



L'alternance : des évidences (~~-en-~~) aux questions.

Jean-Claude Régnier

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université Lumière Lyon2

1. Une occasion de travailler sur un objet : l'alternance

Si j'ai accepté de réaliser une conférence introductive à ce cinquième Forum des Stages de formation pour assistants de service social, ce n'est nullement en tant que spécialiste des problématiques de l'alternance mais avant tout pour me donner l'occasion de mieux comprendre cette notion et de participer à un débat dont le thème central est ainsi annoncé :

Une expérience confirmée de l'alternance : la formation en service social.

Nous conviendrions assez facilement que cette annonce pourrait laisser peu de place au questionnement. Ne serait-il pas manifester un comportement bien présomptueux que d'interroger une *expérience confirmée* ? Comment allons-nous faire pour modestement tenter d'interroger les évidences pour poursuivre sans cesse un travail de problématisation utile à la construction d'une connaissance savante de *l'alternance* ? Comment allons-nous faire pour passer *des évidences* que la pratique de l'alternance en formation suscite : ça marche depuis longtemps, *aux questions utiles* pour une meilleure compréhension du phénomène ? Je crois que la meilleure façon est de tenter de le faire. C'est ce risque que je vais prendre par cet exposé.

L'approche de la notion d'alternance peut être faite de nombreux points de vue. Cependant le point de vue dominant que j'adopterai peut-être malgré moi, sera celui du pédagogue préoccupé par les situations éducatives et plus particulièrement par les situations didactiques. A ce propos, je distingue les deux verbes *apprendre* et *enseigner*, ce que ne facilite pas l'usage français de l'expression *apprendre quelque-chose à quelqu'un*. Une situation didactique est une situation d'enseignement intentionnellement organisée par un sujet-enseignant en vue de provoquer un apprentissage chez un sujet-apprenant, c'est à dire l'appropriation par le sujet d'un objet nouveau pour lui. Je reviendrai plus loin sur une explicitation de ma conception de l'apprentissage qui conditionne par conséquent celle de l'enseignement.

Je crois qu'en tout premier lieu nous pourrions nous livrer à une petite exploration sémantique du terme *alternance*.

2. Petite exploration sémantique du terme *alternance*

La première démarche est de nous reporter au célèbre dictionnaire le Grand Robert à l'article *alternance*. Cela donne :

1- succession répétée, dans l'espace ou dans le temps, qui fait réapparaître tour à tour, dans un ordre régulier, les éléments d'une série.

Ce peut être *l'alternance des saisons, l'alternance des cultures...*

2- Ling. Variation subie par un phonème ou un groupe de phonèmes dans un système morphologique donné.

Ce peut être *l'alternance vocalique, l'alternance consonantique...*

3- Phys. Demi-période d'un phénomène alternatif. Demi-oscillation d'un balancier.

4- Succession au pouvoir d'une majorité et d'une opposition (devenue majoritaire), dans un système parlementaire.

Ce peut être *l'alternance démocratique*.

L'alternance est conçue comme le contraire de la *continuité*.

Pour plus précision dans le domaine pédagogique reportons nous au *Dictionnaire de l'histoire de l'enseignement* de Dimitri Demnard¹ pour y lire

L'alternance, succession régulière d'éléments ou de rythmes différents, est l'un des aspects fondamentaux de l'évolution : activité et repos, action et réaction. La psychologie contemporaine a mis en évidence ce mouvement dans la fonction cognitive, où se succèdent d'une part réflexion et pratique, d'autre part, opposition et accord de l'enfant avec certaines données du monde extérieur, ou encore, activité intellectuelle et recueillement. Ces processus étant le propre de l'évolution de la personnalité, leur connaissance et leur exploitation sont nécessaires pour pouvoir contribuer au développement d'un individu.

Déjà à ce niveau de caractérisation de la notion, nous constatons que le terme s'applique tout à fait à la formation des assistants de service social si nous nous en tenons au déroulement temporel de la formation :

¹ Editions universitaires, Jean-Pierre Delarge, 1981, p 33

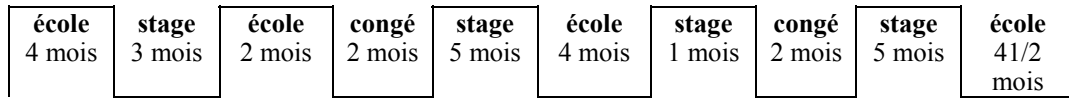


Figure 1 : déroulement chronologique de l'alternance

L'alternance des lieux et celle des activités sont apparentes. Quant au choix de cette alternance, il pourrait très bien trouver une justification dans le point de vue de la psychologie contemporaine affirmé plus haut. Toutefois ce niveau demeure bien insuffisant pour rendre de ce qui est évoqué dans l'usage du terme à propos des pratiques sociales de l'alternance dans le domaine de la formation. Poursuivons notre exploration afin de tenter d'explicitier l'émergence de la notion dans ce domaine.

3. Emergence de la notion d'*alternance* dans le domaine de la formation.

Historiquement, le compagnonnage² est considéré comme constituant, dès la fin du Moyen-Age, une pratique formative en alternance. *“Chez les compagnons, avec un peu de recul, on retrouve (...) l'alternance école-travail car il fallait aussi apprendre à dessiner, apprendre la géométrie... alternance des lieux en organisant la formation dans un tour de France, alternance entre la maîtrise en réalisation et la maîtrise en compréhension. Tout se passe comme si l'apprenti était conduit vers une réussite en action (l'échec était objet d'étude) coordonnée avec une compréhension en pensée.”* Cette formation développée par les *compagnons* s'enracinait dans plusieurs principes dont nous pourrions citer :

- la valorisation de l'homme par des savoirs développés en action,
- l'interaction entre le manuel et l'intellectuel,
- la volonté de construire des situations formatives au service de l'homme et de la personne au-delà des transmissions de savoirs ou de tours de main,
- l'engagement des compagnons auprès des apprentis en formation dans un accompagnement personnel.

Ceci dit, il ne faut sans doute pas rendre ce compagnonnage plus idyllique qu'il ne le fut comme une question le laisse paraître en conclusion d'un article³ écrit en 1858 : *Comment pourrait-on, tout en conservant, tout*

² Clenet, J., (1995) *Emergence d'un concept*, Revue éducations, n°5, pp. 20-23

³ Hennequin, V., (1858) article “compagnonnage” Encyclopédie du dix-neuvième

en développant même le compagnonnage, remédier à ses défauts, détruire les germes d'hostilité qu'il fait naître au milieu d'ouvriers dont les intérêts sont communs ?

Le second repère historique est celui des Maisons Familiales Rurales dont la première fut créée en 1935 par un groupe d'agriculteurs du Lot et Garonne. Ces agriculteurs se sont transformés en *tuteurs* de leurs fils au sein de leurs exploitations agricoles en ce qui concerne les connaissances pratiques tout en organisant en parallèle des cours d'enseignements généraux. Selon Jean Clenet⁴, ce seraient ces fondateurs qui auraient introduit le terme dans le domaine de l'éducation en parlant d'*alternance entre les moments vécus dans l'exploitation familiale et les séjours à la Maison Familiale*.

Trois principes fondateurs de cette expérience éducative peuvent être retenus :

- fonder une alternance sous la responsabilité des familles concernées et d'une profession
- fonder une formation encourageant la solidarité et l'action coopérative dans les domaines professionnel, social et culturel.
- engager des jeunes dans des actions socioprofessionnels tout en cherchant à leur faire comprendre les fins et les moyens de l'action, ce qui requiert tout à la fois l'engagement du chef d'exploitation dans la formation et les regroupements dans l'école pour le développement de la formation générale.

Parmi les outils pédagogiques spécifiques, Jean Clenet évoque *le cahier d'exploitation* qui pouvait constituer un remarquable recueil de questionnements, de descriptions et d'analyses de situations vécues à partir duquel pouvait s'articuler l'enseignement général.

Les principes communs qui animent ces deux expériences sont :

- de partir d'une nécessité professionnelle d'obtenir soit une formation de haut niveau de qualification pour demeurer dans la corporation, soit une formation qui permette de rester au pays.

Siècle, Paris Tome 8 pp. 275 -281

⁴ *opus cit.*

- de prôner une formation globale harmonisant le manuel et l'intellectuel.
- d'impliquer, d'une certaine manière, le sujet en formation dans la production de ses propres savoirs et de le conduire à en fournir une preuve en acte par le *chef-d'œuvre* ou le *cahier d'exploitation*.
- de se fonder sur un système de valeurs humaines où l'homme de métier, la solidarité et l'action en commun tiennent une place de choix.

A côté de ces deux expériences historiques, nous pourrions sans doute trouver des pratiques d'alternance dans les formations professionnelles développées au XIX^{ème} siècle ou au début du XX^{ème} avant le grand développement de la scolarisation que nous avons connu au cours des 40 dernières années. Même si ces pratiques ne semblaient être là que pour compléter de manière juxtaposée la formation théorique par la formation pratique ou *vice versa*. C'est peut-être aussi au cours de cette dernière période que la dévalorisation des enseignements professionnels s'est opérée de la façon la plus visible, articulée aux effets d'une orientation scolaire qui dirigeait de plus en plus de jeunes en difficultés scolaires vers cette voie professionnelle. La représentation sociale de cette formation professionnelle qui s'est construite sur un fond d'échec scolaire, véhicule très probablement une part des réticences encore actuelles à l'égard de l'idée de l'alternance dans la formation.

Un autre exemple souvent pris comme référence est le modèle de formation en alternance qui s'est développé en Allemagne. Les jeunes allemands accomplissent leur formation scolaire générale, obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans, dans une école d'enseignement générale. Après quoi ils peuvent pour accéder à l'enseignement supérieur choisir d'entrer soit dans un lycée ou dans une école intégrée, soit dans la voie de la formation dualiste qui les amènent à obtenir un contrat de formation professionnelle avec une entreprise. L'alternance est au cœur de ce système de formation dans lequel le dispositif associe étroitement l'acquisition des compétences aux activités d'apprentissage conduites tant au sein d'une entreprise qu'au sein d'une école. Dans d'autres pays, nous pourrions trouver des dispositifs dont la forme est sans doute très liée à leur culture et leur tradition dans le domaine éducatif.

En France, à l'aube de l'an 2000, le contexte de difficultés sociales et économiques que nous rencontrons, paraît constituer un terrain favorable à

une réflexion intégrant l'idée d'alternance dans le champ éducatif. Plusieurs arguments peuvent être avancés :

- la recherche de nouveaux modèles de formation permettant tout à la fois d'accéder à une solide culture générale et d'être en prise avec les réalités du terrain.
- la recherche de nouvelles compétences requises par la complexification croissante des situations socioprofessionnelles.
- la recherche de nouvelles formes de partenariat en formation afin d'affronter, de façon plus efficiente que ne le permettent les dispositifs scolaires habituels de formation, les problèmes soulevés par les difficultés sociales et économiques actuelles en mettant en commun les compétences et les connaissances des acteurs qui acceptent de partager le pouvoir de former.

Durant les quinze dernières années, la notion d'alternance s'est développée en lien avec celle d'insertion (d'abord professionnelle puis sociale) en raison du constat que nombre de jeunes issus des systèmes de formation initiale n'accèdent plus directement à un emploi par défaut de places disponibles ou au cause d'un degré insuffisant de compétences pour occuper un emploi vacant. Diverses solutions ont été tentées telles que la mise en place :

- d'une rémunération minimale au profit des jeunes,
- de dispositifs périphériques au système scolaire
- de chantiers-écoles ou d'entreprises d'insertion.

Dans les deux dernières propositions, nous repérons des formes d'alternance plus ou moins implicite orientée vers une *insertion professionnelle et sociale* fondée sur un développement de compétences (qu'il conviendrait d'explicitier d'ailleurs). Toutefois après ces tentatives plus ou moins fructueuses, les questions relatives à la formation initiale ont repris leur place prioritaire.

Comment peut-on préparer l'insertion en luttant contre les échecs scolaires et contre l'inadéquation des formations initiales ? Comment peut-on favoriser l'acquisition des compétences sur lesquelles se fondent l'employabilité ?

La formation en alternance a été alors considérée comme une réponse pertinente. Les effets attendus de cette organisation d'une formation associant école et entreprise sont certes d'aider des jeunes à développer des compétences à partir des connaissances de base en les confrontant à des

situations non-scolaires de travail, mais surtout d'offrir à des jeunes en difficultés des situations pédagogiques jugées plus motivantes parce que non limitées au cadre scolaire dans lequel ils se sentent mal à l'aise. A cela s'ajoute une idée que nous avons évoquée à propos des Maisons Familiales Rurales que Xavier Greffe⁵ formule ainsi “ *La formation en alternance facilite la transmission de certains métiers artisanaux. Elle permet de préparer dans des conditions satisfaisantes la succession des chefs de très petites entreprises ou des entreprises artisanales et d'éviter que le départ d'un homme se transforme en fermeture d'une activité* ”

De manière générale et quelles que soient les nuances des dispositifs imaginables, la formation en alternance comporte un élément clé qui concerne l'accompagnement du sujet en formation dans les divers cadres au sein desquels il est amené à réaliser ses activités d'apprenant ou d'apprenti.

Une question fondamentale concernant *l'accompagnateur* est à envisager. Nous devons éviter le piège que nous tend la représentation sociale idyllique du compagnon (celui avec lequel on partage le pain) médiateur volontaire spontané dans la situation d'apprentissage de par sa compétence professionnelle d'homme de métier. **Comment et pour quoi devient-on accompagnateur ? Suffit-il de bien maîtriser les connaissances de son métier pour être un accompagnateur compétent ? Quelles sont les compétences requises d'un accompagnateur ? Comment s'acquièrent-elles ?** Si la bonne volonté paraît être une condition nécessaire, elle ne peut remplacer une compétence. D'ailleurs **par quel nom est-il désigné ?** maître de stage, moniteur, formateur ou enseignant. En ce qui concerne la formation des assistants de service social, il semble que le terme en usage soit celui de **moniteur de stage**⁶. Ce terme vient du latin *monitor* (celui qui conseille, qui rappelle, qui guide) qui dérive du verbe *monere* (faire songer, faire souvenir, faire observer que). En ce sens étymologique, le moniteur aurait plutôt le rôle de celui qui attire l'attention ou qui exhorte les souvenirs. Il conviendrait d'interroger les auteurs des textes fondateurs pour nous éclairer sur la réalité de leur choix. Nous ne

⁵ Greffe, X.,(1994) *Formation* in UNIVERSALIA 1994 , Encyclopédie Universalis, p 249

⁶ Association des Présidents de Conseils Généraux G (1995) *Les conseils généraux dans le dispositif de formation des travailleurs sociaux*
Les départements, force de proposition 1996, action sociale Conclusions du congrès 1995

pouvons pas aller au delà sans ne faire que spéculer. La question de la formation est d'ailleurs abordée puisque les conclusions de congrès 1995 de l'A.P.C.G. revendiquent *“une révision du dispositif de formation des moniteurs de stages, formation lourde et diplômante actuellement. De plus, ce dispositif ne correspond pas à la réalité constatée”*

En contre point de la question relative à l'*accompagnateur*, nous pouvons nous interroger sur la place et le rôle de l'enseignant ou du formateur qui intervient dans le contexte scolaire : **quelles connaissances et compétences complémentaires sont requises chez un enseignant impliqué dans un dispositif de formation en alternance ?**

Ainsi nous pouvons penser que des connaissances relatives à l'entreprise particulière concernant ses activités, ses modes de fonctionnement, etc.. constituent de tels compléments.

Que ce soit du point de vue de l'enseignant ou de celui de l'accompagnateur, aborder la notion d'alternance en formation, c'est aussi s'intéresser à la formation qui s'enracine de manière plus ou moins explicite sur une conception de l'apprentissage. Nous allons évoquer une conception de l'apprentissage.

4. La notion d'alternance dans une conception de l'apprentissage.

Quand nous traitons de la notion d'alternance en formation, nous touchons aussi à la notion d'apprentissage. Or apprendre ne peut être isolé du questionnement dans lequel ce verbe est immergé.

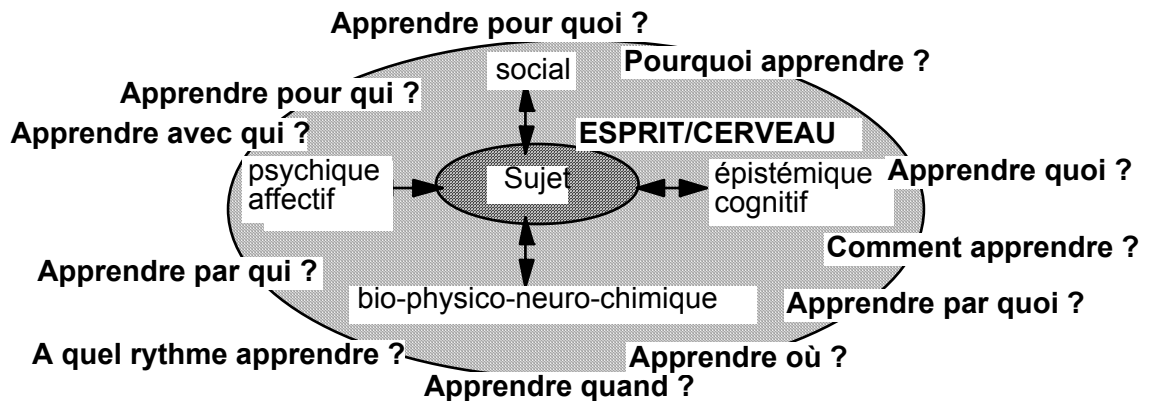


Figure 2 : schématisation du réseau sémantique d'apprendre

Pour nous, l'**apprentissage**, c'est à dire l'action d'**apprendre**, est un processus complexe qui dans un environnement implique un sujet conscient dont *l'esprit/cerveau* n'est jamais vierge. L'acteur de ce processus est le sujet lui-même et le siège est son *esprit/cerveau* qui permet au sujet d'assurer intentionnellement le traitement et le stockage (mémoire) de l'information. Ce processus permet tout à la fois de construire des représentations non encore présentes ou de modifier celles qui y sont déjà mais qui s'avèrent être inopérantes dans la situation-problème impliquant le sujet qui a le projet de trouver une solution pertinente. Ce processus ne conduit ni à une simple superposition de la représentation ancienne de la représentation nouvelle, ni à une simple juxtaposition ni même à une substitution. Ce processus se fonde sur l'idée fonctionnelle que l'état du sujet pourrait être caractérisé par au moins deux structures imbriquées et interactives : une structure cognitive et une structure affective.

Ce processus requiert alors une *déstructuration/restructuration* de l'état cognitif du sujet et une *déstabilisation/restabilisation* de son état affectif engendrée par la double action d'assimilation de l'objet inconnu à son état actuel par le sujet et d'accommodation de son état à l'objet. Les conduites nouvelles acquises par ce processus ont alors une certaine stabilité globale qui fait que le sujet n'a pas à relancer le processus face à une situation-problème de la même classe. Cependant cette stabilité n'est pas rigidité qui conduirait à ne faire que reproduire à l'identique les conduites ainsi acquises, ces dernières intègrent elles-mêmes les caractères d'adaptabilité et de modifiabilité. C'est ici que nous confirmons la distinction entre le conditionnement et l'apprentissage. L'**apprentissage** désigne aussi le **résultat** de l'action d'**apprendre** (processus). Cette conception intègre l'idée de globalité du sujet apprenant et de la complexité du processus.

Retournons maintenant à la notion d'alternance pour aborder ses dimensions pédagogiques et didactiques

5. Approfondissement de la notion d'*alternance* dans le domaine de la formation.

Même circonscrite aux domaines de l'éducation et de la formation, la notion d'alternance mérite encore bien des précisions. Le point de vue

Gérard Malglaive⁷ apporte une réponse en ce qui concerne une conception actuelle de l'alternance : *“La relation entre connaissance et compétence n'est pas un simple rapport de cause à effet. Elle dépend de l'engagement de l'individu dans l'action. C'est à travers sa confrontation avec le monde tel qu'il est que l'individu construit ses compétences, en mobilisant sa personnalité, son savoir en usage et ses capacités de formalisation. Par conséquent, activité et compétence sont indissociables et l'articulation des divers espaces éducatifs de l'école et du monde du travail est nécessaire. Toute formation authentique repose sur l'alternance...”*

Pour nous, une compétence d'un sujet est la capacité de produire une conduite adaptée à une situation particulière dans un contexte donné à un moment donné. Le sujet la manifeste dans l'action et par l'action qui porte sur des objets concrets ou des objets abstraits. Une compétence comporte des degrés qui peuvent varier en fonction des circonstances spatiales et temporelles. Parler de compétence nécessite toujours à un moment du discours de la particulariser en précisant de quelle compétence il s'agit. On rencontre ainsi les expressions: compétences scolaires, compétences professionnelles, compétences sociales compétences en statistique, compétences en cuisine, compétences en informatique, compétences dans le travail social...

Ainsi nous serions amené à nous interroger sur la part de l'inné et celle de l'acquis dans le développement d'une ou des compétences. Et de toute façon, nous devons envisager la question : **que doit-on apprendre pour développer une ou des compétences ? comment doit-on procéder ? quelle est la part de l'enseignement (processus enseigner) dans le développement d'une ou des compétences d'un sujet ?**

La conception qui a présidé aux actions centrées sur l'insertion est exprimée dans les propos de Xavier Greffe⁸ *“ La compétence renvoie à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et même de savoir-être qui permettront à un jeune de se situer dans un environnement et, surtout, de s'adapter à ses changements, voire d'y contribuer. Il ne peut donc y avoir de compétences, si la constitution même de ce bagage complexe ne prend pas en compte les contraintes de la vie de l'entreprise, la réalité des réseaux de coopération*

⁷ Malglaive, G., (1993) *L'alternance intégrative*, Revue Le partenariat -E&M- mars 93 -pp. 44-47

⁸ Greffe, X.,(1994) *op cit.* , p 249

au sein desquels on se situe. Acquérir des compétences implique d'éclairer l'acquisition des savoirs par des situations concrètes, et le dialogue doit être permanent entre les lieux où se développent, pour l'un, des savoirs, pour l'autre, les savoir-faire et savoir-être correspondants ”

Il vient alors l'idée que les connaissances acquises au sein de l'école ne suffisent pas à la constitution des compétences diverses nécessaires à l'individu hors du champ scolaire. Cela ne remet cependant pas en cause la nécessité de ces connaissances scolaires, même si leurs contenus peuvent varier pour être adaptés selon leur utilité ou selon les contraintes didactiques. Pour poursuivre l'exploration de la notion de connaissance, nous proposons la modélisation suivante inspirée des idées de Gérard Malglaive :

		<i>qui se formulent dans un discours, qui existent en dehors du sujet, qui peuvent être apprises et même être enseignées</i>	
connaissances formalisées	connaissances formalisées	connaissances formalisées	connaissances formalisées
connaissances scientifiques	connaissances technologiques	connaissances méthodologiques	connaissances pratiques
<i>qui résultent de la recherche scientifique. Elles recouvrent les connaissances épurées toujours provisoires dont parle Gaston Bachelard⁹</i>	<i>qui ne parlent pas du réel tel qu'il est mais des procédés mis au point par les hommes pour le transformer</i>	<i>qui permettent d'agir efficacement dans des situations complexes et incertaines</i>	<i>ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, de croyances d'intuitions, d'habitudes, de conduites acquises de l'expérience par des actions répétées, des erreurs rectifiées, des réussites stabilisées.</i>

Tableau 1 : Typologie des connaissances

Les connaissances formalisées renvoient à l'idée de connaissances déclaratives, celle du *savoir que*. La mobilisation des connaissances formalisées acquises et maîtrisées par le sujet à l'école est le résultat d'un processus d'investissement qui transforme ces connaissances en *savoirs en usage* et les renvoie à l'idée de connaissances procédurales, celle du *savoir comment*. Par ce processus les connaissances formalisées rencontreraient le réel *tel qu'il est*¹⁰ et non tel qu'il est modélisé par la science qui les a

⁹ Bachelard, G, (1938) *La formation de l'esprit scientifique* Librairie J.Vrin (14ème ed 1989)

¹⁰ cette expression est employée par Gérard Malglaive. Toutefois elle nous paraît

produites. Cette rencontre est justement celle qui se produit quand le sujet est amené à exercer une activité pratique comme cela est le cas dans une activité professionnelle, par exemple. C'est alors dans cette rencontre que se construisent les connaissances pratiques qui dans les savoirs en usage viennent s'adjoindre aux connaissances formalisées. Ces connaissances pratiques ne sont que rarement spontanément formalisées autrement que dans un jargon professionnel et pourtant elles sont constitutives des savoirs en usage des hommes de métier dont les compétences sont reconnues. Cependant selon Gérard Malglaive elles peuvent quand même être formalisées à leur tour, et la capacité de les formaliser est partie intégrante de la compétence manifestée par le sujet qui recourt pour ce faire aux outils intellectuels qui se construisent, se perfectionnent et s'affinent à la faveur des connaissances formalisées acquises. Connaissances formalisées procéduralisées et connaissances pratiques semblent s'enchevêtrer dans les savoirs en usage qui témoignent des compétences des sujets à adopter des conduites adaptatives. Pour opérationnaliser cette rencontre, il y a alors lieu d'**alterner** les contextes au sein desquels se réalisent le processus d'apprentissage. Les deux modalités contextuelles habituelles sont le scolaire et le professionnel. Or une *situation didactique* est une situation complexe d'enseignement intentionnellement organisée pour faciliter l'apprentissage de connaissances formalisées qui participent au développement des compétences du sujet. **Comment peut-on alors faciliter l'acquisition des connaissances pratiques ?** L'alternance des contextes, par exemple contexte scolaire/contexte professionnel, paraît être une solution, **mais alors sous quelles formes ?** Quatre formes semblent émerger.

discutable dans la mesure où nous percevons cette réalité au travers de nos sens et de nos représentations.

<i>l'alternance juxtapositive</i>	<i>l'alternance déductive</i>	<i>l'alternance inductive</i>	<i>l'alternance intégrative</i>
le sujet en formation construit ses compétences à partir des connaissances formalisées acquises à l'école parallèlement aux connaissances pratiques acquises sur le terrain professionnel	l'acquisition des connaissances pratiques est le résultat de la mise en oeuvre des connaissances formalisées acquises à l'école	l'acquisition des connaissances formalisées est le résultat de la généralisation des connaissances pratiques acquises sur le terrain professionnel	le sujet en formation construit ses compétences dans un lent processus dynamique impliquant inter-activement des connaissances formalisées acquises à l'école et des connaissances pratiques acquises sur le terrain professionnel

Tableau 2 : typologie des formes d'alternance

La forme *alternance intégrative* est la plus congruente à la conception de l'apprentissage que nous avons exposée. Le poids de la temporalité y est tout particulièrement pris en compte : il faut beaucoup de temps pour construire des compétences parce qu'il y a nécessité de beaucoup de tâtonnements suivis de réflexion sur les résultats de l'action. A cet endroit, il y a aussi lieu d'aborder la question de l'erreur : **quels sont les statuts de l'erreur dans les contextes scolaire et professionnels ?** La dimension constructiviste de la conception de l'apprentissage sous-jacente place l'erreur non comme une faute à sanctionner mais comme la manifestation d'un état des connaissances du sujet. Elle joue un rôle majeur dans le processus puisque il se fonde sur l'analyse des solutions erronées fournies à une situation-problème. **Peut-on estimer que les conséquences de l'erreur soient les mêmes à l'école que dans le cadre professionnel ?** Il y a lieu là à réflexion pour éviter toute précipitation. Certes les connaissances technologiques permettent de produire des outils tels que des simulateurs permettant de reproduire une part de la réalité mais la situation provoquée demeure distincte de la réalité telle qu'elle est.

Il nous vient alors à l'esprit à quelles conditions peut-on organiser une alternance efficiente en formation ?

Xavier Greffe¹¹ nous fournit approximativement ces quatre conditions :

- les jeunes doivent pouvoir élaborer très tôt des projets professionnels pour ne pas ressentir le choix de la filière de la formation en alternance comme une sanction d'un échec scolaire.

¹¹ Greffe, X.,(1994) *op cit.* , p 250

- entreprises et écoles doivent se considérer comme des lieux de formation d'égale dignité.

- l'entreprise, lieu de production, doit s'organiser en lieu de formation.

- la nécessaire prise en compte de la place donnée au jeune qui suit une formation en alternance et qui en ces circonstances se voit confronter à de nombreux problèmes de vie quotidienne de logement, de nourriture, de déplacement, de revenus, comme acteur de ce processus de formation qui dualise les lieux et les moments.

6. Un questionnement pour conclure

Ainsi évoquer l'alternance comme mode de formation nous a conduit à soulever nombre de notions dont nous percevons assez rapidement la complexité de l'enchevêtrement. Si un propos militant peut être satisfaisant une approche plus scientifique nous montre combien nous savons peu de choses sur la façon dont opère en réalité une organisation de la formation en alternance sur les processus mentaux en jeu dans le développement des compétences humaines.

Pour revenir à la formation des travailleurs sociaux qui s'appuie sur une organisation en alternance, nous pourrions nous demander : **quelles connaissances formalisées utiles à la formation des assistants de service social ont-elles été produites sur la base de cette expérience confirmée ?**

A quelle catégorie de notre classification cette formation en alternance peut-elle être rattachée ? s'agit-il d'une forme plus proche de l'alternance juxtapositive ou de l'alternance intégrative considérée comme une forme idéale ?

En ce qui concerne les lieux d'alternance :

Dans quelles mesures d'autres lieux que l'école et l'institution d'accueil peuvent-ils être pris en compte ? ainsi le cadre familial ou la rue peuvent-ils être de lieux dans cette alternance ? que se passe-t-il quand les stagiaires sont dans leur milieu familial ou dans d'autres réseaux sociaux ? Le déroulement de l'année prévoit des périodes de congés.

Par définition, l'alternance s'oppose à la continuité. Or cette opposition semble soulever un paradoxe : si une rupture semble souhaitable pour favoriser les apprentissages utiles au développement des compétences, l'idée de continuité reste essentielle pour assurer les conditions du transfert des connaissances qu'impose tant la formalisation que la procéduralisation.

Pour achever mon exposé, j'énoncerai deux groupes de questions portant sur la professionnalité de l'accompagnateur et la professionnalisation du sujet en formation qui revêtent une importance dominante car elles conduisent à intégrer l'ensemble des questions précédentes.

En ce que la professionnalité des personnes qui interviennent dans le processus de formation en alternance dans une fonction d'enseignement ou d'organisateur de situation d'apprentissage que celle-ci soit conduite par un accompagnateur, un tuteur, un moniteur, un formateur ou un enseignant:

Quelles sont les compétences professionnelles qu'exige une telle fonction ? Comment se développent ces compétences ? Comment organiser une formation pour en faciliter le développement ?

En ce la professionnalisation du sujet central du dispositif, c'est à dire le sujet en formation :

Quelles sont les compétences exigée dans la voie professionnelle au sein de laquelle il s'est engagé? Quelles sont ses représentations des compétences requises ?

Et tant pour le sujet-formateur que le sujet-apprenant :

en quoi la formation en alternance engage-t-elle ces sujets dans une dynamique d'auto-formation permanente ?