

PRATIQUE RÉFLÉCHIE DE L'ALTERNANCE ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES AU COLLÈGE

Ma charge de mission *alternance et pédagogie* auprès du DAFPIC de l'Académie d'Orléans-Tours définit par son appellation le territoire et le domaine de mes interventions : le second cycle professionnel et technologique ainsi que les formations BTS.

Il y a trois ans, l'introduction du *parcours dérogatoire pour collégiens décrocheurs* puis, cette année, la mise en œuvre de l'option et du module *Découverte Professionnelle* ont entraîné une multiplication des interventions dans les collèges dans le cadre de la formation continue des enseignants. Enfin, un module optionnel proposé à l'IUFM parmi plusieurs dizaines d'autres n'a pas été retenu, pour de très nombreuses raisons dont l'une est que le mot *alternance* ne renvoie pas à la représentation d'une pratique pédagogique adaptée à l'univers du collège.

C'est à partir de ces deux entrées que la problématique s'est imposée tout au long des derniers mois en ces termes *En quoi l'alternance peut-elle constituer une ressource pour construire des parcours de réussite en formation initiale autre que professionnelle, particulièrement au collège ?*

Avant d'aborder le *chaudron de la fabrication pédagogique* (Houssaye, 2002) que constitue, de mon point de vue, l'alternance comme fait éducatif, il semble important dans une première partie d'expliquer la genèse de la question. La deuxième partie visera à décontextualiser le concept de sa dimension professionnelle afin de mettre en exergue le mouvement temporel pour s'intéresser, ensuite à la question du processus de formation - articulation temps / espace / forme -, ce sera l'objet de la troisième partie.

1 – La genèse du problème

Cette communication, dans sa temporalité, se situe après plusieurs années de pratique professionnelle de conception, construction, accompagnement d'ingénieries¹ de formation en alternance en interaction continue avec des travaux de recherche portant sur cette forme pédagogique. La pratique réfléchie de l'alternance, dans sa diversité, de niveaux, de publics et de secteurs enseigne que c'est en premier lieu, au sein même de l'institution formatrice, dans l'établissement, l'équipe pédagogique, au sein de chaque discipline qu'il est nécessaire tout d'abord d'articuler, de construire des liens afin de communiquer sur un projet de formation. Ensuite, le travail partenarial avec l'entreprise est possible et largement facilité. En formation au collège ou auprès d'enseignants en primaire d'une ZEP, le « modèle cognitif », le méta-cadre construit pour travailler l'alternance en contexte professionnel « fonctionne » et se révèle pertinent. Des événements récents dévoilent la solitude² des enseignants face aux violences et lui font écho. Mais peut-être est-ce l'occasion d'ouvrir la question plus largement comme une autre manière de concevoir le processus de formation.

¹ Formation continue d'enseignants du second degré des filières professionnelles et technologiques (niveau V au niveau III) de l'Éducation Nationale, Master sciences de l'homme et de la société, Ingénierie de formation, formation initiale en sciences humaines d'étudiants d'un Institut de Formation en Soins Infirmiers.

² Le Monde quotidien 15-16 janvier 2006 à propos colloque mondial organisé à Bordeaux – Troisième conférence mondiale sur la violence à l'école. *Le pli du travail en équipe n'y est pas donné* dit Eric Debarbieux

2 - L'alternance : d'une contextualisation réductrice au « mouvement temporel pour mettre en sens des moments séparés » (Pineau, 2005, p. 111)

La contextualisation est une des conditions essentielles de l'efficacité du fonctionnement cognitif (Bastien, 1992). Situer les informations dans leur contexte permet de leur donner du sens et alternativement les mieux connaître permet de s'en séparer. C'est le paradoxe de l'origine que décrit Daniel Sibony (1991, p. 31) - *il nous faut une origine à quitter, une d'où l'on puisse partir, et si l'on en a, le danger est d'y rester (...)* - qui permet d'oser la décontextualisation pour retrouver la dénotation par un détour étymologique.

Aujourd'hui, l'usage du terme et les travaux des auteurs portent principalement sur la formation professionnelle initiale et continue des jeunes et des adultes, publique et privée. Bertrand Girod de l'Ain (1974, p. 237) dans l'ouvrage qui fait suite au colloque de Rennes en 1973, propose une alternance qui peut se résumer en ces termes *«une structure pédagogique permettant de délivrer un diplôme garantissant autre chose que des connaissances livresques, c'est à dire à la fois un savoir, un savoir-faire et une expérience humaine.»*. Redécouverte dans les années 1970-1980, la vieille formule d'un enseignement, lié à l'exercice d'une profession appelé communément l'alternance, a toujours existé sous la forme d'une pédagogie de luxe (Guy Berger, 1992). En effet, les écoles d'ingénieurs, de commerce, de médecine... ont toujours intégré dans la formation, des stages, à l'usine, à l'hôpital, à l'étranger... L'alternance, écrit également Jean Houssaye (1997, p. 25), est particulièrement appropriée en tant que mode pédagogique, dans un contexte où les maîtres-mots semblent bien être modernisation, révolution technologique, mutations industrielles et formation appropriée, *la formation se voit attribuer un double rôle celui de régulateur social et celui de processus producteur de qualification.*

Le concept est depuis lors fermement maintenu dans le contexte d'expression qui est le sien celui de la professionnalisation au point que ce qui le fonde, sa dénotation première, d'ordre temporel est peu explicitée ni pragmatiquement travaillée en formation initiale.

Étymologiquement, le terme est construit sur *alternare* qui remplace à la fin du XIV^{ème} siècle celui d'*alternation* utilisé principalement en musique (J-J. Rousseau, dictionnaire de musique). Il traduit une ondulation plus ou moins fréquente de deux sons très voisins qui n'est pas un balancement très léger. Le mot renvoie, dans le domaine de la physique, au mouvement léger et régulier d'un fluide qui s'abaisse et s'élève alternativement. Le caractère ondulateur, quant à lui, différent du rythme induit la succession répétée dans l'espace ou dans le temps des éléments d'une série, souligne la question du lien, de l'entre deux, de la reliance, là où l'on voit coupure et rupture, l'ondulation révèle le lien. L'ondulation fait écho aux travaux conduits par A. Reinberg (Montagnier, 1991) portant sur la chronobiologie humaine. Les manifestations physiologiques et psychiques de l'homme ne sont ni illimitées, ni réparties au hasard dans la journée, le mois ou l'année. Elles suivent des rythmes que l'on caractérise d'abord par leur période. Un biorythme caractérise la variation périodique régulière d'un phénomène physiologique. On distingue les biorythmes endogènes - cardiaque, respiratoire, menstruel, ... - et les biorythmes exogènes - diurne, annuel ... Il n'est pas de vie sans rythme. Invoquer l'alternance comme fondement humain de l'acte de vivre et d'apprendre ne semble pas déraisonnable.

Alternance comme *alternation* ont en commun *alter*, l'autre celui qui s'oppose, celui qui est différent. Étymologiquement, la *différence* est ce qui est écarté, séparé. Le mot vient du latin *differre*, de *di*, exprimant écartement, et *ferre*, porter : porter au loin. De là résulte que la différence est relative à des objets que l'on compare. Le Littré indique trois synonymes. La *diversité* qui peut être relative à un seul et même objet car la diversité est ce qui est tourné de plusieurs côtés. La *disparité* se dit d'objet qui ne sont pas pareils, qui n'offrent pas de parité. Le mot est plus fort que différence qui se limite à indiquer qu'il y a des points où ces objets diffèrent. Et enfin, la *variété* qui présente un ensemble de formes non semblables, comme par exemple la variété des visages humains.

Réfléchi ainsi, l'alternance fait éclater les frontières qui la confinait dans le contexte professionnel pour faire d'elle un *synchroniseur écologique type* (Pineau, 1993), un *Zeitgeber*, un

donneur de temps. Dans l'espace de l'école, du collège, ce synchroniseur dévoilé ouvre la voie à une réflexion sur le processus de formation.

Les *autres alternances* structurant l'acte d'enseignement / apprentissage (théorie et pratique, implexe et complexe, simple et compliqué, déduction et induction, algorithme et heuristique ...) perçues comme autant d'alternatives et de possible terreau de la diversité en formation, ne peuvent être ici envisagées, mais ne sont nullement exclues.

3 - Articulation temps / espace / forme comme construction pédagogique et didactique visant la réussite des élèves au collège.

Le collège représente un *espace* unifié mais en apparence seulement. Il est en réalité constitué d'une pluralité d'espaces, à l'intérieur comme à l'extérieur. Il serait fastidieux de les identifier mais il n'est pas sans intérêt d'en nommer quelques uns pour se représenter leurs séparations : salle de physique, d'éducation artistique, d'histoire - géographie, de sports, salle des professeurs Entre ces lieux, comme autant d'espaces isolés, il n'y a pas davantage de communication que dans le cas d'une alternance dite juxtapositive où sont placées côte à côte des périodes en des lieux différents.

Le rythme que connaît l'école est caractérisé par une alternance très spécifique vacances / école. A l'intérieur du *temps* école, l'emploi du temps distribué aux élèves en début d'année correspond à la description d'un état caractérisant le monde de l'école. Chaque jour et de manière répétitive par semaine et/ou par quinzaine, ce sont les mêmes séquences qui se succèdent tout au long de l'année. Chaque espace – temps est occupé par un enseignant et sa discipline. Chaque enseignant dans sa discipline organise et construit le lien d'une séquence à l'autre et une articulation tout au long de l'année scolaire dans chaque discipline. L'année scolaire est découpée en trois grandes périodes constituant autant de trimestres donnant lieu à l'élaboration du bulletin scolaire.

Les *produits* sont constitués des devoirs et des travaux. Les notes et les appréciations se succèdent également. Une synthèse est élaborée par le professeur principal, soumise à l'équipe, signée par le principal.

Le tout « formation » est un consensus d'adultes. S'interroger sur le référentiel temps-espace-forme en réfléchissant les multiples alternances qui s'y exercent, peut être envisagé de deux points de vue, le premier s'intéresse aux jeunes en formation, le second à leurs enseignants.

Les *enfants* qui réussissent sont ceux qui ont intuitivement compris les liens entre chacun des champs disciplinaires, perçoivent et comprennent les redondances, bref savent tirer profit d'une alternance entre les périodes que constituent, de fait, chaque espace-temps disciplinaire, une alternance qui ne dit pas son nom. Parmi les enfants qui ne réussissent pas, il est possible, en tous les cas c'est une des hypothèses de travail, à la suite de travaux conduits par Philippe Meirieu, que les liens ne se fassent pas, entre les espaces disjoints des disciplines, entre ce qui se fait à l'école et ce qui se vit à la maison ; toutes ces alternances implicites qui ne se dévoilent pas apparaissent comme autant d'obstacles à la réussite. Explicites et explicités, ils participent au dialogue avec les jeunes et les familles et à la construction de leur projet.

C'est certainement réel pour beaucoup d'enfants mais il est tout aussi prégnant de constater que beaucoup d'*enseignants* ignorent les contenus enseignés par leurs collègues ou en ont une représentation désuète ou fondée sur la personne et non le contenu. D'une alternance *implicite* on passe alors plutôt à une alternance *impossible*. C'est cet impossible qui est ébranlé par les interrogations proposées ci-dessous et aboutit à la question *Quelles sont les fonctions et les transformations ou les opérations assurées ou à assurer ?*

Selon Edgar Morin (1990 1^{ère} ed., ed. 2005, p. 11), la complexité et la méthode qui permet de la penser, procéderaient d'une véritable *écologie des liens*. Dans complexité, on retrouve la racine *plexus*, (entrelacement) et *plectere*, (tisser). La pensée complexe rend compte des articulations entre des domaines disciplinaires qui autrement sont brisés par la pensée disjonctive, à les prendre ensemble (*cum prehendere*), c'est à dire les comprendre, les con-jointre tout en les distinguant comme les fils très serrés du tissu constitué de fils divers.

Les tableaux, les schémas, les formules des structures chimiques ... (Simon, 1974, p. 133) sont des descriptions d'états qui caractérisent le monde tel que nous le percevons. Les équations des réactions chimiques sont des descriptions de processus, elles caractérisent le monde. Un processus (Le Moigne, 1990, p. 46) est défini par son exercice et son résultat. Il y a un processus lorsqu'il y a au fil du temps T, la modification de la position dans un référentiel « Espace – Forme » d'une collection de « produits » quelconques identifiables grâce à leur forme F.

C'est à partir de ces interrogations qu'un premier modèle a été construit et utilisé pragmatiquement avec les enseignants, les étudiants en situation d'alternance où réfléchissant à cette modalité de formation. Le modèle construit est une représentation artificielle qui symbolise la situation dans laquelle nous agissons. Dans le cas de l'alternance envisagée dans sa forme classique se succèdent, au fil du temps, des périodes qui se déroulent dans des espaces différents. Ce premier modèle décrit les états qui caractérisent l'alternance. Mais cet état ne traduit pas ce qui se passe ou ce que l'on veut faire et pourquoi on veut le faire. C'est à ce point que le concept de base de la modélisation systémique, l'action, intervient. La question posée est alors *Qu'est-ce que ça fait ?* enrichie par ces quatre autres interrogations (Le Moigne, Jean-Louis, 2002) *Qu'est-ce que ça devient ? Qu'est-ce que ça pourrait faire ? qu'est-ce ce qu'on veut faire ? Pourquoi veut-on le faire ?* Toutes ces interrogations convergent vers celle-ci *Quelles sont les fonctions et les transformations ou les opérations assurées ou à assurer ?*

En se plaçant à l'intérieur du collège, une modélisation présentant la succession des séquences disciplinaires produit les mêmes questions et favorise le développement pragmatique de réponses permettant de mettre en place des liens entre les différentes périodes, entre les produits issus de ces périodes afin d'assurer les transformations envisagées, en d'autres termes rendre possible un projet et un acte de formation.

Cependant, pour mettre en place des liens entre des espaces et des moments dont on a pour projet qu'ils forment un tout, renvoie à un préalable *Que savons-nous de ce que font les Autres ? Quelles connaissances avons-nous de ce qui constitue leur « cœur de métier », Quels sont les contenus de leurs champ disciplinaire ? Quelles compétences développent-ils auprès de ceux qu'ils enseignent ? ...* La réflexion produite ici permet de rendre compte de ce qui fut rappelé au début de cette communication que, c'est en premier lieu, au sein même de l'institution formatrice, dans l'établissement, l'équipe pédagogique, au sein de chaque discipline qu'il est nécessaire tout d'abord articuler, construire des liens.

Ces alternances ne se pensent pas pour elles-mêmes. Elles cachent des obstacles à la réussite qui dépendent des enseignants. Deux difficultés sont évoquées ici. La première concerne une connaissance approfondie des contenus disciplinaires des autres disciplines qui participent au projet de formation. Or, s'engager dans cette « mise à plat » dévoile des problèmes majeurs liés à la sémantique : les termes, contenus, connaissances, compétences, capacités, méthodologie sont utilisés, selon les matières avec des significations et des usages différents. Outre ces difficultés qui mettent également en difficulté les élèves, il est un autre problème. Il s'organise autour des redondances qui se dévoilent ; elles peuvent permettre de gagner du temps pour l'élève ou de réaliser le choix pédagogique d'être redondant. Mais elles peuvent être aussi à l'origine de contradictions portant sur l'usage d'un terme ou d'une méthode d'une discipline à une autre.

Plusieurs équipes commencent à travailler ainsi. L'approche individualisée des élèves, les projets liés aux enseignements non disciplinaires comme les IDD³ ou le projet dans l'option découverte professionnelle et tout simplement tout projet pédagogique vont dans le même sens. Le projet d'établissement du collège pourrait être, au niveau local, le catalyseur des articulations entre les différents espaces et temps de la formation. De toute évidence, l'ambition dépasse ce que peuvent construire ensemble les enseignants réunis en équipe pédagogique et doit être relayée à tous les niveaux de l'institution et dans la perspective d'une formation initiale et continue des enseignants.

³ Itinéraires de découverte.

Conclusion tout à fait temporaire

La méthode qui permet de penser la complexité appliquée à l'alternance comme fait éducatif permet d'ouvrir à d'autres possibles une réflexion centrée sur la réussite des élèves en interrogeant successivement des alternances « intra muros » implicites et/ou impossibles. Objet de communication pour cette biennale, la réflexion et le projet qui la sous-tend sont également pour les enseignants et membres des équipes pédagogiques qui s'y sont engagées le support d'un travail coopératif ressenti comme nécessaire aujourd'hui.

Bibliographie

- Bastien, Claude**, « Le décalage entre logique et connaissance », in *Courrier du CNRS*, n° 79, Sciences cognitives, octobre 1992.
- Berger, Guy**, 1992, « Evaluation des acquis et alternance » in *Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, L'alternance, histoire et enjeux*, Paris, La documentation française, 402 p., pp. 331-339.
- Clénet, Jean**, 2002, *L'ingénierie des formations en alternance « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire ... »*, Paris, L'Harmattan.
- Girod de l'Ain, Bertrand**, 1974, *L'enseignement supérieur en Alternance*, Paris.
- Guillaumin, Catherine**, 2005, « Apprendre, Ailleurs, Autrement, Construction et accompagnement d'une ingénierie pédagogique de l'alternance » in *Revue Eduquer sous la direction de Franck Morandi, Conater Cognition et professionnalisation*, n° 10 octobre, Paris, L'Harmattan.
- Guillaumin, Catherine**, 2005, « Analyse des pratiques professionnelles dans les Instituts de Santé », in *Dominique Millet et Bernard Séguier, De l'analyse des pratiques professionnelles en formation Education, Santé, Travail social*, Paris, Seli Arslan.
- Housaye, Jean**, sous la direction, 6^{ème} édition 2005, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF
- Houssaye, Jean**, 1997, « L'alternance dans une histoire des courants pédagogiques », in *Revue Pour, L'alternance en formation, un projet à construire*, n° 54, juin.
- Husti, A.**, 1985, *Temps mobile*, INRP, Paris.
- Kolb, D.**, 1984, *Experimental learning experience as a source of learning and development*, Englewoods Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1984,
- Le Moigne, Jean-Louis, 2002**, « L'ingenium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, Sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie » in *Guillaumin, Catherine, coordinatrice, Actualités des nouvelles ingénierie de la formation et du social*, Paris, L'Harmattan, p. 22.
- Le Moigne, Jean-Louis**, édition 1993, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.
- Meirieu, Philippe**, 1992, « La logique de l'apprentissage dans l'alternance » in *Actes du colloque les jeunes et l'alternance Ecole-Entreprise*, Lyon, MAFPEN
- Montagnier, Hubert**, 4^{ème} édition 1991, *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent Ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris, Stock / Laurence Pernoud.
- Morin, Edgar**, édition 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Points Essais.
- Peretti (de), André**, 1993, *Controverses en éducation*, Paris, Hachette.
- Piaget, Jean et al.**, 1977, *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, t. 1, *L'abstraction des relations logique-arithmétique*, t. 2, *L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*, Paris, PUF.
- Pineau, Gaston**, 2005, « Respirer sa vie : déverrouiller l'apprentissage des rythmes vitaux » in *Revue Education Permanente* n° 163/2005-2.
- Pineau, Gaston**, 1993, « Alternance et recherche alternative : histoire de temps et de contretemps » in *Education Permanente* n°115-2.

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

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.