

Alternances en formation

MERHAN RIALLAND, France (Ed.), RONVEAUX, Christophe (Ed.), VANHULLE, Sabine (Ed.)

Reference

MERHAN RIALLAND, France (Ed.), RONVEAUX, Christophe (Ed.), VANHULLE, Sabine (Ed.).
Alternances en formation. Bruxelles : De Boeck, 2007, 266 p.

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18481>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque ouvrage traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de «chantiers» réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

BAUDOQUIN JEAN-MICHEL, FRIEDRICH JANETTE (Éds), *Théories de l'action et éducation*

BRONCKART JEAN-PAUL, GATHER THURLER MONICA (Éds), *Transformer l'école*

CHATELANAT GISELA, PELGRIMS GRETA (Éds), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*

DASEN PIERRE R., PERREGAUX CHRISTIANE (Éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*

DOLZ JOAQUIM, OLLAGNIER EDMÉE (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation*

LEUTENEGGER FRANZIA, SAADA-ROBERT MADELON (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*

MAULINI OLIVIER, MONTANDON CLÉOPÂTRE (Éds), *Les formes de l'éducation : variété et variations*

MERHAN FRANCE, RONVEAUX CHRISTOPHE, VANHULLE SABINE (Éds), *Alternances en formation*

MORO CHRISTIANE, RICKENMANN RENÉ (Éds), *Situation éducative et significations*

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'opératoires. 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 *applicationniste* 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'autopoïèse 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 terrain 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, Schnewly, 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 économique-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, Lessard & 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 néopiagéticiennes 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 suggéreraient 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 syncrétisations, 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 (méso) 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/apprpris 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 Francina 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'apprent 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: Mésonance, 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. *Éducatons*, 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: Bourrelrier.
- 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 sociale. *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.
- Lebet, 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. (Éds), *La dimension critique en éducation*. Universidade 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). *Reconnaissances 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 Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. In P. Watzlawick (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.

Table des matières

Sommaire	5
Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question	7
<i>Sabine Vanhulle, France Merhan & Christophe Ronveaux</i> <i>Université de Genève</i>	
Références et présupposés de l'alternance	12
Les alternances en débat entre « concept », « principe éducatif » et « dispositif »	12
Une démarche empirique peu codifiée	12
Un principe éducatif souvent fondé sur une conception « naturelle » de l'apprentissage	13
Des références composites	14
Une théorie du développement du sujet ?	14
Quels sont les objets de l'alternance ?	15
Aperçu sociohistorique des alternances et de leur contexte d'émergence	16
L'alternance en France et en Belgique, une solution de formation des apprentis concurrente à la scolarisation	16
L'apprentissage du métier en Allemagne et en Suisse : le système dual	19
L'alternance en formation des enseignants et des adultes, une professionnalisation en tension	22
Des enjeux de l'alternance	24
Des enjeux sociaux aux enjeux pédagogiques	24
Des formes d'accompagnement	25
Des constructions identitaires conjointes à l'activité d'apprentissage	26
Des outils pour l'appropriation des savoirs	27
En guise d'ouverture : que peut-on encore dire sur l'alternance ?	28
Organisation de l'ouvrage	32
Première partie : Des cohésions institutionnelles à la didactique professionnelle	32
Deuxième partie : Des dispositifs de formation à la reconfiguration des savoirs	34

Troisième partie : Des dynamiques identitaires à l'émergence des rationalités pratiques	36
Références bibliographiques	38
PREMIÈRE PARTIE	
DES COHÉSIONS INSTITUTIONNELLES À LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	47
Accompagner la qualité de l'alternance éducative.	
Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception	49
<i>Martine Beauvais, Mehdi Boudjaoui, Jean Clénet & Jean-Noël Demol</i>	
<i>Centre Université-Économie d'Éducation Permanente, Université de Lille I</i>	
Pragmatique et fondements de l'intervention	50
Histoire et contexte d'une recherche-action	50
<i>La première phase (1998-2000) :</i>	
<i>Comprendre l'alternance et développer sa qualité</i>	50
<i>La deuxième phase (2000-2003) : Concevoir l'accompagnement des concepteurs de l'alternance</i>	51
<i>La troisième phase (2004-2005) : Accompagner les politiques institutionnelles pour des alternances de qualité</i>	51
Fondements et légitimités des interventions	51
Problématiser des conceptions d'ordre qualitatif	53
<i>La qualité est faite de la gestion des paradoxes</i>	53
<i>Repenser les finalités de l'alternance à fin de comprendre et gérer les tensions</i>	53
<i>Comprendre et accompagner les processus de professionnalisation</i>	54
<i>Concevoir l'alternance comme projet éducatif</i>	54
Le sens de l'intervention au niveau politique : générer la variété	55
Infléchir des modes de pilotage	56
Accompagner des politiques de formation	56
Susciter des transformations d'ordre supérieur	57
Le sens de l'intervention pour l'organisation, aider l'invention	58
Coopérer et inventer de nouveaux rapports à la formation	58
Concevoir le partenariat dans ses jeux et enjeux interculturels	59
Des conceptions partenariales	60
Le sens de l'intervention auprès des acteurs, l'éthique en action	61
Des conceptions d'acteurs à réfléchir	61
Des visées émancipatrices	62
Posture et éthique de l'accompagnement	63

Pour conclure : concevoir la qualité, intervenir tout en retenue	64
Références bibliographiques	65
Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants	67
<i>Philippe Maubant</i>	
<i>Université de Sherbrooke</i>	
L'alternance au cœur des enjeux de la formation professionnelle des adultes	68
La question de la formation professionnelle des jeunes et des adultes : un nouvel enjeu, la question du processus apprendre	68
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 ?	69
Comprendre et analyser la pratique d'enseignement : un préalable, élaborer un cadre théorique et conceptuel pour lire, un enjeu, l'orientation méthodologique retenue	71
Discours et méthodes pour analyser l'action d'enseignement	71
Les différentes façons d'analyser et de comprendre l'activité d'enseignement : le modèle de l'analyse des pratiques en question	73
De l'analyse de la pratique à l'analyse de l'activité	75
Dès lors...	76
Conclusion	78
Références bibliographiques	79
Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation	83
<i>Patrick Mayen</i>	
<i>Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (ENESAD)</i>	
Pour une didactique professionnelle de l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation	84
Quelques éléments d'analyse comparative entre classes de situations de travail du point de vue de leur usage pour la formation	88
L'expérience antérieure	88
Expérience globale, expérience partielle, expérience progressive	90
Le potentiel d'activité	91
Spécificité – exhaustivité des situations	91
Les risques de l'expérience	93
Critères de réussite et niveau de réalisation de l'action	94
La place de la théorie	95
Conclusions	98
Références bibliographiques	99

DEUXIÈME PARTIE	
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	103
<i>Valérie Lussi & Olivier Maulini</i>	
<i>Université de Genève</i>	
De premières articulations : formation des maîtres et sciences de l'éducation	104
De composantes juxtaposées aux premières offres de formations alternées	105
Une première formation en alternance de niveau académique	105
Recherche d'un nouvel équilibre entre les institutions de formation	107
Une nouvelle orientation : les enjeux de l'universitarisation	108
Le projet : une formation universitaire en alternance	109
La visée : des compétences professionnelles plurielles et réflexives	110
Le processus : alternance et progression de la formation	111
Le cadre institutionnel : partenariat et collaborations	114
Conclusion : sens de l'histoire et remises en question	116
Références bibliographiques	118
Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance	121
<i>Anne Perréard Vité & Francia Leutenegger</i>	
<i>Université de Genève</i>	
Alternance et didactique professionnelle	122
L'alternance en Licence Mention Enseignement (LME)	123
Phase de familiarisation	124
Phase d'approfondissement	125
Phase d'intégration	126
Les séminaires d'analyse de pratique	126
Dispositifs et objets d'étude des séminaires	127
Quelques effets des dispositifs	131
Conclusions	136
Références bibliographiques	138
Annexes	140
Annexe 1. Tableau synoptique de la 4 ^e séance de séminaire (entrée didactique)	140
Annexe 2. Identification et classement des enjeux prioritaires selon leur importance (entrée pratique réflexive)	141
Annexe 3. Catégorisation des types de réflexion identifiés par les étudiants en fin de séminaires (entrée pratique réflexive)	142
L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation à l'objet d'enseignement	143
<i>Christophe Ronveaux & Noël Cordonier</i>	
<i>Université de Genève, Haute École Pédagogique vaudoise</i>	
Quels savoirs disciplinaires en alternance ?	143
Des savoirs disciplinaires hétérogènes	143
Le texte comme unité d'observation de la discipline « français »	144
Transposition didactique et multimodalité	145
Une recherche descriptive et compréhensive	146
Reconstituer des logiques de formation et d'enseignement	146
La référence du corpus	147
Déroulement et contexte général de l'observation	148
<i>Le site genevois</i>	148
<i>Le site vaudois</i>	150
Les deux séquences de formation	152
Former à un outil intégrateur : la séquence didactique	152
Former à un enseignement littéraire : l'histoire de la littérature	152
Les deux leçons de français	153
La leçon genevoise : de l'artifice textuel au sens	153
La leçon vaudoise : du portrait à la topique voltairienne	155
Deux modèles de mise en circulation d'objets disciplinaires	156
Le modèle du mimeur isomorphe	156
Le modèle du réflecteur distal	158
Conclusion	159
Références bibliographiques	160
Annexes	161
Une formation supérieure de formateurs d'adultes par l'accompagnement de recherche-action	165
<i>Pierre-Marie Mesnier & Philippe Missotte</i>	
<i>Université de Paris III Sorbonne nouvelle</i>	
Henri Desroche, aux racines de la recherche-action	166
Formateurs d'adultes par l'accompagnement de recherches-actions	168
Une articulation exigeante	170
Regards sur le fonctionnement de l'alternance par les étudiants accompagnateurs de recherches-actions collectives	172
Les effets repérés sur les groupes en recherche-action collective	174
Les effets repérés sur les étudiants-accompagnateurs	175
La construction d'une expérience dans un modèle intégrateur	176
Références bibliographiques	179
La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance : les conditions de l'action du formateur de terrain	183
<i>Stéphane Jacquemet & Laurence Türkal, Université de Genève</i>	
<i>Myriam Graber, Haute École de Santé Arc (Berne, Jura, Neuchâtel)</i>	
Problématique	183

Présentation	183
Question de recherche et hypothèses de travail	184
Controverse	184
Contexte de la recherche	185
La Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)	185
La formation post-grade de praticien formateur	186
Méthodologie	186
Principaux résultats	187
Praticien formateur : entre précarité et reconnaissance institutionnelle	187
L'encadrement : une géométrie variable	187
Un dispositif en voie de consolidation	188
Discussion	189
La composante identitaire	189
<i>Le PF entre fonction de production et fonction de formation</i>	189
<i>Les jeux d'alliance entre les acteurs : modélisation</i>	191
<i>Du modèle au terrain</i>	191
<i>Validation des acquis expérimentiels dans la construction identitaire du PF</i>	192
La composante du travail	193
<i>La nature du travail</i>	193
<i>Le moment du stage dans le cursus</i>	194
La composante du rapport au savoir	194
<i>Le rapport du PF à son métier et à sa formation</i>	194
<i>Rapport au savoir et à l'action</i>	195
<i>La dimension temporelle de l'action</i>	196
Conclusion	196
Références bibliographiques	198

TROISIÈME PARTIE

DES DYNAMIQUES IDENTITAIRES À L'ÉMERGENCE DES RATIONALITÉS PRATIQUES

Alternance, exotopie et dynamiques identitaires.	
Enjeux et significations du rapport de stage	203
<i>France Merhan & Jean-Michel Baudouin</i>	
<i>Université de Genève</i>	
Les pratiques réelles d'écriture en formation des adultes : une problématique en développement	204
L'écriture du rapport de stage : exercice d'apprentissage de la complexité et enjeu de construction identitaire	207
Éléments contextuels	207
Le rapport de stage : un genre de texte composite	207

La perspective exotopique	209
De l'exotopie aux tensions identitaires	211
Tensions identitaires et effets sur l'engagement en formation	212
Perceptions par les étudiants de la rédaction du rapport de stage	214
Vers un « effet cathartique » de la rédaction du rapport de stage	215
Rapport de stage et processus d'auto-évaluation (estime de soi, sentiment de compétence et réflexivité)	216
Rapport de stage et émergence de nouveaux « sois possibles »	217
Écriture et apprentissages	218
Conclusion	219
Références bibliographiques	221

Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs

<i>Marie-Laure Chaix</i>	
<i>Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (ENESAD)</i>	
Une approche problématisée et structurée de l'alternance en formation	226
Les conditions politiques et institutionnelles	227
<i>La mise en place de l'alternance est liée à l'histoire des rapports entre l'État et les groupes professionnels</i>	227
<i>Le rapport école-entreprise renvoie à la tension entre profession et métier</i>	227
<i>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</i>	228
Les conditions qui tiennent à la personne en formation	230
<i>Être en capacité de construire une position de stagiaire</i>	230
<i>Être en capacité de construire des savoirs autonomes</i>	231
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	231
Quel usage peut-on faire de cette analyse avec des ingénieurs ?	
Quelles sont, pour les ingénieurs, les conditions de la recomposition identitaire ?	231
Les conditions politiques et institutionnelles	232
<i>La mise en place des NFI, une négociation entre l'État, les entreprises ou leurs représentants, la Commission des Titres d'ingénieurs</i>	232
<i>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</i>	233

Les conditions qui tiennent à la personne	233
<i>La tension entre métier et profession est d'abord une tension subjective, entre identité de technicien et identité d'ingénieur</i>	234
<i>Construire une position de stagiaire pendant la réalisation du projet industriel</i>	235
<i>« Amalgamer » les enseignements universitaires et les savoirs de métier</i>	236
<i>Intégrer le groupe professionnel des ingénieurs ?</i>	237
Conclusion	238
Références bibliographiques	238
La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ?	241
<i>Sabine Vanhulle, Lucie Mottier Lopez & Mélanie Deum Université de Genève</i>	
Introduction	241
L'objet de recherche. Un « effet-savoirs » de l'alternance comme déterminant de la construction identitaire professionnelle	242
Une méthodologie de recherche. Analyser les processus de sémiotisation liés à l'alternance	245
La contrainte des situations formatives	245
Une triade pour identifier les savoirs	247
Une mise en discours, ou de l'appropriation subjective des objets de savoir	249
La construction des savoirs/soi dépend des médiations formatives et de l'engagement du formé	250
Pistes conclusives	255
Références bibliographiques	256
Table des matières	259