



HAL
open science

L'alternance : une voie de formation en devenir ?

Pascal Roquet

► **To cite this version:**

Pascal Roquet. L'alternance : une voie de formation en devenir?. La revue des Mines, 2017, 491, pp.18-21. hal-03988286

HAL Id: hal-03988286

<https://cnam.hal.science/hal-03988286v1>

Submitted on 13 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'alternance : une voie de formation en devenir ?

Pascal ROQUET, Professeur en Sciences de l'Éducation CNAM/CRF

Article publié dans *La revue des Mines*, 2017, 491, pp.18-21

L'alternance se présente la plupart du temps comme un contre-modèle au modèle scolaire, se structurant sous différentes formes, au cœur de courants idéologiques en tension, entre “le rien d'école” et le “tout d'école” (Demol, Clénet, 2002). L'alternance et l'apprentissage sont ainsi considérés comme des outils clés pour lutter contre le chômage des jeunes, notamment avec l'objectif gouvernemental de 500 000 apprentis en 2017. Dans un premier temps, un détour historique s'avère être nécessaire pour comprendre les finalités de l'alternance, ce qui nous permettra dans un second temps de définir l'institutionnalisation de cette logique formative dans notre société. Enfin l'alternance renvoie à un rapport aux temporalités très spécifique qui mérite d'être éclairci.

Un détour historique : l'alternance comme pédagogie alternative

Au fil du temps, l'alternance s'est construite sous différentes formes pédagogiques aux objectifs différenciés.

Des formes d'émergence liées au développement de différentes pratiques formatives et pédagogiques

La première forme, qui associe lieux et contenus de formation, l'alternance la doit au développement des organisations de métiers de l'artisanat et au compagnonnage. Formation expérientielle, “sur le tas”, faisant partie intégrante du métier, elle prend en compte les dimensions cognitives, affectives et professionnelles de l'individu. Elle repose sur la retransmission de savoirs inscrite au cœur de valeurs fortes relevant presque du “sacré”, notamment la promotion de l'homme par le métier, et vise la production d'un chef d'œuvre personnel, non reproductible. L'alternance est ici beaucoup plus induite, intégrée que formalisée. L'inspiration de cette forme de professionnalisation perdure de nos jours avec les Compagnons du Devoir.

La deuxième forme d'alternance est celle de l'apprentissage qui se développe et se formalise progressivement, depuis l'apparition d'un contrat d'apprentissage dans la loi de 1851 à sa formalisation et son organisation juridique par la création de centres d'apprentissage, au début du XX^e siècle. C'est en 1971 que l'apprentissage s'inscrit de plain-pied dans la formation professionnelle et s'institutionnalise avec la création par l'État des Centres de Formation d'Apprentis. Renvoyant à des approches tant scolaires et déductives que professionnelles et inductives, l'apprentissage connaît depuis un essor lui permettant de couvrir aujourd'hui un très large spectre de formations, de niveaux de qualification et de secteurs professionnels, allant du CAP aux formations universitaires en passant par les titres d'ingénieurs. Cependant si l'apprentissage a gagné en reconnaissance, c'est d'ailleurs très souvent son modèle auquel il est fait référence lorsqu'on parle d'alternance, son impact, en termes d'effectifs, reste limité dans le champ éducatif.

La troisième forme relève de l'enseignement technique et professionnel. La loi Astier de 1919 instaure l'enseignement technique et structure l'alternance, de manière limitée, autour de l'organisation de cours en ateliers associés simultanément à des enseignements généraux. Avec la

transformation des lycées d'enseignements professionnels en lycées professionnels, c'est une «alternance d'application» qui est développée. En effet, il s'agit là de mettre en pratique en entreprise la connaissance acquise au sein du système scolaire, ce qui va quelque peu à l'encontre des modalités pédagogiques de l'alternance où, à l'inverse, l'expérience de terrain précède la phase d'enseignement plus académique

Un élargissement progressif vers d'autres champs éducatifs et professionnels

Depuis les années 1935 jusqu'à aujourd'hui, c'est à l'enseignement agricole public et à l'enseignement agricole privé, notamment aux Maisons Familiales et Rurales, que l'alternance doit d'avoir été inscrite dans une dynamique pédagogique perfectible et d'avoir été pensée et conçue comme un véritable mode éducatif. Le projet pédagogique vise à créer une communauté de langage entre les jeunes, leur famille et les professionnels (Chaix, 1993). La formation y comporte une dimension dialogique inter-générationnelle et considère les lieux professionnels comme de réelles opportunités de mise en œuvre de projets personnels et professionnels.

Par ailleurs, au cours des années 80, dans un contexte de crise et de montée du chômage, l'alternance se développe auprès de publics en situation d'exclusion scolaire et professionnelle et trouve, dans ses effets en termes d'insertion professionnelle, une reconnaissance accrue comme composante du système de formation (Demol, 2008). L'alternance, inscrite dans des dispositifs de formation professionnelle, est alors utilisée comme un moyen pédagogique pour orienter, socialiser des publics spécifiques (jeunes sans qualification, adultes en reconversion professionnelle). Il s'agit de susciter les apprentissages à partir de pédagogies alternatives (individualisation, résolution de situations problématiques).

Enfin, il ne faudrait pas oublier l'ouverture de l'enseignement supérieur à l'alternance, ouverture initiée dans les années 90, notamment au travers des Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP), des licences professionnelles, mais aussi des écoles d'ingénieurs. Cette institutionnalisation au niveau universitaire participe à la reconnaissance de l'alternance comme un mode pédagogique professionnalisant favorisant l'insertion professionnelle des étudiants.

De nos jours, l'alternance a pour objet de répondre à trois fonctions (Clénet et Roquet, 2005) : une fonction d'apprentissage, une fonction d'intégration socio professionnelle et une fonction de qualification et de développement des compétences. Elle s'est ainsi complexifiée au fil des évolutions de sa fonction : d'une fonction de formation professionnelle à une fonction d'adaptation à l'emploi, complétée par une fonction de régulation sociale dans le cadre d'un contexte économique instable.

Un développement et une reconnaissance non dénués de risques

Ainsi, le développement de l'alternance, l'hétérogénéité des publics formés, la grande diversité des formes pédagogiques, ont contribué au développement de la formation professionnelle. Sa diffusion pourrait laisser entendre qu'elle se révélerait être «une recette miracle» notamment pour l'insertion dans la vie professionnelle des jeunes. Le développement de l'alternance est ainsi rattaché à une vision politique, stratégique. Les politiques publiques s'en sont emparées pour promouvoir la formation professionnelle, des contrats d'apprentissages de tous niveaux de qualification aux contrats de professionnalisation, symbole d'une évolution des mentalités. Le risque d'une banalisation de l'alternance est aujourd'hui élevé. En effet, par essence interactive et contextuellement située, l'alternance est avant tout une dynamique dont l'inventaire et le rassemblement des constituants ne suffisent pas à la faire exister. On ne peut la réduire à une

application de stages, ou à une organisation de lieux et de temporalités de formation dissociées, alternant acquisition de savoirs et pratiques professionnelles.

L'alternance relève bien plus d'une mise en dialogue, en questionnement et en lien de lieux, de contenus, de pratiques où le pouvoir de former est partagé entre trois acteurs : le centre de formation, l'entreprise et l'apprenant (Geay, 1998). C'est en effet à l'apprenant, et c'est une finalité essentielle de l'alternance, que revient de donner du sens et de produire du savoir à partir de son expérience formative.

L'alternance, une institutionnalisation spécifique ?

Si elle s'est inscrite, au fil de ses contextes d'émergence, comme contre - modèle à la pédagogie traditionnelle et dans la dynamique et la finalité première des pédagogies nouvelles et alternatives, l'alternance s'en distingue en effet par sa spécificité et son institutionnalisation récente.

Pédagogies nouvelles et alternance : une convergence de finalité

La pédagogie traditionnelle, initiée dans un contexte d'organisation d'un enseignement de masse, repose sur un modèle clos essentiellement transmissif et basé sur la restitution de contenus disciplinaires enseignés de manière disjointe ainsi que sur une organisation rationnelle, qui n'est pas sans rappeler le taylorisme pratiqué en entreprise. Le temps y est planifié et uniformisé, le savoir acquis dans une continuité temporelle, et la répartition des tâches est définie. Ce ne sont pas les finalités éducatives ou les possibilités d'innovation qui sont reconnues mais l'efficacité de l'instruction.

Les pédagogies nouvelles ont présenté une alternative à ce modèle. Elles ont en effet permis une transformation, au fil du XX^e siècle, du statut du savoir qui devient un objet d'observation et d'expérimentation contrôlées, du statut de l'enfant qui devient une personne en devenir et en interaction avec son milieu, et du statut de l'enseignant qui devient un guide de l'enfant dans ses apprentissages, soucieux du développement harmonieux de celui-ci. Ces transformations fondamentales sont avant tout le fruit de travaux de personnalités comme Freinet, Decroly et Dewey.

L'alternance partage l'idée, avec les autres pédagogies alternatives, de l'apprentissage inscrit dans une dynamique d'action de l'apprenant avec son milieu. Le milieu est utilisé comme un moyen de formation et surtout comme un moyen de motiver l'apprenant. L'importance de l'apprendre, l'appui sur le questionnement, la possibilité de cheminements diversifiés sont autant de conceptions communes. L'apprenant est aussi considéré comme un être en devenir à qui il faut permettre de se développer harmonieusement en interaction avec son milieu, interaction considérée comme fondamentale dans la construction de l'apprenant et de ses savoirs.

Des différences liées à la spécificité de l'alternance.

Les différences sont relatives aux apprenants, d'une part, enfants et adolescents pour les pédagogies alternatives, jeunes et adultes pour l'alternance. D'autre part, si les pédagogies nouvelles s'expérimentent et se vivent à l'école et dans l'enseignement général avant tout, l'alternance quant à elle, s'inscrit dans le champ de la formation professionnelle. Ainsi la différence fondamentale réside dans le fait que l'alternance, si elle est certes une pédagogie, est loin de n'être qu'une pédagogie (Beauvais, Boudjaoui, Clénet, Demol, 2007).

L'alternance est considérée, d'un point de vue institutionnel, comme une instance de conception, de construction, de coordination, de régulation, et d'accompagnement, plus que comme une pédagogie particulière. L'articulation des savoirs n'est pas forcément celle des disciplines enseignées avec les travaux dits professionnels, mais concerne plus l'articulation des actions de l'ensemble des partenaires de l'alternance autour d'un objectif commun de formation. De même, la centration sur l'individu n'y est pas forcément systématique, en tout cas elle n'est pas induite de fait par l'alternance. C'est la qualité de l'orchestration de la relation entre la théorie et la pratique qui donne sa qualité à l'alternance, même si cette relation peut exister en dehors des dispositifs d'alternance. D'un point de vue plutôt organisationnel, l'alternance se conçoit plus comme un cadre défini et instrumenté au service des apprentissages. Les changements pédagogiques n'ont d'intérêt et surtout d'efficacité que si les cadres d'action des formateurs sont conçus et re(conçus). Et ce d'autant plus que les contextes de formation et les publics formés sont très hétérogènes.

Enfin, du point de vue pédagogique, il est question d'une pédagogie de l'alternance centrée à la fois sur les savoirs et sur l'action. Cette pédagogie se fonde sur le fait de réfléchir et de raisonner sur l'expérience vécue dans les environnements familiaux, sociaux, professionnels et familiaux, c'est la raison expérientielle qui est alors en œuvre dans l'alternance. La qualité de l'alternance repose ainsi sur sa capacité à construire des espaces réflexifs et délibératifs et sa manière de permettre les allers et retours entre contexte, organisation et apprenants.

Vers une institutionnalisation de l'alternance ?

Au-delà de la traduction de l'institutionnalisation de la formation professionnelle qu'elle représente, l'alternance est elle-même engagée aujourd'hui dans sa propre institutionnalisation. Cette évolution transparait au niveau de la reconnaissance de l'alternance dans la mise en œuvre des politiques éducatives et formatives, dans les recherches qui lui sont consacrées et dans le travail de réflexion et d'action mené par les différents acteurs institutionnels concernés. L'institutionnalisation s'est notamment appuyée sur le modèle classique de l'apprentissage, porté par des représentations traditionnelles de l'alternance. Elle se définit dans le cadre de réponses globales aux problématiques d'insertion et de formation des jeunes et adultes au regard des spécificités des contextes professionnels ainsi que dans les enjeux de la Formation Tout au Long de la Vie instaurée au niveau européen. L'alternance fait partie intégrante d'une réflexion générale de la relation formation/emploi et des articulations réelles ou souhaitées entre univers éducatif et univers productif. L'alternance est plus qu'un va-et-vient entre formation théorique et formation pratique, elle engage l'individu en situation d'apprentissage, à construire une professionnalité qui privilégie la mise en action de savoirs dans l'activité professionnelle.

Par ailleurs, si les recherches universitaires sur l'alternance sont encore relativement modestes, il s'agit néanmoins d'un champ de recherche qui se développe à tous points de vue (Pineau 2005, Merhan et alii 2007). Les travaux sur l'alternance s'inscrivent dans des configurations épistémologiques et théoriques très hétérogènes (ibid., p.14). Les références au «learning by doing» de Dewey, au praticien réflexif de Schön et à l'épistémologie de la connaissance de Piaget sont souvent mis en avant pour expliciter le développement du sujet dans son apprentissage expérientiel. Par ailleurs les cadres de la pensée complexe (Morin) et des sciences des systèmes et de la cognition (Le Moigne, Varela) sont souvent sollicités pour expliciter les liens entre sujet et système de formation. L'objet de recherche alternance est loin d'être épuisé et suscite également un intérêt certain de la part des politiques nationales et régionales d'éducation et de formation professionnelle en vue de l'amélioration de sa qualité.

Les temporalités de l'alternance

Dans le cadre d'une réflexion générale sur les temporalités de l'alternance (Roquet, 2007) , trois niveaux d'enjeux sont repérables. Au niveau macro, le modèle éducatif de l'alternance reste au cœur de tensions politiques et sociales : il s'agit bien d'un contre-modèle basé sur la transmission de savoirs professionnels à travers une formation expérientielle, se trouvant ainsi à l'opposé du modèle scolaire. À un niveau méso, l'alternance se traduit par une ingénierie qui génère des dispositifs et des filières aux objectifs variés (compagnonnage, apprentissage, etc.). Enfin au niveau micro, si les parcours emploi-formation sont diversifiés selon les publics, l'alternance est un système qui favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Avec l'alternance les individus sont partagés entre un espace-temps construit sur l'accumulation de contenus, de savoirs scolaires et un autre qui se développe sur la base d'activités professionnelles. L'alternance est plus qu'un va-et-vient entre univers éducatif et univers productif, elle engage l'individu à construire un espace-temps autour de ses modalités d'apprentissage. Aussi cette temporalité biographique peut entrer en tension avec la temporalité institutionnelle du dispositif de formation et de l'organisation. Le projet de formation ne se construit pas sur des temporalités identiques pour l'individu et les institutions concernées. La prise en compte de ces diversités temporelles, de ces écarts peut conduire à des changements dans les constructions identitaires des apprenants, dans les représentations des partenaires entre eux (apprenants, tuteurs, professeurs, etc.). Face aux conceptions de la continuité temporelle, l'alternance constitue une façon contrastée de vivre le moment présent, de rompre avec la monoactivité et de s'inscrire dans le champ de l'émancipation, sous réserve de contextes de travail appropriés et de situations formatives adéquates. Si les temporalités individuelles s'accélèrent (Rosa, 2010), les temporalités institutionnelles résistent souvent par des exigences programmatiques, des planifications ou encore la production de normes de qualité.

Conclusion : au fond, qu'est-ce que l'alternance ?

Il n'y a pas de «pédagogie» dans les pédagogies de l'alternance et encore moins de centration exclusive sur l'individu. L'alternance n'est pas seulement une pédagogie, c'est une forme d'organisation de la formation dont la mission essentielle vise à concevoir et construire les programmes de formation en rapport avec les savoirs développés en situation professionnelle. Le travail de conception vise donc à repérer, définir les connaissances à enseigner d'un point de vue professionnel et à construire les contenus disciplinaires avec les professionnels. L'objectif de l'alternance est de travailler dans une optique métier, dans une logique de professionnalisation où le contexte, l'organisation de la formation et l'apprenant sont des clés essentielles de la réussite formative. L'alternance permet la réflexivité, la récursivité, les allers-retours entre contexte, organisation et apprenants. Former, apprendre demande donc du temps. L'alternance s'inscrit dans une temporalité spécifique, là où l'éducation et la formation se pensent comme continuité et évolution. L'alternance produit la rupture, la rencontre et l'événement. L'alternance relève donc d'une philosophie de l'événement et la formation par alternance peut se vivre comme une expérience de la rupture que chaque formé, chaque formateur ou chaque tuteur vit de façon spécifique.

Bibliographie

Beauvais. M., Boudjaoui. M., Clénet J., Demol J-N (2007) «Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception» - Alternances en formation, Raisons éducatives (49-66).

Chaix M.L. (1993) Se former en alternance, le cas de l'enseignement technique agricole. Paris : L'Harmattan.

Clénet J., Demol J-N. (2002) "Recherches et pratiques d'alternance en France Des approches et leurs orientations" - in : La formation en alternance Etat des pratiques et des recherches (84-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Clénet J., Roquet P. (2005) "Conceptions et qualités de l'alternance-modélisation d'une expérience régionale, Alternance, une alternative éducative, Education Permanente n° 163 (43-58).

Demol J.-N (2008) Pédagogie et alternances Histoires actualités ouvertes Conférence de clôture de la réunion de l'équipe pédagogique nationale des Maisons Familiale et Rurales.

Geay A. (1998) L'école de l'alternance. Paris : L'Harmattan.

Merhan F., Ronveaux. C., Vanhulle S. éds (2007) «Alternances en formation», Raisons éducatives

Pineau G. éd (2005) «Alternance, une alternative éducative, Éducation Permanente n°163.

Roquet P. (2007.) La diversité des processus de professionnalisation : une question de temporalités. Carrièreologie, volume 11, n°1, p. 190-213.

Rosa, H (2010). Accélération. Une critique sociale du temps. Paris La Découverte.