

Quelles formations pour des adultes qui auront à éduquer demain – rubrique innovation.

**De l'observation d'une situation de travail en entreprise
à la construction d'un travail pédagogique**

Le contexte

Au sein du système éducatif, la professionnalité enseignante, au cours de la formation initiale, se construit sur des logiques d'homogénéité, celle de la discipline enseignée, du groupe classe qui reçoit un enseignement identique. Dans le même temps, un ensemble cohérent de réformes – IDD, TPE, PPCP, formations en alternance ... - concrétisent les nouvelles missions (Baillon) de l'enseignant (insertion, prévention...) qui imposent un contrat de collaboration (Mérini) par lequel les partenaires régulent les échanges construits autour d'un problème commun à résoudre en d'autres lieux ou conduits avec d'autres logiques. C'est dans ce contexte que s'exerce l'activité d'ingénierie de formation (Leclercq) continue des enseignants.

La problématique

Au regard des statistiques actuelles, environ un tiers des jeunes en formation, lycéens, apprentis ou étudiants, du niveau V au niveau III, bénéficient d'une formation en alternance. Dans ce contexte, la compétence - c'est à dire la mise en œuvre d'une capacité utilisant des registres différents dans une situation particulière (Wittorski) - à enseigner à des jeunes en formation en alternance au lycée et en entreprise, fait partie des performances attendue des enseignants du secteur général comme du secteur professionnel ou technologique. L'alternance expose à l'*alter*, à l'*Autre* différent de soi, l'*Autre-hors-de-l'institution* – les entreprises partenaires et leurs acteurs – mais tout autant et de manière moins explicite, à l'*Autre-à-l'intérieur-de-l'institution* de formation – apprenant, enseignants, membres de la communauté éducative. D'autre part, le fonctionnement institutionnel –organisation des temps de formation, validation des périodes, ...- de l'alternance, ne génère ni ne garantit automatiquement d'articulation entre les personnes, les temps et les lieux de formation. Enfin, sur le terrain, entre lycées et entreprises, s'exercent des connivences et se tissent des partenariats où chaque acteur initie des complémentarités très éloignées des logiques fondées sur l'opposition entre l'école et l'entreprise. *Comment, dans le cadre de la formation continue, favoriser, prolonger, formaliser le développement de synergies, de coopération, entre tuteurs en entreprise et au sein des équipes pédagogiques entre enseignement professionnel ou technologique et enseignements généraux ?*

Le contexte historique des relations école-entreprise

Le rapprochement entre l'école et l'entreprise est l'une des préoccupations les plus vivement affirmées par les politiques éducatives. En 25 ans, quatre moments clairement identifiés modifient profondément de l'intérieur chacun des systèmes et les relations qu'ils entretiennent.

- ✓ Les séquences éducatives (1979) ont *institutionnalisé une coopération* entre les établissements de formation et l'entreprise, Ce mouvement d'ouverture de l'établissement de formation sur l'extérieur ébranle un verrou idéologique (Appay) et permet la mise en œuvre d'une *dynamique relationnelle externe* en direction des entreprises et d'une

dynamique relationnelle *interne* au sein de l'établissement par le travail en équipe pédagogique.

- ✓ Dès sa création, en 1986, le baccalauréat professionnel est conçu comme devant obligatoirement intégrer une importante formation en entreprise validée de surcroît à l'examen qui dévoile une *obligation structurelle de coopération* avec les entreprises dans le cadre de l'organisation des périodes obligatoires de formation en entreprise.
- ✓ La loi d'orientation de 1989, prévoit en son article 7 que les formations conduisant à un diplôme technologique et professionnel doivent comporter obligatoirement une période de formation en entreprise.
- ✓ Les dispositions de la loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 permettent l'ouverture des formations en apprentissage en particulier au niveau IV et III, en complémentarité avec les formations sous statut scolaire.

Fondements théoriques

25 ans d'histoire récente, de dynamique relationnelle écho d'une obligation structurelle de coopération, pour passer de la contradiction (Geay¹), à l'impossible réduction à des oppositions à la reconnaissance timide des différences (Sibony), des antagonismes, de la complexité comme des singularités de chaque partenariat. *Autrement dit, les interrelations entre éléments, événements, ou individus, dès qu'elles ont un caractère régulier ou stable, deviennent organisationnelles et constituent « un four » (...) toute interrelation dotée de quelque stabilité ou régularité prend caractère organisationnel et produit un système* (Morin, La méthode 1). Ces changements affectent non seulement le système éducatif mais également l'entreprise ainsi que les articulations entre éducation et production. Ils transforment fondamentalement la question de l'alternance en plaçant au centre la question de la dynamique relationnelle plutôt que le mode de formation, l'alternance, qui la fonde et la construit à l'extérieur – avec les partenaires de l'entreprise – mais aussi à l'intérieur de chacun des systèmes. La relation permet la différenciation, *scelle pour soi et pour autrui, la possibilité de concevoir soi-même et l'autre comme conjointement même et autre* (Lerbet-Séréni) rendant compte d'une identité professionnelle en construction. Les deux entités constitutives du système relationnel sont bien différenciées – *relation différenciation* -, en même temps qu'elles sont reliées – *relation lien* -, par une relation propre et réciproquement signifiante, créatrice et constructrice de sens pour chacun. Cette entrée par *la relation qui unit émetteur et récepteur en tant qu'elle est médiatisée par la communication* (Watzlawick) rejoint la nouvelle figure de l'école contemporaine présentée par Robert Baillon. Ici, l'Etat se place en retrait, laissant l'établissement scolaire et à l'élève, la responsabilité de la mise en œuvre du processus éducatif. Son rôle va être d'incitation et de facilitation, c'est le sens du *projet d'établissement* et du *projet personnel de l'élève*. La fonction dominante est la formation du *sujet* et la forme d'organisation celle de la *communauté* où l'utilisateur *apprend à être et est citoyen* d'une démocratie de proximité.

Conception et construction de la formation des enseignants

- ✓ Conjonction et altération

Les invitations successives de Giambattista Vico puis d'Herbert Simon à conjoindre, à utiliser *l'ingénium cette étrange faculté de l'esprit humain qui permet de relier, de manière rapide, appropriée et heureuse des choses séparées* (Le Moigne), constituent les fondements épistémologiques de l'action. Ce changement de posture épistémologique permet de reconsidérer la problématique de la formation en alternance, dépassant la simple contradiction

¹ L'approche systémique de l'alternance va nous permettre de la décrire comme une mise en relation de deux systèmes aux logiques opposées sinon contradictoires, voire même paradoxales : un système travail et un système école dans lesquels l'individu développe des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage bien spécifiques et y réalise finalement des apprentissages différents qu'il devra concilier. (Geay, 1998, p. 34).

de logiques institutionnelles immobilisées, pour se centrer sur une dynamique relationnelle en construction depuis 25 ans entre les acteurs du monde de l'école et du monde de l'entreprise, dans chaque établissement, au sein de chaque entreprise. Ici se dessinent davantage des heuristiques rendant compte de co-constructions entre des entreprises locales et un lycée professionnel plutôt qu'un algorithme défini une fois pour toute.

Chaque processus de la formation est pensé comme articulation d'un entre-deux-différences. Pragmatiquement, chacun est envisagé comme *altération proximale de situations ordinaires* en référence à la fois à Philippe Perrenoud et à Lev Vygotski. Le premier distingue dix dispositifs susceptibles de favoriser la prise de conscience et les transformations de l'habitus. *Peut-on à des fins de formation altérer intentionnellement les conditions de la pratique ?* Le second définit la *zone proximale* de développement comme ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et qu'il ne sait pas faire tout seul. Ce que l'enfant peut faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir demain seul. Les conditions de l'apprentissage avec des adultes ou avec des pairs créent les conditions du développement.

L'hypothèse de fond consiste à poser le changement de point de vue, primat d'un changement possible de théorie, au sens *de point de vue*, ouvrant la voie d'un *élargissement de l'univers des possibles* (Elkaïm), comme déclencheur d'un changement d'action dans la formation des élèves, d'un travail *collaboratif*, d'un dépassement des courants privilégiant les transferts méthodologiques d'une discipline à l'autre (transdisciplinarité de type Pluri) et favorisant une interdisciplinarité de type *Trans* selon Jean-Louis Le Moigne, qui *se définit par la conception de représentations riches des contextes considérés, modèles sur lesquels on puisse raisonner de façon ingénieuse et communicable, afin d'argumenter des propositions pour l'action humaine. Elle privilégie le faire plus que le fait.*

✓ Valorisation de l'expérience²

La formation a lieu *en situation* – dans le lycée où exercent les enseignants et dans les entreprises partenaires de celui-ci –, s'appuie sur *une équipe pédagogique* existante qui fonctionne pour toute l'année scolaire considérée. Celle-ci a la charge d'une classe, dans un secteur professionnel prépare des élèves ou des apprentis à un diplôme professionnel (CAP, BEP, Bac Pro, BTS, Mention Complémentaire... Il y a des hommes et des femmes, des jeunes et des plus âgés, des enseignants chevronnés et des débutants, des vacataires. Elle se déroule en quatre jours disjoints en alternance avec le temps de travail des enseignants, entre les mois d'octobre et d'avril d'une année scolaire. Au cours de la première demi-journée du deuxième jour, un binôme formé d'un enseignant du secteur général et d'un enseignant professionnel ou technologique observe un salarié de l'entreprise occupant un poste de niveau identique à celui pour lesquels ils préparent leurs élèves.

L'observation (Kohn) est souvent négligée et très largement envahie, dès les prémisses, par l'analyse et l'évaluation. Comme dans les dessins d'Escher, il s'agit de se rendre compte, par l'expérience, qu'un objet, quel qu'il soit, n'est pas monolithique et univoque. C'est en ce sens que *l'observation d'une situation de travail en binôme associant un professeur d'enseignement professionnel ou technologique et un enseignant du secteur général* constitue l'altération majeure d'une situation ordinaire, en référence à l'obligation structurelle de coopération.

✓ Réflexion sur l'action

Dans le flux des recherches canadiennes, Gaston Pineau définit la formation expérientielle comme une formation en *contact direct mais réfléchi* qui suppose un recul critique, une mise en mots, permettant une dimension d'expertise. Selon Schön, la réflexion dans l'action peut contribuer à infléchir le processus en cours mais la réflexion sur l'action se déroule plutôt dans l'après-coup, immédiat ou plus tardif. Elle revient par la pensée sur une

² *J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui peuvent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie (...)* (Rogers, 1968, p. 198).

action accomplie, sachant qu'une fois achevée, on ne peut que la reconstituer, à la lumière de témoignages, d'écrits, de traces matérielles. Elle favorise la prise de conscience (Piaget) de l'expérience, transforme l'expérience en conscience. Travailler sur ce que sous-tend sa pratique d'aujourd'hui, c'est faire référence à la mémoire, l'identité, les représentations, les savoirs, les savoir-faire, les attitudes et les schèmes de pensée (Perrenoud). En début de formation, les enseignants réunis en équipe pédagogique se présentent, alors qu'ils se côtoient tous les jours, en faisant référence à leur histoire professionnelle au creux des enchevêtrements entre l'école et l'entreprise. Cet échange entre pairs donne l'opportunité de complexifier la représentation du corps enseignant et de confirmer le caractère hétérogène des équipes pédagogiques confrontées à l'alternance. Ici, le *cadre interprétatif personnel* (Kelchtermans) fonctionne comme le prisme – opinions, représentations, connaissances...-, à travers lequel chaque membre de l'équipe pédagogique perçoit la situation de travail, lui donne du sens et y agit.

✓ La formation comme processus

La situation d'observation joue sur *le moment de l'histoire* [histoire professionnelle de l'enseignant, de son rapport singulier et expérientiel entre école et entreprise, de l'histoire idéologique qui est la sienne], *sur le moment de l'espace* [l'entreprise, lieu d'apprentissage de l'élève, devient lieu d'apprentissage et d'expérience de l'enseignant] mais en altérant suffisamment cette situation bien ordinaire pour qu'elle devienne lieu et moment d'apprentissage et non plus simplement lieu de visite. D'autre part, la situation s'impose non pas comme un donné mais un construit (Pastré) à travers une activité, mobilisant et produisant des savoirs et donne l'opportunité de comprendre la formation en alternance comme un processus. La puissance modélisatrice du concept de processus tient à l'étonnante simplicité de la typologie des changements. *Faire, agir, traiter, intervenir fonctionner ... c'est toujours affecter la position d'un objet dans un référentiel Temps, Espace, Forme*. Le processus se définit ainsi de façon bien concrète (Le Moigne).

✓ La relation entre pairs : écriture et échanges

A l'école, la parole est parfois envahissante. En formation, les temps de *silence* précèdent les échanges. En classe, l'*écriture* est le fait de celui qui apprend. Ici, l'écriture est posée comme un moment essentiel, formateur, *tiers* entre silence et parole où il n'existe pas d'un côté ce qui est vrai et de l'autre ce qui est faux, établissant la liaison *espace théorique des pratiques* (Cifali) inscrite entre les deux champs trop souvent disjoints de la théorie et de la pratique. *Comment la pratique quotidienne s'écrit-elle ?* interroge Mireille Cifali. Si la question est simple, sa mise en œuvre en formation continue est inhabituelle tout autant que difficile. L'écriture pourtant s'impose, donnant forme à ce qui était informe et ordre à l'intemporel. L'expérience est particulièrement difficile au cours de la vie professionnelle lorsque beaucoup d'enseignants n'écrivent plus ou ont perdu cette habitude. La construction des binômes s'appuie sur ce double accès au langage. Les uns sauront manier la langue, la syntaxe qui échappe parfois aux autres qui auront à leur disposition les mots, la *sémantique du métier* : jeu d'équilibre subtil où s'exerce expérientiellement la transdisciplinarité et où la conjonction s'apprend dans le jeu de la différence.

L'accompagnement des échanges entre les différents membres du groupe d'enseignants s'appuie sur les travaux d'Yves Clot, en clinique de l'activité et de Pierre Vermersch portant sur l'entretien d'explicitation. Les entretiens en auto-confrontation croisée, en équipe pédagogique permettent *une co-analyse qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation, partant du constat que seuls ces collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail*. L'accompagnement de plusieurs équipes permet de faire l'hypothèse que cette expérience peut permettre de mieux assurer l'accompagnement pédagogique des jeunes en alternance et de mettre en question des *allant de soi* en formation. Elle travaille au cœur des soucis quotidiens, des tensions et des

tiraillements personnels et professionnels, en permettant des mises en mots et des échanges sur des problématiques *ordinaires* et de les interroger de nouveau *autrement*. La plus grande exigence de l'accompagnement de chacune des équipes est de lui laisser produire sa construction. C'est elle qui construit son ambition pédagogique qui s'y engage, qui se donne des limites (Liicéanu) et les franchit alors que d'autres se dessinent à l'horizon.

Bibliographie

- Appay, Béatrice, 1992, « L'établissement de formation bureaucratie et production Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 1992, *L'alternance : histoire et enjeux*, Paris, La documentation française, 402 p., pp. 257-265 –
- Astier, Philippe, 1999, « Activité et situation dans le récit d'expérience », p. 87-97, in *Pastré, Pierre, dir., Apprendre des situations, Education Permanente*, n° 139.
- Atlan, Henri, 1991, « L'intuition du complexe et ses théorisations » in Fogelman Soulié, Françoise, 1991, *Les théories de la complexité Autour de l'œuvre d'Henri Atlan*, Colloque de Cerisy sous la direction de, Paris, Seuil, p. 9-42.
- Bachelard, Gaston, 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Alcan
- Baillon, Robert, 2002 3^{ème} édition, *La démocratie au lycée*, Paris, ESF.
- Barbier, Jean-Marie, Galatanu, Olga, (sous la direction de) 2000, *Signification, sens, formation*, Paris, PUF.
- Bourdoncle, Raymond, 1993, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre.
- Brousseau, G., 1988, « Le contrat didactique : le milieu » in *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 9, 3, pp. 309-336.
- Cifali, Mireille, 1996, in Paquay, L. Altet, M., Charlier, E, et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, Bruxelles, 267 p., p. 120-135.
- Clot Yves, 2002, 3^{ème} édition, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Denoyel, Noël, 1991, « Le biais du gars : formation par l'expérience et culture de l'artisan » p. 155-174, in *Courtois Bernadette et Pineau Gaston, La formation expérientielle des adultes*, Paris, La documentation française.
- Dewey, John, 1947, *Expérience et éducation*, Paris, Bourrelle.
- Elkaïm, Mory, 1989, *Si tu m'aimes ne m'aime pas Approche systémique et psychothérapie*, Paris, Seuil.
- Figeat, Madeleine, 1992, « L'alternance : histoire et enjeux » in *Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 1992, L'alternance : histoire et enjeux*, Paris, La documentation française, 402 p., pp. 55-63.
- Fogelman Soulié, Françoise, 1991, *Les théories de la complexité Autour de l'œuvre d'Henri Atlan*, Colloque de Cerisy sous la direction de, Paris, Seuil.
- Geay, André, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Guillaumin, Catherine, 1997, *Une alternance réussie en lycée professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Guillaumin, Catherine, coordinatrice, 2002, *Les nouvelles ingénieries de la formation et du social*, Paris, L'Harmattan.
- Guillaumin, Catherine, 2003, « Alternance en formation Variété et singularité des apprentissages en alternance » p. 188-196, in *Chemins de formation au fil du temps n°6 octobre 2003*.
- Kohn, R.C., Nègre, P. 1991, *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, préface, d'Yves Barel, Paris, Nathan.
- Leclercq, Gilles, 2003-2, « Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation », in *Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, Paris, L'Harmattan.
- Le Moigne, 1984, 2^{ème} édition, *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*, Paris, PUF.
- Le Moigne, Jean-Louis, 2002, « Légitimer les connaissances interdisciplinaires dans nos cultures, nos enseignements et nos pratiques » p. 25-36, in *Kourilsky, François dir, L'ingénierie de l'interdisciplinarité Un nouvel esprit scientifique*, Paris, L'Harmattan.
- Lerbet-Sérén, Frédérique, 1997, *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- Lhomme, Robert, 1994, « Ecrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie », p. 13-21, in *Education permanente*, n° 120, 1994-3, supplément Education Nationale.
- Liiceanu, Gabriel, édition française 1997, *De la limite Petit traité à l'usage des orgueilleux*, 192 p.
- Malglaive, Gérard, 1994, « Alternance et compétences » pp. 26-28 in *Cahiers pédagogiques* n° 320.
- Mérini, Corinne, article web, *Travail conjoint et professionnalité enseignante*, <http://www.auvergne.iufm.fr>
- Morin, Edgar, 1977, *La méthode 1. La Nature de la Nature*, Paris, Points – Essais.
- Peretti, André de, 1994, In Zay, Danielle, sous la direction de, *Enseignants et partenaires de l'école*, Paris, INRP / de Boeck.
- Perrenoud, Philippe, 2001, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », p. 131-162, in *Paquay, Léopold, Sirota, Régine, rédacteurs en chef invités, Recherche et formation n° 36 Le praticien réflexif, diffusion d'un modèle de formation*.
- Pineau, Gaston, 1991, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation » in *Courtois Bernadette et Pineau Gaston, La formation expérientielle des adultes*, Paris, La documentation française, pp. 29-40.
- Postic, Marcel, De Ketele, Jean-Marie, 2^{ème} édition 1994, *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF.
- Pourtois, Jean-Pierre, Mosconi, Nicole, 2002, *Plaisir, souffrance, indifférence en Education*, Paris, PUF

Schön, A. Donald, 1994, *Le praticien réflexif A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Québec.

Sibony, Daniel, 1991, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Points Essais.

Simon, Herbert A., 1991 édition française, *Sciences des systèmes Sciences de l'artificiel*, traduit de l'anglais par Jean Louis Le Moigne, Paris, Dunod.

Vermersch, Pierre, 1989, « Expliciter l'expérience », p. 123-131, in *Education Permanente* n° 100-101-décembre, Paris.

Vico, Giambattista, édition 1993, *La science nouvelle*, Paris, tel Gallimard.

Watzlawick, Paul, Helmick Beavin, Janet, Jackson, Don D., 1972, *Une logique de la communication*, Paris, points, essais.

Wittorski, Richard, *Conférence « Savoirs et compétences issus de l'innovation »* <http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/rsi/actes/discours4.htm>