

**L'alternance en formation, une figure de la pédagogie**  
**Co-operative Education, a form of pedagogy**  
**La alternancia en formación: una figura de la pedagogía**

Philippe Maubant et Lucie Roger

Volume 42, numéro 1, printemps 2014

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024562ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024562ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Maubant, P. & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10–21.  
<https://doi.org/10.7202/1024562ar>

Résumé de l'article

L'alternance s'invite à nouveau dans le débat portant sur la professionnalisation des formations. Elle porte en elle des ambitions. Elle continue d'être l'instrument d'une lecture politique de la professionnalisation des formations. L'alternance est cette articulation souhaitée entre formation et travail. Elle tend aussi à vouloir s'immiscer dans l'ingénierie de formation tout en laissant entendre qu'elle pourrait amener à penser autrement les situations d'apprentissage. L'objectif de ce texte est d'interroger l'alternance en cherchant à mettre en évidence et à situer ses valeurs éducatives au coeur du projet de formation. En soumettant aux lecteurs cette piste de lecture et d'analyse, nous proposons un autre chemin pour penser l'alternance comme une figure de la pédagogie.

---

# L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

**Philippe MAUBANT**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Lucie ROGER**

Centre de recherche en éducation de Nantes, France

---

## RÉSUMÉ

L'alternance s'invite à nouveau dans le débat portant sur la professionnalisation des formations. Elle porte en elle des ambitions. Elle continue d'être l'instrument d'une lecture politique de la professionnalisation des formations. L'alternance est cette articulation souhaitée entre formation et travail. Elle tend aussi à vouloir s'immiscer dans l'ingénierie de formation tout en laissant entendre qu'elle pourrait amener à penser autrement les situations d'apprentissage. L'objectif de ce texte est d'interroger l'alternance en cherchant à mettre en évidence et à situer ses valeurs éducatives au cœur du projet de formation. En soumettant aux lecteurs cette piste de lecture et d'analyse, nous proposons un autre chemin pour penser l'alternance comme une figure de la pédagogie.

**ABSTRACT**

**Co-operative Education, a form of pedagogy**

Philippe MAUBANT  
University of Sherbrooke, Québec, Canada

Lucie ROGER  
Education Research Centre of Nantes, France

Co-operative Education once again invites debates about the professionalization of education. It carries ambitions. It continues to be the instrument for a political reading of the professionalization of education. It is a desired articulation between education and work. It also tends to want to interfere with the engineering of education, while suggesting that it could promote different thinking on learning situations. The objective of this article is to examine the Co-operative Education concept by trying to highlight and locate the educational values at the heart of the training project. By submitting this avenue for the reading and analysis of Co-operative Education to readers, we propose another way of thinking about the Co-operative Education system as a form of pedagogy.

**RESUMEN**

**La alternancia en formación: una figura de la pedagogía**

Philippe MAUBANT  
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Lucie ROGER  
Centro de investigación en educación de Nantes, Francia

La alternancia está de nuevo presente en los debates sobre la profesionalización de las formaciones. Es portadora de ambiciones. Continúa siendo el instrumento de una lectura política de la profesionalización de la formación. Constituye la articulación deseada entre formación y trabajo. Tiende a inmiscuirse en la ingeniería de la formación al mismo tiempo que da a entender que ella puede permitir pensar de manera diferente las situaciones de aprendizaje. El objetivo de este texto es interrogar la alternancia, tratando de evidenciar y situar sus valores educativos en el centro del proyecto de formación. Al someter a los lectores esta manera de leer y analizar la alternancia, proponemos un camino diferente para pensar la alternancia como una figura de la pedagogía.

## Introduction

L'alternance, curieux mot, éveillant ou réveillant en nous tout autant des perspectives de changement de gouvernements que des propositions venant se substituer à des stratégies ou à des choix considérés comme des impasses. On parlera dès lors d'alternance politique en évoquant le changement ici et maintenant. On parlera de solution alternative pour mieux évoquer le caractère souhaitable, voire inéluctable d'une nouvelle décision à prendre. En éducation, l'alternance sera présentée comme une figure ou un modèle pédagogique pouvant constituer l'un des éléments d'une transformation du système éducatif, lui-même pensé comme une alternative éducative. En formation, l'alternance sera tour à tour une conception de la formation ou un discours injonctif visant à mieux articuler l'école et l'entreprise. L'alternance trouvera aussi sa déclinaison administrative dans la mesure où dans certains pays, en France ou en Allemagne notamment, elle est très souvent associée à un contrat de travail. On parlera par exemple d'alternance sous contrat d'apprentissage.

Quel que soit le contexte d'usage du concept d'alternance, celui-ci évoque une valeur ajoutée. Plus-value organisationnelle ou pédagogique, le recours à l'alternance dans les domaines de l'éducation ou de la formation participe d'un discours politique et stratégique cherchant à proposer une alternative à l'école. Que cette école soit appelée traditionnelle ou générale-généraliste, l'alternance semble proposer une autre école, une école alternative, qui se distingue de l'école traditionnelle majoritairement présente dans les systèmes éducatifs. Dans cette perspective, les discours sur l'alternance en éducation ou en formation portent en creux une critique du système scolaire. Ils constituent ainsi une posture politique rassemblant dans un même dessein changement éducatif et changement social.

Il est important ici d'analyser très précisément, à partir des propositions alternatives portées par le concept d'alternance, les atouts et les forces de cette conception éducative et de cette idée pédagogique, au sens entendu par Houssaye (1994), c'est-à-dire « un enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne » (p. 11). Dans cet inventaire des plus-values de l'alternance, il va sans dire que l'école traditionnelle n'échappe pas aux critiques. Nous proposons dans cet article une lecture et une analyse théorique de l'alternance en formation. Nous verrons dans la première partie de ce texte que ces critiques sont moins destinées à l'école qu'au système éducatif et aux différentes politiques qui pilotent ou accompagnent ses changements. La prescription d'alternance vient ainsi interroger les orientations idéologiques et politiques des systèmes d'éducation et de formation.

## L'alternance ou entrer en résistance

L'alternance est une forme éducative. Elle révèle la question récurrente du rapport école-société. Elle s'inscrit dans une conception éducative cherchant à dépasser le clivage, voire la rupture séculaire entre le monde scolaire et le monde réel. Faire du

monde scolaire un monde à part, telle est la visée de l'école monastique. Si l'éducation médiévale se déroule bien dans un lieu clos, le cloître, elle est pensée aussi pour se soustraire aux possibles influences psychologiques et sociologiques du monde social: se tenir à distance, donc, de probables rencontres individuelles et collectives. «Un idéal moral enveloppe désormais aussi bien les maîtres que les élèves portés par l'exemplarité des modèles et le dépôt des textes sacrés» (Houssaye, 1987, p. 16). En rupture avec l'éducation de l'Antiquité, l'éducation monastique prend appui sur une conception pessimiste de la nature de l'enfant. L'enfant est «enclin au mal car il n'est pas très éloigné de la faute originelle» (Houssaye, 1987, p. 16). L'enfant est donc de facto mauvais et l'éducation monastique doit le conduire vers une rupture avec l'environnement familial et social suspecté de nourrir le mal en son sein et dans l'enfant. L'école traditionnelle, centrée sur l'exposition et la transmission du savoir, s'érige et se construit en méfiance et en défiance par rapport au monde (Houssaye, 1987). Elle entre en résistance contre le monde social. Pourtant, l'école traditionnelle vise délibérément à préparer les élèves au monde social. Mais cette préparation est pensée comme un préalable et comme un passage non seulement obligé, mais indispensable pour vivre socialement. «Une fois dans la vie civile, les élèves pourront alors faire preuve de leurs qualités, ils seront préparés à leur vie sociale et familiale» (Houssaye, 1987, p. 17). L'école prépare donc bien à la vie professionnelle, mais elle constitue le seul contexte éducatif et la seule situation de transmission des savoirs.

Dans cette perspective, l'école coupée de la vie, en retrait du monde, méprise l'utile et revendique une culture fondée sur l'enseignement des humanités. Dans l'esprit de l'école médiévale soutenue par une expansion démographique conduisant au développement significatif d'écoles dans les villes (Rouche, 1981), l'école promeut une culture gratuite, symbole, à l'instar des conceptions éducatives de Montaigne (1533-1592), d'une éducation générale de l'âme humaine. Les études dites classiques transcendent les clivages religieux et vont constituer les humanités, objets d'éducation et condition aristotélicienne d'accès à l'homme cultivé. Certaines disciplines sont proscrites (français, sciences), car elles sont perçues comme utilitaires, c'est-à-dire comme des moyens au service de visées sociales et professionnelles. Parfois, elles sont considérées comme les outils des professions. Elles ne permettent pas la construction de la Raison. Les 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles renforcent cette conception d'une école au service d'une culture ouverte et émancipatrice. Devant le risque d'un rayonnement idéologique et politique de la Réforme protestante, les Jésuites encouragent l'ouverture de l'école à de nouveaux objets d'éducation. Outre les textes sacrés, la présentation aux élèves des langues latine et grecque marquera ce renforcement d'une culture gratuite accessible et le fait que celle-ci constitue une condition *sine qua non* d'accès à la vie sociale et professionnelle. L'école traditionnelle reste donc un lieu clos où les élèves apprennent à définir et à mettre en œuvre une visée sociale et professionnelle en maîtrisant les instruments intellectuels nécessaires à la construction du raisonnement et du jugement. Nous pouvons remarquer que l'école traditionnelle se passe de la pédagogie. En effet, les objets d'éducation sont présentés aux élèves sur le principe du donné à voir et du donné à imiter. Si l'école traditionnelle naît en résistance au monde social, qu'en est-il de l'école nouvelle?

L'école nouvelle élargit l'espace éducatif. En dépassant les murs de la classe, l'école nouvelle favorise un monde social protégé qui constitue le cadre des premiers apprentissages de l'enfant. En prônant une éducation à la campagne, en mettant en valeur une éducation naturelle inspirée de Rousseau, l'éducation nouvelle valorise la nature comme une nouvelle culture, une culture du sujet centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. L'éducation nouvelle cherche donc à réconcilier l'individu et l'école. Elle vise aussi à donner sens aux savoirs appris au regard des intérêts personnels des élèves. Elle utilisera un contexte : le milieu naturel. Elle mobilisera une situation : la situation de travail, autrement dit une situation cherchant à donner du sens aux savoirs à construire et une éducation censée répondre aux besoins naturels de l'enfant. Penser l'alternance en formation, c'est donc interroger le rapport entre l'école et la vie selon une grille de lecture qui définit deux finalités (une finalité éducative et une finalité productive), trois territoires (le monde privé, le monde scolaire et le monde de l'activité sociale et professionnelle), trois temporalités, dans la mesure où se pose la question des articulations temporelles entre l'éducation privée, l'éducation scolaire, l'éducation sociale et professionnelle. Interroger les fondements et les origines de l'alternance, c'est enfin étudier et analyser la manière dont les politiques éducatives ont résolu sa mise en forme pédagogique et comment les systèmes d'éducation et de formation sont parvenus *in fine* à répondre à la question du rapport entre l'école et la vie.

## **L'alternance en formation ou comment penser le rapport au travail et le rapport à l'apprendre**

### **Quelques perspectives historiques**

Dès le 16<sup>e</sup> siècle, les politiques éducatives vont donc chercher à orchestrer cette conception éducative d'un rapport complémentaire, dialogique, fructueux entre l'école et la vie. En France, en particulier, elles vont concevoir un système éducatif où les liens entre l'école et la vie se trouvent tour à tour proches ou éloignés. Mais une notion, celle du travail, va incarner cette problématique des relations entre l'école et la vie. D'un côté, l'école traditionnelle reste et demeure une école de la méditation. «L'homme cultivé est un méditatif. Et il ne peut être question d'Humanités modernes car seul le passé éclaire le présent : d'où la nécessité de la clôture pour écarter les bruits et les fureurs du monde, pour se replonger dans ce passé originaire» (Houssaye, 1987, p. 24). Dans l'école traditionnelle, la construction du monde est une construction de la Raison. Celle-ci ne prend pas racine dans les expériences de l'existence humaine, mais bien dans les réflexions des grands anciens qu'il convient d'appréhender par un processus d'imitation-imprégnation. Pour les défenseurs de l'école traditionnelle, tous les éléments qui peuvent rappeler le monde extérieur, toutes les occasions susceptibles de distraire les élèves de cette contemplation-méditation sont à proscrire. Le travail, en particulier le travail manuel, pierre angulaire de l'activité sociale, incarne dès lors ce risque d'un détournement de l'activité contemplative vers une forme d'activité sociale.

Néanmoins, le travail est aussi érigé en valeur dans la mesure où il constitue un rempart contre l'oisiveté. Cette question du rapport au travail constitue ainsi une problématique sociale, voire sociétale majeure. En interrogeant le rapport au travail, on interroge aussi la place de celui-ci dans les sociétés modernes. On cherche à penser la place du travail dans la société. Quelle peut être sa valeur ajoutée, autrement dit en quoi le travail, notamment manuel, peut-il servir un projet sociétal marqué par une fonction préétablie des tâches, par une organisation des prérogatives et des rôles politiques et sociaux des différents acteurs selon des fondements et des principes idéologiques qui favorisent et amplifient l'organisation structurelle des différentes classes sociales (Viennot, 2008)? Dans cette perspective, le rôle et les prérogatives de la femme, au sein de la famille de l'Ancien Régime (du 16<sup>e</sup> siècle jusqu'en 1789), sont déterminés au regard de la valeur qu'est le travail. La femme a pour fonction de structurer la famille. À ce titre, le travail constitue un outil d'affirmation d'une fonction sociale et d'un rapport dominant-dominé, notamment une figure emblématique des rapports homme-femme au sein des sociétés de l'époque moderne. Les pouvoirs politiques et religieux encouragent les femmes à se tourner vers le travail, à la fois pour répondre aux besoins de la famille et pour éviter toute tentation d'oisiveté. Le travail devient un instrument pour surseoir au risque de la non-activité. Il convient ainsi d'occuper la population dominée : femmes, pauvres ne doivent pas être laissés à eux-mêmes. En les invitant à travailler, les pouvoirs politiques et sociaux de l'époque maintiennent et amplifient une organisation sociale qui sert leurs intérêts de classes en plus de remplir une fonction économique. Dès lors, la méditation ne peut cohabiter avec une activité sociale. Aux hommes, la contemplation, comme incarnation pédagogique d'une éducation gratuite. Aux hommes, aussi, les domaines réservés des différentes figures du pouvoir représentatives des classes dirigeantes. Aux femmes, l'injonction de l'utile et la prescription de l'occupation sociale. Penser l'alternance en formation, c'est donc réinterroger cette question du rapport au travail et plus particulièrement cette fonction politique et sociale du travail. Dès lors, qui sont les zéloteurs du travail? En quoi le travail s'oppose-t-il à une conception d'une éducation favorisant une culture gratuite? Pourquoi le travail incarne-t-il l'utile? Quels intérêts une valorisation du travail manuel sert-elle? Ne peut-on pas penser le travail en tant que prétexte à l'éducation? Peut-on penser le rapport au travail indépendamment du rapport entre l'école et la vie? Autrement dit, comment penser le rapport au travail dans une conception d'éducation émancipatrice? Mais de qui ou de quoi l'enfant doit-il s'affranchir? Non pas de la vie, mais davantage des différentes limites que l'organisation sociale semble imposer aux enfants comme aux adultes. Ainsi, installer le travail au cœur de la vie, c'est inventer sans doute un autre rapport au travail en cherchant à déterminer ce qui peut réduire, voire annihiler dans le travail la liberté de l'être humain. C'est déceler et débusquer les prémisses de toutes figures de soumission et d'aliénation. Dans cette perspective, en installant le travail et en particulier le travail manuel comme prétexte pédagogique, et non comme finalité socioéconomique, au sein de toute entreprise éducative, on favorise le dialogue entre une fonction utilitariste de l'éducation et une fonction émancipatrice.

### **L'émergence de l'alternance dans l'éducation nouvelle**

Pestalozzi (1746-1827), à l'instar de Rousseau (1712-1778), cherche à répondre à ces différentes questions. Son projet éducatif propose d'alterner travaux agricoles et exercices intellectuels. Il existe ici une évidente proximité entre la valorisation des travaux manuels et l'apologie rousseauiste d'un retour à la nature, garantie de l'émancipation de l'humain. Pestalozzi encourage le détour par les travaux manuels. Il s'extrait de la clôture imposée par l'école traditionnelle. Mais il n'abandonne pas l'enfant aux contingences et aux exigences sociales. Le travail manuel reste pour Pestalozzi un détour obligé. Cependant, pour lui, la finalité éducative demeure l'émancipation de l'enfant. Dès lors, comment lire et interpréter cette belle idée d'émancipation? Il est possible de faire une lecture utilitariste de la notion d'émancipation, c'est-à-dire d'en faire une condition de l'autonomie de l'enfant. Ainsi, le petit d'homme sera très vite en mesure de s'affranchir de toute aide et de devenir un producteur à part entière, un agent économique en quelque sorte. Mais on peut aussi lire l'émancipation dans une perspective d'élévation de l'esprit et de construction de la Raison. Nous voyons bien, ici, qu'interroger le rapport au travail, c'est donner une lecture de la problématique du rapport entre l'école et la vie. C'est poser la question des fins ou des moyens en éducation. C'est chercher à définir la visée émancipatrice. C'est enfin admettre que la pédagogie n'est point pédagogisme au sens où elle ne peut prétendre à l'affirmation de vérités ou de dogmes. Les précurseurs de l'éducation nouvelle, et notamment Pestalozzi, en admettant et en acceptant cette impossible conciliation entre l'école et la vie, en refusant cette irréductible proximité entre contemplation et travail, acceptent de jouer de cette tension dialogique, voire dialectique, entre la réflexion et l'action. Ils proposent que cette tension soit un gage de l'autonomie et de l'émancipation de l'enfant. Sans réflexion, il ne peut y avoir de mise à distance de l'action, ni de mise en question de sa visée fonctionnaliste et productive, ni de mise à l'écart de ses contingences sociales. Sans action, la réflexion tourne à vide, au risque de laisser s'échapper la mise en sens des connaissances. En réunissant sur un même territoire et dans le même instant l'école et la vie, Pestalozzi invente une forme d'autarcie éducative, de classe-atelier, de microsociété idéale, où des « enfants mieux instruits sont censés mieux subvenir, chacun, à leurs besoins et à ceux de leur communauté » (Hameline, 2002, p. 79). Pestalozzi légitime ce rapport, cette tension même, entre instruction et socialisation à partir d'une posture idéologique que l'on pourrait qualifier de conscientisation critique en référence à l'œuvre de Paulo Freire. Agir n'est possible que si la réflexion, l'appel à la Raison, constitue le prélude à une approche réflexive de l'activité. La réflexion ne peut aller sans réflexivité. La réflexion n'a aucun sens si elle se borne à n'être que contemplation.

Nous pourrions considérer qu'en nous rappelant à ce débat séculaire sur les articulations entre l'école et la vie, penser autrement l'alternance en formation constitue pour les formateurs une invitation à redonner force à la pédagogie dans la mesure où celle-ci porte en elle les tensions dialectiques entre le dire et le faire. « Le pédagogue est bien engagé dans une conjoncture qui l'englobe et dont il doit pourtant se mettre à distance pour tracer avec prudence, la ligne juste » (Fabre, 2002, p. 109). Penser l'alternance en formation, c'est une entreprise éducative visant à

penser, d'une part, l'articulation entre réflexion et action et, d'autre part, l'enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique éducative. Dès lors, le formateur engagé dans un dispositif de formation en alternance exerce sa réflexivité dans deux directions : celle de l'activité d'autrui qu'il accompagne et celle de sa pédagogie, qu'il déploie, analyse et évalue.

### **L'alternance et les valeurs de l'éducation**

La question centrale réside dès lors à créer les conditions de cette double réflexivité : celle à engager chez l'éduqué, celle à déployer chez l'éducateur. Or, pour penser et mettre en œuvre cette réflexivité, il nous apparaît pertinent d'évoquer la nature même de l'éducation en rappelant, à l'instar de Reboul (1992), que le verbe apprendre est certainement celui qui exprime le mieux l'éducation : ses divers synonymes n'expriment jamais qu'un aspect particulier de celle-ci. Selon Reboul, ce verbe évoque cinq sens : élever/s'élever, enseigner, former, échanger et initier/s'initier. Dans le premier cas, l'éduqué apprend des valeurs, celles qui permettent de fonctionner dans le microcosme familial, ce que nous pourrions considérer comme des valeurs morales au sens où celles-ci incarnent les règles et les interdits dans un contexte donné et spécifié culturellement. Par l'enseignement, l'éduqué apprend des savoirs et des valeurs scolaires. Par la formation, l'éduqué apprend des savoirs et des valeurs professionnels. Par l'échange, l'éduqué apprend les savoirs sociaux et des valeurs permettant de comprendre les enjeux des différents rapports de « je ». Par l'initiation/s'initiation, l'éduqué apprend les rites et habitus du groupe social dans lequel et par lequel il devient adulte. Nous ajouterons, à ces cinq déclinaisons du verbe apprendre proposées par Reboul, celle de la transmission. Par la transmission, l'éduqué apprend des savoirs et des valeurs identitaires. Il apprend à lire et à comprendre ce qui le constitue en tant qu'ancien éduqué et futur éducateur. Prenant appui sur son passé d'apprenant, il devient éducateur. De sujet d'éducation, il devient à son tour éducateur. Il nous semble donc essentiel de ne pas dissocier l'acte éducatif de l'acte d'apprendre. De cette centration sur l'apprentissage, l'éducation engage l'apprenant comme l'éducateur dans une obligation de réflexivité.

Ce processus réflexif a été longuement et sans doute abusivement convoqué tant dans les textes ministériels définissant une nouvelle professionnalité, en particulier dans les métiers adressés à autrui, que dans les travaux scientifiques cherchant à analyser les dispositifs, parcours et processus de professionnalisation (Buisse, 2011). Le recours aux travaux de Schön (1983) comme les démarches d'analyse des pratiques (Blanchard-Laville et Fablet, 2001) ont beaucoup contribué à faire de la réflexivité la pierre angulaire de tout dispositif de formation, en particulier en formation professionnelle des adultes. Or, nous souhaitons proposer ici une autre lecture de la réflexivité en la situant comme une occasion de saisir et d'exploiter cette tension dialectique entre penser et agir. (Roger, Maubant et Caselles-Desjardins, 2011). Nous ferons référence à l'opposition aristotélicienne entre la science et la prudence. En référence au livre VI de l'Éthique à Nicomaque<sup>1</sup>, Fabre (2002) définit la prudence

---

1. Ouvrage d'Aristote écrit quatre siècles avant notre ère.

comme « une disposition pratique accompagnée de règle vraie concernant ce qui est bon ou mauvais pour l'homme » (p. 107). La prudence aristotélicienne est à la fois une posture morale valorisant cet entre-deux entre réflexion et action, une démarche méthodologique d'analyse de l'action, ce que Fabre appelle une disposition pratique concernant l'action, une maîtrise de connaissances permettant d'analyser, d'interroger et de comprendre l'action et une vertu « critique », c'est-à-dire une aptitude à créer les conditions de la décision d'agir. Pour Fabre (2002), « la prudence relève donc du jugement concernant l'action » (p. 107). Elle est composée de trois dimensions : ontologique, rhétorique et politique. Dans sa dimension ontologique, la prudence est vue comme un instant à saisir pour décider de l'action. Cette intuition de l'instant (Bachelard, 1932) est au service de la disposition à agir qu'incarne la prudence aristotélicienne. Cet instant décisif s'inscrit dans la quête du moment opportun pour agir. Aucune science ou théorie ne permet de décider du bon moment de l'action. La dimension rhétorique de la prudence renvoie à la faculté de délibérer. Il s'agit ici de débattre des différentes options susceptibles de guider l'action et de contribuer à la prise de décision pour agir. Quant à la dimension politique de la prudence, elle est cet instant de la décision qui engagera l'action. La prudence est donc un moment, une temporalité structurée en trois instants : l'instant du moment opportun pour agir, l'instant de la délibération « pré-action », l'instant de la décision. Aristote propose de placer la prudence à mi-chemin entre la pensée et l'action. Si nous considérons que la pensée fait appel à la science et que, tout particulièrement, elle convoque des savoirs théoriques, l'action ferait appel à des savoirs pratiques. Or, Fabre rappelle la nécessité de prendre en compte cet entre-deux que constitue la prudence aristotélicienne. « Il n'y a de science que du général tandis que la prudence implique une attention aux situations et aux contextes et ne peut légiférer dans l'absolu mais doit au contraire décider pour ici et maintenant » (Fabre, 2002, p. 108). La prudence porte en elle des valeurs et des savoirs. Elle n'est ni au service de la pensée ni un alibi de l'action. Dans cette perspective, la prudence aristotélicienne définit une nouvelle figure de la réflexivité. Cette figure de la « prudence réflexive » se pose comme le cœur et le moteur de l'acte d'apprendre dont nous avons vu qu'il constituait un prétexte et une occasion d'exploiter comme une valeur éducative les tensions entre penser et agir, entre l'école et la vie, entre instruire et socialiser, entre s'éduquer et se former.

Les précurseurs de l'éducation nouvelle ne réduisent donc pas la dimension travail aux seules activités productives visant à assurer une autonomie économique et sociale de celles et ceux qui l'exercent. Le travail est avant tout un prétexte pédagogique, voire une pédagogie, dans la mesure où il illustre et suggère des occasions d'apprendre. En disant cela, nous rappelons et affirmons une conception de l'éducation visant à apprendre, c'est-à-dire visant à élever et à s'élever (Reboul, 1992). Mais Pestalozzi ne bascule pas dans une forme de pédagogisme qui consisterait à rester myope face à cette improbable sinon impossible articulation entre l'épanouissement de l'individu et son intégration sociale (Hameline, 2002). Si les fondateurs de l'éducation nouvelle restent convaincus de la valeur émancipatrice de l'éducation, ils considèrent aussi que cette quête libératrice n'est possible que si l'on crée chez l'éduqué

une posture réflexive sur son action. L'articulation entre réflexion et action n'est pas conciliation; bien au contraire, elle est une tension dialectique entre le penser et l'agir. Or, la dynamique et la condition *sine qua non* de cette tension sont bien la posture réflexive. Force est de constater que les différentes déclinaisons des rapports entre l'école et la vie ont pris forme dans les diverses manières de penser les systèmes éducatifs dans leurs articulations avec ce qui constitue les territoires de proximité avec l'école, notamment la famille et l'entreprise.

## **L'alternance, une figure de la pédagogie ou de la nécessité de déterminer les valeurs de l'alternance**

Cette pédagogie de l'alternance constitue une figure de la pédagogie au sens où elle invite l'éducateur à la réflexion sur son acte et sur le sens de celui-ci. Cette réflexion requiert de la réflexivité dans la mesure où la pédagogie est bien cet enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne (Houssaye, 1994, p. 11). En rappelant cette définition de la pédagogie, nous posons l'alternance comme une figure pédagogique à part entière dans la mesure où elle incarne par son mot même la présence, au sein de l'entreprise éducative, de rapports dialectiques complexes entre deux entités: le rapport entre l'homme cultivé et l'homme utile, le rapport entre école et société, le rapport entre savoir théorique et savoir pratique, le rapport entre temps éducatif et temps social. Mais l'alternance comme idée pédagogique ne prétend pas défendre et encourager une conception éducative privilégiant l'un ou l'autre des deux protagonistes des rapports dialectiques présents au sein de l'acte d'éduquer. Autrement dit, défendre l'idée pédagogique de l'alternance ne consiste pas à prendre parti pour l'école ou pour la vie (Houssaye, 1987). Il s'agit, bien au contraire, d'une approche «ensemblère» des «rapports à» qui permet d'évaluer et d'apprécier la portée d'éducabilité de la figure pédagogique de l'alternance. En rappelant cette ambition, nous inscrivons l'alternance comme une pédagogie, c'est-à-dire un acte d'éducation où l'on ne peut dissocier la réflexion sur les finalités de la délibération sur les moyens (Fabre, 2002). En affirmant cela comme un postulat, nous proposons de penser l'alternance comme des «rapports à». Dès lors, selon nous, l'alternance est bien pédagogie.

## **Conclusion**

La pédagogie de l'alternance met l'accent sur la nécessité de poursuivre la réflexion sur les plus-values pédagogiques de l'alternance en formation et en éducation. Il nous apparaît en effet nécessaire d'examiner les différentes critiques faites à l'école traditionnelle pour mieux mettre en valeur l'alternative pédagogique que l'alternance propose. Nous croyons également essentiel d'analyser les quatre aspects de l'idée pédagogique défendue par l'alternance, soit le rapport à l'existence humaine, le

rapport au travail, le rapport au savoir, le rapport au temps. Ces quatre déclinaisons d'un rapport à la vie caractérisent selon nous cette pédagogie de l'alternance.

Étudier, décrire et comprendre le concept d'alternance, c'est chercher à révéler les valeurs de l'éducation qui lui sont constitutives, au sens où Reboul (1992, p. 5) affirme que ces valeurs « concernent le sens, plus précisément ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir homme ». Débattre des fondements et des origines de l'alternance, c'est réveiller la question du rapport entre l'école et la vie, c'est interroger la finalité de l'école. C'est aussi comprendre cette permanente oscillation entre une éducation-instruction, une éducation-formation, une éducation-socialisation et une éducation-qualification, « tant il est vrai que pour changer d'homme, les instructions ne suffisent pas » (Fabre, 1992, p. 48). Pour chacune des perspectives convoquées permettant de définir et caractériser l'alternance, il est important de définir ses fondements, ses conditions d'émergence et contextes de développement, ses contextes d'usages, les territoires et les temporalités dans lesquels et à partir desquels elle se déploie, les acteurs de cette formation, qu'ils soient professionnels de l'intervention éducative ou sujets de cette intervention, les objectifs poursuivis par l'alternance.

---

## Références bibliographiques

- BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BUYSSE, A. (2011). Éditions, régulations et développements : une base pour penser la formation des enseignants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- FABRE, M. (1995). *Bachelard, éducateur*. Paris : Presses universitaires de France.
- FABRE, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques? Dans J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (p. 99-126). Paris : ESF.
- HAMELINE, D. (2002). Pédagogie et pédagogisme. Dans J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (p. 73-98). Paris : ESF.
- HOUSSAYE, J. (1987). *École et vie active : résister ou s'adapter?* Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- HOUSSAYE, J. (1994). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

- ROGER, L., MAUBANT, P. et CASELLES-DESJARDINS, B. (2011). Les pratiques éducatives des enseignants, entre savoirs d'enseignement, savoirs d'expérience et savoirs professionnels. Dans P. Maubant, *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 213-248). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUCHE, M. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France : des origines à la Renaissance*. Paris : Tempus.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres : Temple Smith.
- VIENNOT, É. (2008). La France, les femmes et le pouvoir. Vol. 2. *Les résistances de la société* (17<sup>e</sup>-18<sup>e</sup> siècles). Paris : Perrin.