



HAL
open science

L'alternance intégrative Conférence 2014

Jean Vannereau

► **To cite this version:**

| Jean Vannereau. L'alternance intégrative Conférence 2014. 2019. hal-02330006

HAL Id: hal-02330006

<https://hal.science/hal-02330006>

Preprint submitted on 23 Oct 2019

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 intégrative

Conférence

2014

Jean Vannereau

MCU Sciences de l'Éducation

ESPE d'Aquitaine-Université de Bordeaux

Quelques éléments de définition

L'idée centrale de l'alternance est que la pratique est porteuse de situations expérientielles génératrices de compétences et pas seulement le lieu d'ancrage de savoirs théoriques. Le sujet produit du savoir à partir des confrontations qu'il est amené à opérer entre son savoir théorique et son savoir expérientiel.

L'alternance juxtapositive :

C'est la forme la plus élémentaire de l'alternance : une succession de temps scolaire et de temps de travail productif. On fait de la théorie à l'école et de la pratique en stage en entreprise. Il y a clivage théorie-pratique et juxtaposition de ces deux logiques dans une alternative temporelle : théorie en école et pratique en entreprise. Il n'y a pas de liaison entre les acteurs tant sur le plan opérationnel qu'organisationnel : simple succession de durée et de lieu. Chaque lieu (école, entreprise) et temps de formation ont leur logique et leurs objectifs propres qui ne sont pas articulés entre eux. Le seul lien existant est un lien institutionnel.

De fait, l'alternance juxtapositive a tendance à dévaloriser les savoirs d'action, d'expérience et à valoriser les savoirs théoriques. Le temps de l'alternance en entreprise est conçu comme un temps de socialisation, de mise en situation professionnelle sans accompagnement pédagogique qui laisse le soin à l'apprenant de résoudre seul ses conflits d'apprentissage.

Le questionnement de l'apprenant n'est pas le point de départ de la dynamique de l'enseignement. L'apprenant doit conduire seul sa gestion de l'alternance entre ces deux types de rapports au savoir sur un mode incertain et aléatoire : « pédagogie du hasard ».

L'alternance intégrative :

Elle accepte la tension entre les deux logiques institutionnelles (formation versus production), le décalage entre ce qui s'enseigne à l'école et ce qui s'apprend sur le terrain. Elle refuse cependant la coupure théorie-pratique car l'enjeu de leur articulation est la construction de compétence par la personne qui, loin de refuser les contradictions théorie-pratique, tisse des liens entre les acquisitions scolaires et les apprentissages du travail. La compétence est au carrefour de l'intégration par le sujet de ces deux logiques (formation et production, savoir et action). L'idée d'intégration suppose « l'étroite compénétration des deux moments et des deux milieux d'activité » (Geay, 1985). Le terme grec *integron* veut dire entier, unité. C'est l'enjeu même de l'alternance que d'aider l'alternant à construire une unité interne entre les logiques de formation et de production.

Forme d'alternance	Modalité de formation	Objets d'apprentissage	Type de relation	Rapport aux savoirs	Type de professionnalité
Juxtapositive	Clivage théorie-pratique	Acquisition de savoirs théoriques Acquisition de routines	Subordination	Rapport explicatif Rapport prescriptif	Posture d'agent
Intégrative	Lien théorie-pratique	Expérience, Savoirs d'actions, Savoirs théoriques	Interdépendance Accompagnement réflexif	Rapport de problématisation, de distanciation, Incorporation de Compétences et de gestes professionnels	Praticien réflexif : Du genre au style professionnel

Tableau inspiré de A. Jorro (2007)

Articuler les rapports aux savoirs et les stratégies d'apprentissage

Le propre de l'Ecole est de favoriser un rapport théorique au savoir dans une logique d'acquisition-transmission. Le logique du monde du travail est de privilégier un rapport pratique au savoir dans une logique d'utilisation-production.

Ces deux logiques sont irréductibles et beaucoup d'apprenants ont du mal à faire seuls les transferts d'une logique à une autre. Comment utiliser les savoirs acquis à l'école et inversement, comment acquérir les savoirs utiles au travail ? C'est l'objectif de la pédagogie de l'alternance que d'aider à faire ces transferts d'un rapport au savoir à l'autre. « *L'intégration des deux logiques est un processus de maturation qui s'acquiert avec l'expérience* » (Geay, 1998).

Chaque rapport au savoir conditionne des stratégies d'apprentissage. Si pour Mérieu (1989) « *Apprendre, c'est utiliser les stratégies les plus efficaces pour soi* », Les connaissances pour Piaget (1974) dérivent de l'action « *parce que connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer, d'abord en action (Réussir) puis en pensée* » (comprendre). La réussite est centrée sur le résultat, la compréhension sur les processus. D'abord R-C puis C-R.

La stratégie d'apprentissage R-C mobilise des heuristiques propres à chacun, une pensée inductive, une généralisation des connaissances pratiques acquise sur le terrain professionnel. Le sujet part du réel pour aller au modèle. Dans la stratégie C-R les processus cognitifs sont le raisonnement logique et la pensée déductive, la mise en œuvre des connaissances formalisées apprises sur le terrain. Le sujet va du modèle au réel.

A l'entre-deux des stratégies, l'alternance organise un mouvement récursif, une « boucle étrange » entre R et C, un cercle créatif qui ne se contente pas de juxtaposer une didactique

disciplinaire et une pédagogie du tutorat. Le risque de la juxtaposition est de précipiter la perte de sens du savoir théorique (abstrait) pour l'apprenant qui vise le savoir utile, actionnable (concret).

Cette alternance va au delà d'une simple articulation de phase déductive et inductive ou d'une didactique du concret. Il s'agit d'élaborer des stratégies pédagogiques qui fassent écho aux stratégies d'apprentissage des alternants, qui prennent appuis sur leurs stratégies d'apprentissage, qui les respectent avant de et pour les dépasser.

Les savoirs d'expériences, générateurs de compétences

Le sujet épistémique piagétien et le sujet réel ne se recoupent pas. Le premier, organisé, hiérarchisé du simple au complexe laisse dans l'ombre la question pour le deuxième de la construction du sens personnel dans les situations vécues. Il n'y a d'apprentissage signifiant qui n'intègre la résonance du vécu.

Il s'agit donc à la fois selon le modèle piagétien de construire des apprentissages du simple au complexe (Comenius) et que ces apprentissages prennent sens pour le sujet (dynamique du « milieu personnel » chez Lerbet, 1995).

L'alternance permet d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas en formation et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence, l'expérience.

Les savoirs professionnels sont aussi à double visage, un savoir d'expert et un savoir d'expérience.

Le savoir d'expertise est un savoir de résolution de problème par application directe de la science et de la technique (logique de problématique, Fabre, 2011). Schön (1983) a montré que le professionnel n'est pas un applicateur de méthodes mais qu'il construit son savoir par l'action et la réflexion dans et sur l'action.

Le savoir d'expérience est un savoir en action, une réflexion en acte face à l'imprévu. C'est une intelligence situationnelle (une « intelligence rusée », Détéienne et Vernant, 1974) utilisant un raisonnement à la fois inductif et déductif, transductif, un art de transformer une situation problématique (incertitude, conflits, ...) en un problème bien posé (logique de problématisation, Fabre, 2011) et résolu dans l'action.

Cependant, l'apprentissage de ce savoir d'action tacite, insu (« le réel de l'activité », Clot, 2008, « l'autonomie masquée », Lerbet, 1998) ne peut s'acquérir qu'en situation et ne peut se transmettre par enseignement oral ou écrit. C'est parce que tout n'est pas enseignable que l'alternance est intéressante. Ce savoir non enseignable qui relève de l'apprentissage expérientiel constitue le genre professionnel (Clot, 2008) que chacun doit interpréter selon son style propre, l'éthos professionnel (Jorro, 2007) qui déploie au delà des qualifications de base les compétences propres au professionnalisme (l'anticipation, la régulation des situations imprévues, les formes de relations inter-individuelles et collectives, la compréhension des contextes institutionnel, pédagogique, didactique et personnel, ...) L'alternant doit se projeter dans le métier (*l'alternance projective*, Jorro, 2007) pour réussir son intégration dans une communauté de pratique, un collectif professionnel. Il doit tel un sosie se fondre dans « l'habitus » du métier pour recevoir ce savoir insu, incorporer cette compétence tridimensionnelle (selon Bourdieu) : capacité technique (savoir-faire), capacité juridique (être autorisé), capacité personnelle (s'autoriser à).

Les compétences se construisent selon Paquay (2012) lorsqu'on se trouve confronté à de situations complexes réelles ou semi-authentiques et que l'on y teste des scénarios hypothétiques préalablement anticipés. Elles se construisent également à travers une

démarche d'analyse à postériori des retours fournis par les résultats de l'intervention. « *C'est un long processus qui prend du temps et nécessite d'être confronté de façon récurrente à des situations à la fois semblable et différentes* ». Les alternants apprennent à apprendre à partir de l'expérience vécue, c'est-à-dire qu'ils apprennent à observer, à analyser, à expliciter, à conceptualiser, à communiquer, à formaliser leurs acquis d'expérience.

Wittorski (2007) distingue 5 voies de construction des compétences professionnelles :

- L'action seule : par essais-erreurs, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements sans accompagnement réflexif ; ce processus permet de produire des routines efficaces dans des situations spécifiques.
- La combinaison de l'action et de la réflexion sur l'action : par tâtonnement assisté, c'est-à-dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion-questionnement par rapport à la situation et à l'action produite ; ce processus favorise le transfert d'une situation maîtrisée à une situation nouvelle.
- La réflexion rétrospective sur l'action : par formalisation des compétences implicites produites dans l'action (voie 1). Ces compétences implicites sont ainsi transformées en savoirs d'action. Les compétences sont « mises en mots » et, ainsi, transformées en savoirs communicables validés par le groupe.
- La réflexion anticipative de changement sur l'action : elle s'observe notamment à certains moments explicitement prévus lorsqu'il s'agit d'analyser, en anticipant leurs effets, des pratiques professionnelles formalisées.
- L'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/assimilation » de savoirs nouveaux ; ce processus s'accompagne souvent d'une mise en oeuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices.

La fausse route de la didactique des situations-problèmes

Dans le cadre de la didactique de résolution de problème - de problémation - on va créer de l'énigme pour donner du sens. Le procédé consiste à construire et présenter une situation-problème dans laquelle on a identifié un obstacle cognitif qui pour être résolu nécessite la mobilisation par le sujet d'une règle logique, d'une notion conceptuelle, d'une opération mentale.

Dans ce cadre épistémologique, on donne le primat à la logique déductive. Le problème est donné par l'enseignant, déjà là préconstruit, la solution aussi. Tout problème à une réponse... une bonne. Le cadre de références, la situation, le problème sont toujours ceux de l'enseignant et pas une situation qui prend sens pour l'autre, l'alternance. Cela pose des problèmes d'adhérence des élèves au problème de l'enseignant, question de la dévolution du problème. Ce cadre didactique a les caractéristiques d'un système fermé (Le Moigne, 1990, 1994) : modèle externe au sujet, déterminé, totalement explicité. Ce type de système homogénéisant vise à la conformité à une norme attendue : référentiel unique et homogène, prédéfini et fermé.

Une épistémologie de la problématisation.

La logique déductive forme des têtes capables de trouver des solutions à n'importe quel problème à la condition que celui-ci soit donné. Les problèmes sont complexes parce que non

encore définis ou posés, pas encore énoncés. Le problème est de bien poser le problème !

Il faut passer du faux problème, du faux-concret au vrai-concret. Il faut avoir de l'expérience à mettre en problème, des situations réelles vécues par l'alternant, comme le recommandent par exemple la didactique professionnelle (Pastré 2011) et la clinique de l'activité (Clot, 2008). Il s'agit pour l'alternant de problématiser des situations réelles vécues dans leurs contextes avant que de construire des situations-problèmes pour le tuteur. Le problème est dans le regard du sujet.

La méthode de la problématisation consiste pour le sujet à bien poser le problème avant de le résoudre. Problématiser, c'est construire des problèmes, bien poser des problèmes qui ne sont pas posés. Pour bien poser le problème, il faut s'être donné une représentation modélisante de la situation réelle dans son contexte. Le problème est un modèle. Pour Le Moigne (1990), « *problématiser des situations réelles, c'est modéliser des problèmes complexes* ». On peut aussi combiner le principe : problématiser des problèmes complexes, c'est modéliser des situations réelles. Dans tous les cas, il s'agit de partir du réel des situations. Mais pas n'importe comment : on circonscrit le champ par rapport au projet qu'on se donne, c'est à dire à la question que l'on veut poser au phénomène ou à la situation. C'est aussi comprendre la question que la situation nous pose. Il y a un aller-retour permanent entre ces deux mouvements de problématisation.

Problématiser, c'est accepter de se confronter à la situation complexe pour la mettre en problème, c'est faire poser le problème à la situation, le faire émerger, énoncer (Varela, 1989, 1993). Les questions pertinentes surgissent de manière non prédéfinie pour le sujet qui les fait émerger en fonction de son projet et du contexte. Quelle question veut-on poser au contexte et comment se fait-on une représentation complexe de ce contexte pour que le problème puisse émerger. Et c'est dans l'interaction entre le projet et la représentation du contexte que les questions, les problèmes peuvent émerger. Ce n'est pas linéaire et successif, c'est un travail sur ces trois points d'appuis en permanence : projet/question - représentation du contexte - problème.

Le sujet doit transformer son vécu en expérience pour qu'il y ait chez lui production de savoir. L'accompagnement à la problématisation est ici, comme dans toute pratique d'analyse de l'activité, central pour médiatiser les processus de prise de conscience des savoirs insus. La prise de conscience pour Piaget permet le passage de la réussite (compréhension-en-acte) à la compréhension (réussite-en-pensée), pour Vermersch (1994) s'appuyant sur les travaux de la phénoménologie, la prise de conscience est le passage d'une modalité de conscience (pré-réfléchie) à une autre (conscience réfléchie). C'est ainsi que l'expérience vécue devient apprentissage.

Une didactique « générale » de l'alternance

Tous ces repères étant posés, l'alternance intégrative peut maintenant se concevoir comme « *visant d'abord l'explicitation de l'expérience par un travail de prise de conscience, puis la construction de problèmes par un travail de problématisation, en amont de toute élaboration de situations-problèmes didactiques.* » (Geay, 1998). La situation-problème signifiante est celle produite par l'alternant et elle vaut mieux que toutes celles élaborées par l'enseignant !

A.Geay (1998) trace une didactique « générale » de l'alternance. Il s'agit d'une démarche interdisciplinaire qui part d'une analyse des situations de travail les plus riches et les plus

complexes pour y repérer des savoirs d'actions et les savoirs outils (techniques, pédagogiques, didactiques, scientifiques, ...). On commence par construire *un référentiel de travail* c'est à dire la progression des tâches (du simple au complexe) qui seront confiées à l'alternant. Cette progression est contractualisée entre les tuteurs-école et les tuteurs-terrain. On identifie ensuite des *situations-problèmes réelles* suffisamment riches et complexes dans lesquelles l'alternant va être mis en difficulté ou rencontrer des problèmes à résoudre. Jusque là cette démarche est identique à celle de la didactique professionnelle qui cherche à identifier des situations formatives dans le travail réel. On ne se réfère plus aux savoirs disciplinaires mais à l'activité professionnelle sur laquelle va porter un temps d'analyse des pratiques en collectif.

Ces temps d'analyse des pratiques s'organisent selon les règles d'une pédagogie institutionnelle où ce sont les alternants eux-mêmes qui décident des contenus à aborder (Vannereau, 2014). Il s'agit à partir des situations mobilisées d'élaborer un questionnement interdisciplinaire (professionnel et général), multiréférentiel et transdisciplinaire¹ pour problématiser le réel des situations, toujours plus complexe que ce qu'un seul spécialiste peut en dire. C'est parce que les situations sont complexes qu'elles nécessitent d'être abordées par la méthode de la complexité : Pluralité hétérogène des regards et des changements d'échelles et de perspectives, prise en compte du constructivisme des sciences, prise en compte de l'implication du sujet dans son objet de connaissance à partir d'une interprétation personnelle contextualisée, rejet de toute discipline à visée simplificatrice et réductrice, métissage, travail des contradictions et inquiétude permanente face à la tendance à la rationalisation.

Deux moments composent l'analyse des pratiques. D'abord un temps d'analyse des situations vécues et observées : mise en mot, prise de conscience. Puis problématisation collective à partir d'une posture multiréférentielle et transdisciplinaire et d'un regard interdisciplinaire (au minimum un tuteur professionnel et un tuteur école). C'est un travail d'aide au passage de l'expérience en conscience, par une activité didactique d'explicitation collective. *C'est cette activité qui constitue la didactique de l'alternance.*

Paquay (2012) propose une recension des dispositifs de formation par production de savoir favorisant la pratique réflexive : les dispositifs d'auto-analyse et d'écriture réflexive (journal de bord, portfolio de développement professionnel, ...), les dispositifs orientés vers l'accompagnement réflexif de pratiques professionnelles (groupe d'analyse des pratiques, retours d'expérience...), les dispositifs basés sur l'interaction dans le cadre de séminaires ou d'ateliers, les dispositifs d'analyse des activités (entretiens d'explicitation et de co-explicitation, instruction au sosie, confrontation simple et croisée, ...). Dans tous les cas, ces « dispositifs d'apprentissage à base de situations » (Pastré, 2011) reposent sur le triptyque « situation-problème-savoir » et donne une place centrale au processus de (re)conceptualisation des situations.

Viendra ensuite un temps de *didactique disciplinaire* où chaque enseignant pourra dans le cadre de sa discipline utiliser cette problématisation collective pour la construire en situation-

¹ L'attitude multiréférentielle est cette capacité de faire le tour de l'objet – sans jamais y parvenir ni épuiser toutes les significations possibles de l'objet - à partir de multiples regards disciplinaires qui s'opposent et sont complémentaires. L'attitude transdisciplinaire sur cet objet est la capacité de relier les points de vue disciplinaires par un point de vue qui sera alors « central » à cet objet, la problématique ou la question que l'on pose à cet objet. La logique d'intégration unitaire contenue dans la position transdisciplinaire équilibre le risque d'éparpillement de la position multiréférentielle.

problème didactique. Cela permet à l'alternant de réduire l'écart perçu par lui entre théorie et pratique, de faire les liens avec les apports théoriques de la discipline et de franchir les obstacles cognitifs liés au savoir scientifique académique. Il peut alors accéder à un rapport au savoir finalisé par la compréhension et pas seulement finalisé par l'utilité.

Les processus de changement en jeu dans le dispositif d'analyse des pratiques

Nous proposons au lecteur - à partir de repères théoriques puisés dans les champs de l'accompagnement, de l'apprentissage, de la psychosociologie et de l'approche systémique - une modélisation possible des processus de changement en jeu lors d'une démarche d'alternance intégrative dans le cadre d'un groupe d'analyse des pratiques. Ce modèle de lecture du processus de changement (Vannereau, 2008) est caractérisé par quatre moments : *Cadrage* (circonscription de la situation-problème) *Décentration* (mise à distance, exploration), *Recadrage* (recontextualisation plus large, nouvelle compréhension), *Intégration* (sentiment d'unité retrouvée).

Les différents travaux mobilisés sur l'accompagnement et le changement

A) "Tenir Conseil" pour accompagner autrui

Lhotellier (2003) propose un processus de travail sur la dimension du sens, qui s'articule en trois moments, la limitation, l'ouverture et le discernement du sens.

Le premier moment de limitation du sens se construit par un acte de narration et de description de la situation. Comme « il n'est pas indifférent que le sujet soit présenté de telle ou telle façon », il s'agit de se centrer sur les expressions du récit, sa logique d'exposition, ses dimensions implicites et les manques éventuels pour amener la personne à expliciter son discours. La limitation n'est pas une fermeture, elle permet de circonscrire le champ du problème, pour mieux l'identifier.

Le moment de l'ouverture du sens est constitué des phases d'exploration et de confrontation. L'exploration est le moment heuristique du travail, celui de l'apparition de nombreuses pistes, d'hypothèses de recherche possibles, ouverture du sens et ouverture au sens. C'est un questionnement collectif qui s'organise autour des tensions entre écouter-questionner et entre exprimer-comprendre. La confrontation est une mise à l'épreuve de la compréhension par la mise en dialogue de plusieurs langages comme l'explication, l'information, l'interprétation. Confrontation de soi à soi et avec les autres autour d'un travail par centrations et décentrations successives sur les contradictions, les dissonances, les tensions, les conflits. La personne se confronte à ses points aveugles, ses mécanismes de défense.

Le moment du discernement ou d'élaboration du sens, permet une focalisation et une conscientisation du sens. La personne cerne alors le sens le plus actif pour elle, elle focalise le sens. La conscientisation accompagne toute connaissance de nouvelles possibilités réalistes d'initiatives. Cela consiste à développer une conscience critique des données économiques, sociales, culturelles, politiques,... qui limitent les changements et renforcent les blocages. Cette conscience critique permet de résoudre pragmatiquement les problèmes, d'affronter rationnellement les défis, d'assumer les contradictions sans s'illusionner.

Le moment du projet consiste à imaginer un trajet vers un but final, une démarche intégrative des obstacles extérieurs et/ou des contradictions intérieures. Il s'agit là de coordonner méthodiquement projection vers des finalités futures, objectifs d'actions à réaliser dans une situation donnée, délais et moyens d'action.

B) Le processus d'apprentissage expérientiel

Kolb (1984) modélise le processus d'apprentissage expérientiel en quatre phases, l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. L'expérience concrète consiste pour la personne à présenter une situation concrète dans laquelle elle est impliquée, à faire face à un problème réel, important pour elle et qu'elle souhaite solutionner. Le deuxième moment d'observation réflexive nécessite de recueillir des données pour comprendre la situation. Pour ce faire, la personne doit considérer son expérience vécue de la situation, ses expériences antérieures et les expériences vécues par d'autres. Elle réfléchit à leurs significations en prenant en compte différents points de vue. Le moment de conceptualisation abstraite consiste à trouver les principes généraux sous-jacents à la situation-problème par un détour théorique et conceptuel. Ce processus d'abstraction consiste pour la personne à prendre de la hauteur vis-à-vis de la situation en la confrontant à des savoirs formalisés pour mieux comprendre la situation sur laquelle elle souhaite agir. Kolb précise qu'il s'agit pour la personne de penser par soi-même et donc de considérer ces principes comme hypothétiques et provisoires. Enfin l'expérimentation active permet à la personne de vérifier ses hypothèses dans de nouvelles situations concrètes.

C) Les approches psycho-sociologiques et systémiques du changement

Le célèbre processus de changement modélisé par Lewin (1947) en trois moments - décrystallisation, déplacement, cristallisation - montre l'importance du contexte groupal sur les changements d'attitudes et de valeurs individuelles. La conformité à la norme de groupe est récompensée alors que la déviance individuelle est « punie ». Le cadre de la théorie behavioriste semble pertinent pour expliquer les processus de changement selon une logique de récompense/punition. Cependant cette approche peut se compléter de la réflexion de Bourricaud (1969) qui précise que le style de management « démocratique » est efficace dans l'accompagnement du changement parce qu'il assure au groupe son autodétermination grâce à la technique de la discussion collective. Par « **autodétermination** », Bourricaud entend une situation telle que le groupe parvienne à préciser lui-même ses propres objectifs et qu'il acquière une conscience réfléchie des issues que la situation lui offre et des obstacles qu'elle lui réserve. Bourricaud insiste sur l'importance de cette commune volonté des membres du groupe de définir ensemble des objectifs qui les engagent tous. Cette position active signifie que le groupe n'est pas seulement en stricte position de s'accommoder passivement à des contraintes que lui impose son environnement.

Une autre réflexion importante est celle de Pages (1977) à propos d'une nouvelle psychosociologie du changement social, qui conçoit le groupe comme le carrefour où se tissent les liens complexes - de dépendance et d'autonomie - des différents **niveaux de la réalité sociale** : l'individu, le petit groupe, l'organisation, la société. Pages pose un regard systémique et complexe sur les interdépendances entre ces différents niveaux de réalité. L'accompagnement du changement consiste, à partir de l'analyse multidimensionnelle des contradictions qui organisent les liens entre ces niveaux, à élaborer des réponses synthétiques, pluridimensionnelles, qui articulent les rapports individuel-collectif.

Le concept de **recadrage** (Watzlawick, 1975) est un élargissement du cadre de pensée initiale. Il consiste en un changement de niveau de compréhension permettant à la personne de modifier la façon dont elle perçoit une situation. Le recadrage porte donc sur l'opinion, le point de vue, le sens qui se situent toujours sur un niveau méta par rapport à la situation sur laquelle il porte. La prise en compte des différents niveaux de réalité psycho-sociale (Pages), du plus individuel au plus collectif, constitue un travail de recontextualisation et de recadrage qui permet de sortir des seuls niveaux d'interprétations comportementaliste (individuel) et psychanalytique (familial). Le « **changement 2** » marque ce processus de recadrage, car il est un changement des prémisses qui gouvernent le système de pensée et d'action du sujet et qui

suppose rupture et discontinuité, souvent repéré comme « une sorte d'illumination soudaine qui surgit d'une manière imprévisible » (Watzlawick, 1975).

Le modèle du changement

Ces repères théoriques nous servent à modéliser un processus général de cheminement personnel et collectif en quatre temps : un travail d'identification et de re-présentation d'une situation problématique (moment de cadrage), de prise de recul vis-à-vis de cette situation puis de décentration vis-à-vis de son rapport à la situation (moment de décentration), d'élargissement de son champ de compréhension initial (moment de recadrage), et enfin de mise en perspective pratique d'action (moment d'intégration).

Il s'agit tout d'abord de circonscrire la situation-problème - moment de limitation du sens par la narration-description pour Lhotellier, expression d'une expérience concrète pour Kolb - pour mieux l'identifier : moment d'exposition de la situation, du cadre de référence et des mécanismes de défense de la personne vis-à-vis de la situation. En l'exposant devant soi - et devant les autres – la personne peut par la suite le comprendre. Cette situation se présente comme un nœud de contradictions (Pages) qui condense les antagonismes logiques de la société, de l'organisation, du groupe de travail et de l'individu. C'est un moment de **cadrage** pour l'alternant qui délimite son problème pour mieux le déconstruire/reconstruire par la suite.

On peut ensuite rapprocher les phases d'exploration et de confrontation lors du moment d'ouverture du sens (Lhotellier) de celle de décristallisation (Lewin) et de celle de l'observation réflexive (Kolb). Prenant en compte des points de vue divers et différents du sien, l'accompagné se décentre de ses modèles de pensée et d'analyse habituels. Moment de déconstruction pour comprendre, d'exploration de points de vue contradictoires de ceux habituellement utilisés. La difficulté à se décentrer peut s'accompagner de sentiment de perte de repères ou d'une centration rigide sur les repères habituels. La phase de confrontation (Lhotellier) s'effectue dans un processus alternant centration et décentration. La personne se confrontant aux autres qui peuvent lui renvoyer en miroir ses points aveugles, se confronte aussi à elle-même et à ses mécanismes de défenses. La confrontation aux savoirs théoriques peut être un moyen de dépasser les contradictions de la connaissance immédiate, de vérifier le sens premier et de contribuer au déploiement de ce sens. Le travail de **décentration** constitue le point commun de l'ouverture au sens et de l'observation réflexive.

Le travail de conceptualisation abstraite (Kolb) peut donc être rapproché de la phase de « confrontation » (Lhotellier). Mais nous préférons le rapprocher du troisième moment de « discernement ou élaboration du sens » de Lhotellier ponctué par des processus de focalisation et de conscientisation du sens. La conceptualisation abstraite permet de trouver le principe général sous-jacent qui permet à la fois de prendre de la hauteur vis-à-vis de la situation particulière et de choisir la grille de lecture qui a le plus de sens. Ce qui correspond au travail de focalisation du sens le plus actif du moment pour la personne qui conscientise dès lors ses nouvelles marges de liberté. On peut rapprocher ce mouvement de prise de hauteur du moment de déplacement (Lewin). Le concept de **recadrage** (Watzlawick, 1975) permet de relier « discernement du sens » d'une part et « conceptualisation abstraite », puisqu'il est un élargissement du cadre de pensée initiale.

Enfin on rapproche le moment de la projection et du travail du projet-trajet (Lhotellier) de celui de l'expérimentation active (Kolb) par l'idée d'intégration, qui est porteuse à la fois

d'unité retrouvée - integron, entier - et d'une démarche intégrative des obstacles extérieurs et des contradictions internes. Ce moment peut être celui de la cristallisation (Lewin) puisqu'il s'opère ici la reconstitution d'un nouveau champ de forces équilibré. Le moment de l'**intégration** est aussi l'émergence d'un « changement 2 », moment d'un vrai changement. Plus largement, il s'agit pour l'alternant de gagner en degré de liberté interne et externe dans les interactions complexes qu'il entretient avec ses environnements. Morin (2001) souligne les relations ambivalentes entre autonomie et dépendance, « les poly dépendances, [...] sont des conditions d'autonomie. ». Il situe le problème de la liberté dans le cadre des relations entre ces deux pôles. La liberté est coextensive de la conscience que peut avoir un sujet de ses déterminismes. Elle est conditionnée au « méta-point de vue réflexif de soi sur soi », à la connaissance des dépendances productrices d'autonomie : interdépendances avec l'environnement et dépendances récursives à soi-même. Si bien qu'un « sujet libre » est non seulement lucide à l'égard de ce qui le rend prévisible dans ses rapports à ses environnements mais développe aussi son autonomie.

Ce modèle ainsi forgé en quatre moments : cadrage-décentration-recadrage-intégration, permet de comprendre le processus de changements et ses effets chez les sujets alternants.

La compétence du tuteur

La compétence didactique du formateur de l'alternance (Geay, Sallaberry, 1999) est de permettre à l'alternants de poser les questions qui ont du sens pour lui. Cette compétence se compose donc de la capacité d'analyser les situations de travail et d'identifier des situations-problèmes réelles ; de la capacité aussi d'aider les alternants à expliciter leur action et à problématiser leur activité. Comme le sens ne se décrète pas, il doit s'en remettre à sa possible émergence aléatoire, car il n'y a pas de techniques de pré-programmation du sens de la question pour l'autre (Geay, 1998). Pour cela il doit être formé à la démarche d'accompagnement² et doit particulièrement s'inspirer de la règle de *non-directivité* et du *principe de la demande* propres à l'animation de la dynamique des groupes d'analyse des pratiques.

Le principe de la demande « oblige » l'animateur de groupe à se cantonner dans un premier temps au rôle de « répondant », quelle que soit la nature (informateur, organisateur, apporteur d'idée ou de point de vue) de ce rôle. L'animateur ne doit pas intervenir directement ou de sa propre initiative pour ne pas que cette intervention ne soit perçue comme une forme de commandement implicite, de consigne « extérieure » imposée. Car comme le rappelle Guiraud (1971), ce principe de la demande, de pure inspiration rogérianne, n'est pas centré sur les problèmes ou les désirs du tuteur mais sur ceux de l'alternant et du groupe. C'est donc par souci de prudence méthodologique que la pédagogie institutionnelle recommande à l'animateur de faire silence, surtout au début de l'autoformation du groupe. Le fait de « faire silence » de la part de celui dont le rôle normalement institué est de guider, décider, trancher, organiser...l'animateur s'autorise seulement des questions d'explicitation dans le premier temps d'analyse des situations réelles vécues et présentées par les alternants. Ce silence systématique est la concrétisation de l'attitude non-directive. La non-directivité permet le renversement ou le déplacement en acte de la relation de pouvoir traditionnellement instituée, sa remise en question effective « hic et nunc » et pas seulement du point de vue théorique.

² Cf. Vannereau J. (2014), « *Accompagnement et conseil: quelques repères pour les fonctions tutorale et d'animation en formation* ». Conférence écrite dans le cadre de la formation tutorale. HAL-02168803v1.

Lobrot (1972) rappelle la grande tradition de la technique socratique des rapports du maître et du disciple, celle qui, comme le dit Montaigne, consiste à « se méfier de soi-même pour laisse le disciple parler à son tour ». Par cette méthode l'animateur est progressivement intégré au groupe et le groupe peut progressivement s'autoriser une parole. Car si au départ de ce processus l'animateur est trop interventionniste, il risque de bloquer l'émergence du groupe en tant que « groupe-sujet », c'est-à-dire de groupe qui s'auto-organise sans relation de dépendance trop excessive à une guidance externe directe ou indirecte. Cependant, l'apprentissage de l'attitude non-directive s'accompagne d'angoisse et de peur de mal faire de l'animateur — « *mauvaise conscience du moniteur qui a renoncé à son pouvoir mais qui reste pris par une institution qui lui demande de faire certains actes d'une certaine manière* » (Lobrot, 1972) Le groupe et ses membres expérimentent aussi l'angoisse et la mauvaise conscience qui accompagne l'expérience de la nouveauté radicale et donc de l'insécurité de ce rapport pédagogique non traditionnel. Le processus d'apprentissage de l'attitude non-directive se faisant, l'animateur est progressivement vécu par le groupe comme un membre à part entière, et peut communiquer ses idées, transmettre son savoir aux autres membres en toute égalité. Lobrot s'attache à distinguer ce type de pédagogie des « *pédagogies du sourire qui visent à faire du pédagogue un être bienveillant et chaleureux prêt à se pencher sur toute douleur ou difficulté. C'est la pire forme d'autoritarisme. C'est l'autoritarisme qui se mue en paternalisme, en « charité chrétienne », en pouvoir providentiel* ». ³

La logique de réflexivité s'accorde mal avec celle de l'évaluation et du contrôle. Le contexte autoritaire de ce type de relation professionnelle facilite les mécanismes de défense (Vannereau, 2008), les stratégies d'évitement ou de conformisme (Paquay, 2012) chez les alternants. Toutes les réflexions d'auteurs sur ce sujet convergent vers un découplage de l'accompagnement et de l'évaluation sommative, et par l'adoption d'une posture d'« ami critique » par les formateurs, posture respectueuse des principes rogériens (1968, 1996) de la relation d'accompagnement (approche centrée sur la personne, empathie, considération positive inconditionnelle, authenticité), sans jugement donc mais sans collusion ni complaisance non plus (De Peretti).

Références bibliographiques :

Bourricaud, F. (1969). *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon

Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Fabre M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique*. Paris : PUF.

Geay A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.

Geay A., Sallaberry J.C. (1999). « La didactique en l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance ». *Revue française de pédagogie*. N° 128. P. 7-15.

³ On retrouve une critique similaire faite aujourd'hui dans le domaine des risques psychosociaux au travail par Clot (2010) qui repère les dérives actuelles d'une psychologie compassionnelle, instrument d'une ingénierie sociale de l'écoute psychologique de la souffrance au travail dans des « espaces de paroles » dédiés.

- Guiraud M. (1971). « Le rôle de l'enseignant. » In G. Lapassade (sous la dir. de), *L'autogestion pédagogique, recherches institutionnelles*. N° 2 (pp. 34-53). Paris : Gauthier-Villars.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall : Englewood Cliffs.
- Jorro A. (2007). « L'alternance recherche-formation-terrain professionnel ». *Recherche et formation*. N° 54. pp. 101-114.
- Lerbet G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet G. (1998). *L'autonomie masquée*. Paris : L'Harmattan.
- Le Moigne J.-L. (1990) *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Lewin, K. (1947). *Décision de groupe et changement social*. Dans A. Levy. *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, T2 (pp. 498-519). Paris : Bordas.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil, délibérer pour agir*. Paris : Selin Arslan.
- Lhotellier, A. (2003). *L'accompagnement : tenir conseil*. *Carriérologie*, 9(1), 25-65.
- Lobrot, M. (1972). *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Morin, E. (2001). *La méthode, L'humanité de l'humanité*. Paris : Editions du Seuil.
- Pages, M. (1977). *Le travail amoureux, éloge de l'incertitude*. Paris : Dunod.
- Paquay L. (2012). « Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants ». *Les cahiers de recherche du Girsef*. N° 90. Mai 2012.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement d'une personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C.R. (1996). *Les groupes de rencontre, animation et conduite de groupes*. Paris : Dunod.
- Vannereau J. (2014). « Analyse des pratiques managériales et pédagogie institutionnelle ». *Année de la recherche en sciences de l'éducation 2014*. pp. 151-174.
- Vannereau, J. (2008). *Accompagnamento professionale e analisi delle pratiche manageriali*, In : Di Fabio, A. Lemoine, C. & Bernaud, J.L. (Eds). *Accompagnamento professionale e counseling degli adulti*, (Eds). Milano, Hoepli, 33-44.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur.

Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R., (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Le Seuil.

Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.