

LA PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE EN TANT QUE STRATEGIE DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE ETAT DES LIEUX ET QUESTIONNEMENTS

A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA COMO ESTRATEGIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA FRANÇA ANALISE SITUACIONAL E QUESTIONAMENTOS

Catherine Guillaumin 1

Résumé: Cet article traite de la pédagogie de l'alternance comme stratégie de formation professionnelle en France. Une revue de littérature permet de comprendre l'alternance comme un fait éducatif global et complexe comprenant quatre dimensions, institutionnelle (politique), didactique, pédagogique et personnelle Geay & Lerbet (1998) et Pineau (1995). Tout en reconnaissant des avancées, l'auteur montre que le défi permanent est celui de la transformation de l'expérience du sujet en connaissance, le développement de l'autonomie, celui de la formation des formateurs, de la coresponsabilité et d'un partenariat fort école/entreprise. L'alternance se révèle comme un art de faire complexe au quotidien.

Mot-clé: Formation en Alternance. Formation professionnelle. Expérience du sujet. Stratégie de formation.

Resumo: Este artigo trata dos métodos de trabalho-estudo como estratégia de treinamento vocacional na França. Uma revisão da literatura permite compreender o trabalho-estudo como um fato educacional global e complexo, composto por quatro dimensões: institucional (política), didática, pedagógica e pessoal Geay & Lerbet (1998) e Pineau (1995). ao reconhecer o progresso, o autor mostra que o desafio permanente é o da transformação da experiência do sujeito em conhecimento, o desenvolvimento da autonomia, o do treinamento de formadores, da coresponsabilidade e de uma forte parceria escola / empresa. A alternância é revelada como uma arte complexa de fazer diariamente.

Palavras-chave: Formação em Alternância. Formação profissional. Experiência do sujeito. Estratégia de formação.

Est Docteur en Sciences de l'Education, Collaboratrice bénévole de l'Equipe de Recherche Education Ethique Santé Agir ensemble et prendre soin EA 7505 de l'Université de Tours, Maître de Conférences (retraîtée) de l'Université de Tours. Ses recherches et publications portent sur l'alternance comme alternative pédagogique, l'ingénierie de professionnalisation des métiers de la formation et du médicosocial, l'analyse de situations professionnelles subjectives comme interface entre les temps et les espaces de formation fondée sur un travail d'écriture, d'analyse et de production de savoir. Elle codirige avec J.-N. Demol la collection Ingénieries et formations chez L'Harmattan et a codirigé en 2018, avec S. Pesce, S. Renier et E. Rusch, l'ouvrage De l'abandon à l'engagement en formation – Enjeux singuliers des parcours de professionnalisation (PU François-Rabelais, Tours). Elle vient de publier (2020) avec E. Rusch, S. Renier et F. Kwocz, Coopérer et (se) Professionnaliser Propos sur la formation des Cadres de Santé chez L'Harmattan. E-mail: catherine.guillaumin@univ-tours.fr

1

Le texte que nous proposons ici s'inscrit dans le prolongement du texte sur la formation professionnelle et, si possible après la lecture des articles *La formation en alternance en France* (GUILLAUMIN, 2017) et *L'École de Tours : Propos sur une pédagogie universitaire de formation par alternance* (GUILLAUMIN, 2019).

Pour prendre la dimension d'un fait, son actualité, il peut être intéressant de saisir le mot, ici *alternance*, dans un moteur de recherche, depuis la France, et d'observer sur son écran ce qui apparaît. La première information est la suivante¹ publiée par le Ministère du travail, elle a pour titre *Le portail de l'alternance Apprentissage et contrat de professionnalisation*. Ce site est en lien direct avec la loi *Pour la liberté de choisir son avenir professionnel* publiée le 6 septembre 2018, réformant, entre autre, l'apprentissage et la formation professionnelle. Une campagne de valorisation de l'apprentissage #DémarreTaStory confiée à trois apprentis en communication (Astrid, Juliette et Nicolas) a permis de récolter des témoignages auprès d'apprentis de tous secteurs afin de lever les idées reçues sur l'apprentissage et convaincre d'autres jeunes de choisir comme eux cette voie d'excellence.

L'usage du mot *alternance* permet d'éclairer la finalité des dispositifs, ici et maintenant : l'alternance permet de se former à un métier et de s'intégrer plus facilement à la vie et la culture de l'entreprise. C'est un système de formation qui est fondé sur une phase pratique et une phase théorique qui alternent, nommée *alternance*. C'est une véritable passerelle vers l'emploi et l'insertion professionnelle². Il s'agit d'un système de formation dans lequel se succèdent des temps et dont la finalité est l'emploi. Et pour cela deux types de dispositifs sont proposés, le *contrat d'apprentissage* et le *contrat de professionnalisation*.

L'alternance est un Fait Educatif Global et Complexe

L'alternance est aujourd'hui présentée en France comme une voie d'excellence par le gouvernement au sens où elle facilite l'insertion professionnelle. Le *fait éducatif* est porté par le pouvoir politique en tant qu'opportunité à saisir pour faciliter l'accès au marché de l'emploi. L'alternance en tant que fait éducatif révèle ici toute sa complexité, au sens où le fait est regardé, selon le point d'où l'on se place, tantôt comme un levier facilitant l'insertion professionnelle, tantôt comme un fait pédagogique. L'un et l'autre des points de vue sont justes mais c'est la combinaison des différents points de vue et leur interdépendance qui donne à cette modalité de formation un sens tout particulier qui bouscule les codes traditionnels d'apprentissage. Lerbet (1981, p. 15) précisait « [...] ce fait (le champ éducatif) peut être appréhendé selon quatre dimensions qui, pour le chercheur, constituent des composantes objectives [...] Ces dimensions sont les suivantes : ce qui procède des individus ; ce qui procède des institutions ; ce qui procède du savoir ; ce qui procède de la relation ... ». Or celles-ci sont la plus souvent travaillées séparément par des acteurs qui agissent dans des environnements séparés. *Quelle est la signification de chacune d'entre elle et quel sens pouvons-nous leur donner ?*

Les institutions, que nous traduisons ici par le *pouvoir politique* porte le projet de valorisation d'un système de formation fondé sur l'alternance de phases pratiques et théoriques. C'est également du ressort du pouvoir politique que de promouvoir des dispositifs (ici le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation) pour mettre en mouvement sa volonté politique. Il est essentiel de se rappeler que la scolarisation de la formation professionnelle a largement dominé le système jusqu'à ce qu'un *verrou idéologique* saute (APPAY, 1992) avec la reconnaissance d'utilité publique de l'alternance (loi Rocard de 1985) conduite dans le champ de la formation agricole par les Maisons Familiales Rurales (GOLHEN, 2005), l'introduction des *séquences éducatives en entreprise* mises en place en septembre 1979 dans les lycées professionnels, la *création des baccalauréats professionnels* en 1986 et la loi d'Orientation sur l'Education de 1989 précisant que les *périodes de formation en entreprise sont obligatoires dans les enseignements conduisant un diplôme technologique ou professionnel*. Il s'agit donc en France d'un mouvement relativement récent.

¹ https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/ site mis à jour le 16 mai 2019.

² https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/reclleader_6113/decouvrir-l-alternance#services

Le point de vue institutionnel se décline également avec la dimension organisationnelle au sens où elle englobe le travail des organisations qui mettent en actes les référentiels de formation et spécifient les relations instituées entre les centres de formation et les entreprises. Bourgeon (1979, p. 117-131) distingue trois types de liaisons *juxtapositive* (« qui se caractérise par la succession dans le temps de périodes consacrées à une activité différente : travail ou études »), *associative* (« qui consiste en la mise en relation de deux types d'activités ou de deux formations différentes ») et *copulative* (« qui suppose une étroite compénétration des deux moments ou des deux activités »). Dans ce dernier cas, « les contenus de l'un et de l'autre sont en permanente relation, se complètent et s'enrichissent mutuellement, favorisant outre le développement de l'individu, son intégration à un milieu élargi ». Les contenus ont en principe des liens de complémentarité et les types d'activités sont censés recevoir une égale importance. Cette dernière précision met en mouvement les trois autres dimensions, pédagogique, didactique et individuelle. Clénet & Gérard (1994) soulignent que l'alternance introduit une autre façon de travailler entre les institutions mais aussi entre les acteurs car elle nécessite de se parler, d'échanger.

La dimension *didactique* fait référence à l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances, elle vise à instruire, à exposer méthodiquement les procédés. Pour Vergnaud, cité par Astolfi (1990) la recherche en didactique vise à « rompre avec la présentation dogmatique du savoir et transposer adéquatement, pour des élèves jeunes, le modèle de la connaissance en train de se former ». Pastré (2004, p. 466) précise que l'ingénierie didactique professionnelle est devenue à partir des années 1980, une urgence. Elle concerne « tout ce qui relève de la production de ressources éducatives utilisant ou non des nouvelles technologies, mais en s'appuyant sur des situations de travail qui servent de supports à la formation et au développement des compétences professionnelles [...] elle s'appuie sur des références théoriques qu'on peut situer à l'interface, et dans le prolongement historique, de l'ergonomie cognitive d'un côté, de la didactique des disciplines scientifiques de l'autre ». Cette perspective didactique est centrale pour le courant de la didactique professionnelle (PASTRE; MAYEN ; VERGNAUD, 2006). Les auteurs se demandent comment organiser une relation vivante entre les aspects pratiques et théoriques de la connaissance, entre l'action de l'élève ou du professionnel et les savoirs qui l'assurent. Elle est, pour Fabre (Fabre, 2006) intimement liée à l'action du pédagogue animé par « le souci du sens » selon Gilles Deleuze (DELEUZE, 1969).

Pour Geay et al. (2005) les *dimensions pédagogique et didactique* sont les plus ignorées et impensées dans le développement des formations par alternance et les auteurs ajoutent « comme si on pouvait continuer à enseigner sans rien changer de l'organisation magistrale des cours ! Pour Leclercq « La pédagogie n'est pas seulement une qualité, elle est aussi une activité intentionnelle que je peux décrire, travailler et apprendre [...] Devenir acteur de son savoir, acteur de son projet professionnel, acteur de sa formation ; ces propos sont porteurs des valeurs fondatrices de la pédagogie moderne [...] (LECLERCQ, 2004) ». La *prise en compte de l'expérience de l'alternant en tant qu'expérience d'apprentissage est fondamentalement le problème de la didactique de l'alternance*. Cette troisième dimension est inséparable de la *dimension individuelle* fait référence à l'expérience singulière de la personne en formation, à son histoire, à son projet, ses stratégies d'apprentissage, ses représentations etc (GEAY et al., 2005).

La mise en perspective des quatre dimensions et de leur conjonction dans l'alternance révèle la complexité de sa mise en œuvre et l'incessante problématisation d'un *art de faire complexe au quotidien* (GUILLAUMIN; WITORSKI, 2014).

Nous distinguons maintenant des avancées et des obstacles au regard du changement majeur qu'impose de penser *l'impensé didactique de l'alternance*.

L'alternance en France Aujourd'hui : état des lieux des pratiques et des difficultés

De l'ombre à la lumière

Selon Chartier (1986) (qui parle d'un jargon³) le terme *alternance* est né de l'usage d'un participe présent *alternant*. Il apparaît dans le n° 3 de janvier 1946 du Bulletin mensuel de liaison entre les cadres des maisons familiales d'apprentissage rural. Le mot est *inventé pour spécifier ce qui caractérise la pédagogie, c'est-à-dire l'alternance*⁴ de séjour entre la maison familiale et la ferme. Les notes prises lors d'un exposé sur l'alternance prononcé, en 1970, par Duffaure⁵ permettent de comprendre l'intention de leurs inventeurs (GUILLAUMIN, 2017). « L'alternance est un concept qui n'est pas encore précisé mais en évolution. Elle est le résultat d'un doute portant sur l'école à temps plein et d'une conviction selon laquelle la réalité peut instruire [...] Le savoir n'est pas seulement dans le livre mais dans la vie (...) (CHARTIER, 1986, p. 83) ». Longtemps éclipsé par les formes classiques de formation, il est aujourd'hui porté par l'action gouvernementale et clairement identifié dans les référentiels de formation. L'exemple de la formation en soins infirmiers est à ce titre, intéressante. Les soignants se sont toujours formés en alternant des enseignements théoriques en centre de formation et des stages, cependant le terme d'alternance n'apparaît que dans le référentiel de 2009. Entre 2000 et 2016, le nombre d'apprentis préparant un CAP ou un baccalauréat professionnel diminue, il augmente pour la préparation des diplômes de l'enseignement supérieur tout particulièrement pour le Brevet de Technicien Supérieur, la licence et le diplôme d'ingénieur. On note une progression historique⁶ de 7,7% du nombre d'apprentis⁷ en 2018 liée, selon la ministre du Travail Muriel Pénicaud, en partie à la réforme du secteur adoptée en août 2018 portant réforme de l'apprentissage : faire de ce secteur une voie d'excellence pour lutter contre la déscolarisation, diminuer le chômage : apprentissage ouvert jusqu'à 30 ans, aides à l'embauche d'apprentis dans les entreprises, lancement des «prépa apprentissage», programme qui doit permettre à des jeunes sortis des milieux scolaires d'accéder à un parcours d'apprentissage en consolidant leurs compétences. Quelque 28 000 jeunes pourront ainsi être accueillis à travers la France dès le 1^{er} mars, des chèques de 500 euros doivent être versés aux apprentis pour passer le permis de conduire. Le financement des centres de formation d'apprentis (CFA) sera opéré par les branches professionnelles et non plus par les régions, à partir de janvier 2020. Cette dernière décision, profondément politique, pose déjà de très nombreuses questions.

La dimension politique du fait éducatif que constitue l'alternance est donc largement saisie. *Mais qu'en est-il des autres dimensions didactique, pédagogique et individuelle?*

Geay (GEAY; LERBET, 1998) précisait que l'alternance a une double fonction, une fonction économique d'adaptation à l'entreprise et une fonction pédagogique de qualification qui permet grâce à l'intégration de la formation en entreprise d'acquérir des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être. Or cette deuxième ambition est très peu mobilisée. La dimension pédagogique en situation de formation en alternance introduit de facto, *des temps différents dans divers espaces, avec des acteurs multiples et selon un rythme propre à chaque formation*. L'alternance est « une formation à temps plein et à scolarité partielle associant au moins deux lieux de formation (OZANAM, 1973) (LERBET, 1995). Elle ouvre la voie aux pédagogies du projet, à la nécessité, *a minima* de coordonner les actions, au mieux et c'est ce que nous soutenons, à développer la coopération. Cette coordination qui relève toujours de

3 Code linguistique particulier à un groupe socio-culturel ou professionnel, à une activité, se caractérisant par un lexique spécialisé, qui peut être incompréhensible ou difficilement compréhensible pour les non initiés (<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=2055578205;?b=0;>)

4 Cette expérience débute en 1935 dans un petit village et vise à former des agriculteurs. Peu d'agriculteurs sont alors formés. Il s'agit de répondre à un besoin de formation. Les parents s'engagent, participent à l'action éducative mise en place pour la formation de leurs enfants et débattent avec les moniteurs-enseignants.

5 Inspecteur de L'Union Nationale des Maisons Familiales d'Apprentissage Rural puis directeur de l'Union nationale des Maisons familiales rurales.

6 <https://www.usinenouvelle.com/article/une-progression-historique-de-7-7-du-nombre-d-apprentis-en-2018>. N809435

7 437 000 apprentis en France en décembre 2018

la dimension institutionnelle, est bien maîtrisée au niveau local avec les textes réglementaires des conventions, des contrats d'apprentissage qui délimitent responsabilités et engagement, les annexes pédagogiques mais aussi dans les entreprises des livrets d'accueil. *Mais au-delà ?* Les hôpitaux ont développé des *formations de tuteurs* tout comme les conseils régionaux qui avaient jusqu'alors cette possibilité associée à leur responsabilité. Néanmoins, la notion de formation de tuteurs interroge au moins de deux manières. La première est de se demander quelle serait la spécificité d'une formation en direction des tuteurs : qui peut former et à quoi une personne qui maîtrise les savoirs de l'entreprise ? Y aurait-il des personnes qui sauraient davantage et mieux ? Clénet & Gérard (CLENET ; GERARD; PINEAU, 1994, p. 22) précisent, que « le pouvoir de former appartient à l'école, la communication est quasiment à sens unique : l'institution qui sait, qui dicte ce qu'il faut faire, ce qu'il faut apprendre, d'aucun diraient qu'on est proche des sciences de la commande ; or paradoxalement les nouvelles valeurs, les nouveaux besoins relèveraient plutôt des sciences de l'autonomie dans le sens de redonner du pouvoir aux acteurs : peut-être surtout aux jeunes d'abord, pour qu'ensuite et formés avec en toile de fond l'autonomie, ils puissent développer de l'autonomie socialement et professionnellement ». A ce titre depuis plusieurs années, le département des Sciences de l'Education de Tours a inventé une formation-recherche avec les tuteurs, centrée sur l'expertise et le questionnement de la pratique en vue de développer le lien entre pratique et théorie et de permettre le dialogue entre pairs.

La seconde tient à ce que nous retenons de la visée de l'alternance. « L'alternance permet de changer la relation traditionnelle de l'élève avec le savoir et l'enseignant parce qu'elle introduit d'autres médiations dont la plus importante est celle du *savoir partagé* (GEAY, 1991, p. 9). La compréhension de cette expression nécessite de rappeler que *l'expérience concrète* joue dans le développement de l'intelligence de l'enfant un rôle primordial. Selon Piaget (1974), du début de la vie jusqu'à l'adolescence et chez presque tous les sujets, l'ordre qui va *de Réussir à Comprendre* est largement dominant pour accéder au sens. Par la suite l'ordre inverse peut intervenir, c'est-à-dire *Comprendre à Réussir*. « *Réussir* c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et *comprendre* c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action (PIAGET, 1974) ». L'enjeu essentiel de l'alternance (GEAY & LERBET, 1998) est de faire fonctionner la *boucle réussir comprendre* dans les deux sens et pour cela repose sur *la reconnaissance mutuelle de savoirs différents chez l'apprenant, le tuteur et les formateurs mais aussi de questionnements chez les uns comme chez les autres*. En l'absence de cette reconnaissance mutuelle ouvrant la voie au dialogue, l'apprenti ou le stagiaire sont mis en situation de schizophrénie culturelle (GEAY, 1991) (GUILLAUMIN, 1997), les représentations demeurent. Combien de fois avons-nous pu écouter cette petite phrase juste avant une évaluation en situation de travail « surtout tu fais comme cela a été dit au centre de formation » alors que pendant tout le temps d'entreprise, il a été dit à l'apprenti de faire comme cela se fait dans l'entreprise, pas comme au centre. Cela place l'apprenti est situation paradoxale coupant *de facto* le lien entre pratique et théorie.

Cela conduit à poser une série de questions centrales dès lors que l'on s'intéresse à l'alternance. *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce que le savoir ? Qu'est-ce que l'expérience ? Comment transformer l'expérience en savoir ? Qui forme et quelles sont les places des uns et des autres dans un dispositif de formation et / ou de soin ?*

L'impensé permanent de l'alternance

« (...) l'apprentissage d'une information relève essentiellement de *l'activité du sujet* (...). Le pédagogue devient celui qui, par une relation adéquate avec l'enseigné, favorise chez lui des activités d'apprentissage authentique (LERBET, 1971, p. 15) ».

Activité du sujet et intégration

A *contrario* d'une conception dominante de l'apprentissage, dans l'alternance celui qui apprend *se met en mouvement*, il n'est plus passif. L'approche de *l'apprentissage authentique* (une authenticité rogérienne, met en avant la *singularité* de chacun avec ce qu'il est, avec sa propre histoire, son projet, ses ressources et ses difficultés (ROGERS, 1968) et donne au *sujet*, à celui qui apprend, le pilotage de son apprentissage. Celui qui est à côté, pédagogue et/ou tuteur, a pour mission essentielle d'établir une relation qui reconnaisse la singularité de l'apprenant et de mettre en place les activités qui conviennent pour cet apprenant. C'est l'art de *l'accompagnement* (PAUL, 2004) et du *dialogue* (DENOYEL, 2002). Lerbet distingue l'information du savoir et de la connaissance. Cette distinction est formalisée par Legroux (LEGROUX, 1981, p. 140). « *L'information est extérieure au sujet. Elle appartient aux autres. Elle est d'ordre social. Elle est facilement transmissible. La connaissance est intégrée au sujet au point qu'elle se confond avec lui. Elle n'appartient qu'à soi. Elle est d'ordre personnel. Elle n'est pas transmissible. Entre les deux pôles se situe le savoir qui n'est ni l'information, ni la connaissance et un peu des deux. (...) Le savoir rend compte du degré d'intégration d'informations extérieures au sujet* ». Le référentiel de formation en soins infirmiers souligne la finalité intégrative de l'alternance dans la formation. Ajoutons, pour être précis quant au sens des mots, que *l'intégration* est le fait de celui qui se forme, organisations et acteurs ne peuvent qu'accompagner ce mouvement en mettant en œuvre diverses stratégies pédagogiques. Cette petite distinction sémantique inverse la perspective traditionnelle, se fonde sur la *mise en mouvement* de celui qui se forme, sur *l'autorisation* de questionnement et sur la *posture de ceux qui accompagnent*.

L'expérience du sujet

L'apprenti singulier qui fait une formation en alternance a déjà beaucoup d'expérience mais celles-ci n'ont que rarement été sollicitées par le système classique de formation. « (...) l'expérience, c'est ce qui s'est constitué, au fil du temps, individuellement et collectivement, dans l'intimité des personnes, dans leur corps, leur intelligence, leur imaginaire, leur sensibilité, dans la confrontation quotidienne avec le réel et la nécessité de résoudre des problèmes de toute nature (JOBERT, 1991, p. 75) ». Le sujet qui se met en mouvement avec pour intention de se former a de l'expérience, des savoirs, des questions et des projets. Les pairs qui sont avec lui en ont également mais ce ne sont pas les mêmes. Il en est également ainsi du tuteur et des formateurs. Desroche (DESROCHE, 1971) valorisait avec *l'autobiographie raisonnée* les acquis singuliers. Et la formation débute par là avant de commencer par le déroulement du programme. En fait, le capital d'expériences est le terreau de la formation à venir. Dans l'entreprise, l'apprenti va agir et vivre de nombreuses expériences. Mais quel est le sens de ce mot ? Le terme d'expérience vient du latin *Experientia* de *Experiri* = *faire l'essai de*, et sa racine grecque est celle d'*épreuve* avec le double sens de se sortir du péril et soumettre à l'expérience un acquis théorique. Le mot a donc deux sens, celui d'*épreuve*⁸ qui se définit par son orientation vers le passé auquel s'ajoute celui de *faire l'essai* qui oriente le regard vers l'avenir. L'*expert* est celui qui a de l'expérience. « L'expérience renvoie à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne en direct, sans médiation, ni différé. L'expérience est dans un premier temps, le surgissement d'un inattendu, qui fait éclater la forme antérieure et qui nécessite un travail de réunification pour que la forme soit reconstruite (...) (COURTOIS, 1989) ». Pineau va à l'essentiel et fonde le mouvement d'apprentissage caractéristique de la pédagogie de l'alternance. « L'expérience est une formation sans médiation de formateurs, par contact direct ou la question du sens est centrale. Le surgissement de la nouveauté introduit la discontinuité. La nouveauté est *dé-formatrice* car elle fait éclater la forme antérieure. Elle devient formatrice lorsque la forme est reconstruite et la continuité réorganisée par contact réfléchi intégrant la dimension cognitive « selon des transactions allant au-delà de la séparation, à travers elle (PINEAU, 1989, p. 30) ».

8 « Il ne connaît pas le monde par oui-dire, mais parce qu'il a été là, a vécu, souffert, agi avec les autres (...) a rassemblé dans son propre corps des connaissances par l'essai, l'épreuve, l'erreur et la confirmation (NADEAU, 1991, p. 97).

La question centrale devient donc *Comment alors transformer l'expérience en savoir ?* Il faut tout d'abord la reconnaître comme formation. La *formation expérientielle* est un concept qui permet de penser la formation. Elle relève à la fois des espaces institués mais aussi de ceux qui ne le sont pas (les couloirs de l'entreprise, les vestiaires etc.) et des temps et espaces singuliers, collectifs et familiaux. Les auteurs la définissent comme une *formation par contact direct mais réfléchi*. Dans l'action, et donc au cœur de l'agir professionnel, le sujet associe les informations extérieurs et connaissances intimes acquises, sans les fusionner ni les confondre, en les regroupant en système formant un tout supérieur à la somme des parties et qu'il mobilise dans la situation pour agir de manière convenable. En d'autres termes, il fait preuve d'*intégration* en dévoilant, au cœur du processus, les liens d'interdépendance entre les différents acquis, l'appropriation incorporée et le construit singulier. Le réfléchissement, selon Schön (Schön, 1994) a lieu *dans* et *sur* l'action. La formation dans l'alternance se fonde sur la réflexivité en autorisant et valorisant la mise en mots de l'agir (explicitation (VERMERSCH, 2011), la mise en dialogue (DENOYEL, 2013) entre pairs, le questionnement et la problématisation (BOUTANG; PAMART; PARNET interview DELEUZE, 2004). Pour Pineau, la formation expérientielle est « une formation par contact direct mais réfléchi (...) reposant sur 3 exigences : la mise en mots, la transformation en conscience, le positionnement dans le contexte et la mise en perspective (PINEAU; COURTOIS, 1991, pp. 30-32) » et se cristallise en une *production de savoir* (CHARTIER; LERBET, 1993) permettant distanciation et abstraction en convoquant différents auteurs et théoriciens en s'éloignant du terrain pour mieux y revenir. Ainsi « que ce soit à l'école, à l'université, en formation continue, l'un des enjeux majeurs de l'*apprentissage* est la double question d'une « ré-ingénierie pédagogique et la transformation de posture des enseignants (CARRE, 2005, p. 185).

L'impensé didactique dans l'alternance demeure une question centrale dévoilant celles des postures de tous les acteurs tout autant que celle d'une communication authentique sur les objets de la formation.

Conclusion

La pédagogie de l'alternance ne peut se réduire à la réponse à une injonction à faire se succéder des temps et des espaces de formation différents, même si nous reconnaissons des avancées significatives. Elle est une pédagogie du projet qui se fonde sur la mise en mouvement de tous les acteurs qui s'y engagent en tant que sujets. Elle vise l'émancipation de celui qui apprend et prend appui sur l'autonomie de celui-ci. Celle-ci est d'autant plus fragile que le système scolaire classique ne la sollicite que très peu, demandant d'abord aux apprenants de consommer des informations et de les restituer ensuite telles qu'apprises. Ici, le contrat pédagogique change puisque l'apprentissage est réponse à ce qui a mis en mouvement de questionnement. Il est très important d'explicitier ce changement et de l'accompagner.

La force pédagogique est dans la reconnaissance de la singularité du sens de chacun : ce singulier peu formalisé, difficile à saisir, incertain qui pilote l'apprentissage. En situation de formation en alternance, la *disparité des places* est situation d'expériences et d'apprentissages. Formé, tuteur formateur sont formateurs à *parité d'estime partageant ainsi le pouvoir de former*, d'interroger, de questionner, de produire du sens, du savoir, de l'œuvre (DENOYEL, 2002). *L'autorisation de questionnement* caractérise le *lâcher-prise du pédagogue* autant que du tuteur qui accepte de ne pas savoir, d'être dans l'incapacité de répondre, d'être lui-même surpris, étonné, de ne pas maîtriser les étapes d'apprentissage pilotées par celui qui est en formation. Le pédagogue, tuteur ou formateur se trouve dans une situation paradoxale difficile à tenir : pour le tuteur, en entreprise, il faut que la production avance ce qui laisse peu de temps aux questions et le formateur doit boucler le programme.

C'est là tout le challenge de l'alternance qui met en mouvement cette complexité au quotidien pour « une formation en deux lieux et en co-responsabilité établie sur un partenariat fort, à parité d'estime, ainsi que sur un projet commun de production de compétences (PINEAU, 1995) (GEAY & LERBET 1998) » et *c'est la raison pour laquelle elle demeure un art de faire complexe au quotidien* (GUILLAUMIN; WITTORSKI, 2014) jamais résolu car toujours singulier.

Bibliographie

APPAY, B. **L'établissement de Formation, Bureaucratie et Production. L'alternance : Histoire et Enjeux.** Ministère Du Travail, de l'Emploi et de La Formation Professionnelle: 1992, p. 257–265.

ASTOLFI, J.-P. Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. **Recherche & Formation**, v. 1, n. 8, p. 19–31, 1990.

BOUTANG, P.-A., Pamart, M. réal. ; Parnet, C. interview ; Deleuze, G. participant, dir. **L'abécédaire de Gilles Deleuze**, 2004.

BOURGEON, G. **Socio-pédagogie de l'alternance.** UNMFREO. Maurecourt, 1979.

CHARTIER, D. À l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. *Mésorance, Altérologie.* Paris: Éd. Univ. [u.a.], 1986.

_____, D. & LERBET, G. (dir.). **La formation par production de savoirs: quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures?** Collection "Alternances et Développement." Paris: L'Harmattan, 1993.

CLENET, J., GERARD, C., & PINEAU, G. **Partenariat et alternance en éducation** Des pratiques à construire, Préface de G. Pineau. L'Harmattan. Paris, 1994.

COURTOIS, B. L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher. **Apprendre par l'expérience**, n.4, p. 100–101, 1989.

DELEUZE, G. **Logique du sens.** Ed. de Minuit, 1969.

DENOYEL, N. **Produire : des savoirs, du sens, de l'oeuvre ?** Quelques réflexions autour des formations par production de savoirs et de l'éc(h)oformation. In *Actualités des nouvelles ingénieries de la formation et du social.* L'Harmattan. pp. 221–232. Alternances, Développements. Paris, 2002.

_____, N. La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif. In **Analyse de pratiques et réflexivité** (dir. Béziat, J.). Paris: L'Harmattan, 2013, pp. 217–221.

DESROCHE, H. **Apprentissage 1 en sciences sociales et éducation permanente.** Editions ouvrières. Paris, 1971.

FABRE, M. La pédagogie et les pédagogies. In **Traité des sciences et des pratiques de l'éducation.** Dunod. Paris, 2006.

GEAY, A., A. L'alternance éducative. Actualité de la formation permanente(115). **Education Permanente**, p. 6–9, 1991.

_____, A., HAHN, C., & BESSON, M. Evolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement Supérieur de Management. In: **Education Permanente** N°163/2005-2, p. 15-28, 2005.

_____, A. & LERBET, G. **L'école de l'alternance.** Paris; Montréal: L'Harmattan, 1998.

GOLHEN, E. Alternance et éducation nouvelle Rappels historiques sur quelques connivences et divergences. **L'alternance une alternative éducative ?**, v. 2, n. 163, p. 59–70, 2005.

GUILLAUMIN, C. Une alternance réussie en lycée professionnel. **Alternances, Développements.** Paris: L'Harmattan, 1997.

_____, C. L'École de Tours : Propos sur une pédagogie universitaire de formation par alternance. In *La Formation En Alternance Diversité Des Dispositifs, Perspectives Des Usagers et Complexité Des Approches* (Dir. Souâd Zaouani-Denoux et Elizabeth Mazalon). **L'Harmattan**, Paris, p. 213–225, 2019.

_____, C. La formation en alternance en France 2017, VOL 13, N. ALL 30, 75 - 87. *Formazione Continua e Educazione Degli Adulti: Le Dimensioni Formale, Non Formale e Informale Nel Confronto Fra Italia e Francia*. 13(N.ALL30). **Lifelong Lifewide Learning**, p. 75–87, 2017.

_____, C. & WITORSKI, R. **Situation professionnelle et alternance**: un art de faire complexe. *Education Permanente AFPA(n°HS6)*, 2014. p. 54–64.

Jobert, G. La place de l'expérience dans les entreprises. In *La formation expérientielle des adultes*. La Documentation Française. **Recherche En Formation Continue**, Paris, p. 75–82. 1991.

LECLERCQ, G. La communication et la relation pédagogiques. In **Traité des sciences et des techniques de la formation**. **Dunod**. Paris, 2004.

LEGROUX, J. **De l'information à la connaissance**. Editions Universitaires. UNMFREO. Paris, 1981.

LERBET, G. **Une nouvelle voie personnaliste : le système personne**. UNMFREO. Maurecourt [France], 1981.

_____, G. **Piaget**. Impression : 61-Alençon : impr. Corbière et Jugain. Paris: Editions Universitaires, 1971.

_____, G. **Bio-cognition, formation et alternance**. Collection "Alternances et Développements." Paris: L'Harmattan, 1995.

OZANAM, J. 1973. Les maisons familiales, un anti-enseignement(84). **Education et Développement**, p. 42–45, 1973.

PASTRE, P. L'ingénierie didactique professionnelle. In: **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Dunod, Paris, p. 465–480, 2004.

_____, P., MAYEN P. & VERGNAUD, G. « **La didactique professionnelle** », *Revue française de pédagogie*, 154 | 2006, 145-198.

PAUL, M. **L'accompagnement**: une posture professionnelle spécifique, 2004.

PIAGET, J. **La prise de conscience**. Paris: PUF, 1974.

PINEAU, G. « Introduction », p. 8, in: CLENET, J. & GERARD, C. **Partenariat et alternance en éducation Des pratiques à construire**. Paris, L'Harmattan, 1994.

_____, G., & COURTOIS, B. **L'enjeu de la prise en compte de la formation expérientielle** : mise en culture ou en miettes d'arts de faire et de vivre singuliers. *La Documentation Française (La formation expérientielle des adultes)* pp.327–340, 1991.

_____, G. La formation expérientielle en auto-, éco-et co-formation. **Revue Education Permanente**, v. 4, n. 100–101, p. 23–30, 1989.

_____, G. **Recherches sur l'auto-formation existentielle** : des boucles étranges en exo et auto-références. *Education Permanente*, v. 122, p. 165–179, 1995.

ROGERS, Carl R. **Le développement de la personne Préface de M. Pagès**. Paris: Dunod, 1968.

SCHÖN, D. A. **Le praticien réflexif a la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel** Traduction Heynemand, J., Gagnon, D. Logiques. Formation Des Maitres. **Bibliothèque nationale du Québec**, 1994.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. ESF. Paris, 2011.

Recebido em 16 de abril de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.