

L'ALTERNANCE RECHERCHE – FORMATION – TERRAIN PROFESSIONNEL

ANNE JORRO*

Résumé *Cet article se propose d'étudier les formations master professionnel sous l'angle de l'alternance en soulignant l'importance du segment recherche-formation-terrain professionnel. L'alternance qui suppose un partenariat étroit entre les milieux de la recherche et les milieux professionnels relève de l'alternance intégrative. Cependant, le modèle de l'alternance intégrative ne prépare pas aux transitions professionnelles, une autre forme de l'alternance serait en jeu. Le fait de concevoir une alternance projective permettrait d'afficher des objectifs d'intégration dans la culture institutionnelle d'appartenance. En préparant les acteurs à un retour vers les milieux de travail, l'alternance renvoie à une éthique de la professionnalisation.*

Les masters professionnels constituent pour l'université une révolution culturelle affectant les conceptions de la formation universitaire, interrogeant la liberté académique qui caractérise les pratiques universitaires et le type de coopération initié avec le monde professionnel. Du côté professionnel, les changements ne sont pas moindres, notamment, dans les manières de concevoir les mises en situation professionnelle et d'identifier les processus de professionnalisation vécus par les stagiaires. Dans un contexte socio-économique de rapprochement université-monde du travail et dans le cadre des formations destinées aux formateurs et aux travailleurs sociaux, de nouvelles approches, ouvertes aux dispositifs et aux formes de professionnalisation (Bourdoncle, 2000), sont attendues.

Considérée à partir du segment recherche-formation, l'alternance laisserait dans l'ombre un espace non négligeable, celui du travail investi et incorporé par le stagiaire. Or, le processus de professionnalisation se développe dans les allers-retours

* - Anne Jorro, université de Toulouse 2 (CREFI-T).
jorro@univ-tlse2.fr

terrain professionnel et formation universitaire ; la confrontation de ces mondes spécifiques fonctionne comme une espèce de caisse de résonance dans le processus de développement professionnel. Il importe alors de concevoir un segment de professionnalisation à trois termes associant recherche-formation-terrain professionnel. Si les enseignants-chercheurs pensent naturellement travailler sur deux plans avec ce que cela suppose d'opération de traduction des savoirs scientifiques en formation (Callon, 1988), ils sont appelés à tisser des relations avec les tuteurs ou référents professionnels qui accueillent les stagiaires et à prendre la mesure de l'expérience du terrain. La pertinence, l'efficacité des processus de professionnalisation seraient garantis par la construction d'un partenariat rendant visible l'importance du processus de développement professionnel à travers l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action. L'enjeu que constitue la professionnalisation génère des déplacements de point de vue : il ne s'agit pas de revenir à des dispositifs de formation fonctionnant de façon étanche mais de promouvoir des interfaces. De même, une attention particulière peut être portée sur l'importance des savoirs professionnels au regard des contenus d'enseignement. Enfin, une exigence plus forte sur le projet de développement professionnel des acteurs se traduit par l'émergence de grilles d'analyse et d'évaluation. Le présent texte se propose de reprendre chacun de ces points.

QUELLES FORMES D'ALTERNANCE POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

102

La professionnalisation des acteurs se construit à partir de dispositifs d'alternance, aujourd'hui identifiés (Bourgeon 1979 ; Geay 1985 ; Geay, Sallaberry, 1999), qui impliquent les stagiaires dans des processus cognitifs spécifiques (Lerbet, 1995) :

- les dispositifs juxtaposés correspondent à la forme la plus élémentaire de l'alternance. Organisés autour du clivage théorie-pratique, ces dispositifs présupposent une conception cumulative de la formation professionnelle, conception qui a montré ses limites sur le terrain de l'opérationnalisation et du point de vue de la réflexivité des acteurs qui vivent alors une alternance-rythme (Lerbet, 1995). Ces dispositifs sont amenés à évoluer tant les conceptions de la professionnalisation imposent des partenariats plus étroits avec les milieux professionnels (Ferrand, 1997) ;
- les dispositifs d'alternance intégrative se caractérisent par « l'étroite compénétration des deux moments et des deux milieux d'activité » (Geay, 1985). Les relations de partenariat débouchent alors sur la mutualisation des expériences, la construction de compétences de réflexivité aussi bien en situation de stage qu'en situation de formation. On imagine alors les relations qui se tissent en amont entre les universitaires, les intervenants professionnels et les référents professionnels. Une

vision partagée du processus de professionnalisation, une valeur ajoutée pour l'institution ou l'organisation qui accueille le stagiaire, constituent les points nodaux d'une telle coopération. L'alternance vécue par le stagiaire relève de la réversibilité dans la mesure où il établit des liens entre les différents contextes et qu'il agit de façon récursive.

La vision partagée de la professionnalisation peut rester une fausse évidence. En effet, les milieux professionnels avancent l'idée d'une activité professionnelle à mettre en œuvre sans toujours identifier ce qui, dans le processus de professionnalisation, devient un enjeu pour le stagiaire et peut tenir aussi bien de l'instauration de dynamiques identitaires (Kaddouri, 1997) et donc d'une place à tenir en situation de stage (dans un service, dans une équipe), que de la découverte et de la mise en œuvre de compétences et de gestes professionnels dans une culture organisationnelle. La mise en situation professionnelle reste une épreuve de soi avec une réalité de travail, ainsi que de soi avec autrui (Schwartz, 2000), et cette expérience en grandeur réelle ne peut être strictement rabattue sur une obligation de résultat. Elle suppose d'être considérée comme une activité tenue par un professionnel en cours de professionnalisation.

Par ailleurs, les institutions et les organisations qui accueillent les stagiaires expriment à leur manière l'idée d'une valeur ajoutée apportée par le stagiaire, confortée par son bagage théorique ou par sa méthodologie d'intervention. Le principe d'échange mutuel s'entendrait aux plans symbolique et matériel. On trouvera là un rapprochement avec la théorie du don et du contre-don (Mauss, 1950), mais aussi, l'idée que l'échange prend une connotation libre dépassant la valeur d'obligation réglée (Godbout, 1996).

Le modèle de l'alternance intégrative postule une temporalité donnée au cours de laquelle les stagiaires pourront travailler à leur projet de développement professionnel. Cependant, la temporalité proposée par le dispositif de formation diffère de celle vécue par l'acteur qui entrevoit également l'après-formation. Si les préoccupations des acteurs concernent l'ici et le maintenant de la formation, elles questionnent aussi le retour vers le milieu de travail initial. La professionnalisation des acteurs ne se cantonne pas à l'intervalle de la formation, elle franchit le seuil du master professionnel pour envisager la continuité d'un processus. Ainsi, la problématique des transitions professionnelles ne peut être éludée, en particulier lorsque le professionnel retourne sur son lieu de travail ou intègre une nouvelle équipe. Ces aspects questionnent le modèle de l'alternance intégrative: comment prendre en compte les retours vers les institutions d'appartenance, comment réfléchir aux perspectives d'action des stagiaires, comment intégrer les confrontations avec le terrain professionnel initial?

Puisque des stratégies sont indispensables pour se réinsérer dans le milieu professionnel, la professionnalisation pourrait être articulée à un modèle de l'alternance que nous qualifierions de projective, tant il s'agit de préparer le professionnel à un passage vers le monde du travail. Au mieux, le retour est évoqué comme si le fait de revenir dans un environnement professionnel donné allait de soi, comme si l'acteur pouvait reprendre sa place. Pourtant, ce n'est plus le même acteur qui agit, sa vision de l'institution et ses modes de compréhension ont évolué, son positionnement également. La réflexion à mener en formation comme en stage réside dans les manières de se voir agir, de repenser son action, de s'ajuster avec des praticiens qui n'ont pas vécu la même expérience formative et qui opposeront leur manière d'agir. De même, le fait de s'enquérir des transformations du terrain professionnel pour pouvoir s'ajuster aux autres avant de considérer leurs propres ajustements suppose le développement d'une approche organisationnelle ou institutionnelle. Des changements ont traversé l'institution, des ajustements collectifs et individuels ont été activés et il serait naïf de prendre appui sur la permanence des situations de travail. La professionnalisation des acteurs renvoie vers la professionnalisation des activités et celle des organisations (Sorel, Wittorky, 2005). En outre, elle suppose une dimension éthique dès que l'on prend soin de préparer les acteurs à un retour réfléchi vers le monde du travail.

Cette alternance projective suppose des dispositifs particuliers :

1. qui permettent l'analyse des espaces de travail. L'alternance projective consiste donc à ménager des temps de réflexion autour du projet professionnel. Dans ce cas, le processus de professionnalisation n'est pas seulement orienté vers la construction de compétences professionnelles, mais vers la mobilisation de ces compétences dans un espace de travail avec ses enjeux et ses stratégies implicites. Une culture organisationnelle est donc en jeu (Gather Thurler, 2000 ; Maroy, 2006) ;
2. qui relèvent de la création de dispositifs de suivi. Ces dispositifs spécifiques permettraient six mois après le retour dans une activité professionnelle de faire le point sur les changements vécus, les négociations opérées, les petites inventions, les bronnages (Jorro, 2002). On sait le sort qui est réservé aux innovateurs dans les institutions et le lent travail de sensibilisation qui est requis pour gagner l'écoute, voire l'intérêt et au mieux la participation des acteurs.

Cette réflexion nous permet de souligner que la conception de l'alternance induit un type de professionnalité. Autant l'alternance juxtapositive suppose une synthèse magique dont l'effet professionnel est faible puisqu'il se limite à la posture d'agent, autant l'alternance intégrative valorise la construction d'un genre professionnel en permettant à chaque stagiaire de réfléchir à son style (Clot, 1999).

L'alternance projective se spécifierait par la mobilisation d'un éthos professionnel qui permettrait au stagiaire de se reconnaître comme professionnel et d'agir comme pro-

professionnel dans un environnement institutionnel donné (Jorro, 2007), avec la prudence de celui qui connaît les résistances aux changements, les pesanteurs institutionnelles... L'alternance projective intègre l'idée d'un impact de la formation sur la mobilisation du stagiaire: il se voit en train de faire, il commence déjà à préparer son retour sur le terrain, il a rencontré des interlocuteurs pour construire sa nouvelle place au sein de l'institution ou de l'organisation d'appartenance. Car il s'agit bien, y compris en reprenant la même fonction d'agir autrement tout en tenant compte des contraintes de l'environnement professionnel, de la culture et des coutumes institutionnelles.

Dans le tableau ci-dessous, nous cherchons à mettre en évidence le type de professionnalité valorisé par les dispositifs d'alternance. Dans l'alternance juxtapositive, la professionnalité se réduit à une posture d'exécutant alors que dans l'alternance intégrative, elle s'organise autour du genre professionnel et de son affranchissement par la prise de conscience d'un style professionnel. La forme projective permet de mobiliser le professionnel sur les valeurs de l'action, et notamment sur la vigilance à exercer lors du retour vers l'institution ou l'organisation d'appartenance.

Forme d'alternance	Modalité de formation	Objets d'apprentissage	Type de relation	Rapport aux savoirs	Type de professionnalité
Juxtapositive	Clivage théorie-pratique	Acquisition de savoirs théoriques Acquisition de routines	Subordination	Rapport explicatif Rapport prescriptif	Posture d'agent
Intégrative	Lien pratique-théorie-pratique	Expérience, savoirs d'action, savoirs théoriques	Interdépendance Accompagnement réflexif	Rapport de problématisation, de distanciation, incorporation de compétences et de gestes professionnels	Du genre professionnel au style professionnel
Projective	Élargissement des savoirs professionnels aux transitions professionnelles Retour dans les institutions et les organisations	Culture institutionnelle et organisationnelle Construire « sa place » Appartenir à des communautés de pratiques Développement de la coopération professionnelle	Interdépendance Étayages multiples (collaboration, partenariat, mise en réseau, veille, benchmarking)	Transformation, innovation, braconnage Diffusion des savoirs	Ethos professionnel Genre et Style professionnels

PROCESSUS DE TRADUCTION, DE PROBLÉMATISATION, DE TRANSACTION

La réflexion sur l'alternance a permis précédemment de clarifier l'importance des dispositifs de recherche-formation-terrain professionnel, il reste encore à considérer les processus de formation qui participent du mouvement de professionnalisation. Nous présenterons l'idée selon laquelle l'activité de formation mobilise des processus de traduction et de problématisation (Gonnin-Bolo, 2004) spécifiques à la circulation des savoirs et aux modes d'appropriation réflexif. Elle mobilise également des processus de transaction (Goffman, 1973) en particulier avec les démarches d'accompagnement qui favorisent la réflexivité des acteurs.

Du côté des processus de traduction

La formation s'éprouve au travers des processus de traduction, elle oblige les universitaires, les tuteurs professionnels à présenter, selon leur point de vue, des savoirs théoriques et des savoirs d'action dans leurs contextes respectifs. La tradition universitaire est interpellée : à la liberté académique qui caractérise les pratiques enseignantes se substitue une nouvelle façon de penser la formation, qui oblige à une prise en compte :

- des contextes professionnels susceptibles d'être investis par les stagiaires ;
- des métiers, des compétences-cible ;
- des objectifs des stages et des activités ;
- de temps de concertation avec les tuteurs (avant, pendant si besoin et après).

106

Les transformations sont importantes pour les enseignants chercheurs qui sont amenés à prendre de la distance avec une vision discursive des savoirs (Lessard *et alii*, 2004), et notamment, à interroger la thèse du savoir libérateur (Hadji, 2002). Aux modèles de la recherche qui proposent une vision explicative, aux modèles pour l'action qui sous-tendent une orientation prescriptive, se substituent des modèles en vue de la pratique dont l'orientation praxéologique peut inciter les stagiaires à construire leur propre *modus operandi*.

Un renversement de perspective est sollicité dès que l'on passe d'une logique des contenus à une logique des situations professionnelles. L'apport de la didactique professionnelle (Pastré, 2001) est de ce point de vue particulièrement important puisqu'il s'agit de partir du travail réel, d'explorer ses multiples ressorts pour instaurer une confrontation avec les savoirs. À ce prix, les savoirs professionnels s'élaborent et s'incorporent. Les concepts pragmatiques (notions opératoires dont se saisissent plus facilement les acteurs) font sens dans un processus de professionnalisation, ils

deviennent des chaînons intermédiaires entre les concepts scientifiques et le sens commun. Toute la difficulté, du point de vue de la recherche comme de la formation, est d'entendre et de reconnaître ces savoirs intermédiaires.

Du côté des processus de problématisation

Le mouvement de la réflexivité est sans doute le processus le plus marquant de la formation master. Les demandes de distanciation, d'analyse, de posture méta, de posture clinique convergent vers l'idée d'une nécessaire réflexion à tenir, laquelle prend source dans les processus de problématisation. De très nombreux travaux de recherche (que nous ne pouvons pas reprendre dans ce texte) ont été initiés sur cette dimension de la professionnalisation. Ils s'inspirent du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994), des communautés de pratiques (Lave, Wenger, 1991), de la réflexion sur l'altérité (Ricoeur, 1991), des dispositifs d'analyse de pratiques (Blanchard, Laville, Fablet, 1996 ; Baietto *et alii*, 2003).

Du côté des processus de transaction

La formation s'éprouve également au travers des processus de transaction qui autorisent les acteurs à prendre et à tenir une place dans l'espace social (Goffman, 1973) : les manières d'être en relation avec le stagiaire, de s'ajuster à son projet professionnel par une écoute fine, de présenter et d'incarner le métier participent à la construction du processus de professionnalisation.

L'accompagnement réflexif consiste à instaurer, valoriser, restaurer le pouvoir d'agir des stagiaires, en particulier en les mobilisant sur l'implication qui est la leur dans le projet de professionnalisation (Saint-Jean *et alii*, 2003). Les dynamiques identitaires dans l'alternance sont marquées par un jeu de tensions (Kaddouri, 1997) que formateurs et professionnels doivent pouvoir identifier et questionner avec le stagiaire. Le pouvoir d'agir entendu comme la capacité à avoir de l'initiative (Ricoeur, 2003), à aller de l'avant et à se sentir responsable de son processus de professionnalisation dépendrait de la qualité des transactions multiples qui circulent entre recherche-formation et terrain professionnel.

LA CONSTRUCTION PROGRESSIVE DES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Comment opèrent les processus de professionnalisation ? Qu'est-ce qui participe de ce mouvement ? Pour répondre à ces questions, nous avons conduit une enquête

en 2005 et 2006 auprès des 60 stagiaires (master « Accompagnement et conseil en éducation » à l'université d'Aix-en-Provence en 2004-2005 et master « Conseil en développement professionnel » à l'université de Toulouse-le-Mirail en 2005-2006). Ces enquêtes conduites à partir de questionnaires ouverts avaient pour objectifs de connaître les démarches de professionnalisation vécues par les stagiaires, les déclencheurs de professionnalisation, les conceptions des stagiaires sur les processus de changement vécus pendant l'année de formation. Nous avons procédé à une analyse de contenu pour dégager les propos saillants et construire des catégories d'analyse. Dans le cadre de cet article nous nous arrêterons sur les éléments déclencheurs identifiés par les stagiaires.

Les déclencheurs de professionnalisation

Les mises en situation professionnelle

De façon unanime, les stagiaires déclarent que les mises en situation professionnelle constituent des expériences fortes, en particulier à travers les moments d'observation et de dialogue, temps formatifs puisqu'ils sont exploités en formation universitaire (sous la forme d'enquêtes, d'audits, de rapports de stage, de carnets de route...). L'apprentissage social ici prédomine : voir faire et entendre dire sont des modes d'acculturation particulièrement efficaces du point de vue des stagiaires. Les échanges qui suivent ces temps d'observation sont vécus comme des moments de confirmation d'intuitions ou de recadrage nécessaire. La rencontre avec les professionnels est valorisante : elle participe de la culture professionnelle à construire.

108

L'interaction entre stagiaires

La vie du stagiaire à l'université est ponctuée de rencontres informelles autour et à propos d'expériences de travail. C'est l'occasion d'échanger sur les expériences vécues, d'évoquer son parcours professionnel et ses motivations. Ces temps informels sont systématiquement nommés, l'image du soi professionnel dans le cadre de la formation commence à s'affirmer au milieu des pairs. Le climat de ces rencontres est propice pour improviser une argumentation, défendre une profession, faire part de ses attentes. En comparant les projets de développement professionnel, en interrogeant les expériences de stage, en évoquant les contenus et les intervenants, les stagiaires s'approprient une culture de la professionnalisation.

La communication du soi professionnel devant autrui

Le fait d'aller en stage constitue une épreuve pour le stagiaire. Il s'agit bien de communiquer autour d'un projet de professionnalisation, de saisir la demande du terrain professionnel, de faire valoir un point de vue de stagiaire en cours de professionna-

lisation. De même, le fait d'exposer sa réflexion sur une dimension professionnelle devant ses pairs et devant des professionnels relève d'un positionnement particulier. Le forum (dispositif de discussion-débat autour d'un aspect du monde professionnel) permet de façon publique de s'affirmer dans une identité professionnelle, d'afficher un éthos professionnel.

Les activités d'écriture

Passage obligé de la formation, l'écriture est une pratique redoutée des stagiaires. Lorsqu'il s'agit de produire un journal de bord ou d'analyser une situation professionnelle, des propos anxieux sont tenus. Le passage à l'écriture est marqué par l'ambivalence : peur de la page blanche et satisfaction d'avoir écrit (Delamotte *et alii*, 2000). Pourtant ces moments d'écriture sont des temps d'apprentissage où l'on découvre l'univers du langage et le poids des mots (Jorro, 2004). Certains stagiaires relient la réflexivité à la dimension langagière, d'autres reconnaissent avoir franchi un cap et identifient les compétences d'écriture comme indispensables pour un professionnel.

Ces déclencheurs de professionnalisation sont marqués par la dimension empirique. Pour les stagiaires, il est nécessaire de voir faire et d'entendre dire, il est nécessaire d'aller au contact du terrain en rencontrant les acteurs, il importe d'échanger avec ses pairs en petit comité puis en public (forum), il est capital d'écrire pour apprendre à penser autrement. Ces déclencheurs marquent une première phase dans le déploiement du processus de professionnalisation. Encore faut-il garder le cap, persister dans l'orientation et développer une activité dans la durée pour entrer dans un processus de transformation.

Des cycles de transformation à identifier

Dans une recherche relative à l'accompagnement des enseignants dans la transformation de leurs pratiques, Boucher et Jenkins (2004) ont identifié les moments clés d'un processus de transformation. Ces auteurs distinguent quatre phases : 1. une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, d'inquiétude devant les changements à venir ; 2. une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ; 3. une phase d'appropriation avec des ajustements nécessaires ; 4. une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité.

Ces travaux retiennent notre attention parce qu'ils tendent à décrire un cycle de transformation que nous retrouvons dans la formation master professionnel. En effet, l'idée de cycle de transformation permet de mettre en évidence que l'incorporation des savoirs n'est pas immédiate, qu'elle dépend de la montée d'une exigence qui se

traduit par un parcours progressif en quatre phases, de l'analyse vers l'évaluation :
1^{re} phase de projection vers le monde professionnel : le professionnel fait l'expérience d'une dimension onirique, il rêve une nouvelle identité, il se voit autrement dans un autre contexte. Il s'attache à un idéal-type qu'il reconnaît comme tel. Il aspire à une nouvelle posture, un nouveau métier, un poste de responsabilité... ;
2^e phase de clarification du métier : l'orientation professionnelle se confirme par l'analyse approfondie des activités mobilisées dans le métier visé. L'observation et l'analyse des tâches, la réflexion sur les compétences et les gestes du métier participent de la clarification ;
3^e phase de positionnement dans l'activité : cette phase correspond à l'expérimentation lors des stages des savoirs professionnels. ;
4^e phase de reconnaissance de soi dans l'action : pendant ces expériences, le stagiaire commence à porter un regard analytique puis critique sur ses apprentissages. Il ose parler de son expérience, il ose se confronter à autrui, il expérimente l'auto-évaluation.

Contrairement à ce que laisse supposer la structuration en quatre phases, les changements d'attitude des stagiaires n'apparaissent pas de façon aussi linéaire : les phases s'imbriquent et des retours en arrière sont identifiés. Le formateur dispose d'une grille de lecture qui l'aide à situer les stagiaires dans leur processus de professionnalisation, il entrevoit alors des cheminements complexes, cycles propres à chacun dans la durée de la formation (Jorro, 2005).

Analyser et évaluer le développement professionnel

110

Le développement professionnel peut être conceptualisé au moins sous trois angles : selon une approche individuelle de la professionnalité, selon une approche socio-professionnelle, selon une approche organisationnelle (Uwamarya *et alii*, 2005). Pour chaque approche, la question de l'analyse et de l'évaluation se pose. Quelle grille d'analyse se donner pour saisir les degrés d'appropriation des compétences, avec quels indicateurs ? Comment situer le stagiaire dans le processus de professionnalisation ? Comment le formateur et le tuteur professionnel peuvent-ils renvoyer un message d'exigence sans disposer d'une référence commune quant aux processus d'incorporation des compétences et des gestes professionnels ?

Depuis deux ans, nous travaillons avec les stagiaires sur une grille d'analyse et d'évaluation des compétences construites dans l'alternance recherche-formation- terrain professionnel. Sept niveaux d'appropriation sont distingués :

- **1^{er} degré : la prise de conscience des savoirs d'action**

C'est la connaissance des textes, la connaissance des documents qui éveille l'attention sur la culture professionnelle. C'est aussi, par l'observation fine des situations de travail, des professionnels en activité que cette prise de conscience peut opérer.

- **2^e degré : l'orientation vers la compétence**

Les enquêtes sur le terrain professionnel sont des moments privilégiés pour identifier des savoirs d'action soit par « l'observation armée », soit par entretiens ciblés sur les savoirs que pensent mobiliser les acteurs. Cette orientation vers la compétence ressemble à une initiation vers les savoirs pratiques, peu parlés par les professionnels qui ont incorporé ces savoirs et ne sont pas en mesure de les expliciter directement.

- **3^e degré : la mise en œuvre tâtonnante de la compétence**

L'utilisation de la compétence lors des stages est un peu rigide, on dira qu'elle est un peu mécanique, un petit peu stéréotypée, mais que la tentative constitue un premier pas dans les processus de changement.

- **4^e degré : l'incorporation de la compétence pour une situation donnée**

L'utilisation routinière de la compétence traduit une appropriation partielle. La compétence est mobilisée pour certaines situations bien précises sans que l'acteur puisse la modifier et la réutiliser dans d'autres situations. Si un événement imprévu survient, le professionnel se trouverait en difficulté.

- **5^e degré : la transposition de la compétence en contexte**

Ce niveau d'appropriation suppose la mobilisation d'un savoir professionnel dans des contextes variés, souvent impromptus, souvent inattendus. Dans ce cas, l'acteur montre une expertise en ajustant son activité aux paramètres de la situation.

- **6^e degré : la compétence partagée**

L'utilisation coordonnée de la compétence laisse supposer l'existence d'une culture professionnelle partagée (compétences collectives), de collaborations entre binômes de travail, entre segments professionnels.

- **7^e degré : le renouvellement de la compétence**

La compétence a une durée de vie limitée. Sa réévaluation s'avère nécessaire dans les contextes évolutifs et incertains. Les institutions vivent des réformes, les organisations se transforment si bien que les acteurs sont tenus de s'adapter et les compétences acquises à un moment donné deviennent obsolètes. Le renouvellement de la compétence suppose des modifications continues.

En se démarquant de l'incantation qui consiste à dire « je suis compétent, je ne suis pas compétent, je vais faire mieux la prochaine fois », l'acteur dispose d'une grille de lecture un peu plus fine sur son développement professionnel. Il pourra utiliser cette démarche pour interroger la qualité de son action dans les divers cadres de l'expérience professionnelle (Goffman, 1991) aussi bien au plan de l'action individuelle qu'avec une communauté de praticiens ou encore dans un cadre organisationnel. Le terme de compétence est masquant, il devient même un faux ami lorsqu'il est employé de manière globalisante. Bref, il est légitime de se demander précisément en quoi l'on est compétent.

Dans les formations masters, les stagiaires déclarent se situer entre les niveaux 3 et 4 assurant que les derniers niveaux supposent un retour dans le contexte professionnel. Ainsi, l'idée que l'acteur peut toujours réinterroger le niveau d'expertise qui est le sien, participe du processus de professionnalisation.

Au terme de cet article, nous pouvons avancer deux remarques sur l'alternance projective. En premier lieu, le fait d'accorder de l'importance aux transitions professionnelles valorise une conception de la professionnalité ouverte aux contraintes organisationnelles et institutionnelles. L'alternance projective constitue pour nous un objet de recherche prometteur, car nous savons que les professionnels qui savent intégrer plusieurs paramètres possèdent une représentation plus cohérente et plus réaliste des situations de travail. Apprendre aux stagiaires à envisager une insertion, apprendre à entrevoir les jeux de négociation pour construire leur entrée ou leur retour sur le terrain constituent de réels enjeux pour la formation.

En second lieu, nous pouvons avancer l'idée que l'alternance est d'autant mieux vécue par les stagiaires que des relations partenariales existent : les principes d'intérêt mutuel entre les parties, d'autonomie des partenaires contribuent à la fondation d'une alternance professionnalisante. Mais la dynamique de la formation nous semble aussi tributaire de trois processus majeurs : processus de traduction, de problématisation, de transaction à partir desquels il est possible de co-construire des grilles d'analyse et d'évaluation. Il reste cependant à envisager les effets de cette forme d'alternance. Nous savons peu de chose sur les apports respectifs des parties prenantes, sur la nature des interactions avec les intervenants. Nous ignorons quelles traces ont laissé ces dispositifs auprès des stagiaires. L'évaluation d'impact est une nécessité pour approfondir notre connaissance des processus de professionnalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- BAÏETTO M.-C., BARTHÉLÉMY A., GADEAU L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative, recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BOUCHER L.-P., JENKINS S. (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », in M. L'Hostie, P. Boucher (éds), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec: PUQ.
- BOURDONCLE R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-132.
- BOURGEON G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*, Paris: éditions universitaires UNMFREO (coll. Mesonance).
- CALLON M. (1988). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris: La découverte.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris: PUF.
- DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M.-C. (2000). *Passages à l'écriture*, Paris: PUF.
- GATHER THURLER M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris: ESF.
- GEAY A. (1985). *De l'entreprise à l'école: la formation des apprentis*, Paris: éditions universitaires Unmfreo.
- GEAY A., SALLABERRY J.-C. (1999). « La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? », *Revue française de pédagogie*, n° 128, p. 7-15.
- GODBOUT J. (1996). *Le langage du don*, Montréal: éditions Fides.
- GONNIN-BOLO A. (2004). « Regards croisés de formateurs et de stagiaires sur le mémoire professionnel », in A. Gonnin-Bolo, J.-P. Benoit (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM*, Paris: INRP, p. 63-79.
- GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris: éd. de Minuit.
- GOFFMAN E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris: éd. de Minuit.
- HADJI C. (2002). « Est-ce ainsi que les savoirs vivent? » in J. Donnay, M. Bru (éds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Paris: De Boeck, p. 18-34.
- FERRAND J.-L. (1997). « Partenariat et formation professionnelle continue: de l'inexistence d'un concept », *Éducation permanente*, n° 131, p. 63-80.
- JORRO A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*, Paris: L'Harmattan (à paraître).
- JORRO A. (2005). « Les processus de professionnalisation », *Actes des 9^{es} journées d'études nationales des cadres de santé*, Montpellier, p. 80-91.

JORRO A. (2004). « Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation », *En question*, vol 2, n° 4, p. 47-57.

JORRO A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

KADDOURI M. (1997). « Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation », *Éducation permanente*, n° 131, p. 109-125.

LAVE J., WENGER E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*, Cambridge : Cambridge University Press.

LERBET G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris : L'Harmattan.

LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines*, Paris : De Boeck.

MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changements, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.

PASTRÉ P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 9-17.

RICOEUR P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Stock.

RICOEUR P. (1991). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

SAINT-JEAN M., MIAS C., BATAILLE M. (2003). « L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n° 1, p. 97-122.

SCHÖN D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal : Logiques.

SCHWARTZ Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Paris : Octarès.

SOREL M., WITTORSKY R. (2005). *La professionnalisation en acte et en questions*, Paris : L'Harmattan.

UWAMARYA A., MUKAMURERA J. (2005). « Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1, p. 133-155.