

## L'APPROCHE COMPETENCES COMME SEPARATION DES ACTEURS DE L'ALTERNANCE. A PROPOS DE LA REFORME DE LA FORMATION DES SOIGNANTS

Emmanuel Triby

Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'éducation et de la communication  
(LISEC, EA2310), université de Strasbourg  
7 rue de l'université  
67000 Strasbourg – F  
triby@unistra.fr

---

*Mots-clés* : alternance, compétences, informel, séparation

*Résumé.* Le Ministère de la santé a récemment introduit une réforme de la formation des soignants. Celle-ci comporte deux volets : la « LMDisation », l'inscription du diplôme d'État d'infirmier comme une licence universitaire, et l'organisation de la formation à partir de la logique compétences. Une recherche-action menée durant 18 mois dans un IFSI au nord de l'Alsace a été l'occasion d'appréhender l'impact de l'introduction de la démarche compétences sur les conceptions et les positions des formatrices en IFSI, et d'obtenir une première représentation des rapports, réels et symboliques, entre l'IFSI et les services hospitaliers, entre les formatrices et les tuteurs professionnels dans le rapport d'alternance. Dans l'attente des effets pratiques de la mise en œuvre effective de cette réforme, quelques constats peuvent être esquissés ; ils concernent notamment un nouveau de séparation entre les deux univers de formation proposés aux élèves en passe de devenir étudiants. Des enseignements plus théoriques peuvent également être ébauchés ; ils concernent notamment une approche renouvelée de l'alternance, d'un nouveau rapport au savoir et la professionnalisation des universités.

---

La formation des soignants subit actuellement de grandes transformations liées à la fois à un contexte budgétaire de plus en plus tendu et à des changements de nature plus institutionnelle, avec notamment l'entrée de l'approche compétences et l'universitarisation (ou « LMDisation »). Construite dès l'origine sur un principe d'alternance, cette formation tend d'abord à mettre en question celles et ceux qui ont en charge de mettre en œuvre effective ces changements. Une recherche-action réalisée au sein d'un IFSI en Alsace est l'occasion d'analyser ce qui est en jeu et notamment les « modèles d'alternance » qui sont mobilisés.

### 1. Contexte et problématisation

Les changements introduits dans la formation des soignants ne prennent tout leur sens qu'en référence aux transformations profondes subies par le système de santé depuis plus de 20 ans et notamment l'hôpital. Si ce dernier continue aujourd'hui encore de devoir supporter des contraintes budgétaires croissantes alors que le besoin de santé ne fait que croître, c'est parce qu'il comporte la possibilité d'appliquer un paradigme organisationnel à la fois industriel et marchand.

#### 1.1. Le contexte

*L'évolution du système de santé en France.* La réforme des études des soignants (infirmiers.ères et aides-soignants notamment) trouve sa place dans l'évolution de l'assurance maladie et du

fonctionnement de l'hôpital. Il n'est pas possible de comprendre dans quelle nécessité s'inscrit la réforme des études des soignants sans faire clairement référence à deux phénomènes :

- La tension de plus en plus forte entre des besoins sociaux de prise en charge de la santé, d'une part (Molinier, Laugier, Paperman, 2009), la forte contrainte budgétaire qui pèse sur leur financement, d'autre part, notamment du fait des luttes et des transactions portant sur la valeur ajoutée et son partage, dans un contexte de croissance fortement ralentie.

- L'industrialisation de l'hôpital qui poursuit son avancée en empruntant à la fois aux ressorts de la contrainte budgétaire qu'aux techniques et procédures issues du post taylorisme : gestion par pôles, démarche qualité et *procéduralisation* des tâches, production juste-à-temps et réduction des temps morts... À cela s'ajoute un « désordre organisationnel » lié au manque structurel de main d'œuvre.

*La réforme de la formation des soignants.* L'introduction d'un référentiel de compétences et la *LMDisation* ont provoqué un certain désarroi du côté des formateurs de soignants. Le référentiel compétences est le résultat d'une longue concertation entre acteurs de la formation des soignants mais surtout le produit exigé par le développement des deux phénomènes énoncés ci-dessus. La *LMDisation* s'inscrit dans le contexte plus large de *l'universitarisation* des formations professionnelles supérieures (éducation, santé, travail social...) et de la professionnalisation des études universitaires.

### **1.2. La problématisation**

L'approche par les compétences ne peut plus être abordée seulement comme une conception nouvelle du travail et de ses attributs ; elle correspond au projet de créer de nouvelles modalités de rationalisation du travail et de son contrôle. À ce titre, cette approche converge avec le souci d'*économiser le pouvoir* dans des organisations, marchandes et non marchandes, de plus en plus industrialisées. Fondée sur la mise à l'épreuve de l'activité et de sa performance, cette approche tend à déplacer le cœur de l'apprentissage du centre de formation vers les lieux d'activité professionnelle.

Par ailleurs, l'universitarisation de la formation tend à donner plus d'importance à des interventions d'universitaires au détriment parfois des enseignements que pourraient porter des formatrices, professionnelles expérimentées et soucieuses d'une certaine démarche pédagogique et d'un idéal de métier. Dans le même mouvement, l'universitarisation dans ce contexte ne manque pas d'interroger les modèles et les modalités de professionnalisation de l'université.

Avec l'augmentation importante des effectifs étudiants et le ralentissement des créations d'emploi (malgré le vieillissement de la population), l'université est par ailleurs confrontée au chômage de ses diplômés. De plus, les nouvelles modalités de « gouvernementalité » libérale conduisent l'État à modifier les formes de son contrôle sur les institutions publiques (Verdier, 2008) : ceci prend le plus souvent la forme de l'autonomie, i.e. le contrôle par la conformité des procédures et la conformation des objectifs aux ressources allouées. Un nouveau « calcul » de conformité définit notamment l'insertion comme un indicateur d'efficacité, ce qui conduit, dans ce contexte politique et idéologique, à identifier l'insertion comme une fonction de l'université. Compte tenu des caractéristiques du marché du travail, cette nouvelle « fonction » ne peut qu'obliger l'université à opérer des changements bien au-delà de ce qu'elle est traditionnellement en charge de faire et capable de le faire.

Promue intermédiaire du marché du travail dans un contexte d'*individuation* et d'emplois raréfiés, l'université est censée remplir trois fonctions :

- Une fonction de *certification* de la valeur du travail, vraiment sanctionnée qu'à l'extérieur de l'institution ; ceci ne peut que mettre en question la traditionnelle fonction de transmission des savoirs qu'elle a elle-même contribué à produire ;
- Une fonction de *réretention* des jeunes à l'entrée du marché du travail (Lemistre, 2008) ; outre la dimension de gestion des flux, cette fonction comporte également l'apprentissage

de trajectoires mobiles et précaires, bien loin des carrières professionnelles auxquelles pouvaient légitimement aspirer les « anciens » étudiants, « héritiers » de Bourdieu et Passeron des années 1960 et 70 ;

- Une fonction de formation *continue* pour des publics adultes, combinant le « retour en formation » (« adultes en reprise d'études ») et la diplômation sur l'air de la « seconde chance » toujours aussi mal redistribuée (Triby, 2004). L'ancienne fonction de promotion sociale de l'université perd alors toute son actualité (Laot et Olry, 2004).

Vers la *désinstitutionnalisation*. Pour comprendre cette mutation, il convient de revenir sur ce qui fait la spécificité de l'université comme institution, son institutionnalisation. Celle-ci paraît combiner trois caractéristiques : un rapport au savoir fondé sur une hiérarchie implicite des savoirs, une fonction de développement *culturel* des savoirs, une relation sociale « naturelle » avec les savoirs de référence. Le retournement qui se dessine, la désinstitutionnalisation en cours, pourrait être caractérisé, dans l'imagerie d'un Marcel Gaucher, par le passage d'une dynamique « verticale » à une dynamique « horizontale » : marchandisation, concurrence..., mais surtout mise en question de la hiérarchie des savoirs et instrumentalisation économique et sociale des savoirs de référence.

Enfin, le fonctionnement réel de l'alternance dans les institutions de formation qui s'en réclament (pratiquement, la plupart des formations professionnelles) est assez éloigné de l'idéal d'un apprentissage qui ferait interagir les moments de formation en centre et ceux en situation professionnelle par la grâce d'une interrogation réciproque intrinsèque à cette dualité des lieux de formation (Malglaive, 1993). Deux modèles relativement antinomiques alimentent cette croyance : le modèle *applicatinniste* et le modèle empiriste. Le premier fonctionne sur la croyance absolue que l'activité réelle pourrait résulter de l'application de principes et de gestes appris antérieurement. Alors que toute activité est réinvention, « renormalisation » (Schwartz, 1997). Le second relève d'une autre illusion, moins visible sans doute, mais tout aussi désastreuse : l'activité de formation n'est pas une activité pensée, réfléchie, elle *découle* du savoir lui-même...

## 2. Investigation

Bien plus que de coutume, il est important de préciser la nature de notre démarche de recherche, car elle est certainement beaucoup plus déterminante de ses résultats et surtout de ses limites. Nous ne pouvons décrire et analyser que ce que la recherche-action a permis de mettre au jour.

### 2.1. Démarches

*Une démarche de recherche : la recherche-action.* Parce qu'il n'était ni possible, ni efficace, de ne pas impliquer les formateurs de soignants dans cette transformation de leur propre activité, parce que l'initiative d'un recours à la recherche leur avait semblé assez immédiatement s'imposer comme une sorte d'évidence, cette démarche de recherche a été choisie. De plus, la réforme exigeait une mobilisation qui ne pouvait pas se réaliser sans donner l'occasion aux formateurs d'exprimer leurs préoccupations tout en organisant concrètement les nouvelles dispositions qui découlaient de cette réforme. Enfin, dans le contexte d'une transformation des pratiques, la démarche de recherche-action paraît quasiment indispensable.

Cela ne facilite guère le travail du chercheur qui ne peut pas compter sur un terrain bien stable, clairement délimité, en grande partie construit par le chercheur lui-même ; il doit au contraire se maintenir à distance, trouver des moments de participation qui n'altèrent pas la dynamique de l'action mise en œuvre tout en s'assurant de pouvoir en tirer quelques enseignements en guise de connaissances nouvelles.

*Une démarche d'analyse.* La recherche s'appuie principalement sur la didactique professionnelle (Vergnaud, Pastré, Mayen) ...et John Dewey tant pour l'importance accordée aux apprentissages informels qu'à la démarche de recherche-action, somme toute la dimension sociocognitive du

pragmatisme. Dans cette perspective, notre intérêt va vers la valorisation de l'expérience comme source première d'apprentissages, le rôle essentiel de la conceptualisation dans l'action (et donc le rôle forcément second des connaissances formelles) et la mise en évidence des outils mentaux que les individus se donnent pour s'adapter à des environnements changeants. À cela s'ajoute la volonté d'inscrire la problématisation dans la perspective du « développement de l'expérience », productive *et* constructive.

## 2.2. Hypothèses

Volontairement, compte tenu du choix de la démarche de recherche-action, nous avons opté pour des hypothèses ambitieuses comportant des changements profonds, conçus plutôt comme zone de développement potentiel des acteurs concernés, que comme des objectifs de l'action.

### *Hypothèse 1. Identification du problème*

Celle-ci est réalisée à 3 niveaux<sup>1</sup> :

- *Au niveau macro*, sont prises en compte les transformations et les nouvelles contraintes dans le système de santé, à savoir : globalisation et interdépendance ; vieillissement et innovations ; société de la connaissance et droit à la vie .
- *Au niveau méso* : sont relevées les tensions dans l'hôpital, mais également l'intrusion de la démarche compétences et sa déclinaison dans les modalités de certification, d'organisation du travail, et de conceptions de la formation ; tout cela convergeant vers l'émergence d'un problème nouveau
- *Au niveau micro* : sont repérées les différences de conception de la formation, notamment dans le contexte de la réforme de la formation des soignants, entre formatrices en IFSI et tuteurs en stages, entre les élèves et les autorités hospitalières.

### *Hypothèse 2. Compréhension du problème*

Est privilégié le fait qu'il existe des différences de conception entre l'équipe de formation à l'IFSI et l'équipe soignante des services, et que ces différences rendent plus difficiles la formation des élèves et leur adhésion au projet de formation. Ces différences concernent principalement les conditions de la formation et notamment le fonctionnement de la norme dans le processus d'apprentissage.

### *Hypothèse 3. Trois issues possibles*

Ces issues concernent trois dimensions bien distinctes de la formation :

- *Un travail sur l'organisation de la formation*. Pratiquement, et conformément à une demande expresse de l'équipe des formatrices, il s'agit de tenter d'établir des correspondances entre le référentiel de compétences et le déroulement des différentes unités d'enseignement.
- *Un travail sur la relation pédagogique*. L'action vise à introduire des éléments de convergence dans l'expression des attentes (et de leur mise en œuvre vis-à-vis des élèves) entre les formatrices de l'IFSI et les tuteurs sur le terrain des services hospitaliers
- *Un travail sur les outils de la formation*. L'équipe cherche une manière opératoire de l'aborder : cela concernera l'usage des supports de la certification pour comprendre la dimension cognitive de leur activité, notamment le référentiel de compétences et surtout le port folio censé permettre l'évaluation continue de l'acquisition progressive des compétences par les élèves.

---

<sup>1</sup> Cette distinction est tirée des travaux d'économistes. Appliquée au champ de l'éducation et de la formation, elle peut subir des reformulations. Cf. par exemple, Blandin B. (2007). Cet auteur, s'appuyant sur D. Desjeux, (*Les sciences sociales*, PUF) distingue ces trois niveaux de la réalité sociale : les environnements d'apprentissage se différencient en niveau « micro », les interactions entre l'individu et les objets et les autres personnes avec lesquelles il interagit; le niveau « méso », les aspects en lien avec les dimensions institutionnelle et organisationnelle des environnements d'apprentissage; le niveau « macro », les aspects socioéconomiques, les appartenances et les valeurs (il permet de prendre en compte les questions relatives à l'identité des acteurs et les dynamiques en œuvre dans l'innovation)

### 3. Résultats

Issus d'une recherche-action de 18 mois, et alors que les décisions prises et les outils construits attendent encore la rentrée pour être mis en œuvre, ces résultats peuvent être formulés respectivement sous la forme de quelques constats de nature plutôt pragmatique et d'enseignements plus théoriques.

#### 3.1. Constats - Analyse

À la différence de nombreux IFSI (Boudjaoui, 2003), cette équipe est animée par un réel souci d'une approche ingénierale de la formation et la plupart des travaux de conception de la formation sont réalisés en commun. Par ailleurs, l'articulation avec les services accueillant les élèves durant les stages est assez sporadique. L'interface avec le CH est le fait de la directrice de même qu'avec les instances en concertation avec la tutelle. Cette relative absence d'un lien quasiment organique qu'exigerait l'alternance n'est sans doute pas absente du sentiment diffus d'une difficile maîtrise de la réforme ; presque paradoxalement, cette forme d'éloignement tend à favoriser « l'attribution externe » (sentiment que ce qui est vécu ne dépend pas de soi) au détriment de la « puissance d'agir » que recèle « l'attribution interne ». Sans doute, une des limites de notre intervention est de n'avoir pas pu agir sur ce sentiment en favorisant davantage d'attribution interne... D'où ce rappel, formulé par une formatrice : « à quoi nous tenons » (cf encadré 1) !

#### Encadré 1

##### « À quoi nous tenons »

Cela a été rappelé avec force en début de séance : des valeurs professionnelles et une « certaine conception du métier ». Trois remarques à leur propos :

- ces éléments sont au cœur de notre problématique de l'alternance entre des services hospitaliers gouvernés de plus en plus par les procédures et la contrainte, et un institut de formation confronté à des résistances de plus en plus manifestes des élèves à leur endroit<sup>2</sup>. De plus, les personnes qui encadrent les élèves en stage ne peuvent s'y investir vraiment : non seulement, elles ont peu de temps pour le faire mais elles ne sont pas vraiment reconnues pour cette tâche. Comme si cette dernière ne pouvait être l'objet d'une quelconque reconnaissance puisqu'elle fait *normalement* partie de la fonction.

- ces éléments auxquels tient l'équipe ne peuvent pas entrer dans les modalités d'évaluation des élèves. Ils sont à la fois trop transversaux et difficilement perceptibles dans les mises en situation professionnelles. Ces deux positions imposent également l'idée que les situations professionnelles ne peuvent pas être premières dans la formation. Il y a un équilibre à trouver entre les démarches plutôt déductives, aujourd'hui dominantes, et des démarches « inductives » dont il faut encore penser les modalités d'apprentissage.

- une formatrice a relevé que l'IFSI ne pouvait qu'être un peu « décalé » par rapport aux situations professionnelles ; il est « *dans l'idéal du soin* ». Il est important d'apprécier ce décalage car si une discontinuité entre l'IFSI et les services de soins est inévitable, il ne faut pas qu'elle devienne prétexte à entretenir la dichotomie que relèvent trop souvent les élèves, quand ce n'est pas simplement la disqualification de l'action de l'IFSI (à la fin des études : « *enfin, on travaille ! Les cahiers au feu !...* »<sup>3</sup>)

L'introduction de l'approche compétences introduit une conception très différente de la professionnalité des soignants et par là une mise en question des modalités même de la formation,

<sup>2</sup> Attitude de dévalorisation et de rejet qu'il convient de relativiser. On la retrouve dans d'autres instituts de formation par alternance : IFSI, ESTES... Outre un certain rapport à la formation formelle, construit dans la scolarité initiale, elle révèle surtout le besoin du jeune novice d'affirmer son rejet d'un passé pour mieux se préparer à un devenir perçu avec plus ou moins d'appréhension.

<sup>3</sup> Prenons garde à ne pas nous laisser abuser par ces formules qu'il ne faudrait surtout pas prendre au pied de la lettre. On retrouve cela dans toutes les formations longues par alternance (à l'IUFM notamment)..

L'alternance, conçue pour garantir la professionnalisation. Pourtant, l'activité de conceptualisation paraît freinée, moins du fait de la nécessité de combiner l'approche compétences avec le processus curriculaire classique que du fait d'une distance trop grande vis-à-vis de la pratique et des situations professionnelles réelles. Cela apparaît nettement dans la difficulté, voire l'impossibilité de concevoir des « retours sur la formation », conjoints à l'équipe de formation et aux équipes hospitalières (Lebouvier, 2009).

L'approche compétences tend à instaurer une séparation entre les formateurs et les tuteurs dans les services. Dans cette dualité renforcée qui s'instaure, l'élève a tendance à se rapprocher davantage encore du référent professionnel, et conséquemment à s'éloigner quelque peu ; ce résultat reste pourtant à confirmer tant du fait que le recul est encore insuffisant pour apprécier vraiment la réalité de ce rapprochement que par le fait également que ce rapprochement a tendance à se renforcer sans même l'intervention de l'approche compétences. En effet, il paraît inscrit dans ce nouveau rapport au savoir (Charlot, 1999 ; Carré, 2004) qui semble s'installer avec la montée en puissance des savoirs pratiques autant que par l'accès à des études supérieures professionnelles à des jeunes peu disposés à la prise de distance et la conceptualisation.

La mise en ingénierie de l'approche compétences dans le contexte d'une scolarisation de l'apprentissage tend à réduire la part de l'apprentissage informel pourtant considéré aujourd'hui comme une des sources essentielles des compétences collectives et le fondement des compétences individuelles. Cela apparaît clairement à travers les outils que l'équipe s'est construits pour organiser la correspondance entre compétences et unités d'enseignement (cf. tableaux 1 et 2 en annexes). « En ce qui concerne l'apprentissage informel, qu'il est plus important de formaliser les opportunités, les attentes et le développement des savoir-faire qui le sous-tendent, que de se concentrer sur le processus formel de certification » (Marsick et Watkins, 2007 : 36). C'est moins l'approche compétences elle-même qui est en cause que l'extrême difficulté à formaliser, séquencer, programmer, ce type d'apprentissage et par voie de conséquence les « communautés de pratiques »...

Enfin, si la démarche s'est avérée encore très formelle, c'est doute parce qu'il paraît difficile d'inscrire les changements conçus ici comme principalement institutionnels dans un projet. Or il n'est pas d'alternance efficace si elle n'est pas sous-tendue par un projet qui lui donne son sens et oriente sa dynamique. « Dans une perspective de développement des compétences qui ne se réduisent pas à de simples habilités et intègrent à la fois des savoirs, de l'action et de la réflexion sur l'action, il y a nécessité d'une véritable conceptualisation. Celle-ci relève des connaissances construites en situation, durant l'action et pas seulement des connaissances explicites » (Debouvier d'après Vergnaud, 2002).

### **3.2. Implications théoriques**

*Le sens actuel des compétences.* Un premier enseignement se rapporte à la conception de la société cognitive sous l'espèce d'un changement du rapport au savoir, notamment sous l'angle d'un savoir plus impliqué dans l'activité et l'expérience, jusqu'à en tirer une reconnaissance nourrissant une contestation forcément ambivalente du discours de la science. Ce n'est pas tant un renversement qui s'ébauche qui instituerait la primauté des savoirs d'action, mais une mise à distance des savoirs de référence au profit d'une référence de savoirs, le référentiel de compétences.

L'approche compétences semble poser un problème au processus de conceptualisation censé être en œuvre en situation, du fait même de l'alternance. Par son formalisme et par le fait qu'elle induit certaines modalités d'apprentissage, elle bloque en partie la conceptualisation. Cela provient peut-être moins de l'approche compétences elle-même que de l'usage qui en fait de part et d'autre. En somme, dans l'état encore très peu avancé de la réforme de la formation, il semble que l'approche compétences révèle davantage des dysfonctionnements de l'alternance déjà en cours que des problèmes et des dysfonctionnements nouveaux...

*Les apprentissages informels selon J. Dewey.* Apprendre en dehors de la classe, structure formelle organisée pour faire apprendre des savoirs formels, une dimension institutionnelle de l'apprentissage et de ses conditions de possibilité ; c'est une situation assurée, rassurante marquée par la prégnance des hiérarchisations réelles ou symboliques. En fait, il faut sortir de la pratique pour saisir des savoirs informels, sortir des routines, des adaptations, des actions non réfléchies. « Sa théorie de l'apprentissage par l'expérience souligne la capacité de l'individu à diagnostiquer les problèmes et à intervenir pour y faire face par un processus similaire à celui de la méthode scientifique. L'apprentissage est basé sur des résultats expérimentaux et s'opère par des itérations cycliques de recherches de solutions où on évalue un problème par rapport à son environnement, où l'on formule et soupèse plusieurs actions possibles, avant d'en expérimenter une, d'en évaluer les résultats et planifier les étapes suivantes selon les leçons de l'évaluation » (Marsick et Watkins, 2007 : 30).

Trois traces de son époque (fin du XIX et début XX<sup>e</sup>) et le sens même du pragmatisme comme démarche de pensée résolument critique :

- Un pragmatisme qui trouve sa légitimité dans la nécessité de mettre en question les savoirs établis, y compris les savoirs professionnels, davantage issus de la transmission que de l'expérience. En effet, la codification issue d'un savoir professionnel est plus fortement portée et induite par les modèles de la transmission, condition de la construction d'une identité durable, que des modèles de l'action et de la pratique.
- Un pragmatisme construit en articulation à la montée en puissance d'un rationalisme scientifique, épistémologique mais, simultanément, qui supporte une conception très idéaliste de la démarche d'expérimentation scientifique comme pour asseoir l'évidence que la Raison gouverne le monde réel
- Une croyance importante dans la capacité de rationalisation des individus, au moment même où s'affirme la pensée économique néo-classique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

En somme, c'est un peu la transposition, dans la formation, de l'idéologie du capital qui ne valorise la science que si elle est appliquée et ne valorise la capacité cognitive des individus que si elle est impliquée, notamment dans la production de valeur (pour l'actionnaire et le patron). Plus largement, on relèvera que :

*« les lieux de travail ont un penchant pour l'action qui, typiquement, exclut la réflexion avant, pendant et après l'action, qui pourrait être nécessaire afin de s'assurer que les personnels apprennent de l'expérience plutôt que de répéter l'expérience sans le bénéfice de la compréhension du "quand" et "comment" l'action est efficace. Apprendre requiert un certain effort afin de comprendre et rendre explicite la connaissance tacite pour qu'elle soit mieux comprise et conceptualisée par rapport à des situations passées ou futures où les circonstances, les valeurs dominantes ou les chaînes de cause à effet, nécessitent une clarification dans le but d'atteindre ou répéter le succès »* (Marsick et Watkins, 2007 : 33-34).

Dans cette forme d'alternance et sous la contrainte d'une conception scolarisée et fixiste des compétences, l'entrée dans le métier n'est plus véritablement l'accès à un ensemble de pratiques portées par des valeurs et des représentations partagées, en débat, un « éthos professionnel », mais une mise à l'épreuve formelle. En s'appuyant sur Anne Jorro (2009) et son analyse très précise de *l'éthos professionnel*, il est possible de distinguer deux axes tendus entre deux pôles, respectivement, et qui se croisent lors de l'entrée dans le métier :

- L'axe de la praxis (plutôt "horizontal") tendu entre la pragmatique la plus élémentaire à des formes modélisées de l'action.
- L'axe de l'éthos professionnel (plutôt "vertical") tendu entre un agir efficace mais parcellisé, et un agir plus global mais plus complexe (notamment à évaluer)

Ces deux axes délimitent quatre espaces correspondant à des modes d'organisation de l'activité professionnelle : la pragmatique et l'agir parcellisé inspire la routinisation, l'usage des "trucs et ficelles" de l'activité ; l'agir parcellisé et la modélisation renvoient clairement aux référentiels de

compétences et aux outils d'évaluation ; la modélisation et l'agir complexe inspire les déontologies professionnelles, les « conférences de consensus »... ; enfin, l'agir complexifié et la pragmatique déterminent des modes singuliers de construction de son activité, configuration sans doute la mieux adaptée à des univers professionnels déstabilisés, incertains.

De façon plus générale, cette recherche a montré l'intérêt de concevoir et d'articuler l'alternance à la fois à une démarche de problématisation, d'opérationnalisation et d'analyse de l'activité appuyée sur la didactique professionnelle. Cela ne dégage pas un modèle d'alternance qui serait à privilégier, au contraire. Très sommairement, trois oppositions peuvent être ébauchées, elles restent à développer dans des travaux futurs : entre le modèle de l'application et le modèle de la mise à l'épreuve ; entre le modèle de l'adéquation et le modèle de « l'apprenance » (Carré, 2004) ou de la « convenance » (Vincens, 2007) ; entre le modèle de la compétence (Zarifian, 2001) et le modèle de la mise en situation (Pastré, 1999). Ce qui semble assez sûr, c'est que le modèle de « l'alternance intégrative » n'est pas forcément le modèle à suivre pour la simple raison qu'il recèle sans doute une illusion tenace (Patroucheva et Tribby, 2010) : la possibilité de faire coïncider, entre l'organisme de formation et le lieu d'activité, et les finalités de la formation, et les conceptions des savoirs, et surtout les modalités de l'apprentissage. La *séparation* peut être une condition de l'apprentissage et la *dissociation* des deux univers de la formation peut être la garantie de cette séparation salutaire...

#### 4. Bibliographie

- Blandin, B. (2007). *Les environnements d'apprentissage*, Paris : L'harmattan.
- Boudjaoui, M. (2003). *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation, Modélisations des pratiques ingénierales en éducation : ordres, désordres et organisations*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université de Lille 1.
- Carré, P. (2004). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos.
- Fourdrignier, M. (2009). Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ?, *Emploi Formation*, 108
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation, in Fabre M. & Vellas E. (eds), *Situation de formation et problématisation* (pp.31-40), Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée, *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Laot, F. et Olry, P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*, INRP.
- Lebouvier, B. (2009), Débriefing et problématisation des pratiques enseignantes, *Travail et apprentissages*, 4, 75-92.
- Lemistre, P. (2008). *Objectif 50% de diplômés de l'enseignement vs déclassement des jeunes*, Net Doc, 39, Marseille, Céreq
- Malglaive, G. (1993). Alternance et compétences, *Les cahiers pédagogiques*, 320, 28.
- Marsick, V. et Watkins, K. (2007), Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail, *Revue française de pédagogie*, 160, 29-38.
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes, in Barbier J.M., Bourgeois, E. Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J.C. (eds), *Encyclopédie de la formation* (pp.763-780). Paris : PUF et Demos.
- Molinier, P., Laugier, S., Paperman, P., (2009). *Qu'est-ce que le care ?*, Paris : Payot.
- Muller, A. (2006). La numération de position, entre enquête mathématique et enquête didactique, in Fabre, M. et Vellas, E., (eds), *Situation de formation et problématisation*, De Boeck, pp.107-124.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Éducation permanente*, 139, 13-36.

- Patroucheva M. et Tribby E. (2010), Alternance et gouvernance, le devenir de la professionnalisation à l'université, *Colloque international : les stages et leur gouvernance en débat*, Largotec, Paris XII, Créteil, <http://largotec.u-pec.fr/reseaux/restag/> 117-129.
- Sanchez, R. et Zamora, P. (2007), Retour sur quelques jalons de la formation professionnelle par alternance, *Éducation et formations*, MEN, 75, 117-126.
- Schwartz, Y. (1997), Les ingrédients de la compétence, *Formation permanente*, 133, 9-34.
- Stroobants M. (2007), La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ?, *Formation Emploi*, 99.
- Tribby, E. et Cherqui-Houot, I. (2009), L'expérience créatrice : présentation de la problématique, symposium "L'expérience créatrice", *1<sup>er</sup> colloque international de Didactique professionnelle*, Dijon, ENESAD et EDUTER, 2-4 décembre 2009, CD-Rom
- Tribby, E. (2004), L'éducation et la santé entre économie et politique, *Questions vives. État de la recherche en éducation*, Université d'Aix-Marseille, vol.2, n°5, 97-111.
- Tribby, E. (2010), *Former les soignants par les compétences*, rapport, convention de recherche entre l'Université de Strasbourg et l'IFSI du CH de Haguenau, janvier.
- Tribby, E., (à paraître), L'éducation à la santé et les savoirs : les enseignements d'une recherche-intervention, *Recherche et éducations*.
- Verdier, É. (2008). Comment change l'instrumentation de l'action publique ?, in Buisson, H. et Le Naour, G. (eds). *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments* (pp.187-194), Toulouse : Octares.
- Vergnaud, G. (2002), La conceptualisation : clef de voûte des rapports entre pratique et théorie, Actes du colloque de la DESCO : *Analyse des pratiques et professionnalité des enseignants*.
- Vincens, J. (2007). Quelle professionnalisation ? De l'adéquation à la convenance. Entretien, *Cadres CFDT*, 424, 51-58.
- Wittorski, R. (2009), Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité – compétence – professionnalisation / développement professionnel – identité, *Penser l'éducation*, 25, 143-151.
- Zarifian, P. (2001) *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris : Liaisons.

Tableau 1. **Tableau de correspondance 1 COMPÉTENCES / FORMATION**

COMPÉTENCE : .....

Savoirs et savoir-faire nécessaires pour...	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	Unités d'enseignement
	Situation 1		
... Comprendre la situation et le résultat attendu			
... Agir et apprécier le résultat de son action			
... Conceptualiser et s'adapter à de nouvelles situations			
Situation 2 :			
Comprendre la situation et le résultat attendu			
Agir et apprécier le résultat de son action			
Conceptualiser et s'adapter à de nouvelles situations			
Situation 3 :			
Comprendre la situation et le résultat attendu			
Agir et apprécier le résultat de son action			
Conceptualiser et s'adapter à de nouvelles situations			

Tableau 2. **Tableau de correspondance entre les compétences, les situations, les UE**  
(référence : document de travail, DHOS – CG conseil, septembre 2007)

**Outil de correspondance entre le référentiel de compétences et les UE du diplôme**

COMPÉTENCE : .....

Les différentes situations susceptibles de mobiliser cette compétence	Les UE du diplôme			
		UE 1	UE 2	UE 3
<b>Situation 1</b>	Objectif, contenu de savoir, tâches			
	Situation d'activité/de formation			
	Modalités d'évaluation			
<b>Situation 2</b>	Objectifs, contenu de savoir, tâches			
	Situation d'activité/de formation			
	Modalités d'évaluation			
<b>Situation 3</b>	Objectif, contenu de savoir, tâches			
	Situation d'activité/de formation			
	Modalités d'évaluation			