



HAL
open science

**L'ALTERNANCE A L'UNIVERSITE : D'UNE
INGENIERIE DE FORMATION A SES
QUESTIONNEMENTS SOUS-JACENTS.
OUVERTURES PEDAGOGIQUES, POLITIQUES ET
EPISTEMOLOGIQUES AUTOUR D'UN OBJET
CONCEPTUEL EN ELABORATION**

Frédérique Lerbet-Sereni

► **To cite this version:**

Frédérique Lerbet-Sereni. L'ALTERNANCE A L'UNIVERSITE : D'UNE INGENIERIE DE FORMATION A SES QUESTIONNEMENTS SOUS-JACENTS. OUVERTURES PEDAGOGIQUES, POLITIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES AUTOUR D'UN OBJET CONCEPTUEL EN ELABORATION. L'alternance dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives, 2005. hal-01448824

HAL Id: hal-01448824

<https://hal.science/hal-01448824v1>

Submitted on 29 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**L'ALTERNANCE A L'UNIVERSITE : D'UNE INGENIERIE DE
FORMATION A SES QUESTIONNEMENTS SOUS-JACENTS. OUVERTURES
PEDAGOGIQUES, POLITIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES AUTOUR D'UN
OBJET CONCEPTUEL EN ELABORATION**

Frédérique Lerbet-Sereni

Professeur

Université de Pau et des Pays de l'Adour

RESUME

L'Université est une institution dont les missions sont de produire les savoirs à enseigner au travers de sa recherche, de produire également la réflexion sur les conditions de validité de ces recherches, et de les enseigner au travers d'un corpus de connaissances et de dispositifs, enseignement visant à préparer l'intégration socio-professionnelle des étudiants. Les ingénieries de formation s'y trouvent révélatrices du rapport au savoir de l'université et de ses universitaires, que l'alternance vient en partie bousculer. En s'interrogeant sur le statut de l'alternance à l'Université, ce sont donc bien toutes ces spécificités de l'alternance qui se trouvent concernées, et que je vais tenter d'explorer. Cette exploration s'appuie sur une dizaine d'années d'expérience personnelle en tant qu'enseignant-chercheur dans des cursus universitaires que l'on peut référer à l'alternance, qui feront ici l'objet d'une investigation de type clinique, et sur quelques travaux antérieurs qui s'inscrivent dans cette problématique. Cette réflexion s'attache enfin à montrer en quoi l'alternance peut avoir un statut de paradigme, et contribuer ainsi à un renouvellement des références méthodologiques et épistémologiques des connaissances scientifiques, et donc à la production de savoirs nouveaux.

I- L'UNIVERSITE : PRODUIRE DES SAVOIRS ET ENSEIGNER, MODELES
EPISTEMOLOGIQUES IMPLICITES

L'université est le lieu où s'élaborent et s'enseignent les savoirs, ce que signifie le statut d'enseignant-chercheur. Un certain nombre de disciplines, qui réfèrent à ce que l'on nomme les sciences dures, ou exactes (avec tout de même de plus en plus de difficultés à assumer épistémologiquement ce terme), ont construit leurs ingénieries pédagogiques sur

le modèle qu'elles se font de la science : une science théorique et noble trouve à se décliner en domaines d'applications pratiques au travers de la même discipline scientifique, cette fois-ci identifiée comme pratique (physique, mathématiques, théoriques / physique, mathématiques appliquées, par exemple). De même, l'enseignement théorique se trouve d'abord enseigné *ex cathedra* à l'université, pour se voir ensuite mis en scène dans des TD et TP, de plus en plus fréquemment prolongés dans des stages dits pratiques, liés à la professionnalité visée . Ces stages donnent lieu à des « rapports de stage », sorte de *description* de ce qui a été perçu ou mis en œuvre par l'étudiant au cours du stage. Prédominance d'un modèle déductiviste tant de la construction des connaissances que de sa transmission et de sa mise en œuvre dans le réel d'un métier. Dans ce petit monde qu'est l'université, reflet aussi de l'idéologie socialement dominante, puissamment techniciste, et héritée d'un positivisme qui s'est autorisé à estampiller les disciplines (cf A. Comte), le modèle dominant de la « vraie » science est donc celui des sciences « dures », modèle que les sciences « humaines » (?), « molles » (?), « subtiles » (?) (ce serait paraît-il le terme actuel labellisé) tentent de singer depuis qu'elles se constituent universitairement, c'est-à-dire depuis deux siècles environ. Ce modèle porte en lui une cécité fondamentale, qui le porte à « oublier » que la science est le produit des hommes, qu'elle n'existe donc pas en dehors des hommes qui lui donnent une certaine forme, au travers d'un certain langage qui est produit de- et matière à- penser et agir (modèle toutefois ébranlé de l'intérieur en physique par exemple depuis le début du XXème siècle). Cette cécité pourrait « s'excuser », quand les « objets » de ces sciences ne sont pas vivants : on pourrait croire les regarder, expliquer, abstraire et formaliser « en eux-mêmes ». Mais dès lors que ces « objets » sont vivants, qu'ils sont des « sujets en relation », cette conception n'est plus tenable. Il y a donc lieu d'inventer un autre regard épistémologique, d'autres méthodes de production de connaissances, d'autres problématisations : révolution cognitive et heuristique, qui implique, permet et suppose aussi une révolution des ingénieries de formation. Mais peut-être faut-il entendre ici « révolution » comme une « re-évolution », en donnant au « re » toute la puissance et la fécondité qu'il contient, rappelée par exemple par E. Morin (La méthode II). Un « re » qui nous fait regarder en arrière pour nous propulser en avant sans renoncer à investir le chemin tel qu'il s'est proposé et se propose. Nous pouvons alors nous appuyer sur une tradition ni plus ni moins scientifique que la précédente, qui s'est efforcée d'investir les liens qui unissent le pensé et l'agir, parce que le pensé est pensée de l'agir humain, tout autant que l'on attend, au travers de la recherche et de l'enseignement universitaire, que

les agirs des étudiants devenus des professionnels puissent être pensés par eux. Cette tradition peut s'illustrer par l'origine du corpus scientifique médical hippocratique, par le courant humaniste, par des savants comme Vico ou Léonard de Vinci, par les écrits d'un Bachelard ou d'un Paul Valéry, et aujourd'hui, par exemple, par les travaux de F. Varela ou l'entreprise inter-trans disciplinaire que fédère J.-L. Le Moigne au travers de MCX. Cette conception de la science devient même, très récemment, non plus marginale, mais officiellement valide, si l'on en croit le tout nouveau texte du CNRS. Peut-être faut-il alors voir les diverses tentatives de production de connaissances de ces dernières années qui s'inscrivent dans ce champ de la complexité comme pionnières pour l'ensemble des disciplines scientifiques. Elles ainsi auraient ouvert une voie à cette nécessaire déconstruction de la coupure positiviste entre sujet et objet de la connaissance, coupure qui n'existe bien sûr nulle part, puisque les connaissances, pour être produites, énoncées, formalisées et validées, doivent bien être endossées par un sujet connaissant, le chercheur.

« ... La notion de complexité devient opératoire si elle permet de sortir du mythe positiviste selon lequel l'« explication » d'un phénomène impose d'en traiter en « éliminant le contexte ».

S'attacher à la complexité, c'est introduire une certaine manière de traiter le réel et définir un rapport particulier à l'objet, rapport qui vaut dans chaque domaine de la science, de la cosmologie à la biologie des molécules, de l'information à la sociologie.

C'est reconnaître que la modélisation se construit comme un point de vue pris sur le réel, à partir duquel un travail de mise en ordre, partiel et continuellement remaniable, peut être mis en œuvre.

Dans cette perspective, l'exploration de la complexité se présente comme le projet de maintenir ouverte en permanence, dans le travail d'explication scientifique lui-même, la reconnaissance de la dimension de l'imprédictibilité ». (Rapport Stratégie du CNRS (2002))

Ainsi, faire œuvre de science, c'est bien assumer de proposer à débat et à réfutation (falsifiabilité popperienne) une « modélisation construit(e) comme un point de vue pris sur le réel ». Voilà pourquoi les savoirs des sciences humaines sont indissociables des pratiques humaines au sens le plus large, constituant ainsi la recherche comme

méthode pour penser l'éprouvé. Leur enseignement, parce qu'il s'adresse à des sujets humains éprouvant, pensant, agissant, trouve peu de pertinence à s'envisager comme corpus de connaissances constituées extérieurement à ceux à qui elles s'adressent. Il y aurait donc comme une filiation immédiate entre l'enseignement des sciences humaines, celles qui nous aident à réfléchir ce que je nomme des « métiers de la relation », et l'alternance, entendue ici à la fois comme méthode d'approche des pratiques à théoriser, comme modalité pédagogique pour l'enseignement universitaire de ces disciplines et comme paradigme de référence pour identifier la non-linéarité et l'inachèvement des processus cognitifs et des problématiques en jeu. Car, qu'il s'agisse des pratiques de recherche ou des pratiques professionnelles, la question est la même : le propos n'est pas de reproduire à l'identique des gestes appris et imités ; les gestes trouvent leur sens, leur pertinence en contexte, qui est toujours un contexte parlant, pensant, imaginant, mouvant, émotionnel, jamais deux fois semblable.

Cependant, si l'on regarde la tradition universitaire, c'est bien plutôt un espace isolé du monde que l'on constate, une institution qui est le lieu de la pensée, et d'une pensée revendiquée comme hors du monde et de ses préoccupations utilitaires : les idées, ainsi, peuvent exister hors les actes ; plus la recherche est théorique, plus elle est abstraite, plus elle est difficile et plus elle serait importante. Les sciences humaines se sont ainsi coulées dans ce moule classique, pour produire certes de la science, mais où l'humain y est réductible à des neurones ou à des comportements, ou encore remplaçable par des rats. Voilà pourquoi la réflexion sur l'alternance dans l'enseignement supérieur est, de mon point de vue, indissociable d'une réflexion scientifique au sens le plus profond : c'est bien là le travail des sciences de l'éducation, de s'attacher à élucider, sans prétendre les rendre transparents pour autant, les enjeux théoriques, méthodologiques, épistémologiques et politiques des situations pédagogiques, éducatives et de formation, comme situations cognitives, sociales, affectives, relationnelles, qui mettent en scène des temps, des lieux, des sujets, des institutions, des savoirs, dans un monde. Voilà aussi pourquoi, dans ce qu'elle peut revendiquer de traditionnel, l'alternance, au regard d'une conception de la science qui se transforme, peut paradoxalement apparaître comme novatrice : pour la recherche (en termes de posture, de méthode etc pour le chercheur), et pour l'enseignement universitaire. A la condition, toutefois, que l'université ne cesse pas de mener son questionnement politique. Car l'alternance à l'université, ce sont aussi des enjeux économique-politiques.

II- L'UNIVERSITE : MONDE CLOS/MONDE OUVERT

Aujourd'hui, la séparation des mondes intellectuels et professionnels est de moins en moins étanche. Les missions légales de l'université ne sont plus seulement de s'attacher à la culture et à l'apprentissage du « bien penser ». Elle doit aussi prendre en considération l'insertion sociale et professionnelle des étudiants de formation initiale. Elle doit également rendre possibles des retours en parcours d'études au titre de la formation continue et permanente. Elle doit enfin, depuis peu, valider et certifier universitairement les acquis de l'expérience au titre de la VAE. Ainsi les pratiques professionnelles trouvent-elles une légitimité dans l'enceinte intellectuelle, le savoir universitaire, drapé dans la dignité de sa seule légitimité théorique, acceptant alors tacitement de se trouver bousculer par une « réalité » qui lui résisterait, voire le contredirait. Mais ce monde socio-économique, quand il parle de formation, voire d'alternance, c'est le plus souvent au travers des « besoins » de l'entreprise, besoins que l'on s'attache alors à combler : besoins du service, qui passent par la définition des besoins de l'acteur-agent. La pyramide de Maslow fait florès, laissant au passage loin derrière une possible problématisation en termes de personnes socio-bio-cognitives animées de désirs, dans la complexité que cela engage. Des ingénieries de formation relativement sommaires s'en suivent, qui visent à des adéquations les plus réussies possibles entre offre et demande/besoin de formation pour combler des écarts que l'on pourrait pourtant aussi s'employer à investir.

Si l'on regarde les tensions entre politique, économique et parcours d'études, du point de vue des formations universitaires qui investissent leur mission de promotion sociale au travers de la formation continue, trois « regards » semblent pouvoir se dessiner.

Le premier scelle le *divorce* entre des mondes étrangers les uns aux autres, et résout la tension contradictoire en laissant à la porte de l'université les contraintes comme les possibilités du monde économique-politique, la personne y étant un étudiant qui vient acquérir les connaissances que seule l'université est susceptible de délivrer, et les diplômes qui les sanctionnent. Ce faisant, elle se met de plus en plus « hors la loi ».

Le deuxième voit l'université *quasi « au service » des besoins supposés du monde économique-politique*, besoins tant de qualification que de diplomation. La personne y utilisera des « outils » mis à sa disposition pour combler des besoins dont elle se verra en demeure de faire la liste, de même qu'elle saura énumérer ce qu'elle « maîtrise » déjà et dont elle se verra dispensée, gagnant ainsi un temps économiquement précieux pour

l'employeur. L'université ne s'y trouve plus être un lieu d'étude, mais un prestataire de services en termes de validation, certification, diplomation et contenus adaptés aux besoins dominants, pour des individus atomisés construisant chacun pour soi des plats dans une carte, plats dont la saveur cependant tient aussi au menu, c'est-à-dire sans véritable pragmatique réfléchie.

Le troisième regard ne va pas de soi, qui voudrait « *entrer* » dans la tension et la faire jouer aussi pleinement que possible. Il ne va pas de soi parce qu'il contraint chacun à assumer la transformation liée à la formation, parce qu'il déstabilise l'université, qui voit arriver des personnes et non plus des jeunes insouciants/inquiets pour leur avenir professionnel, et qu'il déstabilise le monde économique-politique dont les acteurs ont acquis des capacités renouvelées d'interrogation des pratiques, des enjeux et des finalités qu'on voudrait leur voir endosser.

Il s'agit peut-être que chacun exerce sa vigilance à ce que ce triptyque sache ne pas fonctionner comme un « empêcheur » d'études pour la personne. Car là où la demande est demande de reprise d'études, dont la dimension théorique et distanciatrice est reconnue comme professionnalisante par la personne, les obligations/possibilités légales pourraient bien faire obstacle à cette démarche, en contraignant la personne à limiter autant que possible ce temps d'étude sous peine de non-financement du parcours. Et quand la demande est demande de reconnaissance d'« acquis » que la personne croit linéairement équivalents à des connaissances, l'Université devient, à ses yeux, l'illégitime censeur de sa promotion socio-professionnelle.

Les intentions généreuses, traduites dans des textes de loi, ne suffisent donc pas à produire des actes de sens. L'étude, comme lieu de rencontre avec des savoirs savants, avec des méthodes, avec des pairs, et, parfois, avec des maîtres, est ce qui permet d'apprendre à questionner. Certifier, diplômer, sans le souci de l'étude, c'est renoncer à promouvoir la capacité critique de la personne. C'est aussi croire que le monde de l'entreprise et le monde politique peuvent se dispenser de cette part créatrice de chacun, ce qui est politiquement (*i.e.* pour la démocratie) dangereux, et économiquement inquiétant. Le souci de l'autre réside parfois dans la résistance que l'on peut opposer à ce dont d'autres l'ont pressé de se convaincre. En tenant sans relâche cette réflexion critique sur elle-même, en opérant donc son propre recadrage, l'université peut espérer demeurer le lieu où les étudiants, actuels et futurs professionnels, feront aussi pour eux-même l'épreuve de leurs nécessaires recadrages.

L'alternance se trouve alors en première ligne de ces questions de VAE, dans la mesure où elle nous aide à repérer ce qui est formateur : la confrontation de différents modes de connaissance. A partir de là, la VAE devient autre chose qu'un obstacle à formation, si elle est soucieuse que les confrontations ont bien lieu/eu lieu. Elle devient l'obligation fécondatrice de ces processus pour la personne, par l'obligation qu'elle pose que la personne en rende compte. Les dispositifs d'*accompagnement* qui se mettent en place deviennent en eux-mêmes formateurs, dans la mesure où ils tiennent ce souci et cette exigence. De ce point de vue, ils ne relèvent plus d'actes légaux et administratifs, mais de compétences pédagogiques, les mêmes que pour un dispositif plus classique d'alternance : *accompagnement* de la personne dans la production de ses propres interrogations, savoirs, problématisations, théorisations et modélisations, de sa pratique et de son expérience. Ce qui suppose que l'accompagnant les ait, là aussi, déjà éprouvés pour lui-même (Cf. F. Lerbet-Sereni).

III- UNIVERSITE ET ALTERNANCE : PROMESSES ET EXIGENCES

Et bien, pourrait-on rétorquer, n'est-ce pas faire entrer par la grande porte ce à quoi les pédagogues de l'alternance, comme les tenants d'une certaine conception de la recherche, se sont jusque là employés en quasi-contrebande ? Sans doute. Mais il y a bien lieu de ne pas céder sur ce qui constitue l'alternance, et qui réside dans la difficile et féconde relation /séparation des pôles qui s'y jouent. L'alternance m'apparaît alors ce au nom de quoi la vigilance, parfois même la résistance, devient nécessaire au sein même de l'Université. Car la relation qui se dessine parfois, qui impose à l'université une rentabilité socio-professionnelle immédiate, oublie précisément de reconnaître l'écart et de l'investir pour pouvoir le travailler, l'interroger, le formaliser. Ce n'est finalement que l'envers d'un même décor : la connaissance n'y est plus *au-dessus* de tous les actes, mais *au service de* l'action. La pensée de l'action, l'action de la pensée, et leurs liens, ne s'y trouvent pas davantage revendiqués comme essentiels à la production et à l'acquisition des connaissances de l'homme-dans-le-monde.

Or, tout dispositif d'alternance qui s'emploie à rendre productif le jeu conflictuel entre les pôles, ne sait pas d'avance ce sur quoi il va déboucher. Peut-être la seule chose que l'on puisse en dire d'expérience, c'est que lorsqu'il fonctionne, il est fortement aiguiseur de la fonction critique pour la personne, qu'il contribue à des bouleversements

identitaires multiples, sans que quiconque puisse prédire dans quelle direction. Mais peut-être n'est-ce pas ce genre d'acteurs sociaux que veut le monde du travail. C'est pourtant une nécessité pour une démocratie qui ne peut espérer trouver qu'en elle-même son propre ressourcement. Et si son Université n'y contribue plus, ou si elle réserve des études longues seulement à ses nantis qui peuvent d'emblée se les offrir, alors elle ne remplit pas son office de promotion sociale. Or, l'alternance suppose que l'on puisse s'installer dans du temps, dans un temps qui sera susceptible de faire « duration » pour la personne, à l'intérieur duquel des conflits, détours, retours, errances et rassemblements pourront se jouer, qui seront possibles à assumer aussi parce qu'ils seront partagés par d'autres aux prises avec les mêmes soucis, et cependant pas tous identiques ni concomitants. De ce point de vue, si l'alternance est personnalisante, chacun s'employant, au travers de sa production, à construire ses propres petits pas vers son métier, elle ne peut pas relever d'un parcours individuel de formation en kit, qui, atomisant les personnes, rate, entre elles, la possibilité de relation, au profit de la seule séparation. Comme s'il n'y avait alors plus que les savoirs, pour agir cette dialectique « relation/séparation » : mais des savoirs conçus comme prêts à l'emploi, disponibles en eux-mêmes, dans lesquels il s'agirait de savoir piocher avec discernement, pour en user. On voit bien alors comment cela, aussi, a peu de chance de contribuer à interrogation, déconstruction et reconstruction.

L'alternance

Les formations par alternance peuvent se définir synthétiquement comme des formations à temps plein et à « scolarité » à temps partiel. Cela impose aux concepteurs comme aux enseignants qu'ils soient en mesure de construire un dispositif alterné et de le faire vivre de telle façon que les articulations entre les différents lieux, temps, et interlocuteurs opèrent de façon intégrative et pas seulement juxtaposées pour les étudiants, c'est-à-dire pour qu'ils puissent jouer autant que possible de la fonction polémique propre à l'alternance. Je ne reviendrai pas ici sur les différents acquis théoriques propres à l'alternance : ils sont évidemment nécessaires pour entrer tant en réflexion heuristique qu'en mise en œuvre pédagogique (cf. les travaux de Bourgeon, Clénet, Denoyel, Geay, Legroux, Lerbet, Malglaive, Monaco, Pineau, B. Schwartz, Vialle, Violet, etc, et quelques uns de mes travaux par exemple). Je me contenterai de rappeler que tous, par des angles d'attaque différents, tentent de repérer qu'alternance rimerait avec conflit, écart, dissonance, différence, contradiction, auto/hétéro, comme autant de tensions nécessaires, non pas pour être résolues et dépassées, mais bien pour être reconnues et investies dans ce qui à la fois relie et sépare les termes en présence, ce que l'on peut nommer tiers inclus (Lupasco), entre-deux (Sibony), dialogie (Morin), versus (F. Lerbet-Sereni), espace transitionnel (Winnicott). Ce serait donc chaque fois que « ça coince », que « ça résiste », que la belle harmonie semble s'être échappée, que des apprentissages en alternance peuvent se construire. Car c'est bien lorsque « ça ne va plus de soi », que nous sommes comme contraints de reconsidérer ce qui se passe. L'alternance devient alors ce qui va contribuer à générer la crise pour l'étudiant, et ce qui va lui permettre d'investir cette crise, « d'y aller » et non de chercher à la contourner ou à la résoudre, ainsi que ce qui va lui permettre de se l'approprier pour en faire sa matière à penser-agir au service de sa propre production.

C'est donc la capacité à **interroger ce qui nous arrive et celle à produire du savoir concernant ces interrogations qui peut caractériser l'alternance**. Il s'agit alors d'entendre le « ce qui nous arrive » de façon très ouverte, comme pouvant signifier notre rencontre avec quelque chose, ou avec quelqu'un, qui nous surprend et sur laquelle nous acceptons de nous arrêter : rencontre avec des savoirs théoriques, avec des pratiques professionnelles, avec des savoirs professionnels, avec des pratiques de théorisations ; avec des pairs, avec des maîtres, avec des enseignants, avec des tuteurs ; avec des idéologies, des cultures, des institutions ; avec le savoir dire et le savoir se taire ; etc. Et c'est l'éventuelle dissonance entre ces espaces/temps/rerelations/cognitions de la formation en alternance qui favorise ces questionnements. La production d'un savoir personnel méthodologiquement armé, théoriquement étayé, et collectivement nourri (de type mémoire professionnel de recherche) donc académiquement valide, permet l'articulation personnellement signifiante pour chaque étudiant des disjonctions classiquement éprouvées dans les dispositifs plus juxtapositifs. Elle lui permet de faire l'expérience de la nécessité des apports théoriques pour à la fois penser et agir de façon plus professionnelle, comme celle de la mise à l'épreuve de ses savoirs dans des actions professionnelles, l'interpellation mutuelle de ces deux entrées lui permettant, quand cela fonctionne pour lui, de penser au-delà des savoirs acquis, et d'agir dans des horizons de « possibles » plus ouverts, puisqu'il devient susceptible d'inventer certains de ces possibles et de les réfléchir. De ce point de vue, le mémoire universitaire peut être assimilé au « chef d'oeuvre » des formations traditionnelles : signé par son auteur, accompagné par son directeur, et validé par des pairs avancés dans la maîtrise, il témoigne du chemin parcouru vers cette nouvelle professionnalité. Il témoigne des audaces propres à cette personne, à ce moment de son cheminement.

Construire les conditions favorables à cette fonction polémique et l'accompagner, ainsi que guider les orientations de mémoires et animer les séminaires de régulation de stages et de mémoire, nécessite bien sûr d'avoir pour soi-même fait l'expérience des processus souvent contradictoires mis en jeu. Car il y a là beaucoup de déstabilisation, beaucoup d'errance et beaucoup d'angoisse. Qu'il n'y en ait pas, et ce serait bien le signe que l'alternance ne fonctionne pas. Or, pour accompagner ce trajet dans ses arrachements et réconciliations successifs et enchevêtrés, *il est bien nécessaire de les avoir éprouvés soi-même, et d'en avoir donc éprouvé la fécondité multiple : ce que l'on y apprend, c'est qu'une pensée contradictoire à la précédente ne vient pas nécessairement se substituer à elle ; elle n'y vient pas non plus seulement en complémentarité*. De l'une à l'autre se joue

un espace/temps qui les relie et les sépare : identifier ce qui les sépare, c'est du même coup identifier ce qui les relie, et qui ouvre sur d'autres modalités de pensée encore que cette une et cette autre. L'alternance, parce qu'elle nous place dans une multiplicité d'expériences, favorise ainsi les écarts (la pensée dans les pratiques, les pratiques dans la pensée, pour dire vite), qu'il s'agit alors de faire jouer, articuler. C'est difficile. C'est difficile de s'astreindre à cette obstinée rigueur, qui ne nous assure jamais de notre réflexion ni de notre action de demain, de tout à l'heure. C'est, pour l'étudiant, la seule assurance qu'il ait que nous n'allons pas être tenté de l'aider à résoudre ses contradictions entre des mondes qui pour lui s'opposent : car c'est dans ses propres modalités d'opposition (différentes de celles de son voisin), qu'il accède à la possibilité d'élaborer son propre savoir. Ce que je résume souvent ainsi, lors des séminaires, quand un étudiant cherche à ce qu'on lui dise la quête qui va être bonne pour lui : « Dites-moi où ça vous gratte, et après on verra ». Tant que ça ne « gratte pas », c'est-à-dire tant qu'il n'y a pas quelque chose qui dérange, qui gêne, qui heurte la signification ordinaire (c'est-à-dire idéologique), qui vient donc en contradiction d'autre chose au fond de nous, il est bien difficile que les savoirs enseignés acquièrent un autre statut que celui de dogme, qui est en somme leur statut classique. C'est bien en cela que l'alternance est un dispositif politiquement engagé : il s'attache à faire de la fonction critique son ressort pédagogique, en se gardant bien, toujours, de répondre à la place des étudiants aux questions qu'ils se posent, mais en tentant de leur donner les moyens d'élaborer leurs réponses, ainsi que ceux de leur propre critique à leurs propres réponses.

Formation initiale/formation continue et alternance : approche clinique

Dans ces nœuds mêlés, enchevêtrés, de relations/séparations, qui se présentent finalement comme le contre-pied des logiques classiques de séparation entre temps de l'apprendre et temps du faire, la difficulté réside bien dans le versus (« / »), signe lui aussi que ce qui relie relation et séparation relève également de relation en séparation et de séparation en relation. La difficulté a été en partie « gérée », à l'Université, par une séparation, elle aussi nette, entre formation initiale et formation continue. La première (F. I.) vient apprendre pour faire ensuite. La seconde (F. C.) sait faire et vient apprendre. Deux voies contraires et parallèles, qui n'auraient aucune raison de se côtoyer.

Pour l'une comme pour l'autre population, dès lors que l'on se situe dans une logique d'alternance qui rentre dans la contradiction de la relation/séparation pour ouvrir

sur ses perspectives paradoxales (cf. Dupuy, Varela, Sibony et nous-mêmes), une conversion est nécessaire. Elle est différente, opposée même, pour les uns et les autres, mais elle est nécessaire pour tous. De ce point de vue, les promotions mixtes dans les diplômes universitaires, par les phénomènes qu'elles génèrent, me semblent permettre tant d'identifier certains des ressorts essentiels de l'alternance que contribuer à les actualiser dans leur potentielle opérationnalité pédagogique. A la condition, toutefois, que les enseignants leur reconnaissent cette possible opérationnalité.

En effet, dans une population relativement homogène, c'est bien souvent à l'enseignant, et à lui seul, que revient la fonction déstabilisatrice qui contraint à ne pas nier les contradictions qu'entretiennent le monde professionnel et celui des savoirs théoriques. Dans cette fonction, quand les résistances se durcissent à l'intérieur du groupe, ou quand l'inféodation à sa parole est immédiate, c'est-à-dire quand les étudiants sont soit sourds, soit bêtards, - ce qui revient au fond au même du point de vue qui nous intéresse, car sourds d'un côté, c'est de l'autre qu'ils bêtardent-, il y faut bien de la *ruse*, qui parfois peut manquer, pour parvenir à articuler ce qui s'y refuse. Ce que mon expérience d'enseignante m'amène alors à constater, c'est la difficulté, mais aussi la fécondité, de ces publics mixtes au regard de cette fonction polémique, fécondité renforcée, en même temps qu'elle la renforce, par une ingénierie de formation alternée, au sens fort du terme.

Je peux alors établir un certain nombre de comparaisons, au regard d'une dizaine d'années d'expérience dans des dispositifs variés, soit :

- des promotions d'étudiants formation continue par alternance pour atteindre une équivalence de maîtrise en 3 ans par production de savoirs, groupes d'une vingtaine de personnes pour un temps d'enseignement d'environ 200 heures en 3 années de formation (DURF de Tours, proche du DHUEPS plus connu), présentiel relativement court, donc, pour un temps de formation assez long

- des promotions d'étudiants, pour l'essentiel en formation initiale, en IUFM, alternant à l'intérieur de la semaine l'expérience de terrain et la formation

- des promotions mixtes d'étudiants en DESS : une semaine de stage d'immersion, 6 mois d'enseignement, 3 mois de stage long, stage susceptible pour certains de débiter à temps partiel pendant l'enseignement universitaire, remplacé par l'activité professionnelle « ordinaire » pour les salariés

- des promotions mixtes d'étudiants en licence professionnelle, alternant sur une année universitaire, une semaine d'enseignement par mois et 14 semaines de stage, remplacé lui aussi par l'activité professionnelle « ordinaire » pour les salariés

- des doctorants et post-docs réunis en séminaire de deux jours quatre fois par an, pour l'essentiel des professionnels en cours d'emploi, à quelques exceptions près d'« étudiants classiques » qui poursuivent leur cursus universitaire de second cycle par un doctorat sans ancrage professionnel.

Tous ces étudiants relèvent bien sûr du même champ de professionnalité : celui de la relation à l'autre/ à d'autres, relation qui se décline dans des contextes et par/pour des contenus différents (formation, éducation, enseignement, soin, insertion sociale, insertion professionnelle, encadrement, management, conseil, ...), et dont on attend que cette relation contribue peu ou prou à la transformation de cet autre, les axes de cette transformation étant, eux, variables.

Formations initiales : le cas des IUFM

Les formations IUFM, que l'on peut donc considérer comme relevant de l'alternance au regard de leurs espaces/temps de formation, se révèlent bien pauvres en interpellations réciproques entre le terrain et l'institut, au point qu'un certain nombre de ces établissements a renoncé tant à la visée de problématisation qu'à celle de méthode à propos des mémoires. Ceux-ci ressemblent davantage à des monographies plaidant le bien fondé de solutions expérimentées qu'à un travail visant un questionnement qui s'élabore, s'enrichit, se déplace. Résolution de problème plutôt que construction de problème, l'alternance ressemble à un encéphalogramme plat : pas de tension, et si des contradictions sont repérées par les étudiants, elles sont résolues, par le déni d'un des deux pôles de l'opposition. A leur décharge, rares y sont les formateurs qui ont eux-mêmes satisfait aux exigences performantes d'un mémoire tel que l'alternance le suppose. L'alternance, en effet, est une question aussi de formation de formation, et pas simplement un décret de modification d'emploi du temps.

Formations continues : DURF-DUHEPS et doctorats

Les formations longues, de type DURF-DUHEPS ou doctorat, semblent permettre l'investissement dans une durée favorable aux processus cognitifs de déconstruction-reconstruction générés par l'alternance. L'errance y est possible, -celle qui permet de se perdre pour pouvoir se retrouver autre, et qui est un des moteurs d'une recherche qui ne se contente pas de fixer des parcours dictés par l'enseignant, mais d'inventer les traces d'un chemin nouveau-, sans mettre en péril l'achèvement de la production dans le délai

imparti, qui est en fait une fourchette entre 3 et 5 ans. Mais si la recherche authentique ne peut bien sûr fixer *a priori* son propre terme, si elle devient recherche par le fait même d'assumer son propre inachèvement, cet inachèvement n'est assumable heuristiquement que par sa confrontation à l'obligation de déposer et soutenir quelque chose que le directeur et l'étudiant, au regard d'exigences qui ne leur appartiennent pas mais qu'ils endossent, ont décidé qu'il pouvait s'arrêter. L'inachèvement s'y trouve révélé par l'obligation d'achever, achèvement dont le terme est aussi insitué, et pas seulement négocié. C'est par l'épreuve de ce que l'on sait, que se pressent ce que l'on ne sait pas. Ce que l'on peut aussi formuler ainsi : l'étudiant ne pourra assumer son lien, sa relation d'auteur à son travail, que s'il peut en vivre la séparation, celle de la soutenance qui transforme son écrit en document de bien public. L'acte de soutenance qui l'en dépossède est celui-là même qui le valide comme en étant l'auteur, le possesseur en propre.

Dans ces formations longues, qui ne trouvent de validation qu'au travers de cette production finale, sans productions plus injonctives et commandées de type devoir ou dossier, l'un des risques me semble résider dans un possible épuisement de la personne qui s'éparpille en curiosités multiples sans parvenir à les tisser au service de sa propre quête : car assumer de se centrer sur une problématique, c'est assumer de se séparer de milliers d'autres, elles aussi « intéressantes ». Un foisonnement de relations de curiosités que le temps étendu semble autoriser n'ouvre sur une pensée formalisable que s'il s'articule à la séparation d'avec ces « curiosités d'intérêt » (si une forme de castration au sens psychanalytique peut s'opérer), pour que, au travers de la confrontation entre relation et séparation, une problématique et une méthode de recherche réelles, c'est-à-dire humainement réalisables, faisables, consistantes, s'élaborent. Le groupe de pairs s'y révèle essentiel, qui permet lui aussi la confrontation de l'avancée des travaux, le partage des doutes et des difficultés, et la reconnaissance de domaines de préoccupation semblables dont chacun, pourtant, fera un « usage » différent. Il est, de ce point de vue, le lieu de la relation/séparation, celle qui permet la solitude du chercheur (personne ne peut le faire à ma place puisque ce sont mes expériences, mes données, mes lectures) et le partage de cette solitude par une communauté. Que la communauté disparaisse (fin du cursus), et la dynamique se grippe bien vite, alors que l'étudiant pouvait trouver, parfois, que le groupe « empêchait » que l'enseignant ne se préoccupe que de sa recherche à lui, personnellement. Ce qui empêche permet, de même que ce qui permet empêche : voilà aussi comment on peut entendre la relation/séparation, qui ouvre sur des processus d'individuation cognitive, sociale et affective.

Formation initiale et formation continue : DESS et licence professionnelle

Si je regarde maintenant la spécificité de ces cursus universitaires que sont la licence et le DESS, qui présentent l'un et l'autre la double caractéristique d'accueillir des promotions mixtes et de se jouer sur le calendrier d'une année universitaire, là encore, ce qui pouvait me sembler de prime abord apparaître comme « empêcheur » d'alternance se révèle parfois, sous certaines conditions, contribuer à faire vivre de nouveaux ressorts.

Similitudes

La mixité redouble en effet l'hétérogénéité des publics, au regard d'un certain nombre de dimensions de la situation pédagogique. Si le risque est parfois celui d'un affrontement qui scelle les groupes d'appartenance dans leur seule différenciation, ou la main-mise d'un groupe sur l'autre par domination de nombre ou pseudo-dominance de compétences, il s'agit surtout de travailler à ce que ces différenciations contribuent à l'élaboration, jamais assurée, d'un groupe de référence à la fois unique, -cette promotion-là-, et au sein duquel des sous-groupes référentiels, variables selon les moments, les travaux etc, peuvent être féconds. Car la mixité, que l'on peut ici résumer comme potentiellement porteuse de « relation/séparation de relation/séparation » installe d'emblée de la polémique, de l'écart, du jeu, qui, alors, ne se trouve pas instigué par la seule figure de l'enseignant. A lui, alors, de « jouer du jeu », de telle façon que le « versus » y redouble, et non qu'il s'en efface, qu'il propulse l'échange, la confrontation, pour qu'un dialogue, parfois, se noue. Un dialogue pour lequel je reprendrai la définition de F. Jacques : « une quête commune de sens ». Car si la quête y est bien commune, le sens, lui, demeure pour chacun singulier. C'est ce sens (en tant que signification) que tente de formaliser le mémoire. Les jeux les plus prégnants entre les populations (mais bien d'autres pourraient sans doute être identifiés) me semblent être :

- la force des savoirs théoriques / la compétence des savoirs d'expérience
- la réponse efficace aux « commandes » des enseignants/l'élaboration de savoirs personnels (autonomes ?) efficaces
- l'insertion professionnelle/ l'ouverture culturelle
- l'obligation de résultats dans le temps de l'institution (celui du diplôme)/la négociation avec l'institution d'un trajet personnel
- fraîcheur/expérience

Tout cela est « vrai » en même temps. Mais encore s'agit-il que ces dimensions contradictoires s'intègrent entre elles chez chaque étudiant, c'est-à-dire qu'il en investisse les tensions pour les faire jouer au profit d'une plus grande lucidité, qu'elles lui permettent de complexifier son regard sur le monde, sur les actions en contexte, sur lui-même en situation. En un mot qu'elles le propulsent plus loin, tant dans la pensée que dans l'action, dans la pensée de l'action et dans l'agir réfléchi-réfléchissant. L'intérêt, alors, des promotions mixtes, c'est qu'elles identifient les positions contraires. Mais leur première configuration est, bien souvent, de ressembler à un conflit de générations, conflit qu'il s'agira au fond d'exploiter pédagogiquement, à la fois en transcendant les personnes réelles qui l'incarnent et en permettant à ces personnes de s'en approprier les enjeux intellectuels et pragmatiques. On peut ainsi le décrire comme un conflit entre une jeunesse parfois naïve, qui peut aussi bien se laisser abuser que croire encore à sa toute-puissance, qui sait pourtant s'étonner, et qui apprend vite, parfois trop vite, superficiellement, comme l'on dit, et une maturité qui sait davantage cultiver le doute, mais qui peut avoir grand besoin de la naïveté des plus jeunes pour ne pas se replier défensivement dans un retrait nihiliste protecteur de remises en cause douloureuses, qui s'inquiète, parfois plus facilement qu'elle ne s'interroge profondément, qui doit souvent relancer une machine intellectuelle un peu grippée, et qui constate que la machine a vieilli, qu'elle va moins vite, mais surtout qu'elle va autrement : un autrement à s'inventer. En (se) bousculant ainsi réciproquement leurs « comforts » antérieurs, les uns et les autres repèrent peu à peu leurs propres manques, au travers des assurances du voisin, que, dans le même temps, ils font vaciller, comme les leurs sont ébranlées. Déconstruction douloureuse pour chacun, nécessaire à toute reconstruction : là, l'alternance ébranle des étudiants classiques parce qu'ils ne peuvent plus seulement empiler de nouveaux savoirs livresques sur les précédents, comme elle contraint les étudiants de formation continue à renoncer à la seule accumulation d'expériences professionnelles pour avoir une prise critique sur leur professionnalité et sur le monde.

L'instabilité des équilibres assure la dynamique des processus, à condition, toutefois, que le déséquilibre des deux groupes ne soit pas trop net. Il m'est arrivé de voir des étudiants de formation initiale quitter le DESS le deuxième jour, convaincus, devant le nombre important de « vieux » et leur assurance (sic !) dans leur discours sur le métier, qu'ils ne seraient pas à la hauteur. Comme il m'a fallu, souvent, rassurer des « vieux » sur leur capacité à se remettre à lire, et à écrire, et les inviter à s'y remettre dès l'été précédent l'entrée en formation. Souvent cette phrase revient dans leurs propos : « ils connectent

vite » . Connecter vite, certes. Mais ici, il s'agit de connecter des mondes opposés, une connection dans laquelle la rapidité n'est pas nécessairement assurance de pertinence. Et il arrive aussi, bien sûr, que des paires mixtes se constituent, dans une relation privilégiée où « ça transmet » parce que « ça passe » : et l'on sait bien que, dans ces cas-là, l'un et l'autre y apprennent beaucoup. Ces paires, qui, comme les sous-groupes, parfois sont mixtes, parfois ne le sont pas, au gré des situations pédagogiques comme au gré des humeurs et des résistances passagères qui s'opèrent, qui sont chaque fois le signe que quelque chose se passe, puisque « ça coïncide », contribuent à générer comme à assumer les processus d'apprentissages propres à l'alternance.

Différences

Dans ce dispositif complexe, je constate que le temps me semble bien davantage manquer en DESS qu'en licence (à titre illustratif, un seul étudiant de DESS a soutenu son mémoire en juillet cette année, contre les neuf dixième environ en licence). A cela, aujourd'hui deux hypothèses. La première concerne les contenus : pour un horaire de formation à peu près équivalent (350 heures à l'université et douze à quatorze semaines de stage), l'exigence théorique ainsi que l'exigence méthodologique du mémoire sont bien supérieures en DESS, même si les principes restent les mêmes. Certes, plus on « monte la barre », plus il faut de temps. Mais, *a contrario*, les étudiants qui arrivent en DESS ont un niveau antérieur d'études lui aussi par définition supérieur aux étudiants de licence, qui les a préparés à ce que cela aille plus vite, plus loin, et plus en profondeur... Mais plus on élabore, plus cela nécessite du temps : temps de méditation, d'errance, de travail besogneux, de confrontations critiques. Peut-être est-ce alors moi qui, en tant que « pilote », accorde trop d'importance à ces cheminements d'élaboration, qui pourraient peut-être s'opérationnaliser plus rapidement dans perspectives professionnelles (où il faudrait sans doute, ici, reprendre et approfondir la réflexion que j'ai entamée autour de l'idée d'alternance brève, en écho aux thérapies brèves): il me semble pourtant que c'est dans sa propre capacité critique que la personne trouve ses meilleurs « outils » professionnels, dans ces métiers de l'humain. Je m'emploie alors, c'est vrai, à ce que le court temps d'étude les exploite et les enrichisse de la façon, à mes yeux, la plus exigeante...Une exigence qui, à bien y regarder, n'est pas moindre en licence qu'en DESS.

C'est pourquoi ma deuxième hypothèse, qui renvoie aux ingénieries de formation elles-mêmes, me semble plus plausible. Dans la licence professionnelle, l'alternance est

posée d'emblée, dans toute sa puissance conflictuelle : les enseignements les plus académiques (en UE, avec contrôle des connaissances par devoirs sur table en temps limité qui amènent les étudiants à « réviser ») y côtoient dès la première semaine des temps dits de « projet tutoré », destinés à la mise en mots et en forme des expériences de stage et à leurs liens avec les enseignements plus classiques, les stages eux-mêmes étant filés tout au long de l'année. Ces temps de « projet tutoré » rassemblent donc les différents fils, dans un accompagnement finalisé par le mémoire professionnel de recherche. La répétition de ce temps à la fois balisé et ouvert dans son contenu (pas de contenu pré-défini, mais davantage des visées méthodologiques, au sens large) semble en faire, pour reprendre Deleuze, un temps de la différence, un temps de la possibilité de travailler les multiples différentiels nécessaires, vécus, perçus, non-perçus, dérangeants : repérer de la séparation, dont le repérage, et sa formalisation progressive, seront générateurs de relation, comme la relation posée répétitivement génère, soutient la possibilité de questionnement des séparations en jeux, entre modalités professionnelles, temps, personnes, institutions rencontrées, etc

Le stage y a donc un réel statut d'espace/temps d'apprentissage (dans les deux sens d'apprentissage : *learning* et *experiencing*) parce qu'il est interrogé, dé-pris par sa mise en mots, qui fait que d'autres (les pairs, l'enseignant) peuvent en aider le questionnement et la mise à distance, et re-pris dans l'entrée singulière que constitue la problématique du mémoire : entre les savoirs académiques et les savoirs d'expérience se trouve ainsi un lieu de leur relation/séparation, un lieu qui se rejoue régulièrement, et qui, par sa répétition permet aussi que s'éprouvent collectivement les déplacements, nouages, dénouages, tissages, que chacun parvient à opérer. C'est ce continuum, qui, je crois, aide à assumer les ruptures propres à toute formation signifiante, ruptures de tous ordres : épistémologiques, méthodologiques, théoriques, pratiques, et parfois même très personnelles. C'est aussi ce continuum qui sait s'interrompre (sa régularité est de quelques heures chaque mois), qui le constitue comme espace/temps de la relation/séparation de façon « réelle », c'est-à-dire comme de la rencontre destinée à permettre d'autres rencontres, et non comme un groupe auto-suffisant du début à la fin de la formation, clos sur ses propres fantasmes. En faire le deuil, à la fin, fait aussi partie des apprentissages importants, sur lequel les formations individualisées font totalement l'impasse.

Le discours classique sur la formation identifie souvent, comme deux logiques radicalement opposées, renvoyant chacune à deux épistémologies contradictoires, la formation initiale et la formation continue (cf. par exemple J. Ardoino). Chacune aurait ainsi ses visées propres, ses dispositifs propres, ses temporalités propres, etc. Ce que me semblent montrer les deux expériences relatées ici, c'est, peut-être, la possibilité de sortir de ces dichotomies exclusives les unes des autres. Non pas que chaque population y devient assimilable à l'autre, ou à une troisième qui les rassemblerait en niant les différences, mais que la reconnaissance des différenciations peut aussi devenir l'une des conditions de possibilités d'accéder à d'autres savoirs et d'autres rapports au savoir, et contribuer à lever certaines de leurs limites respectives. De ce point de vue, l'alternance devient susceptible de soutenir ces visées d'articulations contradictoires, en même temps qu'elle permet d'identifier l'émergence de nouvelles réflexions épistémologiques, dont elle peut devenir paradigmatique.

IV- L'ALTERNANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : OÙ L'ALTERNANCE CONTRIBUE A L'EMERGENCE D'UN NOUVEAU PARADIGME SCIENTIFIQUE

On pourrait penser, tant le terme est d'actualité (actualité parfois seulement économiquement justifiée), que l'alternance est une notion facile, sorte de passe-partout prêt à l'emploi, auquel on se référera sans grand risque dès lors qu'une pratique de formation, d'éducation, de soin, et plus généralement sociale, cherchera à se dire. Mais on peut aussi y voir, comme en témoignerait ce colloque, un objet conceptuel en élaboration théorique depuis une trentaine d'année, qui permet à des étudiants d'éprouver leurs savoirs (au sens de mettre à l'épreuve) comme à des praticiens de théoriser leurs actions, de les modéliser, d'oser donc les interroger puisqu'ils y travailleront « avec filet ». On peut également tenter de l'appréhender comme ce qui rend en partie visible l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences humaines, qui ne serait d'ailleurs nouveau qu'au regard d'une mémoire relativement courte de deux siècles environ. Alors, l'alternance nous renverrait à des questions théoriques et pratiques certes, mais aussi méthodologiques, épistémologiques et éthiques. Il s'agirait toutefois de savoir y déceler ce sur quoi elle ouvre, davantage que ce qu'elle permet de résoudre. Cela signifie qu'elle pose irrémédiablement la question de l'articulation des différences, différences qui, dans un monde souvent vu comme binaire, se trouvent opposées et contradictoires. Travailler

dans ce paradigme, c'est d'emblée prendre une position scientifique non conforme : c'est, par exemple, s'obliger à la multiréférentialité pour aborder son travail théorique, comme assumer la variété des regards susceptibles d'aider à comprendre son action pratique ; c'est aussi construire des problématiques en termes de « possibles » et s'interroger sur les conditions de possibilité de ces possibles, plutôt que de chercher assurément la réponse à une question ; c'est donc concevoir des méthodologies de recherche, comme des dispositifs d'action, qui permettront la mise à l'épreuve de ces possibles variés, c'est-à-dire aussi leur confrontation ; c'est alors sortir d'un modèle de la science qui voudrait qu'elle soit juste quand elle est prédictive et qu'elle énonce des lois (statistiquement) valables, applicables hors contexte à quelques variables près, pour reconnaître l'impérieuse nécessité des sciences humaines à fonder elles-mêmes leurs référents scientifiques, en toute rigueur. L'enjeu y est bien sûr scientifique, mais aussi éthique : la façon dont les sciences humaines contribuent à la pensée de l'homme-dans-le-monde rétroagit, -et heureusement, sinon à quoi bon ? -, sur des manières de concevoir des pratiques sociales : l'éducation, la formation, le soin, le politique...

Mais travailler avec, dans, sur l'alternance dans ce qu'elle porte de complexe en elle, c'est aussi reconnaître le caractère bouclé de tout cela : les savoirs, alors, ne s'appliquent plus seulement, mais sont aussi constitués dans l'action en jeu qui se réfléchit. Les sciences humaines ne désignent pas la façon de penser l'humain, elles se constituent dans la pensée, l'agir et le senti que les hommes incarnent, et qu'il s'agit de savoir percevoir et traduire.

Qui perçoit et qui traduit les pensées, actions et affects de qui ? Voilà bien la question des sciences humaines : le sujet connaissant y est le sujet de la connaissance. Il s'agit donc de ne plus courir après une connaissance totale (aux relents totalitaires) reconnue comme épistémologiquement impossible, mais d'assumer la contribution à une connaissance plurielle, contextuellement plausible, incarnée singulièrement par chacun et partiellement partageable.

En mettant en chantier l'alternance, il s'agit donc de reconnaître le paradigme de référence sous-jacent. Mais il s'agit aussi d'aborder cette réflexion comme ce qui va contribuer à l'élaboration de ce paradigme : l'alternance est à la fois source, produit et processus de la connaissance en sciences humaines. Chaque travail mené dans ce cadre porte donc en lui la possibilité et la visée d'une contribution à la construction du cadre (ce qui rejoint d'ailleurs la définition de la clinique comme méthode de recherche). Car ce qui est en jeu dans la réflexion sur l'alternance, c'est ce que l'on peut nommer « carrefour »,

« entre...et... », « passage », « transdisciplinarité », « paradoxe », « problématisation », « production de sens », ce qui fait qu'il y a un écart qui propulse vers autre chose dès lors que cet écart est investi : où l'on retrouve les connivences avec l' « entre-deux », le « versus », le « re », l'attention focalisée sur ce qui tout à la fois relie et sépare, les dynamiques de la coupure-lien. C'est alors un triptyque que nous avons chaque fois à tenir et à penser : les deux pôles et l'espace/temps/reliens de leurs interactions, espace en lui-même paradoxal puisqu'il a pour fonction de relier et de séparer les pôles.

Si l'alternance est souvent perçue comme un dispositif pédagogique alternatif pour ceux qui ne seraient pas assez académiquement « intellectuels », ou comme une façon de briser la frontière entre l'université et le monde du travail, elle se trouve également « grosse » d'une actualité qui déborde ces pragmatiques utilitaires : actualité politique, épistémologique et théorique, et la contribution que les sciences humaines et sociales peuvent y apporter. Car elle est l'une des promesses (celle que je connais et dont relève ma professionnalité) pour que les sciences humaines ne soient pas déshumanes, et pour que les hommes ne cessent de se demander ce que c'est qu'être humain. Il y a maintenant une quarantaine d'années qu'Hannah Arendt nous mettait en garde en signalant que « ce qu'il y a de fâcheux dans les théories modernes du comportement, ce n'est pas qu'elles sont fausses, c'est qu'elles peuvent devenir vraies, c'est qu'elles sont, en fait, la meilleure mise en concepts possible de certaines tendances évidentes de la société moderne » (1961, p. 400-401). Une certaine recherche universitaire, dont les référents méthodologiques et épistémologiques sont ceux que nous venons d'élucider sous le terme « alternance », menée avec la rigueur scientifique universitaire qui s'efforce d'intégrer les dimensions complexes et paradoxales des problématiques travaillées, pourrait ainsi être un des antidotes possibles aux tendances mécanicistes de la société actuelle. En produisant à leur compte un savoir qui problématise et modélise leur expérience en formalisant leur pensée, elle permet aux étudiants de prendre une place différente dans leur contexte professionnel, peut-être parce qu'ils ne s'en laissent plus conter aussi facilement par les pseudo-théories prêtes à l'emploi pratique. Les travaux de recherche, parce qu'ils ne sont plus asservis à un mandarinat soucieux de sa répétition, mais qu'ils trouvent leur ancrage dans des problèmes réels rencontrés par des personnes qui y sont engagées, peuvent alors contribuer à cette complexification du regard qui tente de ne pas réduire le monde et les hommes à leurs seuls aspects mécaniques et prédictibles. L'**alternance** est alors un de ces objets de recherche complexes (la seule chose que l'on sait, quand elle opère, c'est qu'on ne peut pas savoir ce qui va advenir), au même titre, par

exemple, que l'autonomie, le sens, la relation ou l'expérience, qu'une élaboration théorique fait peu à peu accéder au rang de concept . Elle rejoint ainsi les « gros » mots des sciences humaines : ceux qui nous obligent à penser au-delà de notre premier mouvement. Comme ces autres termes, elle est aussi méthode pour produire des connaissances, méthode soucieuse, là encore d'investir pour le « faire parler », l'écart qui relie et sépare, relie en séparant et sépare en reliant, le corpus de terrain et le corpus théorique . Enfin, l'incertitude qui la fonde comme objet complexe ouvre, là aussi comme pour ces autres concepts, sur une réflexion épistémologique que le seul constructivisme ne me semble plus en mesure d'endosser : dans l'alternance, il n'y a, en effet, ni début ni fin. Il y a, plutôt, de perpétuelles boucles, enchevêtrements, retournements, dégagements, rassemblements, qui creusent autant l'abîme des intériorités toujours repoussé, qu'ils ouvrent sur des possibles imprévisibles, émergences singulières des bouclages singuliers qui se sont opérés. De cela, le chercheur n'aura aucune « preuve », au sens positif du terme. Il peut se raconter qu'il en a trouvé. Il peut renoncer à un tel projet, reconnu comme impossible. Il peut aussi y chercher des passages in-possibles, contribuant ainsi à fonder une épistémologie de l'absence de fondements. Cette entreprise, parce qu'elle ne fait ni plus ni moins que malmener la sacro-sainte séparation sujet/objet dans la production de connaissances, pour tenter de la penser et de l'éprouver comme relation/séparation, fondamentalement paradoxale, devient potentiellement promesse de connaissances d'un nouveau mode, et peut-être, d'un nouvel ordre. La voie qui se trouve ici entr'ouverte concerne alors, on le voit bien, non plus les seules sciences humaines, mais l'ensemble des disciplines scientifiques, toutes aux prises avec ces questionnements.

CONCLUSION

En tentant de problématiser de façon aussi complexe que possible l'alternance en termes de relation/séparation, et en déployant cette problématisation dans l'ensemble des directions qui contribuent à l'identité de l'enseignement supérieur, les perspectives qui se dégagent apparaissent tout à la fois multiples et sans doute plus fermement encore liées entre elles. Elles sont professionnelles, culturelles, heuristiques, éthiques et politiques. Voilà pourquoi le « chantier de l'alternance » est un chantier à la fois ouvert et prometteur : tant pour les praticiens de la formation que pour les enseignants-chercheurs ; tant pour les sciences humaines que pour l'ensemble du corpus scientifique ; tant pour le

monde économique que pour le monde citoyen. Tant que le travail du « chantier » opère, il nous est rappelé que la formation n'est pas réductible à un produit de consommation.

Pau, Avril 2002

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961
- Bourgeon G., *Socio-pédagogie de l'alternance*, Paris, UNMFREO, 1979
- Clénet J., *Représentations, formations et alternance. Etre formé et/ou se former ?*, Paris, L'Harmattan, 1998
- Denoyel N., *Le biais du gars*, Paris, Ed. universitaires, 1990
- Dupuy J. – P. , *Ordres et désordres*, Paris, Seuil, 1982
- Jacques F. , *Dialogiques*, Paris, PUF, 1979
- Jullien F., *Du « temps ». Eléments d'une philosophie du vivre*, Paris, Grasset, 2001
- Geay A., *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998
- Legroux J., *De l'information à la connaissance*, Maurecourt, Mésonance, 1981
- Lerbet G., *Bio-cognition, Formation et alternance*, Paris, L'Harmattan, 1995
- Lerbet G., *L'autonomie masquée*, Paris, L'Harmattan, 1998
- Lerbet-Sereni F., *La relation duale. Complexité, autonomie et développement*, Paris, L'Harmattan, 1994,
- Lerbet-Sereni F., *Les régulations de la relation pédagogique*, Préface d'André de Peretti, Paris, L'Harmattan, 1997
- Lerbet-Sereni F., Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, "De la relation paradoxale au paradoxe de la relation : le travail du versus. Contribution à une éthique de l'accompagnement", Université de Tours, 1997
- Lerbet-Sereni F., « Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir : approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année d'IUFM », in *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1999
- Lerbet-Sereni F., « Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999, INRP,
- Lerbet-Sereni F., « Analyse de pratiques et pratique de l'alternance en formation continue de personnels enseignants, d'éducation et d'encadrement », in *Recherche et Formation*, INRP, n° 32, 1999, p. 137-161
- Lerbet-Sereni F. « La posture du formateur dans les groupes d'analyse de pratiques : paradoxes de l'accompagnement d'un métier impossible », in *Les cahiers de l'ISP*, n° 34, 2002, p. 107-157

Lerbet-Sereni F.(sous la direction de), Actes du colloque de l'AFIRSE, Pau, 9-10-11 Mai 2002 « Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation », à paraître

Lupasco S., *L'univers psychique*, Paris, Gonthier Denoël, 1979

Malglaive G., « L'alternance dans la formation des ingénieurs », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Septembre 1992, p.269-282

Monaco A., *L'alternance école-production. Entreprise et formations depuis 1959*, Paris, PUF, 1993

Morin E. *La méthode II, La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980

Pages M, *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod, 1984

Pineau G. (avec B Courtois), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991

Pineau G., *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000

Popper K., *L'univers irrésolu*, Paris, Hermann, 1984

Ricoeur P, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990

Rogers C. R., *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968

Schwartz B., *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977

Sibony D., *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991

Varela F. et al., *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 1993

Vialle F., *Contribution à l'approche des relations paradoxales en situation d'évaluations pédagogiques : le cas de la formation de formateurs dans des situations d'alternance éducative*, Thèse de doctorat, Université de Tours, 2000

Violet D. (coord.), *Formations d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan, 1997

Watzlawick P. et al., *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1975

Winnicott D., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975