

N°7166

APPORT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : LA DEMARCHE DITE INDUCTIVE EN PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

Introduction

Cette proposition concerne une contribution de recherche, issue à la fois d'une thèse intitulée « Formation en alternance et pragmatisme des connaissances » (Munoz, 2003), et à la fois d'une pratique de formation-action à la stratégie d'alternance, en Tunisie, dans le cadre d'un projet européen d'« Etude de développement de l'apprentissage, de formation des tuteurs en entreprises et d'acquisition de supports documentaires et pédagogiques pour l'apprentissage », (Projet MANFORM). Elle questionne la démarche dite inductive de la pédagogie de l'alternance à travers les apports de la didactique professionnelle (Pastré et Samurçay, 1995). Les recherches en didactique professionnelle consistent en l'analyse des savoirs et des situations professionnelles de référence, en vue de l'élaboration de situations de formation (Pastré et Samurçay, 1995), en prenant en compte la part importante de conceptualisation en acte (Vergnaud, 1996) qui intervient lors du traitement de situations de travail.

Nous débuterons notre propos par un état des lieux des travaux concernant la « démarche inductive » qui fonde la spécificité de la pédagogie de l'alternance, pour ensuite, questionner cette pratique au regard de la didactique professionnelle. Enfin, nous considérerons en conclusion, les apports possibles de la didactique professionnelle.

A- Etat des lieux : démarche inductive et didactique de l'alternance

1. La démarche inductive en pédagogie de l'alternance

Mauduit-Corbon et Martini (1999, p. 19) indiquent l'approche inductive comme un principe important de la pédagogie de l'alternance. D'un point de vue théorique, Besnier (1996, p. 38) décrit, à propos de la science : « l'alternative : se persuader par les sens (et soutenir l'origine empirique de toute connaissance) ou bien se soumettre à la raison (et défendre une conception strictement mathématique du savoir) ». Mais, il reconnaît qu'il s'agit d'une position abstraite, puisqu'en fait la science a loupé entre les deux : « aller au devant des faits grâce au raisonnement ou bien s'attacher au verdict de l'expérience pour contrôler les démonstrations ». La « démarche inductive » dans sa version complète, de la pédagogie de l'alternance cherche d'ailleurs à faire jouer la boucle entre mouvement inductif (du concret, particulier, aux concepts généraux) et mouvement déductif (des concepts aux cas particuliers).

Plus concrètement, la démarche inductive préconise, selon les manuels méthodologiques (Visseaux et al., 1990 ; Schneider, 1999 ; Mauduit-Corbon et Martini, 1999), de partir des expériences en entreprises, des apprenants, pour : 1- les « récupérer » en centre de formation, lors de réunions de restitution et de mise en commun des vécus, dès leur retour d'entreprise, 2- les comparer afin d'en extraire les éléments invariants afin d'aller aux lois et aux concepts, et 3- amener les apprenants à appliquer ces nouveaux apports dans l'atelier du centre ou lors de la prochaine période en entreprise. Des outils aident dans la mise en oeuvre de la démarche inductive, la fiche navette par exemple, qui selon Mauduit-Corbon et Martini (1999, p. 39), permet de « susciter observation et questionnement sur le poste de travail ».

Cette « boucle de l'alternance » doit pouvoir déployer une véritable dialectique entre cognition et action, si elle est mise en oeuvre à la manière d'un enseignement « vivant », qui va

selon Bachelard (1938-1960, p. 246), « être agité entre le flux et le reflux de l'empirisme et du rationalisme ».

2. Une didactique de l'alternance

Cette démarche est d'ailleurs enrichie par les propositions de Geay (1998). Il élabore une « didactique de l'alternance », à travers une méthodologie pluridisciplinaire, dite de « travail de recherche en alternance » (ou T.R.A.), où il invite à :

1- mettre en mots, à travers « l'analyse des situations de travail les plus complexes, pour y repérer les « savoirs outils » (technique, mathématique, linguistique, scientifique...), afin de les mettre en scène ou en chantier ou en problème » (Geay, 1998, p. 130) ;

2- donner du sens par des situations problèmes (complexes, ouverts, non encore définie et dont la solution dépend du contexte) a-didactiques (posant véritablement problème pour l'apprenant), que le formateur doit identifier parmi les problèmes ouverts rencontrés. « C'est donc à une didactique de la problématisation qu'il faut recourir dans l'alternance pour faire surgir le sens », annonce Geay (1998, p. 128), qui précise : « la situation problème signifiante, quand elle émerge, ne peut être que produite par l'alternant lui-même et elle vaut mieux que toutes celles élaborées par l'enseignant » (1998, p. 129). Mais, cela impose un travail moins confortable, pour le formateur qui doit considérer des éléments pas toujours connus, et pour qui chaque situation d'apprenant devient un cas d'étude.

3- développer une pédagogie de l'incident, puisque « c'est à partir des pannes, des anomalies, des imprévus, bref des problèmes rencontrés que se développent les capacités de résolution de problème en situation et se constituent les compétences professionnelles » (Geay, 1998, p. 169).

Mauduit-Corbon et Martini (1999, p. 52) mettent en garde contre le fait que : « se référer implicitement ou explicitement à des situations moyennes, standards, efface ou bloque la verbalisation, renvoie l'expérience à quelque chose que l'on va qualifier de détail, de « hors norme », d'inutilisable pour apprendre quelque chose à portée générale ».

B- Questionner l'alternance au regard de la didactique professionnelle

1. Quelques remarques importantes

A partir de cet état des lieux sur les travaux en didactique de l'alternance, nous établissons trois ensembles de remarques. Tout d'abord, la « pédagogie de l'incident », proposée par Geay pourrait être complétée, selon nous, par une forme de « pédagogie de l'étonnement », en considérant « l'incident » selon un sens plus large, qui renverrait à un inattendu de deux ordres : vis-à-vis du réel par rapport à ce qui est prescrit, mais également, vis-à-vis du sujet, qui s'étonne d'un phénomène non prévu ou partiellement conceptualisé par lui.

De plus, par sa méthode des T.R.A., Geay, propose d'aller bien plus loin que la simple mise en œuvre d'une démarche inductive, notamment, en invitant à « susciter chez les apprenants une activité de formulation d'hypothèses soumises à réfutation ». En revanche, il aide peu les formateurs sur le second mouvement (de généralisation, de modélisation) de la démarche, à l'instar des guides méthodologiques sur l'alternance, tout aussi important que le premier mouvement (consistant au passage de l'action vers l'explicitation). Il semblerait que l'on en reste à une première forme de « pragmatisme de la connaissance » (Munoz, 2003), sans en passer par sa forme théorisée, ou du moins en la « donnant », par un retour aux « savoirs outils », sans en reconstruire le chemin qui y a mené, notamment par la prise en compte des savoirs pratiques (concepts-en-actes de Vergnaud) plus informels, déployés dans l'action. En effet, Geay redéfinit la situation de travail à partir des « savoirs outils », qui renvoient davantage à des savoirs généraux, mais pas à des connaissances spécifiques au traitement de la situation, tels que les concepts pragmatiques de Pastré par exemple.

Enfin, pour Geay (1998, p. 131), l'« inversion de la démarche didactique traditionnelle », est « essentielle dans l'alternance avec des jeunes impliqués dans des situations de travail en grandeur réelle ». Il reconnaît d'ailleurs qu'elle « relève de la même didactique professionnelle que pour les salariés de la formation continue », mais sans en prendre en compte les apports plus récents.

2. Eléments d'analyse au regard de la didactique professionnelle

Comme le préconise le recours aux séances de débriefing de Pastré, initiateur de la didactique professionnelle (1991), s'il semble que le « moyen le plus efficace dans le développement des compétences ne soit pas la reproduction de l'exercice, mais bien plutôt l'analyse de l'action » (Pastré, 1999, p. 161), alors l'approche inductive de l'alternance, devient une « démarche d'après coup », où « les sujets sont désormais en quelque sorte délivrés de la préoccupation de l'agir » ; même s'il est vrai que les traces objectives de l'activité, qui existent, par exemple, sous formes de « fiches navette », y sont moins complètes que dans le cas de l'usage de simulateurs pour la formation professionnelle, où sont déployées des séances de débriefing, à partir de traces enregistrées de l'activité.

Pastré (1999, p. 156-158) indique que si les deux formes de développement des compétences (formation en alternance et formation sur simulateur) relèvent bien d'une « didactique des situations », en outre, il émet deux types de critiques à l'égard de l'alternance, estimée risquée (« seul un bon expert peut oser faire fonctionner un système technique réel dans la zone de ses limites ») et soumise et soumise à la logique de production dans le conflit d'objectifs entre production et apprentissage. Rappelons que les travaux de Pastré se situent dans le cadre du risque nucléaire. Effectivement, les risques sont plus grands dans l'alternance, mais cela pose plusieurs questions : est-il formateur de circonscrire tous les risques ? Les situations au risque totalement épuré, n'entravent-elles pas une nécessaire construction du risque par les acteurs ? Sur ce point, Amalberti (1995) indique la perte de la « sécurité écologique » chez les opérateurs agissant dans des systèmes hyper-sécurisés. En ce qui concerne le conflit d'objectifs, est-il nécessaire de l'évacuer ? Ne doit-on pas, justement le considérer comme une spécificité de l'alternance ? Si la priorité est donnée à l'objectif de production, notamment durant la séquence d'alternance en entreprise, il s'agit d'une part de prendre en compte la part de formation en centre, qui rétablit l'objectif de formation, et d'autre part, de considérer la part de formation au sein de la séquence en entreprise, concrétisée par l'accompagnement et les commentaires du tuteur, ou compléter une fiche-navette relèvent bien de la formation.

Par ailleurs, il faut préciser que dans le système alternance, la distanciation vis-à-vis de la situation de travail, permettant la prise de conscience, se réalise à plusieurs niveaux : à un niveau proche de l'activité, via le tuteur, ou via les outils de suivi, comme la fiche navette, et à un niveau indirect, a posteriori, en centre de formation, via les séances de récupération des vécus professionnels et leur exploitation. Cependant, ce niveau de retour sur les pratiques n'apparaît pas suffisamment fin, comparativement à celui qui est rendu possible sur les simulateurs, mais aussi par rapport à ce qui pourrait être développé au regard des concepts et méthodes de la didactique professionnelle. Ainsi, est-il légitime de se poser des questions sur les améliorations à apporter ?

Conclusion

Après avoir présenté un état des apports de la « démarche inductive » en pédagogie de l'alternance, enrichie par une « didactique de l'alternance », nous avons questionné cette pratique à travers les travaux réalisés dans le courant de la didactique professionnelle, notamment, à travers la méthode de débriefing proposée par Pastré, dont certaines caractéristiques sont communes aux deux démarches. La première de ces caractéristiques est que les deux démarches procèdent d'une « didactique des situations ». Nous avons aussi souligné les principales différences. Nous proposons en guise de perspectives quelques pistes de propositions issues de la didactique professionnelle pour améliorer la démarche inductive en alternance.

Quelle méthode de débriefing peut être développée dans l'alternance ? Quels outils par exemple, pourraient permettre d'aider les apprenants à repérer des déterminants de leur activité (en termes de concepts-en-actes ou structure conceptuelle de la situation), pour alimenter plus pertinemment les séances de récupérations de vécus professionnels et aider les formateurs à repérer parmi les diversités d'observations les « invariants opératoires » (Vergnaud, 1996) pour une même classe de situation ? Comment aider les acteurs à mieux réaliser ces distanciations promptes au développement de la prise de conscience et à la généralisation des vécus en concepts ?

Au-delà de proposer à l'ensemble des acteurs de l'alternance (formateurs, tuteurs, apprenants), une double formation aux outils conceptuels et méthodologiques, d'une part, de l'ergonomie pour mieux observer et analyser les situations professionnelles, et de la didactique professionnelle pour mieux identifier les situations formatrices et profiter des apports du débriefing, d'autre part, il apparaît important d'imaginer aussi des dispositifs prompts à améliorer la démarche inductive.

Sur les manières d'imaginer ces dispositifs, pourquoi ne pas s'inspirer du dispositif d'observation-débriefing (Munoz, 2001), selon une méthodologie d'élaboration de « traces de l'activité » (à partir de grilles d'observation, de chroniques d'activités, d'analyse de poste, etc.), analysées ensuite, au sein de laquelle tous les acteurs de l'alternance pourraient prendre part (apprenants y compris en tant que co-analyseurs de leur propre activité), à différentes étapes du processus de travail et de formation. Cependant, des approches plus armées, quoi que plus difficiles à mettre en œuvre, à l'aide de vidéo de l'activité, par exemple, telle que celle préconisée dans la thèse de Six-Touchard (1999) pourraient aussi être envisagées.

Bibliographie

- Amalberti R. (1995) « Paradoxes de la sécurité des grands systèmes à risque, le cas de l'aéronautique » in *Performances humaines et technologiques*, n° 78, septembre-octobre, pp 45-55.
- Bachelard G. (1938-1960) *La formation de l'esprit scientifique*, Ed. Vrin, 256 p.
- Besnier J. M. (1996) *Les théories de la connaissance*, Edition Flammarion, Paris.
- Geay A. et Sallaberry J. C. (1998) *L'école de l'alternance, Alternances, Développements*, L'Harmattan, Paris, 193 p.
- Mauduit-Corbon M. et Collectif (1998) « Apprentissage : Pédagogie de l'alternance, guide méthodologie », *Liaisons Pédagogiques*, n° 14, Documents M. E. N.
- Mauduit-Corbon M. et Martini F. (1999) *Pédagogie de l'alternance*, Edition Hachette Education.
- Munoz G. (2001) « Prospectives et perspectives en matière d'évaluation formative des formateurs : une approche de la didactique professionnelle ». *Contribution au colloque Les interactions entre formation et évaluation*, Aix-en-Provence, ADMEE, Janvier 2001.
- Munoz G. (2003) *Formation en alternance et pragmatisme des connaissances*, thèse, université Paris 8, Laboratoire Cognition et Usages.
- Pastré P. (1991) *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : Rôle de la conceptualisation dans la conduite de réaction automatisées*, Thèse.
- Pastré P. (1999) « Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences », in Club CRIN, collectif (1999) *Entreprises et compétences, le sens des évolutions*, les cahiers des clubs CRIN, 2ème séminaire du Club CRIN Évolutions du travail face aux mutations technologiques, Dijon, pp 141-164.
- Pastré P. et Samurçay R. (1995) « La conceptualisation des conditions de travail dans la formation des compétences », *Éducation Permanente*, n° 123, pp 13-31.
- Schneider J. (1999) *Réussir la formation en alternance : organiser le partenariat jeune-entreprise-organisme de formation*, INSEP Éditions, Paris.
- Six-Touchard B. et Rabardel P. (1995) « Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail », *Éducation Permanente*, n° 123, pp 33-46.
- Vergnaud G. (1996) « Au fond de l'action, la conceptualisation », Barbier J.M. (Direction) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, P.U.F.
- Visseaux E. X. et Collectif (1994) « Pédagogie de l'alternance », fascicule I : Présentation et recommandations, *Liaisons Pédagogiques*, n° 12, avril, Documents M. E. N.