LIVRE Phronesis Collection

Jean Clénet

FORMATIONS EN ALTERNANCE
AU CŒUR DE L'AVENTURE HUMAINE

CHAMP SOCIAL
ÉDITIONS

SOMMAIRE

Préface. Philippe Maubant — 11

Introduction. L'expérience, essence et puissance de l'alternance — 15

chapitre premier. Expériences d'alternances : vivre leurs développements et comprendre leurs dynamiques qualitatives — 21

Histoire et mémoires d'alternances, d'où parlons-nous ? Le singulier de l'expérience humaine — 22

- Au-delà du singulier, des particularités éducatives résistantes aux standards — 23
- Des enjeux forts de l'alternance restent en souffrance… — 27
- Expériences et conscience de l'expérience : dire d'où l'on parle — 30
- Des conceptions de l'alternance et des épistémologies en constructions — 45
- Concevoir la qualité de l'alternance : de puissants invariants issus des expériences — 49
- Penser la qualité comme compréhension de phénomènes situés et humainement engagés — 52

L'alternance, tensions dans la cité, dans les idées, dans les institutions — 52

- Entre réussites, tensions et institutionnalisation — 53
- L'alternance dans la cité : des déficits stratégiques et politiques (…) ? — 53
- L'alternance, des tensions entre représentations sociales et conceptions — 60
- L'alternance : des tensions socio-institutionnelles — 63

Alternances, perspectives et conditions de développement de l'alternance en formation — 65

- L'accompagnement au service d'une ingénierie des formations par alternance — 66
- Accompagner au service d'une ingénierie de formation de qualité — 69
- Concevoir la qualité et ses organisations : un travail local — 70

Penser et travailler les légitimités politiques, socio-éducatives, pédagogiques et humaines des formations par alternance — 72

CHAPITRE II. Entre-deux ; comprendre les puissances et les sensibilités de l'expérience, là où le sujet du « faire pour comprendre » est l'objet du connaître — 79

Le sens humain de l'expérience : vers une essence éducative — 80

L'expérience concerne les domaines de la pensée et de l'activité — 80

Faible reconnaissance de l'expérience humaine— 82

L'expérience, processus apprenant ou prétexte à exclusion ?— 85

Expériences et autoréférences — 89

Expériences et qualités du sujet — 93

Les conceptions : des référents humains pour concevoir la qualité — 95

La formalisation de l'expérience par le sujet : des tensions entre-deux — 100

Entre expériences et savoirs, l'entre-deux de la formalisation — 101

Quelques dimensions actives des expériences vécues : retours et pouvoirs de déplacements ; mémoires et histoires, reconnaissances et partages… — 107

CHAPITRE III. L'accompagnement des acteurs et des organisations de formation : impulser des génies de la reliance et développer la qualité de l'alternance — 119

Énoncer les principes des accompagnements organisationnels conçus pour développer la qualité des formations en alternance — 119

Quelques moments « heuristiques » importants de l'accompagnement — 123

La Formation-Action-Recherche : un moyen d'accompagner le développement politique et stratégique de l'alternance — 126

Expériences et recherches sur la qualité de l'alternance : quelques actions et idées fondatrices — 129

De quelques formes récurrentes et des effets significatifs de cette politique — 137

La Formation-Action-Recherche : accompagner l'organisation pour atteindre une ingénierie de formation de qualité — 140

Une stratégie d'intervention contextualisée, finalisée et qui fait système — 142

Transformer par l'accompagnement : quels processus ? — 146

Le modèle de la FAR : conceptions, retours d'expériences — 150
Conceptions : des processus humains et leurs effets — 151
Modélisation générale simplifiée de la FAR — 155
Les leviers d'action pour la phase exploratoire — 156
Les leviers d'action pour la phase de développement — 157
Résultats, limites et postures des acteurs dans l'intervention (FAR) — 158
L'enjeu du développement des partenariats internes et externes — 159

Conclusions générales. Développer l'alternance : comprendre ses qualités éducatives, travailler l'expérience et mobiliser les processus humains, s'engager et accompagner pour relier — 165

Bibliographie — 170

REMERCIEMENTS

À ces jeunes et adultes avec qui nous avons appris à construire des autrements éducatifs.

À ces enseignants, formateurs, directeurs d'écoles et d'organisations socio-professionnelles, à ces responsables d'entreprises et à ces politiques qui nous ont fait confiance.

Et un grand merci à Anne-Marie pour ses lectures et mises en page, et à nos lectrices et lecteurs, Lionel, Raymonde, Roger.

DÉDICACE

Nous dédions ce livre à ces jeunes en souffrance d'école et/ou de travail, souvent perdus et sans projets. Nous dédions aussi ce livre à ces adultes en formation professionnelle, à ceux inscrits en formation supérieure et/ou universitaire à la recherche d'un parcours formatif choisi, original et puissant. Tous ont en commun de vivre des situations où l'expérience humaine reste peu considérée. Quand celle-ci devient un fardeau, quand on en a trop ou pas assez, l'expérience devient prétexte à exclusion, quand l'entre-deux des expériences et des savoirs n'est plus que béance et que le sens s'y évanouit.

Nous avons écrit cet ouvrage en pensant à ces gens rencontrés tout au long de notre parcours personnel/professionnel. À ceux chargés d'éducation-formation par l'alternance et qui la pratiquent entre heurs et malheurs. À ces décideurs qui la prônent ou l'ignorent sans toujours mesurer ce qu'elle peut porter d'humain et de possibles éducatifs. À ces concepteurs et ingénieurs de formation mandatés pour la construire et confrontés à ses différents cadres idéologiques et pédagogiques. À ces enseignants et/ou formateurs, tantôt acteurs et inventeurs, tantôt opposants farouches, soumis au modèle de l'éducation-formation à temps plein. À ces parents qui doutent ou ignorent l'alternance, préférant inscrire leur progéniture dans des dispositifs éducatifs reconnus. À ces artisans et entrepreneurs qui croient dans l'alternance, mais pour qui la réglementation qui l'encadre constitue parfois un frein à leur engagement dans ces dispositifs singuliers. À ces professionnels inquiets confrontés à la problématique de la transmission de leurs expériences et de leurs entreprises. À ces orienteurs scolaires soucieux de l'avenir d'autrui, mais hésitant face aux chemins les moins empruntés.

Avec, mais aussi grâce à eux, nous avons appris de l'alternance. Nous avons compris l'intérêt de valoriser les expériences humaines, de les transposer en énergie apprenante, en connaissances et en savoirs, de les

transcender en sciences avec conscience (Morin, 1990). Avec eux, nous avons appris à concevoir de singulières alternances, sous réserve qu'elles soient politiquement pensées dans leurs finalités, projets et développements, qu'elles soient issues de situations prises en vraie grandeur, conçues en reliances, qu'elles fassent objets d'engagements et de responsabilités réendossées, d'intelligences et de pouvoirs partagés.

Exaltant projet de vie pour construire de singulières alternances, intelligibles, viables !

Préface

L'alternance en formation, la formation par alternance, la formation en alternance, la pédagogie par alternance, la pédagogie de l'alternance, l'alternance éducative, autant de construits pour évoquer une idée simple mais ambitieuse : user et jouer des différents espaces et des différents temps pour aider autrui à apprendre. Ce louable dessein s'enracine dans une confiance absolue dans l'hétérogénéité des expériences comme condition de réussite des apprentissages sociaux et professionnels. Par la défense d'un tel postulat, l'alternance en formation se veut aussi susciter réflexion et décision chez celles et ceux en charge du pilotage des systèmes éducatifs et des dispositifs de formation. À cet égard, l'alternance abandonne peu à peu ses attributs de la formation professionnelle pour devenir une proposition philosophique : la réalité plurielle des expériences humaines structurées dans différents lieux et selon différentes temporalités participe de processus disruptifs nécessaires à des déconstructions et à des reconstructions de savoirs.

Dès lors, l'alternance tend à se décliner comme proposition philosophique et plus particulièrement comme conception d'une éducation à faire advenir. À cet égard, elle est portée par des pionniers, tant philosophes que pédagogues. Elle est actualisée par les dispositifs qui naissent et qui meurent au gré des orientations politiques et des financements. Elle suscite enthousiasme de la part des éducateurs et des formateurs. Toujours friands d'argumentaires idéologiques, les décideurs s'en saisissent également sans nécessairement expliciter ses finalités ni leurs conceptions des valeurs de l'alternance. Quant aux chercheurs, ils prennent occasionnellement l'alternance pour objet d'étude. Mais ils ne se soucient guère des nombreux écrits antérieurs issus de travaux de recherche ni des textes de philosophes ou de penseurs ayant défini la valeur de l'alternance sans même nécessairement avoir besoin d'utiliser le mot.

Lorsque Jean Clénet nous a soumis son projet d'ouvrage, nous restions dubitatifs sur l'intérêt d'un tel livre. Quoi dire de plus sur l'alternance en formation que ce qui s'écrit depuis plusieurs décennies ? Comment éviter la lecture d'un trop plein d'évidences conceptuelles et théoriques qui ponctuent parfois hélas les écrits scientifiques des sciences de l'éducation ? Comment échapper au lyrisme de celles et ceux qui pensent trouver dans l'alternance le porte-étendard de leurs utopies éducatives ? Comment dépasser les constats maintes fois présentés sur les freins ou les résistances à la mise en œuvre de l'alternance en formation ? Comment traiter de cet objet sans risquer de le noyer par des références excessives à des effets de mode scientifique et pédagogique comme les savoirs expérientiels, la bienveillance en éducation ou encore l'analyse de pratiques ?

Or, l'ouvrage de Jean Clénet parvient à éviter ces redoutables écueils. Il propose en effet un outil d'intelligibilité de l'alternance en formation. Il soumet au lecteur deux manières permettant de se saisir de cet objet curieux du désir : les expériences humaines d'une part et l'apprentissage d'autre part. En parvenant à établir les bases d'un plaidoyer en faveur de la fonction heuristique des expériences humaines, il plonge dans son propre parcours de vie pour illustrer sa thèse et pour convaincre de la toute-puissance de l'adage du poète : rien n'est jamais acquis à l'homme ni sa force ni sa faiblesse.

Mais là où certains auraient cédé au pacte autobiographique, Jean Clénet apprend de l'expérience. Il dépasse « ses » expériences. Il échappe à la nostalgie en rappelant combien apprendre est un processus vital. Avec une certaine pudeur consentie, Jean Clénet nous soumet une grille d'analyse des expériences humaines en soulignant leurs sens, leurs valeurs et leurs fonctions. Il montre ainsi comment les expériences humaines se caractérisent par la pluralité et par la très grande hétérogénéité de leurs fondements et de leurs origines. L'usage à bon escient de ces expériences réclame une méthodologie reposant en premier lieu sur l'analyse de leurs conditions de production et de leurs modalités d'usage. La convocation des expériences requiert aussi d'étudier leurs contextes de réalisation à la lumière de différents temps et de différents lieux. Mobiliser les expériences constitue une entreprise singulière d'enquête et de compréhension des sens de l'existence humaine. Mettre à profit les expériences, c'est ainsi s'engager, parfois contre son gré, dans un chemin nourri tout autant de rétrospections, d'introspections et de projections. Exploiter les expériences humaines

à des fins d'apprentissage, c'est nécessairement identifier les articulations possibles et les reliances souhaitables entre différents savoirs, entre différents rapports au savoir et rapports de savoir, entre différentes conceptions de l'apprentissage et de l'éducation.

Si l'alternance en formation est à la fois un processus méthodologique d'usage des expériences humaines et un produit de l'expérience humaine, l'alternance est aussi, pour Jean Clénet, le moyen pour faire du processus apprendre l'objet et la finalité même du projet d'éduquer. En affirmant cela, Jean Clénet révèle l'origine de ses engagements personnels et professionnels : apprendre et faire apprendre. Dès lors, l'alternance devient prétexte. Elle est tour à tour dispositif de formation, idée pédagogique et ingénierie de formation. Ce détour par l'alternance pour plaider en faveur de l'ultime but de l'éducation, autrement dit apprendre et faire apprendre, permet à l'auteur de cet ouvrage d'illustrer les conditions de faisabilité d'une ingénierie de formation. À cet égard, Jean Clénet ne participe pas de la défense d'une ingénierie de formation souvent réduite à des techniques ou à des outils réclamés par quelques instances décisionnelles confondant souvent pilotage et contrôle. Bien au contraire, l'ouvrage de Jean Clénet souligne toute la pertinence d'une ingénierie d'une formation par alternance, voire d'une ingénierie de l'alternance où les conceptions « réfléchies » constituent les fondements des décisions et des actions à mettre en œuvre et à évaluer. Par la lecture de cet ouvrage, notre scepticisme à l'égard de ce qui s'appelle souvent à tort ingénierie de formation disparait pour laisser place à une intime conviction : construire et mettre en œuvre un projet d'éduquer requiert une réflexion sur ses propres conceptions de l'éducation et sur celles d'autrui. Sans ce partage et cette mutualisation de conceptions, autrement dit sans cet échange d'expériences humaines, il n'est guère possible d'agir, même si l'on pense le faire en recourant à des techniques qui ne sont souvent que des instruments de la bureaucratie. Construire et mettre en œuvre un projet d'éduquer demeure une entreprise pleine de rebondissements. Cette démarche incertaine, sans cesse renouvelée et à renouveler, exige une rigueur dans sa conduite, dans son accompagnement et dans son évaluation. Dès lors, la démarche même de l'ingénierie de formation peut incarner cette exigence en intégrant la valeur philosophique de l'alternance, autrement dit, apprendre et faire apprendre des expériences humaines singulières.

Philippe Maubant
Professeur-chercheur, éditeur et directeur de collection

Introduction
L'expérience, essence et puissance de l'alternance

Éduquer et/ou former par l'alternance consiste à créer des situations de vie permettant de donner sens à des expériences sensibles et visant à produire des puissances formatrices. Si les savoirs sociaux s'imposent à tous, l'expérience et la connaissance, c'est-à-dire les savoirs en soi, construits entre soi et autrui, sont au cœur des trajectoires individuelles (Ferry, 1991). Ces expériences sensibles et puissantes, au sens de Peirce (1978), nous rappellent que les épreuves vécues et réfléchies sont porteuses d'hypothèses créatrices[1]. Il est urgent, selon nous, de raviver[2] les puissances et les sensibilités de l'expérience, souvent tenues pour mineures ou pouvant faire obstacle à l'éducation. En appeler aux hypothèses créatrices constitutives des expériences humaines permet de reconnaître l'autonomie du sujet-apprenant, du sujet-pensant et agissant singulièrement, du sujet-responsable, producteur et constructeur de ses apprentissages. Voilà pourquoi l'expérience sous réserve qu'elle soit travaillée, reliée aux savoirs, transformée et modélisée, peut, selon nous, constituer l'essence même d'une alternance dès lors rendue intelligible par le sujet en partage avec autrui et l'institution.

Nos expériences de l'alternance nous ont conduits à penser l'éducation et la formation dans un mouvement conceptuel unifiant, en faveur d'une conception originale de l'alternance éducative, dont l'expérience humaine (soi-autrui-action-situation) deviendrait une clé majeure. Car l'alternance est d'abord éducative quand elle est conçue au-delà des opinions qui lui attribuent une simple vocation professionnalisante, ou à travers de réductrices visées adéquationnistes eu égard au travail ou à des métiers déjà-là. En France, l'alternance entendue comme projet éducatif, l'alternance éducative, ne semble

guère porteuse. Cela nous incite à relier expériences humaines et savoirs dans des conceptions ouvertes et renouvelées de l'alternance.

La question fondamentale reste de concevoir, en reliances et hiérarchiquement, le domaine du singulier humain (expériences et apprentissages), prenant en compte, d'une part, des organisations particulières (pédagogies et dispositifs sur mesure), et, d'autre part, l'universel (production et mobilisation des savoirs reconnus socialement). Former autrement par l'alternance consiste à donner du sens aux expériences humaines, vise à produire des savoirs à des fins éducatives et de reconnaissances académiques, d'apprentissages humains et d'intégration socio-professionnelle. L'intention et l'organisation éducative, sous l'horizon de cette alternance en construction, requièrent une ouverture des conceptions éducatives traditionnelles. L'alternance pourrait dès lors devenir modèle, en quelque sorte une Méthode[3] éducative sous réserve qu'elle puisse relier un système conceptuel réfléchi à une stratégie finalisée par un projet éducatif global d'intégration sociale.

L'alternance pourrait alors se fonder alors sur des références humaines, des conceptions et des dimensions scolaires et professionnelles explicitées, négociées, organisées, au-delà des représentations isolées et des modèles applicatifs ou techniciens.

Le recours à l'alternance en éducation/formation nécessite également un renouvellement des artefacts éducatifs susceptibles de valoriser les singularités. Il réclame l'actualisation des conceptions de la formation en la pensant comme des dispositifs plus ouverts, aptes à faire collaborer l'humain et les différentes organisations socio-professionnelles.

Penser autrement l'alternance en formation, c'est favoriser la conception d'artefacts conçus pour aider des jeunes et des adultes à vivre en intelligence en visant la production de savoirs et le développement des compétences au service d'un développement personnel et professionnel. Cette conception systémique de l'alternance ne peut se réduire à un modèle abstrait. Elle n'est pas spéculation hasardeuse, ni nouvelle théorie. Elle traduit des vécus pensés comme des idéaux types (Weber, 1965). Ce sont des expériences vécues, réfléchies, modélisées, suggérées porteuses de l'alternance éducative.

L'idéal type, suggéré ici, n'est pas un modèle, encore moins un modèle parfait ou idéalisé. Il reflète humblement quelques principes ayant fait leurs preuves. Il révèle le sens et les formes de ce qui nous semble, au regard des expériences vécues et réfléchies, être satisfaisant humainement et convenable socialement. L'idéal type, nourri d'expériences humaines, traduit ce qui nous semble être pertinent pédagogiquement, reconnu et validé par des organisations, des écoles et des politiques. Nous pourrions voir ici l'esquisse d'une utopie éducative. Utopie, rien n'est moins certain, tant l'expérience humaine, puissante et sensible, a contribué, souvent, à nous sortir d'impasses socio-éducatives. Avec et auprès d'autres, nous avons vécu l'intensité du pouvoir de l'expérience. Cette puissance de l'expérience favorise la réflexivité, l'apprentissage, la transformation, potentiellement la création. Mais comment rendre compte de la complexité de l'expérience humaine ? Comment transmettre son énergie créatrice ?

Le premier chapitre de cet ouvrage propose de mettre en réflexion et en débat différentes expériences d'alternance. Pour en comprendre leurs limites et leurs dynamiques qualitatives, le chapitre 1 est écrit à partir de nos propres expériences. Pour nous, l'alternance constitue le concept fédérateur d'un parcours personnel, professionnel et scientifique. Ce parcours fournit au lecteur des clés susceptibles de mettre en valeur les qualités intrinsèques de l'alternance à partir de trois entrées : l'ingénierie pédagogique, l'ingénierie de formation, l'ingénierie sociale. Nous présenterons donc dans ce chapitre 1 différents modèles d'alternance que nous considérons comme des « modèles de qualité » à la lumière de leurs fondements et de leur légitimité décidée par les acteurs qui y ont participé et qui y ont contribué. Dans ce chapitre, nous convoquerons les concepts suivants : représentations et conceptions humaines ; formation et qualité. Le second chapitre place l'expérience humaine au cœur de l'alternance. Elle favorise la production de sens et de savoirs. Elle encourage la réflexion et la réflexivité. Elle contribue à la production de sa vie[4].

Ce chapitre II est conçu comme un entre-deux réflexif. Il souligne les significations sensibles et puissantes de l'expérience personnelle et professionnelle. Il s'emploie à spécifier le statut éducatif et épistémologique de l'expérience, comme essence même de l'apprenance humaine (Carré, 2005). Apprendre des expériences,

constitue un processus à réfléchir, à comprendre, à légitimer, à mettre en reliances productrices avec les savoirs enseignés. Ce mouvement vers une autonomisation de l'apprendre constitue l'essentiel d'une alternance pensée au sein d'organisations éducatives ouvertes et situées socialement. Dans ce chapitre, nous convoquons les concepts d'expérience et d'apprentissage.

Le troisième chapitre vise à modéliser des expériences d'accompagnements. Celles-ci ont été pensées, conçues et négociées dans la recherche constante de qualités intrinsèques de l'alternance. Le chapitre III décrit et donne sens à ces expériences d'accompagnements institutionnels. Négociées, conçues et validées par les décideurs, appartenant à des institutions représentant l'État et la Région, ces différentes expériences ont obtenu l'adhésion d'un grand nombre d'organisations régionales et nationales. Elles ont été conduites sur des périodes longues. Ce dernier chapitre cherche à montrer que l'on peut inventer des stratégies originales, locales, faites d'accompagnements à des fins de reliances éducatives et formatives. Ces réalités soulignent les qualités souvent méconnues de l'alternance. En creux, elles révèlent aussi ses limites, notamment lorsque ces expériences d'alternance ont tendance à nier l'expérience. Nous avons mobilisé ici les concepts d'accompagnements, de reliances, et d'ingenium.

Cet ouvrage réflexif se veut constructif et optimiste. Il tente de formaliser ce qui a permis à nombre de jeunes et d'adultes de retrouver goût à l'éducation et à la formation : pour s'orienter, s'engager, s'intégrer, pour apprendre en situation et apprendre des situations. Quels ont été les facteurs déterminants permettant à nombre d'organisations de formation de se transformer tout en pensant autrement des pratiques de l'alternance ? Lorsque des utopies sont rendues possibles, elles rencontrent parfois des impossibles devenus certains (Dupuy 2002) qui contribuent, néanmoins, à transformer.

NOTES

1. Conceptuellement, nous pouvons alors parler d'abduction, concept qui dérange les ordres pré-donnés et reconnaît l'autonomie créatrice du sujet.
2. Dans le numéro de la revue Éducation permanente, HS9, 2017-1, intitulé « analyses du travail et intentions formatives », des auteurs re-visitent les dimensions formatives du travail (Santelman), les domaines de la réflexivité-formalisation (Triby), le rôle de ses propres expériences (Zeitler et al.).
3. Méthode écrit avec une majuscule tant nous pensons ici à Edgar Morin qui, dans les sept tomes, décline la Méthode comme une entrée paradigmatique et épistémologique, en déployant les grands principes d'un véritable système conceptuel : les idées, la vie, la connaissance, l'éthique.
4. En clin d'oeil à Gaston Pineau (1985) et à son livre (co-écrit avec Marie Michèle) intitulé : produire sa vie, autoformation et autobiographie.