intégrative. C'est un premier élément susceptible d'expliquer l'inconfort, lorsqu'il est avéré, de la posture du PF. Ce dernier est en effet bien souvent le produit d'un processus de formation différent de celui proposé depuis peu par la HES-S2.

Le PF qui se trouve pris entre une posture orientée vers une didactique professionnelle valorisant expérience et réflexion, et celle de professionnels exigeant l'application immédiate des règles et des savoir-faire valides dans l'institution, constitue une autre source de difficultés et de malaise. Bien que d'aucuns posent (Pastré, 1999; Vergnaud, 1996) ce conflit de conception comme opportunité constitutive d'une didactique professionnelle bien pensée, il est aisé de constater que celle-ci nécessite, pour développer son potentiel formateur, la présence de très bonnes conditions d'encadrement. Leur absence, ou insuffisance, peut en effet s'avérer délétère pour l'apprenant. Ces conditions sont largement déterminées par la représentation que le PF se fait de la valeur et du sens de son activité pédagogique, elle-même tributaire du rapport qu'il entretient à la connaissance et à l'image de son expertise en tant que formateur. Nous retrouvons l'importance de la formation de PF en ce qu'elle représente une ligne de base essentielle dans la formalisation d'une expertise favorisant un encadrement de qualité. Il convient cependant de préciser que, dans les consultations menées, c'est le « plaisir de transmettre » qui revient de manière récurrente en tant que motivation première et cadre d'une action de formation à l'intérieur d'une pratique professionnelle. Les dimensions des savoirs formels et de l'expertise lui sont nettement subordonnées. Ainsi, c'est le rapport au métier premier qui apparaît comme déterminant dans le rapport que le PF entretient à sa fonction de formation.

RAPPORT AU SAVOIR ET À L'ACTION

Nous avons mentionné la prégnance du modèle applicationniste dans les formations des métiers de la santé, ce qui est aussi vrai dans le champ socio-éducatif. On peut penser qu'il est sous-tendu par une opposition entre action et savoirs. Dans une première approche, le slogan rapporté par Lahire (2001, p.185) correspondrait parfaitement à certains : « Réfléchir ou agir, il faut choisir ». La croyance qui consiste à penser que l'action entrave la réflexion et réciproquement sous-tend cette dichotomie : « Une (mauvaise) habitude intellectuelle amène bien souvent à faire de l'action et de la réflexion deux réalités forcément distinctes et dont le contact provoquerait une explosion » (termes soulignés par l'auteur, p.185). Même dans des formulations plus nuancées, lorsque l'on se demande « s'il n'y aurait pas de la réflexion dans l'action, on admet alors tacitement, d'une part que l'action (mais quel type d'action?) serait pensable hors de toute réflexion, et d'autre part que la réflexion n'est pas elle-même une action » (p.185).

LA DIMENSION TEMPORELLE DE L'ACTION

Lahire dénonce l'acception commune de l'action qui tend à l'assimiler à une urgence alors que les cours d'action peuvent être longs. Ce sont d'ailleurs ces derniers qui mettent en évidence l'indissociabilité de l'action et de la réflexion: «Alors on comprend que la réflexion, y compris la plus rationnelle, puisse intervenir dans le cours même d'une action et même en constituer des temps et des étapes obligées» (2001, p. 186). Et de plaider pour «une théorie de l'action [qui] doit donc intégrer dans son programme scientifique *l'étude des différentes formes de réflexion qui agissent dans différents types d'action*»¹⁰ (p.186). Dans le contexte qui nous occupe, la perception du savoir dans son articulation à l'action sera très différente selon que le cours d'action considéré est une action ponctuelle (un acte technique, etc.), ou un stage dans un service, une année de formation, ou encore l'ensemble du cursus de quatre ans. Ainsi, les résultats de l'étude, notamment dans le travail social, indiquent que des stages en bloc d'au moins six mois favorisent grandement l'apprentissage sur l'ensemble des dimensions (compétences, connaissances, règles de travail, conceptions, identité, collaboration...) grâce au développement de stratégies associant régularité et progressivité. Par contre, le raccourcissement des périodes de stage est vécu comme une très forte limitation des moyens d'encadrement, obligeant les PF à viser des objectifs minimalistes. On comprend dès lors mieux qu'ils puissent interpréter différemment ces actions selon leur temporalité. De même, les étudiants pourront percevoir un faible – voire une absence de lien – entre des savoirs et une action ponctuelle située, et apprécier le cursus de formation dans son ensemble de façon très positive au regard précisément de cette articulation que l'alternance a rendue possible. Lors des consultations, ils l'évoquent au moyen d'expressions à caractère généralisant: «Ce qui est vraiment intéressant, c'est de comprendre les savoirs enseignés quand on est dans le stage. Les connaissances, ça rassure, ça donne confiance en soi». Lorsqu'on leur demande de préciser, ils en parlent alors de manière détaillée et clairement située: il est toujours question de tel savoir mobilisé pour comprendre telle chose, ou de telle action qui a permis de comprendre tel savoir déterminé. La référence à une action située génère l'identification de savoirs spécifiques liés à cette action. C'est clairement à *des* rapports aux savoirs que nous avons affaire.

CONCLUSION

La fonction d'encadrement des étudiants durant leur formation pratique nécessite la présence de professionnels qui assurent une fonction de formation en plus de leur fonction première de production. Nous avons choisi de nous intéresser à la fonction de PF dans un contexte de formation en

10. Termes soulignés par l'auteur.

alternance pour examiner les conditions de la construction de l'interface entre les partenaires de la situation d'apprentissage d'une part, et entre les savoirs constitués et l'action d'autre part. De cette analyse, il ressort que le PF est un artisan indispensable du système en ce qu'il en constitue l'élément pivot. Cependant, les termes de la controverse exposée en introduction sont largement dépassés. En effet, si la formation post-grade pour assumer sa fonction seconde représente une plus-value aussi bien au plan de la construction d'une posture relationnelle adéquate qu'au plan didactique, d'autres conditions sont à l'évidence nécessaires pour mettre en œuvre de manière efficiente ce type de dispositif. Quelle que soit la compétence avec laquelle il déploie son action à la fois auprès de l'étudiant, de l'institution et du site de formation, celle-ci ne représentera toujours qu'une facette de l'ingénierie d'un tel dispositif. L'analyse des données nous le montre avec force : l'existence ou non d'une politique de formation en matière de formation de la relève, la présence ou l'absence de définition d'un cadre statutaire pour le rôle institutionnel du PF, la prise en compte ou la banalisation de la nature et des modes d'organisation du travail, le recours plus ou moins formel et légitime aux équipes ainsi qu'à leurs membres pour l'encadrement des étudiants, la gestion des rythmes et des temporalités de l'action dans un contexte d'interdépendance entre la production et la formation, sont autant de paramètres qui débordent largement le pouvoir d'action du PF et qu'il convient de prendre en compte pour lui permettre d'exercer sa fonction tutorale. Ainsi, une alternance qui reposerait sur les seules épaules du PF, aussi bien formé soit-il, est une alternance fragile en ce qu'elle est déséquilibrée et soumise au risque permanent de dérives inhérentes à des formes non maîtrisées du dispositif. Prenons deux exemples extrêmes mais néanmoins réels : celui où l'encadrement se fait à la demande de l'étudiant et celui où le PF est institué par son établissement formateur à temps plein auquel incombe la gestion de toute la formation de terrain. Ce dernier cas de figure représente certes une solution à la question de la gestion organisationnelle des deux fonctions, dont on a vu plus haut la complexité. Cependant en éradiquant la fonction de production, on se prive du couplage « praticien/formateur » qui en fait sa spécificité et pour une large part son potentiel formateur.

Il nous semble raisonnable, en prenant appui sur les jeux d'alliance, de postuler qu'un dispositif de formation pratique reposant sur une alternance intégrative et non plus juxtapositive – et ce, dans une logique constructiviste et non plus applicationniste – se doit de prendre en compte les paramètres que nous avons mentionnés, en ce qu'ils sont détenteurs à la fois d'une légitimité et d'une logique opératoire dans un contexte situé.

En d'autres termes, l'enjeu réside dans la capacité des partenaires institutionnels impliqués à passer d'un « tutorat institué » à un « tutorat organisé ». Les conditions de ce passage sont principalement constituées des moyens consentis pour faire vivre le système à trois niveaux : au niveau

individuel avec la formation post-grade de PF, au niveau de l'établissement avec la définition d'une politique de formation de la relève, et enfin au niveau des pouvoirs publics avec l'octroi de ressources financières mises directement au service de l'exercice de la fonction tutorale. C'est en effet l'articulation de ces trois niveaux qui constitue véritablement le lieu et l'enjeu de l'efficacité d'un dispositif de formation en alternance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et formation*, 22, 7-19.
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*. (Raisons Éducatives n° 1-2/2, pp. 149-168). Bruxelles: De Boeck.
- Baudrit, A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique? *Revue française de pédagogie*, 132, 125-153.
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale. *Recherche et formation*, 22, 99-114.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Maurecourt: Mésonance, 2-II.
- Dubar, C., Tripiet, P. (1998). *La sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Julier, C. (1980). *Le stage en travail social*. Genève: Éditions IES.
- Lahire, B. (1998-2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, Coll. Essais & Recherches.
- Malglaive, G. (1992). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- Mucchielli, R. (1996). *L'interview de groupe – Connaissance du problème*. (7^e éd.). Paris: ESF.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 403-417). Paris: Dunod.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Pelpel, P. (1996). Les formateurs de terrain. *Recherche et formation*, 22, 65-80.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier*. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

- Ropert, G., Haspel, R. (1996). *Construire des organisations qualifiantes*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tabin, J.-P. (1989). *La formation professionnelle en Suisse*. Lausanne : Réalités sociales.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

**TROISIÈME PARTIE
DES DYNAMIQUES
IDENTITAIRES
À L'ÉMERGENCE
DES RATIONALITÉS PRATIQUES**

Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage

**France Merhan & Jean-Michel Baudouin
Université de Genève**

Dans les formations universitaires reposant sur un dispositif en alternance, quelle est la valeur ajoutée au plan formatif par le rapport de stage, en regard même de l'effectuation du stage? La contribution proposée ici privilégie la problématique de l'écriture et de ses rapports avec la construction de l'identité professionnelle, dans la perspective plus générale de poser le stage dans les formations en alternance comme objet de recherche. La controverse que nous souhaitons approfondir est la suivante: l'écrit, souvent requis pour valider dans un curriculum les activités développées dans le cadre du stage, est-il un document formel, surajouté à une pratique, et qui n'apporte à celle-ci qu'une valeur marginale ou, au contraire, est-il le lieu privilégié d'une analyse réflexive distanciée, permettant de transformer la pratique en occasion effective de développement des compétences et de l'identité?

Au plan empirique, l'analyse porte sur des « rapports de stage » ainsi que sur des entretiens menés auprès de jeunes étudiants engagés depuis une année dans un cursus de formation en alternance de sciences de l'éducation, et spécialisé dans les métiers de la formation des adultes. Ces entretiens de recherche, réalisés après la rédaction des rapports, ont porté sur le rôle joué par cet écrit universitaire dans leur formation. Les questions, investies aussi bien dans l'analyse de ces rapports que dans les entretiens, abordent les préoccupations suivantes. Quel sens donnent les étudiants au rapport de stage? Comment s'approprient-ils cet écrit? Quels sont ses enjeux, ses potentialités, ses effets? En quoi et comment peut-il contribuer au développement d'une intelligence et d'un rapport au(x) savoir(s) susceptibles d'appréhender la complexité? En quoi et comment ce rapport peut-il inciter

à développer un potentiel d'analyse réflexive et critique entre des contextes aux logiques souvent différentes ?

En première partie, nous présenterons d'abord le cadre universitaire de production de ces rapports. Nous proposerons ensuite une conceptualisation de ce que les rapports de stage fournissent comme base d'analyse, en mettant en évidence quelques constatations relatives aux sources, à la nature et aux enjeux des tensions identitaires éprouvées par les étudiants au cours de leur formation. Cette analyse sera conduite à partir d'une perspective « exotopique », faisant l'hypothèse que l'impact formateur de l'alternance pour l'étudiant repose sur un déplacement, voire une rupture effective. En deuxième partie, nous proposerons, à partir d'une synthèse commentée des entretiens, de comprendre sur quels processus de la constitution de l'identité professionnelle et de la dynamique motivationnelle l'écriture peut influencer. Nous concluons notre propos par une réflexion plus générale sur les modalités d'accompagnement et d'évaluation susceptibles de susciter et d'étayer ces processus dans les systèmes de formation en alternance et sur les possibilités de recherche qui se dégagent dans le domaine de l'écriture dans ses aspects professionnels et formatifs.

LES PRATIQUES RÉELLES D'ÉCRITURE EN FORMATION DES ADULTES : UNE PROBLÉMATIQUE EN DÉVELOPPEMENT

Les travaux caractérisant le genre des « travaux universitaires écrits » *du point de vue des pratiques effectives* sont peu nombreux et ne peuvent rivaliser avec la masse des productions dédiées à l'étude des écrits dans le champ scolaire (voir Bautier, 2001, pour une présentation approfondie). Les travaux concernant l'université et « l'étudiant apprenant » (Frenay, Noël, Parmentier & Romainville, 1997) sont dédiés à l'identification des caractéristiques des étudiants et des facteurs pédagogiques susceptibles de favoriser la réussite dans les études. Dans une note de synthèse consacrée aux « pratiques d'étude » à l'université, Alava et Romainville proposent une recension systématique des recherches mises en œuvre ces trente dernières années. Force est de constater que la question des écrits n'y est pas abordée et ne constitue qu'une très récente direction de recherche :

(...) on a sans doute négligé, dans l'étude des approches d'apprentissage des étudiants, le rôle des genres de texte qu'ils sont invités à *traiter* [souligné par nous]. Des recherches sont actuellement consacrées à l'analyse de ces « genres académiques » particuliers auxquels les étudiants doivent se familiariser, tant en compréhension qu'en production. L'idée de genres de texte renvoie à l'observation selon laquelle chaque communauté élabore des types relativement stables d'énoncés, en termes de contenus thématiques, de style et de construction discursive (2001, p. 174).

Au caractère inédit et neuf de ces préoccupations, qui ne permet pas de s'appuyer sur des hypothèses stabilisées, se surajoute une ambiguïté portant sur les objets privilégiés dans les recherches, et qui est repérable dans notre citation par le choix du mot « traiter », qui concerne aussi bien des pratiques réceptives (lectures effectuées) que réalisantes (écrits produits durant le cursus d'études). Or les recherches que nous avons pu découvrir privilégient, sans doute légitimement, les pratiques de lecture, les formulations des énoncés de consignes de travaux écrits, mais finalement assez peu les *pratiques effectives* des étudiants. Dans les travaux que nous avons pu consulter, la préoccupation est fondamentalement didactique et articulée à la proposition de remédiations (Dabène & Reuter, 1998 ; Fintz, 1998 ; Pollet, 2001). Que l'on comprenne bien notre propos, ces études sont en tous points intéressantes et proposent des diagnostics sur les difficultés rencontrées par les étudiants, les types de compétence à développer et les ressources didactiques à disposition ou à préconiser (type « didactique EMC », c'est-à-dire *Expression, Méthodologie, Communication et Culture*). Qui plus est, nous partageons pleinement la nécessité d'identifier les facteurs d'échec à l'université, leurs liens avec les « pratiques langagières », et la détermination de dispositifs de formation adaptés à ces problèmes. Il est cependant tout à fait frappant d'observer que la précieuse bibliographie commentée portant sur les « techniques d'expression », les méthodologies et les manuels, élaborée par Fintz (1998, pp. 339-382) ne comporte aucun ouvrage analysant les pratiques effectives. Les orientations retenues ont longtemps semblé privilégier ce que les étudiants « doivent » faire, mais non ce qu'ils réalisent effectivement.

La situation est cependant en train d'évoluer, précisément dans le cadre des formations universitaires en alternance, avec la parution très récente d'un ouvrage, « Rapport de stage et mémoire professionnel, normes, usages et représentations » (Blanc & Varga, 2006) dont l'objectif est de tenter de définir les spécificités des écrits longs *Rapport de stage et mémoire professionnel* tout en s'interrogeant sur les pratiques des étudiants et leurs difficultés face à ces écrits. Par ailleurs, la problématique de l'analyse des pratiques professionnelles est particulièrement investie dans le champ de la formation des adultes : plusieurs auteurs, chercheurs et praticiens ont mis en évidence le rôle majeur des activités d'écriture dans le travail d'analyse des pratiques professionnelles. Cette modalité d'analyse apparaît comme un processus comportant diverses facettes : l'écriture comme travail de formalisation et de capitalisation des savoirs expérimentiels des adultes et des formateurs (Guibert, 1990) ou comme lieu de théorisation à partir d'une démarche clinique (Blanchard-Laville & Fablet, 2003 ; Cifali, 2001 ; Cifali & Giust-Desprairies, 2006).

Autre recherche, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, titre d'un récent ouvrage coordonné par Cros (2006),

est à cet égard explicite. Elle se centre, à travers l'analyse de dispositifs de formation professionnelle très différents, sur les effets de formation produits par l'écriture en montrant que ces effets sont étroitement liés au contexte de formation dans lequel est placée la pratique d'écriture, et plus particulièrement aux modalités mêmes d'accompagnement du formé dans son processus d'écriture. Dans le domaine de la formation des enseignants, les recherches réalisées s'inscrivent dans une perspective de professionnalisation des enseignants ou des futurs enseignants. Guigue a ainsi étudié la spécificité des mémoires professionnels comme « la relation qui s'établit entre, d'un côté, le réel du stage et des pratiques mises en œuvre et d'un autre côté, le discours descriptif, narratif, réflexif du mémoire » (2001). Les recherches actuelles contribuent à mettre en évidence la dimension réflexive et formative de l'écriture professionnelle, en fonction de différents aspects : les traces de l'activité ou du parcours d'apprentissage de l'étudiant via l'usage du portfolio notamment (Weiss, 2000 ; Morisse, 2004), l'écriture comme processus visant la « transformation sociale de soi » et s'ouvrant aux différentes méthodes participant de l'analyse du travail (Champy-Remousenard & Lemius, 2006), l'écriture comme source potentielle de réflexivité permettant de détecter des indices de professionnalisation dans les écrits des enseignants, (Vanhulle, 2005), l'écriture dans la formation à la recherche chez des professionnels avec leurs effets cognitifs et identitaires (Cros, 2006 ; Kaddouri, 2006), l'écriture comme outil de formation à la compréhension/appropriation d'un milieu socioprofessionnel dans le champ de la formation des formateurs d'adultes (Merhan, 2004).

Il est frappant de remarquer que ces recherches portant sur la rédaction de « rapports de stage » ou de « mémoires professionnels » ou de « portfolios » montrent toutes qu'elle est porteuse de messages paradoxaux, contribuant à générer des zones de tensions chez les étudiants : écart entre les représentations que les étudiants se font du genre de texte attendu et les normes explicites transmises par de multiples ouvrages de référence (Oudart & Verspieren, 2006), la difficulté de rendre compte de l'action liée à la singularité et à la fugacité des activités de travail (Astier, 2005), la difficulté de conceptualiser avec les cadres référentiels souhaités à partir de situations singulières.

L'ÉCRITURE DU RAPPORT DE STAGE : EXERCICE D'APPRENTISSAGE DE LA COMPLEXITÉ ET ENJEU DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Éléments contextuels

Une caractéristique du dispositif de formation en alternance des étudiants interviewés dans le cadre de notre recherche réside en ce qu'il pose, comme principe de formation, l'accompagnement universitaire de ceux-ci tout au long de leur parcours de formation se déroulant en principe sur trois ans. Le collectif d'accompagnement se charge de la gestion des stages et de la régulation des missions effectuées sur des terrains d'accueil très variés, où les étudiants sont amenés à négocier leur statut, leurs fonctions et leurs responsabilités (deux stages de 60 jours environ répartis sur deux ans et successivement en deux organisations différentes). Ils construisent ainsi des compétences professionnelles dont ils rendent compte dans un « rapport de stage ». Pour qu'ils ne se sentent pas prisonniers d'une double contrainte, l'équipe d'accompagnement leur conseille de séparer les publics destinataires. D'un côté, les stagiaires remettent à l'entreprise un document « professionnel » constituant une réponse adaptée aux problèmes qui se posent à elle. De l'autre, les étudiants produisent un rapport à l'adresse des membres de l'équipe universitaire chargés de son évaluation. Pour l'élaboration de ce dernier texte, l'équipe a fait le choix de donner aux étudiants des consignes souples susceptibles de varier en fonction des situations singulières rencontrées en cours de formation et visant à favoriser un retour réflexif sur l'expérience.

Le rapport de stage: un genre de texte composite

Dans les faits, les formes textuelles de ces rapports, négociées entre chaque étudiant et chaque référent universitaire sont d'une grande diversité: ils comportent des éléments de récits d'apprentissages ou de formation, de chroniques, de récits ou d'analyses de pratique, de journaux de bord, de portfolios. Ces rapports ont en commun de témoigner des actions et réflexions conduites par les étudiants durant leurs stages: ils rendent compte de la complexité des milieux d'accueil et de leurs effets sur les missions réalisées et leur place en tant que stagiaires. L'équipe d'accompagnement veille, en effet, à ce qu'ils problématisent et conceptualisent leur mission en présentant le contexte d'effectuation de celle-ci (dans ses dimensions à la fois historiques et conjoncturelles), leurs possibilités de choix et d'action, les motifs et les orientations intentionnelles qui les ont conduits aux choix opérés. Il s'agit alors de développer les référents théoriques dont ils se sont dotés pour légitimer leurs décisions. Les points à développer/thématiser

portent, par exemple, sur les modalités d'apprentissage en lien avec la spécificité du contexte, la posture du stagiaire, les effets des actions dans le contexte considéré, l'analyse plus détaillée d'une action particulièrement formatrice du point de vue du stagiaire, la question de l'observation comme compétence, les problèmes de posture énonciative dans un écrit universitaire, etc.

Bref ces textes doivent faire intervenir et articuler des cadres de références utiles à éclairer la construction d'une professionnalité de formateurs d'adultes. Précisons encore que l'évaluation de ces écrits est pondérée par une appréciation relative au processus de formation durant l'ensemble de l'année (évolution) et par l'appréciation des missions effectuées sur le terrain.

Ce rapport de stage rédigé, rappelons-le, à l'intention de l'université est en réalité un genre discursif hybride: il est un écrit « professionnel » en ce qu'il porte sur une expérience professionnelle et qu'il s'adresse à des accompagnateurs universitaires investis comme des formateurs d'adultes; il est un texte « académique », en ce qu'il intègre la mise en place de problématisations successives, porte sur des informations dont les dispositifs de recueil ont été mis en œuvre et stabilisés par l'étudiant lui-même, développe un caractère systématique et récurrent de la construction textuelle, comporte de nettes prédominances de séquences argumentatives et explicatives à valeur didactique, et intègre des citations explicites et des références à des travaux de recherche ou à des théories constituées.

Les textes ainsi produits comportent en permanence deux dimensions, l'une dédiée à la restitution de l'expérience vécue, où la dimension narrative est sollicitée, l'autre à son analyse où les aspects réflexifs et théoriques sont très présents. On peut en proposer un aperçu avec les deux exemples suivants :

Extrait 1 :

Cette mission s'est achevée par une animation durant un après-midi sur les notions de la dynamique [...]. Elle constituait ma première expérience en temps qu'animatrice pour adultes. Mon stress avant de commencer était énorme. Je pensais qu'au même titre que dans le métier d'enseignante que j'exerçais auparavant, je devais me positionner comme la personne qui détenait le savoir. Évidemment, face à un public de formateurs déjà expérimentés, je ne pouvais être crédible. J'ai réalisé, cependant, ce que le formateur pouvait apporter d'autre. L'écoute prêtée aux participants est essentielle. Il importe qu'il fasse preuve d'une grande concentration pour saisir correctement les propos des participants, de manière à pouvoir rebondir, prolonger, approfondir... Le travail se fait beaucoup sur les interactions qui ont lieu entre les participants. Les moments d'échanges sont très intéressants. [Rapport de Marie]

Extrait 2 :

L'engagement en formation implique une dimension conative¹ : *On s'engage en formation, en principe, parce qu'on a le projet d'apprendre des choses, de se former. [...] Le projet de formation, comme d'ailleurs tout projet d'action suppose une mobilisation d'énergie finalisée par un désir, une volonté, un besoin de changement qui lui donne sens, c'est-à-dire, une signification et une direction*². Or, bien souvent, la décision d'entreprendre une démarche de réinsertion sociale et professionnelle à R. ne découle pas uniquement du seul fait de la volonté du stagiaire (bien que son adhésion au projet soit une condition d'admission incontournable) mais est également dictée par certaines « contraintes » extérieures : fin de droit aux indemnités de chômage, incitation des services placeurs, etc. Ce constat souligne l'importance du travail de stimulation et de re-dynamisation auxquels sont confrontés les encadrants-formateurs de l'association. [Rapport de Jean-Pierre]

Ces deux extraits rendent compte d'une manière ordinaire, dans la restitution de l'expérience passée et dans l'effort d'analyse et de conceptualisation qui lui « répond ». Deux types de discours (Bronckart, 1996) sont repérables, l'un de type narratif, qui développe une scène où le sujet est mis à l'épreuve, rendant compte d'une activité mise en œuvre dans le cadre du stage, l'autre du type du discours théorique, avec références conceptuelles, précisions métalinguistiques et propos à portée généralisante. Le rapport de stage en ce sens est un travail de contextualisation (rendre compte de ce qui a été observé, discuté, analysé, mis en œuvre au cours même du stage, et qui appartient à la personne en ce cadre particulier) et de décontextualisation avec un effort de montée en généralité (déterminer ce qui, dans l'expérience singulière, dépend de processus généraux ou de dimensions formelles).

La perspective exotopique

En s'appuyant sur les travaux de Bakhtine (1984), Clot (1995) et Rastier (1999, 2001), on peut rendre compte d'un processus de formation qui fonctionne par régulation d'une rupture initiale. Rappelons le propos de Bakhtine :

Il existe une idée qui a la vie dure [...], c'est l'idée selon laquelle, pour mieux comprendre une culture étrangère, il faudrait se transplanter en elle [...]. Mais si la compréhension devait se réduire à cette seule phase, elle n'offrirait rien d'autre qu'une duplication de la culture donnée, elle ne comporterait rien de nouveau ou d'enrichissant. Une compréhension active ne renonce pas à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture, et n'oublie rien [...]. Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la

1. L'expression « conative » se rapporte à ce qui concerne les aspects du vécu et du comportement concernant l'impulsion et la volonté.

2. Barbier J.-M., *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1999, cité par Bourgeois E. et Nizet J., in *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1999.

compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture. (1984, pp.347-348)

Nous pouvons suivre Clot (1995, p. 176) lorsqu'il définit ce « paradigme exotopique » comme un « tiers milieu » où des formes de vie et des formes de recherche peuvent se développer en une zone commune de développement: le rapport de stage porte la trace de cet effort d'élaboration, avec sans doute une influence de la relation d'accompagnement qui le provoque et lui confère ses formes de possibilité. L'exotopie (se trouver « hors de ») que représente le stage dans une association ou une entreprise par rapport au contexte universitaire est sans doute accentuée par le fait qu'il constitue le plus souvent pour les étudiants une première expérience du monde du travail. Dans une telle perspective, le stage est à penser comme se déroulant dans un lieu autre, étranger et risqué. Comme nous le verrons plus bas, les enjeux identitaires sont importants et sollicités. C'est par rapport à l'histoire du sujet et ses repères qu'il y a tout d'abord rupture et confrontation.

Les dimensions narratives des rapports de stage permettent d'appréhender le stage comme une épreuve se développant dans un espace « distal », éloigné des repères habituels du sujet, et que les séquences narratives développées dans les rapports de stage permettent d'analyser (pour une conceptualisation des rapports entre récit et distal, voir Rastier, 1999, et également Baudouin, 2001, 2004). Dans une telle orientation, le principe exotopique permet de caractériser le processus de formation dans un dispositif de formation universitaire en alternance selon deux niveaux. Le premier niveau exotopique est défini par le caractère distal du stage, compte-tenu du parcours antérieur du sujet: la formation ici ne peut plus être pensée dans une logique proximale et graduée. On peut évidemment aménager les situations et intégrer des missions évolutives. Mais comme nous le verrons, le sujet est confronté à une étrangeté initiale radicale, qui est sans doute la condition même de la formation réalisée. Il y a formation parce qu'il y a distal, c'est-à-dire déplacement et rupture par rapport aux prises de forme antérieures du sujet (Baudouin, à paraître). Le second niveau exotopique est défini comme l'impact du contexte universitaire lui-même, sa « valeur ajoutée », qui fait que l'expérience du stage est davantage qu'un « job temporaire » supplémentaire. Le rapport de stage, en ce sens, est l'outil d'élaboration réflexive déterminé par le cadre de l'université. Il tend à une conceptualisation théorique, dédié à une *reprise* de l'expérience réalisée, en un milieu autre. Il est une rupture seconde par sa confrontation même aux savoirs formalisés et par l'effort de montée en généralité. L'alternance universitaire définit donc deux exotopies emboîtées: le stage en lui-même, primordial et irréductible, puis la reprise réflexive de l'expérience effectuée accompagnée de sa confrontation aux savoirs formalisés, permises par le rapport de stage. C'est bien cette double exotopie qui caractérise le processus de formation propre à l'alternance considérée ici, et dont la puissance se

mesure pleinement lors du stage réalisé la seconde année, avec une maturation sans commune mesure par rapport à la première expérience.

De l'exotopie aux tensions identitaires

L'analyse des rapports de stage montre que cette production discursive repose sur une implication, voire une surimplication de la part des étudiants, mettant manifestement en jeu des processus identitaires importants. Dans cet écrit, il est frappant de remarquer qu'ils comprennent et critiquent fréquemment leur expérience en termes de territoire, de rapports de *place* (Flahaut, 1978), de *face* (Goffman, 1973) et de *pouvoir* fréquemment vécus comme problématiques au cours de la première année d'alternance. La problématique exotopique est ainsi présente de manière très directe. Pour certains étudiants, il apparaît que la réalisation du passage entre l'université et le monde du travail n'est pas simple. Leur formation en alternance qui vise une maîtrise et une culture spécifique les sort d'un modèle disciplinaire, académique et constitue assurément une difficile mise à l'épreuve de leur identité faite de résistances, d'ambivalences et d'efforts pour construire de nouveaux repères (Merhan, à paraître). Le stage est ainsi source de questionnements, de doutes, de tensions conflictuelles, même s'il s'effectue dans un contexte favorable à leur intégration. Leur alternance leur permet d'être membres de différentes « communautés de pratique » (Wenger, 1998) à envisager comme des *institutions de sens*, c'est-à-dire comme étant « tout autant des systèmes conceptuels, de manière de penser et d'agir, que des dispositifs de distribution et de régulation stables de pouvoir » (Quéré, 2000).

Ceci pose de manière complexe et délicate la question du sentiment de compétence de ces étudiants-stagiaires, à associer bien sûr à celle de leur identité professionnelle. Nous constatons notamment que leur insertion dans un milieu de travail et leur engagement dans des activités souvent vécues comme déstabilisantes, ne sont pas sans risque : risque de ne pas se sentir à la hauteur, de ne pas se sentir compétent. Certains écrivent, par exemple, que leur jeune âge (entre 20 et 25 ans) est source d'incertitude voire de déstabilisation identitaire : « J'ai souvent l'impression – à tort ou à raison – que mon jeune âge est un obstacle majeur à la profession que je suis en train d'apprendre, l'idée que je puisse « manquer d'expérience » pour mener à bien mon activité professionnelle me perturbe et est capable de me déstabiliser au plus profond de moi-même ». Pour les mêmes ou pour d'autres, l'exposition au regard et au jugement de collègues ou de tuteurs plus expérimentés est génératrice de tensions susceptibles de porter atteinte à leur estime de soi : « Dans ma situation de stagiaire, je me suis senti plein de doute et inférieur dans la relation avec ma responsable de stage qui elle seule est compétente ». « En stage, j'ai très vite éprouvé de la difficulté à me « placer ». Où me tenir ? Comment me tenir ? Quel jugement si je fais ceci

ou cela ? ». On constate aussi dans les rapports de stage que les contextes de travail rencontrés provoquent soit des conflits au plan de la prise des rôles soit un sentiment d'inefficacité voire d'inutilité vécu sur un mode critique : « Ma plus grande difficulté durant mon stage a été de définir mon rôle et de me faire repérer comme stagiaire «formatrice». Nous disposons de nombreux exemples de ce type de propos.

À l'opposé, d'autres étudiants expérimentent une reconnaissance de leur rôle professionnel qui génère des tensions non moins éprouvantes, tant le sentiment de responsabilité au regard de la mission confiée est grand. Un étudiant constate : « Dans mon stage, si l'erreur voyait le jour, non seulement elle était amenée à disparaître au plus vite mais ses répercussions pouvaient avoir des conséquences que je n'aurais pas même imaginées. Une certaine urgence en niait même la possibilité... ». Une étudiante avoue : « La crainte, la peur de ne pas réussir m'ont accompagnée tout au long de mes activités » tandis qu'une autre reconnaît : « J'ai eu d'abord des difficultés à comprendre ma mission et ensuite j'ai eu peur que le dossier label qualité qui m'était demandé ne soit pas à la hauteur, j'ai dû vraiment faire chaque fois un effort pour ne pas me laisser bloquer par cette peur de ne pas être à la hauteur de la confiance qu'on m'accordait ». Ces derniers extraits montrent que les milieux professionnels attendent de ces étudiants universitaires des résultats opérationnels dont les enjeux peuvent être importants et où des processus tels que non seulement l'estime de soi – qui concerne les évaluations de la « valeur » personnelle – mais aussi le « sentiment de compétence » (Bandura, 1997), c'est-à-dire la perception qu'a la personne des chances qu'elle a de mener à bien une activité dans un domaine particulier, sont fortement mobilisés. Ces tensions relatives à l'écart entre d'une part les compétences et les connaissances maîtrisées par les étudiants, et, de l'autre, celles requises par l'image visée de soi, sont très fréquentes.

Notre étude confirme ainsi en partie l'hypothèse de Bourgeois (2006) selon laquelle les tensions identitaires sont d'autant plus saillantes et vécues comme importantes et urgentes à résoudre, qu'elles mettent en jeu, des images de soi s'incarnant dans des enjeux « existentiels » immédiats et concrets.

Tensions identitaires et effets sur l'engagement en formation

Les étudiants participent à des « communautés de pratique » aux logiques parfois opposées, sinon contradictoires, voire même paradoxales, – un système travail vs un système universitaire – dans lesquelles ils développent des rapports aux savoirs (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville & Mosconi, 1989 ; Charlot, 1993), des stratégies et des types d'apprentissages différents.

Cette participation est susceptible d'occasionner des turbulences identitaires mettant en jeu une grande énergie : « Les contextes de mon alternance ont été d'une extrême différence... J'étais tendu entre deux mondes et j'ai eu à agir *pleinement* dans ces deux mondes différents et indépendants l'un de l'autre, ce qui a été très difficile ». Par ailleurs, on peut repérer des sentiments de dissonance et/ou des conflits d'identification et de loyauté par rapport à l'un ou l'autre des milieux, susceptibles d'entraver le développement de nouvelles dimensions identitaires. Un étudiant reconnaît : « Je ne me suis pas vraiment intégré dans mon lieu de stage. Mes intentions d'apprendre étaient plutôt centrées sur la face universitaire de ma formation ». « Les cours théoriques universitaires sont un rajout qui complique l'alternance, ils n'apportent rien pour la vraie mission qu'on a à faire », reproche un autre étudiant. On peut aussi observer des processus de compromis et de désaffiliations temporaires et instables qui aboutissent à la transformation identitaire des étudiants : « J'ai abordé mon stage, un peu dans la noosphère avec un regard très théorique et puis j'ai réalisé peu à peu qu'agir, c'est agir dans un contexte donné avec ses aléas ! » ou encore : « Je me représentais le monde du travail comme un univers en noir et blanc où le juste est nettement différencié de l'injuste, mon regard naïf se met à évoluer... le travail va bien au-delà d'une réalité normalisée et standardisée ».

Si certains étudiants construisent leur identité professionnelle par des identifications à des figures marquantes des communautés de pratiques auxquelles ils participent : « J'éprouve une grande admiration pour l'investissement et la passion de ma tutrice pour son travail », « J'ai beaucoup apprécié d'entrer en contact avec des professionnels, de les connaître, de les voir travailler, c'est valorisant de travailler ». « Le stage m'a fait faire un énorme bond en avant qui a eu un énorme impact sur moi et sur ma vision du monde », d'autres, au contraire, peut-être moins portés à s'identifier à des modèles et/ou déçus par les milieux d'accueil, vivent des conflits interpersonnels liés à leur implication dans le stage et les mettant en porte à faux avec une image de soi visée ou à préserver et/ou leurs systèmes de croyances ou de valeurs. Le conflit s'inscrit alors dans une interaction sociale, au sens de « pratique » de relation entre deux ou plusieurs personnes : « J'ai abordé ma mission plein du sens que je lui donnais sans percevoir que je devais travailler avec les exigences, les urgences et les valeurs de ma responsable de stage, bien différentes des miennes. »

D'autres étudiants éprouvent des tensions relatives à l'écart entre les compétences et les connaissances qu'ils maîtrisent et celles requises par les contextes socioprofessionnels : « Parler en public est une des compétences inhérentes au métier de formateur que j'ai toujours admirée et désirée, je voudrais expérimenter cela à l'université avant de m'y confronter dans mon milieu de travail qui ne sera pas tendre en cas d'erreur ». Ces tensions sont alors liées aux pratiques professionnelles. D'autres étudiants enfin, particu-

lièrement à l'aise dans les contextes de mise en œuvre des missions confiées, réussissent à élaborer des liens entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail. Certains d'entre eux sont d'ailleurs investis comme des « universitaires » porteurs de « savoirs-pouvoirs » : « Avec le cours d'économie, j'ai tout de suite fait le lien avec ma mission », « À l'université, j'ai appris à faire des entretiens qui m'ont servi dans mon stage et j'ai sans arrêt fait des liens avec l'analyse des organisations », écrivent-ils. Ces étudiants font alors des choix qu'ils défendent, s'affirment, construisent une identité professionnelle solide : « Dans ma mission, j'ai eu à faire des choix, j'ai eu un mandat, j'ai apporté quelque chose, ça m'a fait mûrir. Après une année d'alternance, j'ai une vision plus claire de ce que je veux faire ensuite », conclut un étudiant dans son rapport.

À partir de ces développements et en nous référant aux travaux de Bourgeois (1998, 2006), nous faisons l'hypothèse que les tensions vécues par les étudiants peuvent conduire à leur engagement en formation dans la mesure où celle-ci est perçue, à ce moment-là, comme un moyen de soutenir leur remaniement identitaire en cours. Cette hypothèse se fonde sur l'idée que l'engagement en formation est lié à la perception que la formation peut contribuer à la régulation de tensions identitaires entre l'image de soi actuelle (tel qu'on est) et l'image de soi visée idéale ou normative (tel qu'on *voudrait* ou qu'on *devrait* être) (Higgins, 1987). Elle pose que l'engagement en formation dépend de la perception du sujet selon laquelle cette formation permettra de réguler une tension identitaire importante et urgente à résoudre : réaliser une image positive que l'on a soi-même de soi, ou que les autres attendent de soi, ou encore éviter une image négative (Carver & Sheier, 2000). La double exotopie évoquée plus haut n'est pas nécessairement un redoublement de difficulté. L'effort d'analyse et la confrontation aux savoirs permis par le rapport de stage permettent de surmonter et de donner sens aux difficultés rencontrées pendant le stage, et d'envisager sur cette base de nouveaux développements professionnels.

PERCEPTIONS PAR LES ÉTUDIANTS DE LA RÉDACTION DU RAPPORT DE STAGE

Les entretiens de recherche menés avec les étudiants à propos du rôle joué par l'écriture de leur rapport nous conduisent à penser que celle-ci constitue une expérience formatrice susceptible de les aider à reconnaître et à investir les multiples tensions éprouvées dans et entre les différents espaces-temps de formation traversés et d'ainsi en tirer profit. Il apparaît notamment qu'elle favorise les processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité) qui constituent des dimensions fondamentales de la construction de l'identité professionnelle et de la dynamique motivationnelle (Merhan, 2004, à paraître). Les entretiens montrent en particulier que ces

rapports, comme *constructions discursives*, permettent aux étudiants d'offrir une image *positive de soi* et des *significations* à l'équipe d'accompagnement, ce qui favorise chez eux, comme on le verra plus loin, de précieuses constructions de sens. Ceci leur permet notamment de mettre en évidence la représentation qu'ils se font de leur place dans les *cultures d'action* hétérogènes dans lesquelles ils sont impliqués, leurs représentations d'eux-mêmes en tant que *sujets agissants*, avec leurs autres *représentations identitaires*, (soi actuel et soi idéal ou normatif), issues de leur itinéraire (Barbier, 2006). Cette mise en représentation leur permet en particulier de s'engager dans des dynamiques identitaires semblant constituer un véritable « *potentiel énergétique* » (Kaddouri, 2002, 2005). Ces dynamiques, composées d'un ensemble de tensions, à savoir les tensions entre les différentes composantes de l'identité et les tensions vers un projet identitaire (projet de soi), sont très présentes dans les discours des étudiants. Le vers, nous dit Kaddouri, constitue « l'orientation identitaire à laquelle l'individu aspire et souhaite pour lui ». Cette orientation donne lieu à des *stratégies identitaires* visant à « réduire, maintenir ou empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre identité héritée et identité visée. » Les extraits suivants issus des entretiens, montrent que ces dynamiques et stratégies identitaires jouent manifestement un rôle fondamental dans l'engagement en formation des étudiants. En suscitant un retour sur soi, l'écriture conduit les scripteurs à accéder à une forme d'historicité et à un processus dynamique qui favorise la construction d'une image de soi s'élaborant, comme on l'a vu, à partir d'un certain nombre de représentations et de valeurs partagées par les membres de l'équipe universitaire auxquels ces écrits sont destinés.

Vers un « effet cathartique » de la rédaction du rapport de stage

Les étudiants soulignent l'importance que cette activité scripturale a revêtu pour eux au regard des tensions relatives aux enjeux précédemment évoqués. L'on perçoit alors qu'écrire sur sa pratique revient à mettre en œuvre une démarche rétrospective et interprétative qui vise à clarifier les implications subjectives mobilisées dans l'action. Par la médiation de cet écrit, on peut repérer que les étudiants analysent leurs investissements personnels, affectifs, idéologiques, c'est-à-dire leurs « représentations, leurs angoisses et leurs peurs ». (Bréant, 2004). Les discours relatifs aux effets de la mise en texte de leur action se réfèrent ainsi fréquemment à la catharsis en ce sens qu'elle permet une clarification de situations vécues douloureusement, ayant généré des représentations de soi négatives ou dévalorisées. La rédaction permet ainsi que se constitue l'identité professionnelle des étudiants, entre ce qui se joue en termes d'identité dans la situation de stage et dans le discours

adressé à l'université: « Ce rapport m'a rappelé plein de choses et ouvert les yeux sur énormément de choses, il y a plein de choses sur ma place que je n'avais pas forcément clairement remarquées » dit un étudiant. « Ce rapport a joué un rôle majeur, un rôle hyper-important, ça a été clairement un décentrement par rapport à tous mes affects et par rapport à ce stage qui a été une grande claque pour moi, quand même: pas réellement de place sur mon lieu de stage pour me déployer en tant que formateur d'adultes, pas de reconnaissance, et ce regard pesant de ma tutrice qui m'oppressait, me scrutait et me donnait l'impression de tout faire de travers », se rappelle un autre étudiant. « Ça m'a sauvé la vie... », s'exclame d'emblée une étudiante qui a souhaité témoigner, par l'écriture, de sa difficile et « déprimante » expérience de stagiaire: « Je crois que tout ce que je n'ai pas pu dire finalement, j'ai pu le mettre dans le rapport, ça a été une manière de faire une... thérapie ».

Le rapport de stage représente ainsi l'occasion de faire reconnaître et de tirer quelque « intérêt » des tensions éprouvées, plutôt que de continuer à en payer les angoisses, les doutes, les déceptions, les découragements. Sa rédaction s'inscrit ainsi pour beaucoup d'étudiants dans une dynamique de restauration d'une identité déstabilisée. Le dispositif d'écriture est alors utilisé comme un moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image négative.

Rapport de stage et processus d'auto-évaluation (estime de soi, sentiment de compétence et réflexivité)

Les entretiens montrent que le rapport de stage autorise ainsi à développer des stratégies identitaires visant à la fois le maintien d'une certaine consistance psychologique, l'acquisition d'une nouvelle estime de soi et une reconstruction par projection objective: « Le fait d'avoir écrit ça (son rapport), moi ça m'a donné plus de consistance, ça m'a élevé un peu au-dessus, c'était vraiment important de pouvoir objectiver et d'expliquer certaines choses ». Remarquons au passage qu'« expliquer » peut signifier ici que l'on s'adresse à soi-même mais implique aussi l'existence d'un destinataire – en l'occurrence, les membres de l'équipe d'accompagnement universitaire – pour lesquels il s'agit, comme on l'a vu, de se définir ou de se redéfinir, en se décollant de son expérience afin de l'élucider et de se positionner au plan identitaire. Ce rapport de stage visant à unifier les différentes composantes de l'identité de façon à renforcer la cohérence de l'image de soi et à confirmer l'identité revendiquée, conduit certains étudiants à exercer un jugement et à développer un esprit critique par rapport à certaines dimensions de leur formation en alternance, au point même d'envisager une pause dans un trajet jugé par trop « déstabilisant », « difficile », « exigeant »: « Cet écrit m'a permis de me rendre compte que j'ai tout de

même effectué un travail pendant mon stage et que malgré les difficultés, j'ai toujours essayé de faire au mieux de mes capacités, j'ai repris confiance en moi et je me sens enfin prête à effectuer ma deuxième année de stage mais... à certaines conditions!». Ou encore, comme le dit un étudiant à propos de son « vécu de l'alternance » : « Mon rapport m'a fait réaliser que quelque chose a « cloché » dans mon alternance, j'ai d'ailleurs décidé de rompre le rythme de l'alternance, du moins celui « dicté » par l'université, pour me remettre d'une trop grande déstabilisation, trouver une alternance qui m'appartienne et réfléchir encore une année pour trouver un stage qui me corresponde vraiment. L'an prochain, je ne ferai que les cours ». Ici, l'expérience du stage vécue comme négative a généré, entre autre, « un projet de soi en formation », fondamentalement orienté vers l'université et plus en congruence probablement avec la représentation du soi idéal de cet étudiant. Le rapport de stage a permis de faire le point et a constitué un support utile pour un repositionnement et une redéfinition identitaire.

Rapport de stage et émergence de nouveaux «sois possibles»

Moments symboliques, moments d'affirmation d'une identité, l'écriture permet l'expression de nouveaux « sois possibles » (Markus & Ruvolo, 1989), de projets d'avenir par rapport au métier de formateur. Elle donne l'occasion aux étudiants de se définir soit en continuité avec le choix initial (confirmation identitaire) soit en termes d'orientation vers des buts nouveaux conçus en cours de formation. Elle permet ainsi de participer au processus de construction d'une identité professionnelle propre, de se penser comme professionnel, et de se construire un rapport au métier de formateur d'adultes : « La réalisation de mon rapport m'a permis d'avancer dans la profession de formateur d'adultes. Revenir sur mon année, avec un regard neuf et un peu plus expérimenté m'a permis de mener une réflexion personnelle. Ça a été une introspection parfois douloureuse, mais elle est surtout accompagnée d'une certitude : celle d'avoir fait le bon choix quant à mon avenir professionnel ». Ou encore : « Après l'écriture de mon rapport, j'ai une vision plus claire de ce que je veux faire ensuite comme formatrice ».

Comme le souligne un étudiant : « Quand je me mets à écrire, il y a comme une distance de moi à moi mais en même temps, c'est réducteur, parce que j'ai forcément choisi certaines choses et que j'ai mis de l'ordre d'une certaine manière ». Il y a en effet plus dans l'action que tout ce que l'on peut en écrire, et l'autre que soi-même peut s'écrire de multiples façons... La narration comme opération de « mise en intrigue » conduit nécessairement à opérer des choix difficiles qui peuvent être éloignés de la multiplicité des situations complexes vécues.

Écriture et apprentissages

La rédaction du rapport est le deuxième temps de l'exotopie propre à l'alternance universitaire. En s'efforçant de formaliser, d'objectiver leur pratique, les étudiants travaillent à leur propre conscientisation : par leurs différentes prises de conscience, ils peuvent adopter des points de vue nouveaux à la fois rétrospectifs et prospectifs, plus lucides et plus critiques sur eux-mêmes, les autres, l'environnement, les pratiques sociales. Ils mettent particulièrement en évidence l'intérêt de l'usage de la théorie pour mieux comprendre la complexité de leurs réalités socioprofessionnelles. Quelques extraits : « Avec la théorie, je me suis décentré, j'ai relativisé ma situation ». « Dans mon rapport, j'ai en fait essayé d'analyser ma situation en orientant mon point de vue sur le fonctionnement de l'institution et non plus sur la recherche frénétique d'un coupable... le monde du travail pour moi maintenant se décline en une infinité de nuances grises, nuances que je commence seulement à distinguer, qui m'amène à plus de tolérance et de lucidité ». « Par l'écriture, mon regard a pris une autre direction, j'ai découvert que ma perception d'une situation problématique et douloureuse pouvait se déplacer sur une ligne invisible reliant ma subjectivité (mes émotions) à une réalité institutionnelle (cloisonnement des services) ».

Incontestablement, pour la plupart des étudiants, l'écriture comme figuration de l'expérience, est un puissant levier d'intégration et d'ancrage de différents apprentissages réalisés à l'université et dans le monde du travail : « Dans mon rapport, j'ai sans arrêt fait des liens entre ma mission et les cours d'économie et la sociologie des organisations ».

Les propos tenus par les étudiants ont attiré notre attention sur le fait que l'activité d'écriture, fut-elle induite par le cadre formel d'une formation universitaire, engage les étudiants bien au-delà d'un travail académique rédigé en vue d'une évaluation. Ainsi peut-on penser que cette implication des étudiants dans leurs textes correspond à un véritable temps de formation pouvant jouer un rôle déterminant dans leur dynamique identitaire, en générant une intensité du processus motivationnel : « Moi, j'ai eu un besoin presque vital de prendre du temps pour écrire ce rapport, reconnaît une étudiante. Contrairement à d'autres dossiers d'évaluation que je rends, où je rends le dossier pour avoir une note, là... je rends pas mon rapport de stage pour avoir une note. Je m'en ficherais presque d'avoir ma note, ce qui compte, c'est que j'ai dit les choses le plus honnêtement possible et compris des choses qui me serviront ». Une autre ajoute : « Mon rapport, c'est surtout quelque chose pour moi, je me suis fait un cadeau qui a une pertinence pour moi ».

CONCLUSION

Nous venons de le voir, l'engagement des étudiants dans l'écriture de ces rapports est important. Leur étude permet d'observer les stratégies, positionnements ou transactions identitaires qu'ils mettent en place pour réduire, maintenir ou empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre trajectoire antérieure et identité projetée. Un même espace d'écriture, on l'a vu, peut être investi de manière différenciée, en fonction des logiques d'inscription des étudiants. Certains s'y impliquent avec un objectif de légitimation identitaire qui inclut une démarche évaluative des compétences acquises, c'est le cas des étudiants acquis au principe de l'alternance qui s'inscrivent dans une dynamique d'acquisition identitaire professionnelle. D'autres, au contraire, qui sont dans une dynamique de redéfinition par rapport au dispositif d'alternance, s'y impliquent mais en s'interrogeant et en cherchant un sens à leur formation. C'est le cas notamment des étudiants qui supportent mal la perte de leur identité d'étudiant reconnu et leur nouveau statut de *stagiaire*.

La perspective exotopique permet de conceptualiser ce qui est de nature à provoquer la formation dans l'expérience même du stage, qui apparaît le plus souvent comme une épreuve à surmonter, provoquant une rupture dans les repères habituels du sujet et des conflits au plan des prises de rôles. La rédaction du rapport de stage apparaît dès lors comme un effort visant à réguler les tensions affectives et cognitives éprouvées et à favoriser les processus d'autoévaluation tout en développant des capacités réflexives et critiques. C'est alors l'université, seconde forme de l'exotopie, en tant que lieu différent de la situation de stage, qui introduit de l'autre, de l'altérité, de l'autrement, fidèle en cela à l'approche étymologique du mot *alternance*. À propos de la rédaction de leurs rapports, la plupart des étudiants disent combien il est important que leur expérience ait pu donner lieu à une écoute personnalisée de leur itinéraire d'activités entre les différents espaces-temps de formation que sont l'université et le monde du travail. Penser la formation dans une perspective exotopique constitue une direction de recherche que nous explorerons davantage dans le futur.

Nos travaux montrent toute l'importance à accorder aux dynamiques et stratégies identitaires dans lesquels les étudiants s'inscrivent et ce, afin qu'ils puissent élaborer du sens autour de leurs activités socioprofessionnelles, ce dernier étant, on l'a vu, le garant incontournable de leur engagement dans le processus de formation. Dans cette perspective, on peut penser avec Ardoino (2000) qu'il est crucial qu'un dispositif de formation en alternance offre un « espace de pratique réflexive plus clinique, plus intersubjective et interactive que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative. » Bourgeois et Nizet (1997) développent aussi l'idée que la situation de formation peut remplir une fonction d'apprentissage si elle est construite comme un espace « protégé » offrant au sujet un espace

de liberté et un cadre sécurisant lui donnant le droit à la réversibilité de la pensée et de l'action, à la prise de risque, à l'erreur. L'espace protégé apparaît alors comme la réponse dialectique à la nécessaire exotopie qui doit fonder le projet pédagogique de professionnalisation. Il s'agit alors, entre autres, d'accorder une place importante à l'évaluation formative tout en fournissant des outils métathéoriques et méthodologiques pertinents au regard de l'environnement socioprofessionnel et des actions toujours situées et singulières dans lesquelles sont engagés les étudiants-stagiaires. Force est de constater l'importance de ces outils dans le contexte de l'alternance : ils servent manifestement aux étudiants pour établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail.

Si notre étude des rapports de stage met en évidence que ce qui participe essentiellement de l'engagement des étudiants dans la rédaction de cet écrit est la possibilité pour eux de transférer différents savoirs d'un contexte à un autre, elle met aussi en évidence qu'il importe de ne pas réduire ce processus de transfert à un « passage » entre des temps de formation différents. Ce passage est d'abord une rupture correspondant à une crise identitaire que la rédaction du rapport de stage est susceptible de contribuer à réguler. C'est en ce que cette rédaction constitue un rite de passage permettant aux étudiants de reconnaître et de faire reconnaître leur action (comme ensemble d'activités) qu'elle a une fonction formative. Dans cette perspective, on peut penser que l'accompagnement à l'écriture peut jouer un rôle majeur comme interface structurante entre formation et travail, dès lors que son enjeu n'est pas réduit au seul formalisme de l'évaluation et de la certification – ce qui constituerait une menace réelle sur le pouvoir formateur du rapport de stage.

Les problématisations issues des situations de stage révèlent la très grande complexité de l'activité professionnelle des formateurs d'adultes et de leur apprentissage dans et par les situations de travail. Elles posent essentiellement la question des liens entre savoirs et identité socio-professionnelle. Cette problématique mériterait d'être étudiée de manière approfondie *via* des recherches portant à la fois sur la mise en évidence des tensions et des changements identitaires provoqués par l'écriture sur la pratique et sur les différents types d'engagement dans cette écriture, dans le contexte de l'alternance. En outre, on peut penser que la réflexivité que permet l'écriture est variable selon les dispositifs d'accompagnement à l'écriture de rapports de stage et/ou de mémoires professionnels. Des recherches sur le rôle de cet accompagnement à la fois au plan de l'engagement en formation des étudiants et dans la gestion des conflits identitaires qu'ils vivent pourraient permettre de dégager des pistes quant à l'amélioration qualitative de dispositifs de formations universitaires à visée professionnalisante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alava, S. & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses*, 40, 141-178.
- Astier, P. (2005). Modèle narratif et réflexivité dans les situations de travail et de formation. In M. Derycke (Éd.), *Cultures et réflexivité*. Publications de l'Université de St Étienne, Centre de Recherche sur la Formation.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New-York: Freeman. & Co.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Kaddouri & G. De Villers (Éds), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris: L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. (2001). Autobiographie et formation: regards sur le texte et l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Baudouin, J.-M. (2004). Genre de texte et activité: le cas de l'autobiographie. Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de Linguistique Française, Université de Genève*, 26, 391-411.
- Baudouin, J.-M. (à paraître). Savoirs d'action, approche autobiographique et catégorie du distal. In J.-P. Astolfi (Éd.), *Savoirs et acteurs de la formation*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Éditions universitaires.
- Blanc, N. & Varga, R. (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble*, 34.
- Blanchard-Laville, C & Fablet, D. (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyses de pratique et d'écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136, 101-109.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Kaddouri & G. De Villers (Éds), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bréant, F. (2004). Questionnement éthique et compétences professionnelles: pourquoi écrire?. In P. Hébrard (Éd.), *Formation et professionnalisation*

- des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé* (pp. 151-175). Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Carver, C.-S. & Scheier, M.-F. (2000). Origins and Functions of Positive and Negative Affect: A Control Process View. In E.-T. Higgins & A. Kruglanski (Eds). *Motivational Science, Social and Personality Perspectives* (pp. 256-272). Philadelphia, PA : Psychology Press.
- Champy-Remoussenard P. & Lemius, B. (2006). Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et ses effets sur les participants. In F. Cros (Éd.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1993). L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles. *Éducation Permanente*, 115, 7-18.
- Cifali, M. (2001). Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp.293-313). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte/Poche.
- Cros, F. (2006). (Éd.). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dabène, M. & Reuter, Y. (Éds) (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble*, 17.
- Fintz, C. (1998). Bibliographie commentée. In C. Fintz (Éd.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou rénovation?* (pp.339-382). Paris : L'Harmattan.
- Flahaut, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. & Romainville, M. (1997). *L'étudiant-apprenant*. Paris : Bruxelles : De Boeck.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi ; 2. Les relations avec le public*. Paris : Minuit.
- Guibert, R. (1990). Les adultes et l'écriture. *Éducation permanente*, 102.
- Guigue, M. (2001). Pratiques professionnelles, rapport à l'écriture et rapport au monde, *Enjeux*, 50, 69-78.
- Kaddouri, M. (2002). Les dynamiques identitaires. Questions pour la recherche et la formation, *Recherche et formation*, 41.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel & R.Wittorski (Éds), *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros (Éd.), *Écrire sur sa*

- pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Higgins, E.-T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect, *Psychological review*, 94 (3), 319-340.
- Markus, H. & Ruvolo, A. (1989). Possible Selves: Personalized Representations of Goals. In L. Pervin (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. (pp. 211-237). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Merhan, F. (2004). La formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique. In R. Arce, F. Farina, M. Novo, A. Egide, J. Ardoino & G. Berger (Éds), *La dimension critique en éducation*. Universidade de Santiago de Compostella, 153.
- Merhan, F. (à paraître). Tensions identitaires et dynamiques d'engagement en formation par alternance. In J.-P. Astolfi (Éd.), *Savoirs et acteurs de la formation*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Morisse, M. (2004). L'application du portfolio à l'université et ses effets réflexifs. *Revue du C.R.E. de l'Université de Saint-Étienne*, 163-178.
- Oudart, A.-C. & Verspieren, M.-R. (2006). Rapport de stage et Mémoire professionnel. Entre normes et représentations. In N. Blanc & R. Varga (Éds). Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble*, 34.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In *Analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-169). Paris: PUF.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. de Fornel & L. Quéré (Éd.), *La logique des situations* (pp. 173-198). Paris: EHESS.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Vanhulle, S. (2005c). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Éds), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue, Repères*, 30, 13-31. Paris: INRP.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, 132, 11-22.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs

Marie-Laure Chaix
**Établissement national d'enseignement supérieur
agronomique de Dijon (ENESAD)**

Alors que l'on attribue beaucoup de vertus aux dispositifs de formation par alternance – remobilisation scolaire, insertion sociale, formation qualifiante mieux adaptée aux besoins de l'économie – Cohen-Scali (2000), dans la première partie de son livre, nous avertit que ces dispositifs participent, d'abord, à une déstabilisation des jeunes adultes qui y sont soumis. L'entrée dans un tel dispositif, en effet, est contemporaine d'une série d'interrogations sur le devenir personnel autant que professionnel. Ces dispositifs mettant en crise les identités, on peut se demander à quelles conditions ils participent à leur recomposition, ce qui caractériserait la fonction formative de ces dispositifs. C'est ce que je vais tenter de montrer dans cet article.

Je m'appuierai, pour cela, sur une série d'enquêtes réalisées en 1979 puis 1989 (Chaix, 1983, 1993), avec des élèves de l'enseignement agricole préparant un diplôme technique du niveau du baccalauréat, le BTA¹. On peut penser que les enquêtes en BTA n'ont pas leur place dans le cadre d'un article sur les ingénieurs. C'est pourtant à partir d'elles que j'ai fait le projet de problématiser et structurer une approche² des dispositifs de formation par alternance et de la mettre à l'épreuve auprès d'autres formations par alternance et, notamment, d'une formation continue d'ingénieurs de la métallurgie, type NFI³. Cette activité de recherche a d'abord trouvé ses

1. Le Brevet technique agricole (BTA) aujourd'hui transformé en Baccalauréat technologique et en Baccalauréat professionnel.

2. J'ai eu l'ambition de construire un modèle d'analyse, mais le degré de théorisation et de généralisation n'est pas assez important pour tenir ce projet. Je m'en tiendrai à une approche structurée et problématisée, utilisable avec d'autres formations de ce type.

3. Nouvelles formations d'ingénieur créées en 1989 pour former à l'encadrement de la production.

questions dans mon activité d'enseignant-chercheur auprès d'ingénieurs agronomes en formation initiale.

Dans une première partie, je propose, donc, de donner les grandes lignes d'une approche structurée et problématisée des dispositifs de formation par alternance, puis de répondre à la question posée dans la seconde partie avec l'exemple des ingénieurs.

UNE APPROCHE PROBLÉMATISÉE ET STRUCTURÉE DE L'ALTERNANCE EN FORMATION

Le point de vue adopté est celui de la socialisation et, partant, de l'étude des processus de construction/déconstruction identitaire en cours de formation. L'approche proposée est problématisée et structurée autour des deux dimensions de la construction identitaire telle que la propose Dubar dans sa théorie de la socialisation, le processus identitaire relationnel et le processus identitaire biographique :

Le premier concerne l'*attribution* de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu. Il ne peut s'analyser en dehors des *systèmes d'action* dans lesquels l'individu est impliqué et résulte de « rapports de force » entre tous les acteurs concernés et de la légitimité – toujours contingente – des catégories utilisées. (...). Le second processus concerne l'intériorisation active, l'*incorporation* de l'identité par les individus eux-mêmes. Elle ne peut s'analyser en dehors des *trajectoires* sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des « identités pour soi » qui ne sont rien d'autre que « l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont » (Laing, p. 114)⁴ (...). (2000, chapitre 5, p. 111).

Les « stratégies identitaires » ont pour fonction de réduire l'écart entre ces deux identités.

Dans l'approche proposée, on envisagera, donc, deux ensembles de conditions : les conditions politiques et institutionnelles qui donnent sens à une « offre identitaire », à des formes de reconnaissance institutionnelle constitutives de « l'identité pour autrui » – par exemple un parcours de formation adapté à un niveau d'aspiration, ou une formation diplômante ; puis les conditions personnelles qui permettent le jeu des transactions biographiques entre « identités héritées » et « identités visées » constitutives de « l'identité pour soi ». Cependant, d'autres approches touchant à la sociologie des professions et à l'anthropologie sociale seront sollicitées.

4. Laing R.-D. (1961). *Self and the others*. Trad. française : *Le soi et les autres*. (1971) Paris : Gallimard.

Les conditions politiques et institutionnelles

LA MISE EN PLACE DE L'ALTERNANCE EST LIÉE À L'HISTOIRE DES RAPPORTS ENTRE L'ÉTAT ET LES GROUPES PROFESSIONNELS

Lichtenberger (1995) montre que l'alternance est un dispositif aux fonctions politiques, sociales et pédagogiques. Il décrit les trente années qui, des années 1960 aux années 1990, ont vu émerger « un modèle français de l'alternance ». D'abord inscrite dans les pratiques comme le signe d'une exclusion de l'école pour les esprits « concrets », l'alternance, en période de montée du chômage, devient le principal outil de la politique d'insertion des jeunes ; puis une voie normale d'insertion et de qualification, notamment au niveau IV avec la création des baccalauréats professionnels ; enfin, dans les années 1990, elle est étendue à tous les niveaux de formation et, notamment à l'enseignement supérieur. Un ensemble de formations professionnalisantes se mettent en place dans les domaines scientifiques et techniques. L'objectif est d'améliorer le niveau de qualification et le rapport entre la formation et l'emploi, mais Bourdoncle (1994) montre aussi que l'universitarisation des formations professionnelles, notamment pour les catégories intermédiaires, participe à la structuration des groupes professionnels et à leur visibilité sociale. Dans cette perspective, et même aux niveaux IV et III⁵, les dispositifs de formation par alternance participent à la structuration et à la reconnaissance des groupes professionnels.

LE RAPPORT ÉCOLE-ENTREPRISE RENVOIE À LA TENSION ENTRE PROFESSION ET MÉTIER

S'appuyant sur les travaux de Desrosières et Thévenot⁶, Dubar et Tripier montrent que les groupes professionnels s'organisent selon deux logiques qui ont présidé à la construction des catégories socioprofessionnelles en France : une logique transversale, la plus ancienne, qui concerne l'appellation du métier et « unit tous ceux qui pratiquent le même type d'activité », et une logique verticale, plus récente, pour qui le niveau de formation scolaire devient la référence majeure du niveau de qualification de l'emploi visé tandis que l'expérience, et l'apprentissage qui en est le véhicule, perdent de leur importance. À propos de ceux qui sont liés par la logique transversale des métiers, ils écrivent :

Dans tous les cas, ce n'est pas seulement ni d'abord leur diplôme ou leur formation initiale qui sert à les définir mais leur apprentissage pratique, leur expérience professionnelle et leur appartenance à un groupe professionnel qui est bien autre chose qu'une catégorie statistique ou un « niveau de formation ». Il s'agit, en fait, d'une identification à une activité et à ceux qui l'exercent, d'un

5. Niveau IV (baccalauréats technologiques et professionnels), niveau III (brevet de technicien supérieur ou diplôme universitaire de technologie)

6. Desrosières A. & Thevenot L. (1988). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris : La Découverte (Repères)

autre mode de socialisation que l'école, d'un apprentissage qui ne repose pas sur une qualification juridique attestée par la possession d'un titre scolaire mais sur la compétence personnelle acquise par l'exercice d'un métier mais aussi, parfois, par le rattachement à un groupe professionnel ou à une institution (l'Armée, la Police, l'Éducation Nationale) dotée d'une forte visibilité symbolique. (1998, pp.142-145)

La tension métier-profession traverse, donc, tous les groupes professionnels. Cependant, on peut avancer que cette tension affecte les rapports école-entreprise parce que, dans le cas des dispositifs alternants, les tuteurs sont d'abord sollicités sur le plan de leurs savoirs d'expérience tandis que les enseignants le sont sur celui de leurs connaissances disciplinaires. Par ailleurs, l'identité de métier des enseignants, comme celles d'autres catégories intermédiaires, sont fortement divisées entre métier et profession comme le montrent les travaux de Demailly⁷ et Montjardet⁸ rapportés par Dubar et Tripier (1998, pp. 161-164). Dans une étude sur les baccalauréats professionnels, Lechaux (1995) observe, lui aussi, que les rapports des enseignants aux tuteurs d'entreprise sont fonction de leurs identités de métier : soit identité d'enseignant référée aux savoirs disciplinaires qu'ils enseignent, soit identité de formateur référée à leur activité d'accompagnement des élèves. La tension profession-métier est, bien entendu, particulièrement forte dans le premier cas – écart entre savoirs scientifiques et techniques enseignés en classe et savoirs d'expérience des professionnels – alors qu'elle est réduite dans le second.

LES APPRENTISSAGES « SUR LE TAS » PROPOSÉS EN ENTREPRISE SE FONT SUR LE MODE DE LA TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE, C'EST-À-DIRE QUE L'ATTRIBUTION D'UNE PLACE ET D'UN PARCOURS DANS L'ORGANISATION DU TRAVAIL SONT SIGNIFICATIFS D'UN RÔLE ET D'UNE MAÎTRISE ANTICIPÉS

Dans les années 1980, face à la montée en puissance de l'intervention de l'école dans les formations professionnalisantes, un certain nombre de travaux sociologiques et ethnologiques ont été réalisés pour comprendre comment se faisaient la transmission et l'apprentissage des savoirs professionnels dans le cadre de la famille, que ce soit dans les exploitations agricoles ou les entreprises rurales. Parmi eux, Geneviève Delbos et Paul Jorion (1984) à propos des paludiers, Patrick Pharo (1985) à propos d'exploitants agricoles familiales, ont exploré la genèse de cet apprentissage au cours de l'enfance et de l'adolescence⁹. Ces travaux montraient que trois dimensions

7. Demailly L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, XXIX 1/87, p. 59-69

8. Montjardet D. (1987). Compétence et qualification comme principe d'analyse de l'action policière. *Sociologie du travail*, XXIX, 1/87, p. 47-68; *Ce que fait la police. Sociologie de la force publique*. Paris: La Découverte

9. L'objectif n'était pas de recueillir les derniers soubresauts d'un mode d'apprentissage destiné à disparaître ou à changer, mais de comprendre, face à la montée en puissance du

le caractérisaient: l'intégration du jeune au travail en fonction de son âge et de son sexe, ce positionnement lui indiquant qu'il prend place dans le collectif de travail des adultes, dans la perspective d'une maîtrise progressive de l'ensemble des activités qui lui incomberont en tant qu'adulte; l'absence d'explications de la part des pères ou des maîtres de stage, ce que Pharo appelle « l'instruction sans instruction »; la recherche de « reconnaissance » des jeunes par rapport aux adultes de la famille et par rapport à l'ensemble de la communauté professionnelle, qui incite, par exemple, les fils, par approximations successives, à devenir des « métaphores de (leur) père » (Delbos & Jorion, p. 117). Dans ces conditions,

... Si l'on tient son rôle dignement, ce ne sera jamais parce qu'on voit, mais parce qu'on « s'y voit », par anticipation de la maîtrise à venir. Et ce travail-là, générateur de savoir, par identification à une image future de soi-même, c'est l'enfant, et lui seul, qui le fournit. Dans un autre langage, on parlerait de la contribution du moi idéal à la constitution du moi (Delbos & Jorion, p. 129).

Les processus d'identification des enfants aux adultes, mais aussi, des adultes aux enfants qu'ils sollicitent implicitement dans un certain rôle – et que Zarca (1984), à propos de la relation entre maître d'apprentissage et apprenti appelle « identifications croisées » – jouent d'autant plus fortement que les savoirs ne sont pas explicités. Identités et savoirs sont co-construits et font l'objet de la reconnaissance par soi et par les autres.

Que se passe-t-il quand l'école vient s'immiscer dans ces modes de transmission familiale? Les trois dimensions de l'apprentissage familial y sont reproduites et pourtant changées (Chaix, 1983). C'est-à-dire que, même s'il ne s'agit pas de leur enfant et même si l'organisation du travail n'est pas familiale, les maîtres de stage agissent malgré tout selon une procédure de transmission générationnelle de leur métier: ils attribuent au stagiaire une place dans l'organisation du travail et une progression dans la hiérarchie des activités significatives de ce mode de transmission. Cependant, l'école vient en tiers dans la relation tutorale, sa présence impose une affiliation à plusieurs types de référence – de savoir, de façon de dire et de façon de faire –, elle sollicite des explications dans l'ordre de l'explicite et de la rationalisation, elle est dans une certaine défiance à l'égard d'une identification massive des stagiaires aux façons de faire et de penser des tuteurs.

rôle attribué à l'éducation dans le développement économique, comment fonctionnaient les processus de transmission professionnels, quel rôle pouvait avoir l'école quand elle intervenait dans ces modes de transmission.

Les conditions qui tiennent à la personne en formation

Parce qu'il est mis en situation d'avoir à se construire à partir de plusieurs références – de savoirs, de modèles professionnels – l'élève devenant stagiaire est « obligé » à l'autonomie. C'est la condition de mise en place de transactions entre identités attribuées et identités revendiquées, entre savoirs fondés sur des connaissances disciplinaires et savoirs fondés sur l'expérience. Cette multiplication des références identificatoires sollicite, chez les stagiaires, des capacités d'autonomie et de détermination. Or, ces capacités se construisent dans le cadre d'une offre identitaire constituée par chacune des instances de socialisation de leur trajectoire: la famille, elle-même inscrite dans une catégorie socio-professionnelle et un espace géographique qui ne sont pas sans effets sur les choix scolaires; les écoles successives jusqu'aux filières professionnalisantes et diplômantes, les groupes d'appartenance. Le soutien qu'ils reçoivent lors de ces premières socialisations, à l'occasion des réussites et des échecs, fondent « l'estime de soi », cette capacité essentielle pour faire face aux situations d'incertitude qui sont celles de l'alternance et de l'entrée dans la vie adulte (Dubar, 1993). L'existence d'une identité de projet (Tap, 1988) et la capacité à la mettre à l'épreuve de la réalité de la vie adulte, notamment dans le cours du stage, permet aux jeunes d'entrer dans le jeu des « transactions identitaires », base des processus de socialisation (Dubar, 2000).

Dans l'alternance, les indicateurs de la capacité à être acteur c'est, d'abord, la capacité à construire une position de stagiaire, dans le cadre du travail, en accord ou en contestation avec celle qui est attribuée par le tuteur; c'est, ensuite, la capacité à construire un savoir autonome entre des références de savoir en continuité ou en tension entre école et entreprise.

ÊTRE EN CAPACITÉ DE CONSTRUIRE UNE POSITION DE STAGIAIRE

Cette capacité se traduit par le fait que ces stagiaires revendiquent des positions qui ne sont pas toujours celles qui leur sont attribuées. En effet, les filles peuvent contester les positions fondées sur une division sexuelle du travail et des rôles qui les empêchent d'accéder à des tâches – et à des rôles – réservées aux hommes; l'ensemble des stagiaires contestent les positions d'affectation au seul travail qui font du stagiaire un « ouvrier » et même « un ouvrier sans qualification » pour le seul profit de l'entreprise, aux dépens de l'objectif formation. Les stagiaires veulent être considérés comme « stagiaire » ou « quelqu'un qui apprend ». Dans le choix de ces termes, on peut lire la revendication du statut de « quelqu'un qui apprend par le travail » et construit son identité dans une double référence aux enseignements de l'école et à ceux de l'entreprise de stage.

ÊTRE EN CAPACITÉ DE CONSTRUIRE DES SAVOIRS AUTONOMES

La constitution d'un nouveau type de savoir, « bricolé », en quelque sorte, entre connaissance et expérience, mais jugé opérationnel par son auteur, accompagne la constitution d'une identité à double référence.

Dans ces conditions, on peut penser que les processus d'identifications croisées ne sont plus aussi massifs même s'ils existent toujours. En effet, le lycée joue un rôle tiers par rapport aux tuteurs dans l'affiliation identitaire, par les savoirs proposés et les figures d'enseignant qui en sont les représentants, d'une part, mais aussi par le niveau de formation diplômant qu'il soutient, celui-ci déterminant le niveau d'attente des élèves quant aux activités qui leur sont confiées en entreprise: seront-elles du niveau de responsabilité indiqué par le référentiel de formation? Double affiliation possible, donc, mais aussi présence, de ce fait, de la tension profession-métier, structurante du dispositif.

Par contre, les stagiaires en difficulté d'identification le sont, justement, parce qu'ils ne sont pas en condition de se forger une identité à double référence et, par conséquent, un savoir autonome.

La relation tutorale se construit sur le mode de l'échange, elle résulte des différents facteurs évoqués précédemment et elle n'est jamais totalement déterminée par eux

Les tuteurs se partagent entre ceux qui acceptent de jouer un rôle de co-formation avec le système éducatif et ceux qui ne l'acceptent pas. Les premiers favorisent un parcours dans l'ensemble des activités de l'entreprise correspondant au niveau de formation des stagiaires et participent à l'entrée de leurs stagiaires dans l'identité de métier de leur groupe professionnel. La relation tutorale est sur le mode de « l'échange symbolique » (Chaix, 1993).

Les seconds utilisent les stagiaires pour le seul profit de l'entreprise et les cantonnent dans des activités peu qualifiées, la relation tutorale est sur le mode de « l'échange de services » (*ibid.*)

QUEL USAGE PEUT-ON FAIRE DE CETTE ANALYSE AVEC DES INGÉNIEURS? QUELLES SONT, POUR LES INGÉNIEURS, LES CONDITIONS DE LA RECOMPOSITION IDENTITAIRE ?

Peut-on utiliser les mêmes clés d'entrée pour l'analyse d'une formation de niveau I ?

J'ai mené, avec d'autres collègues, une étude exploratoire sur deux formations dites « Nouvelles formations d'ingénieur » (Bardel-Denonain, Chaix & Solaux, 2000; Chaix, 2002a; Chaix, 2006). Les stagiaires NFI rencontrés¹⁰ sont des adultes, techniciens en entreprise, qui effectuent, avec l'accord et, le plus souvent, l'appui de leur hiérarchie, une promotion aux fonctions d'ingénieur de production. Plutôt que de devenir « ingénieur-maison », ils choisissent de faire une formation longue et diplômante, ce qui leur permet d'avoir un titre négociable sur le marché du travail. Ainsi, après cinq ans, au moins, d'expérience professionnelle, ils effectuent un parcours de formation de trois années qui comprend des enseignements universitaires et des périodes de stage dans l'entreprise où ils étaient technicien. Le point d'orgue de ces périodes en entreprise est la réalisation du « projet d'ingénieur » ou « projet industriel ». La réalisation du projet industriel et la confrontation avec l'enseignement universitaire sont les deux situations où peut s'observer le passage d'une identité de technicien à une identité d'ingénieur.

Les conditions politiques et institutionnelles

LA MISE EN PLACE DES NFI, UNE NÉGOCIATION ENTRE L'ÉTAT, LES ENTREPRISES OU LEURS REPRÉSENTANTS, LA COMMISSION DES TITRES D'INGÉNIEURS

Les NFI ont été mises en place à la fin des années 1980 dans le cadre d'une politique générale d'élévation des niveaux de formation (promotion de techniciens) et d'augmentation du nombre d'ingénieurs capables de remplir des fonctions d'encadrement de la production, au plus près des besoins des entreprises (Bousquet & Grandgérard, 1996). C'est donc à la rencontre d'une volonté politique, d'une volonté d'entreprises ou de syndicats patronaux, mais aussi régionale, qu'ont été fondés les Instituts des Techniques d'Ingénieurs de l'Industrie (ITII). L'alternance est l'expression de ce partenariat sourcilieux qui établit que les entreprises participent à 50% à toutes les activités de formation y compris les jurys d'évaluation des stagiaires et apprentis. Les débats autour de l'appellation du diplôme – à double référence, universitaire et professionnelle – et de sa reconnaissance par la Commission des titres d'ingénieurs à l'égal des diplômes obtenus par la voie de la formation initiale, ont mis en évidence l'enjeu que représentait ces nouvelles formations pour l'université comme pour les entreprises (Solaux, 2000).

10. Au total, quatorze stagiaires ont été interviewés qui formaient, cette année-là, la population totale des stagiaires NFI en formation continue de deux instituts.

LE PARCOURS D'INITIATION PROPOSÉ AUX STAGIAIRES PENDANT LA RÉALISATION DU PROJET INDUSTRIEL EST FONDÉ SUR L'ANTICIPATION D'UNE IDENTITÉ ET DE COMPÉTENCES D'INGÉNIEUR

Pour la réalisation du projet industriel, les entreprises doivent proposer à leur ex-technicien de traiter un problème du niveau ingénieur, dans le cadre d'un service différent de celui où le stagiaire a été technicien. Il travaille avec une équipe de techniciens et d'opérateurs. Un tuteur-ingénieur accompagne cette réalisation.

Deux dispositifs alternants ont été étudiés dans deux régions différentes au moment de leur mise en place au début des années 1990, ce qui nous a permis d'observer deux façons différentes d'organiser le passage de technicien à ingénieur. En Bourgogne, parce que les stagiaires de formation continue cohabitaient avec des apprentis juste sortis du système scolaire, on avait affaire à un passage progressif par stages courts, successifs, suivant la hiérarchie des métiers¹¹ ; le projet industriel était réalisé à temps plein en troisième année ; le passage se faisait progressivement. En Auvergne, par contre, le choix avait été fait d'un passage en rupture¹² : le projet industriel était réalisé en alternance au cours de la deuxième et de la troisième année de formation ; la position d'ingénieur devait être trouvée dans l'action, dans la réalisation du projet, ce que vérifiait périodiquement un jury de projet ; au vu de l'avancement de ce projet, le jury décrétait sans plus d'explications que ce passage était effectué ou ne l'était pas. Les stagiaires découvraient, alors, que les critères de ce passage étaient ceux qui étaient présents dans les objectifs de la formation et la description de l'ingénieur visé : « un ingénieur de production qualité ». Anticipant leurs compétences et leur positionnement d'ingénieur, cette démarche pédagogique avait pour but de les mettre en situation de se projeter hors de leurs références de technicien et de construire de nouvelles références en situation, dans le cours de l'action, ceci les obligeant à utiliser au maximum les ressources de la formation – enseignements universitaires, apport des formateurs et des tuteurs, échanges avec leurs équipes respectives.

Les conditions qui tiennent à la personne

Devenir acteur de sa formation signifie, pour les ingénieurs, être en capacité de négocier avec ses savoirs d'expérience et son identité de technicien.

11. Pour les deux premières années de formation, la formation en entreprise est de 32 semaines par an réparties en 6 périodes qui rendent compte de ce passage progressif. La troisième année est réalisée entièrement en entreprise (42 semaines), elle est consacrée à la réalisation du projet industriel.

12. La première année est une « phase préparatoire » et la construction du projet industriel se fait tout au long de la deuxième et de la troisième année de formation ; l'alternance Université-Entreprise est de une semaine sur deux en deuxième année et une semaine sur trois en troisième année

LA TENSION ENTRE MÉTIER ET PROFESSION EST D'ABORD UNE TENSION SUBJECTIVE, ENTRE IDENTITÉ DE TECHNICIEN ET IDENTITÉ D'INGÉNIEUR

L'enjeu de cette formation est le passage d'une identité et de compétences de technicien à une identité et des compétences d'ingénieur. En ce sens, à la différence de jeunes en formation initiale, les ingénieurs-stagiaires, parce qu'ils ont déjà intégré des identités professionnelles ont à réaliser un double mouvement de désocialisation/resocialisation et, ce, dans la perspective paradoxale d'avoir à s'appuyer mais aussi à dépasser leur expérience et leur identité de technicien.

Pour comprendre les logiques de formation des salariés, il faut les resituer à l'intérieur des dynamiques identitaires qui leur donnent sens ; celles-ci résultent d'une double transaction : l'une de nature biographique, relie la trajectoire antérieure et la construction « subjective » d'une vision de l'avenir possible ; l'autre, de nature structurelle et relationnelle, s'établit entre la projection de l'avenir individuel et les projets de l'entreprise. Ces deux transactions sont autonomes et nécessairement articulées. (Dubar & Engrand, 1991, p. 95).

À propos des NFI, j'ai considéré que le récit de l'itinéraire de technicien (« la trajectoire antérieure »), sa mise en valeur et la volonté de le dépasser en réalisant une formation longue et diplômante (« la construction « subjective » d'un avenir possible »), étaient des éléments significatifs de la transaction biographique. La rencontre entre cette « projection de l'avenir individuel » et « les projets de l'entreprise », mais aussi la mise en place d'un nouveau dispositif de formation continue pour les ingénieurs de production, sont apparus comme des conditions de la transaction de nature relationnelle et structurelle.

Or, lorsque la formation débute, et alors même que les stagiaires ont fortement désiré la faire et ont pris, le plus souvent, les devants vis-à-vis de leur direction pour mettre en place les conditions de sa réalisation, on observe que le passage d'une identité de technicien à une identité d'ingénieur est d'abord un « passage à vide », une mise en question identitaire dans chacun des lieux de vie des stagiaires : dans leur entreprise où ils n'occupent plus le statut de techniciens reconnus ; à l'université où leur expérience de technicien paraît disqualifiée face aux connaissances scientifiques et techniques ; au centre de formation où, au moins en Auvergne, le jury de projet les somme de passer à des compétences et une identité d'ingénieur sans leur en montrer – explicitement – la méthode ; dans leur propre famille où leur statut de père est mis en question parce qu'à l'instar de leurs enfants, ils retournent à l'école ; enfin, par rapport au groupe professionnel des ingénieurs où domine la formation initiale par la voie des grandes écoles. Cette souffrance identitaire est manifeste lors des entretiens. Dans chacun des lieux ils ont donc à reconstruire un statut de « déplacé » en quelque sorte, provisoire en tout état de cause, mais un statut essentiel dont on a vu l'importance dans l'analyse. Comment le font-ils avec les universitaires et comment dans leurs entreprises, lors de la réalisation du projet industriel ?

CONSTRUIRE UNE POSITION DE STAGIAIRE PENDANT LA RÉALISATION

DU PROJET INDUSTRIEL

Situés d'emblée dans une position anticipée d'ingénieur pour réaliser leur projet industriel, quelle position se construisent-ils? Deux façons de se positionner sont apparues significatives de la capacité à anticiper une identité d'ingénieur mais deux autres sont apparues, aussi, significatives de la difficulté ou de l'impossibilité de le faire.

L'incapacité à se positionner était particulièrement criante chez deux stagiaires qui ne supportaient pas la perte de leur statut de technicien reconnu et leur nouveau statut *d'étudiant*. « Décourcircuité », comme disait l'un d'eux, de l'activité de l'entreprise et de l'investissement total qu'elle demandait, ils ne parvenaient pas à reconstruire une position nouvelle, cette possibilité étant en partie sapée par le fait qu'ils craignaient de ne pas retrouver un poste dans leur entreprise d'origine.

Pour les trois autres stagiaires en difficulté, l'engagement de l'entreprise à leur égard était mise en cause, soit que celle-ci n'ait pas donné les conditions nécessaires à la réalisation du projet d'entreprise (le stagiaire est doublé par un cabinet d'étude), soit qu'elle se soit désengagée par rapport à la possibilité d'offrir un poste d'ingénieur à l'issue de la formation. Dans chacun de ces cas, les stagiaires n'ont pas construit de position de stagiaire satisfaisante et se sont trouvés en difficulté pour apprendre et pour faire le passage à une identité d'ingénieur.

Les autres stagiaires ne se trouvaient pas dans l'une ou l'autre de ces conditions ou bien ces conditions n'avaient pas d'impact sur ceux qui avaient déjà anticipé leur départ de leur entreprise d'origine.

Un premier groupe de stagiaires s'est situé comme « salarié » et « salarié à plein temps », ceci opposé à « un stagiaire qui passe » ou « un élève ». Il s'agissait de ne pas perdre la reconnaissance antérieure acquise comme technicien en travaillant avec son équipe et de travailler « à plein temps pratiquement, [...] parce que il fallait que je sorte des résultats intermédiaires sinon j'étais pas crédible. Donc ces résultats intermédiaires ont créé la confiance parce que les gens se sont dit: « Il sort quelque chose de son truc, quoi, c'est pas un stagiaire qui passe, hein! ». Ce premier groupe se situe, donc, en continuité avec l'identité de technicien.

Un deuxième groupe s'est situé comme « stagiaire de longue durée », ce qui correspond à un statut où la formation vient en tiers par rapport au statut de salarié, c'est le statut d'une personne en formation dans l'entreprise. C'est une construction nouvelle parce qu'elle est fondée sur une grande activité relationnelle auprès de leurs nouveaux équipiers – information, explication, prévision – dont le but est de faire que ces équipes s'approprient le projet du stagiaire, mettant, ainsi, en œuvre, cette continuité nécessaire à la réalisation du projet, y compris lors de l'absence du stagiaire. Ils sont

plus dégagés de leurs références de technicien que les stagiaires du premier groupe et engagés dans un processus nouveau : ils mettent en place une identité à double référence, à l'ingénieur encadrant la production et au stagiaire en formation.

Un troisième groupe s'est situé comme « déjà ingénieur », la formation ne faisant que confirmer leur positionnement antérieur.

Tous ces stagiaires ont donc construit une position de stagiaire et décrivent les compétences acquises, insignes de l'ingénieur : prise de recul avant la décision d'action, conceptualisation qui permet une meilleure compréhension des experts et une meilleure communication avec leurs subordonnés et leur hiérarchie, anticipation, prise en compte d'un ensemble de facteurs dans la prise de décision, etc. Cependant, les « salariés à plein temps » apparaissent plus proches d'une identité d'ingénieur-technicien que les « stagiaires de longue durée ». On retrouve cette différence dans la façon de raisonner la construction de savoirs autonomes et dans la façon de se situer dans le groupe professionnel des ingénieurs.

« AMALGAMER » LES ENSEIGNEMENTS UNIVERSITAIRES ET LES SAVOIRS DE MÉTIER

En NFI, l'expérience de technicien, base de leur expertise, est sans cesse questionnée par les enseignements universitaires. Quoi faire de cette expérience dont on dit qu'elle est ce qui les spécifie pour devenir des « ingénieurs de production » au plus près des attentes des entreprises, et, ce, à la différence des ingénieurs d'école ? Quoi en faire pour construire une nouvelle qualification qui les identifiera comme ingénieur ?

Tous disent que ce sont les enseignements scientifiques qui leur permettent d'intégrer les capacités spécifiques de l'ingénieur, « recul » et « hauteur de vue », mais on ne sait pas vraiment, à travers leurs propos, comment se combinent apports universitaires théoriques et expérience de technicien. La plupart des stagiaires disent vouloir « appliquer » au mieux ce qu'ils ont appris.

L'un d'eux qui se situe comme « stagiaire de longue durée » – ce n'est peut-être pas un hasard – décrit d'une façon particulièrement claire le processus de constitution d'un savoir autonome, opérationnel, à partir de la confrontation des enseignements universitaires et des questions qu'il se pose dans le cadre du projet industriel. Il décrit le double mouvement de sa réflexion sur le mode de l'échange possible avec les universitaires : d'un côté des enseignants qui font un cours sur le « traitement du signal » demandent à ce que les stagiaires trouvent « un exemple dans (leur) environnement industriel. Donc ça, c'est typique, je dirais, de la bonne manière de valider un cours théorique où on fait, on utilise directement ce qu'on a appris en cours pour, à la limite, mieux comprendre, à améliorer les connaissances métier, ça c'est le premier exemple. Et il y a le deuxième exemple sur le

projet que je travaille là sur un problème de détection de défaut (...), là aussi, j'ai été amené à aller piocher dans le cours d'automatisme, dans le cours de traitement du signal, dans le cours d'informatique, pour, je dirais, pas résoudre mon problème, mais (...) pour déjà avoir l'idée de la solution et pour mener cette solution à bien, avec les gens des services techniques, c'est-à-dire d'avoir un langage d'échange quoi. Chose que j'aurais pas été capable de faire auparavant! ». Il construit, ainsi, – mais avec son équipe – une connaissance adéquate à son problème, autonome, nouvelle, qu'il appelle « amalgamer » et « comprendre les tenants et les aboutissants » : « c'est également sur les plans techniques là aussi, de prendre du recul par rapport d'une part, à ce que je constate sur le terrain, d'autre part, entre ce que j'ai appris en cours, d'amalgamer tout ça et d'essayer de comprendre les tenants et les aboutissants..., c'est à ce niveau là que le lien est intéressant! » (Chaix, 2002a, p. 94; 2006, pp. 142-143).

L'interaction formation-projet a, chez ce « stagiaire de longue durée », cet effet de construction de savoirs nouveaux, amalgamés, entre savoirs universitaires et savoirs de métier. Jusqu'à constituer une identité de métier inédite?

INTÉGRER LE GROUPE PROFESSIONNEL DES INGÉNIEURS ?

À l'occasion de ce passage de technicien à ingénieur, on voit toute la difficulté de passer d'une identité de métier relevant de la maîtrise, à une identité de cadre qui relève de l'identité d'un groupe professionnel constitué, dont le diplôme est national et validé par une commission nationale, la Commission des titres d'ingénieurs (Bouffartigue & Gadéa, 1997). Cette difficulté apparaît encore lors de leurs réponses à la question de savoir quel type d'ingénieur ils seront. La majorité des stagiaires se mettent en valeur à partir de leur expérience: ils seront de « nouveaux » ingénieurs, parce que, contrairement aux ingénieurs d'école, ils seront plus à même de répondre aux attentes des entreprises. Ce discours est celui qui a été tenu officiellement aussi, lors de la création des NFI. Après réflexion, l'un de ceux qui se désignent plutôt comme « stagiaire de longue durée » se situe « dans la diversité des ingénieurs », diversité présente dans les grandes entreprises. Pour lui, l'expérience de technicien peut constituer un frein à la construction d'une vision d'ingénieur.

La majorité des stagiaires se situeraient, donc, dans la continuité des identités de métier de technicien tout en se revendiquant ingénieur, tandis que d'autres, moins nombreux, joueraient plutôt la distanciation, sinon la rupture.

La constitution d'identités à double référence est présente chez les ingénieurs-techniciens comme chez les autres. Leur différence tient aux modalités de leur première socialisation professionnelle. Mais on retiendra aussi l'identification plus ou moins facile de ces « ingénieurs promus » (Roquet,

2004) au groupe professionnel des ingénieurs constitué en majorité par des ingénieurs formés par la voie initiale, dans les grandes écoles.

CONCLUSION

Ainsi, les conditions de la recomposition identitaire peuvent être analysées de façon pertinente au niveau ingénieur à partir des catégories construites lors des recherches au niveau du baccalauréat. Par exemple, la construction de « l'identité pour soi » apparaît, dans le récit des stagiaires, comme un double mouvement de valorisation de leur parcours de technicien et le constat de ses limites, ce qui les fait envisager une formation d'ingénieur avant même que la direction de l'entreprise ne les sollicite; ceux qui font les démarches dans ce sens se situent comme acteurs de leur formation et, par conséquent, de leur devenir. Réciproquement les conditions de recomposition des identités dans le cadre des situations proposées sont fondées sur la nécessité de reconstruire une position de stagiaire à partir de laquelle est rendue possible la co-construction d'identité et de savoir d'ingénieur. La reconnaissance par le centre de formation et les instances universitaires d'une part (diplôme), et par les entreprises (marché de l'emploi) d'autre part, participe à la construction de « l'identité pour autrui ». Cependant, certains facteurs prennent plus d'acuité parce qu'il existe une première socialisation professionnelle, parce que l'on a affaire à une formation de cadres très règlementée quant aux conditions d'accès au titre d'ingénieur, et parce que l'investissement de l'entreprise dans la formation de ses techniciens est survalorisée par ceux qui souhaitent y retrouver une place en tant qu'ingénieur.

Les conditions de recomposition des identités dans le cadre de dispositifs de formation par alternance mobilisent, donc, différents niveaux d'analyse et nécessitent le recours à plusieurs approches théoriques. Cet ensemble demande à être conforté et, notamment, la construction de la notion d'identité à double ou multiréférence. À cet égard, la confrontation avec les recherches réalisées sur les NFI par des sociologues se réclamant de la théorie de la socialisation de Dubar devrait apporter des éléments de réponse qu'il serait intéressant de développer dans le futur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bouffartigue, P. & Gadéa, C. (1997). Les ingénieurs français. Dynamiques récentes et spécificités françaises d'un groupe professionnel. *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 301-326.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: L'Harmattan, INRP, Série Thèses et travaux

universitaires

- Bousquet, N. & Grandgérard, C. (1996). Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat. Quelles logiques de modernisation? *Formation Emploi*, 53, janvier-mars, 75-84.
- Chaix, M.L. (1983). *Un savoir déplacé. Théories et pratiques à l'œuvre dans la formation des agriculteurs*. Thèse de 3^e cycle en Sciences de l'éducation, Université de Paris VIII-Vincennes)
- Chaix, M.L. (1993). *Se former en alternance, Le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris: L'Harmattan.
- Chaix, M.L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Éducation Permanente*, 128, 103-115
- Chaix, M.L. (1997). Alternances et mondes professionnels en agriculture. *Formation Emploi*, 57, 53-67
- Chaix, M.L. (2002a). Du technicien à l'ingénieur, les transitions identitaires dans les Nouvelles Formations d'Ingénieur. *Recherche et Formation*, 41, 83-101
- Chaix, M.L. (2006). Les formes de la socialisation professionnelle en formation. In B. Fraysse, (Éd.) *Professionnalisation des élèves-ingénieurs* (chapitre 2, 125-148). Paris: L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*: Paris: PUF, Coll. Éducation et Formation
- Delbos G. & Jorion P., (1984), *La transmission des savoirs*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Coll. Ethnologie de la France
- Dubar, C. (1991/2000). *La socialisation*. 3^e éd. Revue. Paris: Armand Colin, Coll. U.
- Dubar, C. (2003). La formation des cadres. *Formation Emploi*, 83, juillet-septembre.
- Dubar, C. & Engrand, S. (1991). Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation Emploi*, 34, 87-100
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, Coll. U.
- Lechau, P. (1995). Alternance et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel. *Formation Emploi*, 49, 47-68.
- Les Nouvelles formations d'ingénieurs (1996). *Formation Emploi*, 53, janvier-mars.
- Profession ingénieur (1996). *Formation Emploi*, 55, juillet-septembre.
- Roquet, P. (2004). Temporalités biographiques et temporalités institutionnelles: la construction identitaire de l'ingénieur promu. *Savoirs*, 4, 99-121
- Solau, G. (2000). Genèse de la politique NFI au plan national et au plan régional. In O. Bardel-Denonain, M.L. Chaix & G. Solau, *Processus et modes de professionnalisation dans les dispositifs de formation d'ingénieurs en alternance* (pp. 29-118). Rapport final.

- Tap, P. (1988). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 237-250). Toulouse: Privat, Coll. Sciences de l'Homme.
- Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale. *Revue française de sociologie*, XXIX-2, 247-273.

La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs?

**Sabine Vanhulle, Lucie Mottier Lopez
& Mélanie Deum
Université de Genève**

INTRODUCTION

Cette contribution porte sur la construction de savoirs professionnels dans l'alternance en formation initiale à l'enseignement¹. Elle postule que cette construction de savoirs se relie à l'émergence de l'identité professionnelle: le sujet en formation se construit comme acteur social en même temps qu'il élabore des savoirs propices à son agir. Plus précisément, notre préoccupation de recherche concerne les indicateurs de cette co-construction soi/savoirs professionnels tels qu'on peut les inférer à partir de l'analyse de discours écrits ou oraux produits par les étudiants.

Nous esquissons d'abord les contours théoriques de notre objet de recherche: quelles formes singulières les étudiants donnent-ils aux significations qui leur sont proposées dans les différentes situations de formation de l'alternance? Avec quels types de savoirs les jeunes enseignants terminent-ils leur formation initiale? En aval de ces deux questions, peut-on saisir la nature d'un « effet-savoirs » spécifique de l'alternance? Cette dernière question renvoie au processus ontologique à travers lequel le formé intériorise et trans-

1. Nous nous appuyons ici sur nos expériences de formation dans le cadre de la Licence Mention Enseignement (instituteurs du primaire) de l'Université de Genève. Les indications que nous donnerons sur les dispositifs font écho aux articles de Lussi & Maulini et de Perréard Vité & Leutenegger qui présentent de manière détaillée cette formation dans cet ouvrage.

forme des savoirs, les incorpore dans ses modes de pensée, leur confère une cohérence dans son discours en propre : c'est le niveau d'une construction singulière de représentations, où nous situons la composante identitaire. Ce processus est socialement marqué, car il dépend des médiations formatives et des outils d'apprentissage à partir desquels les étudiants se transforment au contact des savoirs issus des différents contextes de l'alternance.

De ces hypothèses découlent alors des questions méthodologiques : quels indices, dans l'analyse des discours, permettent de décrire ces formes données aux savoirs de l'alternance – compte tenu des situations de formation ? En nous basant sur nos travaux respectifs antérieurs et en cours, nous avons forgé une grille d'analyse pour rencontrer, au moins partiellement, ces préoccupations de recherche. Les indicateurs qu'elle propose visent essentiellement, à ce stade de nos travaux, le repérage des réseaux de significations élaborés par les étudiants dans leurs discours subjectifs à travers des opérations intellectuelles et énonciatives particulières.

L'affinement de l'objet scientifique et celui de la méthodologie d'analyse interprétative ne cessent de se répondre : pour illustrer cette dynamique, nous nous référons à l'analyse de deux discours de futures institutrices primaires en dernière année de formation. Ces discours proviennent de deux de nos corpus de recherche, l'un de textes écrits (*Liliane*) et l'autre d'entretiens oraux retranscrits (*Doris*)². Dans les deux cas, les consignes données les invitent à faire le point de manière systématique sur les connaissances et compétences acquises à la fin de leur dernière année marquée notamment par les stages en responsabilité.

L'intention de cet article est avant tout de présenter une problématique de recherche fondamentale. Nos pistes conclusives suggèrent dans la foulée des perspectives possibles de recherche sur les effets de l'alternance dans la construction de la culture professionnelle du jeune enseignant.

L'OBJET DE RECHERCHE. UN « EFFET-SAVOIRS » DE L'ALTERNANCE COMME DÉTERMINANT DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE PROFESSIONNELLE

Tout au long de sa formation, l'étudiant est confronté à l'hétérogénéité des pratiques scolaires effectives, des savoirs issus des recherches sur l'enseignement/apprentissage et sur l'éducation scolaire, et des pistes pour la pratique que la formation à l'université lui suggère. Hétérogénéité, aussi, des attentes vis-à-vis de son devenir professionnel, et des pratiques formatives qui en découlent, entre des finalités d'acculturation et des finalités de distanciation critique ou d'innovation. Quelle que soit la cohérence aménagée entre les

2. Ces prénoms sont bien sûr fictifs.

partenaires chargés de la formation, ces attentes composites infléchissent de façon subtile la manière dont le futur enseignant fabrique ses images de la profession et de lui-même, entre des normes et des rôles prescrits et l'injonction si souvent paradoxale de manifester une autonomie de pensée, une réflexivité et une attitude responsable, entre des besoins d'identification et de différenciation du soi face aux professionnels qu'il rencontre.

Dans leur approche située du développement cognitif, Engeström, Engeström et Kärkkäinen (1995) développent les concepts inter-reliés de *polycontextuality* (polycontextualité) et de *boundary crossing* (traverser les frontières), afin de rendre compte de l'appartenance et de l'engagement des personnes dans plusieurs communautés de pratique et de leur capacité à « traverser les frontières ». Les difficultés et les contradictions apparaissent comme des éléments favorables à la progression et à la production de solutions nouvelles amenant à des changements qualitatifs et à la création de nouveaux concepts de médiation entre les contextes. Ces chercheurs soulignent l'importance des outils, collaborations et transactions entre les personnes dans la construction de cette intégration. Un objet qui est initialement construit par chaque système d'activité peut être transformé en un objet collectif et partagé *entre* deux communautés, impliquant des réseaux d'apprentissage qui ont dépassé les frontières institutionnelles et qui ont impliqué, simultanément, des transformations des membres et des communautés elles-mêmes (Max, 2004).

En formation initiale des enseignants, sans aller jusqu'à la constitution d'objets collectifs qui médatiseraient la construction des savoirs par les étudiants, des tentatives existent. Ainsi, comme le montrent Perréard Vité et Leutenegger dans cet ouvrage, les étudiants de la Licence Mention Enseignement à Genève reçoivent des instruments destinés à leur donner des pistes d'intégration à partir de leurs observations et actions en stage. Ces instruments sont dans la mesure du possible travaillés avec les formateurs de terrain qui sont intéressés par l'entreprise. En dépit de ce type de partenariat qui peut exister entre le terrain et l'université pour articuler la formation académique et professionnalisante, c'est avant tout aux étudiants qu'il incombe d'effectuer ce travail d'intégration entre les différents savoirs.

Dans cet ordre d'idées, des dispositifs de formation sont censés médatiser le rapport des futurs enseignants à la profession et aux savoirs qu'elle implique. Entre autres, des démarches réflexives systématiques et récurrentes, organisées tant à l'université que sur les lieux de stages, offrent un espace ouvert à la confrontation bienveillante des expériences et des points de vue (Bourgeois & Nizet, 1997). Ces démarches tendent à aider les étudiants à transformer des savoirs multiples en significations utiles à penser leur agir professionnel et leur image d'eux-mêmes dans cet agir.

Ceci nous amène à préciser notre usage de la notion d'identité professionnelle. De prime abord, celle-ci est considérée en tant que processus

social (Lipianski, 1990). Plus précisément, son développement est le produit d'un double processus, relationnel et biographique (Dubar, 2000): relationnel, pour autrui, compromis entre les identités proposées et l'identité assumée, et biographique, pour soi, compromis entre des identités héritées et l'identité visée (Donnay & Charlier, 2006). On ne peut faire l'impasse sur ces composantes subtiles de l'autodéfinition de soi par le futur enseignant aux prises avec toutes les interventions formatives qui s'efforcent d'infléchir ses façons de penser et de faire. Ainsi, *Liliane* exprime très bien cette pression – et la nécessité, selon elle, d'une telle pression – que les étudiants sont amenés à assumer: « Je pense que [les modules de..., à l'inverse des modules de...] ne nous ont ni suffisamment poussés dans nos retranchements ni permis d'expérimenter convenablement les concepts étudiés pour que nous nous les appropriions vraiment (...). »

Pousser le formé « dans ses retranchements »: au-delà de la mise en place d'un espace « protégé » et bienveillant, la formation académique⁴ propose des démarches de pensée critique avant de viser des compétences techniques et instrumentales adaptatives. Dans une optique inspirée de Vygotski (1997), ces démarches intellectuelles sont censées structurer la personne qui se les approprie pour concevoir et réfléchir son agir. Il y a construction de l'identité professionnelle du sujet *dans la mesure où* les savoirs auxquels il est confronté peuvent provoquer en lui des réorientations de ses représentations. Analyser des problèmes pratiques selon des concepts propres aux sciences de l'éducation, formaliser des savoirs amorcés dans l'expérience, réinterroger inlassablement les théories, questionner des a priori, revoir des conceptions issues de son histoire singulière, etc.: tout cela peut susciter chez les étudiants des questions nouvelles, des effets de surprise, des mises en tension. Ces « expériences cruciales » tant intellectuelles qu'affectives (Vygotski, 1997) influencent l'action – effective ou projetée – du sujet sur lui-même et sur son environnement.

Dans cette perspective, la formation, comme médiation externe, peut agir sur les schèmes de pensée et d'action des sujets. Mais pour autant que ceux-ci s'engagent dans une réelle dynamique de développement, en s'appropriant les instruments sociaux qui peuvent médiatiser leur rapport aux savoirs et leur travail singulier de production de significations (Vanhulle, 2002, à paraître). D'externe, la médiation doit devenir intériorisée. Sans cette condition, comment pourrait-on relier la construction des savoirs et du soi professionnels?

3. L'étudiante compare des modules de cours consacrés à des thématiques spécifiques.

4. Par académique, nous n'entendons pas que les cours universitaires: des démarches académiques ponctuent aussi les stages, à travers des consignes, des directives pour les entretiens tripartites entre étudiant, formateur universitaire et formateur de terrain, des objectifs et des modes d'évaluation, qui sont définis en partie selon des critères universitaires, et en partie selon des attentes exprimées par la profession dans des conventions de partenariat (voir Lussi & Maulini, dans cet ouvrage).

Si cette condition existe, la formation peut générer un « effet-savoirs ». Cet effet réside dans le fait qu'elle contribue à l'émergence de savoirs en propre, si toutefois l'étudiant effectue vraiment un travail conscient d'appropriation. Dans l'alternance, cet effet est fondé précisément sur la multiréférentialité des situations vécues et des théories à partir desquelles l'étudiant doit tenter de réaliser une recherche d'intégration, de mise en cohérence ou de sélection.

UNE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE. ANALYSER LES PROCESSUS DE SÉMIOTISATION LIÉS À L'ALTERNANCE

Comment cerner dès lors les formes singulières des significations élaborées par les étudiants? Il nous faut, d'une part, détecter les savoirs traités; et d'autre part, analyser en quoi et comment ces savoirs deviennent des significations appropriées. Ce processus, rappelons-le, est largement situé. En effet, le discours de l'étudiant est construit en fonction de certaines contraintes, sous l'influence de médiations formatives.

- Nous avons ainsi trois niveaux à considérer :
- celui des *situations* de formation proprement dites dans lesquelles ces discours émergent;
 - celui des *savoirs* ou *significations* forgés au bout de la formation initiale au regard de la question posée par les formateurs: que reprenez-vous de votre trajectoire, quelles connaissances et compétences professionnelles sont les vôtres, à la fin de cette année marquée par les stages en responsabilité et par des cours orientés vers l'intégration théorie-pratique?
 - celui des *discours* singuliers reflétant les formes données à ces savoirs.

La contrainte des situations formatives

Ainsi, l'analyse des corpus dont émanent les cas de *Liliane* et *Doris* doit tenir compte de l'influence des consignes. En l'occurrence, celles-ci sont assez similaires: elles s'inscrivent dans l'évaluation finale de « séminaires d'intégration théorie/pratique ». Cette évaluation s'appuie sur un portfolio de textes réflexifs qui a initié, dans un premier temps, des démarches d'autoévaluation au sens large (Allal, 1999), favorables à la construction des savoirs/soi. Dès lors qu'elles sont intimement liées, réflexion et autoévaluation génèrent des processus de prises de distance, d'interprétation et d'analyse critiques, d'expression de valeurs et de positionnements. Il s'agit ensuite pour l'étudiant de faire le bilan de sa trajectoire d'apprentissage professionnel en fin de dernière année de la Licence Mention Enseignement, celle-ci étant marquée par les stages en responsabilité.

Dans le cas de *Liliane*, l'exigence du dispositif est axée essentiellement sur un écrit : un « récit final de la formation » fondé sur divers textes contenus dans le portfolio réalisé tout au long de l'année. Ce récit invite à une objectivation de savoirs issus de la rencontre entre des expériences de terrain et le recours à la conceptualisation fondée sur des théories explicites ; en même temps, la consigne demande clairement à l'étudiant de définir « quel-le enseignant-e je suis en train de devenir ». Un entretien clôture le processus de certification basé sur ce récit et la présentation du portfolio.

Dans le cas de *Doris*, l'évaluation certificative du séminaire s'appuie également sur un portfolio, mais associé de façon plus radicale à un entretien individuel de « coévaluation ». Cet entretien final s'effectue avec un des formateurs universitaires intervenant dans le séminaire d'intégration théorie/pratique⁵. Il correspond, une fois la certification assurée, à une démarche résolument partagée de retour réflexif sur la trajectoire effectuée par l'étudiant (Mottier Lopez & Tessaro, 2006)⁶. La consigne pour préparer l'entretien est la suivante : *relevez ce que vous pensez avoir construit concernant vos compétences professionnelles au terme de votre formation initiale et ce qu'il est souhaitable d'anticiper dans votre future formation continue.*

Tout n'est pas permis, dans de tels dispositifs, en termes de sémiotisation – ou élaboration de significations⁷. La construction de sens à laquelle l'étudiant est invité s'appuie sur des contenus théoriques – des pistes explicatives, descriptives et prescriptives – délimités par le champ des sciences de l'éducation. Même les observations, expériences et interactions réalisées en milieux de pratiques se réfèrent à des cadres circonscrits (référentiel de compétences pour la formation initiale, inventaire de gestes professionnels). Le système de significations dans lequel se meut l'étudiant est générateur de tensions parce qu'il est multiréférencé, entre théorie et pratique. Mais il reste en même temps balisé par un cadre académique et les outils médiateurs qu'il propose.

5. Les étudiants ont également eu l'occasion de suivre des enseignements dispensés par ce formateur au cours de leur formation universitaire, ainsi que, pour certains, d'interagir avec lui dans le cadre de bilans de stages pratiques.

6. Dans les deux cas, l'entretien ne peut pas entraîner une baisse de l'appréciation attribuée au portfolio, préalablement évalué sur la base de critères explicites. Il peut, par contre, engager une majoration de cette appréciation. Dans la recherche d'où ressort le cas de *Liliane*, seuls les récits écrits sont en cours d'analyse, dans la foulée des travaux antérieurs de Vanhulle (2002, 2005, à paraître). Le cas de *Doris* provient d'une recherche menée par Mottier Lopez (à paraître) étudiant le rôle de l'évaluation dans la construction de zones polycontextuelles entre la formation par les cours à l'université et par les expériences dans les classes. Les analyses se fondent sur les entretiens intégralement retranscrits et croisés avec les contenus des portfolios.

7. Comme le dit Moro, « L'analyse de la médiation concerne dès lors l'intégration graduelle des systèmes de signes (des réalités artefactuelles) par les sujets, les significations offertes par des autres qui vectorialisent les processus d'apprentissage apportant une limite au processus de sémiose » (Moro, 1999, p.8).

L'exemple de *Doris* le montre bien. Après avoir indiqué à l'étudiante que son portfolio répondait aux exigences de l'évaluation certificative, le formateur incite celle-ci à s'appuyer sur son portfolio pour développer son discours réflexif : « Alors je vous laisse commenter certains aspects du portfolio et ce sera l'occasion d'interagir là autour ». *Doris* choisit de questionner, successivement trois thèmes, dont « la façon d'accueillir les jeunes élèves au début de la classe »⁸. Il apparaît, dans le discours de *Doris*, que l'accueil des petites classes le matin correspond à une pratique tout à fait spécifique dans l'organisation scolaire, à laquelle elle va s'opposer explicitement au profit d'une alternative pédagogique qu'elle a abordée dans sa formation à l'université. Cette opposition signale les tensions et contradictions auxquelles *Doris* s'est confrontée, et qui débouchera sur une réorientation de ses représentations et sur l'expression d'un positionnement professionnel.

Une triade pour identifier les savoirs

L'appréhension des objets de savoir traités par les étudiants repose d'abord, dirons-nous, sur les éléments d'une triade composée (1) de contenus proprement dits, (2) reliés à des contextes d'émergence et (3) exposés selon un ou des modes particuliers de traitement.

- 1) Des *contenus*: de quoi s'agit-il? Quels thèmes sont traités? S'agit-il d'objets conceptuels, de théories, d'expériences vécues, de faits observés, de soi-même?
- 2) Des *contextes d'émergence*: peut-on repérer l'appropriation de véritables « savoirs de référence » (savoirs à enseigner et pour enseigner), qu'il s'agisse par exemple de théories clairement issues des sciences de l'éducation, ou de savoirs de la pratique bien identifiés et formalisés au cours des stages? Peut-on en reconnaître la provenance (un cours, un stage particulier, une communauté de pratique ou de savoir)? Peut-on dégager des dynamiques d'intégration, de mise en confrontation entre des savoirs acquis dans les cours *versus* les milieux de pratique?
- 3) Des genres de *traitement*: nous distinguerons, en nous inspirant de Raymond et Lenoir (1998) et à la suite de Deum (2004), deux formes génériques qui nous semblent souvent prégnantes dans les discours des étudiants sur les savoirs qu'ils estiment avoir acquis⁹. L'une est « proposi-

8. Les deux autres thèmes étant les démarches d'évaluation et de régulation, et la planification de l'enseignement. Le formateur, quant à lui, initie, sur la base de sa connaissance du portfolio et du discours oral de *Doris*, des échanges portant sur la crainte qu'il semble percevoir concernant le fait que *Doris* se sent très jeune par rapport aux parents des élèves.

9. L'analyse de Raymond et Lenoir concerne en fait les formes données par les enseignants aux savoirs d'expériences et les rapports que ces formes entretiennent avec la description des pratiques par les enseignants et/ou les chercheurs selon que ces derniers, par exemple, récoltent des discours ou observent des pratiques. À côté des savoirs propositionnels et narratifs, ces auteurs mentionnent aussi des modes non verbaux d'organisation des savoirs.

tionnelle » et l'autre « narrative ». La première structure les savoirs autour d'évènements significatifs et sous forme de propositions adoptant un caractère généralisateur. Dans l'autre forme, les savoirs sont constellés soit par des métaphores, soit sous forme de narrations de l'expérience, d'histoires ou de récits de pratique destinés à communiquer les aspects contextuels, relationnels, moraux et émotifs de l'expérience.

Pour illustrer cette première approche des savoirs élaborés par l'étudiant, reprenons le cas de *Doris*. L'analyse montre que celle-ci commence par exprimer un questionnement personnel par rapport à la pratique d'accueil des élèves et, ce faisant, justifie le choix du thème qu'elle introduit : « Je me suis beaucoup demandé cette année en fait qu'est-ce qu'on faisait dans cet accueil ». Elle se réfère ensuite à un séminaire universitaire de « consolidation différenciée » (CD) qu'elle a choisi de suivre lors de sa dernière année de formation, qui a mis en évidence l'existence de plusieurs pratiques d'accueil possibles inférées au fil de son discours : accueil dehors, accueil en classe, démarrage immédiat d'activités « scolaires », ou activités plus informelles, jeux, observations, interactions privilégiées avec certains élèves. Dans cette CD, précise *Doris*,

... On est arrivés à la conclusion que cela devait être un moment privilégié pour observer les élèves par exemple quand ils jouent en situation de jeu ou pour prendre des petits moments pour réguler auprès d'un élève et qu'il ne faut pas hésiter à prolonger ce temps d'accueil si nos élèves ils sont vraiment très occupés dans une tâche et qu'on voit que pour eux c'est porteur d'apprentissages.

Ainsi, le premier contexte d'émergence associé à un contenu de savoir spécifique (l'accueil) cité par l'étudiante est un séminaire universitaire dans lequel ce thème a été travaillé. *Doris* ne nomme cependant pas explicitement les savoirs qui y ont été abordés, considérant peut-être que le formateur avec qui elle interagit dans l'entretien les (re)connaît. Le formateur ne les sollicite d'ailleurs pas. Plus tard dans l'entretien, le formateur la relance : « Par rapport à la fois à ce qui a été vu dans la CD et par rapport à vos expériences de stage, comment vous vous situez par rapport à ça aujourd'hui ? » Par cette question, *Doris* est amenée à expliciter ses propres choix concernant ses pratiques professionnelles futures, entremêlant un discours narratif et quelques éléments d'ordre propositionnel qu'elle formule ainsi : « l'accueil, il faut qu'il se fasse en classe... où je prends du temps avec un élève spécifiquement... profiter d'observer comment ils jouent dans les jeux que j'ai mis à disposition en classe ». À travers cet énoncé, il est possible que l'étudiante soit en train de mettre à jour un savoir professionnel qu'elle a construit et auquel elle tient. Ce qui apparaît déjà clairement, c'est que, au-delà de la consigne donnée, le choix d'un contenu thématique peut être motivé par un intérêt personnel, un questionnement : « je me suis beaucoup demandé

cette année en fait qu'est-ce qu'on faisait dans cet accueil », qui s'est précisé avec le fait que *Doris* choisisse en fin de formation de s'orienter vers le cycle élémentaire. Ceci nous amène à questionner plus avant le processus d'élaboration d'un discours et de savoirs en propre.

Une mise en discours, ou de l'appropriation subjective des objets de savoir

En identifiant les éléments de cette triade contenus/ contextes/ traitements dans les discours, on peut commencer à suivre les modes de construction de significations par les étudiants: quelles « veinules de sens » – pour reprendre l'expression de Barthes (1970) – se dessinent? Peut-on clairement isoler dans le discours de l'étudiant des expériences cruciales, au sens de Vygotski, qu'il érige véritablement en savoirs professionnels, c'est-à-dire: en « significations » susceptibles de l'aider à concevoir sa propre action?

Ainsi, ce ne sont donc pas de simples contenus que l'on dépiste, mais l'émergence de *topics* (trad: sujet, thème). Pour saisir cette notion, il faut la relier à celle de *cohérence*. Selon les linguistes Ducrot et Shaeffer, « La cohérence garantit la continuité et l'intégration progressive des significations autour d'un *topic*, ce qui présuppose une accessibilité des concepts qui déterminent la configuration de l'univers textuel comme construction mentale » (1995, p. 604).

Dépassons d'emblée cette approche solipsiste: on l'a vu, les concepts ne sont rien moins que directement accessibles; et si la configuration de l'univers textuel correspond à une construction mentale, celle-ci est littéralement inscrite dans le social. Quant à la cohérence, elle n'est à son tour rien moins qu'évidente ou guidée par une rationalité qui enchaîne les significations en toute logique.

Parce qu'elle passe par la confrontation entre ses représentations propres et celles d'autrui (ceci étant démultiplié dans l'alternance qui se compose de zones plurielles de savoirs et de pratiques), l'appropriation de savoirs nécessite une recherche de cohérence de l'ordre du *je dis que*. Cette singularité du discours doit alors se déployer dans un entrelacs de significations possibles. Les savoirs y sont traités selon des modalisations qui révèlent des quêtes de validité sociale. La voie énonciative (les formes du « je ») qu'il emprunte bruisse de voix autres (Bakhtine, 1984).

L'analyse des discours implique alors de repérer les évocations plus ou moins claires ou explicites, par l'énonciateur, des éléments qui ont déclenché des savoirs (tensions, contradictions...). Il s'agit également de décoder les divers marqueurs de la subjectivité dans le discours, ou subjectivèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1999), de saisir la polyphonie des significations offertes, les

mots et organisations syntaxiques qui modalisent le discours : évaluations, jugements, commentaires. Ces modalisations sont tantôt logiques : évaluations de la vérité, de la justesse d'une proposition ; déontiques : valeurs, opinions, normes du monde social ; pragmatiques : attributions d'intentions, de motifs ; et appréciatives ou issues du monde subjectif de la « voix » qui parle (d'après Bronckart, 1996 ; Vanhulle, 2005a).

Ainsi, pour en revenir à *Doris* : on note qu'elle convoque un collectif constitué des autres étudiants et des intervenants-formateurs pour faire part des valeurs et des options construites dans le séminaire de consolidation (« on est arrivés à la conclusion... il ne faut pas hésiter à... il faudrait mieux prendre ce moment pour... »). Cela lui permet ensuite de se positionner à titre individuel : « Moi je suis assez d'accord avec le raisonnement qu'on a fait dans la CD ». Son discours narratif met en tension les valeurs éducatives collectives construites dans le contexte de la formation à l'université et ses propres expériences dans les contextes spécifiques de stage. Elle juge et conclut : « J'ai eu beaucoup de peine à me positionner en stage ». On ne sait pas, à ce moment-là, si elle est parvenue à dépasser ces tensions – et comment. Tensions qui sont également liées, dira-t-elle encore, à son statut de stagiaire qui l'empêche de « ...Tout changer (uniquement) pour deux semaines... par respect pour les élèves ».

La construction des savoirs/soi dépend des médiations formatives et de l'engagement du formé

Ce type d'analyse, herméneutique au sens notamment de Ricœur (1986)¹⁰, représente un travail extrêmement minutieux. Il est impossible de rendre compte ici du codage des différents indices prélevés au fil d'une lecture multidimensionnelle qui consiste, en reprenant des termes de Barthes (1970) tantôt à « étoiler » le texte en suivant les filières de sens, le cheminement discursif où se dévoilent les *topics* dans leur épaisseur, tantôt à le « briser » en unités discrètes de significations. Ces lectures recroisant à l'infini les foyers d'attention pour saisir les liens entre de multiples opérations cognitives-réflexives et langagières (Vanhulle, 2002, 2005b, 2005c, à paraître).

L'enjeu de telles analyses serait notamment de parvenir à jauger l'intensité des savoirs construits : jusqu'à quel point prétendre que ces savoirs sont stables, solides, cristallisés dans les registres de pensée et d'action du jeune enseignant ?

10. Chez Ricœur, l'herméneutique n'est réalisable que dans la compréhension/interprétation du « dit » des textes, qui s'intéresse non à l'auteur, mais à « la sorte de monde que le texte ouvre et découvre » (1986, p. 97). Ceci rejoint la position de Vygotski : l'observation des phénomènes, en psychologie, passe nécessairement par des méthodes indirectes. L'approche herméneutique des discours selon des critères bien précis entre dans ces méthodes indirectes.

Avec *Doris* on a l'impression que c'est vraiment un *topic* qui se profile tout au long du discours : au fil de l'entretien, sa position personnelle sur les pratiques d'accueil se conforte. L'idée, par exemple, d'une culture d'école qui pourrait ne pas correspondre à ses aspirations est imaginée. *Doris* anticipe : « Si je me retrouve confrontée à ça j'aurais une discussion avec l'équipe pour annoncer mon point de vue ». Ainsi, au plan de la construction identitaire, cette réaction montre que *Doris* se sent légitimée à discuter son point de vue auprès des autres enseignants, autrement dit à initier une discussion entre professionnels. « Mais est-ce que vous arriveriez à justifier suffisamment votre position ? » demande le formateur. On note que c'est suite à cette relance que *Doris* développe plus clairement un discours dans une forme propositionnelle comprenant des modalisations appréciatives et déontiques qui témoignent d'un réel positionnement professionnel concernant, ici, les pratiques d'accueil des jeunes élèves en classe :

Pour moi c'est d'autres moments d'apprentissages qui sont autant importants que les apprentissages scolaires... c'est aussi important que moi je puisse être dans la classe et prendre des moments plus particuliers avec certains élèves ce que je n'ai pas le temps de faire après. Donc j'arriverai à l'argumenter mais je ne sais pas si cela sera entendu (en tant qu'enseignante débutante).

On peut faire l'hypothèse que les significations sont d'autant plus appropriées – et partant, inscrites dans des schèmes représentationnels – qu'elles relèvent d'un engagement fort de l'étudiant qui se concrétise dans un travail intense de négociation de sens. L'étudiant utilise alors les tâches données comme des outils pour affiner ses analyses et s'autodéterminer. Il intériorise le système de médiation (consignes de travail et contenus à traiter) qui lui est proposé.

À notre sens, et dans le sillage d'une recherche fondamentale antérieure sur un large corpus (Vanhulle, 2002, 2005b, à paraître), nous posons que cet engagement transparait dans des discours littéralement saturés d'opérations cognitives/réflexives qui se répercutent sur l'attention portée au langage, sur la recherche des « mots justes », en quelque sorte (y compris dans des discours maladroits sur le plan rhétorique, d'ailleurs). En lien avec les recherches sur d'autres corpus de Mottier Lopez (à paraître), ces discours investissent également fortement la voie de l'autoévaluation et de la métaréflexivité. C'est le cas du récit de *Liliane*.

D'entrée de jeu, il annonce une thématique qui, de fait, correspondra à un *topic* central, à une épine dorsale sur laquelle se grefferont un certain nombre de significations fortes :

Ce n'est que lorsque je regarde en arrière que je réalise combien mon parcours de formation a été efficace dans le développement de mon identité professionnelle et dans l'évolution de mes représentations concernant l'enseignement.

Tout d’abord, l’auteure se positionne clairement, en proclamant un « je » qui se veut distancié tout en restant au cœur de son développement professionnel :

Au travers du regard analytique et rétrospectif de ce récit, je tâcherai de faire état de mes pensées, de mes réflexions et me situer par rapport au métier d’enseignant. Je relaterai et expliciterai la liste des moments qui ont été déclencheurs de sens au cours de cette dernière année de formation ; ce qui me fait avancer et comment j’ai appris.

Le passage d’un « je » étudiant/stagiaire vers un « je » professionnel ne va cesser de s’y déployer :

Certaines de mes expériences sur le terrain m’ont donné envie de questionner la théorie afin d’avoir un regard nouveau et distant par rapport à ma propre pratique ou de trouver des solutions.

Avec des appréciations marquées sur les apports des stages comme prises de risque :

Je réalise (donc) que mes réticences et mes craintes de départ ont été effacées par cette mise en risque d’une mise en pratique. Dès lors, c’est avec une envie non dissimulée et confiante que je me réjouis de proposer de telles activités dans ma propre classe.

Elle poursuit :

C’est donc avec joie que je partagerai les nombreux apports des stages [...] dans mon positionnement concernant la polyvalence comme outil indispensable à la profession d’enseignant, ma compréhension de l’indispensable posture réflexive en particulier grâce aux liens théories-pratiques qu’elle rend possible.

Liliane insiste sur le rôle prépondérant de l’expérience pratique qui lui a permis d’exercer et de s’interroger sur ses gestes professionnels et sur son identité d’enseignante. Le rôle de l’observation et des discussions avec ses formateurs de terrain ont été source d’outillage en vue de régulations au fil de ses actions :

Je suis en mesure de prendre en considération les remarques afin d’y travailler et de progresser. Toutefois, pour être formatrices, ces évaluations doivent être accompagnées d’explications ou de suggestions aiguillant le stagiaire sur une possible voie à suivre. Ce dernier peut ainsi s’interroger et rebondir sur ces remarques de manière à améliorer son enseignement.

Elle en retire des éléments transposables dans sa propre pratique enseignante :

Désormais, grâce aux sollicitations des formateurs universitaires, je suis capable de prendre un recul suffisant par rapport à mes interventions afin de les optimiser ou de les réguler de manière à atteindre mes objectifs et permettre aux enfants de progresser.

De fait, au fil du récit, un glissement du point de vue s'opère vers la prise en considération des élèves et de leurs apprentissages. Elle amorce progressivement une reconceptualisation personnelle de l'évaluation, intégrée dans son vécu de stagiaire et en cohérence avec ses apprentissages universitaires :

En relation avec l'évaluation formative, j'ai appris que je pouvais penser les tests comme outils d'apprentissage utilisables pour le formateur comme pour l'élève. [...] Cette démarche nécessite de prendre des informations par des observations ou entretiens, d'analyser les productions d'élèves et nécessite une régulation. Ainsi l'évaluation formative est une aide pour progresser et non un classement. Au contraire, l'évaluation sommative est un bilan décisif, officiel, public et permanent qui permet de savoir où se situent les connaissances.

Là, *Liliane* « théorise » d'abord la notion d'évaluation, mais en important des savoirs scientifiques étudiés dans un cours sur le sujet (premier contexte d'émergence). À ce stade, le savoir traité semble simplement restitué avec maintes formules convenues :

Là, j'apprends que l'évaluation formative est au service de l'élève, pour l'aider au mieux dans ses apprentissages... Cette démarche nécessite des régulations (interactive, rétroactive ou proactive). Ainsi l'évaluation formative est une aide pour progresser et non un classement.

Mais le ton change ensuite, pour se faire nettement plus personnel. Cela se produit au moment précis où elle aborde, parmi les thèmes qu'elle a choisi d'aborder dans son récit, celui des élèves des classes spécialisées, qui « ont souvent été confrontés à l'échec, ce qui a contribué à détériorer leur estime de soi ». Face aux fortes différences interindividuelles entre ces élèves, elle a décidé de travailler, en stage, sur la question suivante :

Comment élaborer une évaluation pour des élèves de classe spécialisée afin que cette dernière nous renseigne réellement sur le degré d'atteinte des objectifs?

Cette question lui est apparue avec vigueur à la suite d'un incident critique :

En effet, j'ai assisté personnellement en classe à un problème de cas de conscience ou d'injustice d'ordre éthique. Selon moi il est nécessaire pour un enseignant d'évaluer correctement ses élèves...

L'explication qui suit se teinte de modalisations déontiques fortes, portant sur des valeurs éthiques, et pragmatiques, portant sur la prise en compte par l'enseignant des dangers pour l'élève et la classe des évaluations non correctes. *Liliane*, comme cela se confirme au fil de son récit, n'en reste pas à la narration de l'expérience; elle cherche à dégager des savoirs « propositionnels » en vue d'améliorer ses pratiques, comme ici :

Il est impératif de ne pas faire intervenir dans une évaluation une variable qui bloquerait les enfants ou les empêcherait de montrer réellement où ils se situent.

Si le discours prend une consonance théorique, il fonctionne non plus comme restitution de savoirs scientifiques établis, mais comme la quête de lois, de prescriptions pour l'action, sous la forme de modalisations déontiques (*il est impératif*: construction d'une norme) et logiques (*une variable qui bloquerait les enfants ou les empêcherait...*: évocation d'une loi qui régit l'apprentissage).

In fine, dans ce cas, c'est la pratique elle-même qui constitue un contexte d'émergence puissant pour une ré-élaboration de savoirs. Celle-ci transcende, d'une part, le seul récit de soi (insistons sur le fait que par ailleurs, les affects et le retour sur soi sont loin d'être absents), et d'autre part, la restitution des savoirs scientifiques transmis aux cours. Ce n'est que confronté aux situations de terrain que les cours théoriques prenaient sens, nous dit *Liliane*; elle réalisait alors qu'elle était « moins désarmée » qu'elle le croyait de prime abord, et finalement, « ... les connaissances et outils appris à l'université ont ressurgi pour devenir, à force *plus naturels* ». Signe, peut-être, d'un engagement tel dans les tâches d'appropriation que ces connaissances et outils peuvent être vraiment incorporés et se transformer en bases d'orientations pour l'action.

En particulier, son discours sur l'évaluation a pris corps. Cette évolution ne s'est pas réalisée sans tension. En apparence, les considérations de *Liliane* sur l'évaluation restent assez techniques (« tests », « objectifs », « proactif »...) du début à la fin. Le *topic* réside dans cette dimension des procédés de l'évaluation, en progressant vers une liaison plus soutenue entre ces procédés et une finalité: faire de l'évaluation un instrument au service de l'équité. Le discours bascule vers plus d'épaisseur – moins d'académisme et davantage de positionnement. C'est que la question de l'équité s'est élaborée directement en lien avec un événement observé. *Liliane* a été témoin d'une discrimination dans une classe: c'est à partir de là que la question devient celle de l'évaluation bien instrumentée comme garantie d'équité dans la pratique enseignante. Le contexte de la formation en milieu de pratique est, ici, le contexte d'émergence à partir duquel un savoir de prime abord théorique et technique devient plus « naturel ».

PISTES CONCLUSIVES

Nous avons posé que des éléments de construction identitaire, chez le jeune enseignant en formation, proviennent de la traversée des espaces de l'alternance, des contextes particuliers et des contenus de savoirs que ces espaces supposent, dans la mesure où elle est potentiellement génératrice d'une construction de savoirs fondée sur le dépassement de tensions, affectives et cognitives. À cet égard, l'hiatus entre la théorie et la pratique s'avère indispensable pour que s'élabore au gré des écarts une rationalité pratique chez le jeune enseignant. Quant à la construction des savoirs/soi, elle est dépendante de démarches intellectuelles, théorisantes et réflexives, dans lesquelles l'étudiant s'engage volontairement, et dans le cadre de médiations formatives (des tâches et transactions orientées vers ces démarches).

Nous avons posé aussi que ces significations que les sujets dégagent de leur formation en alternance possèdent *in fine* un caractère propre : non seulement au sens où elles sont subjectivées, appropriées sous des formes singulières ; mais aussi, parce que ces formes mêmes placent ces significations dans un « entre-deux » particulier. On se situe en effet au niveau d'une transition, entre des savoirs acquis selon des démarches académiques et des représentations nouvelles à partir desquelles le jeune enseignant commence à concevoir sa propre action comme une pratique sociale susceptible d'être réfléchie, projetée et analysée au moyen de concepts intégrés. Il y aurait là un « effet-savoir » produit par les allers-retours spécifiques de l'alternance, qui mériterait d'être étudié.

Au stade actuel de nos analyses, ces savoirs ne sont pas toujours identifiables. Les cas comme celui de *Liliane* ne nous semblent pas majoritaires. Dans son cas, des « savoirs de l'alternance » naissent visiblement du tissage entre les significations puisées dans les consignes, les tâches et leur jargon particulier et les expériences vécues en stage. Le niveau de théorisation, dans son texte, augmente avec la mise en exergue des difficultés auxquelles elle a été confrontée sur le terrain. Des savoirs théoriques précis sont traités comme des savoirs de référence ; on peut faire l'hypothèse que la manière dont elle les décline dans la pratique est à la mesure de la compréhension fine qu'elle en a dégagée. D'autres entretiens, d'autres récits, manifestent des capacités d'analyse et de théorisation moins évidentes. De nombreux étudiants restent rivés au récit anecdotique, et éprouvent notamment des difficultés à signaler les moments qui ont été déclencheurs de sens, d'évolution de leur professionnalité. Quoi qu'il en soit, seule la comparaison des productions finales des étudiants, sur la base d'un échantillonnage raisonné (par grappes par exemple) (Vanhulle, 2002, 2005b, à paraître), pourrait nous révéler si des régularités apparaissent, et nous éclairer sur la « culture » professionnelle qui s'acquiert dans un système de formation donné.

Des recherches sur les savoirs vraiment élaborés en fin de parcours pourraient éclairer utilement les connaissances sur les effets des systèmes d'alternance, et compléter des évaluations de ces acquis à partir d'inves-

tigations relatives à des besoins de formation non rencontrés auprès de jeunes diplômés. Ces recherches pourraient s'inscrire plus largement dans des études comparatives sur des systèmes d'alternance différents dans le champ de la formation initiale des enseignants. Elles montreraient où se situe, notamment, le curseur sur l'axe « théorie – pratique », et les impacts des dimensions privilégiées d'un lieu à l'autre, compte tenu des médiations et des transactions plus ou moins aménagées entre les zones plurielles d'apprentissage.

En termes de méthodologie de recherche, cela imposerait de compléter l'analyse des discours par d'autres sources de données. Quant à cette dernière, elle devrait se doter d'outils d'évaluation de la pertinence et de la validité des types d'indicateurs des savoirs construits dans l'alternance. Notre recherche exploratoire en propose quelques-uns. Il s'agit à présent de les mettre à l'épreuve de manière élargie et systématique, afin de les ajuster plus finement à une problématique qui n'est qu'esquissée à ce stade.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noel (Éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : NRF Gallimard.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil, Points.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Deum, M. (2004), Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants au travers de la pratique du journal de bord : Analyse d'un dispositif belge de formation. Actes du colloque AIRDF 2004 : *Le français : disciplines singulière, plurielle ou transversale?* Québec, Volume Cédérom.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Sherbrooke : Éditions du CRP / Namur : Presses universitaires.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J-M. (1972/1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil, Points.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition : Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- Lipianski, E.M. (1990). Identité subjective et interaction. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E.-M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 173-211). Paris: PUF.
- Max, C. (2004). L'évaluation de la qualité de l'enseignement face à la dynamique et à la dialectique des pratiques pédagogiques. In L. Paquay (Éd.), *L'évaluation des enseignants, tensions et enjeux* (pp. 275-301). Paris: L'Harmattan.
- Moro, C. (1999). Quel paradigme pour l'approche sémiotique de la construction de l'objet dans l'interaction triadique enseignants / objets de savoirs / enseignés? *La lettre de la DFLM*, 25(2), 8-9.
- Mottier Lopez, L. (à paraître). Entretiens de coévaluation instrumentés par un portfolio: quelle zone de médiation entre les contextes de la formation théorique et pratique? In A. Jorro (Éd.), *Évaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2006). *Entretiens de coévaluation instrumentés par un portfolio: pour quelle ré-interprétation de la progression des compétences professionnelles?* Actes du 19^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Luxembourg.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: Une problématique divergente et complexe. In D. Raymond, D & Y. Lenoir (Éds.), *Enseignants de métier et de formation initiale: Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 47-101). Bruxelles: De Boeck.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Points, Essais.
- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation inédite. Université de Liège.
- Vanhulle, S. (à paraître). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Cheminevements réflexifs de jeunes enseignants en formation*. Berne: Peter Lang, Coll. Explorations.
- Vanhulle, S. (2005a). Favoriser l'émergence du « je » en formation initiale. In C. Deaudelin, M. Brodeur, M. Bru (Éds), *Le développement professionnel des enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI, 1, 157-176.
- Vanhulle, S. (2005b). How Future Teachers Develop Professional Knowledge Through Reflective Writing in a Dialogical Frame. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 3, 287-314. Toronto-Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Vanhulle, S. (2005c). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Éds), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, *Repères*, 30, 13-31. Paris: INRP.
- Vygotski, L.-S. (1997/1934). *Pensée et langage*. (F. Sève, trad. 3^e éd.). Paris: La Dispute.