

Préface : un numéro historique

Gaston Pineau

Volume 11, numéro 1-2, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1087555ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1087555ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document


Pineau, G. (2022). Préface : un numéro historique. *Phronesis*, 11(1-2), 11–17.
<https://doi.org/10.7202/1087555ar>

Préface
Un numéro historique



Gaston PINEAU

Université de Tours, France et Université du Québec À Montréal (UQAM), Laboratoire
Centr'Ère, Montréal, Canada



Sans vouloir faire d'emphase et avec toute la relativité d'un avis personnel, je ne peux m'empêcher de laisser s'exprimer l'impression vive surgie de la lecture des articles de ce numéro : celle de vivre un moment historique de l'alternance. Un moment qui historialise sa reconnaissance universitaire uni-diversifiante. Je m'excuse de ces termes un peu pointus. Mais l'alternance comme cours spatio-temporel de toute unité existentielle est d'une telle complexité que sa reconnaissance comme fondement formateur de parcours humain ne peut se faire que par l'apprentissage de discours divers avec, sur et même contre ce cours.

Un moment historique de valorisation du cours de la vie.

Étymologiquement, la particule di(s) de discours signifie d'abord division, distinction du cours pour tenter de le dire, et parfois en contradiction. Si « l'instance du discours est constitutive de toutes les coordonnées qui définissent le sujet » (Benvéniste, 1966, p. 261-263), « les limites du discours ne peuvent être trouvées dans le discours ; elles ont leurs principes dans le champ de production du discours » (Bourdieu, 1975, p.7). Références anciennes direz-vous. Mais elles me paraissent nécessaires pour tenter d'approcher ce moment où le cours bioformateur universel de l'alternance est reconnu comme anthropoformateur des parcours humains par des discours universitaires non uniformisant, mais diversifiant, dialoguant, dialectiques et dialogiques.

Se confrontent en effet dans ce numéro, d'inédites et très riches configurations plurielles de la pédagogie de l'alternance. Des configurations discursives, variées, complexes, très articulées, présentées très pédagogiquement et issues de parcours très différents. Six textes viennent de dispositifs technico-scientifiques modernes où depuis quelques décennies l'alternance est reconnue comme « porte-étendard...concept phare, idée éducative au service d'une politique de lutte contre le chômage et de dispositifs favorisant le rapprochement entre la formation et l'emploi (Gremion et Maubant). Et six proviennent d'un mouvement de formation rurale très bio-diversifié, national et international, qui depuis plus de 70 ans, développe des formations par alternance pour cultiver des parcours de vies individuelles et collectives en reliance avec les cours socio-écologiques, du climat, des saisons et même du jour et de la nuit. Pour arriver à égalité, j'ai compté comme relié fortement à ce mouvement, l'article d'universitaires d'un département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Tours : L'art de passer les frontières : pratique et éthique de l'interface au fondement de l'alternance (Guillaumin et Renier). Ce département est né d'un partenariat organique avec le Centre national pédagogique de ce mouvement. Ce partenariat a permis, dès les années 80, de créer des diplômes de formation universitaire pour former, par alternance, des formateurs pour l'alternance ; et de créer en 1985 le premier poste universitaire profilé Éducation et alternance.

Prendre ces qualités d'article et cette égalité numérique de configurations de pédagogie de l'alternance comme indicateur de passage historique, peut paraître dérisoire pour celles et ceux qui n'ont pas vécu le courage éprouvant des commencements de mouvements socio-éducatifs, en marge et souvent contre les institutions établies, en l'occurrence ici l'institution scolaire, obligatoire et universelle, fondatrice de la modernité moderne actuelle à dominante urbaine. La conception, la gestation, la naissance, la connaissance et la reconnaissance de ce mouvement socio-éducatif rural de la pédagogie de l'alternance s'enracine dans des longs parcours expérientiels en clair-obscur, d'abord personnels, puis interpersonnels, en réseaux, groupes, associations volontaires, à l'écart, sinon contre les discours d'institutionnalisation de l'École normale. Le voir accéder, à égalité numérique, avec des articles à auteur.e.s universitaires consacré.e.s, me semble indicateur de l'entrée dans un nouvel âge de l'alternance.

L'article sur l'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR) : les quatre piliers des CEFFA (Garcia-Marirrodriaga et Puig Calvo) dresse une histoire impressionnante de ce mouvement socio-éducatif, depuis les origines dans un village perdu du sud-ouest de la France en 1935, jusqu'à plus de « 1 500 CEFFA dans près de 40 pays aux contextes culturels, socio-économiques et géographiques complètement différents... avec un dénominateur commun : les quatre piliers ».

Les expérimentations pratiques de ces quatre piliers fondent et soutiennent expérimentiellement ce mouvement : deux concernent les finalités (formation globale de la personne et développement local) ; les autres sont de l'ordre des moyens (pédagogie de l'alternance et association responsable). À l'heure où l'alternance est reconnue comme une alternative possible à la religion du temps plein entre quatre murs (Éducation permanente, n° 163/2005-2), connaître ces discours profondément ancrés expérimentiellement me semble une démarche majeure pour explorer les conditions de réalisation de cette métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative (Durand, 2012). Ce numéro nous en donne l'occasion.

Un moment produit d'une longue histoire de prise en compte (conte) du cours de la vie, entre parcours expérimentiels et discours formels

Sa réalisation n'est pas fortuite. Elle est le produit d'un long mouvement de reconnaissance institutionnelle qui confronte progressivement les discours balbutiants des parcours dans le clair-obscur de la caverne expérimentielle, aux Lumières des discours formels de la raison conceptuelle. Pour en rester aux numéros de revue, en 2016, *Phronesis* a exploré les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants (*Phronesis*, Vol. 5, n°1, 2016). En France, après le numéro de 2005, sur l'alternance de la revue *Éducation permanente* (L'alternance : une alternative éducative n°163/2005-2), deux autres ont été nécessaires en 2012 pour faire le point : l'alternance, au-delà du discours, n°191/1-2012 ; Du Discours à l'épreuve n°193/4-2012. En 2019, les 50 ans d'alternance au Brésil ont été saluées par un numéro spécial de la revue *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Volume 4, *Dossiê Temático: 50 anos da Alternância no Brasil*. J'ai pu y faire mon Histoire de vie avec l'alternance, histoire quasi-intergénérationnelle de plus de soixante ans. Grâce à des compagnonnages nationaux et internationaux précieux, elle m'a permis d'ouvrir une voie de recherche-formation en deux temps/trois mouvements (Pineau, 2019, 2021). C'est en reconnaissance à ces compagnes/compagnons de route, que j'ai accepté de relever le défi de cette préface pour répondre à la demande des initiateurs de ce numéro. Je les en remercie profondément. Ces relais intergénérationnels sont absolument nécessaires pour réaliser socio-institutionnellement les transitions paradigmatiques, soulevées selon moi, pour la construction de la valeur par l'alternance (Sanojca et Triby).

Cette construction de la valeur tout au long et dans tous les secteurs du cours de la vie pose en effet des problèmes à tous les niveaux et tous les âges de cette vie : âges initiaux, mais aussi âges adultes et post-adultes dont le brouillage formation/travail soulève des problèmes de sens (axiologie), de connaissance (épistémologie), d'orientation personnelle et socio-professionnelle et pas seulement de méthodologie pédagogique ou didactique. Même si le numéro est heureusement centré sur la pédagogie de (par, en) alternance, ses configurations plurielles que les articles déterrent tout aussi heureusement, explicitent et problématisent les liens que les dispositifs nouent, dénouent ou renouent avec ces contextes qui ne sont pas étanches. La spécificité de la pédagogie de l'alternance est de les traiter avec leurs spatio-temporalités, proches et lointaines, individuelles et sociales, reliées ou déliées, pour aider l'alternant à apprendre à les conjuguer, les conjurer, à temps et contretemps, selon des rythmes à trouver.

Ce numéro est le premier à offrir frontalement un si large éventail de configurations plurielles de pédagogie(s) de l'alternance s'enracinant à égalité dans des environnements à dominante urbaine ou rurale. Cet éventail, nous venons de le survoler rapidement, va des discours sur des formes à dominante expérimentielle d'alternance, d'origine et de développement rural, à d'autres plus récents, et plus formels, issus de l'adoption institutionnalisante progressive du terme, en formations techniques, commerciales, ingénieriques et universitaires, de jeunes et moins jeunes adultes, en situation majoritaire urbaine.

Simple évolution socio-géo-chronologique du déploiement institutionnel du concept, réduit au rapprochement formation/emploi ? D'ailleurs les urbains ignorent en général cet enracinement rural. Ou ils le refoulent rapidement comme un simple fait historique dont il n'y aurait aucun acquis à tirer. Les situations urbaines actuelles sont complètement différentes. L'histoire ne montre-t-elle pas d'ailleurs que la culture urbaine s'est développée contre la culture rurale. Et l'école y a fortement contribué.

L'idéologie scolaire de l'époque voyait les murs de séparation de l'environnement comme pédagogiquement nécessaires pour retenir l'attention des élèves. C'est pour lutter contre cette coupure, cette « épistémicide » dirait-on maintenant, que sont nées les Maisons familiales rurales comme alternative à l'école.

Est-ce seulement une belle histoire du passé ? Ou y-a-t-il quelque chose à apprendre ? Ce numéro n'en fournit-il pas l'occasion ? La formule s'est développée dans 40 pays. En milieu rural bien sûr. Mais l'éducation urbaine entre quatre murs n'est-elle pour rien dans la crise écologique actuelle ? N'a-t-on pas à apprendre de l'environnement, avec l'environnement, le milieu socio-professionnel mais aussi naturel, ou ce qu'il en reste ? La situation n'est-elle pas en train de s'inverser ? Les configurations urbaines plus récentes de la pédagogie de l'alternance n'ont-elles pas quelque chose à apprendre des configurations institutionnelles rurales plus anciennes, qui ont vraiment construit des alternatives à l'école entre quatre murs ? Par exemple, en remplaçant les quatre murs par les quatre piliers, la pédagogie de l'alternance formation formelle/expérientielle n'est qu'un moyen avec l'association familiale pour atteindre les deux finalités de formation globale de la personne et du milieu. Dans quelle mesure, la centration des dispositifs urbains sur la pédagogie de l'alternance étude/travail réduit-elle ces modalités et ces finalités et avec quelles conséquences ? La configuration du numéro et sa richesse me poussent à proposer ce méga-questionnement. Cette préface ne peut qu'en esquisser quelques lignes.

Configuration plurielle de la pédagogie

L'un des objectifs du numéro est de proposer une ou des définitions de la pédagogie de l'alternance dans le contexte spécifique de la professionnalisation des parcours de formation. La problématique d'ensemble du numéro est « de redonner toute sa puissance de conviction à la réflexion pédagogique... L'argumentaire pédagogique de l'alternance doit trouver ses fondements dans un entre-deux, à l'interface... de discours souvent normatifs sur (pour) une pratique éducative, d'intuitions issues d'expériences formatives matinales d'improvisation plus ou moins avouées et d'application de recettes. Ah, cette vaine et récurrente quête de la bonne méthode pédagogique ».

Quel est le résultat ? La matière est immense. Une analyse serrée est à faire. Je la ferai seulement à partir d'un bref survol des titres. Cinq affichent le terme, dont trois issues des MFR. Les deux autres viennent de Suisse. L'article *Former des enseignant.e.s dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques* de l'équipe de l'Université de Genève présente de façon très claire une matrice croisant trois voies pédagogiques avec des traces et des variables très précises. Et l'article *Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance* de Christophe Gremion ressort deux terrains de conceptions d'une pédagogie de l'alternance à l'œuvre : « le terrain d'une conception transmissive et applicationniste... et le terrain de la conception constructiviste et énaïve ».

Entre les deux, l'auto-évaluation (et non l'auto-analyse) permet, en mobilisant les savoirs du formateur-évaluateur de comparer sa propre action au genre professionnel et d'exercer ainsi sa réflexivité ». L'article sur la socio-histoire de la pédagogie de l'alternance dans les Maisons familiales rurales (Benet-Rivière) permet d'en mieux entrevoir l'évolution et la situation actuelle, au-delà d'une terminologie héritée. Construites d'abord contre un enseignement primaire purement scolaire coupant des dimensions éducatives de la famille, puis nourries des théories de l'Éducation nouvelle, elles se présentent actuellement « comme des écoles de la vie, provoquant une réinterprétation des dispositifs pédagogiques originels. Ces dispositifs n'étant plus appréhendés sous l'angle principal de la formation agricole et professionnelle, mais sont pensés comme des expériences préparatoires à la vie d'adulte ; ils intègrent d'autres expériences de la vie des élèves mises au premier plan dans le discours des moniteurs et leurs pratiques d'enseignement ». Deux points obscurs sont signalés pour des explorations futures : « les possibles variations des approches pédagogiques selon les diplômes et l'impact des formations les plus féminisées (les services aux personnes) et les plus masculinisées (l'élevage et le machinisme agricole) sur les méthodes employées par les moniteurs et les finalités données à la formation en alternance ».

Les conséquences sur la formation des formateurs sont explorées par l'article sur *La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR* (Gutierrez-Sierra et Gonzalez-Garcia).

« Dès le début, la formation des moniteurs commence par l'exercice de leurs fonctions, avec leurs expériences, et à partir d'elles, le moniteur entre dans un processus cyclique de formation-action-recherche-action, appliqué à l'occupation quotidienne de la profession d'enseignant. En d'autres termes, une continuité de la formation dans une discontinuité des espaces, des temps et des personnes... le système doit apporter à l'enseignant un accompagnement personnalisé et constant, mais avec des garanties grâce à un tuteur expérimenté et formé... Il est nécessaire de prévoir des moments pour partager les expériences de chacun et les analyser collectivement afin de créer de nouvelles connaissances de manière dialogique et coopérative [...] la participation des institutions publiques (compétentes en matière d'éducation) à la planification des programmes de formation des moniteurs a tendance à être peu flexible, donnant la priorité aux programmes officiels. De cette manière, la difficulté de régulariser ces formations et d'obtenir une reconnaissance officielle se manifeste, avec un impact sur le développement d'une formation pédagogique de haut niveau orientée vers une meilleure préparation des futurs moniteurs aux réalités complexes des classes (Maubant et Martineau, 2011) ». La formation virtuelle est un autre des points forts.... On ne vise pas à remplacer le système en face à face, mais plutôt à ce que les deux systèmes se complètent afin d'en tirer le meilleur parti.

Le 5^{ème} article affichant la pédagogie dans son titre concerne une précieuse *Étude comparative de l'application du système pédagogique de l'alternance et du système dual en Espagne* (Crosas-Roura et Puig-Calvo). « Les premières recherches réalisées nous montrent certaines similitudes jointes à des différences qui manifestent des divergences entre les deux systèmes. Les formations reçues dans les deux scénarii, avec leurs logiques distinctes et les interactions qu'ils développent, sont des éléments qui interviennent dans la formation et le développement professionnel de tous les acteurs de la formation professionnelle.

La formation holistique des personnes en formation, dont chacun exprime l'importance, est comprise et appliquée de manières très distinctes. Par conséquent, les activités et les instruments pédagogiques utilisés doivent être étudiés et comparés car ils donnent lieu à des dynamiques qui construisent l'identité professionnelle de tous les acteurs de la formation. L'accompagnement de l'étudiant est un élément clé et, selon la manière dont il est réalisé, il peut conduire à des blocages ou éveiller des aptitudes et des initiatives entrepreneuriales (González-García, 2020). La professionnalisation systématisée apparaît également comme une nécessité. La possibilité d'une existence concomitante des deux systèmes, avec des critères scientifiques, sociologiques, politiques et financiers adéquats, qui bénéficient de la souplesse nécessaire à l'innovation et à l'adaptation, est une proposition qui semble possible. Cette recherche sera utile à la prise de décisions.

Un autre élément clé à étudier est l'impact que l'alternance des contextes (Tejada, 2012) peut avoir pour l'acquisition de connaissances chez les apprentis et/ou les professionnels, étant donné que la position d'une entreprise formatrice ou de plusieurs entreprises formatrices est différente dans les deux systèmes ».

Cette comparaison du système pédagogique de l'alternance et du système dual ouvre des portes d'avenir extrêmement importantes. La première partie de l'article de Bank et Zouani-Denoux sur *Le transfert au sein de l'alternance travail/formation et conceptualisation de son étude* opère un survol sur continuité et rupture entre contexte d'apprentissage, travaillées par les théories de la complémentarité et de la connectivité. Il présente une théorie d'éducation professionnelle et humaniste qui ose s'appeler transcendantaliste. Elle se fonde sur deux sources séparées, voire antagonistes et contradictoires, d'apprentissage. Ces sources (expérience et savoir) sont unies paradoxalement par une forme/force intérieure tierce de mise ensemble, en sens et en forme : la *bildung*. « La notion de *Bildung* a ses origines dans la *inward form* (forme intérieure) dont Shaftesbury (1671-1713) était l'auteur (selon Weiser, 1916). Elle reflète une éducation humaniste, qui permet de juger, d'agir et d'être responsable de ses actions. Elle est fondée sur les connaissances et aptitudes, tout en franchissant les limites de leur matérialité » [...] « Une hypothèse forte durcit la pureté et l'étanchéité des deux modes d'apprentissage afin que l'entrecroisement des contenus puisse se réaliser... Une hypothèse faible – proposée par lui-même – introduit une gradation dans les différences entre l'apprentissage dans le médium de la réalité (l'holistique ou le systémique) et celle dans le médium de la théorie (le systématique). La gradation du côté systémique étant lié à la concentration à certains phénomènes afin de faciliter l'apprentissage, phénomènes tels que des processus productifs, ou de certaines sections sélectionnées. La gradation du côté systématique, qui est constitué par sa nature non-continue ou discrète au sens mathématique, consistera dans l'abstraction. Plus c'est abstrait, plus grande est la distance à la réalité ».

Cette théorie éclaire les premières recherches sur les transactions cognitives aux frontières du social (Freynet, Blanc, Pineau, 1998) avec la contribution de l'approche systémique émergente. Les douaniers scientifiques de l'époque refusaient même le néologisme de systémique, en nous rappelant systématiquement que le terme consacré était systématique. L'article de Guillaumin et Renier relate très finement l'histoire laborieuse des recherches-formations-actions partenariales entre universitaires et professionnels de l'alternance qui ont permis, après la reconnaissance publique du concept d'alternance en 1968 de : baliser la construction de la trialectique, connaissance, savoir, information (Legroux, 1981), notion prolongeant la pensée de Dewey ; de penser l'alternance comme système d'interface (Geay, 1981) ; d'identifier des frontières temporelles, et de transactions aux frontières avec l'approche systémique. Cet article conclut en affirmant que « la notion d'interface constitue l'essence de cet acte pédagogique singulier. Car parler d'interface, revient à situer les dimensions de reliance, d'entre-deux, de conjonction et de transaction propres à tout apprentissage, et à tout passage. Le propre de l'alternance, en ce sens, est d'instituer un passage de frontières, vécu par l'apprenant, plutôt que par le formateur ou le tuteur ».

Ces articles vont donc chercher très loin les sources de leurs réflexions et peuvent mener aussi très loin. Leurs réflexions épistémologiques sur les pratiques pédagogiques plurielles de l'alternance nous situent en pleine transition paradigmatique intergénérationnelle. Cette transition ne même-t-elle pas aux frontières, et même au-delà, du discours pédagogique, et du terme même de pédagogie ? Les deux sont hérités des sciences de l'éducation construites principalement avec les recherches sur et avec les parcours scolaires ? Les sciences d'une formation tout au cours de la vie ne sont-elles pas à construire, en voyage avec la *bildung* allemande, avec l'idée du *transformative learning* anglophone (Éneau, 2017) et avec les épistémologies du Sud montantes (Santos, 2016) ? Dans les limites déjà dépassées de cette préface, je voudrais synthétiser de façon prospective l'ouverture que ces articles me poussent à penser.

Conclusion prospective : ouverture à une rythmo-formation du cours de la vie

Ces configurations plurielles des pédagogies de l'alternance m'amènent à penser qu'elles visent à ce que l'alternant s'approprie son pouvoir de formation avec lui-même (auto-formation), et avec ses environnements socio-matériels (socio et éco-formation). Elle vise cette finalité en cherchant à accompagner le rythme de ses apprentissages de production de savoirs, en présentiel et en distanciel, aux interfaces de ses connaissances et méconnaissances expérientielles, des savoirs des autres et des informations pertinentes circulantes.

La reconnaissance récente en France en 2019, des sciences de la formation à l'égale des sciences de l'éducation, peut faire sortir les discours et les parcours d'alternance des arrières-cours rurales et professionnelles. Cette ouverture scientifique ouvre un espace/temps adéquat pour s'initier à apprendre à rythmer le cours d'une anthro-formation permanente avec la diversité des discours/parcours de formation (professionnelle, personnelle, expérientielle, formelle, ouverte, à distance ...) et la danse de ses préfixes (inter, trans, auto, socio, co, hétéro, éco, non, in...) pour négocier l'influence des différents pouvoirs de formation qui varient au cours des âges.

En plus de cette reconnaissance et de ce numéro historique ouvrant ce nouvel âge de l'alternance, je mentionnerai deux ouvrages très différents travaillant cette transition à ces différents niveaux paradigmatiques : celui de Bertrand et Dresto (2021) et celui d'Alhadeff-Jones (2016).

Bibliographie

Alhadeff-Jones, M. (2016). *Times and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. Routledge.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.

Bertrand, É., Dresto, B. (2021). Les métiers comme objet d'expérimentation de la prospective. Récit d'une démarche prospective et coopérative sur le métier de maçon. L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1975). Le langage autorisé. Actes de la Recherche en sciences sociales n° 5-6.

Breton, H. (2021). (Dir.) Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation dans un campus des métiers en Indre- et-Loire, (p. 229-254). Téraèdre.

Durand, M. (2012). L'alternance : une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative. *Éducation permanente*, 193, 19-30.

Éneau, J. (2017). L'auto-formation comme voyage, entre *Bildung* et transformation. *Éducation permanente*, 211(2), 149-161.

Freyenet, M.-F., Blanc, M., Pineau, G. (1998). (Dir.). Les transactions aux frontières du social. Chronique sociale.

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

Legroux, J. (1981). De l'information à la connaissance. Éditions de l'UNMFREO.

Pineau, G. (2019). Histoire de vie avec l'alternance : la voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et développement durable au Brésil. *Revista Brasileira de Educação do Campo Vol. 4. Dossiê Temático: 50 anos da Alternância no Brasil*
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7279> .

Santos, B. de S. (2016). Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science. Desclée de Brouwer.