

Postface

Bernard André

Volume 11, numéro 1-2, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1087568ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1087568ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

André, B. (2022). Postface. *Phronesis*, 11(1-2), 235–238.
<https://doi.org/10.7202/1087568ar>

Postface



Bernard ANDRÉ

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Les textes qui précèdent manifestent une richesse et la variété importante : richesse dans les angles d'attaques, dans les problématisations, dans les enjeux abordés, dans les terrains de recherche et dans les ressources théoriques mobilisées pour en citer quelques-unes. Ils mettent ainsi en évidence la vitalité des recherches et des réflexions menées sur les formations en alternance, ainsi que les explorations et innovations conduites pour améliorer les dispositifs. Je reviendrai, dans ce texte conclusif, sur trois éléments soulevés dans ce numéro : la formation comme rencontres, la conflictualité de l'alternance et le développement du sujet.

La formation comme rencontres

Plusieurs des auteurs des textes de ce numéro font référence à la notion de dispositif, dans lequel s'incarne la formation en alternance. Et c'est non seulement ce dispositif déclaré, explicité, concret que va rencontrer l'alternant, mais aussi son arrière-plan sans lequel le dispositif ne saurait exister. Nous en retiendrons trois aspects qui nous paraissent particulièrement importants :

- Des normes : normes d'action (ce qui est attendu ou pas de l'alternant, mais aussi ce qui est attendu des intervenants internes au dispositif par exemple) ; normes langagières (le lexique souhaité par les uns et par les autres de chaque côté de l'alternance, la forme des textes réflexifs, etc.) pour en citer deux catégories.
- Les projets et intentions de celles et ceux qui ont conçu le dispositif, mais aussi les projets et intentions de celles et ceux qui le portent en tant que mentor, formateur, accompagnant ou autres¹. Il y a certes les projets déclarés, mais aussi les projets personnels, dont on sait la variété et la contingence (Crozier et Friedberg, 1977). Ainsi, les besoins de reconnaissance, les trajectoires personnelles ou les projets de carrière influencent l'activité des formants, les amenant à moduler leurs interventions dans une cohérence variable avec le dispositif (voir Gremion, dans ce numéro).
- Deux cultures, porteuses chacune de ce qu'est le savoir, des questions que l'on ose (se) poser et des autres, de ce que signifie « être un bon professionnel », « un bon formant » ou « un bon apprenant » ; mais aussi tous les « allants de soi » propre à chacun des deux espaces-temps de l'alternance.

Alterner, c'est donc rencontrer cette diversité, cet « alter des deux mondes » comme le nomment Guillaumin et Renier (dans ce numéro), mais aussi les personnes qui les incarnent. Ces multiples rencontres sont donc empreintes d'altérités diverses, en nature et en intensité. Entre rupture et continuité (voir Bank & Zaouani-Denoux, dans ce numéro), le curseur peut se trouver, selon les dispositifs, à des endroits bien différents. Les dispositifs exposés dans les différentes contributions décrivant les dispositifs issus de l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR) semblent privilégier la continuité. Les diverses formations à l'enseignement mettent davantage l'accent sur la rupture, par une approche voulant interroger le sens commun par la confrontation aux sciences de l'éducation.

Ces différentes positions du curseur manifestent-elles la même exigence, en termes de ressources et d'engagement de la part des alternants ? Offrent-elles aussi les mêmes potentialités de transformation de leur activité et d'eux-mêmes ? Les réponses dépendent en partie du dispositif certes, mais tout autant de l'alternant. Celui-ci entre dans le dispositif avec son histoire et les histoires qu'il se raconte en interprétant le monde ; ses aspirations et ses rêves ; ses contraintes, ses besoins, ses vulnérabilités, son pouvoir d'agir... Cela implique, pour les formés comme pour les formants, des enjeux de face, d'identité, de négociation, mais aussi de transfert, au sens de report d'affects. De la capacité à s'ajuster, à faire avec ce qui est là et ce que chacun apporte, tant pour le formé que pour le formant, vont dépendre pour les formés autant les transformations de soi que les transformations de son activité (Balslev et coll., dans ce numéro).

¹ Nous emploierons dorénavant le substantif neutre « formant » pour désigner aussi bien les formateurs, les mentors et autres intervenant œuvrant dans le cadre du dispositif en alternance.

Et on peut penser que les dispositifs qui font place à de l'étayage, au sens didactique du terme, pour aider les alternants à faire de leur parcours un chemin structurant plutôt qu'une partie de cache-cache facilitent grandement les rencontres multiples que proposent et exigent les formations en alternance. Le même dispositif peut sans doute orienter les uns vers des apprentissages de surface ou stratégiques, d'autres vers des apprentissages en profondeur. Pour certains, faire illusion le temps de la formation sur son développement peut paraître une option moins confrontante que s'engager sur un chemin de transformation en osant aller à la rencontre des altérités au cœur de l'alternance.

La conflictualité de l'alternance

On doit à Piaget d'avoir formulé très clairement la notion de conflit cognitif, au cœur des apprentissages (Piaget, 1975 ; Darnon, Butera et Mugny, 2008). Et Vygotski (1997) va mettre en évidence le rôle des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. À cet égard, les formations en alternance multiplient à la fois les possibilités de conflits cognitifs et la diversité des interactions par la confrontation de l'alternant à deux mondes différents, séparés par une frontière (Guillaumin et Renier, dans ce numéro), marquant tout autant une rupture qu'une continuité (Bank et Zaouani-Denoux, dans ce numéro), source de tensions (Sonntag et Oget, dans ce numéro), potentiellement productrices de transformations.

Les conflits cognitifs contribuent donc potentiellement à la fertilité des formations en alternance, pour autant qu'ils ne se doublent pas dans une mesure trop grande, de conflits de pouvoir entre les intervenants appartenant à chacun des deux mondes de l'alternance. Ces conflits s'articulent autour des questions suivantes : qui définit les entours d'une profession ? Quels sont les porteurs ou les détenteurs de ce que l'on pourrait appeler une bonne pratique ? Sont-ce les formateurs et chercheurs œuvrant dans les institutions de formation ? Ou les professionnels en contact permanent avec la pratique du métier ? Qui définit le lexique à employer pour décrire l'agir professionnel ? Partons de cette dernière question : il n'est pas rare, dans la formation des enseignants, d'entendre des critiques très négatives sur le jargon pédagogique employé par les formateurs. Le phénomène, bien que récurrent, pourrait être considéré comme anecdotique. Pourtant, nommer, définir, préfigurer, ce n'est pas seulement faire de la théorie ; c'est aussi poser, proposer voire imposer une manière de penser, de problématiser, d'interpréter le monde (Godelier, 1978). Le formant tient une bonne part de sa légitimité à sa capacité à rendre évident l'usage de son langage pour dire l'activité professionnelle, au risque de conflits de territoire et de légitimité avec « ceux de l'autre bord ». Et ces conflits-là sont parfois un prétexte, pour le formé, à esquiver les conflits cognitifs porteurs de développement.

Un dispositif qui prend au sérieux la nécessaire conflictualité de l'alternance, avec ses heurts et ses rugosités, tout en limitant les luttes de pouvoir et de légitimité entre formants, semble davantage enclin à atteindre ses objectifs et confirmer ses intentions.

Le développement du sujet

Tous les textes de ce numéro abordent la question centrale du développement du sujet, avec une visée d'émancipation. Si l'emploi du mot développement plutôt que transformation implique une valeur axiologiquement positive, il paraît nécessaire d'en examiner un aspect abordé entre autres par Sanojca et Tribby (dans ce numéro), à savoir l'intensification et la complexification dont est porteur le dispositif d'alternance par rapport à d'autres types de formation. Cette complexification et cette intensification sont comme un reflet de la subjectivation croissante du travail (Durand, 2004 ; André, 2013) à l'œuvre depuis l'ère postfordiste. Par exemple, en mentionnant la motivation intrinsèque de l'apprenti et de ses ambitions professionnelles comme facteur important de succès, Bank et Zaouani-Denoux (dans ce numéro) ne disent pas autre chose. Il s'agit d'être entrepreneur de sa formation, avatar d'entrepreneur de sa propre vie (Ehrenberg, 1998).

Complexité des relations et reliances diverses auxquelles est confronté l'alternant (Bluteau, dans ce numéro), subjectivation par une prescription de réflexivité continuelle (Gutiérrez-Sierra & González-García, dans ce numéro), visant une continuelle réinterprétation de leur activité (Giddens, 1987).

Les alternants sont donc invités à s'engager dans un processus de transformation de leur activité et d'eux-mêmes, et l'on peut se demander légitimement si cela ne les prépare pas au futur engagement dans leur travail voulu par le néolibéralisme dans son culte de la performance, si propice à l'épuisement du sujet. Ce n'est donc pas par hasard que Bluteau (dans ce numéro) relève la prescription d'autonomie comme pilier des dispositifs d'alternance. Prescrire l'autonomie, vouloir l'émancipation de l'autre, c'est énoncer des injonctions paradoxales derrière lesquelles se cache trop souvent une volonté d'intégration par l'apprenant de normes langagières et d'action (Dürler, 2015 ; Houdeville et Mazaud, 2015). Comme le relève Dürler (Op. Cit.), l'autonomie n'est pas une caractéristique individuelle ou une compétence d'une personne, mais décrit une forme d'interaction avec les autres et avec un dispositif, qui nécessite pour se construire de penser didactiquement les étayages et les dispositifs de différenciation nécessaire pour qu'elle advienne : non comme un projet ou une prescription des formants, mais comme « supplément » à la formation, seul garant d'une émancipation réelle. Se réjouir lorsqu'elle advient, sans forcément comprendre ce qui l'a produite ni vouloir en contrôler la venue (Guillaumin et Renier, dans ce numéro), telle est la posture qui nous semble seule tenable.

Les diverses contributions de ce numéro donnent de l'intelligibilité à ce qui se joue dans l'alternance, mettent à disposition un capital d'expériences et d'innovations, et invitent simultanément à l'humilité face à ce que l'on ne peut maîtriser : des occasions de rencontres saisies ou pas, des conflictualités constructives ou destructurantes, des transformations du sujet porteuses d'émancipation ou d'assujettissement.

Bibliographie

- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Peter Lang.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Seuil.
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Presses universitaires de Grenoble.
- Durand, J.-P. (2004). *La chaîne invisible : Travailler aujourd'hui. Flux tendu et servitude volontaire*. Seuil.
- Dürler H, (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi : Dépression et société*. Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (2010). *La Société du malaise*. Odile Jacob.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Presses Universitaires de France.
- Houdeville G., Mazaud C. (2015). Entre idéal d'émancipation et mise au travail. Enquête sur le marché de la formation non qualifiante destinée aux jeunes chômeurs sans diplôme. *Agora débats/jeunesses*. 70, 35-47.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Presses universitaires de France.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage. La Dispute*.