

L'ALTERNANCE COMME EXPERIENCE : FORMATIVE, SOCIALE ET VITALE

A ALTERNÂNCIA COMO EXPERIENCIA: FORMATIVA, SOCIAL E VITAL

Samuel Renier 1

Résumé: Au-delà de son inscription dans des systèmes, des organisations ou des ingénieries de formation, ce texte s'appuie sur l'idée que l'alternance relève avant tout, et surtout, d'une expérience vécue par l'apprenant. Ce principe permet ainsi d'envisager l'alternance comme une dimension expérientielle de toute formation, y compris lorsque l'alternance n'en est pas le principe organisateur. S'appuyant tout d'abord sur le propre récit de formation de l'auteur, dans lequel l'alternance apparaît comme un impensé fondateur, l'analyse se poursuit ensuite par une exploration plus théorique des soubassements permettant de situer l'alternance comme expérience tant formative que sociale, et même vitale, avant de porter cette réflexion vers des questionnements plus contemporains, en lien avec l'organisation actuelle des systèmes de formation, et notamment de formation professionnelle, en France.
Mot-clé: Alternance. Expérience. Formation Expérientielle.

Resumo: Além de sua inclusão em sistemas de treinamento, organizações ou engenharia, este texto baseia-se na ideia de que a alternância é acima de tudo uma experiência vivida pelo aprendiz. Assim, esse princípio torna possível considerar a alternância como uma dimensão experiencial de qualquer treinamento, inclusive quando a alternância não é o princípio organizador. Desenhando antes de tudo a história de vida do autor, na qual a alternância aparece como uma fundação impensada, a análise continua com uma exploração mais teórica das fundações, permitindo localizar a alternância como uma experiência formativa e social, e até vital, antes de focar essa reflexão em questões mais contemporâneas, relacionadas à organização atual dos sistemas de treinamento e, em particular, à formação profissional, na França.
Palavras-chave: Alternância. Experiencia. Formação pela Experiência.

« Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage »
(Du Bellay)

Par ces vers, vieux de cinq siècles, mais comptant parmi les plus célèbres de la langue française, le poète Joachim Du Bellay nous invite non seulement à louer les vertus du voyage, et les beautés retrouvées de sa douce région de la Loire, mais plus encore à contempler et réfléchir aux vertus de l’alternance. Parti à Rome pour accompagner son oncle, cardinal, le poète y compose ces vers et ces sonnets qui témoignent des sentiments que peut faire naître l’expérience de l’éloignement, du manque, ainsi que les prises de conscience qui se jouent dans cet écart qu’induit l’alternance spatiale et culturelle, et en constituent la portée véritablement formative.

Le choix de ce détour historique et poétique afin d’introduire la réflexion développée dans cet article, peut certes paraître éloigné à première vue des situations que l’on caractérise habituellement par le terme d’« alternance » ou de « formation par alternance. Il s’explique toutefois par deux motifs, l’un conjoncturel et l’autre plus structurel. Ce texte est en effet issu d’une conférence prononcée à l’Université Fédérale du Parà, à l’automne 2019. Bien qu’il s’appuie sur des éléments de réflexion déjà constitués, antérieurement à ce voyage, il témoigne de ce que l’expérience de l’alternance produite par un tel voyage permet d’introduire de nouveau, de ce qu’elle autorise à dire ou à penser, ainsi que des rencontres qui font émerger de nouvelles perspectives. De manière plus générale, il s’agit à travers cet exemple d’introduire l’idée que l’alternance se pense avant tout et surtout comme une *expérience* (Bougès, 2012) ; que, de ce fait, elle précède et elle entoure toute dimension formative, bien au-delà des seules formations dites « en alternance » ; et, qu’enfin, elle suppose et elle appelle une forme, des modalités pédagogiques particulières, afin de s’appuyer sur cette expérience, et d’en faire la pierre angulaire des dispositifs de formation.

Afin de répondre à ces questions et de développer cette perspective, la réflexion qui est proposée dans la suite du texte se déroule selon trois temps, qui composent un triptyque. A partir d’un récit de ma propre (in)expérience de l’alternance, il s’agira tout d’abord de faire émerger de ce matériau existentiel certaines questions et certaines perspectives enseignées par le cours des événements. L’emploi de la première personne du singulier, du « je » qui s’énonce dans les phrases qui suivent, répond ainsi à l’évocation de ces situations singulières qui s’inscrivent dans un vécu particulier qui, de ce fait, n’est pas supposé commun, mais dont on fait l’hypothèse qu’il soit communicable et fasse écho à d’autres expériences. Suite à ce premier temps de narration expérientiel, il s’agira ensuite de mettre en perspective, et à distance, ces événements afin de comprendre quelles sont les grandes dimensions convoqués par l’expérience de l’alternance ainsi dégagée, d’un point de vue plus théorique. La troisième partie, par laquelle se clôt ce cheminement, se propose alors de tracer les perspectives réflexives et pratiques qui se dessinent pour questionner et travailler les situations de formation par alternance, telles qu’elles se présentent aujourd’hui, dans leurs singularités et leurs diversités.

L’alternance Comme Experience

Je commencerai mon propos par une perspective expérientielle, à travers mon propre rapport à l’alternance. Il ne s’agit pas ici de mettre en avant ou de valoriser les différentes actions que j’aurais pu effectuer, du fait de ma personne, mais plutôt d’essayer de comprendre en quoi l’alternance s’inscrit avant tout, et surtout, dans une perspective expérientielle et existentielle. Je m’appuie en cela sur les différents travaux qui ont été conduits à l’Université de Tours, par Gaston Pineau (Pineau & Legrand, 2019) ou Alex Lainé (Lainé, 2007), sur la mise en récit de l’expérience comme acte formatif et perspective de recherche. Cette perspective me paraît d’autant plus féconde, que l’on pourrait considérer que *je ne suis pas un bon exemple* de pédagogie de l’alternance, et c’est précisément ce qui m’a interrogé. Car l’un des principes qui me semble fondamental concernant la pédagogie, et en particulier celle de l’alternance, est la nécessité de pouvoir travailler sur son propre rapport expérientiel, afin de pouvoir ensuite accompagner ceux qui font l’expérience de se former ou, pour reprendre Fernand Oury : « ne

rien dire que nous n'ayons fait ».

En effet, mon propre parcours de formation n'a jamais comporté de formation professionnelle en alternance. Ayant suivi un parcours universitaire plutôt classique, avec des études de philosophie, de sciences politiques et de sciences de l'éducation, je me suis retrouvé dans des parcours de formation où l'alternance n'a pas sa place. En philosophie, par exemple, j'ai appris que, bien souvent, la seule dimension du sujet qui puisse être admise est celle du sujet impersonnel, du sujet ontologique de l'expérience de pensée, détaché de toute contingence. Aucun stage n'était alors prévu, et ma grande difficulté en tant qu'étudiant était alors de pouvoir faire du lien entre ces perspectives théoriques, et la vie en dehors de l'Université, dans une visée tant formative (pouvoir trouver des exemples permettant de comprendre ou d'illustrer les propos théoriques) que professionnalisante (que faire avec les études de philosophie ? Quel métier puis-je exercer ? Quelle utilité sociale peut avoir ma réflexion ?) et existentielle.

Toutefois, si cette alternance formative n'était ni instituée ni pensée, elle n'en était pas pour autant absente. En effet, l'une des définitions possibles de l'alternance est celle de *stratégie alternative de formation*, d'une « alternative pédagogique » (Guillaumin, 2016) qui n'est pas forcément ni uniquement le fait de l'institution, mais aussi et en même temps celui du sujet qui se forme. En relisant certains éléments de mon parcours biographique, j'ai ainsi retrouvé l'alternance sous la forme d'une quête constante d'alternative. En tant qu'étudiant, j'ai ainsi choisi de faire un double cursus, en philosophie et sciences politiques, m'amenant à faire l'expérience d'une alternance de lieux tout autant qu'une alternance de discipline. Avec plusieurs apprentissages forts : celui de l'*enrichissement mutuel* que permet l'alternance (en prenant appui sur un contexte pour travailler l'autre, et inversement) ; celui du *décalage*, qu'elle autorise, en n'étant pas totalement et uniquement attaché à un contexte ou une perspective ; celui, enfin, de la *liberté* et de la *respiration*, qu'offre la possibilité de pouvoir sortir ponctuellement de l'un ou l'autre contexte.

En ce sens, l'une des forces de la pédagogie de l'alternance, qu'elle soit instituée ou non, est qu'elle ouvre vers l'*ailleurs*, vers l'*autre*, à travers un *écart*. J'emploie le terme « ailleurs » qui désigne parfois une perspective de changement très radicale et très lointaine, mais il me semble qu'il n'y a pas forcément besoin d'aller très loin pour changer de perspective (JULLIEN, 2012). Dans l'exemple que je vous citais, les deux lieux de formation universitaires n'étaient distants que de quelques centaines de mètres environ, au sein de la même ville et du même quartier. Se joue donc, dans l'alternance, une dimension importante qui est celle de la *spatialité*. L'autre dimension de cet écart, est celle de la *temporalité*. En effet, l'alternance implique le passage entre différents lieux et contextes, selon une succession de temps, de phases. Si cette dimension semble plus évidente, elle ne doit pas masquer la grande variété des rapports et des échelles temporelles qui encadrent l'expérience de l'alternance. Certaines alternances peuvent ainsi se jouer à l'échelle du parcours de formation, et non plus à l'intérieur des unités de celui-ci. Tel est par exemple le cas des séjours d'études ou d'apprentissage qui se font qui se font à l'échelle d'une année. L'idée que je voudrais ici souligner est qu'à travers la spatialité et la temporalité se déplie la possibilité de l'*ailleurs*, c'est-à-dire de l'*autorisation* à penser, vivre agir et travailler différemment¹.

Mais si je suis capable de vous dire ces choses aujourd'hui, je dois bien reconnaître que ces prises de conscience sur le statut et la nature de l'alternance ont été relativement *tardives*. Il m'a fallu du temps et l'intervention de plusieurs phénomènes de médiation, notamment par la rencontre de différents acteurs et interlocuteurs, afin de comprendre que l'alternance elle-même pouvait devenir un sujet et plus encore une question structurante pour bon nombre de situations et de parcours d'apprentissage. Quel est l'apprentissage de cette expérience ? Tout d'abord que l'alternance est une expérience qui relève autant de l'*autoformation*, que de l'*hétéroformation* (je passe ici sous silence les éléments d'*écoformation*, bien qu'ils soient évidemment aussi très présents), pour reprendre la typologie établie par Gaston Pineau (PINEAU, 1991). Il est possible de vivre longtemps l'alternance, sans forcément prendre conscience de la spécificité de cette situation ni de ce que cela implique ou permet. L'autre apprentissage ma-

¹ Je n'occulte pas non plus les questions liées au coût de l'alternance (qui paye les déplacements entre les sites de formation et de stage ?) et qui déterminent en partie la liberté et l'autorisation.

jeur, qui émerge de la nécessité d'avoir à accompagner des apprenants vivant une alternance, est précisément l'écart que suppose cette *altérité*, lorsque le sujet de l'expérience est extérieur à soi-même. L'expérience ne se partage pas. Elle peut seulement s'accompagner. Et cela suppose un renversement, un changement de paradigme éducatif ou formatif complet, que nous allons désormais tenter de caractériser.

Ainsi, le détour par ce récit expérientiel permet de souligner plusieurs apprentissages importants quant à notre sujet. Premièrement, l'alternance, avant d'être une stratégie de formation instituée, s'inscrit dans une dimension *personnelle* et *expérientielle*, qui est *construite*. Deuxièmement, le rapport à cette alternance, y compris dans les formations, est rarement *explicité* et encore moins *travaillé*. Troisièmement, l'alternance est une formidable démarche d'*autoformation* du sujet apprenant, à condition d'être *accompagnée*.

Une Experience Formative, Sociale et Vitale

Après ce premier temps, visant à faire émerger la problématique existentielle de l'alternance, nous pouvons désormais changer de registre, et mettre à distance ce récit expérientiel pour revenir à une perspective plus théorique, afin d'analyser et de comprendre en quoi les différents aspects évoqués précédemment impliquent un changement de perspective et de méthodologie de travail. Comment permettre à cette expérience de l'alternance d'exister, et de se dérouler ? Quels sont les acquis expérientiels d'une telle alternance, et comment les travailler ?

Nous l'avons vu, l'alternance se présente toujours et avant tout comme une *expérence sociale*. Cette dimension sociale représente la partie la plus visible de la pédagogie de l'alternance. Elle s'incarne notamment dans les institutions, les lieux et les figures qui marquent la rupture à l'intérieur de la continuité existentielle de l'individu. Ainsi en est-il des institutions d'éducation et de formation, nous rappelle le pédagogue américain John Dewey (1859-1952), dont le défaut principal a longtemps été (et est peut-être encore) d'opérer un « grand gaspillage », qui provient nous dit-il « de l'incapacité qu'a l'enfant d'utiliser, de manière libre et totale au sein de l'école elle-même, les expériences qu'il acquiert en dehors d'elle ; tandis que, d'autre part, il se trouve incapable d'appliquer dans la vie de tous les jours ce qu'il a appris à l'école » (Dewey, 1899/2020). Loin des exagérations qui ont pu être faites de son œuvre, notamment par certains partisans ou détracteurs de l'Éducation nouvelle, la philosophie de l'éducation développée par Dewey s'avère porteuse d'une réflexion sur l'alternance et le sens social du travail² qui mérite d'être aujourd'hui rediscutée. Si Dewey ne va pas jusqu'à concevoir le parcours de formation comme un parcours en alternance, il développe bel et bien une pensée qui souligne la centralité du principe d'alternance dans toute institution éducative ou formative.

En France, ce principe va être repris et enrichi considérablement par une autre grande figure du courant de l'Éducation nouvelle : Célestin Freinet (1896-1966). En tant qu'instituteur à l'école primaire, Freinet cherche à fonder une pédagogie où l'expérience de l'enfant puisse servir de ferment au travail éducatif. Il cherche notamment à élaborer des techniques, expérimentales, permettant d'opérationnaliser et de faire vivre ces principes au sein de la classe, à l'image du « texte libre » ou des « recherches ». Dans ces deux techniques se retrouve la même idée, favoriser l'interface entre l'institution éducative et le monde social, afin d'en tirer des occasions d'apprendre. Le texte libre permet ainsi aux enfants de produire des récits, dont le sujet est laissé libre à l'enfant et qui peut donc porter autant sur des événements réels que sur une écriture fictionnelle. Il leur arrive fréquemment d'y évoquer les événements qui marquent leur existence à l'extérieur de l'école. Ces sujets s'appuient notamment sur des étonnements et des questionnements, qui interpellent l'élève dans sa compréhension et son apprentissage. L'ingéniosité de Freinet a alors été de proposer de faire de ses étonnements des objets d'apprentissages, en instituant des temps de recherche durant lesquels les élèves vont

² Je pense notamment à certains aspects de l'expérimentation menée à l'École-laboratoire de Chicago, tel l'atelier de menuiserie où le travail du bois donne lieu à une véritable enquête biologique, sociologique et économique sur le bois, ses filières, ses coûts etc.

approfondir le sujet et aller chercher des éléments de réponse, en étant accompagné par le professeur dans leur démarche. Faire de l'alternance une expérience *formative* suppose donc de transformer les conditions et la logique éducatives afin de faire de l'école une « école du travail » où, nous dit Freinet « le travail sera le grand principe ; le moteur et la philosophie de la pédagogie populaire, l'activité d'où découleront toutes les autres acquisitions » (FREINET, 1946).

Si l'institution de l'alternance comme modalité formative, d'organisation des apprentissages, représente une réelle nécessité, la place qu'y occupe l'expérience personnelle, l'*expérience vitale* ne doit pas être oubliée, au risque de faire de l'alternance un dispositif didactique vide de sens. Prendre l'alternance comme une expérience vitale, cela veut dire qu'il nous faut porter une attention forte à la dimension du sujet qui se forme, dans sa globalité, au-delà de sa présence en tant qu'apprenant, institué comme tel dans un dispositif spatio-temporel. Gaston Pineau nous rappelle ainsi que la dimension temporelle de l'alternance s'inscrit dans une rythmicité faite de temps et de *contretemps* (PINEAU, 1987). Comme en musique, le contretemps est ce qui permet de donner du rythme et d'équilibrer les temps forts. Mais le contretemps désigne aussi cette temporalité personnelle qui crée du décalage vis-à-vis de la temporalité instituée, le détour qui fait prendre plus de temps mais qui s'avère parfois nécessaire à l'apprentissage. Nous pouvons alors en tirer au moins trois conséquences majeures pour penser ou repenser les schémas de formation par alternance : 1) prendre en compte le temps de l'apprentissage nécessite de repenser la logique curriculaire, afin de l'articuler avec le vécu temporel, en lieu et place d'une logique plus disciplinaire et découpée. 2) Cela nous évite également à porter une attention forte aux *passages*, aux *frontières*, aux *interfaces*, c'est-à-dire à tous ces temps qui permettent la jonction. Le « texte libre » (Freinet), le « quoi de neuf ? » (Oury) ou élaboration du « plan de travail » (Duffaure & Robert) caractérisent cet effort de s'appuyer sur la dimension personnelle du vécu de l'alternance, afin d'orienter ensuite les apprentissages. 3) Cela suppose enfin d'être attentif à la dimension potentiellement aliénante des temporalités institutionnelles, afin de laisser une place à des temporalités plus émancipatrices (ALHADEFF-JONES, 2017).

La dimension émancipatrice est donc celle du sujet, qui situe la formation et l'alternance qu'elle met en place au sein de sa propre trajectoire personnelle, formative et professionnelle. Ainsi ai-je commencé ma présentation en évoquant certains éléments de ma propre *histoire de vie*. L'hypothèse qui sous-tendait cette démarche est donc la suivante : si l'alternance s'inscrit pleinement dans le vécu du sujet qui se forme, alors il peut être utile d'en expliciter le sens, d'en écrire l'histoire. Ainsi Henri Desroche nous invitait-il à considérer la « bioscopie », comme outil pour constituer sa propre « autobiographie raisonnée » (DESROCHE, 1990). De manière synthétique, il s'agit ainsi : 1) de repérer l'alternance au sein de sa propre trajectoire, 2) d'identifier les mouvements et les forces, afin d'analyser les moments d'expériences formatrices, 3) d'explicitier et analyser les compétences produites. La démarche ainsi produite permet notamment l'identification des ressources sur lesquelles peut s'appuyer le sujet alternant.

Ce détour plus théorique nous a permis de souligner ces trois caractéristiques de l'expérience de l'alternance, qui permettent de caractériser sa spécificité pédagogique. Toutefois, l'identification de ces trois dimensions ne doit pas se limiter à un niveau déclaratif ou spéculatif. Émettre l'hypothèse que ces dimensions permettent de comprendre et de construire le sens de cette expérience particulière qu'est le vécu de l'alternance suppose en retour de pouvoir interroger la manière dont ces dimensions jouent effectivement entre elles, et dans les situations pratiques, ainsi que les limites ou les points de vigilance qu'elles rencontrent ou qu'elles appellent.

Enjeux et Defis Contemporains Posés Par L'expérience de L'alternance en Formation

Pour terminer, il s'agit donc désormais d'ouvrir notre discussion par un ensemble de questions que pose actuellement cette perspective de l'alternance pensée comme expérience. Sans épuiser le champ des questions qui émergent des situations pratiques ou des enquêtes

menées sur les formations par alternance, il s'agit ici de caractériser *quatre questions cardinales*, au sens où elles indiquent des points de repères tant conjoncturels que structurels, dessinant ainsi l'horizon de cette expérience formative qu'est l'alternance.

La première question est celle de la relation entre dimension expérientielle de l'alternance et sa dimension *institutionnelle*. Mettre l'accent sur l'expérience, est-ce au détriment de l'institution ou pour repenser les modalités institutionnelles? N'y a-t-il pas un risque de dé-responsabiliser l'institution tout en sur-responsabilisant le sujet apprenant? En effet, nous l'avons vu, l'alternance est une modalité d'apprentissage qui déborde très largement les dispositifs au sein desquels elle est explicitement mobilisée, tant du point de vue de l'expérience de l'individu (plus large) que du dispositif (qui peut se faire *en* alternance, mais pas *par* alternance, c'est-à-dire selon une réflexion sur les modalités particulières que cela implique). Toutefois, elle nécessite d'être accompagnée, et de se faire dans un cadre de formation instituant. En ce sens, la loi de 1984 rappelle bien qu'il s'agit d'un « temps plein de formation, à rythme approprié » ou, pour reprendre l'expression de Noël Denoyel, d'une « continuité éducative articulant une discontinuité d'activités » (DENOYEL, 2009). Sans réflexion sur le système, comme « système interface » (Geay, 1998), les acteurs peuvent certes avoir l'impression de bénéficier d'une autonomie plus importante, mais ils courent surtout le risque de se retrouver perdus en l'absence d'un système de « dépendance collective » sur lequel peut se construire et s'appuyer cette autonomie (FORAY, 2017). Si j'ai commencé par un exemple personnel plutôt positif, au final (et au regard d'une temporalité longue permettant ce retour réflexif), grand est le risque de produire de la solitude et de l'isolement plus que de l'autoformation expérientielle, et de ne pas voir le *sens* de cette alternance. Plus que jamais, l'institution et la dynamique d'institutionnalisation s'avèrent ici nécessaires et précieuses.

La deuxième question qui me paraît aujourd'hui fondamentale, et qui se retrouve dans le discours de nombreux acteurs, est précisément celle de la place qui est laissée ou que doivent prendre chacun des *acteurs* de l'alternance. L'un des grands bouleversements que produit la logique de l'alternance est que le formateur perd la vue d'ensemble du dispositif. Il n'est plus qu'un acteur parmi d'autres, et doit notamment partager avec le tuteur (maître de stage ou maître d'apprentissage, selon les institutions) le rôle et la mission d'accompagner et de former les apprenants. La question qui se pose alors est celle de la *continuité*, de la *cohérence* du parcours de formation. Il n'est donc pas rare d'entendre ces acteurs déplorer la difficulté à saisir cette continuité dont l'apprenant est le dépositaire et, par exemple, évoquer le difficile dialogue entre formateurs et acteurs de terrains (chacun regrettant l'écart vis-à-vis de l'autre). Car la difficulté que nous pose l'alternance est qu'elle peut potentiellement créer une discontinuité entre les différents terrains de stage et entre les professionnels qui y travaillent, alors même que les apprenants circulent de l'un à l'autre lieu. Pour le dire autrement, afin que l'apprenant puisse être au cœur de son propre parcours de formation, et qu'il en construise le sens, il est nécessaire que les acteurs qui l'entourent puissent eux-mêmes s'engager dans cette dynamique de construction de sens à laquelle ils accompagnent.

La troisième question que pose donc aujourd'hui la pédagogie de l'alternance devient donc celle de la *relation*, de la *posture* qu'elle appelle et qu'elle favorise. A travers une forme de « réciprocité formative assumée » (Denoyel, 2014), il s'agit à la fois d'engager un travail sur le sens que prend l'expérience de l'alternance, dans ses dimensions formative, sociale et vitale, pour nous en tant que professionnel. Mais il s'agit également de laisser la place à une forme d'apprentissage inhérent à la situation d'alternance et qui fait de l'apprenant un formateur. Une boutade, entendue à ne nombreuses reprises caractérise bien ce renversement de la situation : « Savez-vous qui forme les artisans, depuis la nuit des temps ? Réponse : ce sont les apprentis ». Car, ce sont eux qui, à travers leurs questions, leurs difficultés et leurs incompréhensions, amènent professionnels et formateurs à expliciter les « savoirs cachés de l'agir professionnel » (Schön, 1983), en vue de leur transmission. Cette question, derrière son apparente simplicité, indique néanmoins un problème d'une complexité plus grande, dans la mesure où elle touche à l'*identité professionnelle* de ceux qui forment et accompagnent les apprenants : professionnels de la formation ou professionnels d'un métier ? Quelle identité professionnelle commune entre formateurs de disciplines différentes (notamment entre for-

mateurs de disciplines générales, comme les mathématiques, et ceux de disciplines techniques)? Quelles transactions identitaires se jouent à l'intérieur de parcours professionnels en évolution et en transformation, au niveau tant de l'individu que de la profession elle-même?

Enfin, et surtout, la quatrième question qui me semble aujourd'hui et plus que jamais pressante est celle de l'*intégration des savoirs* expérientiels par les apprenants eux-mêmes. Penser l'alternance comme expérience nous ouvre à une conception de l'action formative, qui dépasse le simple cadre technique et didactique centré sur l'apprentissage de compétences professionnelles et d'un métier, pour englober les sphères individuelles et sociales, afin de penser la formation comme *transformation*, une transaction bio-cognitive (PINEAU). Comment favoriser cette intégration, afin que l'alternance soit bien « intégrative » et non simplement « juxtapositive » (GEAY, 1998)? Quels sont les outils au service de cette intégration, afin d'accompagner la construction de la continuité expérientielle? Je ne me risquerais pas ici à proposer une liste, et encore moins prétendre à une forme d'exhaustivité, mais je voudrais simplement identifier un ou deux outils qui me semblent particulièrement pertinent et producteurs de sens. Il s'agit par exemple de la possibilité pour l'apprenant de disposer d'un outil de suivi personnel, comme un *journal de bord*, afin qu'il puisse par l'écriture s'engager dans cette dynamique de retour sur l'expérience, et l'inscrire dans une histoire. J'insiste bien sur l'adjectif « personnel », car aujourd'hui se développent de nombreux outils de suivi qui ont en même temps pour but d'accompagner et d'évaluer, à l'image de certains types de portfolios. Les outils d'interface (texte libre, quoi de neuf, etc.) forment une autre série qui me semble indispensable. Nous retrouvons ici encore cette même question : comment l'expérience peut-elle être formative et le rester?

En Guise D'ouverture: Vivre d'abord!

Pour terminer, mais sans toutefois chercher à conclure une telle réflexion qui se veut d'abord ouvrir des pistes plutôt que de chercher à refermer un propos, je voudrais ici évoquer quelques mots empruntés à deux auteurs sur lesquels je me suis beaucoup appuyé et qui ont accompagné mon parcours réflexif sur l'alternance. Gaston Pineau soulignait, à juste titre, que l'expérience était une opportunité de « faire rentrer la vie en formation » (PINEAU, 1984). Penser l'alternance comme expérience nous engage donc dans cette formidable voie qui est celle de la continuité des apprentissages à construire. Mais il s'agit en même temps d'un point de vigilance éthique, au sens où l'alternance suppose non pas la dilution des espaces et des dimensions les unes dans les autres, mais la cohabitation et le dialogue, l'« échange différenciateur » que pointe Richard Sennett et qui souligne que l'apport des uns est d'autant plus riche qu'il n'empiète pas et respecte l'apport des autres (SENNETT, 2014). Attention donc, au danger inverse qui serait de faire rentrer la formation dans la vie, partout et tout le temps. Et de conclure avec John Dewey : « Apprendre ? Certainement, mais d'abord vivre, et apprendre par et pour cette vie. »

References

ALHADEFF-JONES, M. **Time and the Rhythms of Emancipatory Education**. Rethinking the temporal complexity of self and society. London : Routledge, 2017.

BOUGES, L.-M. **A l'école de l'expérience**. Autonomie et alternance. Paris : L'Harmattan, 2012.

DENOYEL, N. **Alternance**. Dans J.P. Boutinet (ed.), L'ABC de la VAE. Paris : Erès, 2009.

_____, N. La délibération, tournant interlocutif de l'expérience. **Education permanente**, v. 198, p. 1-12, 2014.

DESROCHE, H. **Entreprendre d'apprendre**. De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris : Editions ouvrières, 1990.

- DEWEY, J. **L'école et la société**. (Trad. L. Clavier & S. Renier). Paris : Fabert, 1899/2020.
- FREINET, C. **L'école moderne française**. Montmorillon : Rossignol, 1946.
- FORAY, P. Autonomie. **Le Télémaque**, v. 51, p. 19-28, 2017.
- GEAY, A. **L'école de l'alternance**. Paris : L'Harmattan, 1998.
- JULLIEN, F. **L'écart et l'entre**. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité. Paris: Galilée, 2012.
- LAINÉ, A. **Faire de sa vie une histoire**. (2^{ème} éd.). Paris : Desclée de Brouwer, 2007.
- PINEAU, G. Sauve qui peut ! La vie entre en formation, quelle histoire !. **Éducation permanente**, v. 72-73, p. 15-24, 1984.
- _____, G. **Temps et contretemps en formation permanente**. Paris : UNMFREO, 1987.
- _____, G. Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. DANS B. COURTOIS & G. PINEAU (eds.), **La formation expérientielle des adultes**. Paris : La documentation française, 1991, pp. 29-40.
- _____, G. & LEGRAND, J.-L. **Les histoires de vie en formation**. 6^e ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2019.
- SCHÖN, D. **Le praticien réflexif**: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (Trad. J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Editions logiques, 1983.
- SENNETT, R. **Ensemble**. Pour une éthique de la coopération. (Trad. P.-E. Dautat). Paris : Albin Michel, 2014.

Recebido em 14 de abril de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.