

Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance

Uses and misuses of work-study training

Christophe Gremion

Volume 11, Number 1-2, 2022

Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087560ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087560ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 91–106. <https://doi.org/10.7202/1087560ar>

Article abstract

The initial training in education given at the SFUVET is a dual program that is carried out besides a job. The people in training do not carry out an internship, but actually work alone in a classroom four days a week, the 5th day being devoted to didactical and pedagogical training in the Higher Education Institution. The teachers at this institution clearly show their desire to adopt effective work-study training in terms of professionalization and are united behind the conviction that individual or small group « accompagnement », supporting the analysis of practices, is a modality to be favoured. Thus, between our three training sites (Zollikofen, Lugano and Lausanne), a variety of « accompagnement » and supervision practices have been developed. But which training methods are really used in these different systems, and which specific pedagogy methods of the alternation ? As part of an ongoing research project, we are conducting an analysis of types of « accompagnement » encountered in this institution. Under identical names, the practices vary greatly from one teacher to another, which naturally impacts the people in trainings' feelings and experiences. The few comments made by students in this work clearly demonstrate this. The first elements are used here, in the form of a case study, to better illustrate what we can call dual training.

Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance

Christophe GREMION

Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), Renens, Suisse

Mots-clés : *pédagogie de l'alternance, professionnalisation, andragogie, didactique professionnelle*

Résumé : *La formation initiale à l'enseignement, dispensée à la HEFP, est une formation par alternance qui s'effectue en cours d'emploi. Les personnes en formation (PeF) n'effectuent pas de stage, mais travaillent réellement seules dans une classe quatre jours par semaine, le 5^e jour étant consacré à la formation didactique et pédagogique dans la Haute école. Les formateurs de cette institution affichent clairement la volonté d'adopter une pédagogie de l'alternance efficace en termes de professionnalisation et se fédèrent derrière la conviction que l'accompagnement individuel ou en petits groupes, au service de l'analyse des pratiques, est une modalité à privilégier. Ainsi, entre nos trois sites de formation (Zollikofen, Lugano et Lausanne), de multiples pratiques d'accompagnement ou d'encadrement se sont développées. Mais quelles pédagogies sont réellement mobilisées dans ces différents dispositifs, et plus précisément quelle pédagogie spécifique de l'alternance ? Dans le cadre d'une recherche en cours, nous effectuons une analyse des modes d'accompagnement rencontrés dans cette institution. Sous des appellations identiques, les pratiques varient fortement d'un formateur à l'autre, ce qui impacte naturellement le ressenti et le vécu des PeF. Les quelques propos d'étudiants relatés dans ce travail les mettent clairement en évidence. Les premiers éléments sont utilisés ici, sous forme d'étude de cas, pour mieux dessiner ce que nous pouvons appeler une pédagogie de l'alternance.*

Uses and misuses of work-study training

Keywords : *work-study training, professionalization, andragogy, occupational didactics*

Abstract : *The initial training in education given at the SFUVET is a dual program that is carried out besides a job. The people in training do not carry out an internship, but actually work alone in a classroom four days a week, the 5th day being devoted to didactical and pedagogical training in the Higher Education Institution. The teachers at this institution clearly show their desire to adopt effective work-study training in terms of professionalization and are united behind the conviction that individual or small group « accompagnement », supporting the analysis of practices, is a modality to be favoured. Thus, between our three training sites (Zollikofen, Lugano and Lausanne), a variety of « accompagnement » and supervision practices have been developed. But which training methods are really used in these different systems, and which specific pedagogy methods of the alternation ?*

As part of an ongoing research project, we are conducting an analysis of types of « accompagnement » encountered in this institution. Under identical names, the practices vary greatly from one teacher to another, which naturally impacts the people in trainings' feelings and experiences. The few comments made by students in this work clearly demonstrate this. The first elements are used here, in the form of a case study, to better illustrate what we can call dual training.

Introduction : Formation en alternance de formateurs de l'alternance

La formation initiale à l'enseignement, dispensée à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP)¹, est une formation par alternance qui s'effectue en cours d'emploi. Les personnes en formation (PeF) n'effectuent pas de stage, mais travaillent réellement seules dans une classe quatre jours par semaine, le 5^e jour étant consacré à la formation didactique et pédagogique dans la Haute école. Une professionnalisation par alternance des enseignants de branche professionnelle qui entre en résonance avec leur mission. En effet, celle-ci est de former aux branches professionnelles (industrie, commerce, artisanat, santé, social) des apprentis inscrits dans le système dual suisse, formation en alternance avec travail auprès d'un patron 3 ou 4 jours par semaine et cours en école professionnelle le reste du temps.

La HEFP affiche la volonté d'utiliser efficacement l'alternance en termes de professionnalisation et ses formateurs² se fédèrent derrière la conviction que l'accompagnement individuel ou en petits groupes, au service de l'analyse des pratiques (Maubant, 2007), est la modalité à privilégier. Ainsi, entre nos trois sites de formation (Zollikofen, Lugano et Lausanne), de multiples pratiques d'accompagnement ou d'encadrement se sont développées. Mais quelles pédagogies de l'alternance sont réellement mobilisées dans ces différents dispositifs, et sont-elles réellement toutes au service des finalités visées ?

Dans le cadre de la recherche AFOPRA³, recherche en cours, nous effectuons une recension des modes d'accompagnement rencontrés dans cette institution. Encadrement des travaux de modules, accompagnement sur le terrain, animation de groupes d'analyse de pratique, session de vidéoscopie, soutien à la réalisation des mémoires professionnalisants, séminaires intégrateurs... Autant de dispositifs qui se réclament tous de l'analyse des pratiques et de l'intention de création de liens entre la pratique et les différents savoirs de/sur/pour la pratique. Les dispositifs identifiés sont analysés selon 5 dimensions : les voies de professionnalisation empruntées (Wittorski, 2016, p. 69), la posture adoptée par les formateurs (Bucheton et Soulé, 2009 ; Gremion, 2020 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), les objets de préoccupation des formateurs (Bucheton et Soulé, 2009), les intentions du dispositif (Perrenoud, 2001) et les objets et modes d'évaluation utilisés en cours ou à la fin du temps de formation (Allal, 1999 ; Vial, 2012). Les premiers éléments concernant l'accompagnement sur le terrain sont utilisés ici, sous forme d'étude de cas, pour mieux esquisser ce que nous pouvons appeler une pédagogie de l'alternance, pour mieux la définir à travers cette phase très exploratoire de notre recherche.

Cette analyse à cinq niveaux permet de mettre en évidence la grande disparité des pratiques pédagogiques dans une même institution, dans un même dispositif d'accompagnement, et donne à voir, comme le dit Perrenoud (2001), que les dispositifs sont parfois en manque de cohérence avec les intentions qu'ils visent, que ce soit par leur ingénierie ou par leur mise en œuvre. Les propos des PeF interviewés mettent en évidence cette cohérence très variable.

Ainsi, donner plus d'importance à la pédagogie de l'alternance semble être une manière de rappeler les intentions du dispositif. Ou, dit autrement, il est ainsi une condition pour que la didactique et les ingénieries œuvrent efficacement pour soutenir la professionnalisation des PeF par alternance.

¹ L'IFFP (institut fédéral des hautes études en formation professionnelle) a changé de nom en août 2021 en acquérant le statut de haute école.

² L'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

³ Projet observant « l'efficacité de l'Accompagnement et de la FOrmation pour la PProfessionnalisation en Alternance des enseignant-es »

Bases théoriques de l'ingénierie de formation en alternance

Le plan de formation mis en œuvre dans la filière diplômante pour l'enseignement des branches professionnelles et de l'enseignement supérieur, filière objet de cette recherche en cours, a été pensé pour soutenir activement la professionnalisation des PeF, et ce à des fins d'autonomisation, d'émancipation et de développement de leur ethos professionnel. Pour y parvenir, il s'appuie prioritairement sur l'exploitation des situations vécues sur le terrain dans le but de faire construire à la PeF des connaissances de/sur/pour sa pratique, l'accompagnement étant la posture privilégiée par les formateurs et l'alternance l'opportunité de ne travailler que sur des situations impliquant les PeF, gage d'adaptation du parcours de formation aux besoins de chaque personne.

But commun, la professionnalisation

La professionnalisation peut être entendue au moins de trois manières différentes (Gremion, 2021a ; Wittorski, 2016). Dans un premier sens, la professionnalisation-efficacité du travail répond à un besoin d'efficacité des services proposés par la collectivité (société) ou par un employeur. Adaptabilité, employabilité et efficacité sont des qualités valorisées dans ce cas. Ensuite, la professionnalisation-profession participe de la reconnaissance d'une profession par les acteurs extérieurs à son organisation. Règles communes, codes de déontologie et valorisation de l'image du métier sont mises en avant dans ce sens de la définition. Enfin, la professionnalisation-formation s'intéresse au développement professionnel (Wittorski, 2016) par la formation. Autonomie, réflexion, haut niveau de compétence et engagement personnel en sont les constituantes principales dans ce cas.

Si les institutions de formations en général, et les hautes écoles en particulier, centrent leurs efforts et intentions sur ce dernier sens de la professionnalisation, les trois formes sont intimement liées et complémentaires. Ainsi, il est autant attendu du « bon » professionnel qu'il respecte le code de déontologie collectif, qu'il offre un service de qualité à la société et qu'il se soucie de l'actualisation de ses propres connaissances et compétences. Former dans un but de professionnalisation des personnes, c'est soutenir (ou provoquer) la mise en dialogue de ces trois systèmes de valeurs qui participent, ensemble, au développement de l'ethos professionnel.

Émancipation et ethos professionnel

Dans le cadre d'une formation à l'enseignement, l'émancipation n'est pas à comprendre dans le strict sens d'une lutte collective inspirée d'une approche marxiste, mais surtout comme le déplacement de la personne vers une nouvelle affiliation ou reconnaissance plus proche de ses aspirations, voire « un gain en humanité » (Vial, 2012, p. 9). Ainsi, autonomie, autoévaluation, autoréflexion ou autorégulation, toutes ces capacités ou méthodes qualifiées par ce préfixe, sont mobilisées pour soutenir la capacité à prendre des décisions par soi-même selon son propre système de valeurs, mais également en tenant compte des autres systèmes de valeurs communément reconnus dans les trois sortes de professionnalisation citées ci-dessus. Ainsi, l'acteur émancipé appuie ses décisions sur son propre système de valeurs, mais également sur celui partagé par les autres professionnels du métier ainsi que sur celui de l'employeur (qu'il soit un collectif ou un individu).

Chacun de ces systèmes de valeurs renvoie à un genre professionnel prescrit (Clot, 2017), parfois marche à suivre efficace et économisant l'énergie de la personne (p. 105), parfois injonction paradoxale prescrivant un travail impossible dans certaines situations (p. 109). La formation professionnelle, quel que soit le métier concerné, se doit de donner les moyens aux PeF de s'approprier le genre professionnel attendu tout en développant leur capacité à s'en distancier (à désobéir ?) lorsque la situation le demande. Deux postures différentes dans l'exercice de la réflexivité, l'une œuvrant pour ressembler, pour correspondre à un modèle, l'autre pour affirmer ou justifier sa différence à certains modèles ou attendus. Ce sont les réflexivités par confirmation et par critique dont nous parle Boltanski (2009) dans son « précis de sociologie de l'émancipation ». Regarder sa propre activité en se demandant en quoi elle est conforme à l'attendu, tout en se demandant s'il est nécessaire, utile et prudent que l'activité soit réellement conforme à l'attendu est un signe de professionnalité : « la reconnaissance de l'ethos professionnel marque la distance que le professionnel est en mesure de tenir sur sa propre activité, faisant preuve de réflexivité et de sens éthique » (Jorro, 2016, p. 47).

L'*ethos* professionnel se remarque également à la distance que l'acteur est capable de tenir parfois face à son propre système de valeurs, à sa capacité de se distancier de ses valeurs personnelles pour tenir compte de celles portées par les membres de la corporation professionnelle et/ou de celles reconnues ou attendues par la société. Parfois disions-nous, car dans certaines situations, ne pas se plier à l'attendu d'un collectif et oser affirmer ses propres valeurs est également marque de professionnalisme ou d'humanisme⁴.

Des métiers toujours plus adressés à autrui

La HEFP a cette particularité de former par alternance des enseignants qui, à leur tour, vont former des apprentis par alternance. Dans une recherche de congruence, les leviers didactico-pédagogiques utilisés dans l'institution formatrice d'enseignants sont également suggérés aux PeF pour leur propre enseignement, quel que soit le métier auquel elles forment. Mais peut-on réellement parler de normes éthiques et de compétences communicationnelles, d'*ethos* professionnel venant faire dialoguer genre et style, d'imprescriptibilité et de valeur altruiste dans l'ADN de tout métier ? Même si ces dimensions occupent une place moins centrale dans les métiers de l'artisanat ou de l'industrie, nous soutenons l'idée que la distinction entre métier adressé à autrui et autre métier n'a plus, à l'heure actuelle, sa raison d'être.

Piot (2009, p. 263) nous dit que les métiers adressés à autrui se distinguent du travail industriel car, en plus de requérir « des compétences sur l'objet de service », ils nécessitent également « des compétences communicationnelles et relationnelles qui consistent à obtenir et garder la confiance d'autrui, à conduire des conversations exemptes de malentendus ou de non-dits, c'est-à-dire des conversations satisfaites au sens de la pragmatique ». Maubant, pour sa part, avance l'hypothèse que les professionnels des métiers adressés à autrui, s'appuyant sur la valeur altruiste constitutive de leurs fonctions, s'opposent à toute institutionnalisation de leurs pratiques (2013, p. 24). Mais cette valeur altruiste n'est-elle mobilisée que dans les métiers de l'humain ? L'évolution actuelle des métiers, de la relation que leurs protagonistes se doivent d'entretenir avec leurs clients, leurs confrères, leur employeur, la société voire envers eux-mêmes, du souci de fournir un travail respectueux de soi, du client, de l'employeur, de la société, de l'environnement... font qu'ils ne sont plus nombreux, les métiers qui ne s'adressent pas à autrui. Trois illustrations concrètes de cette idée :

- Le peintre en bâtiment exerce par exemple un métier intimement lié à autrui et ce au moins à trois niveaux différents. Tout d'abord, il effectue la rénovation des murs d'une chambre d'enfant. La qualité du travail satisfera naturellement les parents, mais le choix du type de peinture peut avoir un impact sur les habitants de toute la maison. Ensuite, comme employé d'un patron, il représente celui-ci auprès des clients et, dans le même temps, ses choix peuvent avoir un effet sur les finances et la notoriété de l'entreprise. Enfin, en qualité de peintre officiellement reconnu, ses propos et son travail positionneront la corporation des peintres en bâtiment face à la concurrence que représente le travail non déclaré ou les sociétés générales qui emploient parfois des personnes n'étant pas au bénéfice d'une formation spécifique. Trois adressages de son métier à autrui en fonction des trois sens de la professionnalisation évoqués plus haut. D'autres adressages peuvent être envisagés pour ce peintre, jusqu'à l'adressage aux générations futures, au moment de faire le choix entre une peinture naturelle et une peinture synthétique.
- Les programmeurs d'ordinateurs conçoivent les logiciels de nos voitures autonomes. Dans cette activité, ils sont déjà en proie à des dilemmes éthiques de taille : un piéton se précipite sur la route, l'ordinateur de bord peut éviter le piéton en dirigeant la voiture contre un mur, au risque de provoquer la mort du conducteur, ou ne pas éviter le piéton afin de sauver le conducteur, mais pas le piéton.
- « Pour qui imaginons-nous des réalisations ? Qui en seront les usagers ? L'humain est au centre de nos réflexions, de nos questionnements et donc de notre travail au quotidien. La compréhension et le travail de ce lien social ne sont que peu abordés au travers des études, mais deviennent un point central une fois dans le monde de la pratique professionnelle » (Diogo, formateur de dessinateurs en bâtiments).

⁴ Référence aux travaux de Kohlberg sur les niveaux de morale (Kohlberg, L. (1981). *The meaning and measurement of moral development*. Clark University Press.

Nous le voyons, peintres, informaticiens, dessinateurs en bâtiments, ces trois métiers, parmi d'autres, abordent ou aborderont prochainement dans leur formation des normes éthiques et de compétences communicationnelles, d'éthos professionnel venant faire dialoguer genre et style, d'imprescriptibilité et de valeur altruiste dans la gestion des situations rencontrées. Ils deviennent, tous et à part entière, de manière directe ou indirecte, des métiers adressés à autrui.

Cette digression vers une vision plus large des métiers adressés à autrui est importante à nos yeux car nous utilisons en formation un modèle didactique basé sur l'analyse clinique et réflexive, mais nous proposons également aux PeF d'articuler leur enseignement autour de ce modèle de didactique professionnelle. L'analyse clinique et la réflexivité ont aussi leur place dans les métiers considérés comme « ne s'adressant pas directement à autrui », s'il en reste.

Un modèle didactique basé sur l'alternance et l'accompagnement



FIGURE 1: MODELE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE PAR ALTERNANCE ET SITUATION

Le modèle de didactique professionnelle par alternance et situation (DPAS) (Gremion, 2021b) se construit autour de 3 axes :

Le premier axe, partie gauche de la figure 1, mobilise les savoirs et savoir-faire de l'analyse du travail. Les PeF sont appelées à observer le travail de pairs, novices ou experts, pour réaliser elles-mêmes le travail de référentialisation utile à la connaissance et compréhension des normes du métier constitutives du genre professionnel. C'est aussi le lieu de l'observation et de l'apprentissage par imitation ou mise en applications de données empiriques (Pastré, 2011, p. 302).

Le deuxième axe, partie droite, mobilise les savoirs et savoir-faire du chercheur, du clinicien, la PeF s'autoanalyse en situation (analyse de vidéo, réflexion sur des écrits professionnels...) afin de prendre conscience de sa propre pratique, de ses propres conceptualisations (Pastré, 2011, p. 303), élément constitutif des apprentissages constructivistes. Ces deux premiers axes conduisent à une phase d'identification ou d'appropriation des ressources nécessaires à développer, à maîtriser, à entraîner, des éléments centraux dans les formations plus traditionnelles, mais des éléments qui, souvent, perdent de leur sens aux yeux des PeF si elles ne peuvent pas les relier aux situations emblématiques du métier.

Le troisième axe, horizontal celui-ci, se trouve au centre de la figure, dans l'entre-deux, entre genre et style professionnel.

Ici, les savoirs et savoir-faire du formateur-évaluateur sont mobilisés au service de l'autoévaluation. Celle-ci peut s'exercer à deux niveaux : par l'exercice de la réflexivité par confirmation (est-ce que ma pratique est conforme au genre professionnel) ainsi que par la pratique de la réflexivité par critique (en quoi je revendique un style professionnel qui se démarque du genre professionnel attendu dans ce métier). Analyser les écarts entre pratique prescrite et pratique réelle, à la lumière des différents systèmes de valeurs présents (cf. types de professionnalisation), participe à la construction de l'éthos professionnel.

Ces trois moments d'analyse ou ces trois savoirs - ceux de l'analyste, du chercheur et du formateur-évaluateur - s'articulent pour permettre un travail d'enquête autour du métier, de sa pratique, de son évolution, un travail qui semble ne jamais s'arrêter tant les métiers évoluent rapidement et qui explique le besoin de formation tout au long de la vie : le référentiel de mon métier est-il toujours le même ? Mes compétences en situation sont-elles toujours adéquates en termes de : a) qualité du service rendu au bénéficiaire, b) efficacité du service attendu par l'employeur ou la société et c) correspondance au genre

attendu par la corporation ? L'articulation de ces trois moments d'analyse donne son vrai sens à l'alternance (Perrenoud, 2001), à condition qu'analyse et articulation soient prises en charge par la PeF elle-même. Ainsi, l'encadrement d'une telle démarche semble devoir se faire par un accompagnement plus que par une formation prescriptive.

Vision partagée des composantes d'une formation en alternance

L'architecture de la formation veut mettre au centre ces trois moments d'analyse. Ainsi, deux modules (accompagnement de la pratique et projet personnel de formation) servent de colonne vertébrale à la formation, les autres modules étant conçus comme des apports de ressources. Mais une architecture de formation et un vœu d'application d'un modèle didactique ne suffisent pas à donner du sens et de l'efficacité à l'alternance (Perrenoud, 2001). Aussi, dès la conception de ce nouveau plan de formation, une réflexion collective a été menée. Lors des discussions qui ont accompagné sa mise en œuvre, les cinq dimensions mobilisées - voies de professionnalisation, posture des formateurs, objets de préoccupation, intentions du dispositif et modes d'évaluation - ont été débattues de manière plus ou moins formelle, suffisamment pour mettre en évidence une grande variété de pratiques et de représentations.

Objet de travail

L'objet de travail de la professionnalisation des personnes peut être conçu selon six logiques et trois cultures différentes (Wittorski, 2016, p. 69). Chacune des logiques peut guider, influencer la conception des dispositifs de formation. La logique de l'action consiste à proposer une activité de travail familière dans un environnement comportant une nouveauté. Par ajustement, souvent inconscient, la pratique se modifie. La logique de l'intégration-assimilation caractérise les situations dans lesquelles les apprenants sont en contact avec une nouvelle ressource ou connaissance dans le but de se l'approprier pour la mettre en pratique plus tard. Modèles déductifs, transmissifs et par imitation en sont de bons exemples. La logique de la réflexion et de l'action, rebaptisée de la réflexion dans l'action dans le cadre de ce travail, consiste à proposer une situation problème, mettant la personne en difficulté. La recherche de solution, seul ou entre pairs, caractérise les démarches (socio)-constructivistes de résolution de problèmes. La logique de la réflexion sur l'action décrit les situations dans lesquelles la personne est invitée à revisiter une situation de travail vécue et à en faire l'analyse pour en chercher une meilleure compréhension. La logique de la réflexion pour l'action est mise en œuvre lorsque l'objet d'analyse n'est pas une action passée mais future. Ainsi, le travail de projection cherche à anticiper le changement, ou à le provoquer. Enfin, la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action caractérise les situations dans lesquelles un tiers (accompagnateur, mentor...) donne accès à des savoirs utiles dans la situation rencontrée ou donne la possibilité de prendre du recul pour voir la situation selon un autre point de vue, selon d'autres valeurs. Le tiers fait ainsi appel, dans le premier cas, à la logique de l'intégration-assimilation alors que, dans le deuxième cas, il s'appuie sur les logiques de réflexion dans, pour et sur l'action. La distinction de ces deux postures est abondamment thématiquée dans les travaux de Vial (2006, 2007) qui les considère comme opposées.

Ces six logiques d'action croisent 3 cultures influençant la conception des dispositifs de formation professionnalisante : le travail, la formation et la recherche. Ainsi, nous pouvons considérer qu'apprendre se fait au contact du travail, en activité (Bourgeois et Durand, 2012), mais nous pouvons aussi partager la vision d'un apprentissage réalisé par la formation, par l'accompagnement et l'analyse de pratiques (Maubant, 2007) ou d'un apprentissage qui, conjointement à la connaissance, se fait par la recherche, par l'usage (incessant ?) de l'enquête (Dewey, 1993) sur la pratique.

Posture du formateur et/ou de l'accompagnateur

Dans leur « hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves », Bucheton et Soulé (2009) montrent que la posture adoptée par les formateurs a une influence forte sur la posture d'étude des élèves. Ainsi, lorsqu'ils sont encadrés par un enseignant qui adopte une posture d'accompagnement, les élèves se retrouvent très rapidement dans une posture réflexive et créative. C'est ce qui se passe dans le cours géré par Isabelle (p. 43). La situation est très différente dans le cours de Sophie (p. 44). Cette enseignante opte pour une posture de cadrage et de contrôle, ce qui freine la réflexivité de certains élèves qui adoptent une posture de refus ou une posture scolaire.

Ce lien entre la posture de l'enseignant et de l'élève, par analogie entre la posture du formateur et celle de la PeF, a toute son importance dans les formations à visées professionnalisantes ayant pour but, entre autres, le développement de la posture réflexive des PeF. « Accompagner ou guider » (Gremion, 2020 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), « prescrire, aider ou soutenir la réflexion » (Gervais, 1995 ; Niggli, 2005) ne sont que deux exemples parmi tant d'autres qui montrent qu'une posture d'accompagnement bien spécifique est nécessaire pour permettre à l'analyse de pratique de provoquer les apprentissages attendus (Boucenna et al., 2018 ; Maubant, 2007).

Préoccupation du formateur

La posture du formateur, dont nous venons de parler, influence ses préoccupations, ses gestes constitutifs (Bucheton et Soulé, 2009) dans les quatre domaines de gestion de sa relation pédagogique : le tissage, l'atmosphère, l'étayage et le pilotage. Le tissage consiste à soutenir la création de sens, à permettre à la personne de voir la pertinence des situations d'apprentissage proposées ou des différents savoirs visés par le moment de formation. Se préoccuper de l'atmosphère, c'est veiller à créer et soutenir des espaces de dialogues constructifs et respectueux. L'étayage est présenté par les auteurs comme un geste ambigu. D'une part, c'est la nécessaire aide à comprendre, à faire, faire dire, faire faire, élément central du travail de l'enseignant, mais d'autre part élément voué à disparaître, c'est l'échafaudage de la maison mais aussi l'étaï de la galerie pour reprendre les propos des auteurs. Enfin, le pilotage représente la part d'organisation, de gestion du temps, de l'espace, des groupes. Ainsi, s'intéresser à ces quatre gestes du formateur est une autre manière de comprendre la posture dans laquelle il s'inscrit dans son activité.

Visée du dispositif

La formation en alternance conçoit la place du terrain, de la pratique, selon quatre logiques qui vont colorer les visées du dispositif de formation (Perrenoud, 2001). Le terrain peut ainsi être utilisé comme 1) lieu d'application des théories et recettes abordées en école, 2) lieu de socialisation et d'apprentissage des gestes métiers, 3) lieu de mise à l'épreuve des théories à la lumière de la rationalité de la pratique ou 4) composante d'une démarche clinique et réflexive. Partant de ces différentes conceptions des liens entre le terrain et le centre de formation, les dispositifs mis en place peuvent amener la PeF à :

- Appliquer sur le terrain les concepts abordés en école
- Transférer les concepts abordés à d'autres situations encore inconnues
- Gagner en autonomie et débrouillardise dans une situation nouvelle
- Explorer et expérimenter des nouvelles manières de faire
- Mener une réflexion sur la pratique
- Porter un regard auto-évaluatif et critique sur sa pratique
- Prendre conscience de nouvelles réalités afin de mener une réflexion pour la pratique

Ces différentes visées des dispositifs ne sont pas exclusives. En effet, les formations professionnalisantes favorisent la démarche clinique et réflexive, ce qui n'exclue naturellement pas les modèles applicationnistes ou systématiques... et rappelle que le praticien ne peut pas perpétuellement réinventer la roue. Il se crée sa théorie, sa méthode, et l'applique tant que celle-ci semble être la meilleure solution. Mais en même temps, il veille, il surveille constamment afin de s'assurer que sa démarche est efficace, il reste sceptique face à ses propres convictions. C'est une manière de s'assurer de garder la complexité de la situation toujours présente, de ne pas la simplifier. Dans *La nature de la nature*⁵, Morin (2008, p. 59-137) offre une lecture intéressante des risques que représente la simplification, en mettant en évidence que l'ordre établi est responsable de la perte d'énergie, de l'entropie de tout système. Nous pensons que le système « pédagogique » n'échappe pas à cette règle. L'inattendu des situations (désordre) demande des recherches de solutions (organisation) qui débouchent sur des solutions (ordre).

⁵ Chapitre consacré à l'ordre et au désordre

Se satisfaire de l'application des solutions trouvées, des méthodes proposées ou des démarches didactiques, sans rester constamment vigilant et sceptique face à leur efficacité, c'est courir le risque d'entropie. Nous reviendrons sur cet élément.

Mode d'évaluation

Le dernier élément source de débat lors de la mise en œuvre du plan d'études concerne le mode et les objets d'évaluation. Nous pouvons naturellement nous intéresser tout d'abord aux objets d'évaluation selon la taxonomie proposée par Bloom. Connaissance, compréhension et application nous rappellent le modèle applicationniste dont nous parlions précédemment. Dans ce cas, l'évaluation, et de facto l'autoévaluation, se feront par recherche de conformité, par l'exercice de la réflexivité par confirmation (Boltanski, 2009). Analyse, synthèse et évaluation, habituellement identifiées comme composantes de la compétence, s'inscrivent dans la démarche clinique et font appel à la réflexivité par critique. Ces deux types d'objets d'évaluation ne doivent pas s'exclure, mais bien être mis en relation, en débat, dans ce que nous pouvons appeler une évaluation dialogique (Figari et Gremion, 2020). Au moment d'(auto)-évaluer la pratique enseignante, ce dialogue fait entrer en synergie le genre professionnel prescrit avec le style professionnel ou le travail réel (Clot, 2017). C'est de cette opposition entre différents systèmes de valeurs - nous faisons ici référence aux systèmes de valeurs définissant par exemple des trois formes de professionnalisation présentées précédemment - que se forme ce que Jorro (2016) nomme l'ethos professionnel.

Vers une définition de la pédagogie par l'alternance

Tous les éléments que nous venons de présenter – buts de professionnalisation, d'émancipation, de développement de l'ethos professionnel, posture des formateurs et intention des dispositifs – nous conduisent à proposer notre définition de la pédagogie par alternance :

La pédagogie par l'alternance est une stratégie qui permet à la personne en formation d'identifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'exercice de son métier, d'analyser sa propre pratique professionnelle, de comparer celle-ci avec le genre ou les normes du métier, d'œuvrer à diminuer les écarts constatés ou d'argumenter les raisons de ces mêmes écarts. Les formateurs permettent à la PeF de s'approprier les outils de l'analyste du travail, du chercheur-clinicien et du formateur-évaluateur afin qu'elle puisse, petit à petit, effectuer un travail d'enquête sur sa propre pratique de manière autonome, afin qu'elle perçoive aussi ce travail d'enquête comme toujours inachevé, toujours à remettre sur le métier, stopper la réflexion ou l'organisation de la pensée faisant courir un risque d'entropie. Proposer une pédagogie par l'alternance implique au formateur d'adopter une posture d'accompagnement professionnel, réflexif et socio-constructiviste caractérisé par un lâcher-prise (accompagner n'est pas guider) mais sans cesser de faire questionner la complexité des situations et les tensions entre les différents systèmes de valeurs (accompagner c'est aussi (faire) se questionner, analyser et chercher), forme d'étayage œuvrant à l'autonomisation et à l'émancipation de la personne (accompagner, c'est œuvrer activement à se rendre inutile).

Questions et réflexions dans la mise en œuvre

Lors des réunions de formateurs, les sujets que nous venons de présenter sont abordés régulièrement. Une vision partagée, allant dans le sens de la définition de la pédagogie par alternance, se dégage des échanges. Le collectif a un cap qu'il tente de suivre et le nouveau plan de formation, dont nous avons brièvement explicité l'architecture et les visées, propose une ingénierie au service de cette pédagogie. Mais comme le dit Perrenoud (2001), les dispositifs sont parfois en manque de cohérence avec les intentions qu'ils visent. Pour illustrer cette réalité, nous utilisons quelques données issues d'une recherche plus vaste, AFOPRA⁶, dont l'objectif principal est de comparer les différents dispositifs d'accompagnement selon leur potentialité à professionnaliser les PeF et selon leurs coûts financiers pour tenter d'en calculer l'efficacité.

⁶ Projet observant « l'efficacité de l'Accompagnement et de la FOrmation pour la PRofessionnalisation en Alternance des enseignant-es »

Les propos des PeF interviewés mettent en évidence cette cohérence très variable. Ainsi, il est légitime de se demander, dans ce contexte de formation, si ce que le dispositif prévoit est toujours ce qui est proposé par les formateurs ? Et ce qui est proposé est-il vécu comme tel par les personnes en formation ? En 2020, 21 entretiens ont été menés, par vidéoconférence en raison des mesures sanitaires liées au COVID. Neuf entretiens semi-directifs ont eu lieu avec des alumnis de l'institution, PeF ayant fini leur cursus depuis une ou deux années et neuf autres avec des formateurs et des responsables de filières de formation.

Pour les formateurs, les questions s'articulaient autour de trois points forts : 1) Dans la formation, quels sont les modules ou les dispositifs qui comportent de l'encadrement/accompagnement individuel ou en groupe ? 2) Quelles intentions visez-vous dans ces différents dispositifs ? et 3) Comment se passe la validation de ces dispositifs ? Le premier temps vise à lister toutes les formes d'accompagnement ou les moments qui s'y apparentent qui peuvent être rencontrés dans l'institution. Les deuxième et troisième temps s'intéressent plus directement à la pédagogie mise en œuvre et aux intentions des différents dispositifs.

Devant la grande variété des réponses, disparité pourrions-nous même dire, trois entretiens supplémentaires ont été conduits avec des formateurs et accompagnateurs de l'institution œuvrant au sein de celle-ci depuis de nombreuses années. Cette fois, la démarche était directive et la trame de questionnement imposait, pour chaque dispositif d'accompagnement, de se positionner sur l'objet de travail, la posture du formateur, ses préoccupations, les visées du dispositif et le mode d'évaluation mis en œuvre. Ces cinq dimensions ont été utilisées pour débiter une cartographie des pédagogies mises en œuvre dans les formations professionnalisantes par alternance (figure 3) et deux extraits de ces entretiens seront brièvement présentés.

Pour les *alumnis*, la démarche de questionnement était très différente. Nous avons commencé par une discussion peu formelle qui était engagée par la question de départ « Dans ton travail de tous les jours, vois-tu des écarts entre le travail prescrit par ton institution et/ou par l'HEFP et le travail réellement possible sur le terrain ? » Cette entrée en matière servait à identifier quelques points de tension entre les valeurs de la PeF et le genre professionnel perçu comme attendu. Après avoir rassuré si nécessaire la personne – la capacité à faire des choix argumentés étant un haut niveau de compétence et non de la désobéissance institutionnelle - la discussion était ensuite dirigée vers les conditions, les cours, les échanges, les instants ayant aidé la personne à faire de tels choix dans l'exercice de son métier. Le reste de l'entretien était pratiquement non directif pour permettre à la personne de convoquer les éléments les plus pertinents à ses yeux. Les entretiens ont ensuite été intégralement retranscrits et analysés par catégorie.

Discussion de quelques résultats

Les données, encore en cours d'analyse pour la plupart, ne seront pas présentées entièrement ci-dessous. Ce que nous donnons à voir, ce sont, sous forme d'analyse de cas, deux extraits de propos de formateurs, illustrés par les deux représentations graphiques de leurs conceptions de la pédagogie de l'alternance. Ces exemples concernent l'accompagnement sur le terrain, c'est-à-dire le moment pendant lequel un accompagnateur de l'institution vient observer une PeF en situation d'enseignement. D'autres situations d'accompagnement (entretiens individuels, auto-confrontation, groupes d'analyse de pratique, encadrement du travail de mémoire...) auraient pu être utilisées, mais l'accompagnement sur le terrain est une constante dans de nombreuses formations et, de par sa nature même, il se situe au cœur de l'alternance. Nous présentons ces deux analyses de cas en parallèle afin d'en faciliter la comparaison.

Ensuite, nous utiliserons également quelques propos d'une PeF, parlant de moments importants de la formation et mettant en évidence son appréciation de l'utilité ou de l'efficacité des dispositifs présentés. Ces données ne sont utilisées que comme exemple de la diversité des vécus au cœur de dispositifs identiques, support à la réflexion menant à une meilleure utilisation de l'alternance en formation professionnalisante.

Variété de conception selon le point de vue de deux formateurs

Vania⁷ (graphique vert) et Bruno (graphique bleu) sont deux formateurs de la HEFP. Ils travaillent dans cette institution depuis quelques années déjà et peuvent être considérés tous deux comme des formateurs d'enseignants experts. Les représentations graphiques (figure 2) permettent de se rendre compte de leur conception de l'accompagnement de la pratique selon les cinq dimensions (l'objet de travail, la posture du formateur, ses préoccupations, les visées du dispositif et le mode d'évaluation) présentées précédemment. Les éléments en couleur sont ceux que le formateur a identifiés comme importants à ses yeux. Cinq éléments (enseignement-normalisation, tissage et application chez Vania ainsi que réflexion pour l'action et exploration) sont mis en évidence par une couleur plus soutenue. Ce sont les éléments sur lesquels les répondants ont grandement insisté.

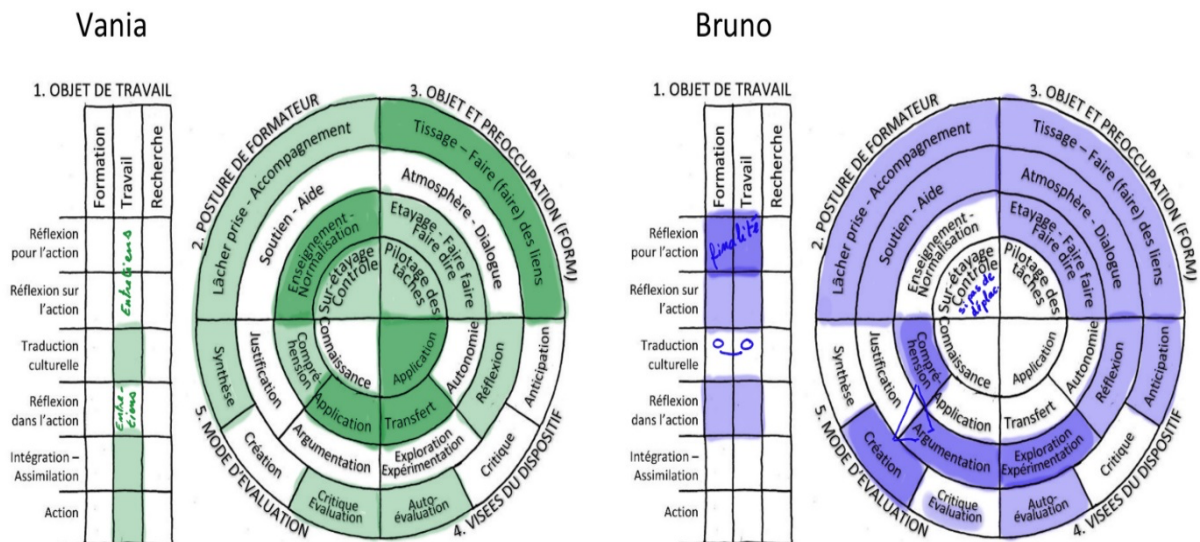


FIGURE 2 : REPRESENTATION DE DEUX PEDAGOGIES DE L'ALTERNANCE

LES CAS DE VANIA ET BRUNO

L'observation de ces deux représentations montre de grandes différences dans la conception qu'ont ces deux formateurs de l'accompagnement sur le terrain. Nous pouvons rapidement relever les points suivants :

- **Objet de travail** : Vania se rend sur le terrain avec l'intention d'analyser le travail dans une logique de contrôle de celui-ci alors que Bruno utilise l'action observée afin qu'il s'inscrive d'abord dans une intention de formation.
- **Objet de travail** : Bruno insiste sur la réflexion, la recherche de compréhension de ce qui a fonctionné ou non alors que Vania espère constater, à travers l'action, l'assimilation des concepts présentés en cours.
- **Posture** : Bruno insiste sur son rôle de soutien et de facilitateur de la réflexion alors que Vania voit son rôle dans l'enseignement au service de la normalisation.
- **Visées du dispositif** : pour Vania, le dispositif vise à appliquer et transférer dans un premier temps pour, ensuite, permettre une autoévaluation efficace de la PeF. Pour Bruno le dispositif doit permettre à la PeF d'explorer et d'expérimenter pour provoquer les prises de conscience nécessaires à l'anticipation des prochaines actions.
- **Mode d'évaluation** : Pour Vania, appliquer correctement pour que le cours se passe au mieux est le critère d'évaluation principal alors que, pour Bruno, la capacité à argumenter semble plus importante.

⁷ Prénoms d'emprunt

Les deux extraits d'entretiens ci-dessous illustrent bien les grandes différences que l'on peut observer dans les postures et conceptions de Vania et de Bruno :

Vania : Lorsque je suis dans la classe avec la PeF, je suis en train de contrôler le travail, je suis dans l'enseignement-normalisation, un peu dans le contrôle également, mais moins dans l'accompagnement – lâcher-prise. La visée du dispositif, il faudrait que je dise que c'est l'autonomie, mais ce ne serait pas vraiment vrai ! (rire) Je veux voir, voilà, l'aspect de contrôle est là. Ce qui est recherché, c'est « est-ce que les notions qui devaient être transmises ou intégrées sont maîtrisées ? » Je veux voir si l'étudiant transfère ce qu'il a vu dans les cours, s'il applique ce que nous avons présenté. Ensuite, dans l'entretien, j'observe sa capacité à s'autoévaluer par rapport à sa manière d'enseigner et à réfléchir sur sa pratique.

Bruno : Pour l'accompagnement de terrain, je suis sur un objet centré sur la formation et l'action, je soutiens la réflexion pour permettre l'apprentissage. Mon but est d'amener la personne à réfléchir sur son action et lui permettre de l'analyser et de la comprendre. L'intégration et l'assimilation, ce n'est pas quelque chose que je recherche, sauf si c'est une demande de la personne. Sinon, je ne suis vraiment pas dans une visée d'application. Dès que la personne est prête à expérimenter, je suis en soutien et en accompagnement. Je crée les conditions pour que la personne ose se montrer telle qu'elle est pour, ensuite, l'amener à analyser et réfléchir sur sa pratique. La visée du dispositif, c'est un tir groupé entre de l'exploration, de l'expérimentation et une réflexion « sur », pour permettre l'émergence de prise de conscience dont je ne suis pas maître.

À la première lecture et analyse, il peut sembler que Vania se trouve dans une posture plutôt transmissive et normalisante, posture qui est souvent considérée comme efficace pour faire tester ou découvrir de nouveaux gestes professionnels mais peu propices à l'exercice de la réflexivité par la PeF. À l'opposé, Bruno lâche prise et suscite la réflexion, ce qui semble être une posture plus valorisée dans les formations professionnalisantes actuelles, efficace pour provoquer la réflexion et l'analyse de pratique mais peu encline à offrir des pistes, ce qui place les PeF dans la désagréable impression de devoir réinventer la roue à chaque fois. Mais avant de mettre en discussion ces deux postures de formateurs de l'alternance, il convient de donner également la parole à une PeF.

Vécu en formation : point de vue d'une PeF

Pour le point de vue de la PeF, nous n'avons retenu qu'un cas parmi les neuf personnes interviewées, non pas pour écarter les autres données, mais pour garder le côté clinique de l'étude de cas et nous protéger de toute généralisation hâtive. La personne dont nous reprenons quelques propos enseigne la photographie dans une école professionnelle. Sa formation est terminée depuis deux ans. Son témoignage est essentiel pour nous car elle met en évidence que, dans certaines conditions, les deux postures de Vania et Bruno sont utiles et efficaces en termes de professionnalisation. Ainsi, la PeF met en évidence la place de la réflexion sur et dans l'action, l'importance du climat, le rôle de l'autre regard et de la réflexion pour la prochaine action :

« L'accompagnement sur le terrain, je pense que ça pousse à réfléchir sur la manière dont on enseigne, parce que tout d'un coup il y a quelqu'un qui vient nous voir... alors ce qui ne change pas foncièrement, je m'en suis rendu compte, en fait je n'ai pas changé ma façon d'enseigner quand quelqu'un venait me voir, par contre, ça pousse à réfléchir à ce qu'on fait et puis, surtout, à réfléchir après en se disant ben voilà on peut toujours faire mieux, on peut améliorer etc., ça c'est hyper positif... Et non pas tout d'un coup de prendre un rôle en disant ben voilà, il faut tout d'un coup que je fasse comme ça parce qu'il faut que ça rentre dans les cases. Non, là c'était plutôt l'inverse. Je... voilà, on vient me voir, je peux être telle que je suis et enseigner à ma façon, et je vais avoir un retour constructif par rapport à ça, donc c'est concret, c'est extrêmement concret. Donc du coup, je dirais pas que c'est vraiment normé quoi. »

Pour autant, la PeF apprécie également la posture d'aide, de soutien, le fait de se voir proposer des pistes ou des idées :

« Et puis quand on est avec notre mentor ou notre accompagnateur, même chose, on parle d'enseignement, et puis eux viennent voir comment ça se passe en classe et chez nous et dans notre métier et tout ça, et du coup il y a des vrais échanges, il y a des vraies pistes d'amélioration, d'aide, etc., qui sont en lien et avec notre rôle d'enseignant et avec notre métier... et le métier qu'on enseigne. Et ça c'est hyper enrichissant. »

Elle semble aussi avoir tiré parti de cours qui présentent des marches à suivre assez précises, qu'elle peut appliquer ensuite dans son enseignement :

« Et puis le module sur l'évaluation, ben c'est un module qui est très très pratique, qui est concret, qui... qu'on peut mettre en place au quotidien, rapidement, et qui est très... qui permet une grande adaptabilité, quelle que soit la formation dans laquelle on enseigne en fait. »

Les démarches d'analyse de pratiques, couplées à une évaluation par portfolio qui permet le lien avec la pratique sont également mis en avant dans les dispositifs l'ayant soutenue dans la construction de sa professionnalité :

« On travaillait sur nos films. On en faisait des analyses seul, des analyses en groupes, on gardait des traces de ces analyses qui constituaient une partie de notre dossier d'évaluation »

Et tout au long de cet entretien, tout dispositif semble trouver grâce à ses yeux, tant que les contenus proposés, même très théoriques, sont mis en relation avec sa pratique. Lorsque ce n'est pas le cas, son « verdict » est sans appel :

« ... essentiellement de la théorie comme je n'aime pas, on part du principe qu'on remplit une tête vide, et pas de vrais liens entre ces théories et mon métier d'enseignant ».

Une posture idéale en pédagogie de l'alternance ?

La différence entre les deux positions des formateurs peut être résumée comme suit : l'un des formateurs propose des méthodes reconnues, des éléments théoriques constitutifs des connaissances pour la pratique, généralement issues de données probantes (Larose et Ottereyes, 2019), et s'assure que la PeF soit capable de les comprendre, de les appliquer puis de les utiliser spontanément, dans une logique que nous pourrions qualifier de transmissive et applicationniste. Le second formateur centre son attention sur l'analyse de pratique, sur la démarche clinique et la construction de sens par la PeF. La pratique observée n'est pas le lieu de preuve d'un transfert réussi, mais le matériau de l'enquête, de la recherche de compréhension de la personne, de ses décisions, des cadres théoriques qu'elle mobilise, une position ontologique vis-à-vis de la pratique (Radford, 2019), dans une logique constructiviste et énative.

La PeF interviewée, elle, nous donne à penser qu'elle a besoin de ces deux positions, de ces deux contextes de formation. Un regard neutre et sans attente qui aide à la réflexion ainsi qu'une adaptation des exigences à la réalité du terrain d'une part, mais également un retour évaluatif et des conseils pour trouver des pistes, des exemples de « bonnes pratiques » à expérimenter, à mettre en application, à démontrer d'autre part. Entre la trace ontologique à analyser et la donnée probante à utiliser, la PeF ne semble pas faire de choix, peut-être parce qu'il n'y a pas de choix à faire et que ces deux sources d'apprentissage sont autant opposées que nécessaires et complémentaires.

Deux visions de la formation professionnalisante qui utilisent la pratique, la trace de la pratique, de manière très différente. La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement peut être vue comme un indice (Serres, 2002, p. 5) qu'il importe de repérer régulièrement pour le transformer en données probantes. Ce type d'informations permet d'obtenir des résultats objectivés par la recherche et susceptibles d'être transformés en prescription des « meilleures pratiques » à faire adopter par les praticiens. À l'opposé, une vision de la pratique qui, sans l'interprétation issue de l'analyse, n'a pas de sens. La pratique est produite à l'intérieur d'un cadre théorique toujours unique.

Partant de là, l'ontologie de la trace ne peut être que fonction des multiples perspectives rencontrées et rend ainsi toute modélisation des phénomènes sociaux impossibles.

Selon nous, ces deux conceptions de la formation professionnalisante en alternance sont intéressantes mais en équilibre instable. La première, dans une vision positiviste, donne une valeur hiérarchiquement dominante à la « bonne pratique » scientifiquement prouvée et généralisable. L'idée est plaisante mais, selon nous, peu réaliste. Elle fait courir le risque à la PeF de prendre pour argent comptant les résultats objectivés par une recherche rigoureuse et d'appliquer une méthode sans aucune réflexivité critique, sans aucun recul. La formation professionnalisante ne peut pas l'être si elle ne développe pas les compétences réflexives. La deuxième conception représente également un risque selon nous.

En effet, les prises de conscience et la familiarisation avec les systèmes de pensée, de réflexion et d'action culturellement et historiquement constitués (Radford, 2019) n'induisent en rien l'adoption par le futur professionnel des pratiques reconnues ou prouvées comme étant « les meilleures ». Un « bricolage » qui pourrait courir le risque de ne convoquer que réflexion et savoir de la pratique et, par-là, appauvrir la démarche réflexive (Tardif, 2012). A trop ne voir que savoirs sur l'action et savoirs de l'action, il y a effectivement danger de ne plus tenir compte des savoirs pour l'action (Maubant, 2007).

L'opposition entre ces deux conceptions nous fait penser à cette crise de conscience donc parlait Dewey (1993, p. 119) « parce qu'on assignait un état supérieur aux formes du discours rationnel, on les sépara des opérations grâce auxquelles les significations naissent, fonctionnent et sont mises à l'épreuve. Cet isolement équivalait à hypostasier la Raison. »

La définition que nous proposons de la pédagogie de l'alternance et le modèle de didactique professionnelle par alternance et situation peuvent offrir une opportunité de relier ces deux conceptions. La référentialisation, issue des savoirs de l'analyste du travail, contribue à définir le genre professionnel (Clot, 1999) à des fins de formation, mais aussi de prescription. En effet, par l'identification des situations emblématiques et des compétences nécessaires pour les gérer, la PeF prend connaissance de ce qui peut être attendu de la part d'un professionnel maîtrisant son métier. C'est le terrain de la conception transmissive et applicationniste. L'apprentissage en situation et l'analyse de la pratique offrent quant à eux la possibilité à la PeF, en mobilisant les savoirs du chercheur-clinicien, d'observer son style professionnel, d'observer la renormalisation qu'elle a effectuée des règles du métier. C'est le terrain de la conception constructiviste et énaïve. Entre les deux, l'autoévaluation (et non l'autoanalyse) permet, en mobilisant les savoirs du formateur-évaluateur, de comparer sa propre action au genre professionnel, et d'exercer ainsi sa réflexivité : par confirmation si elle décide de modifier sa pratique pour ressembler au genre du métier, par critique si elle choisit d'argumenter voire d'affirmer son propre style. Faire le choix entre ces deux réflexivités lui offre d'exercer son ethos professionnel. Lui permettre de faire ce choix, ce dialogue entre genre et style, semble central à la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance.

Bibliographie

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (Dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, (p. 35-56). De Boeck Université.

Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.

Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Octarès.

Bourgeois, É. et Durand, M. (2012). (Dir.). *Apprendre au travail*. Presses universitaires de France.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2017). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1993). Logique : La théorie de l'enquête (2^e éd). Presses universitaires de France.
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Vers une évaluation dialogique ? Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (Dir.), *Evaluations, sources de synergies*, (p. 250-267). Les Presses de l'ADMEE.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541-560.
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Péliissier (Dir.), *Notion d'aide en éducation*, (p. 33-56). ISTE Éditions.
- Gremion, C. (2021a). La professionnalisation. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (Dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignant.e.s romand.e.s et tessinois.e.s*, (p. 219-222). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Gremion, C. (2021b). Les technologies numériques... nouvelles opportunités pour une didactique professionnelle. *IPTIC : Intégration pédagogique des TIC*, 1, 5-11.
<https://sites.google.com/view/revuedelaupitic/les-numeros-de-la-revue/no-1>
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFPED_190_0041
- Larose, F. et Ottereyes, J.-A. (2019). De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (HS 3), 127-141.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 39-48.
- Maubant, P. (2013). Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. Presses de l'Université du Québec.
- Morin, E. (2008). La méthode. Seuil.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichts-besprechungen im Mentoring*. Sauerländer Verlage AG.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes. Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (Dir.), *Alternance et complexité en formation*, (p. 10-27). Seli Arslan.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259-275.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.622>
- Radford, L. (2019). Trace, ontologie, politique et apprentissage. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (HS 3), 15-31.
- Serres, A. (2002). Quelle(s) problématique(s) de la trace ? Texte d'une communication prononcée lors du séminaire du CERCOR (actuellement CERSIC). https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001397/
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (Dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 47-71). De Boeck.
- Vial, M. (2006). Accompagner n'est pas guider. Conférence aux formateurs de l'école de La Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, Bulle.

Vial, M. (2007). Guider ou accompagner en VAE ? *Pratiques de formation-Analyses*, 21-38.

Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils. De Boeck Université.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. De Boeck.

Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. Dans R. Wittorski (Dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*, (p. 63-74). Presses universitaires de Rouen et du Havre.