Deux terrains, trois acteurs : l'alternance intégrative

Autor(en): **Daiz, Joselle**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Hebamme.ch = Sage-femme.ch = Levatrice.ch = Spendrera.ch**

Band (Jahr): **104 (2006)**

Heft 11

PDF erstellt am: **29.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-949896

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Deux terrains, trois acteurs

L'alternance intégrative

Dans la formation en alternance, en termes de lieu, l'alternance se situe entre deux terrains: l'école, lieu d'enseignement, et le lieu de stage, institution ou service. Mais, en termes d'acteurs, l'alternance se joue entre trois parties: l'étudiant, les enseignants de l'école et les soignants du lieu de stage. Cela laisse sous-entendre d'emblée la complexité d'une formation en alternance, la nécessité de partenariat, de collaboration, de communication. Cela implique aussi une vision ternaire: formateurs – formés – terrain. Les trois parties ont une importance semblable dans le processus de formation.

DANS l'alternance école – lieu de stage, trois modèles sont définis:

a) L'alternance – juxtaposition dans laquelle le temps des élèves est partagé en une période de travail productif et une période d'apprentissage systématique sans lien pédagogique entre ces périodes.
b) L'alternance – complémentarité ou associative dans laquelle il y a une répartition du travail de formation entre le lieu de production et le lieu de formation.
c) L'alternance – articulation dite aussi intégrative dans laquelle les 2 lieux concourent à l'acquisition de compétences. Il y a un projet pédagogique partagé. Les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques s'effectuent aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation.

Dans la formation HES, c'est de ce troisième type d'alternance dont il est question et que je vais donc développer.

L'alternance intégrative

Malglaive (1994, 27–28) définit l'alternance intégrative comme une combinaison d'une part, d'alternance inductive où est prise en compte l'expérience des étudiants pour illustrer les enseignements et, d'autre part, l'alternance déductive où la pratique est vue comme l'application du savoir.

Une pédagogie de l'alternance se caractérise par 4 principes:

a) Une stratégie globale de formation, reconnaissant à chaque acteur son rôle, mettant en lien les formes spécifiques de construction des connaissances et l'interactivité des temps de formation école – stage, nécessitant une coopération enseignants – formateurs de terrain et un référentiel de compétences, et visant l'acquisition progressive de compétences.
b) Privilégier une approche pédagogique inductive, faire pour comprendre, ce qui présuppose notamment d'apprendre à voir ce qui est formateur dans une situation de travail, d'aider l'étudiant à développer son autonomie et sa capacité d'adaptation à la diversité des situations.
c) La négociation d'un projet pédagogique basé sur un solide système relationnel, intégrant un langage commun et dans lequel le partenariat favorise le développement de l'autonomie et des apprentissages, l'interactivité pédagogique entre les différents temps de formation, le dialogue entre les différents formateurs et un travail d'équipe.
d) Un dispositif d'évaluation en cours de formation impliquant tous les acteurs, laissant une large place à l'(auto)-évaluation formative et valorisant les acquis professionnels en situation de travail.

Une formation par alternance a pour objectif le développement de compétences. Elle implique une approche constructiviste où l'apprenant acquiert des compétences par sa participation active à sa propre formation (voir encadré).

Le lien théorie-pratique se construit dans un rapport de collaboration et de réciprocité entre lieu de formation et lieu de pratique. La théorie répond aux questions, éclaire les expériences; la pratique permet d'élaborer les savoirs cliniques. L'alternance permet de mettre en interaction, de conjuguer et d'articuler théorie et pratique sur les deux lieux de formation. Ainsi les savoirs de la pratique et les savoirs théoriques sont complémentaires. Ils se construisent tantôt à partir de la pensée vers l'action, tantôt en se référant d'abord à l'action.

Définitions

Qu'est-ce que la compétence?

Sans approfondir ce qu'est une approche par compétence, il m'apparaît important de souligner que la compétence est l'expression d'un ensemble de ressources, entre autres des différents savoirs sur un terrain en constant mouvement. Je retiens deux définitions de la compétence:

«Une compétence est la capacité d'action face à une situation complexe et singulière.» *Philippe Perrenoud*

«La compétence est un système de connaissances déclaratives (quoi), conditionnelles (quand, pourquoi), procédurales (comment) organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification de problèmes (toute situation pour laquelle un individu n'a pas de solution ou de réponse d'emblée) et sa résolution par une action efficace.»

Jacques Tardif

Face à la complexité du vécu

Une pédagogie inductive privilégie l'expérientiel et favorise le passage du concret à l'abstrait avec un retour vers le concret. Elle dépasse largement la simple reproduction de pratiques observées ou modèles présentés. Elle implique une confrontation théorie-pratique, une posture réflexive. Elle prend en compte le vécu. L'alternance permet à l'étudiant à la fois de vivre ses propres expériences et la mise à distance de la pratique. Le stage place d'emblée l'étudiant face à la complexité des situations, ce qui lui permet d'utiliser ses connaissances, d'observer, d'adapter, de développer sa pratique, de réfléchir sur sa pratique. L'analyse des pratiques se fait grâce à la formation, à l'action et à la recherche. L'acquisition du savoir passe par la mise en mots de l'expérience en distinguant aussi bien le particulier que le général. C'est la mise en évidence de toute la richesse des situations. Formaliser ainsi la pratique permet le transfert à des situations nouvelles. Théoriser la pratique, la mettre en mots contribue aussi à l'acquisition d'un langage, d'une culture professionnelle.

La formation par alternance favorise la socialisation professionnelle et la construc-

L'acquisition du savoir passe par la mise en mots de l'expérience. Photo: CEMCAV-CHUV, P. Dutoit

tion d'une identité professionnelle. La culture, la maîtrise d'un langage commun donne un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle et renforce la confiance en soi. Durant la formation, l'étudiant va aussi évoluer sur ses représentations, ses valeurs, ses convictions. Confronté à la réalité du terrain, l'étudiant se construit, développe son identité professionnelle.

Deux logiques antagonistes

Dans l'alternance, l'étudiant est confronté à deux logiques antagonistes, tenant à la place de la théorie:

a) La logique du lieu d'enseignement qui est une logique éducationnelle, centrée sur l'apprenant et son intérêt; elle repose sur la construction du savoir, des concepts pédagogiques; elle est aussi plus formelle et abstraite dans son contenu.

b) La logique du lieu de stage qui est une logique de production axée sur la rationalité, l'efficacité, l'opérationnalité, le rendement et dont le but est l'adaptation de l'étudiant au monde du travail. L'apprentissage relève d'une approche comportementaliste par application, reproduction, mimétisme.

D'une part, l'étudiant doit acquérir des connaissances, des compétences. D'autre part, il doit être productif, efficace. L'alternance implique donc une gestion des tensions entre ces deux logiques.

Joselle Daiz, infirmière, sage-femme, certifiée praticien-formateur, Maternité du CHUV (Lausanne).

L'alternance en formation implique des ruptures, des écarts qu'elle crée elle-même, écart entre théorie et pratique, entre savoir de l'école et savoir d'action, entre apprentissage par l'action ou par les savoirs acquis, entre le langage de terrain et de l'école. Par exemple, les explications données par le professionnel présentent souvent un écart entre l'acte et la mise en mots. L'étudiant ne peut saisir toutes les facettes de la situation. N. Faingold (1996) développe la nécessité de prendre conscience des différentes opérations mentales mises en jeu, des connaissances sollicitées, par des temps d'analyse et d'explication après un temps de recul.

Le langage et les échanges tiennent une place significative pour donner du sens à la diversité des pratiques, des techniques, des savoirs et permettent les aller et retour entre l'école et le stage. Les différences entre pratiques enseignées et effectives peuvent s'expliquer par la différence des situations.

L'alternance permet de comparer; la mise en évidence et l'analyse des écarts donnent des significations nouvelles. Les écarts constituent donc un espace de développement.

Pour les formateurs de l'école et du terrain, il convient:

- de reconnaître que l'on apprend sur les deux lieux de formation, et autrement d'un endroit à l'autre.
- de valoriser l'expérience de terrain et de la reconnaître comme base d'une articulation entre les savoirs et les expériences.
- de construire la relation et le projet en partenariat.
- de reconnaître la capacité de l'étudiant à prendre en charge sa formation (andragogie de l'adulte).
- de développer une médiation efficace entre l'étudiant et les divers éléments auxquels il est confronté.

A l'étudiant revient la charge d'assurer la cohésion de la démarche de formation, de construire une cohérence entre les lieux, les pratiques et les savoirs. Cela implique qu'il y trouve un sens, une vision. ◀

Bibliographie

Mauduit Michelle et Corbon Franck Martini: Pédagogie de l'Alternance, Hachette Education, Paris, 1999.

Tilman Francis et Delvaux Etienne: Manuel de la formation en alternance, Chronique Sociale, Lyon, janvier 2000.

Jeanguiot Nicole: Approche de l'Alternance en Formation: Etude comparée de la Formation des Enseignants à l'I.U.F.M. et de la Formation des Infirmiers, In: Recherche en soins infirmiers, n° 57, juin 1999, 57–89.

Malglaive Gérard: Alternance et compétences, In: Cahiers Pédagogiques, n° 320, janvier 1994, 26–28.

Mayen Patrick: Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences, In: Education Permanente, n. 141, avril 1999, 23–38.

Mihoubi Nadia: Indicateurs de performance de l'alternance en formation, In: Soins Cadres, n° 49, février 2004, 63–65.

Vogler B.: Quelle formation pour l'encadrement? Elaboration d'un projet de formation, In: Les dossiers de l'obstétrique, n. 302, février 2002, 9–11.