

Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance

The plural pedagogical configurations of alternance

Philippe Maubant and Christophe Gremion

Volume 11, Number 1-2, 2022

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087554ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087554ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Maubant, P. & Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 1–10.
<https://doi.org/10.7202/1087554ar>

Les configurations plurielles de la pédagogie de,
par, en (l')alternance



Philippe MAUBANT* et Christophe GREMION**

*Université de Sherbrooke, Canada

** Haute école fédérale en formation professionnelle, Renens, Suisse

The plural pedagogical configurations of alternance



Les pédagogies de l'apprentissage ou le courage des commencements

Dès le XIX^e siècle, l'émergence de disciplines relevant des sciences humaines et sociales contribue à l'essor des pédagogies de l'apprentissage. Amplifiées par *la* science de l'éducation¹ soucieuse d'identifier *la* méthode nouvelle d'enseignement capable d'éradiquer la pédagogie traditionnelle à l'aube d'un vingtième siècle profondément scientiste, les pédagogies de l'apprentissage n'auront de cesse jusqu'à aujourd'hui de proposer aux professionnels de l'éducation et de la formation des démarches, des modèles, des méthodes garantissant les fondements de bonnes pratiques éducatives. En puisant au début du XX^e siècle dans des disciplines en plein essor, en particulier la psychologie du développement de l'enfant ou encore la psychanalyse, les pédagogies de l'apprentissage s'invitent dans les débats audacieux et iconoclastes de l'Éducation nouvelle et de l'Éducation populaire.

L'élève, puis progressivement l'adulte, devient sujet et objet des sciences sociales et humaines. Il est l'instigateur de réflexions, de discussions, de controverses, de discours et d'expérimentations à l'origine d'une psychopédagogie qui constituera jusque dans une période récente la pierre angulaire de la formation initiale des enseignants. Des philosophes, comme Bachelard, s'emparent de la question pédagogique pour mieux asseoir leurs philosophies de l'éducation. D'autres au contraire, comme Alain, fulminent en constatant le succès d'estime des discours pédagogiques chez un grand nombre d'enseignants. La psychiatre Maria Montessori donnera naissance à une méthode pédagogique dont se réclament encore aujourd'hui des enseignants engagés dans les mouvements d'écoles alternatives. Quant à la psychologie comportementaliste, elle inspirera bon nombre de formateurs d'adultes à la recherche d'outils au service du développement des capacités d'apprentissage des apprenants. La question pédagogique, même si elle tente d'échapper depuis Platon à la fonction que l'illustre philosophe, en quête de vérité, lui assigne, à savoir une simple illustration du monde des Idées, et loin de la figure tutélaire de Socrate, demeurera longtemps dans l'ombre de la psychologie expérimentale. Elle devra se résoudre à n'être qu'une application des théories psychologiques². Aujourd'hui, les espoirs d'une pédagogie de l'alternance ou d'une pédagogie par alternance sont nourris de cette histoire.

Apprendre de l'école, apprendre de la vie ?

Les pédagogies de l'apprentissage ravivent aussi une question séculaire, celle du rapport entre l'École et la vie³. Dans l'École traditionnelle, la construction du monde est une construction de la Raison. La pédagogie traditionnelle ne puise guère dans les expériences de l'existence humaine. Elle convoque principalement les pensées des Anciens. Elle épouse la conviction que l'éducation relève d'un processus d'imprégnation. Côté et contempler les œuvres des grands Maîtres suffit pour méditer. Observation, contemplation, imprégnation constituent les pivots de la pédagogie développée dans l'École traditionnelle⁴. La doxa éducative de l'observation-imprégnation, complétée par celle de l'observation-imitation reste très présente encore aujourd'hui, tout particulièrement dans certaines formations par alternance et préparant aux métiers du commerce et de l'artisanat. Pour les partisans d'une pédagogie traditionnelle, l'École n'est pas faite pour apprendre mais pour méditer. Dès lors, toutes les occasions susceptibles de distraire les élèves de cette contemplation-méditation sont à proscrire. Même si le travail manuel constitue un rempart contre le risque de l'oisiveté, le travail comme activité sociale incarne le monde du dehors, celui-ci pouvant faire obstacle à l'activité contemplative et méditative.

¹ Hameline, D. (1993). Édouard Claparède. Perspectives. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Vol XXIII, 1-2, 161-173

² Houssaye, J. (1997). Spécification et déni de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.

³ Houssaye, J. (1987). École et vie active : résister ou s'adapter. Peter Lang.

⁴ Houssaye, J. (2014). La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie. Éditions Fabert.

Or, le travail demeure une question au cœur des transformations sociétales et organisationnelles. Sa place au regard d'autres activités, ménagères, agricoles, artisanales ou scolaires interroge les philosophes, les politiques et les idéologues. Est-il envisageable de penser le monde en devenir sans penser le travail comme l'*alpha* et l'*omega* de son processus de développement et de croissance⁵ ? Si l'on épouse ce credo, quelle activité sociale et humaine doit dès lors l'emporter ? Une activité est-elle nécessairement utile ? Quelle activité doit incarner le sens de l'existence humaine ? Quel travail et quels métiers favoriser ? Quel(s) temps consacrer au travail ? Quel(s) est (sont) le (les) lieu (x) du travail ? Répondre à ces questions, c'est indéniablement traiter de l'alternance comme axe problématique des rapports entre éducation et travail.

En effet, en posant ces questions, nous soulignons combien les différentes conceptions du travail révèlent la problématique des rapports entre l'École et la vie, et plus généralement celle des relations entre l'homme éduicable et son environnement. Les précurseurs de l'Éducation nouvelle⁶ tenteront d'installer le travail au cœur de l'École. Considérant que l'École traditionnelle peine à instruire et à éduquer, déclarant qu'elle ne parvient pas à servir le projet éducatif émancipateur issu des Lumières, les pédagogues de l'Éducation nouvelle proposeront de réconcilier l'École et la vie, comme le feront quelques années plus tard les mouvements de l'Éducation populaire⁷. Le travail comme activité humaine devient dès lors l'un de leurs principes pédagogiques. Comment éduquer dans et par le travail ? Telle est la question posée tant par Johann Heinrich Pestalozzi que par John Dewey⁸. Mais la question de l'apprentissage ne s'est pas encore substituée à la question éducative. La question d'un apprendre dans et par le travail n'est pas encore une question pédagogique. Il faudra attendre la fin du XIX^e siècle pour constater combien les pédagogies de la relation éducative⁹ cèdent leur place aux pédagogies de l'apprentissage.

Apprendre ou travailler : le dilemme de l'enseignement technique et professionnel

Le développement de l'enseignement technique et professionnel va perpétuer ce débat entre l'École et la vie et, *in fine*, ce dialogue récurrent entre éducation et travail. Il ne s'agit pas de trancher entre une éducation centrée sur la transmission des savoirs, fussent-ils techniques et/ou professionnels. Il s'agit de décider des priorités axiologiques et des formes organisationnelles confiées à l'enseignement technique et professionnel. Dans un XIX^e siècle emporté par l'œcuménisme effervescent des différentes déclarations d'amour en faveur du développement industriel et du progrès technique, l'École est mise en ordre de marche. Elle est sommée d'élaborer un système d'enseignement technique et professionnel en mesure de soutenir ce rapprochement entre le monde de l'éducation et le monde du travail, autrement dit entre les écoles et les organisations de travail. En Europe, la fin du XVII^e siècle marque l'essor de la bourgeoisie. Deux grands types d'école se développent simultanément. Elles vont exprimer deux conceptions de ce rapprochement souhaité entre l'éducation et le travail. Des écoles professionnelles se créent là où la maîtrise d'une profession se révèle par la maîtrise de gestes professionnels, de tours de main ou de ficelles de métier. L'objectif premier de cet enseignement est la transmission d'une pratique incluant la transmission d'un savoir-faire, tout cela dans les règles de l'art. Cette pédagogie de la transmission se fait selon un principe d'immersion de l'apprenti ou du compagnon dans un contexte de travail. Elle est la prérogative des entreprises et des corporations professionnelles¹⁰ (Lelièvre, 1993). À l'instar de l'Allemagne ou de l'Angleterre, tout au long du XIX^e siècle, les institutions publiques européennes encouragent les formations en ateliers. Le rapprochement entre l'École et la vie a les faveurs et les saveurs de la vie, non pas une vie spirituelle, fantasmée ou sublimée mais une vie bien réelle.

⁵ Dewerpe, A. (2001). Histoire du travail. Presses universitaires de France.

⁶ Hameline, D. (1992). (Dir) ; L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Peter Lang.

⁷ Mignon, J.-M. (2007). Une histoire de l'éducation populaire. La Découverte.

⁸ Maubant, P., Roger, L. (2017). Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey. *Questions vives*, 21, 1-21.

⁹ Postic, M. (1982). La relation éducative. Presses universitaires de France.

¹⁰ Lelièvre, C. (1993). La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry. Plon.

La nécessité d'une éducation préparatoire au monde réel détermine progressivement la conception d'un enseignement technique et professionnel¹¹ pensé et organisé à partir de situations concrètes de travail.

La seconde conception exprimant ce rapprochement souhaité entre éducation et travail est présente dans le développement d'un enseignement technique et professionnel de haut niveau pouvant rivaliser avec l'enseignement général de niveau secondaire et post-secondaire. Il s'agit de mettre en valeur un savoir technique, issu d'un processus de théorisation et de modélisation du travail et des différents savoirs qui lui sont nécessaires, autrement dit un savoir théorisé et distant des influences des corporations professionnelles. Ce savoir théorique, nourri d'un savoir sur les pratiques et sur les techniques, est pensé comme un patrimoine à transmettre au sein d'institutions aussi prestigieuses que le Conservatoire national des arts et métiers, les écoles polytechniques ou encore les écoles d'ingénieurs¹².

En magnifiant les savoirs techniques, pensés comme des savoirs théoriques *sur* l'activité du travail, en érigeant ceux-ci au même rang et au même titre que les savoirs scientifiques, l'essor de l'enseignement technique et professionnel s'accompagne de la promotion d'une pédagogie où les savoirs théoriques doivent précéder et déterminer les savoirs pratiques. Cette seconde lecture d'un rapprochement entre éducation et travail, imposé souvent pour des raisons économiques et plus rarement pour des raisons éducatives ou pédagogiques, entérine et amplifie le clivage entre deux conceptions du savoir : un savoir théorique et un savoir pratique. Ce rapport au Savoir et aux savoirs imprégnera pour longtemps l'ingénierie de l'enseignement technique et professionnel. Les écoles professionnelles comme les écoles d'ingénieurs peinent encore aujourd'hui à s'extraire de ce modèle qui considère l'apprentissage de la théorie comme un préalable à l'expérience¹³ et à l'apprentissage de la pratique¹⁴.

Penser la formation ou penser les apprentissages ?

Les formateurs d'adultes accompagneront ce virage paradigmatique des pédagogies de l'apprentissage en centrant leurs réflexions et leurs propositions sur un apprenant singulier : l'adulte. Tout en confirmant leur appartenance au pôle former du triangle pédagogique¹⁵ et leur adhésion très probable à la définition encyclopédique de la pédagogie considérant qu'elle est bien cet enveloppement mutuel et dialectique sur la même personne, par la même personne¹⁶, le formateur d'adulte prend fait et cause pour cet apprenant. Mais ce dernier, comme l'élève, est différent aujourd'hui.

Autrefois, adulte engagé dans un processus de qualification et de certification rendu nécessaire par l'affirmation des exigences d'une économie en plein essor, s'inscrivant aux cours du soir d'une formation continue au service d'une spécialisation des compétences, convaincu des bénéfices qu'il pourra tirer des politiques de promotion sociale, sensible aux incantations politiques sur l'éducation permanente¹⁷ et sur une formation tout au long de la vie¹⁸, l'adulte, figure emblématique d'un certain modèle de croissance disparaît peu à peu dans les tumultes du tournant idéologique du capitalisme des années quatre-vingt. L'engagement de l'apprenant nourri d'une confiance aveugle dans la figure de l'ascenseur social s'estompe pour laisser place peu à peu à sa résignation. Dès lors, l'adulte est invité, parfois malgré lui, à accepter l'injonction étatique d'une requalification rendue incontournable par les reconversions industrielles et les avancées technologiques. Les plans de licenciement se succèdent. La formation des adultes devient progressivement un outil de gestion des ressources humaines.

¹¹ Lembré, S. (2016). Histoire de l'enseignement technique. La Découverte.

¹² Belhoste, B. (1989). Les origines de l'École polytechnique : des anciennes écoles d'ingénieurs à l'École centrale des Travaux publics. *Histoire de l'éducation*, n° 42, 13-53.

¹³ Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin.

¹⁴ Sonntag, M. (2007). La formation des ingénieurs. Des formations professionnelles et professionnalisantes. *Orientations, contenus, contextes. Recherche et formation*, n° 55, 11-26

¹⁵ Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

¹⁶ Houssaye, J. (2013). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.

¹⁷ Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale dans les années 60. *Savoirs*, Vol. 3, n° 6, 9-44.

¹⁸ Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, Vol. 40, n° 1, 195-225.

Néanmoins, la douce mélodie de l'alternance se fait entendre comme un dispositif pédagogique prometteur particulièrement adapté pour ces nouveaux publics¹⁹. Elle deviendra progressivement, ici et ailleurs, le porte-étendard des politiques d'éducation et de formation dédiées à une population spécifique. Dès lors, l'alternance est pensée comme une idée éducative au service d'une politique de lutte contre le chômage et de dispositifs favorisant le rapprochement entre la formation et l'emploi.

L'apprentissage des adultes, comme intention pédagogique, devient le cœur des interventions adressées à autrui afin d'éviter la mise à l'écart de publics non qualifiés, ou plus exactement de populations dont les compétences ne sont plus en phase avec les exigences du marché du travail. Les pédagogies de l'apprentissage s'investissent dans les dispositifs de remise à niveau. Convaincues du principe d'éducabilité cognitive de l'apprenant²⁰, les offres de formation de base de populations (sur)-vivants dans des territoires aussi différents que les campagnes, les zones péri-urbaines ou certaines banlieues des grandes villes se multiplient. Ces nouveaux visages de l'adulte en formation révèlent des problématiques d'apprentissage et des problématiques psycho-sociales. Des équipes de recherche voient le jour pendant ces années quatre-vingt-dix, marquées par la relégation de la finalité émancipatrice de l'éducation des adultes et par la montée en puissance d'une politique sociale de lutte contre le chômage établissant avec force de conviction une corrélation systémique et systématique entre la formation et l'emploi. L'adulte est donc tout à la fois cet extravaisseur en reconversion que ce jeune, exclu du système scolaire sans qualification²¹. Dès lors, la formation des adultes s'affirme comme un contre-modèle d'une École considérée à tort ou à raison comme ayant failli à son projet émancipateur.

Former des experts de l'apprentissage

Il est demandé alors aux formateurs d'adulte de maîtriser et/ou d'acquérir une solide expertise dans le domaine de l'apprentissage des adultes. Les formations diplômantes de formateur d'adultes se développent en donnant une large place aux savoirs des sciences de l'éducation issus des psychologies de l'apprentissage²². Le formateur d'adulte doit être en mesure de connaître les théories et les principaux concepts de l'apprentissage. Il doit aussi être capable d'élaborer des pédagogies permettant de créer les conditions de réussite des apprentissages.

Dans les années quatre-vingt-dix, les travaux comme les publications dédiées aux différentes manières d'apprendre²³, ceux invitant les formateurs à apprendre à apprendre²⁴ rencontrent indéniablement un succès de librairie et suscitent chez les formateurs, en quête de guides d'action pédagogique, un réel engouement. Sans doute, cette période de curiosité pédagogique et de recherche quasi obsessionnelle de pédagogies réparatrices s'explique par la présence de ces nouveaux apprenants, en rupture d'école.

À titre d'exemple, les travaux skinneriens, d'inspiration comportementaliste sur l'enseignement programmé des années cinquante, visent à améliorer les comportements d'apprentissage des sujets et potentiellement les aptitudes et les capacités des travailleurs. L'intérêt des organisations de travail pour ce type de démarche scientifique exprime, encore aujourd'hui, la recherche d'une corrélation explicite entre le choix des méthodes d'apprentissage et la recherche de gains de productivité de l'activité humaine. Dans cet esprit, les pédagogies de l'apprentissage vont se colorer d'injonctions technicistes et fonctionnalistes.

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

²⁰ Moal, A. (1987). Approche de l'éducabilité cognitive par les modèles de développement cognitif. *Éducation permanente*, 88-89, 67-85.

²¹ Schwartz, B. (1981). L'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Rapport remis au Premier ministre. La Documentation française.

²² Fernandez, J. (1993). La formation de formateurs d'adultes : utilisation du processus de recherche-formation-action comme cheminement de formation. Dans F. Serre. (Dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, (p.339-367). Éditions du CRP.

²³ Gouzien, J.-L. (1991). La variété des façons d'apprendre. Éditions universitaires.

²⁴ Le numéro 88-89 de la revue *Éducation permanente* paru en 1987 s'intitule : Apprendre peut-il s'apprendre ? L'éducabilité cognitive.

Si le rêve d'une pédagogie de l'apprentissage, méthodiquement et scientifiquement fondée, est présent chez les pédagogues dès le début du XX^e siècle, il perdurera longtemps encore chez les formateurs d'adultes en s'immiscant dans les espoirs suscités par des théories, des méthodes ou des pédagogies annonciatrices des temps heureux des apprentissages. À cet égard, l'engouement politique actuel pour les sciences cognitives²⁵, les déclarations enflammées pour l'*e-learning*²⁶ et l'utilisation des *Learnings analytics*, les discours élogieux vantant les mérites de la classe inversée²⁷ ou, plus récemment, les propos zéloteurs en faveur d'une éducation en plein air²⁸, et depuis quelque temps le retour des injonctions pour une alternance pédagogique rejoignent l'histoire des discours éducatifs en quête d'une pédagogie de l'apprentissage idéale, autrement dit garantissant la réussite éducative de tous et, *in fine*, un mieux-être.

L'alternance : un éclairage stratégique et organisationnel sur la professionnalisation des parcours de formation

Tant l'enseignement technique et professionnel, la formation professionnelle que la formation des adultes, ces trois voies de formation vont être pénétrées progressivement des discours sur la professionnalisation. Ces déclarations en faveur d'une professionnalisation des métiers et d'une professionnalisation des parcours de formation encouragent un rapprochement encore plus étroit entre éducation et travail et entre formation et emploi²⁹. La conviction que la formation est une condition *sine qua non* de l'employabilité fait de ces discours sur la professionnalisation une nouvelle *doxa* qu'il convient de mettre en œuvre dans les organismes de formation. Le travail est réaffirmé comme le cœur d'une ré-ingénierie de la formation. Dès lors, tant les politiques d'éducation et de formation que les préconisations des branches professionnelles vont chercher à promouvoir une nouvelle manière de penser la formation, en considérant que la finalité et la logique pédagogique de la professionnalisation des situations formatives passent par un usage massif des situations de travail, que celles-ci aient lieu en milieux de travail, en stages ou en organismes de formation.

Tout en reprenant les travaux antérieurs sur l'ingénierie des compétences³⁰ et sur les approches curriculaires³¹, les travaux sur la professionnalisation de la formation introduisent deux nouvelles exigences : d'une part, la nécessaire analyse de l'activité de travail comme condition d'une formation professionnalisante et, d'autre part, l'apprentissage professionnel en situation comme finalité des situations formatives. Ces deux exigences esquissent le cadre d'un apprentissage professionnel en situation³². Elles dessinent une nouvelle lecture d'une éducation-formation dans et par les situations de travail. Dès lors, l'intérêt pour une pédagogie spécifique servant l'apprentissage professionnel dans et par les situations de travail est présent chez tous les acteurs impliqués dans la professionnalisation des parcours de formation, qu'il s'agisse de l'enseignement technique et professionnel, secondaire et post-secondaire ou qu'il s'agisse de la formation professionnelle des jeunes et des adultes. Si les recherches sur l'usage des stages en formation se développent³³, un concept phare s'invite dans les débats sur les conditions de mise en œuvre de la professionnalisation des parcours de formation : l'alternance.

²⁵ Ministère français de l'Éducation nationale (2019). Les sciences cognitives dans la salle de classe. Congrès international. 28 et 29 mars 2019 : <https://www.reseau-canope.fr/congres-international-les-sciences-cognitives-dans-la-salle-de-classe.html>

²⁶ Jaillet, A. (2004). L'École à l'ère numérique. L'Harmattan.

²⁷ Dumont, A., Berthiaume, D. (2016). La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur. De Boeck.

²⁸ Lire à ce sujet les préconisations pédagogiques fournies par le site canadien (Enseigner dehors) : <https://enseignerdehors.ca/approche-pedagogique/>

²⁹ Wittorski, R. (2016). La professionnalisation en formation : textes fondamentaux. Presses de l'Université de Rouen.

³⁰ Le Boterf, G. (1999, 2^e édition). L'ingénierie des compétences. Éditions d'organisation.

³¹ Audigier, F., Crahay, M., Dolz, J. (2006). Curriculum, enseignement et pilotage. De Boeck.

³² Maubant, P. (2013). Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. Presses de l'Université du Québec.

³³ Correa Molina, E., Gervais, C. (2008). Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques. Presses de l'Université du Québec.

L'orgueil de l'alternance

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, des différents temps et des différentes expériences humaines pour aider autrui à apprendre. Au-delà des envolées lyriques sur l'alternance définie comme une nouvelle philosophie de la formation³⁴, il ressort d'une première analyse des raisons à l'origine de ce regain d'intérêt pour l'alternance que trois mouvements de pensée peuvent expliquer aujourd'hui son succès d'estime.

Les théories d'analyse de l'activité du travail, notamment la didactique professionnelle³⁵, ont montré depuis plusieurs années comment le projet d'analyser l'activité du travail crée les conditions d'un apprentissage, principalement chez le professionnel apprenant, mais aussi chez le professionnel formateur. Les récents travaux sur l'accompagnement³⁶ comme posture et comme pratique pédagogique soulignent ce rôle de l'analyse et de l'analyste dans l'acte d'apprendre. Le concept de situation constitue un mot-clé pour décrire et comprendre les liens entre activité et apprentissage³⁷. À partir de ces travaux, la situation de travail est considérée comme une situation formative et formatrice dans la mesure où elle sert le postulat didactico-pédagogique de la situation considérée ici comme une situation d'enseignement (formation)-apprentissage. Autrement dit, la situation de travail, à l'instar de toutes les situations de formation, incluant les situations de stage, est pensée comme des situations porteuses d'apprentissage professionnel. Dès lors, en considérant la situation de travail comme la clé d'entrée permettant de construire une situation didactique, les formations donnant une large place aux situations de travail et/ou aux situations de stage ont l'estime des chercheurs et des praticiens mobilisant ces théories d'analyse de l'activité. Toute formation faisant la part belle aux situations de travail, et c'est le cas des formations se réclamant de l'alternance, sont ainsi à re-considérer à leur juste valeur didactique et pédagogique.

Les travaux sur les liens entre les expériences humaines et la formation³⁸ encouragent les différents acteurs engagés dans la conception et dans la mise en œuvre de parcours de professionnalisation à penser la formation comme une exploitation de différentes situations expérimentées au service d'une pédagogie spécifique favorisant l'apprentissage et le développement professionnel. Une ingénierie de la professionnalisation supplante peu à peu une ingénierie des compétences qui présidait jusqu'alors à la refonte des curricula de formation. Les théories sur l'apprentissage expérientiel³⁹, ceux sur l'autodidaxie⁴⁰, et ceux sur l'auto-formation⁴¹ sont tour à tour convoquées pour justifier la prise en compte des différentes expériences du sujet apprenant comme fil rouge d'un parcours de formation associant différents lieux, différentes temporalités, différentes situations formatives ou non et différents intervenants. L'utilisation des expériences humaines, pensées comme activité discursive, sert le projet d'apprentissage⁴². L'alternance comme instigatrice de rencontres favorise cette conception de l'expérience. De nombreux travaux scientifiques, prenant appui sur des recherches empiriques, ont souligné la valeur ajoutée des formations qui se revendiquent de modèles ou de pédagogies de l'alternance⁴³. Ils ont notamment montré comment la construction de la formation, imposée par un contexte d'alternance de lieux et de temps, produisait la rencontre, voire la confrontation entre plusieurs expériences humaines.

³⁴ Geay, A. (1998). L'école de l'alternance. L'Harmattan.

³⁵ Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolution. *Savoirs*, Vol. 3, n° 36, 9-40.

³⁶ Gremion, C. (2018). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6(4), 99-113.

³⁷ Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.

³⁸ Mayen, P., Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, Vol. 1, n° 1, 13-53.

³⁹ Courtois, B., Pineau, G. (1991). La formation expérientielle des adultes. La Documentation française.

⁴⁰ Bézille, H. (2003). L'auto-didacte : entre pratiques et représentations. L'Harmattan.

⁴¹ Clénet, C. (2003). L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance. *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 50/51, 29-44.

⁴² Barbier, J.-M., Thievenaz, J. (2013). (Dir). Le travail de l'expérience. L'Harmattan.

⁴³ Clénet, J. (2020). Formations en alternance : au cœur de l'aventure humaine. Champ social éditions.

De ces rencontres incontournables, chacun, chercheur ou praticien, puisera en elles pour regretter une juxtaposition d'expériences sans mises en sens de celles-ci, pour défendre au contraire une articulation voire des dialogues d'expériences, pour justifier l'intégration des expériences dans des situations d'apprentissage professionnel. L'alternance est alors pensée comme un prétexte à exploiter ces situations de rencontres d'expériences, *hic et nunc*.

Les travaux sur l'apprentissage des adultes retrouvent aujourd'hui une dynamique et un pouvoir de conviction dans un contexte politique et idéologique invitant à professionnaliser les parcours de formation. Des publications récentes soulignent d'une part l'antériorité des théories sur l'apprentissage des adultes⁴⁴ et, d'autre part, l'intérêt voire l'obligation pour les formateurs d'adultes de maîtriser ces théories et leurs déclinaisons pédagogiques⁴⁵. L'objectif de professionnaliser la formation des formateurs et des enseignants n'est sans doute pas étranger à ce regain d'intérêt pour l'apprentissage des adultes. Mais les discours sur l'alternance en formation semblent orienter cet intérêt. Il ne s'agit pas seulement de concevoir et de mettre en œuvre une formation de formateurs ou une formation des enseignants en allant puiser dans les savoirs issus des sciences de l'éducation. Il est essentiel pour les organismes de formation de mettre en valeur l'alternance comme slogan mais aussi comme critère distinctif de qualité d'une formation. Il y a donc une ardente obligation à ce que les différents intervenants soient des experts de l'apprentissage professionnel en contexte d'alternance. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater la réflexion croissante sur la professionnalité des différents professionnels intervenant dans des formations se réclamant de l'alternance. Il s'agit d'identifier une pratique, voire une bonne pratique susceptible de mieux articuler et de mieux intégrer les situations de stage aux autres situations de formation. Le formateur ou l'enseignant ne sont pas les seuls à être attendus dans leurs capacités à créer les conditions de l'apprentissage professionnel. Les tuteurs, superviseurs, mentors, conseillers ou encore les accompagnateurs font l'objet aujourd'hui de toutes les attentions des chercheurs et de toutes les attentes des responsables de formation, en particulier ceux qui ont en charge le fonctionnement des parcours de professionnalisation. Ces orientations confèrent aux recherches sur l'apprentissage professionnel en situation une fonction d'analyseur de la professionnalisation des parcours de formation. Elles soulignent également le côté précurseur des penseurs de l'Éducation nouvelle et de l'Éducation populaire considérant audacieusement l'ardente obligation de former les éducateurs.

Ces trois mouvements de pensée expliquent ce regain d'intérêt pour ce qui peut être parfois considéré comme une vieille idée neuve se croisent et interagissent. Ils soulignent les raisons d'installer l'alternance comme cadre voire comme condition d'un apprentissage professionnel en situations. Mais, jusqu'à présent, si l'apprentissage professionnel en situation est posé comme le grand dessein de l'alternance et comme condition de sa réalisation organisationnelle et de sa réussite stratégique, l'impensé pédagogique demeure. Autrement dit, nous éprouvons des difficultés à sérier et à caractériser une pédagogie spécifiquement dédiée à l'alternance, pensée comme une configuration éducative ayant pour objectif central l'apprentissage professionnel en situation.

Une ou des pédagogie(s) de (par, en) l'alternance

Les recherches et les publications sur l'alternance, pensée comme ingénierie, comme dispositif, comme stratégie curriculaire, comme organisation de situations, comme parcours de formation ou de professionnalisation, minorent la question pédagogique. Dit autrement, tout en soulignant l'intérêt pour la problématique de l'apprentissage professionnel, ces travaux peinent à relier leurs épistémologies, leurs cadres paradigmatiques et théoriques à la question de l'acte d'apprendre en contexte d'alternance. Même si nous pouvons identifier un guide méthodologique de la pédagogie de l'alternance⁴⁶, les recherches, qu'elles se réclament des théories d'analyse de l'activité, qu'elles en appellent à mieux exploiter les expériences humaines comme fil rouge d'un parcours de professionnalisation, qu'elles examinent les potentialités d'un

⁴⁴ Faulx, D., Danse, C. (2015). Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ? De Boeck.

⁴⁵ Bourgeois, E., Durand, M. (2012). Apprendre au travail. Presses universitaires de France.

⁴⁶ CRDP Lorraine : Pédagogie de l'alternance. Guide méthodologique. Canopé/CRDP de Nancy-Metz.

apprentissage transformateur⁴⁷, qu'elles s'intéressent aux pratiques des différents acteurs de l'alternance, aucune ne semble parvenir à dessiner les conditions permettant d'identifier ce qui pourrait relever d'une pédagogie de (par, en) alternance, que celle-ci soit une idée, une démarche, une méthode ou un outil.

Il s'agit ici de redonner ici toute sa puissance de conviction à la réflexion pédagogique. En effet, il semble nécessaire de débusquer les argumentaires pédagogiques qui nous éloignent provisoirement des idées, des modèles voire des théories. Il convient également de mettre à distance la réflexion pédagogique de ce qui ne serait que des récits de pratiques. L'argumentaire pédagogique de l'alternance doit trouver ses fondements dans un entre-deux⁴⁸, à l'interface de philosophies, d'idéologies, de propositions politiques, de discours souvent normatifs sur (pour) une pratique éducative, d'intuitions issues d'expériences formatives matinales d'improvisations plus ou moins avouées et d'applications de recettes. Ah, cette vaine et récurrente quête de la bonne méthode pédagogique !

Si la pédagogie se définit comme un entre-deux entre le dire et le faire, dès lors, le pédagogue est un théoricien-praticien de l'action éducative. Il doit accepter les tensions consubstantielles des dialogues entre observation, analyse, réflexion et action. La pédagogie est ainsi pensée comme une dialectique constante entre théorie et pratique de l'action éducative. Mais comme le soulignent Houssaye, Soëtard, Hameline et Fabre⁴⁹, « *affirmer le lien entre théorie et pratique par la même personne est relativement simple, l'analyser demeure problématique* ». Or, prendre fait et cause pour une pédagogie de (par, en) l'alternance n'est pas suffisant. Il est nécessaire de l'analyser, de la caractériser, d'en souligner la valeur éducative à la lumière de la valeur de l'apprendre. C'est le défi que nous avons proposé aux contributeurs et contributrices de ce numéro.

Un numéro consacré aux configurations plurielles de la pédagogie de (par, en) l'alternance

Ce numéro thématique de la revue *Phronesis* vise à mettre en évidence les différentes configurations pédagogiques de l'alternance. Loin de nous le souhait de proposer *ad nauseam* un numéro supplémentaire sur les différentes approches, conceptions ou ingénieries de l'alternance en formation. Notre parti pris est résolument pédagogique. Nous ne croyons pas dans le rêve « d'une » pédagogie, fusse-t-elle de l'alternance, en alternance ou par alternance. Nous considérons que les différentes histoires de l'alternance en contexte éducatif ou en contexte de formation révèlent « des » pédagogies de, par, en (l')alternance. Ce numéro a pour objectifs dès lors de décrire, d'analyser et de caractériser ces différentes configurations pédagogiques de l'alternance dans différents contextes. Il rassemble les réflexions de chercheurs et de praticiens engagés dans l'étude de parcours de professionnalisation se réclamant de l'alternance, même si celle-ci n'est pas nécessairement spécifiée ni dans ses intentions, ni dans ses modalités de mise en œuvre. Nous souhaitons valoriser des textes posant la pédagogie comme l'axe central de l'argumentaire scientifique.

Ce numéro double thématique comporte quinze articles. Il a fait l'objet d'un appel à communication ouvert. Différents chercheurs ayant pour objet de recherche l'alternance en formation ont été également sollicités. Il a été demandé aux auteurs d'expliquer préalablement en quoi leur texte est un texte traitant de pédagogie. Dans la mesure où ces textes se sont appuyés sur des résultats de recherches empiriques (ou sur une méta-analyse de résultats de recherches empiriques), nous avons demandé aux auteurs de justifier le recours à la pédagogie comme analyseur de leurs travaux et de leurs résultats. Ce numéro de *Phronesis* a cherché à répondre aux principales questions suivantes

Qu'est-ce que la pédagogie ?

Quels liens entre alternance et professionnalisation des parcours de formation ?

Quels sont les finalités de la pédagogie de (par, en) alternance ?

⁴⁷ Biasin, C. (2018). L'apprentissage transformateur : état des lieux et portée heuristique d'un construit en développement. *Phronesis*, 7(3), 1-4.

⁴⁸ Chalmel, L. (2010). Pour une éthique du pédagogique. *Le Télémaque*, Vol. 2, n° 38, 143-156.

⁴⁹ Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., Fabre, M. (2002). Manifeste pour les pédagogues. ESF.

La pédagogie de (par, en) l'alternance est-elle une condition de l'apprentissage professionnel ?

Quels impacts la mise en œuvre d'une pédagogie de (par, en) l'alternance a-t-elle sur les différents acteurs engagés dans des parcours de professionnalisation ?

Dans quelles mesures l'analyse de la pédagogie de (par, en) l'alternance contribue à mettre à jour le rapport dialectique entre théorie et pratique de l'action éducative ?

Nous remercions chaleureusement Gaston Pineau et Bernard André pour avoir accepté de rédiger une préface et une postface à ce numéro.