Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage

Hervé Breton

▶ **To cite this version:**

Hervé Breton (Dir.). Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage : Recherche-action-formation dans un campus des métiers en Indre-et-Loire. Téraèdre, 2021, Passages aux actes, 978-2-36085-109-6. hal-03167328

HAL Id: hal-03167328
https://hal.science/hal-03167328

Submitted on 25 Dec 2023

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

NARRER L'EXPÉRIENCE POUR ACCOMPAGNER LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE

Recherche-action-formation dans un campus des métiers en Indre-et-Loire

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Sous la direction de

Hervé Breton

NARRER L'EXPÉRIENCE POUR ACCOMPAGNER LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE

Recherche-action-formation dans un campus des métiers en Indre-et-Loire

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Cet ouvrage a mobilisé les acteurs d'une recherche-action-formation déployée au campus des métiers de Joué-lès-Tours, entre 2016 et 2020.

Crédits photos :

ISBN

© Téraèdre, 2021
www.teraedre.fr

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Sommaire

Préface

Accompagner les parcours d'apprentissage *via* la narration de l'expérience : perspectives italiennes 11
Livia Cadei

Introduction 19
Hervé Breton

PREMIÈRE PARTIE

PROBLÉMATIQUE ET STRUCTURE D'UNE RECHERCHE-ACTION PAR LA NARRATION : ÉPISTÉMOLOGIE, MÉTHODOLOGIE ET TERRAIN 27
Hervé Breton

Chapitre 1

Épistémologie : le « problème difficile » de l'expérience dans l'accompagnement des parcours d'apprentissage 29

Chapitre 2

Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs 49

Chapitre 3

Terrain : structure de la recherche-action-formation au campus des métiers 63

DEUXIÈME PARTIE

LE DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION « ACCOMPAGNEMENT ET EXPLICITATION » AU CAMPUS DES MÉTIERS 83

Introduction

Penser l'expérience dans les centres de formation pour apprentis : des enjeux sociopolitiques aux méthodes coopératives 85
Gilles Langlo

Chapitre 4
De la conception de la recherche-action-formation à l'accompagnement de l'implication des équipes 93
Sandrine Cesvre-Auréjac

Chapitre 5 115
Accompagner les parcours d'apprentissage : de l'évolution des postures aux coordinations formation/travail 115
Rui de Sousa, Isabelle Dufour, Sophie Lecomte, Stéphanie Villaire

Chapitre 6
Le réel du métier d'apprenti 129
Eddy Trotin

Chapitre 7
La pédagogie de la lenteur et ses vertus pour l'accompagnement des apprentis 145
Johann Joubert

Chapitre 8
Accompagner dans le cadre d'une séquence pédagogique qui interroge l'expérience des apprenants 163
Damien Redouin

Chapitre 9
Les enjeux de la visite d'entreprise 175
Myriam Cochin, Romain Rizzo

Chapitre 10
Le dispositif de médiation comme espace-interface dans l'accompagnement des parcours d'apprentissage 193
Vanessa Aldrin

TROISIÈME PARTIE
OUVERTURES 207

Chapitre 11
Circulation des savoirs, formation et apprentissage au travail : questions autour de la pédagogie de l'alternance 209
Daisy Moreira Cunha

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 12
Histoires de vie avec l'alternance : la voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et développement durable au Brésil 229
Gaston Pineau

Postface
Alternance(s) de la vie… De toujours et de partout 255
Jean-Claude Gimonet

Présentation des auteurs 267

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Préface

Accompagner les parcours d'apprentissage *via* la narration de l'expérience : perspectives italiennes

Livia CADEI

L'exploration de la portée de l'apprentissage au sein des systèmes de formation et l'amélioration du potentiel éducatif généré par l'alternance des contextes scolaires et professionnels sont des thèmes qui suscitent un intérêt croissant en Italie. Ces thèmes offrent en effet une vision renouvelée de la formation qui promeut le dépassement de la séparation entre apprentissage et application afin de combiner l'éducation formelle, l'éducation informelle et l'expérience professionnelle dans une même démarche formatrice.

Selon cette perspective, l'intention est de développer des compétences transversales, expression utilisée pour désigner un vaste ensemble de capacités des apprentis, impliqués dans de nombreux types de tâches professionnelles, des plus élémentaires aux plus complexes, et réalisées dans différentes situations opérationnelles. C'est le cas notamment en Italie, avec le *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO : « Parcours pour les compétences transversales et l'orientation »), qui adopte un modèle d'apprentissage procédant d'un aménagement des conditions d'apprentissage pour viser une réelle combinaison entre la préparation scolaire et les expériences assistées sur le lieu de travail. Ce programme est conçu en collaboration avec le monde de l'entreprise, afin de rendre les étudiants capables d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences utiles pour le développement de leur professionnalisme, en particulier l'acquisition de compétences stratégiques. Cette approche pédagogique combine de manière dialectique des apprentissages, des lieux, des actions et des relations distincts les uns des autres, permettant ainsi de dépasser la simple succession de séquences temporelles linéaires, organisées selon l'alternance juxtapositive de type « école » puis « travail ». Il y est rappelé que l'alternance école-travail n'est pas tant un outil de formation qu'une méthodologie, un véritable mode d'apprentissage, qui repose sur des parcours de formation scolaire flexibles, capables de relier l'étude théorique en classe à des formes d'apprentissage pratique réalisées dans un contexte professionnel.

Le dispositif « Passerelles pour les compétences transversales et l'orientation » (*Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* – PCTO)

En Italie, l'évolution de la législation italienne sur les PCTO commence par l'introduction du décret législatif 77/2005 portant application de la loi n° 53 du 28 mars 2003, et va jusqu'aux récentes innovations prévues par la loi budgétaire pour 2019 (loi n° 145 du 30 décembre 2018) mettant en œuvre les recommandations du Conseil européen du 22 mai 2018 (2018/C189/01) sur les « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Les lignes directrices pour les compétences transversales et l'orientation, publiées par le MIUR (ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche – département du système éducatif de l'éducation et de la formation et direction générale des systèmes scolaires et de l'évaluation du système éducatif national) précisent : « Dans un monde en mutation rapide, l'éducation et la formation sont appelées à jouer un rôle clé dans l'acquisition d'aptitudes et de compétences utiles pour saisir les opportunités qui se présentent en prévision des changements de la société et du monde du travail de demain » (2019, p. 2).

En particulier, les indications soulignent le rôle et la fonction pertinents de l'orientation, définie comme « un processus continu qui permet aux citoyens de tous âges, tout au long de leur vie, d'identifier leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi, ainsi que de gérer leur parcours personnel » (MIUR, 2019 : p. 7). Le principal champ d'innovation contenu dans les PCTO met en évidence la forte pertinence des objectifs d'orientation des parcours et l'objectif de privilégier l'acquisition par les jeunes de compétences transversales utiles à leur future employabilité, dans tout domaine de placement, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. L'examen des éléments de la compétence est orienté vers une combinaison dynamique de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, où l'attitude est définie comme une « disposition/mentalité », un état d'esprit pour agir ou réagir à des idées, des personnes, des situations.

L'acquisition de compétences transversales permet aux étudiants d'enrichir leur capital personnel d'une série de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes qui leur permettent d'adopter des comportements appropriés par rapport aux différentes situations dans

lesquelles ils peuvent se trouver, des plus simples aux plus complexes. Ces compétences font référence aux processus de pensée, de cognition et de comportement. Ils jouent un rôle essentiel dans le processus d'autoconstruction, dans lequel l'étudiant est l'acteur de son propre développement humain, culturel, social et professionnel, et sont également pertinents pour la planification et la conception de l'action éducative. Ils permettent à l'étudiant d'activer des moyens et des capacités de réflexion et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autocorrection d'attitude, dans des contextes sociaux et professionnels.

Par conséquent, la culture d'orientation change et l'approche traditionnelle fondée sur l'information, souvent déléguée à des opérateurs et des experts externes, évolue en faveur de la formation par le biais de parcours expérientiels centrés sur l'apprentissage autonome, également dans un contexte non formel. L'importance est donnée à la figure de l'enseignant en tant que facilitateur de l'orientation afin de définir des approches et des outils pour soutenir les élèves dans le développement de leur identité, dans le choix conscient et responsable, pour renforcer la dimension permanente et transversale de l'orientation et pour développer une action d'orientation centrée sur la personne et les besoins relatifs exprimés, afin de parvenir à la mise en place et à la consolidation d'un système d'orientation intégré.

Alternance et narration

La formation par alternance permet aux apprentis d'expérimenter des voies de professionnalisation dans lesquelles ils se sentent en sécurité et soutenus. L'expérience, capitale pour mettre les apprentis en contact direct avec le monde du travail et leur permettre de rencontrer l'environnement professionnel, prouve cependant son efficacité à condition qu'il y ait une occasion adéquate de réfléchir aux compétences acquises en situation de travail, qui relèvent à la fois de l'exercice du métier et de la formation de soi. La reconnaissance et la validation des acquis expérientiels sont fondées sur un processus qui vise à identifier, formaliser et reconnaître socialement les savoirs résultant de l'implication dans l'action. En d'autres termes, elle porte sur l'explicitation des conditions de production de ce savoir et sur le processus qui permet sa conscientisation et sa reconnaissance. À partir de ces éléments, il convient de s'interroger et de préparer les conditions pour que « le candidat soit amené à devoir transformer les

représentations qu'il a au départ de son expérience en représentations discursives formalisantes » (De Ketele, 2007 : p. 5) ; il s'agit de l'explicitation de l'acte et de la description de l'activité. Dans la proposition de l'alternance, deux autres thèmes sont donc mis en avant au profit de son efficacité : l'accompagnement et la narration. La narration est l'un des principaux canaux par lesquels nous avons accès au savoir et construisons la connaissance du monde (Bruner, 1991). Concernant l'accompagnement, la logique vise, par la mise en mots et la mise en récits, la reconnaissance des savoirs constitués en situation de travail.

Il existe un lien étroit entre le processus d'apprentissage et le processus de narration. Le récit offre une unité de sens, lie différents éléments, forme un ensemble de références croisées et permet de recomposer la fluidité et la discontinuité au sein d'une intrigue significative à partir de nombreux fils différents (Cadei, 2017 : p. 6). La narration existe comme une possibilité ouverte, fragmentée, incomplète et souvent inachevée. Il est donc possible d'identifier une relation étroite entre le récit et l'apprentissage par l'expérience (Breton, 2017). Dans son rapport avec l'expérience, la narration permet de mettre en évidence de quelle manière le sens produit par la réflexion sur celle-ci peut être configuré dans un récit en tant qu'événement d'apprentissage. Ce lien ouvre des voies de recherche différentes et plus approfondies dans lesquelles la relation unitaire entre récits, significations et apprentissages est problématisée. En outre, il convient de rappeler que la signification des choses dans le monde n'est pas une propriété des objets, mais le résultat de processus d'attribution plus ou moins consciente de la signification. Cela indique dès le début que l'apprentissage en tant que forme de production de sens n'est pas séparable des pratiques narratives (recevoir, produire, comparer des histoires) (Striano *et al*., 2018 : p. 56).

Alternance, accompagnement et professionnalisation

L'accompagnement peut être décrit comme une action visant à « permettre à chacun de se situer par rapport à son entourage professionnel, de faire évoluer son dispositif de représentation mentale, de connaître ses moteurs, ses freins et ses limites pour se remettre en route et tracer son chemin » (Fustier, 2000 : p. 15). Cela s'accompagne de processus qui permettent de construire des problèmes pour les rendre habitables. Il convient de préciser que l'apprenant se voit offrir la

possibilité d'une analyse de sa pratique et non d'une analyse de la pratique. Ce travail d'analyse articule un ensemble d'éléments de clarification concernant l'écart entre la situation imaginée et ce qui a été réellement réalisé, entre les attentes, les craintes, les représentations et le propre être de l'individu dans une situation concrète. En ce sens, l'objectif est de permettre à l'étudiant d'apprendre en situation à travers toutes les dimensions et d'identifier les ressources impliquées (théoriques, pratiques, personnelles...), pour mettre en mots les compétences acquises, tel que cela est notamment prévu dans le cadre du PCTO en Italie.

Grâce à l'expérience vécue par les apprentis en alternance, des traces de professionnalisme en transition peuvent être récupérées et rendues disponibles par un « retour » réflexif. Par conséquent, la question fondamentale est de savoir comment identifier et mobiliser les méthodes et outils appropriés pour accompagner l'apprenti pour penser son expérience de travail en alternance. De plus, mettre l'expérience par écrit n'est ni simple ni automatique. La question qui se pose est donc de savoir comment rendre compte de cette expérience par une écriture qui se joue dans la formation. Pourquoi écrire ? Que faut-il écrire sur une expérience d'apprentissage dans un contexte professionnel ? Il convient pour penser ces questions d'examiner les dimensions formatrices de l'écriture lorsqu'elle porte sur l'expérience vécue au travail. Avec l'écriture et le retour sur expérience, l'apprentissage est soutenu chez l'apprenti par une « identité narrative », une préoccupation qui est pleinement placée dans le déroulement des processus éducatifs. L'écriture permet de conscientiser les activités professionnelles, dont le sens ne se limite pas à la possibilité exclusive de vivre une situation ou une condition. Le retour sur soi-même par la réflexion permet d'acquérir des significations plus profondes.

De l'importance des recherches-actions-formations pour penser l'accompagnement des parcours de formation des apprentis

Il ressort de ces considérations que dans le modèle d'alternance, les thèmes de l'expérience et de l'apprentissage sont centraux : le premier est une condition reconnue comme ayant une valeur référentielle ; le second est transformateur, visant la découverte de soi, le

développement du potentiel et l'accroissement des compétences. En ce qui concerne l'expérience, l'hypothèse de base est qu'elle se réfère à des états dans lesquels la pensée et la conscience interviennent. La réalité est peuplée d'objets et nos expériences sont produites par ces objets qui entrent dans le champ de notre conscience et de celle des autres (James, 2009). Les expériences se prolongent sur des périodes successives, sont anticipées par les précédentes et sont liées entre elles de multiples façons qui échappent à une séquence prédéfinie. Ainsi, ce qui est interrogé au travers du *Parcours pour les compétences transversales et l'orientation* porte sur la manière de narrer les dynamiques d'apprentissages en prenant en compte les dimensions temporelles, mais également de catégoriser ces savoirs acquis qui sont situés à l'interface de la formation et du travail. Dire les savoirs professionnels, c'est apprendre à composer entre les mots pour se dire et ceux requis pour les faire connaître et valider. De ce point de vue, si la narration de l'expérience interroge le domaine du pédagogique et de l'ingénierie de formation, l'examen des formes de narration requises pour s'accorder avec le langage des référentiels de certification est d'ordre politique. Dans le cadre défini par les indications ministérielles, les projets structurés en moments théoriques et en travail individuel/en groupe visent à promouvoir une formation dans laquelle les participants ont l'occasion de réfléchir sur eux-mêmes et sur leurs attitudes et besoins, ainsi que sur les moyens les plus efficaces de recueillir et d'analyser des informations, tout en tenant compte des cadres de certification. Dans la même perspective, la recherche-action-formation (RAF) réalisée au campus des métiers de Joué-lès-Tours, en Indre-et-Loire, présentée dans ce volume offre des pistes de réflexion significatives et importantes pour avancer dans le sens d'une meilleure clarification du potentiel éducatif généré par l'alternance, et pour penser les dimensions formalisantes des compétences transverses générées par la pédagogie de l'alternance.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Références bibliographiques

BRETON, H. (2017). « Interroger les savoirs expérientiels *via* la recherche biographique ». *Le Sujet dans la cité – Actuels*, 6, 25-41.

BRUNER, J. (1991). « La costruzione narrativa della "realtà" ». Dans : M. Ammaniti & D. N. Stern (dirs), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Bari : Laterza.

CADEI, L. (2017). *Quante storie ! Narrare il lavoro educativo*. Brescia : ELS La Scuola.

DE KETELE, J.-M. (2007). « Préface ». Dans : M. Vial & N. Caparros-Mencacci (dirs), *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

DELORY-MOMBERGER, C. (2010). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.

FUSTIER, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

JAMES, W. (2009). *Saggio di empirismo radicale*. Macerata : Quolibet.

LE BRETON, D. (2016). *Fuggire da sé. Una tentazione contemporanea*. Milano : Raffaello Cortina.

MIUR. *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento.* Linee Guida, 2019.

SIMEONE, D. & MALAVASI, P. (2017). *Scuola, Lavoro, Famiglia, Università*. Lecce-Rovato (BS) : Pensa Multimedia.

STRIANO, M., MELACARNE, C. & OLIVERIO, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia : Scholé.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Introduction

Hervé BRETON

L'apprentissage constitue en France la troisième voie d'accès à la certification. Cette voie tente de concilier deux dynamiques qui, par bien des aspects, peuvent sembler inconciliables : celle d'une acquisition de savoirs déjà constitués tels qu'ils peuvent être enseignés durant les temps formels de formation ; celle de la constitution des savoirs expérientiels et pratiques, par l'immersion dans les situations et les collectifs de travail. Cette voie d'accès singulière s'édifie à partir d'un principe de complémentarité entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, les formes d'éducation fondées sur l'enseignement et celles qui s'initient par le compagnonnage. En mettant au centre des systèmes éducatifs le principe de l'alternance entre différents types de situations éducatives, formelles et professionnelles, la formation fait vivre aux apprentis des parcours professionnalisants qu'il s'agit de comprendre expérientiellement pour les sécuriser et les accompagner.

Le présent ouvrage résulte d'une recherche-action-formation (RAF) conduite avec les formateurs responsables d'unités métiers et l'équipe de direction du campus des métiers de Joué-lès-Tours, en Indre-et-Loire (France). La dynamique collective à partir de laquelle la RAF s'est développée était soutenue par un objectif central : structurer des dispositifs d'accompagnement des parcours d'apprentissage qui rendent possibles la reconnaissance, la formalisation et la socialisation des savoirs acquis au travail par les apprentis. La recherche-action a mobilisé près de cent formatrices et formateurs dans un dispositif de recherche-action-formation conduisant chacune et chacun à expérimenter différentes méthodes visant la reconnaissance de l'expérience des apprentis, la transformation des pratiques d'accompagnement, l'appropriation de techniques d'entretien centrées sur la narration du vécu au travail, l'analyse de l'activité et la conscientisation des savoirs acquis dans ces situations. Durant près de quatre années, grâce aux financements octroyés dans le cadre du Fonds régional d'innovation pédagogique (FRIP) géré par le conseil régional Centre-Val de Loire de la région, puis grâce à la volonté de soutenir la dynamique au sein du campus des métiers en associant l'équipe de recherche Éducation-Éthique-Santé (EA7505, EES) de l'Université de Tours (France), il a été proposé aux formateurs volontaires de se former

aux techniques d'entretien d'explicitation, de s'approprier des démarches de portfolio, et d'expérimenter ces approches en impliquant les apprentis, tout en étant accompagnés par l'équipe projet de la RAF.

C'est à partir de cette dynamique que cet ouvrage a été constitué. Après trois années d'expérimentation durant lesquelles différents dispositifs d'accompagnement fondés sur l'explicitation de l'expérience et la narration du vécu ont pu être mis en œuvre, formalisés et analysés collectivement, une dizaine de formatrices et de formateurs, d'ingénieurs de formation et de responsables d'unités ont accepté de s'impliquer dans un travail d'écriture afin de formaliser et de faire connaître les enjeux et apports de la RAF qu'ils ont portés et vécus.

Cet ouvrage comporte onze chapitres qui sont regroupés dans trois parties. La première partie contient trois textes rédigés par le coordonnateur de l'ouvrage, qui fut référent scientifique pour la conduite de la RAF durant les quatre années. Au travers de ces trois textes, les trois plans de la RAF sont différenciés, examinés et documentés. Le premier texte interroge sur un plan épistémologique la place de l'expérience dans l'alternance en focalisant le questionnement sur les dynamiques de formation expérientielle et de constitution des savoirs expérientiels. En examinant ce qui peut être nommé le « problème difficile » de l'expérience, soit le caractère tacite et silencieux des dynamiques par lesquelles des savoirs s'acquièrent, des gestes s'accomplissent avec une pertinence qui s'affirme, des stratégies d'action s'élaborent, la problématique de la recherche-action conduite est progressivement définie. Elle peut se résumer ainsi : les apprentissages expérientiels et donc, par extension, les processus de professionnalisation qui résultent d'une dynamique à bas bruit, ne peuvent être perçus et désignés de manière directe par le sujet qui les détient, ni par les formateurs ou tuteurs dont l'une des fonctions est d'en accompagner l'accomplissement. C'est à partir de cette problématique que la recherche-action-formation a été élaborée et mise en œuvre auprès des équipes du campus.

Prenant acte des éléments mis au jour au cours du travail d'examen des aspects épistémologiques, le deuxième texte interroge les dimensions méthodologiques qui ont imprégné la logique de construction du dispositif de la RAF. L'étude qui est développée dans le texte vise à clarifier les enjeux et apports de la narration et des régimes narratifs pour la mise en mots, la reconnaissance et la socialisation des savoirs acquis de manière expérientielle dans les

situations de travail. Dans ce chapitre, trois régimes narratifs sont spécifiés : la description phénoménologique ; la narration biographique ; l'expression dialogique. Ces trois régimes narratifs constituent en effet les trois modes d'intervention déployés par les formatrices et formateurs auprès des apprentis lors des dizaines d'ateliers mis en œuvre au cours des quatre années de la RAF.

Le troisième chapitre, dernier de cette première partie, intègre les éléments travaillés portant sur les dimensions épistémologiques et méthodologiques en précisant comment ces éléments ont été pris en compte lors de la structuration du dispositif de la recherche-action-formation. Ce troisième texte présente donc le dispositif de la RAF, ses rythmes, son organisation, les éléments qualitatifs produits lors des phases de bilan. Il présente également des exemples de fiches-outils, qui ont été structurées et qui continuent à être utilisées dans les pratiques quotidiennes de formatrices et formateurs du campus.

La deuxième partie de l'ouvrage comporte sept textes. Ces sept chapitres ont été rédigés par les professionnels du campus impliqués dans la recherche-action à différents niveaux. Il est possible d'en distinguer trois :

– celui de la direction et du portage politique de ce type de démarche : l'implication soutenue et maintenue de l'équipe de direction s'est en effet révélée déterminante et décisive, tant il est important dans le cadre d'une RAF de longue durée de pouvoir faire perdurer un cadre légitimant le principe d'expérimentation pédagogique. C'est en effet à partir de ce cadre, et du discours qui l'instaure, que les équipes de formateurs peuvent s'engager et initier des actions pédagogiques innovantes dont la pertinence et le destin restent incertains au moment où celles-ci sont conçues et mises en œuvre ;

– celui du pilotage de la recherche-action : ce niveau relève de la conduite longitudinale de l'action, de la coordination des équipes et des moyens, de l'accompagnement lors des phases de conception, de mise en œuvre et de bilan des expérimentations. L'activité relève pour ce niveau d'un travail de régulation et d'accompagnement relatif à la mise en œuvre de l'action tout en maintenant le souci de garder trace des procédés, modes opératoires, questions, résistances ou leviers générés par la RAF, autant d'éléments qui doivent être pensés et pris en compte pour que la recherche-action soit comprise

au sein des équipes pédagogiques, mais également auprès des apprentis, dans la durée ;

– celui des expérimentations concrètes, par l'alternance entre les sessions de formation proposées aux formatrices, formateurs et médiateurs, dont l'objet fut de favoriser l'acquisition de repères théoriques et méthodologiques des pratiques d'intervention *via* la narration, les moments d'expérimentation dans les classes auprès des apprentis, et les moments de régulation collective dont l'enjeu était de faire le point et d'examiner les apports et effets observables résultant de la RAF au sein du campus.

Le premier texte de cette deuxième partie est proposé par Sandrine Cesvre, alors responsable de la mise en œuvre de la RAF au sein du campus. Elle fut la coordinatrice de l'ensemble de la RAF, coordonnant notamment les différents niveaux et acteurs précédemment décrits : le référent scientifique, l'équipe de direction, les responsables d'unités, les formatrices et formateurs, le service de médiation. Ce travail de coordination est resitué dans ce quatrième chapitre selon une perspective sociohistorique conjuguant trois plans : l'histoire de l'alternance en France, les phases successives des recherches-actions mises en œuvre au campus, la temporalité de la recherche-action-formation dont il est question dans cet ouvrage. Un focus est ensuite proposé dans le texte pour penser la spécificité des processus de professionnalisation générés par l'implication des équipes dans des dispositifs de recherche-action-formation.

Le texte suivant est rédigé à quatre mains, plus précisément par quatre responsables d'unités métiers impliqués dans la RAF lorsque celle-ci a été mise en œuvre. Coécrit par Rui de Souza, Isabelle Dufour, Sophie Lecomte et Stéphanie Villaire, ce chapitre permet ainsi de comprendre comment chacune des expérimentations a pu être mise en œuvre au sein des filières regroupant différents métiers au campus : métiers d'arts et du cuir ; mécanique auto-moto ; métiers de bouche ; service à la personne ; management, commerce, service et logistique ; beauté et bien-être. Il permet également de comprendre la logique des dispositifs d'accompagnement qui sont proposés au campus et ainsi d'appréhender les processus de transformation générés à l'échelle de ces dispositifs par la RAF.

Le sixième chapitre est rédigé par Eddy Trotin, professeur en mathématiques et sciences au campus des métiers. En interrogeant le métier de l'apprenti, l'auteur cherche à comprendre les dynamiques

d'apprentissage du point de vue des apprentis, pour ensuite interroger les effets générés par les pratiques narratives incluses dans la RAF sur les dynamiques de professionnalisation des apprentis. En focalisant sur la notion de métier, sur les règles qui le régissent, et sur les activités qui l'incarnent, les processus d'explicitation du vécu et les transformations de postures qui en résultent pour les formateurs sont examinés, caractérisés et thématisés. La visée est également de comprendre ce qui est vécu et ce qui se transforme, d'abord pour les apprentis, au cours d'un parcours de formation qui s'étend sur plusieurs années et qui se situe biographiquement, pour ces jeunes adultes, à un moment de passage souvent décisif : l'entrée dans la vie professionnelle et dans la vie adulte.

Cette réflexion sur le vécu des apprentis est également au cœur du septième chapitre, rédigé par Johann Joubert, enseignant en français au campus lorsque la RAF a été mise en œuvre. Dans ce chapitre, Johann Joubert examine la diversité des formes de temporalités qui régissent les temps d'études au campus, pour caractériser ensuite les formes de ralentissement associées au travail narratif lorsqu'il porte sur le vécu. Le facteur temporel apparaît central dans ce texte pour comprendre à la fois les effets de compression et de décélération du temps sur les processus d'apprentissage, et pour montrer que l'activité narrative se concrétise par des formes de relâchement qui se concrétisent expérientiellement par une redéfinition des horizons temporels pour les apprentis et les formateurs. Sont ainsi réfléchis les processus qui concourent aux processus de décélération au cours des interactions et des processus de conscientisation qui sont ainsi favorisés.

Le huitième chapitre, de Damien Redouin, formateur en français et histoire au campus, présente de manière concrète et détaillée les ateliers mis en œuvre auprès des apprentis à partir des techniques de l'explicitation de l'agir et de la description de l'activité. Sont ainsi présentées, à partir de la narration du parcours de l'auteur, les caractéristiques de cette approche fondée par Pierre Vermersch à partir des années 1985-1990. Les procédés et effets générés par l'explicitation de l'expérience sont ensuite examinés dans différents contextes, au cours de sessions impliquant des apprentis au campus. La démarche conduite permet ainsi d'appréhender concrètement la pratique de l'auteur, qui mobilise les techniques de l'explicitation en contexte d'alternance, puis d'en examiner les effets de formation et de formalisation des acquis auprès des apprentis.

Le texte suivant est rédigé à deux mains : la première auteure, Myriam Cochin, est formatrice en histoire, géographie et français, et le deuxième auteur, Romain Rizzo, est formateur en boulangerie. Dans ce neuvième chapitre, ce sont les processus de mise en dialogue de l'expérience vécue par les apprentis lors de la « visite d'entreprise » qui sont examinés. En procédant méthodiquement à l'identification des fonctions et responsabilités de chacun des acteurs (formateurs, tuteurs, apprentis), puis en étudiant les processus dialectiques qui circulent lors de ce moment particulier durant lequel les points de vue sont exprimés et cherchent à s'accorder, les deux auteurs permettent d'appréhender concrètement les « situations interface » caractéristiques de l'alternance pour l'accompagnement des parcours d'apprentissage.

Le dixième chapitre, dernier de cette deuxième partie, est rédigé par Vanessa Aldrin, médiatrice au campus des métiers. Elle étudie dans ce texte les effets de la mise en œuvre du dispositif de médiation au campus, les conditions et critères pour son installation, les niveaux de complémentarité observables avec les ateliers proposés dans le cadre de la recherche-action. La présentation de plusieurs témoignages d'apprentis et de formateurs engage vers une réflexion sur les apports respectifs des processus de mise en dialogue du vécu dans des situations perçues par les apprentis comme déstabilisantes, parfois au point de remettre en question l'engagement de l'apprenti dans sa formation et d'interrompre le contrat d'apprentissage.

L'ensemble des textes de la deuxième partie de l'ouvrage sont donc rédigés par des professionnels du campus des métiers de Joué-lès-Tours. Ils se sont pour cela impliqués de manière durable et intense dans la recherche-action-formation, ont conçu et animé des expérimentations, collecté des données, participé à des sessions d'écriture collective, vécu le temps long de la collecte des textes, de la relecture, de la mise en forme, qui permet d'avancer, graduellement, vers la publication. C'est grâce à ce travail que la démarche de la RAF, ses procédés, ses enjeux et ses effets ont pu être formalisés, ce qui permet aux lectrices et lecteurs de cet ouvrage d'en prendre connaissance, et d'appréhender la singularité d'une démarche collective dont les évolutions ont été pensées au gré, chaque année, des dynamiques et perspectives à l'œuvre.

La troisième partie de l'ouvrage cherche ensuite à resituer les enjeux de l'alternance et des pratiques narratives dans ces contextes, dans une perspective interdisciplinaire et internationale, à partir du texte rédigé

par Daisy Moreira Cunha, professeure en sciences de l'éducation à l'Université fédérale de Minas Gerais, à Belo Horizonte, au Brésil. En interrogeant les types de rapports au savoir convoqués dans l'alternance à partir des courants de l'analyse du travail et de l'ergologie, et en resituant les pédagogies de l'alternance dans les contextes de l'éducation rurale au Brésil, les enjeux sociétaux des principes éducatifs et scientifiques portés par la RAF sont resitués à l'échelle anthropologique et sociétale. La question du travail, des savoirs qui s'y constituent et de leurs modes de circulation, des dispositifs qui en permettent la reconnaissance rendant nécessaire l'invention de méthodologies narratives et dialogiques, devient politique. Elle réinterroge la hiérarchie des normes et les pouvoirs qui sont associés à la stratification des savoirs dont les typologies structurent les référentiels de certification et impactent les ingénieries de formation.

Le lecteur trouvera donc ainsi, au gré des différents chapitres qui composent cet ouvrage, un ensemble de textes permettant, selon différents plans, contextes et aspects, d'appréhender les processus de mise en œuvre d'une recherche-action-formation fondée sur les pratiques narratives dans les contextes de l'alternance au sein d'un campus des métiers. Au travers de cette RAF, par la découverte du point de vue et des actions des acteurs qui s'y sont impliqués, ce qui est pensé interroge plus largement une conception des pratiques de formation dans les dispositifs d'accompagnement des parcours d'apprentissage. L'ouvrage s'adresse donc aux formateurs de l'alternance, mais également aux entreprises et aux décideurs, qui constateront toute la vitalité et le potentiel d'initiatives qui circulent dans les centres de formation des apprentis. Il intéressera également les chercheurs concernés par les démarches de recherches-actions qui génèrent des connaissances résultant de dynamiques participatives et collaboratives, à la croisée des domaines scientifiques et du sociopolitique.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

PREMIÈRE PARTIE

Problématique et structure d'une recherche-action par la narration : épistémologie, méthodologie et terrain

Hervé BRETON

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 1

Épistémologie : le « problème difficile » de l'expérience dans l'accompagnement des parcours d'apprentissage

L'acquisition des savoirs *via* la voie de l'apprentissage comporte des particularités qui méritent un examen attentif. En effet, s'il semble naturel de penser que les salles de cours sont les lieux qui réunissent les meilleures conditions pour apprendre, ce qui est appelé par Geay (1998) « l'école de l'alternance » est fondé sur un paradigme différent, qui tient à parité de valeur les espaces et les temps formateurs. Cette controverse n'est pas tout à fait nouvelle. Elle résonne avec la critique déjà formulée par Ivan Illich (1980 : p. 11) lorsqu'il indique que : « Bien des étudiants, en particulier ceux issus des familles modestes, savent intuitivement ce que leur apporte l'institution scolaire. Elle leur enseigne à confondre les méthodes d'acquisition du savoir et la matière de l'enseignement et, une fois que la distinction s'efface, les voilà prêts à admettre la logique de l'école. »

Cependant, la voie de l'apprentissage, du fait du principe de l'alternance qui la régit, propose une modalité singulière et concrète pour penser les rythmes et les contenus de l'apprentissage et de l'acquisition de connaissance. Ainsi, en faisant des situations de travail le lieu primordial de la formation, cette voie à la fois professionnalisante et certifiante renverse la hiérarchie des normes en reconnaissant comme premiers les savoirs constitués au gré des micro-moments qui jalonnent l'exercice du métier dans l'entreprise.

Cet ancrage fondateur de l'apprentissage dans les situations réelles de travail génère une révolution, quasi copernicienne. La transformation des rapports aux savoirs interroge de manière directe les manières de penser et d'enseigner les connaissances et les savoirs. En effet si, comme le souligne Illich, les pratiques pédagogiques relevant du monde scolaire s'édifient à partir d'une somme de savoirs constitués, référentialisés et inscrits dans des programmes qui doivent être progressivement assimilés par les élèves, l'apprentissage en situation de travail procède d'une tout autre dynamique. Ce qui se donne à vivre au cours de l'exercice professionnel ne provient pas de manuels contenant des problèmes déjà formalisés dont le niveau de complexité est réglé afin de lisser les difficultés en fonction des niveaux d'acquis.

Les situations de travail sont en effet incertaines et évolutives. Elles sécrètent des difficultés avec lesquelles il faut composer, en réfléchissant sur le tas, pas à pas, sans avoir la garantie que le mode opératoire qui s'invente chemin faisant se révèle pertinent à terme.

De plus, ce qui s'y acquiert procède d'un travail silencieux et graduel qui reste insu du sujet. Cette dimension silencieuse et tacite constitue le « problème difficile » de l'expérience. Elle représente une difficulté pour les apprentis qui acquièrent des connaissances qu'ils ne savent ni appréhender, ni nommer. Elle constitue également une difficulté pour les enseignants et formateurs, qui doivent se départir des catégories classificatrices à partir desquelles se pensent les savoirs disciplinaires ainsi que des registres de langage qui désignent le générique de l'activité pour accompagner la reconnaissance des ressources de l'agir qui se sont constituées au gré du parcours du ou des apprentis. La seconde révolution concerne donc la transformation potentielle de la posture des enseignants qui, prenant acte d'un renversement paradigmatique quant aux modes d'acquisition des savoirs dans le domaine de l'apprentissage et de l'alternance, se trouvent en situation, non plus d'enseigner, mais d'accompagner la reconnaissance, la mise en mots et la mise en récits des savoirs constitués en situation de travail.

La voie de l'apprentissage est donc une voie exigeante pour les apprentis, pour les enseignants et formateurs, pour les dispositifs et les institutions qui les promeuvent. Elle l'est également pour les professionnels des métiers qui, quittant leur entreprise pour rejoindre les équipes pédagogiques des centres de formation des apprentis (CFA), doivent intégrer de nouveaux rapports aux savoirs, du fait de la distance prise avec les situations de travail réelles. Il convient donc à la fois de définir la singularité des processus par lesquels se constitue une pratique, des gestes s'intègrent, des manières de penser et d'agir s'incorporent graduellement pour, progressivement, produire une métamorphose qui signe l'entrée dans la culture du métier auquel l'apprenti aspire. Accompagner ces processus suppose de reconnaître l'expérience comme sol à partir duquel les connaissances peuvent s'édifier et l'histoire d'un sujet, l'apprenti, qui est un professionnel en devenir. Il doit pour cela « forger son style », intégrer des « collectifs de travail », intégrer des « règles de métier », se sentir appartenir à un collectif.

La recherche-action dont il est question dans cet ouvrage s'est construite en prenant acte des caractéristiques singulières de cette voie

de formation et de qualification. Les articles qui le composent s'intéressent tous à l'un des aspects des paradigmes de l'apprentissage et de la formation expérientielle à partir desquels est fondée la voie de l'apprentissage et de l'alternance. Ainsi, afin de préciser les enjeux épistémologiques et méthodologiques de ce qui fut mis en œuvre dans le cadre de la recherche-action-formation au campus des métiers, nous proposons d'examiner trois plans qui vont ainsi faire l'objet d'une réflexion approfondie : le « problème difficile » des savoirs expérientiels (1) ; les pratiques d'accompagnement intégrant les approches narratives pour sécuriser les parcours (2) ; les dispositifs de professionnalisation des pratiques d'accompagnement des parcours d'apprentissage dans les campus des métiers et centres de formation par alternance (3).

Le « problème difficile » des savoirs expérientiels

L'adjectif « expérientiel » connaît, comme le remarque Lochard (2007 : p. 79) avec un peu d'emphase, une « ample diffusion » dans le domaine des sciences sociales, et plus particulièrement des sciences de l'éducation et de la formation, notamment à partir des notions relatives à la « formation expérientielle » (Pineau, 1991), aux apprentissages expérientiels (Balleux, 2000 ; Courtois, 1989), aux « acquis et savoirs expérientiels » (Lochard, 2007 ; Jouet *et al*., 2010 ; Breton, 2017). Lochard source la première apparition du terme « expérientiel » dans la littérature des sciences humaines et sociales francophones, dans un ouvrage de R. D. Laing, ouvrage intitulé *La Politique de l'expérience*, paru en 1967 et réédité en 1969 puis en 1980. Le terme apparaît de la manière suivante dans l'édition de 1980 : « Je n'énumérerai pas ici les nombreuses variantes pratiques de la psychothérapie longue ou brève, intensive, expérientielle, dirigée ou non (…). » Madelrieux (2010), dans un article éclairant intitulé « Le pragmatisme et les variétés de l'expérience », différencie l'expérientiel de l'empirique, de l'empiriste et de l'expérimental. En différenciant les conceptions opposées des approches empirique et empiriste – la première appréhendant les connaissances résultant des expériences passées, la seconde insistant sur le caractère sensible et singulier de toute expérience vécue – puis en situant, à partir des travaux de Dewey, le pragmatisme comme un « empirisme supérieur » (Madelrieux, 2010 : p. 117), le principe d'expérimentation apparaît central pour penser la dynamique de formation par l'expérience : « Pour Dewey, il faut même aller plus

loin : il n'y a expérience que lorsque ce qui est reçu est reçu comme la conséquence de ses propres actions » (Madelrieux, 2010 : p. 120). Du point de vue du pragmatisme américain, le rapport entre compréhension et action est inscrit dans une maxime, proposée notamment par Pierce : « Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet » (Pierce, 1931-1935). Selon cette perspective, l'apprentissage expérientiel est synonyme d'élargissement des possibilités d'actions. En faisant des savoirs une ressource de l'action ou, plus précisément, une transformation qualitative de la conduite de l'action elle-même, la perspective pragmatiste s'écarte d'une conception substantielle des savoirs.

Il reste cependant à penser de plus près ce qui relève de la compréhension, dont les effets peuvent être le fait à la fois d'une transformation qualitative des manières d'agir, mais également d'une élucidation des dynamiques de donation de l'expérience. L'enjeu ici est de s'intéresser à ce qui est « expériencié » (Madelrieux, 2012), soit aux structures de perception, à la dynamique des représentations, aux modes de constitution des modes d'existence (Latour, 2012). Les savoirs expérientiels sont alors situés à l'interface des perspectives pragmatiste et herméneutique, cette situation apparaissant pourtant presque impossible à tenir (Fabre, 1994). Il est cependant possible de penser que l'examen des effets vécus du fait de la configuration des situations de travail éprouvées génère des formes de compréhension qui influent sur les modes d'action. Cette différenciation en trois niveaux – donation du vécu (1), élucidation et compréhension (2), transformation des modes d'action (3) – permet ainsi d'interroger les pratiques d'accompagnement dont la visée est de travailler avec l'expérience des apprentis. Les questions advenant sont par exemple les suivantes : quels sont les niveaux de l'expérience pertinents à mettre en mots ? Faut-il s'intéresser aux dynamiques de constitution des savoirs expérientiels ou aux contenus constitués ? Quelles sont les techniques à privilégier pour chaque niveau d'exploration du vécu ? Ce sont ces questions, entre autres, qui ont été examinées au cours de la recherche-action-formation au campus des métiers de Joué-lès-Tours.

Savoirs expérientiels et régimes d'activité

La promulgation de la loi du 17 janvier 2002, loi dite de modernisation sociale, officialise en France la parité des savoirs pratiques et des savoirs académiques. Elle a contribué à modifier la hiérarchie des normes en reconnaissant dans le texte que les lieux d'acquisition de savoirs et d'apprentissage permettant d'accéder à la certification étaient pluriels. Elle a également rendu impérieuse la nécessité de structurer des dispositifs de validation de ces savoirs acquis hors les murs, soit de penser les parcours qui rendent possible le passage de l'expérientiel au formel. Cette opération relativement simple à formuler recèle des niveaux de complexité qui, par bien des aspects, pourraient bien avoir été sous-estimés. En effet, évaluer des savoirs acquis par l'expérience dans le cadre d'un parcours de validation suppose, en premier lieu, de disposer d'une définition, donc d'une théorie sur les savoirs expérientiels. Ce travail de définition doit permettre d'accompagner les parcours, de structurer des dispositifs, d'organiser les pratiques en prenant en compte la spécificité des formes de l'apprentissage par l'expérience et la singularité des connaissances acquises en situation de travail, dans les entreprises ou associations. Comment par exemple caractériser une dynamique d'acquisition de savoirs au travail ? Quels en sont les indicateurs ? Quels registres de vocabulaire sont propices à leur expression ? Quels sont les niveaux de compatibilité entre les registres d'expression de ces savoirs lorsqu'ils sont exprimés par le sujet ou qu'ils sont prescrits dans des référentiels faisant autorité lors de la validation ? Presque cinquante ans après la loi qui crée la voie de l'apprentissage en France[1] et presque vingt ans après celle qui fonde la

1. Voir ici l'article publié par Sandrine Cesvre et Gilles Langlo dans le numéro 196 de la revue *Éducation permanente* lors de la première année de la recherche-action en 2013, dont l'un des passages précise le texte de loi qui édifie la voie de l'apprentissage en France : « Pour parler de l'apprentissage aujourd'hui, il convient de rappeler son socle légal : "L'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme (…). L'apprentissage fait l'objet d'un contrat conclu entre un apprenti ou son représentant légal et un employeur. Il associe une formation dans une ou plusieurs entreprises, fondée sur l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation directe avec la qualification objet du contrat et (…) des enseignements dispensés pendant le temps de travail dans un centre de formation d'apprentis" (art. L. 115-1 du Code du travail). Dans les faits, l'apprenti,

quatrième voie, celle de la validation des acquis de l'expérience (VAE), ces questions restent ouvertes. Elles se posent lors de chaque ouverture de session de jury VAE (Cortessis, 2014), lors de chaque session d'évaluation des acquis dans la pédagogie de l'alternance…

Cette forme d'acquisition des savoirs par l'action mérite un examen attentif. Elle est en effet fondée sur des lois que Billeter nomme « lois d'intégration », dont la dynamique procède de l'incorporation des gestes : « Le geste fournit un paradigme, celui de l'intégration. Il naît d'un processus que j'appellerai le "travail d'intégration" et se développe ensuite par une intégration de plus en plus complète de l'activité. Le basculement est l'un de ces moments de progression » (Billeter, 2012 : p. 18). Le paradigme de l'intégration pensé par Billeter permet d'appréhender concrètement le « problème difficile » que constituent les savoirs expérientiels. L'intégration d'un geste procède en effet d'un mouvement par lequel, graduellement, silencieusement, une spontanéité advient au cours de son effectuation, celle-ci procédant selon la théorie des régimes d'activités développée par Billeter (2015) d'une forme d'oubli de soi, de mise en suspens du volontaire (Ricœur, 1950/2009). Ce paradigme de l'intégration, de l'incorporation et de la spontanéité est énigmatique. Chercher à l'appréhender conduit notamment à entrer dans le champ des controverses sur la place et la force de l'habitude (Romano, 2011) dans l'agir, dans les pratiques, et dans les dynamiques d'apprentissage. Ainsi, à l'opposé d'une tendance à la répétition qui procéderait d'un mouvement sclérosant et mortifère, les lois de l'intégration dont fait état Billeter procèdent du déploiement d'une force et d'une capacité à agir de manière ajustée, permettant ainsi au sujet de travailler en produisant plus d'effets avec moins d'effort. Cette dynamique qui signe l'accroissement des capacités professionnelles s'incarne dans le corps, par l'exercice quotidien d'une pratique. Elle s'actualise par la transformation qualitative de la conduite de l'action qui, graduellement, apprend à se déployer au gré, en s'ajustant aux données concrètes des situations de travail rencontrées.

---

salarié d'une entreprise, alterne des périodes en entreprise et des périodes en centre de formation, soit douze à treize semaines en CFA pour un niveau V (CAP) et une vingtaine de semaines pour un niveau IV (bac pro, brevet professionnel) ou un niveau III (BTS). Durant ces semaines de présence au CFA, l'apprenti "suit" des cours d'enseignement général, de technologie et de pratique professionnelle » (Cesvre et Langlo, 2013 : p. 87-88).

La transformation qualitative des manières de penser, de voir et d'agir en situation qui résulte de l'intégration constitue, voire caractérise, ce qu'est un apprentissage en situation de travail. Apprendre dans et par le travail, c'est en effet développer une familiarité avec les contextes professionnels afin d'appréhender et de comprendre de manière quasi préréflexive ce que la situation nécessite et les manières adéquates de répondre aux forces qui s'imposent à l'agir en cours de situation. La puissance de l'intégration est ici résumée : elle permet de déployer une entente tacite dans les contextes d'exercice du métier, d'agir en réciprocité avec les tendances et propensions qui circulent dans les situations de travail, de se synchroniser avec les rythmes d'évolution qui caractérisent le réel du travail.

Paradoxalement, les difficultés pour nommer les savoirs de l'expérience commencent à partir du moment où le processus d'intégration s'amorce. Le problème difficile des savoirs expérientiels résulte en effet du processus d'incorporation qui procède d'un paradoxe : le développement d'une capacité d'action s'accompagne d'une dégradation de la capacité à dire et décrire les procédés par lesquels cette action est effectivement déployée. L'incorporation des savoirs génère une puissance : celle de la capacité à percevoir de manière sensible les manières d'agir adéquates en synchronicité et en réciprocité avec les dynamiques situationnelles. Cette puissance se manifeste alors par une capacité à agir au gré, de manière ajustée, en fonction de ce que Billeter nomme le « nécessaire » de la situation, qui ne peut être perçu que lorsque le volontaire se dissout. Ainsi, lorsque le professionnel « s'oublie dans la situation », lorsqu'il laisse le corps s'ajuster au gré, en fonction des lieux, des dynamiques et des ambiances, des formes d'interactions *in situ*.

Cette problématique est très concrète pour les apprentis qui se forment d'abord dans les situations de travail, en exerçant quotidiennement des gestes, en produisant des actes professionnels parce que la situation les rend nécessaires. Ainsi si, lors de l'entrée dans le métier, les gestes devaient être appris sans que la nécessité de leur réalisation ne soit complètement manifeste, avec le temps et la pratique, la question n'est plus posée : la situation appelle un type d'action, une manière de faire, une forme d'agir. Cette forme de codépendance entre les situations vécues et les savoirs qui s'en trouvent sollicités peut ici interroger le lieu ou la place des savoirs expérientiels et/ou professionnels : sont-ils, par exemple, une ressource détenue par l'apprenti pour agir dans les situations ? Ou, à l'inverse, est-ce la

situation qui détient le pouvoir de générer des types de gestes qui doivent être découverts par l'apprenti. La perspective de l'énaction décrite par Varela (1976-2001/2017) et celle des affordances définies par Gibson (1979) invitent à penser que la transformation qualitative de la relation dyadique « sujet-situation » génère des pratiques qui évoluent de manière réciproque. Cette proposition mérite d'être spécialement examinée pour penser le travail.

L'énigme des savoirs en première personne

Du point de vue des apprentis comme de tous professionnels, un métier se donne dans toute sa complexité, parfois de manière directe et massive. L'apprentissage n'aménage pas le travail en procédant par modélisation, en reconstituant des situations professionnelles fictives dont le niveau de complexité serait contenu. Les situations vécues sont réelles : objectifs de production, tenue d'un service, réparation d'une panne, réparation d'une montre, gestion d'une cliente, vente de vêtements au moment des soldes… L'exercice du métier s'apprend en prise directe avec le réel de l'activité : sa saisonnalité, les paradoxes de sa réglementation, les habitudes des collectifs de travail… L'apprenti n'est donc pas à proprement parler en formation. Il est au travail, éduqué par les situations qui résistent et accompagné par ses collègues avec qui il partage les épreuves.

Les dynamiques de formation s'opèrent donc en fonction des situations rencontrées, par compréhension graduelle de la structure des problèmes rencontrés et des forces tensionnelles qui produisent des blocages, des résistances ou inerties. Les apprentissages au travail sont en effet pluriels : savoir s'économiser dans l'activité, gérer le stress lors des pics d'activité, savoir évoluer au sein d'une équipe, tenir un cap, affirmer un style et des valeurs, agir en mobilisant des techniques tout en sachant s'ajuster… Ainsi, tout comme la capacité à accomplir un geste suppose un processus d'intégration graduelle qui transforme la motricité, la capacité à exercer le métier procède de micro-compréhensions qui sont le résultat d'observations, de perceptions, de sensations corporelles, d'inférences dans une pluralité de situations ne se donnant jamais à vivre sur le mode de l'identique… Ces processus se conjuguent dans l'action, s'agrègent de manière silencieuse, en accomplissant le travail d'intégration qui transforme qualitativement les manières de faire, d'agir et de penser le travail.

Le problème posé aux formateurs est à situer au croisement de ce triptyque :

> *Travailler ne consiste jamais en une pure exécution de normes antécédentes, mais exige de la part des opérateurs une mobilisation d'intelligence, de l'invention, de la prise de décision, soit pour rendre les règles applicables malgré la singularité des situations, soit pour pallier leur manque ou leur inadéquation. Les formateurs sont particulièrement concernés par le fait que, dans l'affrontement à la résistance du réel, les travailleurs ne font pas qu'appliquer les savoirs qui leur ont été transmis, mais ils produisent eux-mêmes des savoirs spécifiques, parfois appelés savoirs pratiques, empiriques, informels ou encore tours de main, ficelles, astuces et autres « biais »* (Jobert, 2011 : p. 363).

Un triptyque peut ainsi être modélisé pour caractériser le problème difficile des savoirs expérientiels : le **processus d'intégration** qui concerne le corps et qui participe d'une transformation qualitative des manières d'exercer ; le **processus d'acquisition** qui caractérise la dimension irréversible de l'apprentissage et qui conduit à considérer que le savoir est détenu par le sujet ; le **processus de constitution** qui est la version socialisable du savoir et qui suppose le passage au langage.

- Du point de vue de l'apprenti, l'apprentissage se manifeste d'abord comme une capacité à agir de manière pertinente dans les situations, à appréhender la pluralité des activités avec plus d'aisance et de familiarité, à se sentir appartenir aux collectifs de travail (Kaufmann et Trom, 2010) et communautés de métiers (Cru, 2014). En d'autres termes, le processus d'intégration se manifeste du point de vue de l'apprenti à partir des perceptions de familiarité, d'assurance et de capacités d'action accrues.
- Le processus d'acquisition est avant tout constaté par le tuteur ou les collègues de travail. Il est la réciproque du processus d'intégration, constatable par autrui à partir de l'observation des gestes, des raisonnements, des formes d'agir et des affordances qui, en contexte, se déploient en manifestant leur performance. Ainsi, au sein des collectifs de travail, la transformation des manières d'agir de l'apprenti est appréhendée sur un mode préréflexif. Elle se déploie par capillarité et transforme les relations au travail en intensifiant les perceptions d'appartenance au collectif, d'affiliation à la communauté de métier. L'intégration perçue du point de vue de l'apprenti comme une capacité accrue pour exercer le métier se traduit, du point de vue des collègues

de travail, comme une capacité accrue de participation à la vie du collectif, à exercer le métier au sein de la communauté. En clair, si la première dynamique est celle de l'intégration et de la formation d'un style qui s'affirme comme une manière d'exercer le métier (Clot, 2014), la seconde, celle de l'acquisition, est remarquée « en deuxième personne », du point de vue des collègues ou des membres du collectif de travail (Schwartz, 2007).

- La dynamique de constitution est celle du formateur, dont l'une des responsabilités est de penser les concordances et correspondances entre les savoirs acquis au travail et les savoirs définis dans les référentiels. C'est ce travail de recherche de correspondance qui caractérise le processus de constitution des savoirs : il procède d'un ajustement langagier graduel pour faire évoluer les manières de dire ses savoirs expérientiels par l'apprenti, afin que ceux-ci puissent être reconnus par les pairs et validés dans le cadre des processus de certification. Nous proposons donc de considérer que le processus de constitution des savoirs expérientiels procède d'une dynamique de transformation des registres langagiers dans les manières de dire les pratiques et de parler du travail (Boutet, 2016) qui s'organise selon une logique de transformation graduelle des formes d'expression en première personne à celles en troisième personne.

Cette opération de constitution s'organise de manière inverse à celle de la voie de la formation initiale pour laquelle le processus de constitution s'opère dans une relation quasi frontale entre l'enseignant et l'élève, avec un référent qui est le « programme ». Pour ce qui concerne l'alternance et l'apprentissage, les acteurs concernés par ce processus de transformation des « manières de dire » les « arts de faire » (Certeau, 1990) sont pluriels : collègues de travail dans le cadre du tutorat (Boru, 1996) ; maître d'apprentissage, formateurs, apprentis. Les tensions dialectiques au cours du processus de constitution qui passe par le langage supposent la circulation des points de vue sur les savoirs (Breton, 2019) : appréhension expérientielle en première personne (du point de vue de l'apprenti), appréhension dialogique en deuxième personne (du point de vue du travail et de ses acteurs), appréhension académique en troisième personne (du point de vue du programme, du référentiel et du formateur). Ainsi, les ingénieries de formation et de l'accompagnement qui concernent la voie de l'apprentissage sont à penser à partir de ces tensions dialectiques entre

dynamiques d'intégration, processus d'acquisition, logiques de constitution.

Processus dialectiques au cours de la mise en mots des savoirs acquis au travail

La mise au jour des processus qui participent de l'« énigme du travail » (Jobert, 2011) est de première importance pour appréhender et comprendre la singularité de la voie de l'apprentissage. Cette troisième voie d'accès à la certification est celle qui s'approche « au plus près du travail » pour penser les processus d'intégration des savoirs. En faisant de l'entreprise, de l'atelier, de la boutique ou du chantier le lieu principal de l'intégration des savoirs, la loi « convoque » dans les situations éducatives des acteurs qui, d'ordinaire, du point de vue de la formation initiale, en sont soigneusement exclus : les clients, les collègues, les responsables de l'entreprise. Cette approche de l'apprentissage qui priorise l'immersion dans les situations de travail réel interroge par contraste le pli scolaire qui tend à se distancier du circonstanciel et du conjoncturel (Illich, 1980), à isoler les savoirs et ainsi les mettre en correspondance avec les règles prescrites censées régir le travail lorsqu'il est pensé de manière formelle.

Ainsi, si par contraste le modèle scolaire semble promouvoir un mouvement s'amorçant à partir de savoirs constitués (les savoirs des programmes et des référentiels de certification) pour s'approcher prudemment vers les savoirs tels qu'ils sont pensés, appréhendés et vécus dans les collectifs de travail, la voie de l'apprentissage procède à l'inverse. L'immersion première dans les situations de travail active les processus d'intégration par lesquels les capacités s'actualisent et la familiarité avec les règles de métiers s'acquiert. Ces processus d'intégration, difficiles à formaliser et à modéliser du fait de leur dimension « micro-processuelle », sont admirablement mis en mots dans différents passages de l'ouvrage de Billeter (2015). L'énigme du travail s'y trouve pensée et décrite à partir de deux notions : la « simple technique » et le « fonctionnement des choses » :

> *"C'est admirable, s'exclama le prince ! Je n'aurais jamais imaginé pareille technique !"*
> *Le cuisinier posa son couteau et répondit : "Ce qui intéresse votre serviteur, c'est le fonctionnement des choses, non la simple technique. Quand j'ai commencé à pratiquer mon métier, je voyais tout le bœuf devant moi. Trois ans*

> *plus tard, je n'en voyais plus que des parties. Aujourd'hui, je le trouve par l'esprit sans plus le voir de mes yeux. Mes sens n'interviennent plus, mon esprit agit comme il l'entend et suit de lui-même les linéaments du bœuf. Lorsque ma lame tranche et disjoint, elle suit les failles et les fentes qui s'offrent à elle. Elle ne touche ni les veines, ni les tendons, ni l'enveloppe des os même (…). Quand je rencontre une articulation, je repère le point difficile, je le fixe du regard et, agissant avec une prudence extrême, lentement, je découpe. Sous l'action délicate de la lame, les parties se séparent avec un houo léger comme celui d'un peu de terre que l'on pose sur le sol. Mon couteau à la main, je regarde autour de moi, amusé et satisfait, et après avoir nettoyé la lame, je le remets dans le fourreau"* (Billeter, 2012 : p. 16, citant un passage du *Tchouang Tseu*, *in Philosophes Taoïstes*, Bibliothèque de la Pléiade, Éditions Gallimard, 1999/1980 : p. 105-106).

Le passage proposé par Billeter permet d'appréhender les caractéristiques du processus d'intégration : la temporalité – il faut trois années au cuisinier pour accéder à la vision des parties du bœuf et se détacher de l'appréhension « en masse et sans relief ». Le nombre d'années de pratique nécessaires pour appréhender « par l'esprit » les gestes essentiels pour agir au plus près du réel de ce que la situation requiert n'est pas précisé ; la transformation qualitative des manières de procéder, caractérisée notamment par le développement d'une spontanéité résultant de l'incorporation des gestes (Merleau-Ponty, 1976) qui produit un changement de régime d'activités[2]. Ce processus d'intégration se déroule dans le temps. Il serait possible d'en retracer l'histoire, dont les événements saillants sont enfouis au sein des innombrables moments de pratique. Parmi ceux-ci, il est possible que certains se détachent du cours des événements vécus, qu'ils se constituent en « moments témoins » du processus d'intégration.

Ainsi, resituée dans les parcours de l'alternance, pour qui s'intéresse à la formalisation des savoirs acquis par le travail, au cours de l'expérience, une méthodologie est nécessaire pour historiciser le processus par lequel le sujet, ici l'apprenti, oublie la technique pour devenir attentif au fonctionnement des choses. Ce passage, qui résulte d'une « défixation » (Jullien, 2013) préoccupée par la technique et régie par le « souci de bien faire », s'opère en effet graduellement, de manière

2. Voir ici les travaux de Jean-François Billeter : « Pour mieux caractériser ces phénomènes, je parlerai de "régimes" de l'activité, au sens où l'on parle de régimes d'un moteur, c'est-à-dire des différents réglages auxquels on peut le soumettre, produisant différents rapports et différents effets de puissance » (2015 : p. 43).

silencieuse. La mise en mots de ces microprocessus est presque hors de portée du sujet qui les a vécus. De même, les ressources de l'action qui s'y sont constituées restent inaperçues en tant que savoirs acquis et constitués. Ce qui peut être perçu et conçu, c'est la capacité apte à se manifester dans les situations concrètes dans lesquelles l'apprenti et/ou le professionnel peuvent s'engager. Ainsi, le style du texte proposé dans l'extrait issu de l'ouvrage de Billeter caractérise également l'impression de mystère de tout récit de pratique lorsqu'il est produit en première personne (Depraz, 2014). Les mots pour dire la pratique sont nécessairement, lors de leur première expression, ancrés dans des registres de langage privés. Cependant, la mise en mots du processus d'intégration ne peut procéder que d'une expression en première personne et mobiliser un vocabulaire, un « art de dire », qui est avant tout significatif pour le sujet, ici l'apprenti.

Accompagner l'expression de l'expérience pour en reconnaître les acquis : apprentis, maître d'apprentissage, tuteur, formateur, collègue, pairs

La recherche-action-formation (RAF) conduite au campus a cherché à articuler les trois dynamiques précédemment décrites : mise en mots des arts de faire à partir des récits en première personne *(processus d'intégration)*, par l'explicitation accompagnée de l'agir ; mise en dialogue des pratiques et circulation des points de vue sur le travail lors de l'expression des pratiques au sein de collectifs d'apprentis *(processus d'acquisition)*, dans les interlocutions entre apprentis et formateurs, lors de la visite d'entreprise ; mise en sens du vécu et des savoirs au travail lors des activités de formalisation des récits en vue de la reconnaissance et de la validation des apprentissages et acquis au travail *(processus de constitution)*. Ces dynamiques de passage de l'expérience au langage et de mise en mots du vécu au travail s'accompagnent : mettre en mots les procédés d'action, porter attention aux modalités par lesquelles l'agir est conduit et s'organise, penser des processus d'affordance, nommer les ressources de l'action suppose un accompagnement.

Ainsi, comme le relève Pineau à propos du travail autobiographique, le narrateur doit pour trouver les mots désincorporer l'expérience afin qu'elle passe au langage (Pineau, 2020). Ce travail d'expression en première personne rend possible une première mise en mots du vécu

qui peut ensuite faire l'objet d'une relecture. Ce fut l'un des premiers enjeux de la recherche-action-formation dont il est question dans cet ouvrage : *accompagner les apprentis à dire avec leurs mots leur vécu au travail, les inciter à interroger leurs pratiques et procédés, leur vision du métier, leur manière de comprendre les situations et d'interagir avec les différents agents et acteurs qui interviennent, influencent et agissent sur ces situations*. La première opération de la RAF a donc été consacrée à la réingénierie des dispositifs permettant d'inciter et d'accompagner les apprentis à narrer leur vécu selon une perspective biographique, dans le cadre de démarche portfolio (Breton, 2016) et de décrire leur pratique de manière détaillée dans le cadre de l'explicitation (Vermersch, 1994). Pour ce faire, les formateurs du campus ont été formés aux pratiques de narration biographique (Pineau & Legrand, 2019) et de l'explicitation (Vermersch, 2012).

La démarche initiée par la RAF a donc cherché à former les apprentis au travail réflexif, ce qui supposait d'accompagner les équipes dans la structuration de repères pour construire des ingénieries visant les retours d'expériences et la reconnaissance des savoirs acquis en situation de travail. Pour les formateurs comme pour les apprentis, le premier des enjeux a été de s'exercer à interroger les pratiques en situation, dire leur vécu au travail, décrire les procédés mobilisés dans des situations de travail singulières et situées, formaliser leurs savoirs, en faisant l'histoire de leur parcours de formation. Différentes modalités narratives ont donc été expérimentées : description de l'agir, narration biographique du parcours (Breton, 2020), mise en dialogue des pratiques et socialisation des savoirs expérientiels (Breton & Moreira Cunha, 2019). Que ce soit entre pairs, au sein des collectifs de travail, avec les collègues, ou avec le maître d'apprentissage, les échanges et la circulation de la parole traversent l'ensemble des situations de travail. De fait, l'apprenti qui sollicite les professionnels pour comprendre certaines situations ou délibérer sur les différentes manières d'agir et de procéder engage les collectifs de travail dans une activité dialogique qui porte précisément sur les pratiques et les règles de métiers (Cru, 2014). Il faut cependant, pour cela, qu'une attention conjointe se porte sur les procédés et que des espaces interlocutifs s'ouvrent (Denoyel, 2008) afin d'appréhender l'agir, les modes opératoires et leurs ressources associées. Il est ainsi possible de considérer que l'activité dialogique participe, dans les situations de travail, à la reconnaissance des processus d'acquisition de savoirs, cette mise en mots relevant d'une forme d'expression en deuxième personne,

car supposant des transactions langagières entre registre d'expression en première personne et mise en dialogue au sein des collectifs de travail.

Si la mise en mots des processus d'intégration procède d'une dialectique intralocutive qui participe de l'identité narrative (Ricœur, 1990), cette première se trouve consolidée par la mise en dialogue du vécu et la relecture des récits avec les pairs (d'autres apprentis), les professionnels du métier, les tuteurs et formateurs. Le processus de constitution des savoirs suppose, dans une formation certifiante, de confronter la manière d'appréhender, de penser et de dire les savoirs expérientiels avec les formes instituées qui figurent dans les référentiels à partir de catégories établies : activités, compétences, certification. Ainsi, la RAF conduite au campus a appréhendé ces trois dimensions : la mise en mots du vécu au cours d'ateliers narratifs avec les apprentis ; l'accompagnement des processus de mise en dialogue du travail entre l'apprenti, le maître d'apprentissage et le tuteur ; l'accompagnement des formateurs afin qu'ils fassent place, dans leurs cours, à des temps d'expression du vécu pour la recherche de correspondance et de complémentarité avec les savoirs formels.

Professionnaliser les équipes pédagogiques par la recherche-action

La recherche-action dont il est question dans cet ouvrage vise donc à développer à l'échelle de l'établissement une *culture de l'accompagnement à la narration du vécu* : ouverture d'espace pour l'expression du vécu au travail des apprentis ; instrumentation des pratiques des formateurs et des tuteurs dans le cadre de l'accompagnement à la description et à la narration ; structuration des dispositifs et modifications des emplois du temps ouvrant des espaces pour l'expression en première personne ; évolution des modes de concertation et d'association des tuteurs et maîtres d'apprentissage pour l'accompagnement des parcours d'apprentissage… Cette approche au cours de la RAF a procédé d'une logique collective dont l'enjeu a été de construire avec les équipes des manières d'agir et de former qui intègrent des espaces et des pratiques favorisant l'expression du vécu. Différents paramètres méritent en effet de la prudence dans ces domaines.

Le premier critère, presque générique, consiste à reconnaître et à solliciter les acquis déjà présents des formateurs, des responsables de formation, des apprentis, pour que les points de vue puissent se dire, être exprimés à partir des situations vécues. Ainsi, le dispositif développé à partir de l'année 2013 au campus des métiers a cherché à appréhender le réel des pratiques, mais également le réel des conditions de travail des formateurs, tout comme celui des apprentis qui, selon les filières et les métiers, rencontrent des conditions d'exercice, et des manières de dire et de faire dont la singularité doit être comprise et reconnue.

Deuxième critère, suite à la reconnaissance du réel du travail des formateurs, construire un dispositif qui permette une compréhension à la fois théorique, méthodologique et expérientielle du travail narratif. Pour cela, durant cinq années consécutives, un dispositif de recherche-action-formation (Pineau, 2009) a été proposé, impliquant au total presque l'ensemble des cent formateurs. Ce dispositif a croisé les approches longitudinales qui relèvent du biographique (Delory-Momberger, 2010) avec celle de l'explicitation (Depraz, Varela & Vermersch, 2011). Ainsi, ce dispositif de recherche-action-formation a mobilisé les formateurs de manière graduelle : appropriation de repères et d'outils durant deux sessions de formation respectivement de trois jours et deux jours ; construction d'une démarche d'intervention et d'accompagnement auprès des apprentis durant l'intersession ; retour réflexif avec le collectif de formateurs sur les effets et apports des approches narratives ; examen avec la direction des possibilités d'implémenter de nouveaux dispositifs dans les ingénieries pédagogiques et ingénieries de formation.

Troisième critère : examiner les possibilités de généralisation des expérimentations jugées concluantes à l'ensemble des filières, des niveaux de classe, des métiers. Associée à la généralisation est posée la question de la viabilité de ces approches, suite à la RAF, dans des contextes où les équipes évoluent, ce qui génère l'entrée dans les équipes de professionnels n'ayant pas vécu la RAF.

Afin de tenir compte de ces différents paramètres, la démarche mise en œuvre, soutenue durant trois années par le conseil régional de la région Centre dans le cadre du Fonds régional d'innovation pédagogique, a donc cherché à articuler les processus d'implication dans la recherche-action de l'ensemble des acteurs du campus et de ses partenaires, les processus de formation (par l'apport de repères

théoriques et méthodologiques par des enseignants-chercheurs de l'université de Tours, du département des sciences de l'éducation et de la formation), de coformation du fait de la circulation des récits et de la production de connaissances permettant de formaliser les démarches et résultats des expérimentations dans des écrits qui permettent de rendre compte et de formaliser les travaux. Cet ouvrage en est la concrétisation.

Ainsi, il faut situer le travail présenté dans une dynamique qui restitue de manière détaillée les différents aspects de la recherche conduite et qui a pour objet de faire connaître les effets et apports des ingénieries de l'enquête narrative dans le domaine de l'apprentissage et de l'alternance. De ce point de vue, la recherche-action s'inscrit dans des formes de recherches-actions collaboratives (Desagné *et al.*, 2011), avant tout formatrices (Barbier, 1996), dont l'enjeu est d'appréhender la vie au travail (Schwartz, 2007) dans une visée d'éducation et de transformation sociale.

Références bibliographiques

BALLEUX, R. (2000). « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, 2, 263-285.

BARBIER, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.

BILLETER, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.

BILLETER, J.-F. (2015). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.

BORU, J.-J. (1996). « Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre ». *Recherche et Formation*, 22, 99-114.

BOUTET, J. (2016). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.

BRETON, H. (2016). « Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio ». Dans : B. Savarieau & M. Boissard (dirs), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (p. 55-68). Paris : L'Harmattan.

BRETON, H. (2017). « Interroger les savoirs expérientiels *via* la recherche biographique ». *Le Sujet dans la cité – Actuels*, 6, 25-41.

BRETON, H. (2018). « La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience en France : le paradigme de l'expérientiel à l'épreuve des certifications ». *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 13 (30), 62-74.

BRETON, H. (2019). « Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? » *Revue Formation et Profession*, Québec (Canada), 27 (2), 19-31.

BRETON, H. & MOREIRA CUNHA, D. (2019). « L'enquête sur les savoirs au travail : entre activité narrative et processus dialogiques ». *Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade,* UNEB, dossier 56, 56-70.

BRETON, H. (2020). « L'enquête narrative, entré durée et détails ». *Éducation permanente*, 222-1, 173-180.

CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Tome 1. Arts de faire. Paris : Gallimard.

CESVRE, S. & LANGLO, G. (2013). « Apprendre à réfléchir son expérience. Une recherche-action sur l'explicitation de l'expérience en situation d'alternance ». *Éducation permanente*, 196, 87-98.

CLOT, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

CORTESSIS, S. (2014). « La VAE, comme épreuve d'argumentation continue ». *Recherches & Éducation*, 10, 95-116.

COURTOIS, B. (1989). « L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher ». *Éducation permanente*, 99, 7-13.

CRU, D. (2014). *Le risque et la règle*. Toulouse : Érès.

DELORY-MOMBERGER, C. (2010). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.

DENOYEL, N. (2008). « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique ». Dans : J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, J.-Y. Robin (dirs), *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transition, rebonds* (pp. 149-160). Paris : PUF.

DEPRAZ, N., VARELA, F.-J. & VERMERSCH, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience*. Bucarest : Zénith.

DEPRAZ, N. (2014). « Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne ? Premiers pas vers une lecture et une écriture expérientielle (LEE) ». Dans : N. Depraz (dir.), *Première, deuxième, troisième personne* (pp. 118-147). Bucarest : Zeta Books.

DESAGNÉ, S., SCHWARTZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. & COUTURE, C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 33-64.

FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.

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

GIBSON, J. (1979). *The Theory of Affordances. The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.

ILLICH, I. (1980). *Une société sans école*. Paris : Seuil.

JOBERT, G. (2011). « Intelligence au travail et développement des adultes ». Dans : P. Carré *et al*. (dirs), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 357-381). Paris : Dunod.

JOUET, E., FLORA, L. & LAS VERGNAS, O. (2010). « Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients. Note de synthèse ». *Pratiques de formation – Analyse*, 58-59, 13-94.

JULLIEN, F. (2013). *Cinq concepts proposés à la psychanalyse*. Paris : Livre de poche.

KAUFMANN, L. & TROM, D. (2010). « Qu'est-ce qu'un collectif ? » *Raisons pratiques : EHESS*, 8, 9-23.

LAING, R. D. (1980). *La politique de l'expérience*. Paris : Stock.

LATOUR, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence*. Paris : La Découverte.

LOCHARD, Y. (2007). « L'avènement des savoirs expérientiels ». *IRES*, 2007/3, 55, 79-85.

MADELRIEUX, S. (2010). « Le pragmatisme et les variétés de l'expérience ». Dans : L. Perreau (dir.), *L'expérience* (pp. 99-124). Paris : Vrin.

MADELRIEUX, S. (2012). « Expériencer ». *Critique*, 2012/12, 787, 1012-1013.

MERLEAU-PONTY, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Galimard.

PEIRCE, C. S. (1931-1935). *The Collected Papers of C. S. Peirce*. Vol. 1-6, édités par C. Harsthorne et P. Weiss. Vol. 7-8 édités par A. Burks (1958). Cambridge, Mass : Harvard University Press.

PINEAU, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation ». Dans : B. Courtois & G. Pineau (dirs), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris : La Documentation française.

PINEAU, G. (2009). « Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle ». Dans : D. Bachelard & G. Pineau (dirs), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités* (pp. 27-49). Paris : L'Harmattan.

PINEAU, G. et LEGRAND, J.-L. (2019). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.

PINEAU, G. (2020). « Dialogue, dialectique, dialogie en formation avec les histoires de vie ». *Éducation permanente*, 222, 11-23.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

RICŒUR, P. (1950/2009). *Philosophie de la volonté. 1. Le Volontaire et l'Involontaire.* Paris : Éditions Points.

RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

ROMANO, C. (2011). « L'équivoque de l'habitude ». *Revue germanique internationale*, 12, 147-204.

SCHWARTZ, Y. (2007). « Du "détour théorique" à l'"activité" comme puissance de convocation des savoirs ». *Éducation permanente*, 170-1, 13-23.

SCHWARTZ, Y. (2001). « Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? ». Dans : J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dirs), *Théories de l'action et éducation* (pp. 67-91). Paris : De Boeck supérieur.

VARELA, F. (1976-2001/2017). *Le cercle créateur*. Paris : Seuil.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 2

Méthodologie – Apprendre au travail : dynamiques expérientielles et régimes narratifs

L'objet de ce texte est d'examiner les processus d'intégration, d'acquisition et de constitution en tant qu'ils sont des composants de la dynamique d'apprentissage en situation de travail. Les chercheurs qui s'intéressent aux savoirs acquis en situation de travail sont en effet très rapidement confrontés à un redoutable problème, qui peut être formulé de la manière suivante : *ce qui s'acquiert par l'expérience ne se constate pas en tant qu'objet, mais en tant qu'effets*. Cette formule un peu énigmatique peut se concrétiser par une description que le lecteur aura certainement déjà éprouvée. Celle de l'acquisition graduelle de la maîtrise d'une technique, cette acquisition s'accompagnant d'une extension progressive des possibilités d'actions et d'une transformation des modes de donation des situations.

La théorie de l'apprentissage proposée dans ce chapitre croise donc trois processus – intégration, acquisition, constitution – et cherche à penser les apports des régimes narratifs pour en rendre compte. Comment en effet appréhender dans le cadre de la narration du vécu ces processus d'apprentissage dont le mode d'existence varie en fonction du point de vue à partir duquel ils sont exprimés : point de vue du sujet, point de vue du collectif de travail, point de vue de la situation elle-même. Si différents régimes narratifs se trouvent associés à l'une de ces dynamiques, comment penser dès lors la logique de composition d'un texte permettant de formaliser les savoirs acquis en situation de travail en vue de leur reconnaissance et de leur potentielle validation ? La réflexion conduite dans ce texte comprend deux parties. Dans la première, les processus d'intégration, d'acquisition et de constitution qui fondent la théorie de l'apprentissage que nous présentons sont définis et examinés de manière séparée. Dans la seconde partie, chacune de ces dynamiques est rapprochée d'une forme de narration du vécu singulière. Par cette approche, nous interrogeons les dimensions contributives des régimes narratifs (Breton, 2020) au travail de formalisation des savoirs expérientiels. Notre proposition consiste donc à caractériser les dynamiques d'apprentissage en situation de travail en pensant la contribution de différents régimes narratifs, qui oscillent entre description phénoménologique et narration biographique.

L'apprentissage d'une pratique : perspectives expérientielles

Lorsque j'écris ces lignes, il me revient à l'esprit la période durant laquelle j'ai appris à jongler avec des quilles. J'ai commencé à pratiquer en mars 2020, durant la période de confinement, du fait du Covid. Je disposais des acquis du jonglage avec des balles. Cependant, le jonglage avec des quilles présente des difficultés bien particulières : il faut compter avec le poids des quilles, la vitesse de rotation résultant du fait du mouvement du poignet et de la force de la lancée, la saisie de la quille en rotation, le temps nécessaire pour qu'une boucle s'opère… Durant les premières séances, je ressentais après quelques minutes de la fatigue dans les bras, et des douleurs dans les articulations des doigts du fait de la percussion des quilles lors des mauvaises prises… Puis, en persévérant, le corps et l'esprit ont commencé à comprendre. Cette perception fut énigmatique. Progressivement, les bras ont commencé à agir sans que l'esprit soit complètement nécessaire pour que le rythme du mouvement soit stabilisé. Cette déprise de l'esprit s'est amorcée imperceptiblement. Elle fut non linéaire, sujette à des variations, en fonction des conséquences qu'elle générait sur l'action. En effet, lorsque l'esprit se déprenait de l'action immédiate, dans cette situation de jonglage avec des quilles, durant les premiers moments, l'action se désorganisait vite : les saisies étaient moins ajustées, la force du lancer moins réglée… Les chutes de quilles s'accumulaient alors. Il redevenait ainsi nécessaire de se concentrer. Cependant, ces moments de déprise furent l'occasion de réaliser que d'autres manières de procéder pouvaient être mobilisées et que ces procédés devaient pouvoir transformer l'activité : écart des bras, changement d'angle des poignets, saisie des quilles à l'extrémité… Ainsi, la déprise faisait momentanément perdre de l'efficacité à court terme. Mais elle me semblait générer une transformation du régime de l'activité qui supposait de redevenir concentré sur les gestes, mais en intégrant de nouveaux mouvements… Cette oscillation entre prise et déprise de l'esprit au cours de l'action me semble avoir été le facteur principal par lequel l'activité de jonglage m'est devenue familière. C'est alors qu'un nouveau seuil s'est présenté : les mouvements étant intégrés, mon corps a ressenti le besoin d'essayer de nouveaux gestes : double rotation, lancement d'une quille avec maintien des deux autres en l'air. Ce besoin du corps pour essayer de nouvelles manières de faire s'est traduit par un léger ennui de l'esprit. L'acquisition des gestes étant constatable, l'activité s'est donnée sous la forme d'une répétition. D'où cet appel à

la variation, à l'extension du périmètre de l'activité, ou ouverture de l'horizon des possibles.

Cette situation peut sembler lointaine par rapport au sujet constituant le thème principal de l'ouvrage qui accueille ce texte. Cependant, cette situation de jonglage exemplifie par bien des aspects les processus qui se déroulent en situation de travail. Elle donne à penser la temporalité des processus d'intégration des gestes, des perceptions et raisonnements au cours de l'action. Elle caractérise des effets de seuils pour la dynamique d'acquisition de la maîtrise de la conduite de l'activité. Elle interroge les moyens rendant possible la constitution d'une pratique qui, tout en pouvant être exercée, trouve les moyens d'être conscientisée. Car, en effet, ce que je viens de réaliser lors de la description de cette dynamique d'apprentissage du jonglage, c'est de faire passer au langage des processus qui ont été vécus sans toutefois nécessairement être appréhendés et réfléchis sur un plan conscientisé et formel. C'est ce dernier point qui nous autorise à proposer l'idée que les apprentissages en situation de travail sont d'abord vécus dans leurs effets avant d'être pensés comme des faits et des entités.

Expérientiellement, lorsque j'apprends à faire quelque chose, la conséquence qui se donne est un élargissement des capacités d'action : *je peux faire plus, plus longtemps, avec moins d'effort*. Cependant, les ressources constituées qui rendent possible ce changement de régime d'activités restent inaperçues : « Savoir, c'est ou bien avoir en main les connaissances que l'on a acquises et en faire un réel usage *(khrèsis)*, ou bien avoir le pouvoir effectif de se saisir de ces connaissances parce qu'on les a déjà sous la main » (Rodrigo, 2004 : p. 18). Pour appréhender le savoir tacite qui s'acquiert au cours de l'action, il convient donc de forger une méthode. L'une d'entre elles vient d'être mobilisée au cours de l'exemple de la situation de jonglage avec quilles : celle de la description phénoménologique, soit la mise en mots détaillée du vécu associé à l'apprentissage d'une activité. La description phénoménologique est l'un des régimes narratifs (Breton, 2020) qui permettent d'appréhender concrètement les processus d'apprentissage par l'action.

Le processus d'intégration des savoirs incorporés

Les processus d'intégration d'une pratique sont silencieux et imperceptibles. Dans l'exemple proposé, une partie d'entre eux sont

exprimés à partir de deux paramètres : la restitution d'une temporalité (succession des phases d'absorption puis de déprise de l'esprit au cours de l'activité) et l'identification de processus de transformation qualitative des manières de faire (variation dans les manières de procéder : positionnement différent des poignets, etc.). Dans les situations de travail, ces paramètres sont bien plus difficiles à identifier pour les raisons suivantes : le travail consiste à mobiliser des activités parfois de natures différentes de manière simultanée. Il s'ensuit des processus de collusion, de contamination ou de synergie entre les activités qui s'intègrent dans un style (Clot, 2014). L'examen temporalisé de la dynamique d'intégration des gestes et des modes de raisonnement qui contribuent à l'acquisition d'une aisance, d'une confiance, d'une pertinence en situation professionnelle s'en trouve complexifié.

L'appréhension des dynamiques d'apprentissage suppose donc de définir un périmètre, de concentrer l'examen sur une activité, celle-ci pouvant alors être identifiée et suivie dans le temps. Il convient alors de définir l'empan, soit la durée du vécu durant laquelle la dynamique d'apprentissage va être scrutée. Avec ces deux paramètres, il devient possible d'étudier la manière dont des gestes se sont intégrés : point de cristallisation, processus d'accumulation, perceptions associées, moments de bascule, variation des procédés… L'appréhension de ces processus suppose de privilégier une perspective microphénoménologique (Depraz, 2020) lors de la mise en mots. Celle-ci s'attachera à prêter attention aux variations infimes, aux ressentis et perceptions infralangagières, aux vécus du corps… Ce sont alors les processus d'incorporation (Billeter, 2012) qui peuvent être appréhendés, ceux-ci constituant le socle de l'apprentissage expérientiel. Cette dynamique d'incorporation est classiquement associée aux processus d'habituation (Romano, 2011). La théorie des régimes d'activités proposée par Billeter (2015) permet cependant d'en appréhender les dimensions expérientielles. Cette théorie renouvelle les controverses sur les dimensions créatives ou rigidifiantes de l'habitude. En montrant comment l'incorporation participe du développement d'une capacité accrue, du fait de l'intensification de l'attention sensible en situation que génère une confiance dans la capacité du corps à percevoir et sentir les mouvements des situations (Merleau-Ponty, 1976), Billeter spécifie la dimension phénoménologique, expérientielle et incarnée de l'apprentissage en situation de travail et dans le cours de la vie.

Le processus d'acquisition des savoirs expérientiels

Le processus d'intégration des savoirs dans les situations de travail procède donc d'une dynamique d'incorporation à partir de laquelle le sujet, le professionnel, au gré des situations, agit avec plus d'aisance, de manière plus ajustée, avec plus d'ampleur et moins d'efforts. Ce processus se déploie de manière graduelle et silencieuse, à l'insu du sujet, soit sans que le sujet y prenne garde et le constate. L'intégration est difficile à noter en tant que dynamique, seuls ses résultats peuvent se constater. En d'autres termes, si l'intégration peut être pensée comme un processus, l'acquisition est avant tout un résultat. Du point de vue du sujet, la dynamique d'apprentissage se matérialise sous la forme d'une capacité : perception de pouvoir d'agir, de savoir-faire, d'une compréhension préréflexive des manières de faire les plus adéquates. D'un point de vue d'extériorité au sujet, les résultats se constatent d'une manière diffuse à partir de la façon dont la situation évolue. Une difficulté se dessine ici. En effet, la corrélation entre l'action du sujet et l'évolution de la situation de travail ne peut jamais être établie de manière tout à fait définitive. Ce point a été relevé notamment par Jobert (2011) dans ce qu'il appelle l'« énigme du travail ». Celle-ci se caractérise par un principe : celui de la transparence du travail réalisé. L'énigmatique dont il est ainsi question tient dans la propriété suivante : l'action ajustée au nécessaire de la situation, pour reprendre la très belle phrase de Billeter (2015)[3], se dissout en elle au point même que ce qui reste constatable n'est plus que la situation telle qu'elle se donne, la situation vécue. La dissolution dont il s'agit est à appréhender sur deux niveaux : celui du sujet dans l'agir ou, plus précisément, de l'intentionnalité du sujet dans l'action. Il en résulte un processus d'énaction (Petitmengin, 2006) qui du point de vue phénoménologique procède d'une synthèse entre le sujet et le cours des choses, les procédés mis en œuvre résultant tout à la fois de l'intention du sujet que de ce que la situation rend nécessaire. Ainsi, si la dynamique d'intégration reste transparente au sujet comme à autrui, les résultats générés par

3. Cette phrase est proposée par Billeter (2015 : p. 28), à partir de la traduction d'un texte de Confucius : « Que voulez-vous dire par "partir du donné, développer un naturel, atteindre la nécessité ?", demanda Confucius. L'homme répondit : "Je suis né dans ces collines et je m'y suis senti chez moi, voilà le donné. J'ai grandi dans l'eau et je m'y suis senti à l'aise : voilà le naturel. J'ignore pourquoi j'agis comme je le fais : voilà la nécessité". »

l'intégration (confiance, fluidité, indicateurs disponibles pour ajuster l'action, savoirs incorporés…) doivent être considérés comme des acquis dont les manifestations sont tangibles par soi comme par autrui.

Le processus de constitution des savoirs au travail

Si la caractéristique de l'intégration est d'être processuelle et celle de l'acquisition est d'être potentielle, celle du processus de constitution est d'être irréversible : la dynamique de constitution a pour effet de transformer les modes de donation de la situation vécue. Pour illustrer cette idée, il suffit considérer l'exemple de la lecture et de l'écriture d'une langue étrangère : lorsque je regarde des idéogrammes japonais sans pouvoir les déchiffrer, je vis un type d'expérience oscillant par exemple entre désintérêt et découragement. En revanche, dès lors que je saurai les déchiffrer et les lire, je ne vivrai plus jamais cette expérience d'incompréhension, pour la simple raison que si j'apprends à déchiffrer les idéogrammes japonais, chaque fois que j'en verrai devant moi dans les jours, les mois ou les années à venir, je ne pourrai faire autrement que de les lire et d'en comprendre le sens. En clair, mon apprentissage des idéogrammes japonais transforme de manière irréversible la manière dont ils se donnent à moi. Si je les comprends lorsqu'ils sont devant mes yeux, il ne m'est plus possible de rester étranger à leur sens. Ou si j'acquiers la capacité de lecture des idéogrammes japonais, ils sont de manière irréversible devenus plus que des traits sur une page. Impossible de revenir à l'état antérieur durant lequel je pouvais ne percevoir que des formes sans contenu. Je ne peux plus demeurer indifférent au sens qu'ils transportent. Ainsi, l'acquisition d'une capacité de lecture s'est accompagnée d'une transformation irrémédiable du rapport à l'objet.

Cet exemple de la lecture d'idéogrammes japonais permet d'appréhender le processus de constitution des savoirs au travail. Si la dynamique d'intégration est à penser à l'échelle du sujet, dans un rapport entre le corps et l'esprit, entre le volontaire et l'attentionnel, le processus de constitution interroge le couplage sujet/situation. Ce processus n'est pas vécu par le sujet, à l'instar de l'intégration, comme une modification des régimes de l'activité, une transformation graduelle dans le rapport à l'action conduite. Il est vécu selon une dynamique de transformation du mode de donation de la situation vécue. Si c'est l'activité qui fait pivot dans le processus d'intégration,

ce sont les modes de donation de la situation qui sont centraux dans le processus de constitution. Acquérir un savoir, c'est en effet en disposer pour l'action conduite au présent, mais également savoir dorénavant que des ressources sont détenues pour l'ensemble des situations à venir. Et le fait que cette ressource s'acquiert a pour effet de transformer structurellement et irrémédiablement les modes de donation de la situation.

Régimes narratifs, processus d'apprentissage et mise au jour des savoirs expérientiels

Si la caractéristique de l'intégration est d'être processuelle, celle de l'acquisition est de comporter un caractère potentiel, et celle de la constitution est d'être irréversible. Pour rendre compte de ces processus, différentes formes de narration sont possibles. L'hypothèse faite pour cette étude est que chacune de ces dynamiques convoque un mode de narration spécifique. C'est ce qui est présenté dans le tableau ci-après, qui différencie selon les dynamiques d'intégration, d'acquisition et de constitution trois régimes narratifs (Breton, 2020).

	Description phénoménologique	**Narration biographique**	**Expression dialogique**
Dynamique d'intégration	☒		
Dynamique d'acquisition	☒	☒	
Dynamique de constitution		☒	☒

Tableau 1 – Dynamiques d'apprentissage et régimes narratifs

Ce qui est interrogé par ce tableau c'est la puissance d'un régime narratif à faire passer au langage un ou plusieurs des processus d'apprentissage précédemment décrits. J'ai cherché à fonder une théorie des régimes narratifs dans plusieurs articles en mobilisant deux notions : celle des régimes cinétiques des textes, cela en référence aux travaux de Baudouin (2010) et de Genette (2007), et celle des effets de puissance des récits. Selon cette théorie, les effets du récit sur les processus de passage de l'expérience au langage et d'objectivation des

phénomènes expérientiels vécus varient selon les modes narratifs priorisés par le ou les narrateurs. Toujours selon cette théorie, les modes narratifs varient selon la vitesse cinétique de l'expression, que celle-ci s'opère dans le cadre de discours oraux ou de textes rédigés. Cette attention portée à la vitesse du temps narré dans les récits nous a conduits à étudier les types formalisés par Adam (2015) : le type narratif, le type descriptif, le type dialogal, le type explicatif, le type argumentatif. Parmi ces cinq types formalisés par Adam, seuls les trois premiers prennent pour sol l'expérience vécue :

– le *type descriptif* permet d'appréhender l'expérience à partir de ses différentes composantes phénoménologiques, sensibles et expérientielles. Il ouvre ainsi droit à des formes de caractérisation de la connaissance fondées sur les processus d'intégration et de synthèse, du fait de la mise en mots détaillée, granulaire et aspectuelle du vécu qu'il permet ;

– le *type narratif* permet d'exprimer l'expérience selon une perspective longitudinale et continue. Il ouvre la possibilité d'appréhender la continuité de phénomènes, ce qui permet de comprendre les modes de constitution des connaissances expérientielles au fil du temps ;

– le *type dialogique* permet d'exprimer l'expérience vécue à partir de la mise en dialogue sur les situations vécues. Cette forme d'expression dialogique permet la circulation des points de vue au sein des collectifs de travail sur les processus de constitution des savoirs individuels et collectifs dans les situations de travail.

Décrire les processus d'intégration : vécu du corps et compréhension en acte

Ce que permet la description phénoménologique, et plus particulièrement la pratique de la description microphénoménologique (Depraz, 2020), c'est la mise en mots des dimensions incorporées et sensibles de l'expérience. Inspiré des travaux de Pierre Vermersch (1994 & 2012), et prolongé par Claire Petitmengin à partir des théories sur les « couches de vécu » (2010), ce régime permet de décrire à partir de vécus singuliers l'agir en situation de manière granulaire, à l'échelle des microprocessus. Ces dimensions sont présentes dans l'exemple proposé plus haut qui concerne la pratique du jonglage. Elles peuvent être décrites à l'échelle des gestes et des actes : saisie des quilles, angle

de poignées, force du lancer. Une seconde dimension peut également être mise en mot : il s'agit des sensations corporelles et des perceptions diffuses. Peuvent alors être examinés : le poids ressenti de la quille, la force perçue comme nécessaire au moment de la saisie, la perception de vitesse associée à la rotation et à la chute des quilles…

Ainsi, si je remobilise une dernière fois l'exemple du jongleur, celui-ci est immergé dans l'action. Il ne peut alors porter sa réflexion sur chacun de ses actes et gestes. Ceux-ci ne peuvent d'ailleurs pas non plus être listés, appréhendés et décrits, que ce soit dans le présent vivant ou même dans l'après-coup de l'action. Chaque lancer comporte en effet une somme infinie de microréglages qui sont pourtant réalisés ensemble au cours de l'activité. Le professionnel au travail se trouve dans la même situation : il engage l'activité, s'y trouve immergé à mesure que ses actes initient ou contribuent à produire une dynamique, puis s'ajuste en fonction des conséquences générées et des circonstances rencontrées. Pour décrire l'agir, une stratégie consiste alors à réduire l'empan du vécu narré, ce qui offre la possibilité d'intensifier le niveau de détail. Ainsi, si je décris la première minute durant laquelle j'ai commencé à jongler aujourd'hui et que je m'octroie trente minutes pour le faire, je crée les conditions d'une mise en mots détaillée d'un segment d'action. La technique mobilisée peut alors être décrite de la manière suivante : je maintiens le périmètre de la description en contenant l'étendue temporelle du vécu de référence et j'étends le temps alloué pour la mise en mots : il en résulte une intensification du niveau de détail de la description de l'agir et, ainsi, de la mise au jour des savoirs et ressources mobilisés au cours de l'activité. Potentiellement, ce sont les aspects sensorimoteurs, perceptifs et sensibles qui acquièrent un droit d'existence dans les récits de pratique en situation de travail. Par cette voie, et grâce à ce régime narratif, des savoirs peuvent être appréhendés : perceptions corporelles, capacités de synchronisation, vision de la situation, compréhension préréflexive des dynamiques…

Narrer le travail : historiciser les apprentissages au gré des situations de travail

Si la description phénoménologique permet de faire passer au langage les processus d'intégration qui résultent de l'émergence d'une compréhension incarnée dans le vécu sensible, à l'interface du corps, de la matière et des ambiances perçues, la narration biographique

oriente vers des récits temporalisés. Ce régime narratif se déploie selon une dynamique de configuration qui procède, selon le terme proposé par Ricœur (1983), d'une mise en intrigue. Ainsi, alors que la description phénoménologique du vécu s'édifie à partie de la saisie d'un vécu singulier, la narration biographique lorsqu'elle porte sur le vécu au travail se configure à partir du régulier (Chauviré, 2002), soit par la mise en ordre temporel d'événements marquants reliés ensuite logiquement. La dynamique narrative procède donc, à l'échelle biographique, du constat de la succession des faits et d'une traduction logique de la dynamique ainsi constituée. Resituée dans les situations de travail, la narration biographique permet d'objectiver les transformations graduelles des manières d'agir au gré des successions de travail. Elle apparaît donc propice à l'objectivation et l'examen des processus d'acquisition dont la caractéristique est de produire de manière graduelle et silencieuse des transformations des manières d'agir, de penser et d'intervenir dans les situations de travail. Par la narration biographique, c'est donc la possibilité d'une historicisation des processus d'acquisition des savoirs et des ressources qui est offerte : repérage des moments de transformation de la pratique, évolution des procédés, maîtrise des gestes, compréhension des dynamiques situées… Ainsi, si la description ouvre la possibilité d'une appréhension des différents aspects de la dynamique d'apprentissage (dimension sensible, incorporée, cognitive, relationnelle) en recentrant l'attention sur un moment spécifié, la narration biographique permet de les ressaisir dans une dynamique : régularité, continuité, enchaînement… En cela, l'approche biographique apparaît propice pour comprendre les dynamiques de développement professionnel et de professionnalisation.

Dialoguer sur le travail : penser collectivement les modes de donation des situations de travail

Deux régimes narratifs ont déjà été associés à deux dynamiques d'apprentissage : la dynamique d'intégration, dont la mise en mots est subordonnée à un travail de type microphénoménologique ; la dynamique d'acquisition, qui a été associée au régime de la narration biographique. Reste alors à penser la dynamique de constitution, que nous avons définie comme la transformation des modes de donation de la situation à l'échelle individuelle et collective. Narrer la manière dont une situation de travail se donne à vivre suppose d'appréhender de

manière dynamique, par le dialogue, les réalités vécues par les professionnels dans leur quotidien professionnel. Le régime narratif de type dialogique rend alors possibles l'expression collective et la circulation des points de vue (Breton, 2019) sur la situation de travail, sur les dynamiques de coopération qui en résultent. Cette circulation des points de vue dans le cadre de récits collectifs constitue un mode d'objectivation des savoirs fondé sur la co-interprétation du vécu au travail (Breton & Moreira Cunha, 2019). Ces récits collectifs rendent ainsi possible de penser les dynamiques collectives qui participent des processus de codonation des situations vécues au travail : expérience et perception des ambiances, de confiance ou de défiance, des sentiments d'appartenance, de prise de sens au sein des collectifs de travail. Ces formes de narration dialogique ouvrent la possibilité de mettre en mots et d'historiciser l'émergence des sentiments d'appartenance au collectif (Kaufman & Trom, 2011), de familiarisation avec le milieu de travail, de constitution d'un genre (Clot, 2014), de l'intégration des règles de métier (Cru, 2014).

Synthèse : réciprocité des points de vue et complémentarité des régimes narratifs

Nous avons cherché dans ce texte à différencier de manière aspectuelle différentes dynamiques qui concourent aux apprentissages en situation de travail. Il est cependant possible de considérer que ces dynamiques caractérisent trois aspects d'un même phénomène : celui des apprentissages expérientiels en situation de travail. Cette proposition a pour effet de désigner l'apprentissage expérientiel comme un phénomène qui, pour être compris, doit être appréhendé selon différents points de vue : en première personne, soit du point de vue du sujet, dans son rapport au corps et au milieu ; en deuxième personne, soit d'un point de vue relationnel, à partir de ce qui peut être constaté collectivement dans les situations de travail ; en troisième personne, soit du point de vue de la situation et de ses modes de donation, qui sont dynamiques et évolutifs.

Narrer le travail suppose, selon cette perspective, d'appréhender dans des textes ou des discours ces dynamiques à partir de l'expression du vécu du point de vue du sujet, du point de vue des collectifs de travail, du point de vue de la situation telle qu'elle évolue objectivement dans la durée. La narration du vécu peut alors être pensée à partir de ses

modes de composition et de synthèse, dont le tableau ci-après formalise les différents paramètres.

	Régime descriptif : paradigme phénoménologique	**Régime narratif : paradigme herméneutique**	**Régime dialogique : paradigme biographique**
Dynamique d'intégration	Vécu singulier Expression en première personne		
Dynamique d'acquisition		Vécu régulier Expression en première/deuxième personne	
Dynamique de constitution			Vécu collectif Approche herméneutique Expression en première/ deuxième/ troisième personne

Tableau 2 – Circulation des points de vue et des régimes narratifs pour penser les apprentissages au travail

Les savoirs et connaissances acquis en milieu de travail étant des objets sociaux, leur mode d'existence au travers des récits de pratiques et d'expériences suppose un travail narratif fondé dans sa composition sur la circulation des points de vue. Ainsi, en pensant les apprentissages du point de vue du sujet, du collectif et de la situation, les récits du vécu au travail rendent possibles l'expression des savoirs incorporés, l'appréhension des ressources générées dans l'agir à l'échelle individuelle et collective, la compréhension des processus de transformation des modes de donation des situations de travail dans lesquelles les acteurs évoluent et agissent.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Références bibliographiques

ADAM, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.

BAUDOUIN, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Land.

BILLETER, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.

BILLETER, J.-F. (2015). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.

BRETON, H. (2019). « Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? ». *Revue Formation et Profession*, Québec (Canada), 27 (2), 19-31.

BRETON, H. & MOREIRA CUNHA, D. (2019). « L'enquête sur les savoirs au travail : entre activité narrative et processus dialogiques ». *Revista da FAEEBA*, UNEB, dossier 56, 56-70.

BRETON, H. (2020). « L'enquête narrative, entre détails et durée ». *Éducation permanente*, 2020/1, 222, 173-180.

CHAUVIRÉ, C. (2002). « Dispositions ou capacités ». Dans : C. Chauviré & A. Ogien (dirs), *La régularité* (pp. 25-48). Paris : Éditions de l'EHESS.

CLOT, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

CRU, D. (2014). *Le risque et la règle*. Toulouse : Érès.

DEPRAZ, N. (2020). « De la narration dans l'entretien microphénoménologique ». *Éducation permanente*, 22, 33-42.

GENETTE, G. (2007). *Discours du récit*. Paris : Éditions du Seuil.

JOBERT, G. (2011). « Intelligence au travail et développement des adultes ». Dans : P. Carré & P. Caspar (dirs), *Traité des sciences techniques et des techniques de la formation* (pp. 357-381). Paris : Dunod.

KAUFMAN, L. & TROM, D. (2011). « Qu'est-ce qu'un collectif ? Du commun à la politique ». *Raisons pratiques*, 20, 9-24.

MERLEAU-PONTY M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

PETITMENGIN, C. (2006). « L'énation comme expérience vécue ». *Intellectica*, 2006/1, 43, 85-92.

PETITMENGIN, C. (2010). « La dynamique préréfléchie de l'expérience vécue ». *Alter*, 18, 165-182.

RICŒUR, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

RODRIGO, P. (2004). « La dynamique de l'*Hexis* chez Aristote ». *Alter*, 12, 11-25.

ROMANO, C. (2011). « L'équivoque de l'habitude ». *Revue germanique internationale*, 12, 187-204.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 3

Terrain : structure de la recherche-action-formation au campus des métiers

La recherche-action dont il est fait état dans cet ouvrage a été mise en œuvre à partir du début de l'année 2014 au campus des métiers. Financée lors de la première phase dans le cadre du Fonds régional d'innovation pédagogique géré par la région Centre, c'est dans le cadre de ce dispositif que la recherche-action a été mise en œuvre sur une durée de trois années, soit de 2014 à 2017. À l'issue de cette première phase, près d'une centaine de formateurs de l'alternance ont été formés aux techniques de l'entretien d'explicitation : savoir formuler un contrat dans le cadre des ateliers visant l'explicitation de la pratique, savoir accompagner l'évocation d'expériences singulières, savoir structurer des questions accompagnant la mise en mots et la description des procédés, savoir structurer des ateliers s'intégrant dans des dispositifs qui participent de la reconnaissance des acquis expérientiels, penser la pérennité de ces dispositifs à l'échelle de l'établissement. Cette première phase a permis de former 75 % des formatrices et formateurs du campus, dont les ancrages pouvaient être académiques ou professionnels. De nombreuses expérimentations ont ainsi été conduites. Celles-ci ont été formalisées dans des fiches d'intervention, dont nous proposons quelques exemples dans ce chapitre.

Puis, à l'issue de cette première phase, une deuxième recherche a été conduite, dans le cadre d'une prestation recherche contractualisée entre le campus des métiers et l'équipe de recherche Éducation-Éthique-Santé (EA7505) de l'université de Tours. Cette deuxième phase a permis d'intégrer les approches de l'explicitation et de la narration de l'expérience dans un écosystème : celui du campus. Ainsi, si la première phase a principalement interrogé les dispositifs et les pratiques permettant d'accompagner le travail réflexif sur le vécu en dédiant des temps dans les programmes, en précisant les procédés au cours des entretiens, en favorisant le travail d'élaboration collectif entre pairs, en cherchant les complémentarités entre savoirs acquis au travail et contenus académiques, la deuxième phase a mobilisé de manière large l'ensemble des services du campus et des acteurs concernés par l'accompagnement des parcours : formateurs, maîtres d'apprentissage, médiateurs au campus, responsables d'unités, équipes de direction.

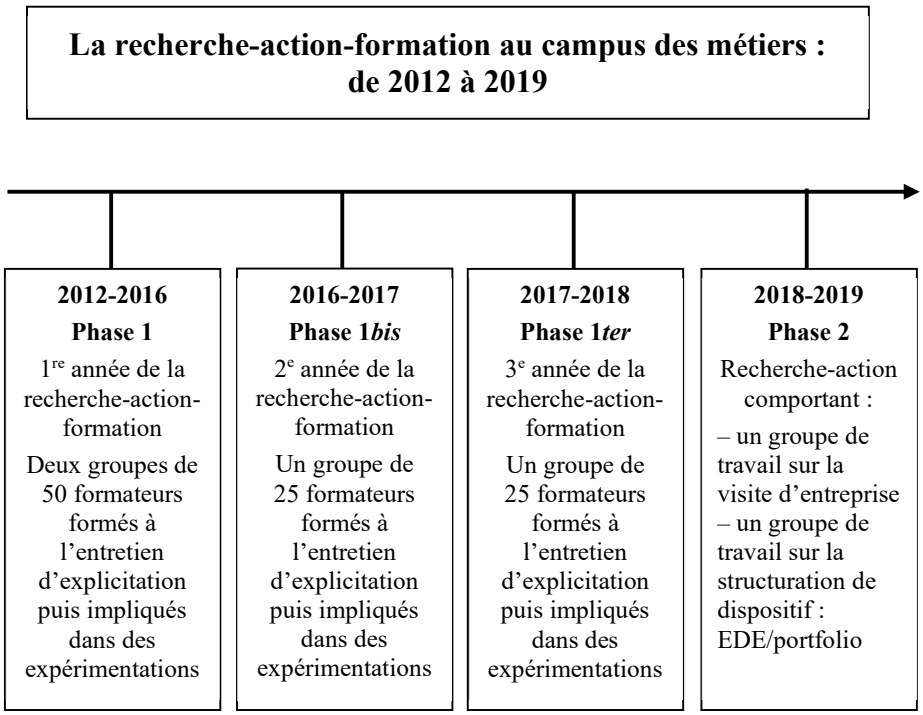
Ce chapitre rend compte de la singularité de la recherche-action conduite au campus, de ses différentes phases, de leur spécificité et des enjeux poursuivis. Une première section présente de manière chronologique l'ensemble de la recherche-action en indiquant les dates importantes pour chacune des phases. Les deux sections suivantes présentent chacune des deux phases en précisant concrètement les séquences, contenus, actions et effets constatés de la recherche-action-formation auprès des acteurs concernés : apprentis, responsables pédagogiques, formateurs, maîtres d'apprentissage, médiateurs…

Présentation longitudinale de la recherche-action-formation conduite

La durée de la recherche-action conduite au campus des métiers de Joué-lès-Tours est de sept années. La démarche est donc importante et conséquente à l'échelle de l'établissement. Elle a en effet permis de former aux approches de l'explicitation près de 80 % des formatrices et formateurs du campus, de penser avec les équipes impliquées les effets dans la durée. Cette étendue temporelle présente également des contraintes : évolution possible des équipes de direction, départ et entrée de formatrices et formateurs au sein des équipes, évolution des programmes et réformes de l'apprentissage en France… Le schéma ci-contre détaille chacune des phases de la recherche-action durant ces sept années.

Cette mise en perspective longitudinale permet d'appréhender le déroulement de l'action dans la durée. Cela permet alors d'envisager pour chaque étape de manière descriptive et qualitative les actions mises en œuvre. C'est ce qui est proposé dans les prochaines sections de ce chapitre.

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.



Phase 1 (de 2012 à 2017) : expliciter l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage

Les éléments exposés dans cette section sont notamment extraits des documents utilisés pour présenter la recherche-action aux équipes de formatrices et formateurs du campus. Ce sont donc des éléments qui ont été communiqués pour faire connaître les enjeux, objectifs et programmes d'actions de la recherche.

Description des enjeux, finalités et effets visés

Enjeux

L'expérimentation conduite au CFA vise l'évolution des ingénieries de formation et ingénieries pédagogiques du CFA-CMA pour une meilleure prise en compte des savoirs de l'expérience des apprentis. Cette prise en compte de l'expérience dans les pédagogies de l'alternance participe d'une reconnaissance et d'une mise en parité des savoirs académiques et des savoirs pratiques dans les situations de travail, en immersion avec les réalités concrètes du métier.

Le développement d'une ingénierie de l'accompagnement dans la réflexion et de la prise en compte des savoirs expérientiels des apprentis au CFA suppose (paradoxalement) de professionnaliser les pratiques des enseignants et formateurs. Réfléchir son expérience ne peut s'enseigner, et donc nécessite un accompagnement. Accompagner dans la réflexion sur l'expérience suppose donc d'avoir vécu et compris les gestes nécessaires, soit d'avoir construit des repères d'abord pour soi. En un mot, il est nécessaire pour les formateurs de se familiariser avec les approches visant l'identification et l'élaboration des savoirs expérientiels pour, ensuite, accompagner les apprentis.

Finalités

Le projet consiste à organiser une formation de formateurs pour l'intégration des approches de l'analyse de pratique et de l'entretien d'explicitation dans la pédagogie de l'alternance, cela afin de :

– structurer des dispositifs d'accompagnement ayant pour objet l'exploration de l'expérience, la réflexion et la reconnaissance des savoirs expérientiels tacites des apprentis ;

– connaître et maîtriser les principes méthodologiques des approches dites d'analyse et d'explicitation de l'expérience : repérage des différentes méthodologies, protocole de guidance d'entretien, analyse des différents types de consignes, de questionnements et de relances, techniques visant l'évocation et l'accompagnement de la description de l'expérience ;

– savoir accompagner les ateliers d'analyse de l'activité professionnelle en questionnant l'expérience pour produire du sens sur les savoirs théoriques et les savoirs du métier.

Objectifs

- Produire une démarche pédagogique innovante d'accompagnement des apprentis centrée sur l'explicitation de leurs expériences.
- Créer des outils numériques mutualisables d'accompagnement de la démarche.
- Construire et conduire une ingénierie de formation et d'accompagnement des formateurs transférable à d'autres CFA ou structures accompagnant des publics en alternance.

Effets visés

- **Évolution des postures des formateurs :** mesurable notamment dans le changement des conceptions du métier et des finalités concrètes liées aux fonctions d'enseignants et de formateurs. Chauvet propose comme définition de la posture une ligne de conduite :

> *Nous considérons la posture sous deux dimensions nécessairement articulées : une conception de son rôle – qui renvoie aux finalités de la prestation et aux rôles respectifs du professionnel et de la personne accompagnée ; une attitude et des gestes professionnels en adéquation (ou pas) avec cette conception du travail* (Chauvet, 2012 : p. 132).

Indicateurs : les évolutions et changements de postures des enseignants et formateurs seront observés lors des séances de débriefing : contenus dans les discours sur les moments de désorientation vécus, types de questionnements traduisant une évolution dans la manière de penser le métier de formateur de l'alternance (1), les représentations associées à leur mission (2), les finalités poursuivies dans la fonction (3). Dans le cadre de la recherche-action-formation (RAF), les évolutions visées portent sur la capacité de varier au cours de la pratique entre une posture alternant les « situations d'enseignement » (centrée sur un contenu à faire connaître) et une « posture d'accompagnement » dédiée à l'expression des expériences des apprentis, pour les activités de réfléchissement et de thématisation.

- **Évolution des pratiques des formateurs :** mesurable notamment à partir des changements de postures, le recours à de nouvelles méthodologies, l'essai de nouvelles pratiques. Dans le cadre du FRIP, les équipes pédagogiques mobilisées se familiarisent avec les pratiques d'explicitation de l'expérience. Cette évolution des pratiques sera observable au cours des interactions concrètes entre : pédagogue-apprentis (1), apprentis-apprentis (2), pédagogue-tuteur (3). Concrètement, ce qui est visé est le développement de la capacité à guider les apprentis vers l'expression et l'évocation d'expérience concrète (1), la description de ces expériences (2), pour la mise en réflexion et la thématisation des savoirs enseignés.

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Ingénierie de la recherche-action

Structure de la RAF

Le dispositif proposé pour l'année 1 a été structuré en trois phases, comprenant chacune trois jours :

– *trois jours de formation aux approches de l'explicitation de l'expérience dans les pédagogies de l'alternance au CFA*. Le public visé est un groupe de 25 formateurs, se réunissant sur un format de deux jours consécutifs, puis un troisième jour un mois plus tard ;

– *trois jours d'accompagnement répartis* pour la conduite par les formateurs impliqués dans le FRIP d'expérimentations concrètes auprès des apprentis (1), pour le retour d'expériences sur les expérimentations conduites dans les classes (2), pour le partage et l'élaboration de fiches-actions et de dispositifs d'explicitation de l'expérience (3) ;

– *trois jours dédiés à la formalisation des actions conduites et à l'analyse réflexive des évolutions et changements de postures vécus :* formalisation collective du document regroupant les fiches-actions et rédaction d'un document de synthèse venant capitaliser l'ensemble des fiches, supports et productions.

Programme de la RAF (phase 1)

Dates	Journées	Contenu
5/11/2012	Journée 1	Présentation du projet et approche EDE au CDE et partenaires
18/12/2012	Journée 2	Formation de 25 formateurs CFA CMA 37 + responsables pédagogiques partenaires
19/12/2012	Journée 3	Formation de 25 formateurs CFA CMA 37 + responsables pédagogiques partenaires
21/1/2013	Journée 4	Formation de 25 formateurs CFA CMA 37 + responsables pédagogiques partenaires
8/2/2013	Journée 5	Repérage des contextes et des enjeux, premières formalisations d'outils
29/3/2013	Journée 6	Formalisation des outils, structuration des étapes et séquences du dispositif
19/4/2013	Journée 7	Identification des contextes et plan d'action pour la mise en œuvre

20/5/2013	Journée 8	Reprise et description des actions conduites Définition des formats d'écriture
10/6/2013	Journée 9	Reprise des ateliers dans une démarche de portfolio Préparation de la semaine d'accueil
13/6/2013	Journée 10	Synthèse et mise en forme des outils pour production d'un ouvrage numérique collectif
9/2013	Journée 11	Journée de diffusion de l'expérimentation et des outils auprès des équipes éducatives du CFA CMA et des partenaires

L'accompagnement pour la professionnalisation des ingénieries pédagogiques intégrant les approches expérientielles s'est donc déployé en trois temps : le temps de la formation aux méthodologies (prenant appui sur des savoirs déjà là), le temps des expérimentations auprès des apprentis, le temps des retours d'expériences par partage au sein du collectif de pédagogues impliqués dans la recherche-action.

La recherche-action FRIP a été conduite en alternant les apports méthodologiques liés aux entretiens d'explicitation et aux méthodologies de guidance pour le réfléchissement de l'expérience (1), des ateliers d'expression et d'évocation de l'expérience entre pairs pour à la fois vivre et superviser les pratiques de guidance (2), des temps d'expérimentation auprès des apprentis et de retour d'expériences pour l'analyse croisée des constats et observations (3).

Collecte des données

Il a été préconisé aux formatrices et formateurs de tenir un carnet de bord lors des ateliers visant la mise en œuvre des expérimentations. Durant les différentes journées dédiées à l'accompagnement de l'équipe pédagogique impliquée, des retours d'expériences en groupe complet ont été animés. Ce sont durant ces temps d'expression sur les vécus des formateurs et des apprentis que les prises de notes ont eu lieu. Elles sont reprises pour mesurer l'impact de la recherche-action sur les pratiques pédagogiques.

Analyse des résultats de la RAF (pour la phase 1 : 2013-2016)

Plusieurs paramètres ont été formalisés pour permettre le suivi des processus d'appropriation de la démarche mobilisant les techniques de l'entretien d'explicitation, les évolutions de posture et l'évolution des conceptions concernant les acquis générés par la pratique en situation de travail.

- La connaissance et la compréhension des outils et techniques de l'explicitation, les premiers pas dans la mise en œuvre, et le vécu concret des effets des démarches réflexives sur l'expérience en formation. *Indicateurs :* structuration de repères méthodologiques pour la conduite des démarches d'explicitation (distinction « expérience concrète/expérience typique » ; détail de la description, savoir poser un contrat et tenir le cadre).
- La structuration d'actions pédagogiques dans les situations de l'alternance pour l'explicitation de l'expérience. *Indicateurs :* conception d'actions pédagogiques, conduite concrète dans les classes, méthodologie visant clairement l'expression de l'expérience, accompagnement de la description, reprise des échanges à partir des expériences et élaboration.
- La formalisation de dispositifs pédagogiques au campus : la structuration de dispositifs venant inclure dans les pratiques et les plannings de l'année scolaire des actions et ateliers visant les retours d'expériences, intégration dans les documents d'établissement de temps dédiés pour l'analyse des expériences et la formalisation des parcours d'apprentissage. L'inscription durable de l'expérimentation au sein du campus doit pouvoir se mesurer dans l'organisation pédagogique aux différents échelons du campus : dans l'organisation des plannings des enseignants (1) (voir les retours d'entreprises/niveau de la direction et coordination pédagogique), dans l'organisation des cursus pédagogiques/niveau des pratiques enseignantes), dans la formation des enseignants et formateurs (niveau du plan de professionnalisation des enseignants et formateurs/phase 2 de l'expérimentation).

Bilan de la recherche-action (réalisé fin 2013, consolidé en 2016)

La recherche-action a été conduite en neuf jours d'accompagnement, de décembre à juin, structurés sur trois séquences de trois jours : trois jours de formation, trois jours de mise en œuvre, trois jours de

formalisation. Concrètement, après deux journées de formation, en décembre 2012, les formateurs se sont engagés dans la première structuration d'une fiche-action, pour la conduite d'un premier atelier intégrant les approches de l'explicitation de l'expérience. Les trois journées de mise en œuvre ont conduit les formateurs à structurer une seconde fiche-action, mise en œuvre de nouveau auprès des apprentis. C'est cette seconde fiche-action qui a été reprise et formalisée dans le document final (trois exemples sont présentés à la fin de ce chapitre).

Bilan qualitatif exprimé par les formatrices et formateurs sur différents aspects de la RAF

- *Les séquences :* formation/expérimentation/formalisation. La recherche-action croise les dynamiques de formation pour l'acquisition des repères méthodologiques, suppose la mise en œuvre de ces méthodologies dans le cadre d'ateliers, nécessite des travaux de formalisation portant sur la production de fiches-actions et d'un écrit réflexif. *Observations :* bien que complexes et coûteuses en temps, ces opérations ont été produites par les formateurs durant les deux premières années de la RAF.
- *Contenus de la formation :* la formation a porté sur la méthodologie de l'explicitation, en lien avec les situations d'apprentissage dans le cadre de l'alternance. La formation a visé la connaissance et la maîtrise des premiers éléments nécessaires pour la conduite de séances et d'entretien de type explicitant : techniques de questionnement, distinction entre expériences génériques et expériences singulières, les trois temps de l'explicitation (évocation, rendre présente la situation, description, analyse). *Observations :* les retours formulés par les formatrices et formateurs indiquent une connaissance et une maîtrise (à entretenir) des repères pour la guidance de l'EDE, qui s'est amorcée à partir de février 2013, du fait notamment de la mise en œuvre des expérimentations dans le cadre d'ateliers d'entraînement ou de séquences avec les apprentis, et structurée par la production successive des deux fiches-actions.
- *L'engagement dans la démarche d'explicitation auprès des apprentis :* l'expérimentation a donc conduit les formateurs à s'engager très vite sur le terrain, sans véritable assurance de disposer des repères pour s'engager et conduire des ateliers et des sessions pédagogiques pour la mobilisation de l'expérience des apprentis. *Observations :* sur ce point, les ressentis sont contrastés et évoquent un sentiment d'avoir

été poussé un peu rapidement : *« J'aurais préféré disposer de plus de temps… » ; « Nous n'avions pas assez d'éléments pour commencer… »*

- *La structuration de fiches d'intervention permettant de structurer des fiches pédagogiques intégrant l'EDE à l'échelle du campus :* la formalisation s'est amorcée en février, pour s'intensifier en avril, mai et juin 2013. Pour la soutenir, entre cinq et sept articles ont été adressés, portant sur l'intelligence au travail, l'alternance, l'approche de l'explicitation, la posture professionnelle, l'ingénierie de formation. *Observations :* cette phase est vécue au moment des retours (en mai) avec un sentiment diffus de lassitude accompagné du sentiment de demande répétée de reprise. La diffusion des articles dès le début de l'expérimentation a eu pour fonction de favoriser l'acquisition d'un vocabulaire commun, pour penser et partager sur les pratiques d'explicitation dans les situations d'alternance. En mai, les priorités exprimées du groupe semblent se diriger vers un retour concret aux pratiques de l'explicitation pour perfectionnement.

Éléments relatifs aux conditions de mise en œuvre et de pérennisation de la RAF au campus

- *La constitution de binômes pour la conduite des ateliers d'explicitation :* ce point a été rappelé plusieurs fois et est souligné comme important pour plusieurs raisons : le fait d'intervenir en binôme sécurise la conduite de l'atelier ; les approches de l'analyse de l'expérience dans les situations d'alternance comportent en effet des incertitudes quant aux expériences qui vont être évoquées et partagées. Cette dimension de surprise possible est mieux contenue lorsque l'atelier est conduit en binôme. Sur le même plan, la coopération au sein du binôme, notamment par exemple entre formateurs de pratiques et formateurs en enseignement général, a un effet de connaissance et de compagnonnage venant consolider les dynamiques d'équipes. Ces dynamiques de coopération ont également un effet de transformation dans la relation avec les apprentis. Enfin, les binômes ont produit une dynamique d'intégration des nouveaux formateurs au sein de l'équipe pédagogique du CFA, cette dynamique d'intégration étant renforcée du fait des dimensions transversales de la démarche d'explicitation.

- *L'intégration des ateliers d'explicitation dans l'ingénierie de formation du CFA :* sans surprise, les formateurs ont décrit des difficultés pour trouver des espaces pour conduire des ateliers vécus comme « supplémentaires » par rapport à ce qui doit déjà être produit

du fait des programmes scolaires. Les retours sur ce point vont du sentiment d'une charge supplémentaire pas toujours utile (*« Ils sont déjà en difficulté avec le programme… »*, voire *« Ils n'ont pas le niveau… »*) au sentiment de disposer d'une approche « en plus », différente, venant concourir aux objectifs pédagogiques poursuivis. Les séances dédiées aux retours d'entreprise sont déjà intégrées dans les plannings. Ces temps sont alors identifiés comme des espaces privilégiés pour la conduite de sessions d'exploration et d'analyse de l'expérience. D'autres espaces ont été identifiés : la semaine d'accueil, par exemple. Le scénario privilégié est d'organiser deux ou trois ateliers dans l'année scolaire, soit à un rythme trimestriel.

- *La taille des groupes et les effectifs importants :* lors des retours des différents groupes, le critère de la taille du groupe a été plusieurs fois affirmé, parfois avec force. Les effectifs importants, dépassant les vingt apprentis, rendent la conduite de l'atelier difficile. L'intervention auprès de groupes comportant un effectif trop important sans possibilité d'une coanimation est jugée quasi rédhibitoire.

Bilan qualitatif portant sur les effets professionnalisants de la RAF

- *Posture de l'enseignement/posture de l'accompagnement :* les approches visant l'explicitation de l'expérience sont décrites comme un changement dans la manière de penser la fonction d'enseignement et de se positionner vis-à-vis des apprentis. L'entrée par l'expérience suppose de présenter les finalités poursuivies de l'atelier en indiquant aux apprentis que ce qu'ils ont mis en œuvre et fait durant leurs activités dans l'entreprise intéresse le groupe d'apprentis dans la formation, et contient une valeur à parité avec les savoirs enseignés. Ce « parti pris » pédagogique suppose de la part des formateurs une bienveillance *« a priori »*, décrite dans les termes suivants : *« L'explicitation suppose une posture bienveillante… nécessite une ambiance positive… »* L'approche pédagogique consistant à partir de l'expérience pour organiser les séquences pédagogiques nécessite de prendre appui non pas sur le programme et les savoirs à acquérir, mais sur les vécus des apprentis. Cette activité visant à accompagner le dire de l'expérience, pour ensuite le réfléchir de manière individuelle dans le cadre de travaux écrits, en sous-groupes ou en grand groupe, ne va pas de soi. Elle est vécue dans certains retours comme non prioritaire : *« On perd du temps, on ne fait pas le programme, ils sont déjà en retard… »* Elle peut également être vécue comme hasardeuse : *« On ne voit pas trop à*

quoi on aboutit… » Elle peut être vécue comme compliquée : *« C'est fastidieux, cela nécessite de bien maîtriser la méthode, de disposer déjà d'une expertise. »*

- *Le niveau d'exigence dans la démarche :* autres paramètres très présents dans les retours, le niveau d'exigence des formateurs dans les retours et la formalisation de l'expérience. La posture de l'enseignement conduit à une posture visant la vérification des connaissances des savoirs transmis, dans le plus d'exhaustivité possible. Concernant les retours d'expériences, régulièrement les formateurs se sont posé la question de l'exigence à avoir dans : la précision de ce qui est décrit (le niveau de détail), la manière avec laquelle les choses sont dites (la syntaxe et le choix du vocabulaire, notamment technique), la longueur des récits (récits très brefs, jugés trop brefs), la pertinence des expériences sollicitées… Le fait de prioriser l'expression plus que la restitution est vécu comme désorientant par les équipes pédagogiques.
- *Les dynamiques de groupe :* l'approche par l'explicitation porte également sur le changement des dynamiques entre apprentis eux-mêmes, entre formateurs eux-mêmes (dans le cadre du binôme, nous l'avons dit), et dans la relation formateur-apprentis. Les retours ont souligné la nécessité d'instaurer un climat de groupe respectueux de la parole de chacun, et cherchant à favoriser l'expression de tous. Cette importance de la dynamique de groupe fait également évoluer vers une posture ressentie comme mettant au centre la gestion des interactions dans le groupe, nécessitant de prendre en compte avec plus d'importance les interactions et dynamiques de groupe. Cette importance de la gestion du groupe nécessite une évolution des postures du formateur pouvant donner l'impression de devenir un animateur de session pédagogique au détriment des fonctions d'enseignement.
- *La guidance :* savoir cadrer, amener à préciser, inviter l'expression. Premier point : les retours portant sur les méthodologies de guidance et de questionnement relatifs à l'explicitation. Les questions relatives à la maîtrise des techniques de l'explicitation et la structuration de repères pour la conduite de séances ont été appréhendées lors des trois jours de formation (temps 1), lors de la mise en œuvre concrète des expérimentations (temps 2), lors de la formalisation des fiches-actions (temps 3). Les repères nécessaires à la mise en œuvre de l'approche par l'explicitation sont exprimés dans les échanges lors des sous-groupes : focalisation sur le « comment », formulation du type *« Je vous*

propose… », ciblage de situations singulières, description chronologique des situations, être garant du cadre, savoir contractualiser, etc. Les retours indiquent cependant une attente quant à l'assurance ou la réassurance sur la maîtrise de la pratique de l'explicitation. Ces attentes formulées tandis que les repères nécessaires à la guidance semblent installés sont révélatrices d'une perception encore complexe et sophistiquée de l'explicitation.

- *La structuration de fiches-actions :* l'action a conduit à engager les formateurs dans la production de fiches-actions, supposant de formaliser des objectifs, de définir le déroulement des séances, d'intituler chacune des séances, et de préciser les consignes pour la mise en œuvre concrète de l'action pédagogique. Cet exercice de définition et d'organisation de chacune des séquences de la session pédagogique, pour en penser les modalités concrètes de déroulement et les finalités poursuivies, est dit formateur en soi et a conduit plusieurs sous-groupes à repenser la manière dont les sessions de formation en général peuvent être organisées.
- *L'utilisation des ateliers d'explicitation :* la mise en œuvre d'actions prenant appui sur l'explicitation comme approche principale de la session est un sujet restant quelque peu en suspens. Nous l'avons vu précédemment, la mise en œuvre d'un atelier portant exclusivement sur l'exploration de l'expérience dans une durée d'une, deux ou trois séances d'une ou deux heures suppose une ingénierie assez construite : fiche-action, constitution de support, binôme (souhaité)… La mise en œuvre de ces ateliers suppose une ingénierie maîtrisée tant sur le plan des pratiques pédagogiques que de l'ingénierie de formation et donc de l'organisation.
- *L'utilisation de l'explicitation « au fil de l'eau » :* les repères structurés pour la guidance de séquences d'exploration de l'expérience sont mobilisables dans les cours et les sessions pédagogiques, sur des temps courts, ou lors de moments précis. Cette seconde utilisation des approches de l'explicitation a été évoquée par plusieurs enseignants, comme modalités des cours et enseignements : mobilisation d'une situation vécue pour illustrer le cours, tour de table de situations avant le lancement du cours, choix d'une activité précise et recherche de situations concrètes en groupe-classe ou en sous-groupes.

L'intégration des pratiques d'explicitation dans les pratiques pédagogiques du CFA peut donc varier entre dispositifs comprenant plusieurs sessions intégralement conçues pour l'explicitation de

l'expérience, une session particulière d'une fréquence trimestrielle venant ponctuer la fin d'un cycle ou la reprise des enseignements, et le non-balisage de temps dédiés conduisant à l'intégration au fil des enseignements de moments explicitants dans les cursus.

Références bibliographiques

CHAUVET, A. (2012). « Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ? » *Éducation permanente*, 192, 131-141.

Annexe
Exemples de fiches pédagogiques structurées dans le cadre de la RAF

ATELIER CRÉÉ PAR STÉPHANIE VILLAIRE Formalisation des compétences pour l'insertion professionnelle	**THÉMATIQUE EMPLOYABILITÉ** L'atelier comprend deux sessions
OBJECTIFS En lien avec un travail éditorial que les apprentis doivent mener tous les mois à partir de revues professionnelles, et en concertation avec l'enseignante de pratique : • La séquence doit conduire à prendre conscience que le chemin parcouru est un parcours de professionnalisation. • Le but est de formaliser les compétences acquises depuis l'entrée dans le monde du travail, et de déterminer des indicateurs de réussite. • Analyser son expérience et son parcours professionnel et produire un document exploitable ultérieurement pour la construction de son *curriculum vitae*	
PREMIÈRE SESSION De mon arrivée dans le monde du travail à aujourd'hui	
DÉROULEMENT	**CONSIGNES**
Phase 1 – Présentation des objectifs **Phase 2** – S'entraîner à fouiller dans sa mémoire : se remémorer un moment qui paraît anodin **Phase 3** – Constater que nous stockons dans notre mémoire des informations banales et habituelles et que nous sommes en capacité de les verbaliser	**Consigne 1** – Je vous invite à m'écouter puisque je vais présenter les objectifs de la séquence (grand groupe) **Consigne 2** – Exercice : je vous propose de vous remémorer ce que vous avez vu, fait et senti ce matin, sur votre trajet, depuis que vous avez fermé la porte de chez vous (5 min) **Consigne 3** – Que constatez-vous ? Nous allons écouter le récit de votre

Phase 4 – Mettre en action sa mémoire pour transcrire les compétences acquises **Phase 5** – Construction d'une frise chronologique qui inscrit dans le temps les situations d'apprentissage	trajet. Votre récit retranscrit-il tout ce dont vous vous souvenez ? **Consigne 4** – Nous allons nous accorder sur un certain nombre de mots : savoirs, savoir-faire, savoir-être, faire-savoir et compétence **Consigne 5** – En binôme, et en 1 h 15, je vous convie à vous interroger mutuellement, en posant des questions à votre collègue. N'interrogez pas le pourquoi, mais le comment. Par exemple : « Le premier jour de travail, j'ai fait le ménage…, puis je me suis lavé les mains avant de… » Comment peut-on nommer cette action ? L'intervieweur prend des notes sur ce que dit l'interviewé Productions attendues : frise chronologique qui inscrit dans le temps les situations d'apprentissage
DEUXIÈME SESSION De mon parcours à mes compétences	
DÉROULEMENT	**CONSIGNES**
Phase 1 – Reprendre la frise et faire de ces situations des compétences	**Consigne 1** – Je vous invite à relire ce que vous aviez écrit la dernière fois et à associer une image à chaque compétence. Vous pouvez consulter votre intervieweur pour lui demander son avis *Productions attendues :* • Power Point : exposer ses compétences • Mental Map : mettre en lien ses compétences
POINTS DE VIGILANCE	
La phase 4 nécessite de s'accorder et de définir ensemble des notions : savoirs, savoir-faire, savoir-être, faire-savoir et compétence Durée : 5 heures	

<table>
<tr><td>ATELIER CRÉÉ PAR
JEAN-YVES BOULESTEIX
Formalisation des compétences pour l'insertion professionnelle</td><td>THÉMATIQUE
ANALYSE DE PRATIQUES
L'atelier comprend trois sessions</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBJECTIFS
Dans la pratique de votre métier, il s'est produit un imprévu. Identifiez-le et décrivez en détail par écrit ce qui s'est produit. Comment avez-vous réagi à cette situation ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">PREMIÈRE SESSION
Analyse d'une situation professionnelle</td></tr>
<tr><td>DÉROULEMENT
Phase 1 – Présentation de l'atelier et des objectifs poursuivis
Phase 2 – Distribution du support papier (annexe 1)
Phase 3 – Je vous laisse un temps de réflexion
Phase 4 – Constitution de quatre groupes de trois apprentis
Phase 5 – Mettre par écrit le récit
Phase 6 – Saisie des écrits
Phase 7 – Faire une synthèse</td><td>CONSIGNES
Consigne 1 – Lieu, date, heure, météo, contexte, personnes présentes, conséquence, détails, solutions, le final
Je vous demande de décrire par ordre chronologique le déroulement d'un imprévu survenu dans le contexte de votre expérience en entreprise
Consigne 2 – Je réponds aux questions des apprentis
Je vous demande de reporter sur ce support papier le récit de l'apprenti interrogé
Consigne 3 – Je vous laisse 10 minutes de réflexion pour trouver votre idée et 30 minutes par apprenti pour votre récit
Phase 4 – Je mets au tableau la composition de chaque groupe et je vous demande de vous rassembler par trois en vous dispersant dans la salle
Phase 5 – Dans chaque groupe, un apprenti fait son récit, un autre apprenti consigne sur le support et doit recentrer par des questions le déroulement du récit pour obtenir plus de précisions, le troisième observe et aide l'apprenti qui prend les notes
Phase 6 – Je vous demande de taper votre propre récit et de le modifier si nécessaire sur le support informatisé
Phase 7 – Je vous demande de lire à haute voix votre récit pour un échange professionnel</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">DEUXIÈME SESSION</th></tr>
<tr><td colspan="2">OBJECTIFS
Chaque apprenti, à partir de son récit, identifie l'« imprévu » et doit proposer deux ou trois solutions ou scénarios qui auraient pu permettre de gérer cet imprévu</td></tr>
<tr><th>DÉROULEMENT</th><th>CONSIGNES</th></tr>
<tr><td>Phase 1 – Exercice à partir du récit sur l'imprévu
Phase 2 – Distribution du support créé
Phase 3 – Je vous explique le pourquoi de l'exercice qui entre dans une expérimentation pédagogique et qui fait partie d'un projet CFA ; tout ce travail est présenté à la région
Phase 4 – J'ai constitué quatre groupes de trois apprentis. J'explique aux apprentis les raisons de mon choix
Phase 5 – Je vérifie si tous les apprentis ont compris et réponds aux questions si besoin
Phase 6 – Je lance l'exercice
Phase 7 – Lecture de l'ensemble des deux exercices avec la classe entière</td><td>Consigne 1 – Je vous propose aujourd'hui, à partir de votre récit sur l'imprévu, de l'identifier et de proposer une ou deux solutions ou scénarios pour gérer cet imprévu
Consigne 2 – Je vous explique comment nous allons procéder. Dans un premier temps, chaque apprenti va relire son récit et aura 20 minutes pour réfléchir et écrire sur le support ses solutions
Consigne 3 – Je vais vous détailler le but de l'exercice. Le but est d'échanger sur les solutions trouvées par chaque apprenti. Dans chaque groupe, le débat doit permettre d'échanger, voire de proposer d'autres solutions
Je vous demande si vous avez bien compris l'exercice
Consigne 4 – J'ai inscrit sur le tableau la liste de chaque groupe. Je vous demande de vous déplacer pour former ces mêmes groupes
Consigne 5 – Je vous donne plus de détails et de pistes pour une meilleure compréhension de l'exercice
Consigne 6 – Je vous demande à la fin de l'exercice de taper votre travail sur support informatisé
Consigne 7 – Je vous propose de lire à haute voix vos deux exercices, d'écouter d'autres expériences et de partager un moment professionnel</td></tr>
</table>

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

TROISIÈME SESSION	
Reprise des productions des apprentis et formalisation d'un écrit	
DÉROULEMENT	**CONSIGNES**
Phase 1 – Le travail du récit a déjà été réalisé *(voir annexe 1, exercice 1)*	**Consigne 1** – Création d'un support intitulé : « Développement sur l'imprévu »
POINTS DE VIGILANCE	
• Exercice plus compliqué pour des apprentis 1re année • Motiver les apprentis à ce nouvel exercice • Savoir répéter les consignes et surtout être vigilant sur le déroulement	

SUPPORT TRAVAIL ANNEXE 1 **« DESCRIPTION D'UN IMPRÉVU »**
Retour sur un moment vécu dans l'exercice de votre métier
Je vous propose de vous souvenir d'un imprévu qui est survenu depuis le début de votre apprentissage ayant comme point central le travail dans votre entreprise. Je vous demande de l'identifier et de le décrire par ordre chronologique en précisant tous les détails en faisant appel à votre mémoire. Exemples : la date, l'heure, le lieu, la météo, le transport, les personnes présentes, l'environnement, les circonstances, les conséquences, les solutions, etc. Vous avez 30 minutes par apprenti et vous formez un trinôme. …… …… …… ……

SUPPORT TRAVAIL ANNEXE 2 **« DÉVELOPPEMENT SUR L'IMPRÉVU »**
Objectif
Chaque apprenti à partir de son récit identifie « l'imprévu » et doit proposer deux ou trois solutions ou scénarios qui auraient pu permettre de gérer cet imprévu
Explication de l'exercice
• Constitution de 4 groupes (trinômes). • Chaque apprenti dispose de 20 minutes pour réfléchir et noter ses solutions sur le support. • Après l'écrit, chaque apprenti lira ses solutions au groupe.

• Le but, dans chaque groupe, est d'échanger sur les solutions trouvées par chaque apprenti. À l'intérieur de chaque groupe, le débat doit permettre d'échanger, voire de proposer d'autres solutions. • Le contenu de vos échanges sera consigné sur le support distribué en fonction de chaque thème. • Quand le travail est terminé, une restitution globale de tous les groupes est réalisée.
Thème de l'imprévu : …… …… …… …….
Solutions ou scénarios retenus : …… …… …… ……..
Autres solutions soumises dans le groupe : …… …… …… ……...

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

DEUXIÈME PARTIE

Le dispositif de recherche-action « Accompagnement et explicitation » au campus des métiers

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Introduction

Penser l'expérience dans les centres de formation pour apprentis : des enjeux sociopolitiques aux méthodes coopératives

Gilles LANGLO

Lorsque l'on me confie la direction du centre de formation d'apprentis de la chambre de métiers d'Indre-et-Loire, fin 1991, le maître mot de l'ordre de mission qui m'est donné est simple : « développement ». *Développement du nombre d'apprentis, développement du nombre de diplômes ; création et développement des niveaux quatre (BM, bac pro, BTM, BP) ; mise en place progressive de filières avec les premiers BTS dès 1993*. Le mot « pédagogie » ne fait pas partie des éléments du développement, n'en est pas constitutif. Pour faire de l'apprentissage, il faut des entreprises, des jeunes, des classes, des professeurs, comme autant d'ingrédients d'un mélange. Comment apprend-on ? Quelle articulation entre connaissance et apprentissage d'un métier, entre les champs des enseignements généraux et le champ professionnel ? Former et enseigner, est-ce la même chose ?...

Autant de questions qui sont aux antipodes des préoccupations manifestées. Une pratique non décrite ni précisée doit permettre à tous ces ingrédients de produire le résultat escompté. Il ne s'agit pas là d'une situation spécifique à ce CFA mais bien plus une ignorance propre au système. La tutelle des CFA est essentiellement alors celle de l'Éducation nationale : tutelle administrative, financière et pédagogique[4]. On rencontre des inspecteurs très soucieux du calcul du nombre d'heures apprentis[5], de la légitimité des agréments des maîtres d'apprentissage, de ce que les formateurs fassent bien l'objet d'une

4. À cette époque, les lycées professionnels connaissaient des difficultés et l'apprentissage était perçu par l'Éducation nationale comme une concurrence. De là à penser qu'il fallait en maîtriser et limiter le développement…
5. Elles permettaient de calculer le montant des subventions. Certains de ces « contrôleurs » iront jusqu'à vérifier l'heure des sonneries pour connaître le nombre de minutes des séquences pour diminuer substantiellement le financement.

« non-opposition à l'autorisation d'enseigner »[6], de l'efficience des demandes d'achats de matériels, etc., mais bien peu d'inspecteurs accompagnant la compréhension des enseignants de leur rôle, hormis quelques-uns, très rares, tous issus de l'alternance développée dans les maisons familiales rurales[7]. Cette pratique porte cependant un nom : la « pédagogie de l'alternance ».

Première période : 1990-2010

Les années 1990 sont des années de tâtonnements, de tentatives de compréhension de cette pédagogie et de ce qu'elle implique. Mais la plupart de ces errances aboutissent à des impasses : formations des maîtres d'apprentissage, formations des enseignants, mise en place d'outils comme des tableaux de stratégie, des tableaux de compétences, etc. Pour bien comprendre l'aspect erratique ressenti durant ces années, il faut prendre en compte le fait que l'apprentissage n'est conçu qu'à travers le prisme de l'enseignement, du modèle scolaire, dont sont issus tous les acteurs (enseignants, inspecteurs, équipes d'encadrement… et même les professionnels qui gardent en eux le modèle de l'école comme référence pour se représenter le CFA). Les modes d'organisation (matières, classes, répartition des heures, etc.), d'évaluation, de conception des contenus sont pensés à partir d'un « moule » scolaire.

Il s'agit alors d'un véritable système dans lequel les formateurs peinent à prendre de la distance pour l'interroger. Bien plus, ils se trouvent pris dans une forme d'injonction paradoxale entre la logique de l'enseignement et la nécessité de prendre en compte selon une dynamique individualisante ce qui fait intrinsèquement l'apprentissage : l'expérience en situation d'alternance.

Mais ce qui est vrai pour les formateurs l'est aussi pour l'équipe de direction du CFA. Le besoin de partager cette difficulté et l'évidente nécessité de la problématiser font partie des déclencheurs de

6. En effet, le dossier Cerfa adressé à l'Inspection de l'apprentissage pour chaque enseignant de CFA s'intitulait « demande de non-opposition à l'autorisation d'enseigner ». Ainsi, l'enseignant n'était pas directement autorisé à enseigner mais ne faisait pas l'objet d'une opposition.
7. Les MFR ont depuis longtemps et bien avant la loi de 1971 développé une modélisation et une conceptualisation de cette pédagogie de l'alternance.

l'engagement des acteurs du campus dans une approche collective telle que celle mise en œuvre dans le cadre de la recherche-action-formation. D'abord au sein du réseau des chambres de métiers, en mettant en place et en animant un groupe régional puis en initiant et coanimant un groupe national de recherche et de formation. Il faut dire que la prise de conscience de la nécessité de faire évoluer le modèle dans son ensemble en agissant localement, régionalement et nationalement s'est produite de manière graduelle. Au départ, il est plus juste de parler d'une sorte d'intuition, qui s'est progressivement vue confortée par les échanges et l'expérience. Il s'agit d'une démarche qui s'est construite sur plus de dix années.

Deuxième période : 2000-2013

Après la mise en place en 2008 de l'Ardir (association régionale de directeurs de centres de formation d'apprentis), dont j'ai assumé la présidence et qui fera partie de la Fnadir (Fédération nationale des associations de directeurs de CFA)[8], j'ai occupé les fonctions de vice-président de cette fédération et j'en serai élu président[9] en décembre 2013 sur les bases d'un projet que je proposai dont voici un extrait :

> *Dans notre génie national, j'entends par là non pas l'Éducation nationale mais ce moule duquel nous sortons tous et dont l'Éducation nationale est à la fois le résultat et l'instrument, ce génie national donc affirme le primat du savoir : le savoir absolu, le plus détaché possible de l'acte, de son utilisation. Il y a les savoirs purs et les savoirs d'usage.*
> *Il suffit pour illustrer ce fait de regarder nos efforts quasi désespérés pour accorder sa valeur aux acquis de l'expérience. Un diplôme par l'expérience, c'est bien, c'est même valorisant, mais valorisant parce qu'avant tout décrivant une démarche individuelle méritante.*
> *C'est donc le statut de l'expérience qui est au cœur du sujet : quelle valeur cette expérience a-t-elle ? Quelle vertu lui reconnaît-on dans le processus d'acquisition de la compétence ? Y a-t-il dans l'expérience des occasions d'apprendre d'un autre type que celles que propose l'école du savoir et des contenus ?*

8. La Fnadir compte à cette époque 22 associations régionales regroupant plus de 500 directeurs de CFA, formant plus de 300 000 apprentis du CAP à bac + 5.
9. C'est toute une équipe qui porte ce projet, au sein de laquelle je souhaite souligner l'apport déterminant de Colette Lucien, directrice du CFA Vinci, et de Robert Dufour, directeur à l'époque du CFA de la CMA 49 et qui assurera les fonctions de secrétaire national de la Fédération.

> *Je vous le dis, nous sommes assis sur un tas d'or : pas celui de la taxe d'apprentissage… celui-là, il est plus difficile à saisir. Non, je parle de ce qu'intrinsèquement l'apprentissage porte en germe, ce qui nous manque dans notre système de valeurs concernant la formation en France : la reconnaissance de la richesse de l'expérience et l'abandon du primat du savoir.*
> *Et pourquoi cette richesse correspond-elle plus que jamais à notre contexte ? Parce que celui-ci se caractérise par le changement et la complexité. Changement et complexité qui réclament des individus et des organisations des capacités d'adaptation collectives et individuelles en organisant leur rapport au vivant, à l'expérience, bref en sachant apprendre de leur expérience.*

Cette proposition d'orientation date de 2013 et est le fruit d'une longue prise de conscience nourrie de l'expérience du campus de la chambre des métiers d'Indre-et-Loire. Ainsi, dès le début des années 2000, des moyens ont été mis en place au sein du campus pour favoriser la recherche pédagogique : groupes de travail permanents, plusieurs semaines par an de formations collectives (conférences, ateliers, production, etc.) pour l'ensemble du personnel. C'est ainsi plus d'une centaine de salariés qui participent à cette réflexion.

Mais cette réflexion collective a impacté largement l'équipe de direction. Elle se compose à l'époque, outre le directeur, d'une responsable pédagogique qui a en charge l'organisation de la formation, d'un responsable de l'animation et du projet éducatif, d'un responsable des services généraux et d'une assistante de direction, responsable du service administratif. Elle sera étoffée d'une chargée de mission sous l'autorité du directeur et dont le rôle est d'animer la recherche pédagogique.

J'ai bien perçu à ce moment-là la nécessité de redéfinir notre rôle de direction mais aussi de nous outiller conceptuellement. L'équipe de direction du campus a participé à plusieurs formations chaque année : outre le fait de construire un collectif, ces formations ont permis l'appropriation collective d'outils pour mieux comprendre l'apprentissage et la nature des difficultés rencontrées. C'est lors d'une de ces formations que fut abordé le concept d'expérience ainsi que son explicitation avec les travaux de Vermersch. Ce fut un moment d'éclairage déterminant.

Prendre de la distance avec la question de la compétence pour regarder ce qu'est l'expérience : un changement de point de vue qui permet de questionner l'ensemble. Cela permet de changer de regard

pour comprendre ce qui fait obstacle au cours de l'apprentissage : l'expérience ne s'enseigne pas, ne peut se transmettre. Or, il n'y a pas d'apprentissage sans expérience. Il s'agit donc d'adopter une posture d'accompagnement permettant d'expliciter cette expérience afin de formaliser les processus d'apprentissage. Autrement dit, ouvrir un espace à la singularité de l'expérience et favoriser un recul qui permette à l'apprenti de la faire sienne.

2017 – Démarrage de la recherche-action-formation (RAF)

La formation à l'explicitation de l'expérience pour les cadres et les formateurs a permis la condensation de tous les tâtonnements et recherches antérieures en favorisant la compréhension de ce qui fait la valeur intrinsèque potentielle de l'apprentissage. Elle a permis de mieux saisir également en quoi le système de contraintes propre à l'administration générale de l'apprentissage freinait la concrétisation de son potentiel pédagogique. Mais, ce faisant, nous comprenions qu'il ne s'agissait plus de trouver un modèle pédagogique extérieur et tout pensé mais bien plus de mettre l'ensemble de notre organisation en dynamique de recherche. Grâce à l'appui du conseil régional, nous avons eu la chance de pouvoir initier une démarche de recherche-action centrée sur l'expérience et son explicitation[10].

Voici une description rédigée à l'époque pour le conseil régional en lui proposant un élargissement de la démarche :

> *Cet effort important de formation poursuit un objectif de professionnalisation des acteurs. Mais cet objectif, dans le terme de « professionnalisation » lui-même et dans la méthodologie choisie de recherche-action, traduit un enjeu plus important encore qu'une simple formation de formateurs. Il s'agit en effet de permettre à des professionnels de la pédagogie de l'apprentissage que sont les formateurs de CFA de réfléchir à leurs pratiques. Mais ces pratiques s'inscrivent elles-mêmes dans un modèle pédagogique non stabilisé. Il s'agit non moins que d'accompagner ce modèle à se révéler, à accoucher de lui-même, en se nommant lui-même, en s'affirmant dans des expériences et des mots.*

10. La nécessité d'une forte implication active au niveau national s'est trouvée largement justifiée par la suite avec la réforme de la formation professionnelle avec laquelle la gestion de l'apprentissage, outre qu'elle s'élargissait à la formation continue, voyait le rôle des branches nationales devenir principal.

> *On n'est donc pas dans une formation classique relative à un référentiel établi permettant de « mouler » les formateurs mais dans un mouvement double qui, par un travail sur l'expérience, permet de professionnaliser et de définir le modèle. Il ne s'agit pas d'un effort de maïeutique qui permettrait aux formateurs de découvrir, par un questionnement pédagogique judicieux, de se rapprocher d'un modèle connu de ceux qui seraient leurs maîtres, mais d'une volonté bien plus ambitieuse partant du postulat que l'apprentissage d'aujourd'hui est en train de se révéler à travers les pratiques de chacun de ces formateurs. Professionnalisation donc, mais dans une dynamique d'accompagnement au changement, un changement pour un modèle en cours de stabilisation. Statut de l'expérience dans l'apprentissage, place des différents acteurs, système de relations, émancipation par rapport aux modèles de référence travail et école… à chacune de ces questions il convient de substituer aux réponses théoriques et préformatées celles que la recherche présente découvre.*
> *Or, cet effort, s'il était circonscrit à cet objectif et à ce niveau d'acteurs, serait sans doute déjà intéressant mais probablement voué à l'érosion et à l'enlisement. Ce qui fait l'originalité de l'approche régionale telle que voulue par la direction de l'apprentissage c'est son entrée plus globale dans la question.*
> *(…)*
> *C'est bien l'ensemble de la chaîne d'acteurs du CFA qui se trouve accompagnée dans la démarche de professionnalisation. Et, si l'enjeu des formateurs est d'inventer ensemble une pédagogie, l'enjeu des responsables pédagogiques est d'accompagner cette invention en organisant au jour le jour le travail des équipes et des formations quotidiennes du CFA, et l'enjeu des responsables de CFA est de diriger l'ensemble dans le double sens du terme, d'organisation et de mise en perspective. Et c'est parce que l'ensemble des acteurs se trouve mobilisé dans cette recherche-action que cet effort de professionnalisation des formateurs trouve son efficience et sa possible durabilité.*
> *Un autre enjeu tout aussi déterminant pour l'avenir de l'apprentissage réside dans la capacité des acteurs à organiser cet ensemble d'actions, d'expériences et d'innovations. Organiser au-delà des frontières de chaque structure, organiser pour mutualiser, organiser pour apprendre plus, organiser pour créer de l'intelligence collective. C'est autour de ce dernier mot sans doute que l'on peut agréger cet enjeu : collectif. Il s'agit, en se donnant des modalités de collaboration et de pilotage, de passer d'un travail collectif à un collectif de travail.*

Ainsi, le rôle du directeur et de l'équipe de direction dans cette perspective a dû nécessairement se transformer en en modifiant la compréhension.

Parmi les moyens déterminants lors de la mise en œuvre de la recherche-action-formation (RAF), je tiens à souligner l'accompagnement de l'Université de Tours dans la recherche-action

menée. Il a fallu prévoir du temps de formation et de recherche pour les formateurs et pour les retours collectifs et ouvrir des espaces de liberté pour l'expérimentation. Il s'agissait pour eux d'inventer et de comprendre leur propre expérience qui, comme toute expérience, est singulière. Pour l'anecdote, un mot revenait sans cesse dans nos échanges avec Sandrine Cesvre et Benjamin Déchelle (l'actuel directeur du campus) : celui de « vacuité ». Il nous semblait qu'il ne pouvait y avoir apprentissage, chez le jeune et chez l'adulte, sans un espace de choix personnel qui donnerait sa singularité à l'expérience.

En synthèse

S'émanciper d'un modèle pour en inventer un autre est insécurisant : cela consiste à remettre en question sa propre base de références sans savoir à l'avance ce que l'on trouvera. Nous sortons tous de l'école et sommes « moulés » dans ce modèle, il n'est donc pas évident de changer de perspective. Cela représente un risque qu'il faut prendre. Cette prise de risque demande à être accompagnée, encouragée et valorisée. Et ce d'autant plus que l'ensemble des formateurs ne se mobilise pas au même rythme. Il faut que les avancées de certains éclairent et rassurent d'autres afin que le mouvement s'amplifie et se généralise. Le regard et les conceptions des enjeux pédagogiques concernant la pédagogie de l'alternance entre acteurs s'en trouvaient aussi modifiés : nous étions co-chercheurs et par ce « co » l'estime de soi et l'estime réciproque entre acteurs en étaient renforcées.

Dans cette démarche composée d'expériences individuelles et variées, ce que j'appelais « raconter l'histoire » était me semble-t-il indispensable : resituer à chaque étape d'où l'on venait, où chacune et chacun en était et quel axe de poursuite était alors donné. Il me semblait important que le directeur assure ce rôle. Cela participait de la rassurance évoquée plus haut mais permettait aussi à chacun de se situer dans une démarche d'ensemble tout en donnant à ceux qui n'étaient pas encore mobilisés la possibilité de se mettre en mouvement sans le sentiment d'avoir raté le départ. Cette situation de recherche et de réflexion permanente a été le socle d'un réel compagnonnage entre l'équipe de pilotage du dispositif et l'équipe de direction. L'ouvrage qui résulte de cette recherche-action-formation, et tout spécialement les articles contenus dans cette deuxième partie, permet de prendre connaissance des travaux conduits, de l'implication des équipes, des

résultats atteints et du chemin parcouru. Il est le résultat de l'implication de l'ensemble des acteurs du campus, du conseil régional du Centre et de la direction de la chambre de métiers d'Indre-et-Loire, et en particulier son secrétaire général, Jean-Pierre Freudenreich, ainsi que l'ensemble des artisans élus du bureau.

Références bibliographiques

COMBES, M.-C. (1986). « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle ». *Formation Emploi*, 15, 18-36.

CESVRE, S. & LANGLO, G. (2011). « Apprendre à réfléchir son expérience. Une recherche-action sur l'explicitation en situation d'alternance ». *Éducation permanente*, 196, 87-98.

DENOYEL, N. (2012). « Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle ». *Éducation permanente*, 193, 105-118.

GEAY, A. (1985). *De l'entreprise à l'école : la formation des apprentis*. Paris : Éditions universitaires.

OZANAM, J. (1973). « Les maisons familiales, un anti-enseignement ». *Éducation et développement*, 84, 42-55.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 4

De la conception de la recherche-action-formation à l'accompagnement de l'implication des équipes

Sandrine CESVRE-AURÉJAC

> *Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. Mais du coup, ceux qui agissent doivent pouvoir jouer avec le genre ou, plus rigoureusement, jongler avec les variantes qui animent la vie du genre* (Clot & Faïta, 2000 : p. 15).

La formation par l'alternance, qui trouve son ancrage législatif dans la loi Astier de 1919 et son ancrage pédagogique avec le mouvement des MFR (maisons familiales rurales) dès 1937, se voit reconnue par l'État comme partie intégrante du système éducatif en 1971, avec la loi portant création des CFA (centres de formation d'apprentis). Cette loi présente le mérite de reconnaître le pouvoir d'apprenance aux situations vécues au travail, à travers l'exercice d'un métier et des relations qu'il inclut. Elle pose clairement les savoirs acquis par l'expérience à égalité avec les savoirs académiques. Elle affirme la primauté de l'expérience dans l'acquisition des savoirs, dans son processus pédagogique : le CFA se situe en complémentarité de l'entreprise dans le processus de formation de l'apprenti. Elle fait le pari que ce processus pourra être validé par le système certifiant du ministère de l'Éducation nationale. Quelle que soit l'origine des candidats : que le cursus soit vécu en « temps plein scolaire » ou dans le cadre de l'alternance, les épreuves d'examen menant à la certification sont les mêmes. Rappelons qu'après cette loi, il faudra attendre un peu plus de trente ans, avec la loi de 2002 sur la VAE, pour que l'expérience puisse être certifiée et ainsi reconnue à hauteur des savoirs académiques. Ce texte de 1971 va cependant poser *le paradoxe de la scolarisation de la formation expérientielle*. Les temps vécus au CFA sont construits autour de programmes scolaires avec des temps par matière d'enseignement, des professeurs, des salles de classe, laissant peu d'espace à la réflexivité sur le vécu en entreprise. C'est pourtant bien cette réflexivité qui est apprenante. La formation expérientielle est définie par Gaston Pineau de la manière suivante : « une formation par contact direct, mais réfléchi. Par contact direct,

c'est-à-dire sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots et donc sans différé, à chaud, du moins pour sa genèse » (Pineau & Courtois, 1991 : p. 29).

Par ailleurs, la loi de 2014, dans l'article 15 du chapitre 2, annonce :

> *Les centres de formation d'apprentis apportent, en lien avec le service public de l'emploi, en particulier avec les missions locales, un accompagnement aux apprentis pour prévenir ou résoudre les difficultés d'ordre social et matériel susceptibles de mettre en péril le déroulement du contrat d'apprentissage.*

On voit ainsi apparaître un élargissement des compétences attendues par l'État, qui enjoint les CFA et par extension leurs enseignants/formateurs à accompagner la vie sociale de leurs apprentis, sans pour autant leur donner de moyens supplémentaires pour accomplir cette mission.

Les CFA se voient ainsi contraints à une forme de débrouillardise. Il leur faut trouver des espaces et des moyens pour que les fondamentaux de la pédagogie de l'alternance puissent être mis en œuvre et que l'activité réflexive des apprentis sur leur expérience vécue puisse être accompagnée. Ces paramètres conduisent alors à s'interroger sur les compétences devant être détenues par les équipes pédagogiques des CFA, leurs formateurs et les niveaux de professionnalisation requis. C'est selon cette perspective que ce chapitre interroge les dynamiques de professionnalisation au sein des équipes pédagogiques du campus des métiers de Joué-lès-Tours durant la recherche-action-formation. Il comporte trois sections : la présentation d'un cadre pour penser les processus de professionnalisation au sein des équipes pédagogiques dans l'alternance ; l'identification des relations entre recherche-action et dynamiques de professionnalisation ; l'examen des processus de professionnalisation observables *via* la recherche-action conduite au campus des métiers et de l'artisanat d'Indre-et-Loire.

Situation de l'auteure dans le cadre de la recherche-action au campus des métiers

Avant d'amorcer le travail d'étude sur les dynamiques de professionnalisation, quelques éléments d'ordre biographique sont proposés dans cette section. Je suis ingénieure pédagogique au campus des métiers depuis une dizaine d'années, avec une mission de recherche

et développement. Cette fonction créée au campus par le directeur du CFA en poste à ce moment-là, Gilles Langlo, traduit la volonté de l'équipe de direction de faire vivre une pédagogie de l'alternance et d'accompagner les équipes pédagogiques par différents types d'action de formation au sein de l'établissement. L'inscription d'une fonction « recherche » au campus signale également l'attention portée aux pratiques pédagogiques qui sont constamment en mouvement et chaque jour confrontées à de nouvelles problématiques. Si de nombreux praticiens-chercheurs ont largement contribué à conceptualiser et modéliser cette pédagogie, les actualités et enjeux politiques portés par les gouvernements successifs engagent institutionnellement les équipes à toujours renouveler leurs questionnements, leurs pratiques, en tenant compte de la singularité de chaque établissement : son histoire collective, le champ de métiers qu'il couvre, sa situation géographique. Par ailleurs, la culture du « professorat » est tellement ancrée, dès qu'il s'agit de mettre un groupe d'« apprenants » face à un formateur, que la recherche d'autres postures est quotidiennement à l'épreuve, à veiller, à « é-veiller », à « sur-veiller ». Enfin cette forme d'apprentissage qui se situe dans un entre-deux, entre l'école et le travail, mais résolument du côté de la formation expérientielle, est toujours à défendre, à valoriser et à socialiser. En effet, cet « entre » fragile, qui génère une tension entre deux mondes qui trop souvent s'ignorent, demande une vigilance de chaque instant :

> *Faire travailler des écarts, ce n'est pas pour autant clore des mondes, mais bien l'inverse : ouvrir un espace réflexif ; c'est que l'écart, en même temps qu'il sépare, met en tension, je l'ai dit, met au travail ce qu'il a séparé ; et qu'il est par là exploratoire des deux côtés* (Jullien, 2012 : p. 42).

La tentation est grande de faire d'un côté de la formation par apprentissage un instrument de fabrication de main d'œuvre productive et rentable rapidement pour répondre à des impératifs économiques et lutter contre le chômage et, de l'autre, un espace déconnecté du réel de l'agir au travail en dispensant des savoirs académiques pensés de l'extérieur. La recherche sur les pratiques pédagogiques dans le domaine de l'alternance engage à penser la professionnalisation des formateurs comme un processus toujours inachevé. Cette fonction de recherche, interne à l'établissement, m'engage donc comme chercheure impliquée : « parcourir en tous sens » puis « essayer de découvrir quelque chose ou quelqu'un » (Rey, 2012 : p. 692).

Dans ce travail de « parcourir en tous sens », il s'agit de réfléchir aux intentions d'une recherche pragmatique et aux directions qui peuvent être prises, en mettant ces deux aspects en cohérence. Les intentions qui se fondent sur des valeurs éducatives et pédagogiques partagées avec l'équipe de direction, en lien avec les actualités qui traversent le CFA, sont à mettre en dialogue avec l'organisation de l'institution et ses acteurs. Cela signifie qu'il faut en permanence porter l'*intention* de l'institution, qui s'inscrit dans un futur, donc dans un « prévu », tout en portant une *attention* aux acteurs, qui s'inscrit dans le quotidien, donc dans les « vécus » des acteurs (singuliers et collectifs). Mon rôle est alors de relier l'ensemble de ces pôles, de les animer, de faciliter le dialogue, et de penser l'ingénierie de la recherche. Dans la recherche-action qui fait l'objet de cet article, nous avons sollicité Hervé Breton, maître de conférences à l'université de Tours, afin de bénéficier de son expertise dans l'accompagnement à la narration des parcours et de l'expérience, mais aussi pour qu'il soutienne les acteurs dans la phase de production de savoirs par la production d'écrits. Un deuxième objectif a été de pouvoir bénéficier du regard d'un tiers qui ne vit pas le « familier » de l'institution et peut tenir le « contrat » de la recherche-action dans la durée. Le contrat passé avec l'équipe de recherche Éducation-Éthique-Santé (EES, EA7505) avait comme objets : l'organisation de formation permettant l'acquisition de techniques d'accompagnement à la narration et aux entretiens d'explicitation par les formateurs participant à l'évolution de leur professionnalisation ; l'accompagnement des expérimentations conduites par les formateurs et la formalisation des données ; l'accompagnement du travail d'écriture lors des dernières phases de la RAF.

La RAF comme levier de professionnalisation des équipes pédagogiques du CFA

Le terme de professionnalisation recouvre plusieurs significations. Nous en dégagerons deux pour cerner notre question : la professionnalisation comme reconnaissance et constitution d'une profession et la professionnalisation comme « fabrication d'un professionnel par la formation » (Wittorski, 2008).

La professionnalisation, comme reconnaissance et constitution d'une profession

Si l'activité de formateur de l'alternance en CFA existe bel et bien, il est intéressant de noter que cette profession n'est pas répertoriée par un code ROME. Sa dénomination varie selon les textes et les conventions collectives des différents organismes gestionnaires des CFA entre enseignants, professeurs et formateurs. Et si, comme le propose Berton (1957), cité par Wittorski (2008 : p. 17), « la professionnalisation désigne le processus historique par lequel une activité devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable », on peut s'étonner de ne voir apparaître un diplôme certifiant de « formateur de l'alternance » de niveau 3 enregistré au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) qu'en 2006. Et malgré sa survenue, aujourd'hui encore, rien ne contraint les CFA à considérer, dans leurs recrutements, une quelconque certification attestant de la capacité à exercer la profession de formateur de l'alternance.

Si cette profession est exercée, aucune institution d'État ne la reconnaît dans sa spécificité. Cette responsabilité incombe, ainsi, aux institutions qui recrutent les formateurs de l'alternance : les CFA. C'est à eux que revient la tâche de la « fabrication » du professionnel.

La professionnalisation comme « fabrication d'un professionnel par la formation »

Les critères de recrutement des formateurs étant uniquement contraints par des diplômes ne relevant pas de la spécificité de la profession de formateur de l'alternance, le développement professionnel va débuter en situation. Ici, pas de formation hors sol, la professionnalisation commence sur le tas. Le risque de cette non-institutionnalisation de la professionnalisation est d'en faire peser l'entière responsabilité sur les individus, mais elle présente l'avantage pour l'institution de pouvoir s'en saisir pour l'associer à sa vision politique, à son projet et à son genre, selon les termes de Yves Clos (2017). Selon cette dynamique, il s'agit pour l'institution, d'après Richard Wittorski (2009 : p. 3), d'engager une « tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire,

d'apprendre sur le tas, mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler ». Nous voyons nettement dans cette définition le parallèle qui peut être fait entre professionnalisation et pédagogie de l'alternance : dans les deux cas, il s'agit de créer les conditions pour une réflexivité sur l'action et d'offrir des espaces d'expérimentation, d'où pourront surgir des situations expérientielles, afin d'ouvrir la voie à de nouvelles pistes de réflexion, dans un mouvement récursif pour un savoir incorporé voire socialisable.

Les voies de professionnalisation sont donc multiples. Elles varient selon :

– la situation professionnelle rencontrée : l'amplitude du changement allant de l'adaptation à de nouveaux outils, mais sans transformations importantes de l'action, à la recherche de solutions face à des situations nouvelles pour l'acteur qui vont réclamer une modification de l'agir professionnel ;

– la visée, qui peut relever de l'adaptation aux situations professionnelles nouvelles à la volonté ou à la nécessité de socialiser les savoirs d'action ;

– la temporalité, qui peut se transformer en fonction de la réaction à une situation inattendue dans le « feu de l'action », ou de l'anticipation aux changements qui peuvent être voulus ou subis ;

– la nature et le genre de l'organisation, qui peuvent se caractériser par une logique d'uniformisation des pratiques avec la volonté ou la nécessité de construire des *process* d'action identiques à l'ensemble des acteurs, ou par une logique d'harmonisation avec la volonté et la possibilité de permettre aux acteurs de faire à leur main, selon leur propre style, les *process* d'action.

Ainsi, le processus de professionnalisation peut se concrétiser par diverses activités, uniques ou combinées : « sur le tas », formation magistrale, formation-action, recherche-action… Le processus peut être organisé et intentionnel ou se produire de manière quasi invisible, sans être conscientisé. Enfin, il peut être strictement individuel ou collectif. Nous précisons strictement « individuel », car même dans le collectif, l'appropriation de nouveaux savoirs d'action sera interprétée individuellement.

Dans le contexte de la professionnalisation des formateurs de l'alternance en réponse aux nouvelles fonctions attendues

d'accompagnement des apprentis, le périmètre de l'activité concernée présente la particularité de fixer « des objectifs de formation, en privilégiant : des objectifs d'adaptation de l'activité professionnelle en fonction des objets humains rencontrés. Cela passe probablement par un outillage "ouvert" en vue de diversifier les pratiques, par le développement d'une posture réflexive pour tirer les leçons des ajustements spontanés (…) ; le développement d'une réflexion éthique jugée indispensable dès lors que l'objet de travail est une personne » (Wittorski, 2015 : p. 37).

Dans le cadre de la recherche-action conduite au campus, l'enjeu était d'accompagner les équipes pédagogiques pratiques selon une temporalité qui n'était pas de l'ordre de l'urgence. Le processus pouvait donc être réfléchi en amont, au cours et en aval de sa mise en œuvre. Ensuite, la place centrale de la relation dans les « agirs » professionnels devait permettre à chacun d'agir selon son propre style, en lui proposant un espace de réflexivité. Enfin, l'organisation se trouvant elle-même mise en situation d'assumer une nouvelle fonction, elle avait davantage intérêt à se positionner dans une logique coconstructiviste, permettant à l'ensemble de la chaîne des acteurs de se nourrir réciproquement de leurs expériences pour en tirer des savoirs et ainsi définir des modélisations.

La recherche-action comme voie de réponse aux enjeux de la professionnalisation des CFA et de leurs formateurs

Lors de la conception de la recherche-action, l'hypothèse d'une interdépendance forte entre la professionnalisation des CFA et celle de ses formateurs a été postulée : la transformation de l'institution passe par la transformation des pratiques de ses acteurs qui, eux-mêmes, ne peuvent agir que si l'institution leur ouvre des espaces-temps pour le faire et transforme son modèle d'organisation. Ainsi, la recherche-action nous apparaît comme une voie de professionnalisation de la totalité du système. Les recherches-actions ont été définies en 1988, suite à un colloque à l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP), comme des « recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité. Ces recherches poursuivent alors un double objectif : "transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations" » (Hugon & Seibel, 1988 : p. 13, cités par Barbier, 1996 : p. 7).

C'est peut-être une particularité de la recherche-action dans un CFA, où l'ensemble de la chaîne d'acteurs se trouve en situation d'apprentissage expérientiel, dans des processus épistémiques similaires. Ainsi, les connaissances qui résultent d'une recherche-action vont être singulières à l'institution qui en est l'investigatrice, aux formateurs qui expérimentent, aux apprentis qui en sont les acteurs. Les apprentis apprennent de leurs expériences en situation de travail, les formateurs apprennent de leurs expériences en situation d'accompagnement des apprentis, l'institution apprend de l'expérience d'accompagnement des équipes de formateurs et du processus de cet accompagnement. Si ces apprentissages sont individuels, ils sont aussi en interaction et produisent des connaissances partagées et des savoirs collectifs, par entité, mais aussi pour l'ensemble.

Quelques éléments portant sur les conditions de mise en œuvre

La recherche-action doit être soutenue par des principes éthiques. Il s'agit en effet d'« une expérimentation en vie réelle qui implique des enjeux concrets pour chaque usager… » (Liu, 2007 : p. 200). À travers cette expérimentation, chaque acteur va potentiellement être confronté à des situations inédites, soit des événements qui surgissent, sans qu'il y ait de tiers pour les analyser et y répondre, selon les termes de Gaston Pineau (Pineau & Courtois, 1991). La recherche-action doit donc pouvoir se situer dans un espace défini et contractualisé qui prend place, selon les termes d'Yves Clot (2017), dans l'espace plus large de l'institution du « genre social » qui se doit de créer les conditions nécessaires pour que les expérimentations puissent être conduites en confiance. Le genre social va définir les « frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail… » (Clot, 2017 : p. 43).

Pour que des principes éthiques soient soutenus par l'ensemble des acteurs, l'équipe de direction a dû les incarner dans le cadre de la recherche-action conduite au campus. Cela s'est concrétisé notamment par la présence du directeur aux réunions du comité de pilotage, qui a permis de redire, durant les cinq années de la recherche, le soutien de la direction aux droits à l'expérimentation. Cet accompagnement institutionnel a permis de formaliser et de maintenir un « cadre d'exception », celui de la recherche-action, et d'en garantir l'éthique : « C'est à lui de créer les conditions susceptibles de favoriser chez l'autre l'élucidation et la compréhension du cadre d'accompagnement dans lequel, avec lequel et sur lequel il peut penser et agir sur son

projet » (Beauvais, 2004 : p. 107). Cette métaresponsabilité sera affirmée explicitement dans des temps formels (discours et/ou écrit) et tacitement dans les actes de la vie quotidienne, incarnant le genre social de l'institution.

Quelques éléments des effets attendus

La recherche-action convoque l'ensemble d'une chaîne d'acteurs lorsqu'elle cherche à accompagner la transformation de l'institution. Elle présente l'intérêt majeur pour le CFA de penser la professionnalisation des formateurs en relation directe avec l'action dans les situations réelles et concrètes de travail. Si « l'action vise non pas d'abord le groupe de professionnels, mais l'institution et ses usagers (…), la visée de ce collectif n'est pas de se transformer lui-même, mais de transformer le fonctionnement de l'institution, son organisation, et avec elle l'expérience vécue par les personnes prises en charge » (Pesce, 2013), les formateurs en sont la cheville ouvrière. La RA va s'appuyer sur l'expérience sédimentée des formateurs, mais aussi contribuer à faire évoluer leur pratique. D'une part, l'activité expérimentale qu'elle propose va favoriser l'émergence de situations et d'expérience inédites. D'autre part, l'activité de recherche qui y est associée va conduire les formateurs à réfléchir ces/ses expériences vécues pour tenter de les formaliser. Les connaissances qui en résultent vont venir s'agréger aux pratiques déjà là ou les modifier, et dans les deux cas les faire évoluer.

Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que la situation de recherche dans laquelle se trouve l'institution va l'amener à encourager chacun à agir selon son propre style, ce qui présentera l'avantage de recueillir des données diversifiées favorisant une analyse plus complexe des ingénieries à promouvoir à terme : « Le style dégage ou libère le professionnel du genre non pas en niant ce dernier, non pas contre lui, mais grâce à lui, en usant de ses ressources, de ses variantes, autrement dit par la voie de son développement, en le poussant à se renouveler » (Clot, 1999 : p. 33). Cette liberté de style, on peut le supposer, va placer le formateur dans des conditions favorables d'apprenance, pour tendre vers une professionnalité stylisée.

Dans le contexte de la recherche-action au campus, il s'est agi pour l'organisation de définir le cadre de ses attendus, de fixer la direction en communiquant sur les intentions éducatives et pédagogiques de l'établissement, auprès des formateurs. Comme les textes législatifs

nous y enjoignaient, et selon le projet d'établissement du campus, l'un des enjeux était de développer les pratiques et les compétences d'accompagnement des parcours de formation des apprentis des équipes pédagogiques :

– accompagnement des parcours des apprentis prenant en considération les différentes sphères de leur vie : personnelle, sociale et professionnelle ;

– accompagnement de la compréhension de leurs expériences ; ce qui se traduit techniquement par des capacités à accompagner l'expression des apprentis sur leur vécu, en croisant historicisation et explicitation.

Jusqu'à aujourd'hui, et depuis sept ans, nous (la direction du campus) avons pris le pli d'accompagner la mise en mouvement de notre projet et des formateurs par la mise en place de recherche-action-formation, plaçant ainsi l'ensemble de la chaîne d'acteurs (direction, formateurs, apprenti) en situation d'expérimentation. En dehors, des effets professionnalisant de la méthode, cela présente l'avantage de ne pas faire reposer sur les épaules des formateurs l'entière responsabilité de leur professionnalisation, de leurs réussites et de leurs échecs. D'autant que nous portons cette préoccupation dans nos discours et nos actes en ouvrant des espaces d'échanges sur les difficultés et les réussites, permettant de réajuster les directions visées lors des recherches-actions successives.

Retour historique et réflexif sur la recherche-action menée au campus des métiers et de l'artisanat d'Indre-et-Loire

Dans les années 2000, le CFA oriente son projet autour de la médiation des compétences. En premier lieu, partant du principe qu'une compétence ne se transmet pas, il s'agissait de savoir comment on pouvait faciliter sa construction. En second lieu, en se réappropriant la préoccupation du développement cognitif, on s'interrogeait sur la manière d'accompagner les apprenants pour résoudre certains blocages et développer leur potentiel. Ce modèle a connu quelques aléas de mise en œuvre et de durée tant les modèles administratifs et financiers de l'apprentissage sont étroitement liés à l'approche classique de la pédagogie de l'alternance à dominante scolaire. Néanmoins, ce travail, qui a duré plus de six années, a permis d'homogénéiser le vocabulaire et les discours et surtout d'ouvrir des espaces-temps hors programme

scolaire. Une heure de « retour d'entreprise », renommé depuis « retour d'expérience », et deux heures de « remédiation », renommée depuis « régulation ».

En 2010, le comité de direction soutient l'ouverture de nouveaux espaces-temps, en début d'année, qui seront consacrés à l'accueil des apprentis, afin de prendre le temps de mieux les connaître individuellement quant à leur motivation (pourquoi et pour quoi je suis là ?) et qu'eux-mêmes prennent le temps de se situer dans leur parcours, de se familiariser avec leur nouveau statut (passage du statut scolaire à celui de salarié) et ce que signifie une formation alternée : lien entre le vécu expérientiel en entreprise et au campus, avec les savoirs académiques. Le terme d'accompagnement fait son apparition dans nos écrits internes. À ce moment-là, nous écrivons dans notre projet d'établissement que « les temps d'accueil, de retour d'expérience, et de régulation doivent permettre d'accompagner le parcours de vie et de formation, (…) et l'apprentissage d'un regard réflexif sur ses expériences et ses pratiques ». Force est de constater que si le campus enjoint ses formateurs à accompagner l'expérience et les expériences des apprentis, que si des espaces-temps sont mis à disposition pour ce faire, pour autant les formateurs ne sont pas « outillés » pour le réaliser.

Accompagner la narration du vécu suppose de disposer de repères méthodologiques. Lors de la période d'accueil, lorsque l'équipe de direction a demandé aux formateurs d'interroger le parcours des apprentis pour apprendre sur leur motivation à être là, nous nous sommes vite rendu compte que l'ensemble des formateurs n'était pas à l'aise avec cette pratique. En effet, la vie qui se dit est pleine de surprises et accepter de se faire surprendre, de ne pas avoir de réponses préétablies n'est pas habituel pour un enseignant. Par ailleurs, les apprentis ne se livrent pas facilement et c'est bien légitime, leur expérience de l'école les prédisposant à chercher « la bonne réponse à donner » à une question posée, tant du côté de l'académisme que vers l'expression authentique de leur vécu de leurs interrogations. Ils sont ainsi tentés de lisser leur histoire et de raconter ce qu'ils imaginent que l'enseignant veut entendre.

Lors des temps consacrés aux « retours d'expérience », en début de parcours, les apprentis posent souvent des questions d'ordre législatif, en lien avec leur contrat, leurs droits, le fonctionnement des congés. Ils expriment certaines inquiétudes, racontent un peu ce qu'ils font comme activités, ou leurs relations professionnelles. Mais rapidement, ils disent

qu'ils ont fait « comme d'hab. ». Ainsi, accompagner la mise en récit de l'expérience selon une perspective longitudinale (histoire de vie) ou pour décrire des moments vécus (explicitation) nécessite d'en avoir compris le sens et la force formatrice[11] et d'avoir acquis des techniques d'entretien facilitatrices et respectueuses de l'expression. Ce type d'approche pose également des questions éthiques :

> *Suivant leur condition sociale d'exercice, les histoires de vie peuvent être des techniques puissantes d'assujettissement des sujets par des pouvoirs épistémocratiques comme des moyens aussi puissants d'autonomisation de ces sujets par la conjugaison personnelle de leurs déterminants qui ouvre une épistémodémocratie !* (Pineau & Legrand, 2019 : p. 66).

La structuration de la recherche-action au campus : expliciter et reconnaître l'expérience à l'échelle des parcours, des collectifs et de l'institution

En 2012, nous nous sommes donc impliqués dans une nouvelle phase, avec une recherche-action-formation dont l'enjeu a été de développer une culture de l'accueil du vécu des apprentis en professionnalisant les pratiques d'accompagnement des apprentis et en transformant les ingénieries de formation au campus. Cette démarche a mis au centre du dispositif la formation des formateurs à l'entretien d'explicitation. Le titre de la RAF : « Recherche-action pour un accompagnement de l'explicitation en situation d'alternance ». Un des effets majeurs de cette action a été l'évolution de la posture professionnelle des formateurs. Dans le document formalisant la RA, nous écrirons :

> *Les approches visant l'explicitation de l'expérience ont parfois été décrites comme un changement fort dans la manière de penser la fonction d'enseignement. Elles nécessitent en effet de se positionner différemment vis-à-vis des apprentis et vis-à-vis du savoir. En effet, si une entrée par les contenus ouvre la possibilité d'un programme pour la tenue du cours, l'entrée*

11. « (…) Ce sont les acteurs en formation et uniquement eux qui alternent et qui peuvent être auteurs ou non de formation avec ces va-et-vient. Et leur parole n'est pas seulement un indicateur ou non de formation, c'est aussi un opérateur : c'est elle qui articule ces éléments dispersés et disparates. D'où l'importance de leur donner la parole sur leur temps de formation pour qu'ils puissent les articuler, les mettre ensemble, en forme, en sens. Les histoires de vie et l'alternance sont des outils de gestion des temps pour les rendre formateurs » (Pineau, 1993 : p. 96).

par l'expérience conduit à structurer un déroulement de session sans préjuger de manière certaine des expériences qui vont être apportées par les apprentis.

Cet écart laissant la place à de l'inattendu a été parfois ressenti par les formateurs comme « déstabilisant ». Une formatrice dira : *« En tant que formateur, on est habitué à poser des questions pour lesquelles on connaît la réponse, là on ne sait pas ce qui va nous être dit. »* Une autre exprimera : *« Là on n'est pas en face d'eux, on est à côté d'eux. »*

À la suite de cette recherche-action-formation, nous avions formalisé des espaces-temps possibles de mise en œuvre pour favoriser l'explicitation des expériences des apprentis qui ont permis l'expression et l'écoute des expériences dans leur singularité. Ces espaces-temps demeuraient collectifs et une des limites de la mise en œuvre était les effectifs dans les sections, pouvant aller jusqu'à trente-deux apprentis. En parallèle nous expérimentions, pour des sections repérées « à risque » (car le taux de ruptures de contrat était élevé au cours de la première année), un accompagnement de la formation plus individualisé, qui intégrait des temps d'entretiens individuels et des visites en entreprise systématiques en début d'année. Ce dispositif était soutenu par une prospectrice et l'animatrice de l'espace de médiation, toutes les deux rompues aux techniques d'entretien. Dans ce contexte, nous avons réuni un groupe, nommé « groupe d'organisation pédagogique », qui réunissait le directeur, les responsables pédagogiques par unité de filière professionnelle, le directeur pédagogique, l'ingénieure formation, l'animatrice du dispositif de médiation et quatre formateurs, dont deux représentants du personnel, afin d'imaginer des scénarios possibles pour améliorer l'accompagnement des apprentis. La diversité des acteurs réunis devait nous permettre d'élaborer une stratégie qui prenne en considération l'ensemble des contraintes et des objectifs du système d'acteurs et du système organisationnel. Ce groupe de travail a pu envisager les questions liées à l'identité professionnelle du formateur, à l'accompagnement de sa professionnalisation, à la gestion des emplois du temps et à l'impact financier pour l'établissement.

Nous avons abouti à la définition d'un plan d'actions, qui consiste à identifier un formateur-tuteur pour chaque section d'apprentis qui entre en CAP ou en première année de bac professionnel. Chaque tuteur rencontre en entretien individuel chaque apprenti de la section, pour laquelle il est identifié, deux fois la première année de formation – au début de la formation et à la fin de la première année de formation – et

une fois la deuxième année, et réalise une visite en entreprise en début de formation et un appel téléphonique à l'entreprise en fin de première année et un autre en deuxième année.

Ce groupe de travail a préconisé pour soutenir l'action la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement des formateurs qui seront concernés par du tutorat pour les sections identifiées. C'est ainsi que nous avons proposé un dispositif de recherche-action.

Présentation du dispositif

- *Des temps de formation à des outils* susceptibles de soutenir les formateurs dans la guidance des différents entretiens qu'ils auront à réaliser :

  – des outils leur permettant d'interroger de manière longitudinale les périodes de vie déterminantes pour l'orientation de chacune et chacun des apprentis vers leur métier et leur venue au campus, afin de collecter des indices quant à sa motivation lors de son entrée en formation. L'enjeu est également d'accompagner un processus d'historicité « c'est-à-dire à la construction personnelle de "sens" à partir des sens reçus, des non-sens et des contre-sens qui égrènent et jalonnent l'expérience vécue des entre-deux, naissance et mort, organisme et environnement » (Pineau & Legrand, 2019 : p. 76). Nous avons ainsi présenté différents courants issus du paradigme des « Histoires de vie », faisant ainsi varier les supports possibles, les objectifs et postures associées : autobiographie raisonnée (Desroche, 1990), lignes de vie (Lainé, 1998) ;

  – des outils pour interroger des durées de vécu permettant la centration lors de la mise en mots sur l'action, afin d'accompagner la narration du vécu de manière située par les apprentis pour soutenir une analyse réflexive de celui-ci. Nous avons mobilisé les formateurs dans des formations à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et au « tenir conseil » (Lhotellier, 2001). Ces temps ont été coanimés par Hervé Breton et moi-même (membre du comité de direction).

- *Des temps d'expérimentation :* les formateurs ont alors été amenés à conduire en situation réelle des entretiens avec les apprentis.

- *Des temps de retour réflexif sur les expérimentations menées :* échange et analyse de vécus entre pairs, coanimés par le même binôme.

- *Des temps de formalisation et théorisation des pratiques*, qui ont pris trois formes :

  – chaque formateur explicite à l'écrit une situation vécue : entretien avec un apprenti au campus ou entretien avec un apprenti et/ou maître d'apprentissage lors d'une visite en entreprise. L'explicitation de la situation a été suivie d'un paragraphe d'analyse et de mise en problématique de la situation. Ces écrits ont été collectés et ont fait l'objet d'une mutualisation, pour une diffusion auprès de l'ensemble de la communauté éducative du campus ;

  – la création d'une fiche de guidance d'entretien, commune et appropriable par tous ;

  – la rédaction d'un article, faisant l'objet de cet ouvrage.

Les conditions et résultats de la mise en œuvre de la recherche-action à visée professionnalisante au campus des métiers, par l'acquisition de gestes et postures d'accompagnement à la narration

L'interdépendance vécue entre le campus (institution), l'université (chercheur) et les formateurs (acteurs) pour ébaucher des solutions répondant aux problématiques de l'accompagnement des apprentis a induit un partage des pouvoirs qui a dû être assumé par l'équipe de direction. Michel Liu énonce à propos de la recherche-action :

> *Le pilotage agit à la fois pour conduire un projet et constituer une entité sociale solidaire. Sa principale difficulté réside dans le fait que le projet doit inventer son chemin à mesure qu'il avance, en s'appuyant sur une entité sociale qui s'élabore à travers et par la réalisation de ce projet* (2007, p. 205).

Il s'agit de manager « en confiance » ; la confiance est « acceptation de ce que quelque chose de l'avenir dépende d'un autre, "hypothèse sur la conduite future" de cet autre, qui est même un pari concernant l'inconnu, suivi d'effets dont on accepte la part d'imprévisibilité » (Cornu, 2003 : p. 22). La confiance se veut réciproque, même si, dans le cadre de la recherche-action, les niveaux et périmètres de responsabilité différaient nécessairement. En effet, comme cela a été vu précédemment, c'était à l'équipe de direction de porter la métaresponsabilité des différentes formes d'incertitude générées par l'entrée dans la recherche-action. L'équipe de direction a ainsi fait

confiance aux responsables d'unités qui ont dû prendre des risques en incitant les formateurs à s'approprier les outils et démarches de l'explicitation ; les formateurs ont été conduits à faire confiance à la direction lorsqu'elle leur a garanti un cadre rendant possible de s'engager dans des expérimentations avec des approches souvent inédites fondées sur l'entretien d'explicitation.

Cette confiance ne va pas de soi, elle repose sur le cadre et le déroulement de l'action. Le cadre concerne l'ensemble des règles qui régissent le fonctionnement de l'institution campus : temps pris en charge pour les formateurs, aménagement des emplois du temps…) et les règles tacites fondées sur l'histoire de vie collective de l'organisation :

> *Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente* (Clot & Faïta, 2000 : p. 11).

C'est ce qui est manifesté dans l'extrait ci-dessous, provenant d'un entretien conduit auprès d'un formateur puis transcrit durant la recherche-action :

> *Ici, on [les formateurs] sait que quand vous [membres du comité de direction et universitaires] posez des questions, ce n'est pas pour savoir si on a bien fait ou mal fait, c'est que vous vous intéressez vraiment à ce qui s'est passé, pour le comprendre et que ce n'est pas de la démagogie, mais que c'est pour véritablement en tenir compte, pour la suite.*

Cet extrait est indicateur de l'espace ouvert durant la recherche-action : il signale le droit à l'erreur ou plutôt le droit de tâtonner, l'authenticité du questionnement et la prise en compte de la parole donnée, et l'équité dans la posture de recherche, quelle que soit la fonction. À l'échelle du campus, il est possible de considérer que la recherche-action a contribué à transformer le « genre » de l'institution en créant les conditions d'innovation pédagogiques du fait, notamment, de l'appropriation et l'utilisation des techniques de l'entretien d'explicitation et que nous (formateurs, comité de direction et chercheurs) avons formalisée en tenant compte de la diversité des modalités d'exploitation.

De plus, le fait que la préparation de cette RA ait fait l'objet d'une concertation avec des représentants des différentes fonctions pédagogiques de l'établissement (comité d'organisation pédagogique) a permis d'associer les équipes et de coconstruire la démarche. En amont de l'action, la contractualisation entre les partenaires de l'action a été primordiale. Entre les institutions investies, campus et université, un contrat a été établi pour les deux dernières années : un an pour l'expérimentation et un an pour l'accompagnement du retour réflexif sur l'action et l'accompagnement à l'écriture. Ainsi, les parties se sont solidairement engagées pour toutes les étapes de l'action. Entre les différents acteurs, les règles énoncées ont été les suivantes : coproduction de la démarche, des outils et des supports ; coresponsabilité dans le suivi des expérimentations ; coanimation des comités de pilotage. Ces règles de fonctionnement proposent un cadre sécurisant avec la possibilité de coanimer et des temps pour se questionner. Elles affirment la confiance portée aux équipes en leur proposant de modeler un outil à leur main, d'agir selon leur propre style.

La recherche-action au campus : de l'implication à la professionnalisation des équipes

Lors de la présentation du dispositif auprès des équipes, dont, rappelons-le, l'objectif était de sécuriser les parcours des apprentis, l'équipe de pilotage dont je faisais partie a annoncé aux apprentis qu'il s'agirait, *via* des entretiens individuels (apprenti/tuteur), de repérer des difficultés éventuelles déjà là et/ou de valoriser leur(s) expérience(s) à travers l'accompagnement à la narration des parcours et l'explicitation de moments vécus, dans la sphère professionnelle et sociale. Dès lors deux questions ont surgi : la première portait sur les limites de l'exercice du métier de formateur. Elle fut exprimée en ces termes :

> *« Je ne suis pas psychologue ni assistante sociale, je ne suis pas formée à ça » ; « La confidentialité ou non des entretiens quant à des révélations qui pourraient être de l'ordre de l'intime »* (formatrices au campus des métiers).

Pour répondre à ces inquiétudes légitimes, différents outils ont été conçus et proposés aux collectifs pour appropriation et transformation, lors des formations. C'est le cas d'un des supports, celui du guide d'entretien, qui formalise les grandes étapes possibles pour

l'accompagnement de l'exploration et de la narration du vécu en situation de travail.

- *Phase 1 :* le contrat de départ, qui propose les règles de l'entretien, son déroulement et ce qui en sera fait ; le temps de la narration (parcours et expériences vécues) ; le temps de l'analyse ; le temps de la projection ; et le mot de la fin laissé à l'apprenti. En face de chaque étape, nous proposons des phrases ou questions types. Ce qui fixe en première instance les attendus de l'institution, en l'occurrence les extrêmes vers lesquels nous ne souhaitons pas que l'entretien « bascule » : ce n'est pas un entretien scolaire, dans lequel le formateur ferait un retour à l'apprenti de ce que l'équipe pédagogique pense de ses résultats ; ce n'est pas un entretien de complaisance, où l'apprenti se déverse ; la posture privilégiée de « tenir conseil » (Lhotellier, 2001) et non pas de donner conseil.
- *Phase 2 :* la conduite de l'entretien est testée entre formateurs pour qu'ils s'en approprient les différentes phases et pour révéler pour chacun ce que cela produit pour eux, en tant qu'accompagnateur et en tant qu'accompagné.
- *Phase 3 :* la description par chacun des formateurs (lors des formations) puis des apprentis (lors des expérimentations) d'un moment de vécu au travail. Le contrat est alors rappelé car c'est lui qui va fixer les règles du jeu et les limites, et qui de ce fait crée les conditions de l'implication.
- *Phase 4 :* un échange concernant les rédactions individuelles est proposé ; cet échange permet un espace de délibération individuelle et collective. C'est dans cet espace que des réponses aux questions posées sur les limites de la fonction d'accompagnement du métier de formateur et sur la confidentialité apparaissent.

Concernant les limites de la fonction, certains formateurs ont décidé d'annoncer que l'entretien porterait uniquement sur le vécu en entreprise et au campus et que si des difficultés d'un autre ordre apparaissaient, ils les dirigeraient vers les personnes compétentes pour ce type d'accompagnement au campus ; d'autres ont choisi d'inclure dans le périmètre de la narration des dimensions relevant du domaine familial, social, financier et professionnel, en précisant bien toutefois le cadre et les limites de leur intervention.

Concernant la confidentialité, il a été décidé collectivement que l'entretien ne pourrait demeurer strictement confidentiel. Le tuteur étant

le relais de l'équipe pédagogique auprès de l'apprenti, si des réflexions doivent exister pour répondre aux éventuelles difficultés repérées, elles doivent être soutenues en équipe pédagogique. La discussion a donc porté sur les conduites à tenir en fonction de ce qui est narré par les apprentis, ces éléments conduisant de nouveau à réfléchir le contrat : clarification du cadre, formulation des objectifs, caractère volontaire de la démarche, réglage des niveaux d'implication. Certains formateurs ont par exemple annoncé que tout ce qui sera dit durant l'entretien sera retransmis à l'équipe pédagogique ; d'autres que ce qui sera dit en entretien sera globalement retransmis à l'équipe pédagogique, mais qu'à la fin de l'entretien, il sera décidé ensemble (apprenti et formateur) de ce qui est retransmis à l'équipe et de ce qui reste confidentiel.

La recherche-action au campus : de l'implication à la professionnalisation des équipes

Les trois premières années de la recherche-action ont été l'occasion de former les équipes du campus aux approches narratives : formation à l'entretien d'explicitation pour la description de l'agir en situation ; formation aux démarches portfolio pour la mise en sens chronologique et biographique du parcours. Durant ces trois années, les cycles de la recherche-action ont permis l'alternance entre expérimentations et retours collectifs sur les pratiques mises en œuvre auprès des apprentis. Durant ces temps réflexifs permettant l'examen et la formalisation des démarches entreprises, nous nous sommes entretenus avec les formateurs, en collectif, ce qui a permis l'échange d'expériences et le réajustement en individuel afin de pouvoir comprendre plus finement les pierres d'achoppement et les bénéfices de l'action. Ces entretiens ont permis d'exprimer les processus d'ajustement de chacune et chacun, les variations des styles de guidance d'entretien et d'accompagnement. Quelques extraits d'entretiens conduits auprès des formatrices et formateurs impliqués dans la RAF permettent d'appréhender ces processus de transformation :

> **Extrait 1**
>
> *« J'étais partie très large sur les thématiques à aborder, mais je me suis aperçue que 1) je prenais beaucoup trop de temps – pour mes premiers entretiens, j'y passais presque une heure – et 2) que pour certains apprentis c'était l'occasion de parler de tout et rien, enfin de choses qui ne vont pas servir à l'accompagner pour son apprentissage ; il a fallu que je me*

> *repositionne vraiment comme leur formatrice et pas autre chose… Après, aussi, maintenant, j'adapte le contrat en fonction des apprentis, comme je les connais un peu, et aussi le type de questions que je pose ; il y en a qui parlent sans qu'on ait eu le temps de poser une question, là je ramène au cadre, et d'autres au contraire pour qui il faut toujours questionner : "Et quand tu dis ça, tu peux me donner un exemple concret ?" Les aider à expliciter quoi »* (formatrice en vente, campus des métiers de Joué-lès-Tours).

Extrait 2

> *« Moi, je ne voulais pas du tout entendre parler de leur vie personnelle, je ne savais pas comment je pourrai gérer les émotions et je trouve que ce n'est pas mon métier de faire ça, je suis leur prof. J'ai commencé mes entretiens avec des apprentis pour qui je me disais que ce serait facile, un peu pour m'entraîner, ce sont des filles qui sont plutôt faciles en cours, qui ne paraissent pas avoir de difficultés, et paf ! les deux elles me balancent des trucs sur leur vie, vraiment pas faciles ! Ah bah, là, je ne m'y attendais pas, et pour une ça me renvoyait à des trucs personnels, je n'étais pas bien. Bon je les ai écoutées un peu, et rapidement je leur ai proposé d'en parler avec Vanessa [médiatrice au campus des métiers]… Maintenant je sais que je ne peux pas éviter ce genre d'événement même si je cadre, mais je fais ça, je renvoie vers une collègue et comme ça on gère ensemble. Et puis, en fait c'était les plus durs, après, je n'ai pas eu de truc si compliqué »* (formatrice).

Nous avons ici focalisé sur l'entretien individuel avec l'apprenti. Une enquête et des entretiens sur l'ensemble du dispositif ont montré que dans toutes les phases de celui-ci les formateurs se sont approprié la démarche en la faisant varier selon leur style et selon les contraintes liées aux groupes qu'ils accompagnent.

Synthèse

Du fait de l'implication forte et durable des formateurs dans la recherche-action, il a été possible de constater le large potentiel de la RAF pour générer des démarches de professionnalisation au campus, et par extension dans les CFA. La fonction d'accompagnement attendue des CFA nous semble supposer l'acquisition d'une posture d'accompagnement à la narration des formateurs. La recherche-action présentée comme réponse à ces enjeux a permis d'ouvrir un espace d'expérimentation partagé pour les acteurs (équipe de direction et formateurs) en prenant en considération la dimension humaine de l'agir qui s'engage dans des relations interpersonnelles d'accompagnement.

Différents niveaux peuvent être ici précisés dans le cadre d'une RAF. En effet, pour accompagner les apprentis dans le cours de leur vie

au campus, dans leur parcours d'apprentissage, les formatrices et formateurs doivent également être accompagnés. L'une des forces des recherches-actions réside ici : ces démarches permettent d'intervenir à l'échelle de l'institution (du genre) sans oublier la singularité des styles et des pratiques individuelles.

Il a été primordial de s'appuyer avec confiance sur un pilotage de la direction, pour participer à son mouvement, pour que chacun puisse de manière *secure* se mettre en situation d'expérimentation. Se glisse, alors, la vie, dans les interstices d'un dispositif nécessairement structuré pour répondre aux besoins d'organisation, par un mouvement entre genre et style dans une boucle récursive.

Références bibliographiques

BARBIER, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.

BEAUVAIS, M. (2004). « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement ». *Savoirs*, 62, 99-113.

CLOT, Y. (2017). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

CLOT, Y., & FAÏTA, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 7-16.

CORNU, L. (2003). « La confiance ». *Le Télémaque*, 24, 21-30.

DESROCHE, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*. Paris : Éditions ouvrières.

HUGON, M.-A. & SEIBEL, C. (1988). *Recherches impliquées. Recherche-action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

JULLIEN, F. (2012). *L'écart et l'entre*. Paris : Galilée.

LAINÉ, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.

LHOTELLIER, A. (2001). *Tenir conseil*. Paris : Seli Arslan.

LIU, M. (2007). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.

PINEAU, G. & COURTOIS, B. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

PESCE, S. (2014). *Réflexivité et implication en recherche-action-formation : Épistémologie de l'enquête dialogique selon Peirce et Dewey*. Communication 169/10. Montpellier : Congrès AREF 2013.

PINEAU, G. (1993). « Alternance et recherche d'alternative ». *Éducation permanente*, 115, 89-97.

PINEAU, G. & LEGRAND, J.-L. (2019). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.

REY, A. (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 1. Paris : Le Robert.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

WITTORSKI, R. (2008). « La professionnalisation ». *Savoirs*, 20, 9-36.

WITTORSKI, R. (2009). « À propos de la professionnalisation ». Dans : J. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. Ruano-Borbalan (dirs), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.

WITTORSKI, R. (2015). « Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain ». Dans : J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq (dirs), *Des professionnalités sous tension* (pp. 29-41). Paris : De Boeck supérieur.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 5

Accompagner les parcours d'apprentissage : de l'évolution des postures aux coordinations formation/travail

Rui DE SOUSA, Isabelle DUFOUR, Sophie LECOMTE,
Stéphanie VILLAIRE

Selon Paul (2004 : p. 123), l'accompagnement est désigné comme une « fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer ». Le rôle premier du formateur étant d'accompagner l'apprenti dès son arrivée en formation, il se doit selon cette définition d'apprendre à le connaître, d'accompagner l'expression sur ce qu'il vit au travail, d'élaborer avec lui des perspectives pour son projet de formation. Ces dimensions de la pratique professionnelle du formateur étaient au centre de la recherche-action conduite au campus. En cherchant à structurer des repères collectifs au sein des équipes pour que chacune et chacun sache comment interroger l'expérience des apprentis, accompagner le travail réflexif sur les situations de travail, expliciter les procédés d'action mis en œuvre, la recherche-action a fait évoluer les postures professionnelles et remis au centre la notion de métier. Cela a rendu nécessaire de sortir du modèle scolaire, de donner du sens au projet de formation du jeune.

Ce chapitre propose d'analyser la mise en place du projet d'accompagnement associé à une démarche de recherche-action-formation, au travers du regard du responsable d'unité (RU), dont un des rôles est de guider les équipes pédagogiques vers le changement de posture. Dans la première partie du chapitre, nous présentons le contexte et les actions qui ont conduit la réflexion du campus au cours des deux dernières décennies et qui sont à l'origine des fondements du dispositif d'accompagnement tel qu'il est expérimenté aujourd'hui. Dans une deuxième partie, nous présentons le dispositif d'accompagnement construit dans le cadre de la recherche-action et nous analysons les modalités du changement, tant sur le plan des pratiques que pour ce qui concerne l'organisation qui permettra à terme de conduire l'apprenti sur le chemin d'un parcours de vie et de

formation réussi. Enfin, dans un troisième temps, nous examinons l'évolution de posture des formateurs et des équipes pédagogiques.

Les responsables d'unités au campus des métiers : une fonction interface

Au campus des métiers, les responsables d'unités (RU) ont longtemps été recrutés parmi les formateurs, avec pour mission d'accompagner des collectifs, de superviser le déroulement des activités pédagogiques, d'assurer une veille au regard du métier pour faire évoluer l'offre, gérer les relations avec les partenaires institutionnels du secteur d'activité (acteurs régionaux, branches professionnelles, syndicats, fédérations…). Ils sont, dans le cadre des recherches-actions et actions d'innovation pédagogiques, les relais auprès des équipes des enjeux et de la mise en œuvre de ces dispositifs expérimentaux. Dans le cadre de l'action qui visait la mise en œuvre d'expérimentations autour des pratiques narratives pour l'accompagnement des apprentis, il a été nécessaire de faire partager les enjeux au regard des différents métiers, de soutenir et d'entretenir l'implication des équipes dans le temps long des phases successives de formation, des expérimentations, de la formalisation des résultats. Sur un plan organisationnel, il a fallu adapter les emplois du temps, recomposer les équipes, structurer des binômes pour les expérimentations… Ce sont donc des acteurs qui disposent d'un périmètre d'activité permettant de faciliter et d'ajuster l'organisation des activités pédagogiques du campus afin que des expérimentations puissent y avoir lieu.

Ingénierie de l'accompagnement et transformation des dispositifs de formation : des apprentis, des formateurs, des tuteurs

Accompagner les jeunes apprentis au cours de leur transition

Pour bien comprendre ce qui a animé le campus dans sa réflexion sur un dispositif expérimental d'accompagnement des apprentis, situons la genèse du projet au sein de notre organisation. Le campus s'est toujours inscrit dans une démarche attentive à l'apprenti et nous pouvons évoquer les premières expérimentations qui datent des années 2000. À l'époque, le campus fait le constat qu'une meilleure prise en considération de l'apprenti, en tant qu'individu, doit être mise en œuvre

pour lui permettre de mieux appréhender le passage du monde scolaire vers le monde du travail. En effet, « ce passage vers le monde adulte » est souvent une transition difficile à franchir. Pour ces jeunes, l'arrivée en apprentissage coïncide avec des changements fondamentaux : ils ont principalement entre 15 et 20 ans et sont donc en pleine transformation physiologique et identitaire. Cette mutation doit nécessairement être accompagnée, qu'elle soit bien ou mal vécue.

De plus, les jeunes découvrent un dispositif de formation, l'apprentissage en alternance, parfois source d'angoisses liées à l'articulation d'espaces de travail différents (horaires de travail, problèmes liés à l'organisation des déplacements et de l'hébergement, règles de vie différentes entre les lieux). Par ailleurs, ils font brutalement face au monde du travail, en tant que salariés, un monde qui les accueille sans prendre en compte leurs spécificités de jeunes adultes, ni mesurer les changements de posture à adopter pour faciliter leur intégration. Lorsque les jeunes arrivent en apprentissage, ceux-ci découvrent les métiers. Bien souvent, les attendus des maîtres d'apprentissage sont en décalage par rapport aux compétences dont les apprentis disposent, compétences qui sont d'ailleurs ignorées ou non verbalisées par l'un ou par l'autre. Chaque métier possédant ses propres codes, culture, contraintes, le jeune va être confronté à ce décalage et va devoir s'y adapter. Prenons un exemple : un maître d'apprentissage en charcuterie va considérer qu'un apprenti qui arrive dans l'entreprise en CAP saura éplucher des légumes alors que ce sera bien souvent sa première expérience de cette activité. L'apprentissage va commencer par ces gestes basiques, qui peuvent apparaître comme des évidences pour le maître d'apprentissage. La façon d'appréhender cette situation par le jeune dépendra fortement de sa capacité à interroger son maître d'apprentissage, et de ce dernier de sa capacité à transmettre son savoir.

La coopération entre le jeune et le maître d'apprentissage doit permettre de favoriser l'intégration de l'apprenti dans l'entreprise, d'une part, et dans le métier, d'autre part. Cette relation va éduquer le jeune au métier, influencer la perception que le jeune s'en fait, et c'est à partir de cette culture métier qu'il va bâtir son projet professionnel. Fort de ce constat, on comprendra aisément qu'il est fondamental d'accompagner cette transition et de mettre en œuvre les moyens qui permettent sa réussite. Sans cela, sachant que le cheminement du jeune accédant à l'apprentissage peut être jalonné de nombreux obstacles, le risque d'engendrer une situation critique ou conflictuelle est réel : comportements déviants, démotivation, conflits, isolement, abandons

de formation, ruptures. La nécessité de réfléchir à des outils pour accompagner l'apprenant dans son entrée en formation prend ici tout son sens.

L'accompagnement des équipes pédagogiques : deux décennies d'expérimentation

La sensibilité du campus à cette intégration du jeune dans l'apprentissage l'a conduit, dans les années 2000, à réfléchir sur l'aspect qualitatif de son organisation pédagogique. Cela s'est notamment traduit par la conduite d'actions pédagogiques innovantes (individualisation, médiation des compétences, régulation et maintenant accompagnement) et la mise en place de groupes de réflexion, dont les travaux ont permis de nourrir et construire le projet de CFA, de le structurer en unités de métiers, dont les responsables ont contribué à la mise en place du dispositif ou projet accompagnement. Un rôle central a été donné à l'équipe pédagogique, et plus particulièrement aux tuteurs de section. En effet, le tuteur et l'équipe éducative doivent permettre aux apprentis de s'intégrer au campus en identifiant le système de formation et en s'appropriant la culture de l'apprentissage (favoriser l'intégration). Le tuteur est tout au long du parcours un accompagnateur de l'expérience, un référent qui fait le lien avec l'équipe pédagogique, les acteurs de l'institution et l'entreprise, selon les besoins de l'apprenti, qu'ils soient exprimés ou détectés. Pour autant, il ne peut être compétent dans toutes les situations qui s'imposent à lui. Il a la responsabilité d'organiser des solutions, mais pas de savoir répondre à tout. Le dispositif sera donc plus global et favorisera les liens, les échanges et les coopérations autour du jeune. Il faut trouver des relais. Le responsable d'unité peut être un de ces relais permettant de se décentrer.

> *Il semblerait que l'on s'accorde aujourd'hui pour reconnaître à l'"accompagnement" des vertus indiscutables. Davantage qu'une simple valeur ajoutée, l'accompagnement pourrait même constituer le gage ultime de qualité de toute pratique de formation et d'éducation. Qui, en effet, ose encore parler de sa pratique de formateur d'enseignant, d'éducateur sans inclure dans ses propos le terme "accompagnement"* (Beauvais, 2004 : p. 99).

Fruit de ce cheminement, la décennie écoulée a été le terreau propice à l'émergence de nombreuses initiatives, nées pour partie de la réflexion des formateurs. Au début confidentielles et limitées à

quelques sections, et avec des résultats souvent significatifs, ces initiatives ont permis progressivement de mettre en place, à l'échelle du campus, des dispositifs tels que les « Semaines d'accueil » pour les nouveaux apprentis. En parallèle, d'autres expériences singulières ont vu le jour.

Les fondements du dispositif accompagnement : les « métiers rares », la démarche d'explicitation et la sécurisation des parcours

Action 1

Nous abordons ici trois actions qui ont, pour beaucoup, contribué à la construction du dispositif d'accompagnement tel qu'il est testé aujourd'hui au sein du campus. Depuis 2007, le dispositif « métiers rares » a été mis en place au campus pour répondre à un besoin de formation à des métiers dont la transmission du savoir-faire n'est plus assurée en apprentissage dans un quelconque centre de formation. Du fait de l'absence de plateaux techniques et de l'impossibilité d'en créer, un formateur est référent et garant de ce dispositif. Il effectue ainsi au cours de la formation du jeune quatre visites en entreprise pour l'accompagner et échanger avec son maître d'apprentissage, avec comme support les documents de liaison, sur la réalisation des activités professionnelles et les modalités d'évaluation de celles-ci. Maîtres d'apprentissage et apprentis construisent leur parcours, accompagnés par ce référent. Les contraintes métiers sont expliquées, intégrées, admises durant la formation.

Ce dispositif prend en compte les activités professionnelles et met l'apprenti au cœur de la formation. Pleinement impliqué dans la formation du jeune (élaboration et traduction des référentiels, mise à disposition de matériel, construction de documents d'évaluation en technique et/ou pratique), le maître d'apprentissage accompagne le développement professionnel de l'apprenti. Le référent est tuteur/accompagnateur du parcours de formation. La formation des formateurs à la « démarche d'explicitation » qui a été la pierre angulaire de la recherche-action au campus, objet de cet ouvrage, s'est donc appuyée sur le savoir expérientiel de l'apprenant pour construire son parcours de vie et de formation. Cette démarche de recherche-action, qui a abouti à un article paru dans la revue *Éducation permanente* (Cesvre & Langlo, 2013), vise à redonner du sens à la situation

expérientielle, personnelle, de chaque apprenti, et intrinsèque à l'alternance. L'accompagnement réflexif des formateurs sur leur pratique de l'entretien d'explicitation tend à favoriser l'adoption d'une nouvelle posture d'accompagnement des apprentis dans la réflexivité de leurs expériences multiples et singulières.

Action 2

Lancé en 2013, le projet « sécurisation du parcours » cherche à répondre à la problématique des ruptures de contrats en début de formation, nombreuses sur la filière charcuterie. En interrogeant les apprentis et les maîtres d'apprentissage, il était noté des problèmes de communication et des difficultés relationnelles. Pour la plupart des jeunes, le projet professionnel n'était pas clairement défini, ni motivé. L'adaptation au milieu professionnel peut dans ce cas s'avérer difficile et générer de l'incompréhension pour le jeune comme pour le maître d'apprentissage. L'idée du projet a alors été de faire naître un contact avec le maître d'apprentissage pendant la période d'essai de l'apprenti, de créer un climat favorable de respect mutuel, permettant une parité d'estime. Les moyens mis en œuvre se sont déclinés de la manière suivante : une visite d'entreprise réalisée dans les deux mois suivant la signature du contrat permet de récolter les activités réalisées en entreprise et d'outiller le maître d'apprentissage pour lui permettre de conduire la formation de manière active et autonome et de poser ainsi les fondements d'une relation durable.

Action 3

À l'entrée au campus, le jeune participe à un entretien avec le formateur-tuteur et l'animatrice du dispositif de médiation, pour repérer les situations professionnelles problématiques, les freins ou contraintes, mais aussi pour relever les points positifs. L'intérêt est de fixer les règles de cet accompagnement. Après la période de fêtes de fin d'année, moment charnière, une visite d'entreprise permet de faire un bilan et d'ajuster l'accompagnement de l'apprenti et de l'entreprise. Un deuxième entretien réalisé avant l'été au sein du campus permet de prévenir d'éventuelles difficultés. Il valide le chemin parcouru et aide le jeune à se projeter. En deuxième année, ce projet est également modélisé sur ce principe pour accompagner le jeune à consolider son projet professionnel et à fidéliser l'entreprise. Le but de ce dispositif d'accompagnement est de sécuriser les parcours de formation, de

permettre aux jeunes comme aux maîtres d'apprentissage de bien vivre la période du contrat d'apprentissage. Ce dispositif a été modélisé et étendu à la mécanique et aux métiers de la vente par la suite.

Synthèse partielle

L'intégration du jeune au sein d'une entreprise doit aussi faciliter la compréhension des savoir-être. Ceux-ci sont bien souvent indispensables à l'acquisition de compétences. Qu'attend-on de l'apprenti ? Que peut-on attendre de lui ? Le maître d'apprentissage/formateur en entreprise est là aussi pour mettre en évidence tous les attendus, aussi évidents soient-ils, que le jeune va devoir percevoir, décrypter, afin d'adapter sa posture aux exigences de l'entreprise et du métier. Il relève donc du rôle des accompagnants de faire tomber les implicites pour les transformer en explicites. On est bien dans une démarche de réflexion sur le métier et de ses attitudes professionnelles, ce qui nécessite aussi de créer un environnement propice à l'intégration et l'épanouissement de ce nouvel arrivant. On peut alors penser à la définition de compétence proposée par Le Boterf : « La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés » (1997 : p. 197). Riches de ces trois projets et de deux décennies de réflexion et d'expérimentation, et souhaitant porter l'apprenti au centre des préoccupations, les équipes du campus se sont interrogées sur les pratiques d'accompagnement des parcours dans l'ensemble de ses filières. La recherche-action mise en œuvre s'est alors déployée à partir de la problématique suivante : « Comment organiser et penser l'ingénierie de formation pour pouvoir répondre aux besoins d'accompagnement de l'expérience et du parcours de vie des apprentis ? »

La RAF « Accompagnement et explicitation » : définition des enjeux, coconstruction de l'intervention, généralisation de l'expérimentation

Contractualiser pour permettre l'implication des équipes dans la recherche-action

Les axes de réflexion qui ont été retenus pour la recherche-action-formation portaient sur l'explicitation de l'expérience, ce qui supposait pour organiser les expérimentations de dédoubler les sections d'entrée en apprentissage afin de faciliter l'intégration et la lutte contre les

ruptures de contrat. Dans la mise en place du dispositif d'accompagnement, le formateur accompagnant adopte une posture spécifique à l'alternance. Il se doit de prendre en compte le temps de formation du jeune en entreprise. Il doit connaître les métiers, les codes culturels, les jeunes. Pour l'aider dans cette mission, il est important de l'accompagner pour qu'il s'approprie le dispositif. Cela lui demande inévitablement d'adopter une nouvelle posture, et cela l'oblige donc à se remettre en question, ce qui peut générer de l'inconfort et des prises de risque. Pour les formateurs, plus fondamentalement, la RAF lui demande de s'intéresser à l'expérience des jeunes, et ainsi de découvrir des univers et des métiers. Une complémentarité et des échanges doivent alors se mettre en place.

Les enjeux du dispositif : travailler sur la posture

Pour favoriser les changements de posture et la prise d'intérêt pour l'expérience vécue par les apprentis dans leur entreprise, en situation de travail, il a semblé indispensable de mettre les formateurs en réflexion sur leur posture, leur relation avec l'apprenti et l'intérêt qu'ils portent à l'environnement professionnel de celui-ci. Ce changement doit être construit autour d'une équipe qui partage des valeurs communes et qui va pouvoir accompagner les apprentis de façon cohérente, concertée et partagée. Dans cette approche, le formateur doit accompagner l'expression sur le vécu. Cependant, comment amène-t-on l'apprenti à analyser ses ressentis, à réfléchir ses pratiques en situation et à se positionner dans une approche constructive de son parcours de vie ? Ce qui est vécu par le jeune peut rester inconscient. Comment accompagner la verbalisation pour que ce qui soit dit puisse être formalisé afin de construire un projet de formation qui sera partagé avec son formateur accompagnant ? Le développement d'une pédagogie fondée sur l'expérience vécue et sur des méthodes propices pour travailler concrètement à partir de l'expérience supposait de structurer un dispositif. C'est ainsi que fut conçu celui de la RAF « explicitation ».

Pour perdurer, le dispositif devait être modélisé. Les contextes de travail étant variables, ce modèle devait dans le même temps être flexible pour s'ajuster aux différentes unités, métiers et entreprises. Ainsi, penser le modèle c'est faciliter les rencontres du formateur avec les partenaires du contrat d'apprentissage, mais également faire en sorte que le tuteur soit identifié comme référent du jeune et interlocuteur de l'entreprise. Le travail des RU a donc consisté, dans le cadre de la

recherche-action, à penser l'accompagnement des équipes en resituant les techniques de l'explicitation dans une perspective longitudinale, en pensant les apports du travail réflexif sur l'expérience des apprentis à partir d'un dispositif global qui intègre les temporalités du parcours de formation au campus et les synergies entre les différents acteurs qui participent à l'accompagnement des dynamiques d'apprentissage.

Les critères pris en compte pour structurer le dispositif

- *L'intégration du jeune apprenti :* il est accompagné, guidé vers une professionnalisation et une reconnaissance (de son maître d'apprentissage et de ses formateurs), mais également vers une valorisation de ses acquis expérientiels en vue d'une réussite aux examens et de son insertion professionnelle.
- *La professionnalisation du tuteur :* il s'approprie le métier, ses activités et ses évolutions. Il doit aller à la rencontre de l'entreprise et être à son écoute. Il prendra contact avec le maître d'apprentissage, établira une relation qui favorisera l'intégration de l'apprenti, voire modifiera ses conditions d'accueil. Le rôle du tuteur sera aussi de fixer des perspectives d'évolution tant pour le jeune que pour l'entreprise.
- *L'implication de l'entreprise dans la formation du jeune :* c'est tout d'abord apprendre le métier à l'apprenti de façon opérationnelle, en prenant en compte les attentes en termes de savoir-faire, mais aussi de savoir-être. Par l'intermédiaire du tuteur, on portera à sa connaissance le cadre des activités professionnelles définies par le référentiel de formation, afin d'adapter au mieux la formation en entreprise. Les deux partenaires réfléchiront à une logique de formation et d'intégration du jeune en définissant des moyens (temps de rencontre apprenti-maître d'apprentissage, objectifs, etc.) ou des outils propres à chaque profession (par exemple, le livret de recettes pour les pâtissiers), ou des outils facilitant l'acquisition de compétences (comme, par exemple, les conventions de formation interentreprises). Rapidement, des modalités d'organisation de l'accompagnement se sont traduites en actions.

Les différentes étapes de l'accompagnement

L'action a été engagée sur les métiers pour lesquels on observait un nombre important de ruptures, des situations conflictuelles ou une forte démobilisation. On s'est orienté vers un accompagnement à deux niveaux : collectif d'une part, pour favoriser une dynamique

coopérative du groupe, et individuel d'autre part, pour répondre à la singularité de chaque parcours.

En premier lieu, un accompagnement du collectif

L'équipe éducative favorise l'émergence de projets de groupe, pour créer une dynamique. Ces projets associent différents formateurs et animateurs selon les besoins. Pour Maela Paul (2004 : p. 125) : « Ainsi ne suffit-il pas d'être deux pour qu'il y ait accompagnement. L'accompagnement ne se réduit ni aux personnes en présence, ni à leur relation : il est aussi espace de coexistence et ce qui en résulte. »

En deuxième lieu, l'accompagnement individuel

Il s'articule selon quatre phases de suivi, ainsi définies pour la première année de formation des apprentis :

– un entretien individuel entre l'apprenti et son tuteur (à réaliser dans les trois premiers mois de la formation). L'objectif est ici de déceler les éventuelles difficultés ou d'échanger autour de difficultés avérées, mais aussi de formaliser et valoriser les réussites. Cet entretien peut aussi permettre de détecter rapidement des risques de ruptures de contrat, qui pourraient être évitées par une meilleure compréhension et adaptation du jeune dans son environnement professionnel ;

– une visite d'entreprise, idéalement en présence du jeune, réalisée avant la mi-février à la suite de l'entretien individuel. Cette étape est le premier contact direct avec le maître d'apprentissage et permet, d'une part, la présentation du dispositif et, d'autre part, de faire le point sur les activités que le jeune aura à réaliser en entreprise. Il permet également d'anticiper les écarts qu'il peut y avoir entre les attentes du MA et les capacités du jeune à intégrer son nouvel environnement ;

– un second entretien individuel entre l'apprenti et le tuteur est organisé vers la fin de la première année de formation. Ce temps d'échange est le moment pour faire un bilan de l'année et préparer la période estivale. Cette phase de la formation est cruciale car, pendant un laps de temps assez long, l'apprenti va se retrouver en situation de travail permanente en entreprise. Il faut préparer l'apprenti à envisager sa posture au sein de l'entreprise et à appréhender les situations pour lesquelles on va lui demander de

réagir avec plus d'autonomie, période pendant laquelle il n'y aura pas de relais au campus ;

– le dernier temps du dispositif est un échange téléphonique entre le tuteur et le maître d'apprentissage, placé juste avant la période estivale. Il pointe les pistes d'action formulées en début d'année lors de la visite, les actualisent et/ou en formule de nouvelles. Cet entretien téléphonique, mené avec les mêmes objectifs que le deuxième entretien individuel, clôt le premier cycle de formation.

Ces quatre temps ont pour vocation de jalonner la première année et de permettre à l'apprenti et au maître d'apprentissage d'apprendre à se connaître, de travailler ensemble et de se fixer des repères partagés. Durant chacun de ces temps, le point focal des entretiens conduits est le vécu des apprentis. Il a ainsi été considéré que l'entretien d'explicitation ainsi que les démarches portfolio étaient de nature à étayer méthodologiquement le travail d'accompagnement des apprentis et pouvaient participer de la reconnaissance des savoirs et des compétences acquises.

Le choix des sections et la désignation d'un « tuteur »

Le « tuteur », attribué pour chaque groupe d'apprentis et rattaché à l'unité de métiers concernée, n'est pas forcément issu du domaine professionnel. En effet, le fait de limiter l'action aux seuls formateurs du domaine professionnel serait contreproductif, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, cela nous amènerait à solliciter une même personne pour accompagner plusieurs groupes, et cela impacterait de manière négative la qualité de la relation du formateur avec les jeunes. Ainsi, la volonté de l'établissement a été de s'appuyer sur l'ensemble de l'équipe pédagogique pour donner du sens au collectif. En ce sens, impliquer les formateurs de l'enseignement général dans le dispositif peut permettre de les rapprocher de la culture métier et ainsi de faciliter la communication au sein de l'équipe pédagogique entre eux et les formateurs du domaine professionnel, deux mondes qui ont l'habitude de se côtoyer sans forcément collaborer. Plus que le domaine d'intervention et l'expérience personnelle, c'est donc l'appétence aux relations avec les entreprises et les jeunes qui a été recherchée chez les formateurs pour la désignation des tuteurs de cette première expérimentation. Au total, 32 formateurs ont été positionnés sur le dispositif. Pour faciliter l'organisation des temps d'échange, des

aménagements d'emplois du temps ont été proposés et les temps dédiés ont été matérialisés dans le planning des formateurs.

Pour communiquer sur ce projet, un courrier personnalisé présentant le dispositif a été adressé aux maîtres d'apprentissage. À cette occasion, les différents contacts étaient communiqués (tuteur, médiatrice…). Les tuteurs ont d'ailleurs souvent pris contact téléphoniquement avec les maîtres d'apprentissage pour se présenter et expliquer le dispositif. Les jeunes ont, quant à eux, été informés directement par le tuteur afin de tisser dès le départ un contexte favorable à la communication.

Synthèse des fonctions d'accompagnement du RU dans le cadre de la recherche-action réalisée

Bien qu'il ne soit pas « tuteur » d'un groupe relevant de ce dispositif, le responsable d'unité a joué un rôle central :

– il est l'interface entre la direction de l'établissement, porteuse du projet dans sa globalité, et les équipes pédagogiques, qui auront à assurer l'animation du dispositif au quotidien ;

– il facilite sa mise en œuvre, en veillant à ce que les objectifs soient atteints (soit en favorisant les ajustements nécessaires à la bonne réalisation, soit en vérifiant les réalisations) ;

– il accompagne le formateur dans l'adoption d'une nouvelle posture. Il l'amène à penser l'accompagnement du projet de l'apprenti, à prendre en considération la vie des apprentis dans le dispositif alternance : les contraintes de transports, les changements de rythme, l'alternance des lieux de vie ;

– il planifie, rythme et guide les temps d'échanges pour qu'ils soient réalisés ;

– il évince les appréhensions là où le formateur a besoin d'être rassuré.

Le dispositif accompagnement : effets constatés et analyses de la première expérimentation

Malgré les craintes des formateurs au lancement du projet, les résultats de l'expérimentation sont plutôt positifs. En effet, les formateurs étaient sensibles à la charge de travail supplémentaire que le projet allait générer. Également, l'anticipation et la programmation des entretiens,

des visites, semblaient provoquer des interrogations sur la faisabilité tant en termes de temps qu'en termes de possibilité de déplacement. Des adaptations spécifiques ont été mises en place pour pallier ces difficultés : le modèle doit rester un cadre dont on peut sortir pour répondre à des besoins spécifiques tels que l'éloignement des entreprises, la multiplication des visites d'entreprise pour éviter des ruptures.

La première étape s'est mise en place de façon naturelle, les échanges entre les formateurs impliqués sur le projet permettant de temporiser les craintes. Par exemple, de nombreuses interrogations ont été suscitées autour de la prise en charge des problématiques personnelles formalisées par les apprentis lors des entretiens. Des relais ont donc été proposés : partenaires sociaux et espaces de médiation. Le formateur reste ainsi dans sa posture d'accompagnant et n'endosse pas le rôle de travailleur social.

Une des premières conséquences positives de ce dispositif, rapidement constatée autant par les formateurs que par les responsables d'unité, porte sur les relations entre les apprentis sur des temps de face-à-face pédagogique et les relations formateurs/apprentis. Celles-ci ressortent plus sereines et donc favorables au bon déroulement de la formation. L'autre conséquence observée porte sur la représentation de l'apprenant par l'équipe pédagogique. En effet, le jeune est maintenant considéré en tant qu'individu et non plus simplement comme un apprenti. Son parcours, son environnement, son vécu sont désormais pris en considération. Cela change le prisme de la relation formateur/apprenant, induit une approche différente de l'apprentissage et favorise la motivation de l'apprenant et son estime de soi. On parle de reconnaissance et de parité d'estime (Denoyel, 2015).

Point de vigilance, le rôle central du « tuteur » peut parfois conduire à un certain isolement au sein de l'équipe pédagogique. En effet, la place qu'il occupe vis-à-vis du groupe qu'il accompagne tend à donner le sentiment aux autres formateurs qu'il devient responsable de la gestion des problématiques individuelles des apprentis. Cette pression peut être mal vécue et il est important que la structuration du dispositif soit en capacité d'offrir au formateur un temps au cours duquel il doit pouvoir verbaliser ses ressentis. Cette vigilance peut être confiée aux responsables d'unité.

Au chapitre des améliorations possibles, le calendrier initialement prévu n'a pas été tenu puisqu'il n'était pas judicieux de programmer les

premiers entretiens avec les apprentis avant d'avoir lié une relation avec eux et après avoir organisé pour eux une période d'accueil. Pour autant, les formateurs ont organisé et prioriser les entretiens en fonction des premiers ressentis émis par l'équipe pédagogique, ou en suivant les préconisations de l'espace médiation, ou encore à la demande du jeune.

Pour la réalisation des visites d'entreprises, le calendrier a donc été décalé dans le temps. Pour un échange réussi, il est impératif que le formateur prépare son action en replaçant les finalités visées : connaître la situation de chacun dans le dispositif de formation pour une coopération réussie, limiter les ruptures de contrats d'apprentissage et rendre la formation performante, valoriser le rôle du maître d'apprentissage. Le tuteur doit à cet instant redonner le sens du contrat d'apprentissage qui s'entend comme une formation complémentaire à la formation réalisée au sein de l'entreprise et à celle réalisée au sein du campus. L'enjeu est de taille puisqu'il repositionne le jeu et le rôle de chacun des acteurs dans l'accompagnement du jeune, qui reste et doit rester la priorité du dispositif. Un bémol que l'on peut constater est l'oubli des parents. Ceux-ci n'ont pas été associés au dispositif, ce qui est un point regrettable puisqu'ils restent partie prenante au contrat pour les apprentis mineurs.

Références bibliographiques

BEAUVAIS, M. (2004). « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement ». *Savoirs*, 6, 99-11.

CESVRE, S. & LANGLO, G. (2013). « Apprendre à réfléchir son expérience : une recherche-action sur l'explicitation de l'expérience en situation d'alternance ». *Éducation permanente*, 196, 87-98.

DENOYEL, N. (2015). « Accompagnement collectif en recherche universitaire et pragmatique de l'interrogativité ». *Éducation permanente*, 205, 151-162.

LE BOTERF, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'organisation.

PAUL, M. (2004). *Ce qu'accompagner veut dire*. Paris : L'Harmattan.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 6

Le réel du métier d'apprenti

Eddy TROTIN

Dans son modèle de l'alternance, pour citer Langlo et Cesvre (2013 : p. 90), « A. Geay (1985) propose une représentation de l'alternance comme un système interface, entre le système école et le système travail, l'alternance étant alors l'organisation de cette interface ». Pour mieux appréhender la complexité d'un tel dispositif, Geay construit son modèle d'une manière systémique, en prenant en compte des dimensions institutionnelle et didactique, pédagogique et personnelle. Aussi, nous garderons comme point de repère ce modèle pour mieux appréhender/cerner l'apprenti en tant que centre du dispositif de formation et acteur principal.

Idéalement, l'apprenti représente la personne qui sera formée, certains diront façonnée, dans ces deux univers que sont l'entreprise et l'école. Ces deux univers sont concomitants : tous deux imposent au jeune d'apprendre. Selon Giordan (1999 : p. 87), apprendre est par principe une affaire d'interaction avec le milieu, d'interprétation au sein de son propre système de pensée, d'appréhension et d'intégration d'un nouveau savoir à une structure de pensée existante. Afin de mieux cerner cette notion d'apprenti et fort des travaux de Pierre Vermersch (2010) sur l'analyse de l'activité et l'explicitation, il convient de distinguer deux facettes de l'apprenti en situation de travail.

D'un côté, l'apprenti est une personne, un sujet doté de sa propre subjectivité pour comprendre son quotidien. Il est à noter que sa manière d'entrevoir les choses, les événements, est en lien avec son éducation, donc son contexte familial, social et professionnel. Certains, comme Bourdieu, y attacheront la notion d'habitus, « ces schèmes qui gouvernent notre rapport, au temps, à l'espace, aux autres, qui échappent assez largement à notre conscience » (Perrenoud, 2010 : p. 50). Autre spécificité de l'apprenti, il est adolescent. C'est un adulte en construction. C'est ce que soulignent Marcelli et Braconnier (2013 : p. 4) lorsqu'ils construisent des modèles permettant d'aborder cette phase de vie sous l'angle physiologique avec la crise pubertaire, sociologique avec les rapports avec ses parents, psychanalytique avec remaniement identificatoire, et enfin cognitif. La prise en compte de ces

dimensions permet d'appréhender la situation vécue par les apprentis sans faire l'économie d'une prise en compte des dimensions biographiques. Ainsi, il faut considérer l'influence des contextes, les aspirations personnelles, le roman familial, ces éléments étant des facteurs qui orientent, brouillent, masquent, voire occultent la perception et donc la compréhension de l'activité et du métier qui doit être appris et intégré.

En effet, l'apprenti est un acteur, utilisant ses aptitudes, des compétences, des savoirs pour atteindre un but. Nous retiendrons que la compétence est la mobilisation pour l'action, et intègre des savoirs pour agir. Son champ d'action est cadré par son contrat d'apprentissage qui le lie avec son employeur et clarifie les obligations de chacune des parties. Il est à noter que, en fonction des contextes d'activités, la mission de l'apprenti est d'apprendre dans l'action et d'apprendre sur l'action. En outre, ces éléments permettent de mieux appréhender la manière dont l'apprenti va traduire, décliner son objectif en acte.

Pour résumer, nous considérons que l'apprenti, en tant que personne, évolue à partir d'une double capacité : celle de se comprendre au cours de l'activité et celle d'agir en vue d'une activité finalisée, orientée vers le travail et la production. Autre point conséquent : on observe un double statut que l'apprenti se doit d'assumer, celui d'adolescent (adulte en construction) et celui de salarié. Ce dernier point, le salariat, pose la problématique du métier de l'apprenti. Légalement parlant, il n'exerce pas encore un métier, il s'y prépare. Dit autrement, l'apprenti suit une formation en vue d'acquérir une certification lui permettant à terme d'exercer un métier. Mais peut-on aussi parler simplement d'un métier d'apprenti ? Nous avons donc cherché au cours de la recherche-action, par l'entretien d'explicitation, à mettre au jour et à mettre en mots le réel du travail de l'apprenti.

Retour réflexif sur le parcours professionnel de l'auteur

Arrivé en 2009 au campus, je dispose alors d'un diplôme d'ingénieur en production industrielle, avec une expérience professionnelle de six années dans l'automobile et le ferroviaire exercée dans des entreprises de taille artisanale, moyenne ou dans de grandes unités. Professeur au campus des métiers en mathématiques, le descriptif de mon poste intègre prioritairement des missions d'enseignement puis une mission secondaire d'accompagnement dans le dispositif de l'alternance. Avec

une prise de recul sur dix années d'expérience dans cette structure, et même si ces deux missions ont naturellement évolué, j'observe que la part de la fonction tutorale dans le quotidien du professeur est croissante. Divers facteurs personnels et structurels influent sur cette dynamique et nécessitent d'être examinés.

D'un côté, l'adaptation aux publics, métiers et dispositifs d'alternance a rendu nécessaire de « vulgariser » des savoirs scientifiques précédemment acquis afin d'ajuster ma pratique professionnelle pour prendre en compte le vécu des apprenants dans le champ de l'enseignement des mathématiques. Cette évolution de ma pratique d'enseignant est le fruit d'une démarche personnelle qui vise à « concilier l'inconciliable » : référentiels de formation, attente d'un métier et besoins du public encadré. De mon point de vue, mon inscription dans le plan régional de formation en alternance durant l'année 2013 m'a permis de disposer de repères pour faire évoluer ma pratique. Par ailleurs, au gré de mes années de pratique, j'ai adapté les manières d'exercer un travail pédagogique avec les mathématiques et les sciences. En outre, mon rapport aux mathématiques et aux sciences a évolué du fait de mon travail avec différents publics – et tout spécialement avec les apprentis coiffeurs – qui m'a demandé d'initier des recherches permanentes de transversalité entre les domaines de l'enseignement professionnel et général.

Par ailleurs, la prise en compte globale du modèle de l'alternance école/entreprise, des spécificités du public et de son itinérance a renforcé chez moi la conviction qu'il était nécessaire d'accompagner les apprentis à réfléchir leur expérience lorsqu'ils ne sont pas au campus et à conscientiser leurs acquis et compétences. À ce titre, l'expérience menée au campus des métiers mise en œuvre dans le cadre du « FRIP » a permis de valider l'intérêt de l'accompagnement tutoral et de préciser les conditions de mise en œuvre d'un tel outil. Ainsi, influencées par la politique pédagogique menée au campus des métiers, la part et l'importance de cette mission tutorale ont évolué dans ma pratique quotidienne.

L'orientation pédagogique assumée au campus des métiers « Faire de votre formation une expérience de vie » s'est traduite en deux axes : l'instrumentation des pratiques des formateurs *via* l'explicitation et la structuration de dispositifs d'accompagnement intégrant cette approche dans les pratiques au campus. La recherche-action dans laquelle je me suis impliqué correspond aux deux volets du projet initié au campus des

métiers. De mon point de vue, l'explicitation est cependant un moyen au service du deuxième axe, l'accompagnement des parcours de formation des apprentis, dont la finalité est de consolider/sécuriser la mission tutorale en cadrant les moyens à mettre en œuvre pour conduire l'accompagnement (volet horaire) et/ou faciliter la démarche (dédoublement des classes en première année).

La conception du métier du point de vue des apprentis

Comme cela a été dit précédemment, la mission d'un apprenti est d'apprendre dans deux institutions distinctes : le centre de formation et l'entreprise. Ainsi, le statut d'apprenti peut se décliner en deux facettes : celle de l'élève et celle du salarié. En outre, il se trouve en charge de se former à un métier tout en exécutant des tâches en entreprise qu'il est en capacité d'assumer dans le moment. Par conséquent, la problématique du métier d'apprenti pose l'hypothèse de la conduite d'une double activité : l'activité d'élève et celle de salarié qui bénéficie d'un contrat de travail dans une entreprise. Ainsi, comme l'a montré Perrenoud, l'activité d'élève peut être considérée comme un métier : « L'élève exerce un genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence. Parler d'un métier d'élève est donc acceptable d'un point de vue sémantique » (2010 : p. 13). Le fait de pouvoir penser la notion de métier d'élève ouvre la possibilité de penser celle de « métier d'apprenti ». L'analyse du quotidien d'un apprenti, selon Dubar *et al*. (2015), montre une forme de profession spécifique réalisée par l'apprenti du fait des réalités identitaire, économique et sociale qu'il éprouve. Ainsi, le contrat d'apprentissage signé entre l'entreprise et le jeune stipule d'une part le statut spécifique de l'apprenti « salarié à part entière » au sein de l'entreprise dont le parcours alterne entre travail en entreprise et formation au CFA. À cette première dynamique de formation s'en ajoute une seconde : celle résultant de l'immersion dans les situations de travail qui permettent d'appréhender les aspects contractuels du réel de l'activité chez son employeur. De plus, le fait d'appartenir à un collectif de travail défini par un savoir-faire commun rend possibles différents types d'affiliations, *via* la représentation de section, en tant que délégué au campus des métiers (niveau local), et de l'Association nationale des apprentis de France (ANAF).

Considérant le modèle de l'alternance, nous pourrions spécifier que l'apprenti se doit d'apprendre par la réalisation d'activités et de travaux aux visées, buts et motifs à la fois vastes et spécifiques à chaque contexte institutionnel. Son métier se caractériserait par le développement d'une capacité à apprendre dans chacun de ces lieux, en intégrant les apprentissages en résultant dans une dynamique d'itinérance entre ces lieux.

Il est donc possible d'affirmer à partir de ces propositions qu'un apprenti lorsqu'il se forme au métier de l'artisanat apprend également à agir en prenant en compte la singularité de son contrat, dont la caractéristique est d'être intégré dans un modèle interface entre l'école et l'entreprise dont la structure est empreinte de dualités quant aux finalités. Par son activité, il va confronter son mode de pensée aux divers milieux de ce modèle afin d'intégrer de nouveaux savoirs, entre acquisition et émancipation. En outre, on observe que le métier d'apprenti, par le travail qui lui est assigné, est une énigme (Jobert, 2011) qu'il convient de questionner au travers des activités exercées : sont-elles clairement définies, listées ? Sont-elles conscientisées par la personne ?

Le métier sous l'angle de l'activité

La sociologie du travail et des organisations montre que tous les métiers sont pris dans une tension entre leur rationalité idéale et leur exercice effectif (Perrenoud, 2010). Certains auteurs, tel Guy Jobert, mobilisent les notions de travail et de tâches pour décrire ce phénomène. Ainsi, pour comprendre le vécu des apprentis, il apparaît nécessaire de s'intéresser aux dimensions dialectiques du travail prescrit et à la singularité des activités conduites au quotidien qui caractérise le travail réel (Jobert, 2011). D'autres auteurs comme Perrenoud étayent cette dualité formelle/réelle en s'appuyant sur la notion de *curriculum* :

> *Les curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de même nature. Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique (le référentiel) ; le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages* (Perrenoud, 2010 : p. 43).

Perrenoud observe cependant que des apprentissages restent étrangers au projet didactique. C'est cette dimension qui, selon lui, caractérise le *curriculum* caché (2010 : p. 45). Ce *curriculum* correspond à ce que les élèves doivent faire pour réussir sans que cela soit explicitement annoncé par l'institution. En conséquence, la perception du *curriculum* réel dans sa globalité va dépendre de la capacité de l'apprenti à interpréter son activité de son point de vue, de manière subjective. Considérant le modèle de l'alternance, nous pourrions pointer que le panel des activités du métier d'apprenti, vu sous un angle didactique et personnel, se caractérise par une forme d'opacité singulière à chaque apprenti. Dit autrement, l'apprenti est assujetti à une cécité naturelle lors de l'observation de son activité, qui varie en fonction de sa subjectivité et de son contexte familial, social et professionnel.

L'explicitation comme mode d'exploration du *curriculum* caché des apprentis

L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité de Clot (Clot & Diallo, 2003 : p. 203) se fonde sur un même constat d'opacité de l'expérience : « Le réel de l'expérience n'est plus guère accessible de l'intérieur (…), le réaliser n'a pas le monopole du réel car les activités suspendues, empêchées, inhibées ou, au contraire, déplacées, font partie du réel de l'expérience. » Ainsi, avec la dimension réflexive de la compétence, l'analyse de l'activité renvoie à un processus de conscientisation par la personne de son vécu qui rend nécessaires des apprentissages (Vermersch, 2010 : p. 72). C'est notamment à partir de ce constat qu'une recherche-action au campus des métiers et de l'artisanat de Joué-lès-Tours a été conduite avec pour thème l'explicitation de l'expérience en situation d'apprentissage. En outre, on peut observer que l'analyse de l'expérience vécue par l'apprenti ne relève pas de l'évidence.

De plus, avec pour référence le modèle de Geay (1998), il est possible d'observer que des facteurs influent sur la réalité quotidienne qui caractérise le travail réel et les curriculums cachés des apprentis : configurations institutionnelles, dynamiques interpersonnelles au travail, etc. L'activité de l'apprenti étant nécessairement située dans un contexte singulier qui est celui de l'entreprise dans laquelle il exerce, l'exploration du vécu de l'apprenti ne peut se faire sans une attention

particulière aux règles qui régissent le cadre d'exercice de son travail quotidien dans l'entreprise. Ainsi, il convient de se questionner sur les règles qui vont encadrer le périmètre du métier d'apprenti et sur les incidences de ces règles dans la conduite de l'activité professionnelle et des dynamiques d'apprentissage.

Le métier sous l'angle des règles du métier

La définition proposée par Cru, citant Dejours (Cru, 1995 : p. 64), de la règle de métier est la suivante : « La règle est toujours à la fois technique, fixant les manières de faire, sociale en encadrant des conduites d'interaction, linguistique par des modes stricts d'énonciation stabilisés en pratique langagière et éthique au regard de la justice et de l'équité. » Dans son approche, Cru distingue les règles de métier, les règles de l'art et les règles institutionnelles issues des statuts corporatifs : « Les règles de métier concernent les relations entre les opérateurs au cours de leur travail, leur manière de coopérer pour réaliser l'ouvrage. Les règles d'art concernent la qualité de l'ouvrage fini (…). Les règles de métier visent la pérennité de l'équipe de travail, les règles d'art visent la pérennité du bâtiment » (Cru, 1995 : p. 62). « Les règles de métier se distinguent également des règles de corporations, règlements d'entreprises, statuts de syndicats (…) et des conventions collectives (…) qui visent à assurer les relations d'une communauté du métier avec d'autres communautés » (Cru, 1995 : p. 63). La règle est dite « protectrice de l'individu » car elle définit ce que l'on attend de chacun (Cru, 1995 : p. 61). L'approche de Cru se caractérise par une prise en compte de la dimension « libératrice » : « Ces règles introduisent dans le travail de métier la dimension de la loi universelle de l'humanité et ouvrent l'accès au symbolique. Elles s'imposent à tous. Ce qui ne signifie pas que chacun intègre les règles de la même manière ni même que tous les intègrent » (Cru, 1995 : p. 66).

En outre, l'apprenti est un « ouvrier débutant dans un métier [qui] entre dans un univers de signes qu'il lui faudra apprendre à percevoir et à interpréter, parfois à ses dépens, sans grande explication de quiconque » (Cru, 1995 : p. 66). Il y a donc dans la théorie de Cru une dimension active qui suppose l'engagement de l'apprenti pour l'apprentissage et l'intégration des règles de métiers. C'est notamment par sa capacité à percevoir les signes que la maîtrise de la langue

spécifique à chaque métier s'opère, ainsi que par ses interactions avec le collectif de travail tant en entreprise qu'au campus des métiers, que l'apprenti pourra évoluer tout au long de sa formation. Dit autrement, l'intégration ou l'accommodation des règles du métier permet à la fois de rassurer et de sécuriser le parcours de l'apprenti. Ce processus perception/intégration/action met en valeur le « savoir-y-faire de l'apprenti », dans lequel « la finesse et les astuces professionnelles sont contextualisées » (Cru, 1995 : p. 68).

Enquêter sur le métier d'apprenti : approches narratives

Dans le cadre de la recherche-action conduite au campus, une formation à l'entretien d'explicitation a permis de spécifier des protocoles pour accompagner les apprentis vers la mise en mots de l'expérience. L'un des volets a visé l'expression du parcours d'apprentis dans la durée, puis a focalisé sur la confrontation entre les manières de faire de l'apprenti et les règles tacites ou imposées qui influencent l'agir des apprentis dans les situations de travail. L'accompagnement des apprentis dans le cadre de la recherche-action s'est déroulé de la manière suivante : deux entretiens à visée d'explicitation ont été proposés à des apprentis inscrits en première année de CAP coiffure. La guidance durant ces entretiens réalisés par les formateurs impliqués dans la recherche-action a cherché à favoriser la mise en mots des règles du métier des apprentis, soit les attitudes et actions nécessaires pour exister « en tant qu'apprentis » dans l'entreprise. Par ce travail narratif qui portait sur la description de l'action située en lien avec le métier concerné par le diplôme, l'enjeu était d'accompagner la mise en mots et en dialogue au sein du collectif des apprentis des règles de métiers intégrées par l'apprenti dans des situations singulières et situées.

Description du public

Les notes prises lors de la mise en œuvre de ces ateliers d'explicitation ont permis de collecter différents éléments relatifs aux processus d'intégration du métier d'apprenti au campus des métiers et de l'artisanat de Joué-lès-Tours. Le terrain d'enquête est fondé sur le suivi tutoral d'un groupe d'apprentis coiffeurs en formation par alternance. Ce groupe comprend 16 apprentis mineurs âgés de 15 à 16 ans, composé majoritairement de filles (87 %) provenant de collèges (42 %)

ou de lycées (33 %). Ils ont un vécu en entreprise en salon de coiffure de 2 à 53 jours (pour les apprentis issus de MFR) déjà constitué avant leur entrée en formation. Ils ont réalisé environ trois essais avant de décrocher un contrat en apprentissage. Il est à noter que la grande majorité des apprentis se sont engagés dans cette formation par choix. En outre, l'ensemble des données ont été principalement recueillies lors de temps de rencontre sous forme d'entretiens individuels, semi-directifs et d'explicitation, réalisés durant le premier trimestre de chaque année de formation, soit deux par apprenti à un an d'intervalle. Bien sûr, les autres temps du dispositif, tels que visite d'entreprise et appel téléphonique en entreprise, m'ont permis de valider et d'étayer mes données par les diverses discussions informelles qu'ils ont provoquées auprès des apprentis.

Première phase de l'enquête : entretien collectif autour du métier d'apprenti et du réel de l'activité

Une première enquête a été réalisée afin de mieux comprendre le vécu sociofamilial de l'apprenti. Pour ce faire, les apprentis ont été invités à remplir un court questionnaire afin de documenter les ressources disponibles pour comprendre ce qu'est l'apprentissage et la perception du métier de coiffure. Quinze apprentis ont donc été consultés, les questionnaires ayant ensuite servi de base pour des échanges en collectif afin d'expliciter et de mutualiser les situations de chacune et chacun pour penser le métier. Les résultats intermédiaires sont les suivants : 56 % des apprentis accompagnés ont des proches (parent, fratrie, cousin) qui ont déjà réalisé une formation en apprentissage. Autre élément : la moitié d'entre eux déclare avoir réalisé une formation dans le secteur de la coiffure. Ensuite, dans les récits il est possible d'identifier que des personnes ressources pour comprendre le réel du travail du métier de coiffeur sont présentes dans leur sphère amicale et sociale. Ainsi, il est possible de considérer que différents types de ressources (relationnelles, familiales, biographiques…) viennent étayer, en complément des relations au travail et des cours au campus, les parcours d'apprentissage. Sur ce point, il est important de noter que le degré de prise en compte des informations de l'entourage par les apprentis est fortement fluctuant. D'une part, on peut noter que leur capacité d'écoute de leur environnement est dépendante de leur histoire de vie personnelle. De ce fait, le crédit qu'ils donnent à certains référents tels que parents, amis est très variable. D'autre part, on peut

pointer que la reconnaissance de leur projet professionnel par leurs proches a une profonde influence sur leur capacité de réception des avis émis par leur environnement.

Seconde phase de l'enquête : entretiens individuels sur les parcours d'apprentissage et d'entrée dans le métier

La seconde phase de la recherche-action a consisté à conduire des entretiens d'explicitation en individuel dont l'objet était d'accompagner la description de l'activité du métier de coiffeur avec les quinze apprentis. La stratégie de guidance était la suivante : identifier une activité et un moment singulier de l'exercice professionnel puis viser la description de l'action de manière chronologique afin que l'apprenti puisse identifier dans ces situations sa prise en compte des règles du métier et leur importance dans les situations de travail vécues. Les apprentis se sont exercés à la description de l'activité en mobilisant un champ lexical spécifique : évocation de l'engagement dans le métier, responsabilisation dans la conduite des tâches, travail d'autonomisation et singularisation de la pratique au regard des règles prescrites. Cela a généré chez l'apprenti une perception d'accomplissement personnel : celui d'avoir une place, un rôle dans l'institution entreprise.

Ci-dessous est présentée une séquence du récit d'un apprenti lors d'un entretien :

> [Choisir une activité] *On me demande souvent de gérer la propreté du salon, plus particulièrement les postes où mes collègues coupent les cheveux (…). Du coup, même quand j'observe mon collègue en action, je reste vigilante pour trouver le bon moment pour passer le balai (…). Le bon moment est l'instant où je ne vais pas les déranger (…). Pour trouver ce bon moment, j'essaie de voir à l'avance ce qu'il va faire (…). On n'a pas forcément parlé de ma démarche avec mon maître d'apprentissage, mais tous les autres apprentis font de même (…). C'est vrai qu'on peut parler de règle non dite, mais en tout cas, elle m'aide pour assurer mon travail et progresser en observant le coiffeur* (Aurore, apprentie en CAP coiffure 1re année, 26/1/2018).

Les récits recueillis ont permis d'accompagner la conscientisation des apprentissages en début de formation, la mise en mots des moments de reconnaissance vécus dans l'entreprise avec les autres salariés. On peut noter que le ressenti global du groupe sur cette activité de mise au travail des règles de métier s'accompagne de la consolidation ou de la restauration des sentiments de confiance, d'euphorie et de curiosité.

Resitués dans le modèle de l'alternance de Geay (1998), ces propos ont participé d'une valorisation formatrice de la fonction de salarié venant étayer la dimension d'élève, qui constitue le deuxième pôle du métier d'apprenti.

Dire le vécu au travail pour accompagner l'intégration du « métier d'apprenti »

La perception du métier

À l'image de la complexité du modèle de l'alternance d'interface ou systémique, la notion de métier d'apprenti est difficilement appréhendable pour les apprentis. Il est noté que le terme métier renvoie, pour les apprentis, à la finalité de leur formation et non au processus de formation lui-même. Ainsi, l'hypothèse de la double composante du métier d'apprenti comme métier de salarié et métier d'élève est partiellement validée. Comme dit précédemment, la composante salariale est reconnue et fortement plébiscitée par le collectif des apprentis entrés dans l'enquête. *A contrario*, la notion de métier d'élève est plus vague, moins concrète et identifiable. Ainsi, les apprentis évoquent plutôt une forme de dualité entre ces deux termes sur une dimension temporelle.

Ce phénomène est appréhendable dans la séquence suivante du récit d'un apprenti recueilli lors d'un entretien d'explicitation :

> *Je comprends bien que nous sommes salariés, c'est pour cela que j'ai choisi l'alternance. C'est ce que l'on vit en entreprise (…). Pourtant, on n'est pas encore coiffeur, on est en formation (…). On le sera après notre formation (…). Pour l'instant, on reste élève au campus et salarié en entreprise (…). Pour moi, le métier c'est après la formation en CAP coiffure* (Philippine, apprentie en CAP coiffure 1re année, 26/1/2018).

Ainsi, l'absence de reconnaissance du métier d'élève déjà relevée par Perrenoud (2010) est accentuée dans le cadre de l'apprentissage du fait de l'importance accordée par les jeunes au statut de salarié. À leurs yeux, le retour sur investissement provenant de l'activité d'élève apparaît peu concret dans le parcours d'apprentissage, comparativement au statut de salarié qui encadre l'exercice professionnel. Ainsi, l'effort de « faire et refaire » pour intégrer un nouveau savoir-faire dans le cadre du compagnonnage en situation de

travail est toléré car les effets sont immédiats ou appréhendables à court terme. Au campus des métiers, à l'exception des temps de pratiques professionnelles, les effets des apprentissages restent « moins visibles », pour deux raisons : tout d'abord, les connaissances ne sont « pas applicables en l'état » et impliquent pour le jeune de prendre du recul sur son activité, de fournir un « effort intellectuel », d'oser se mettre en « conflit » cognitif. Ensuite, l'apprentissage implique du temps et de la répétition pour intégrer les connaissances. Or ces deux caractéristiques sont antinomiques avec le réel du travail vécu en entreprise par l'apprenti.

Les situations d'intégration de la pratique

À l'image des toutes premières expériences, l'entrée dans le métier d'apprenti est évoquée comme un véritable saut dans l'inconnu. Même si certains ont déjà une première image du métier du fait de leurs expériences passées ou des échos provenant de leur cercle social et familial, tous évoquent le fait qu'« on savait à quoi s'en tenir, mais le vivre, c'est autre chose ». Il convient ici de distinguer les dimensions techniques et relationnelles dans leur perception du métier. Sur le plan technique, l'apprenti assume le qualificatif de novice. L'énonciation de ce premier vécu évoque une première prise de conscience du large panel des activités réelles effectuées par le coiffeur. En ce sens, le curriculum réel est bien occulte pour ceux qui ne pratiquent pas la formation en alternance. Ils évoquent le sentiment d'être submergés d'informations dans un temps court.

Une séquence du récit d'un apprenti lors d'un entretien est présentée ci-dessous :

> *Le démarrage : c'est un vrai saut (…). On a beau être prévenu, l'entreprise c'est l'inconnu, les adultes au quotidien, c'est nouveau, on doit revoir nos manières de faire. Avec la formation, on passe de l'autre côté du bac, on voit le métier de coiffeur différemment, plus compliqué que cela ne paraissait avant (…). On doit se débrouiller pour assurer (…). Se débrouiller c'est faire en sorte d'assurer pour faire ce qu'on nous demande (…). Faut les comprendre les mots, les techniques, les produits : tout est nouveau* (Ruben, apprenti en CAP coiffure 1re année, 13/11/2017).

L'importance des moments de compagnonnage

Sur le plan relationnel, il convient de faire référence au modèle de Geay en dissociant l'entreprise et le campus des métiers. D'un côté,

l'entreprise est vue comme un environnement qualifié d'« adulte ». Les apprentis le jugent « déstabilisant » et « compliqué » du fait qu'ils doivent s'acclimater à ses règles d'interaction, de communication. De l'autre, le campus est jugé comme un endroit plus habituel, mieux connu. Le terrain est plus neutre pour aborder les problématiques rencontrées en formation. En outre, l'apprenti se doit d'identifier et d'interagir avec les deux (ou trois) référents : le maître d'apprentissage en entreprise, le tuteur au campus (en lien avec le professeur de pratique).

Une séquence du récit d'un apprenti lors d'un entretien qui porte sur cette thématique est présentée ci-après :

> *En entreprise, tout est nouveau, donc on fait avec les bonnes manières (…). Les bonnes manières, c'est ce qu'il faut faire pour communiquer avec les adultes (…). C'est difficile d'aborder avec son employeur des problèmes importants (…). Quand je veux lui parler, il se passe qu'il y a de l'enjeu et que je ne sais pas trop comment m'y prendre (…). Ben, le comment s'y prendre c'est la manière de parler, j'essaie de trouver le bon moment pour l'aborder (…). Pour le moment, je profite des temps moins chargés et des fins de période en entreprise (…). Je dis bien essayer parce que des fois c'est compliqué pour moi (…). Et puis, je me dis que je peux toujours vous en parler (…). Ce que je fais pour vous en parler : ben, en fin de cours ou maintenant durant l'entretien* (Aurore, apprentie en CAP coiffure 1re année, 26/1/2018).

L'importance des moments collectifs au travail

Le positionnement des apprentis dans le collectif de travail est questionnant car le jeune est égal à ses collègues employés par son statut de salarié, tout en étant différent du fait de son qualificatif d'« apprenti ». Il est ainsi possible de percevoir dans les propos une forme de candeur tant sur la dimension sociale, linguistique, voire éthique que sur les « savoir-y-faire » avec l'adulte. Par ailleurs, le campus des métiers est perçu plus habituel, « comme l'école », diront certains. Ils se retrouvent immergés dans un groupe de pairs, assujettis à des règles plus familières. Néanmoins, cette perception d'un vécu commun chez les apprentis reste limitée aux activités dites « académiques ». En effet, ils prennent rapidement conscience que leurs visions du métier diffèrent en fonction du type d'entreprise, et notamment des spécificités « des manières d'y faire » en entreprise et des règles de métier qui en résultent.

C'est ce qui est exprimé dans le passage ci-dessous qui provient de récits d'apprentis(es) recueillis lors d'un entretien collectif réalisé après les entretiens individuels :

> *Pour ma part, je ne peux pas m'adresser à mon maître d'apprentissage comme toi car le mien est à la fois mon tuteur de formation et le gérant de l'entreprise. Concernant la manière de m'y prendre avec la clientèle, c'est forcément différent car les clients sont très fidèles et les tiens sont plus de passage (…). Disons que pour une activité donnée, on a tendance à faire globalement la même chose, mais avec la manière de faire de notre maître d'apprentissage* (Émilie, apprentie en CAP coiffure 1re année, 12/2/2018).

Pour conclure : mettre en mots la dialectique entre règles de métier et formation au campus

Immergé dans les flux d'activités qui traversent les situations de travail, l'apprenti ne peut que se référer à son maître d'apprentissage ou, à défaut, son collègue en charge de sa formation. Véritable mentor de sa formation, cette personne sera son guide en lui inculquant les bases pour rester à flot. Dit autrement, l'apprenti sera conduit, porté, afin qu'il puisse apprécier, au jour le jour, le *curriculum* de l'activité de coiffeur et l'ensemble des règles de métiers associées. Ainsi, l'apprentissage des règles de métier dans les parcours de l'alternance semble résulter des dynamiques de compagnonnage au travail. Cependant, l'apprenti doit composer au quotidien avec d'autres règles, qui elles régissent le métier d'apprenti : les règles de l'enseignement au campus.

L'accompagnement des parcours d'apprentissage suppose d'inventer des formes de médiation entre les règles du monde professionnel et celles qui caractérisent le métier d'élève. Les fonctions d'accompagnement dans les contextes de l'alternance semblent donc devoir travailler avec ces dialectiques qui structurent des dynamiques et des logiques de rapport aux savoirs : apprendre par l'expérience au travail suppose d'intégrer des postures qui diffèrent des logiques de l'enseignement parfois présentes au campus. C'est l'intention de l'auteur, dans le cadre de la recherche-action, et plus largement dans le cadre de son métier au campus, de faciliter l'articulation de ces dynamiques, notamment lors des premiers mois qui caractérisent le début des parcours d'apprentissage et qui sont sujets aux ruptures de contrat et aux abandons de formation.

En outre, et au regard de l'expérimentation menée, on peut noter l'importance et la complémentarité des fonctions de maître d'apprentissage et tuteur. Tous deux interviennent sur des champs et des lieux différents, mais tous deux œuvrent pour un même but : accompagner le travail réflexif et émancipatoire de l'apprenant. Replacés dans une problématique de métier, ces deux supports accompagnent le jeune de son métier d'apprenti à celui d'artisan. À l'image du modèle de l'alternance entre entreprise et école, ces métiers sont naturellement imbriqués par une interface pouvant s'explorer sous l'angle des règles de métiers.

Références bibliographiques

CESVRE, S. & LANGLO, G. (2013). « Apprendre à réfléchir son expérience ». *Éducation permanente*, 196, 87-98.

CLOT, Y. & Diallo, M. D. (2003). « L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32/2, 203-217.

CRU, D. (1995). « Règle de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention ». Mémoire. Paris : EPHE, Laboratoire d'ergonomie physiologique et cognitive.

DUBAR, C., TRIPIER, P. & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

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

GIORDAN, A. (1999). *Apprendre*. Paris : Belin.

JOBERT (2011). « L'intelligence au travail ». Dans : P. Carré & P. Caspar (dirs), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 347-362). Paris : Dunod.

MARCELLI, D. & BRACONNIER, A. (2013). *Adolescence et psychopathologie*. Paris : Elsevier-Masson.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE L'INSERTION (2020). « Contrat de travail : les principales caractéristiques ». En ligne <https://travail-emploi.gouv.fr/droit-du-travail/la-vie-du-contrat-de-travail/article/contrat-de-travail-les-principales-caracteristiques>.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE L'INSERTION (2020). « Le contrat d'apprentissage ». En ligne <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-

professionnelle/formation-en-alternance-10751/apprentissage/contrat-apprentissage>.

MOREAU, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

PERRENOUD, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF.

VERMERSCH, P. (2010). *L'entretien d'explicitation.* Paris : ESF.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 7

La pédagogie de la lenteur et ses vertus pour l'accompagnement des apprentis

Johann JOUBERT

La tortue gagne la course contre le lièvre… Est-ce à dire, comme le suggérait La Fontaine, que la lenteur permet paradoxalement d'aller plus vite et d'atteindre réellement son objectif ? Un objectif qui pourrait consister, transféré sur un plan pédagogique, à acquérir des connaissances et savoir-faire afin de se professionnaliser ou de correspondre aux besoins d'une entreprise. En réalité, cette fable peut servir de paradigme quant à la posture du formateur et au type d'accompagnement pédagogique adéquat avec des apprentis de CFA.

La pédagogie de la vitesse

Cette problématique du rythme de l'accompagnement est inhérente au travail du formateur qui, bien souvent, s'exclame : « Je n'ai pas le temps ! » Car il doit faire face à de nombreuses contraintes temporelles telles que les engagements et responsabilités administratives obligatoires : courriels, bulletins, réunions, préparation des cours, tâches spécifiques liées au tutorat… En flux tendu, le formateur semble bien courir, à l'image du lièvre. Gagne-t-il pour autant ? Et, se pressant, gagne-t-il vraiment du temps ?

D'un point de vue classique, l'opinion commune considère que le formateur compose un cours et cherche à transmettre des connaissances aux apprentis afin de leur permettre une meilleure adaptation au monde de l'entreprise. Il se doit donc de respecter un programme dans un temps imparti et mener ses apprentis vers la réussite, le succès, la performance. Autant de notions qui peuvent se rattacher au champ lexical de la compétition. Il est vrai que, en tant que formateur au campus des métiers de Joué-lès-Tours, je tente de donner un maximum d'informations et d'être efficace comme s'il fallait rentabiliser le temps de cours. Il s'agit d'avoir une progression pédagogique ponctuée de séquences et séances qui permettent d'appréhender le degré d'avancement. Tout est dit ici : progression et avancement. Le lièvre est

censé vaincre la tortue car il dispose des armes nécessaires à sa victoire : grandes pattes souples et musclées, corps élancé et tête allongée. La victoire ne peut lui échapper. Et l'apprenti alors ? Afin de lui donner les atouts indispensables, le formateur met en place une pédagogie de la vitesse et de l'efficience, concrétisée par des signes visibles tels que la notation, les contrôles de connaissances, le comportement, les évaluations, les bilans, etc.

Le formateur travaille sous une certaine pression, dans le désir constant d'une performance et de résultats à la hauteur des espérances. Il souhaite faire acquérir des compétences aux apprentis afin qu'ils réussissent l'« épreuve de la course » et obtiennent leur diplôme. Alors, faire cours, n'est-ce pas ici faire « courir » ? Car il s'agit bien d'une course, d'un sprint durant lequel le formateur « coache » l'apprenti et ne lui laisse pas le temps… de reprendre son souffle.

Face à cette obligation de résultats, le formateur adopte une pédagogie de l'efficacité et une stratégie de compétition : il fait alors peser le fardeau du « calendrier de la vitesse » et de l'exigence de planification sur un apprenti parfois en souffrance. Dépassés par l'accélération du lièvre-formateur, certains apprenants ne respecteront plus les contraintes et se décourageront, jusqu'à ne pas se présenter aux examens. Il existe un écart considérable entre les attentes performatrices et rigides du formateur et la personnalité de l'apprenti, tout en mouvance hasardeuse et en quête d'un je-ne-sais-quoi. La limite de temps imposée ne crée-t-elle pas, non une structure cadrante, mais un fossé plus grand entre l'ambition de l'apprenant et l'atteinte de son objectif ? Et si c'est le cas, comment faire en sorte que le temps devienne un facteur positif, qui constitue un atout plutôt qu'une source d'échec ?

Bien souvent, dans la vie quotidienne, lorsqu'un surmenage se fait sentir, on conseille un « break », une sorte de déconnexion pour couper le circuit des tensions. Est-il possible d'adapter ce point de vue grâce à la pédagogie de la lenteur ? Peut-on temporiser le rythme et faire une pause salutaire hors du temps ? Y a-t-il un risque majeur à ce ralentissement ? L'objectif consiste à obtenir le diplôme, non à favoriser le bien-être ou le plaisir. Car le travail, au travers même de son étymologie, est relié à l'idée de souffrance. Il faut souffrir pour être beau, dit-on. Il faudrait, dès lors, souffrir pour réussir. Pourtant, et c'est la question que nous posons, n'y a-t-il pas un moyen, au travers d'une

pédagogie renouvelée, de concilier le plaisir, la liberté et la réussite scolaire ?

Un face-à-face hors du temps : récit d'une expérience vécue

Face à cette recherche de l'excellence, nous proposons de nous interroger sur la lenteur comme moyen d'accompagnement. Cette lenteur signifie que l'on « prend son temps », que l'on ne cherche pas le résultat à tout prix : l'essentiel est ici de concentrer nos efforts sur le chemin à parcourir. Car après tout, le voyage, l'itinéraire ou la trajectoire ne font-ils pas toute la richesse de l'objectif atteint ? Mais encore faut-il pouvoir établir cette relation aux apprentis fondée sur le respect de leur rythme personnel afin de ne pas forcer les événements par la vitesse. Comment donc installer cette lenteur qui cherche à atteindre sans atteindre ? En septembre 2017, le campus des métiers de Joué-lès-Tours a mis en place un dispositif d'accompagnement pour les CAP qui prévoit notamment un entretien individuel en début d'année, une visite d'entreprise, un appel téléphonique au maître d'apprentissage et un dernier entretien-bilan. Ce type d'accompagnement doit permettre d'encadrer le jeune au mieux et d'éviter les ruptures de contrat afin de le mener à l'obtention du diplôme et à un épanouissement professionnel. Alors commençons par le début. Car… *rien ne sert de courir*.

Regard de l'auteur

Je suis arrivé au campus en septembre 2017 en tant que formateur de français pour des classes de CAP et de BTS. Je venais de créer, après avoir publié un conte pour enfants, une activité pédagogique fondée sur « Comment écrire une histoire », exercée en tant qu'autoentrepreneur auprès d'enfants du primaire. Mon entrée dans la pédagogie de l'alternance s'est faite graduellement, par immersion, en mobilisant mes acquis issus de mon parcours universitaire en philosophie et mes activités en tant qu'animateur socioculturel. J'étais déjà sensible à la question de la conjugaison des rythmes et de leur impact sur les modalités d'apprentissage, pour s'orienter professionnellement ou existentiellement. Ainsi, lorsque la recherche-action a permis d'ouvrir des espaces pour expérimenter des dispositifs, je me suis autorisé à essayer des pratiques qui permettaient de ralentir le cours des

interventions auprès des apprentis et de donner plus de temps à l'expression de soi.

Récit d'un moment de pratique

Le premier entretien est d'une importance capitale. Il est l'occasion d'un face-à-face préservé de l'urgence du temps quotidien de la pédagogie de groupe. Il permet de faire un point sur les problématiques et les projets qui préoccupent le jeune. Je propose ici un exemple :

> *Durant 45 minutes, William, apprenti vendeur dans une boulangerie, me révèle qu'il a eu une expérience négative du collège : rester assis à ne rien faire lui est insupportable. J'adopte, pour ma part, une attitude physique de disponibilité, le laissant s'exprimer sans l'interrompre tout en marquant mon attention du fait de mon regard et mes hochements de tête. William en vient à me parler assez rapidement de son père avec qui il a eu de multiples expériences professionnelles dans la taille de pierre, la charpenterie, la maçonnerie. Je m'aperçois que le jeune homme s'exprime de plus en plus vite, qu'il s'échauffe, que ses mots fusent, comme s'il avait beaucoup à dire et qu'il savait déjà qu'il n'aurait pas le temps de tout dire. « On a le temps, lui dis-je. Prends ton temps. » Un sentiment d'apaisement se fait ressentir chez le jeune : son visage devient plus serein car il a saisi, plus ou moins, l'engrenage de la vitesse dans lequel il était en train de s'enfermer* (décembre 2017, salle de classe D13, au campus).

Le temps-tyran

Lors de l'entretien, William s'est senti spontanément sous pression, inquiet de ne pas dire assez vite. Aujourd'hui, la vitesse est en effet un problème. À travers la technologie, la mondialisation, le capitalisme, notre société cherche à aller toujours plus vite, sous le diktat d'un impératif de productivité et de compétitivité. Cette hypervitesse a été comparée à une maladie : « Nous sommes tous contaminés, malades d'hypervitesse, syndrome dominant du XXIe siècle » (Codacci-Pisanelli, 2004 : p. 37). L'auteure affirme que le temps, hystérique et vertigineux, est semblable à un tourbillon qui empêche l'individu de se questionner. En fait, la société est devenue esclave d'un temps-tyran qui génère du stress et empêche la créativité. Car l'être, enrôlé dans la course accélérée du temps et le désir de performance, n'a plus de projet, ni de distanciation rationnelle : c'est ici la quête de vide et le non-sens.

L'intérêt de l'*entretien narratif* consiste justement à sortir de cette condition temporelle oppressante. Suite à ce « On a le temps », que je lui ai formulé, l'apprenti commence à réfléchir et à chercher ses mots au lieu de les délivrer dans l'agitation sous la pression du temps qui passe ou pourrait lui manquer (Breton, 2016). Car il s'agit bien de cela : ralentir la vitesse-précipitation des mots afin de gagner en authenticité et en précision et éviter ainsi l'« accident ». Le « plus ça va vite, mieux c'est » est une erreur car cette vitesse fait perdre en relief et nous met dans la position d'un pilote de voiture de course. Collé contre le siège de son automobile à pleine vitesse, le conducteur observe droit devant lui, mais ne regarde ni derrière, ni sur les côtés. Plus on va vite, plus on doit projeter son regard loin, et on en perd la latéralisation qui donne du relief. La vitesse fige, rend inerte alors que le ralentissement va permettre de redonner du champ, de la distance et de la lucidité. L'entretien, comme signe de décélération, va ainsi mettre le formateur en position de retrait, sous forme d'écoute active.

Un mouvement aléatoire

L'entretien individuel de type narratif expérimente les qualités intrinsèques de la lenteur : introspection, sérénité, connaissance de soi, perspicacité, liberté et… plaisir. Car William comprend mieux sa situation et ses projets, mais également ses difficultés à mesure qu'il trouve un moyen de les exprimer. L'un des problèmes récurrents chez les apprentis consiste en un défaut de concentration et un manque de confiance. Ils cherchent donc une solution, une méthode, une issue. Contrairement au dialogue socratique maïeutique qui consiste à accoucher les esprits par le questionnement, la posture du formateur peut se caractériser par un laisser-faire, synonyme d'ouverture à ce qui advient, c'est-à-dire à la pensée de l'autre en acte. Plus William avance dans l'entretien, plus il obtient des prémisses de solutions à ses problèmes ainsi que la capacité à faire le jour sur ses propres ressources. Ainsi, l'apprenti fraye sa voie au lieu de suivre une route toute tracée par mes indications et mes repères. Ici, le formateur doit éviter ce que Heidegger appelait « factivité » : le fait d'évoluer de manière prédéfinie, dans un espace clos et rassurant. Ce qui signifie qu'il doit éviter d'enfermer l'apprenti dans cette « bulle », le laissant forger sa propre pensée dans un mouvement non limité par des *a priori*. Ainsi, l'apprenant n'est ni pressé, ni orienté par la vitesse du temps qui

contraint à la rentabilité. La géographie qui se dessine est donc imprévisible.

La lenteur comme quête de soi

Lors de l'entretien, j'adopte une posture de neutralité où je m'abstiens de tout préjugé, de tout stéréotype en lien avec des critères physiques, vestimentaires ou professionnels. Ainsi, je m'attache à accueillir dans la bienveillance et, limitant mon oralité, renforce ainsi la présence empathique non verbale. Ici, la communication n'est plus envisagée sur une référence techniciste (émetteur et récepteur), mais une place importante est donnée au silence, à l'écoute et à l'entente, au-delà du bavardage qui ne dit rien. La parole n'est pas seulement extériorisation et, en se taisant, le formateur exprime sa manière de parler en tant que recul et ouverture sans *a priori*, comme si cette pudeur à dire mettait à l'abri de toute arrogance autoritaire. Ainsi, le formateur obtient son pouvoir-écouter et une distanciation non émotive qui permet une captation de la « substantifique moelle », selon l'expression de Rabelais.

Se sachant entendu et non stressé par un impératif, William est frappé d'un premier éclair : il utilisera, lorsqu'il sera autorisé à le faire, en cours ou au travail, un écouteur discret accompagné de musique pour canaliser son énergie. William continue de plus belle et, au fil de ses mots, une autre idée émerge : il s'aperçoit qu'en entreprise, il était capable de rester concentré dès lors qu'il y avait un enjeu (autonomie dans les tâches, ouverture du magasin…). Il saisit, lors d'un second éclair, que les responsabilités professionnelles sont des facteurs clés de concentration. La progression est enclenchée et n'a exigé, contrairement à un devoir en classe, aucune pression temporelle ni contrainte de vérité. Voici ici l'heureux événement issu de la lenteur : la découverte de soi-même. Ralentir, c'est permettre au jeune de prendre une distance, d'avoir cette latéralisation périphérique manquant au pilote de course, de repérer ainsi les dangers et d'adapter son comportement.

La détente comme terrain pédagogique expérientiel

Suite à cette première phase d'implication dans la recherche-action qui s'est d'abord concrétisée dans le cadre d'entretiens individuels, j'ai mis

en place des ateliers d'expression collective. J'ai alors tenté de concrétiser dans mes pratiques pédagogiques cette décélération au travers d'activités et d'ateliers ludiques : cercle d'énergie, jeux de mots et écriture d'invention.

Le cercle d'énergie caractérise un changement de posture dans la relation « maître/apprentis ». Il consiste à se mettre en cercle et à se passer une boule d'énergie (un son et un geste simultanément) de sorte qu'elle se diffuse et ne cesse de tourner et de grandir grâce à l'effectuation des gestes par lesquels l'énergie circule au sein du groupe. Les apprentis se mettent à rire en me voyant pousser un cri et lancer mon bras droit vers le bas. Un formateur classique n'est pas censé faire ça ! Je descends ici définitivement de mon piédestal de « maître à penser ». Assez rapidement, la plupart des apprentis jouent et se « lâchent ». S'accorder une pause-détente pour mieux opérer. Perdre du temps pour en gagner. La tortue est bien là… Car, ici, nulle compétence attendue, ni vitesse, mais il s'agit plutôt de trouver son rythme et d'installer un climat de confiance sur les temps pédagogiques.

Deuxième atelier ludique collectif, autour de jeux de langage : à partir d'un mot choisi au hasard, faire des rimes (« chaise, balaise, malaise, marseillaise, siège, punaise… »). Encore une fois, la détente est manifeste. Chacun invente également un morceau d'histoire qui raconte la suite de la précédente (« Il était une fois un ours… qui se promenait dans la forêt… ») et ainsi de suite. Ici, on s'accorde une pause qui allège le cadre préétabli de la performance scolaire et supprime la distance hiérarchique formateur-apprentis. Grâce à cette posture pédagogique quasi invisible, les apprentis abaissent leur barrière et deviennent plus réceptifs, ce qui facilitera mon travail auprès d'eux par la suite. Je n'aurai ainsi aucun problème d'autorité et gagnerai en liberté pour de futurs projets.

Troisième exemple, des écritures d'invention ont été pratiquées en classe. L'une d'entre elles consistait pour les apprentis à raconter une rencontre exceptionnelle qui a changé leur existence. Les apprentis se sont alors mis à écrire avec un véritable enthousiasme. Dans d'autres situations, c'est la possibilité d'exprimer des préoccupations, voire des vécus parfois douloureux dont l'expression permet des compréhensions nouvelles qui étayent le parcours d'apprentissage. À la remise des copies, quelques-uns m'ont d'ailleurs dit :

> *« Monsieur, je n'ai encore jamais raconté ça à personne… » ; « C'est la première fois que je peux exprimer ces choses dans la classe »* (apprentis en CAP vente).

J'ai été parfois étonné et ému par la dimension biographique et sensible de ces récits. Ces textes évoquaient des rencontres affectives et parfois amoureuses, des conflits familiaux, des espoirs et des rêves. Il peut être édifiant de citer un extrait afin d'éclairer le degré de confiance :

> *Malgré sa disparition, je continuerai à le rendre heureux et fier de moi. Il me donne sa force qui me fait me battre chaque jour de cette vie sans lui (…). Je l'aime (…) mon beau-père. Merci* (apprenti en CAP vente).

Grâce à l'expérience de la lenteur vécue au cours de ces ateliers, les apprentis ont considéré que je m'intéressais véritablement à eux et à leur histoire… sans jamais juger. Ce non-jugement, forme d'écoute bienveillante, est de mon point de vue une clé indispensable à un relationnel sain et fertile au cours de l'activité pédagogique au CFA. Une pédagogie de la lenteur me semble obtenir des résultats… sans les chercher !

Ni contrôle excessif, ni compétition. Sans doute, lors de l'entretien individuel, les apprenants ont-ils pu se livrer oralement face à un formateur non jugeant. Dès lors, ils savent qu'ils peuvent également s'émanciper de leurs barrières à l'écrit. La confiance établie à l'oral lors de l'entretien précède donc ici la phase de confidences écrites, laquelle va constituer un support majeur au regard de leur épreuve de français en CAP.

La pédagogie par l'extraordinaire

En échappant au cumul, à l'addition et à la rigidité d'un cadre, il se crée une ouverture des possibles. On s'arrache à une quotidienneté pédagogique préoccupante et limitante en se rendant disponible et ouvert aux effets de la surprise rendue lors des ateliers d'expression de soi avec les apprentis. Parce que « la nouveauté surgit de façon inattendue, quand on ralentit la gestion du temps, et sûrement pas quand on a des plannings bourrés de délais » (Codacci-Pisanelli, 2004 : p. 37). Grâce à la lenteur, on évite, reprenant le mot d'Heidegger, un « dévalement » pédagogique : une posture de formateur qui, en partant de l'ordinaire et du connu, demeure dans une vision utilitaire et rentable

du temps, ce qui provoque un déclin des possibilités et un immobilisme, ainsi qu'une réduction de sens. Le formateur exploite et oriente sa pensée vers des éléments prédéfinis, dans une perspective utilitaire et familière, favorisant ainsi un accès simplifié et immédiat aux choses. Au contraire, il faudrait avoir une posture indéterminée, sans *a priori*, ni limite, en capacité originelle de créer l'imprévisible. La distance à parcourir est celle du non-contrôle, du lâcher-prise, de l'accueil.

À l'image d'une œuvre d'art « inutile » qui crée des émotions et du partage, la logique de la lenteur ne cherche pas à produire un résultat : elle offre plutôt un horizon d'ouverture vers la connaissance de soi. C'est ici la seule manière pour le formateur d'éviter la situation de factivité heidegerrienne, où l'être, devant un état de fait, est piégé par le déjà-là ou par une tonalité préinscrite qui empêche le pouvoir-être découvrant. Le pédagogue ne part jamais de rien, mais il doit parfois faire table rase, comme le disait Descartes, et tout recommencer du début. Car l'émerveillement et la découverte sont sources de compétence, de motivation et de désir. La pédagogie de la lenteur va chercher à cultiver ou recréer cette magie du premier contact, à l'instar d'un individu qui voit, pour la toute première fois, un lieu insolite.

Une distance salutaire

Au regard des éléments mis au jour précédemment, du fait des actions entreprises dans le dispositif de recherche-action mis en place au campus, nous proposons une réflexion sur les enjeux de la vitesse et des rythmes d'apprentissage dans le cadre de l'alternance. En nous rapprochant des choses dans l'immédiateté, la vitesse occulte car le sans-distance enlève la lucidité et réduit la profondeur de champ de vision, grâce à laquelle la vérité peut advenir. Ainsi l'accélération produit un rétrécissement, échoue à saisir la profondeur des instants et empêche l'*alèthéia*. L'*alèthéia*, c'est ce qui est dévoilé, ce qui sort de la dimension de l'oubli pour devenir manifeste : la possibilité pour l'insolite et l'inhabituel de surgir. Loin de la pédagogie du lièvre, sûre, orgueilleuse, victorieuse et performatrice, la pédagogie de la lenteur favorise le lointain et la distance « pensée, questionnée, évaluée et réajustée en permanence » (Beauvais, 2004 : p. 109). La lenteur recèle donc une réflexion, une mouvance et une adaptabilité indispensables pour saisir ce qui est vrai : l'authentique n'est pas posé, mais à coconstruire avec l'apprenti dans un renouvellement constant.

Improvisation nécessaire

Le formateur doit se décentrer d'une pédagogie rassurante avec laquelle il est familier, désapprendre ses coutumes d'apprentissage pour créer une ouverture capable de diversités et de changements. À plusieurs reprises, je me rappelle avoir préparé un cours, mais lorsque je m'apprête à faire « cours-rir », je m'aperçois que les apprentis ne sont pas prêts et souhaitent, bien souvent, explorer ce qu'ils savent et se raconter au travers d'expériences personnelles comme si les confidences de l'entretien individuel se poursuivaient sous une autre forme.

Ainsi, de façon inattendue, je me retrouve « emmené » par leur énergie à faire cours… sur l'astrologie durant deux heures ! N'importe quoi ? À vrai dire, l'astrologie est un moyen astucieux de les faire parler d'eux tout en travaillant l'expression française. Car les apprentis doivent ici retrouver leurs lieu, heure et date de naissance afin d'établir leur signe principal et l'ascendant, ce qui les relie directement à leur histoire familiale. Dans un premier temps, je leur propose de réfléchir le plus objectivement possible à leur personnalité et de noter sur une feuille les qualités et défauts qu'ils pensent avoir. Dans un second temps, ils recherchent, sur Internet, leur portrait astral, en recopient une partie et sont amenés à vérifier les correspondances ou différences existantes entre leur signe et leur perception d'eux-mêmes (qualités et défauts). Pour terminer, chaque apprenti révèle, au tableau, son profil ainsi que les caractéristiques essentielles de son tempérament. Ainsi, le jeune parle de lui, évoque ses qualités et s'autoévalue/valorise sous le regard bienveillant de l'autre.

L'apprenti, tout en se racontant, a travaillé son expression française à travers l'écriture, la lecture, l'oralité et les échanges en classe. Leur intérêt ayant été motivé, beaucoup m'ont posé des questions portant sur le vocabulaire, l'orthographe et la sémantique. Les ingrédients sont ici réunis pour que la séance fonctionne : le point de départ est le vécu des apprentis et le « travail » porte sur un sujet qui les intéresse. La lenteur pédagogique est ici évidente : le formateur s'adapte et accepte que la progression préconçue, en lien avec des séances stéréotypées et bien précises, ne convienne pas forcément. « Heureusement, les enfants déjouent d'avance les projets trop prudents et trop méthodiques des pédagogues » (Freinet, 1952 : p. 5). Prévoir et s'enfermer dans un cadre peut constituer une erreur là où l'adaptation se révèle une force. Le métier de formateur semble ici impossible, déroutant, imprévisible.

Le formateur ne doit donc pas s'obstiner dans sa pédagogie préétablie de performance et simplement ouvrir un espace ouvert et stimulant. L'autorité ne ferait que brider cet appétit de savoir et générer une réticence à l'apprentissage. Déjà, Platon disait : « C'est que l'apprentissage d'un homme libre ne doit pas s'accommoder de l'esclavage (…), mais l'âme où l'on agit de force ne retient pas la leçon » (Platon, 370 av. J.-C : p. 342). Les leçons qu'on tentera de faire entrer, par l'autorité ou sous pression temporelle, ne porteront aucun fruit. Au-delà de la transmission et de l'évaluation des connaissances, le formateur peut choisir de créer une ambiance informelle et agréable où s'instaure une situation démocratique qui met l'autorité et le pouvoir décisionnel entre les mains des apprentis.

Loin de favoriser le conformisme et le nivellement, la lenteur non dirigiste crée, au contraire, une aspiration de liberté, une tension vers un inconnu, une exploration originale, un mouvement centrifuge, une quête… de soi. L'apprenti se met ici à apprendre et désappprendre, recevoir et donner, interagir et répondre, dans un va-et-vient constant entre lui et lui, lui et les autres, vous et les autres, lui et vous. Les acquisitions de compétences se réalisent sans le contrôle ni l'intervention d'une méthode structurante : les apprentis décident de leur rythme, loin des normes classiques de l'École et de la vitesse-précipitation. Il s'agit ici de permettre la découverte de nouvelles pistes car « il n'y a jamais (…) un chemin exclusif, mais de capricieux sentiers plus ou moins parallèles avec, à chaque détour, un éventail d'autres chemins ouvrant vers d'autres horizons » (Freinet, 1952 : p. 14).

Souplesse et plasticité pédagogique

La lenteur protéiforme consiste donc à prendre le temps de connaître l'autre et à faire des détours pour avancer. La pédagogie s'en trouve modifiée continuellement et peut devenir une approche contextuelle, incongrue et spontanée.

Voici un exemple :

> *Un matin, j'avais prévu de travailler sur les héros et la définition de l'héroïsme avec ma classe de CAP. Ce jour-là, William arrive en classe avec un jeu de cartes de tarot qu'il s'amuse à manipuler. Je lui signifie tout d'abord que ce jeu n'est pas autorisé. Mais il semble vouloir le garder près de lui, sur la table. Je le saisis alors entre mes mains et… me dis que je vais m'en servir ! Je me place près de mon bureau, j'ouvre le jeu devant moi, face cachée, et je pioche*

> *une carte au hasard : huit de trèfle. C'est alors que… j'improvise une histoire. Interloqués par mon attitude, les apprentis se mettent à écouter mon petit conte autour d'un prince qui offre un bouquet de huit trèfles à sa princesse. Chacun à leur tour, les apprentis choisiront une carte du jeu et inventeront, plus ou moins, une historiette dans laquelle ils devront placer le nom de la carte. Ainsi, les narrations tournèrent autour de valet de cœur, de dame de pique et d'as... du volant ! Des historiettes avec un peu d'humour, qui plus est ! Car le jeu désinhibe la créativité et le potentiel expressif des apprentis, qui n'ont plus l'impression de travailler. Travailler sans travailler, produire sans avoir l'impression d'être productif, parler de soi sans s'en rendre compte, écrire sans s'apercevoir que la réticence à écrire a disparu… Voilà bien les paradoxes qui animent cette pédagogie du ralentissement* (situation vécue par l'auteur).

La lenteur-détour explore ainsi des moyens obliques et ne cherche pas à retransmettre la méthodologie d'un cours prévu. Dans leur petit conte, les apprentis ont mis en avant des personnages sur lesquels je m'appuie pour élucider finalement les grandes caractéristiques de l'héroïsme. Ainsi, je n'ai pas choisi la voie d'accès qui semblait la plus appropriée sur un plan institutionnel ou la plus rapide, mais je me suis appuyé sur une situation et un élément (le tarot) qui faisait l'objet d'attention de la part de la classe. Cet exemple donne à voir qu'il est intéressant de centrer ses efforts sur les apprentis et le contexte sans fermer la porte à l'imprévisible digression qui pourra se révéler plus enrichissante que la voie classique. Loin des tentatives mécaniques et quantitatives de maîtrise du temps, la lenteur-détour explore des moyens obliques sans chercher à contrôler, et c'est là que réside sa force : pas d'empire ni d'emprise, mais… un sentiment de liberté.

La pédagogie du vide

Au départ de la course, la pédagogie de la lenteur est une pédagogie du vide. Car le vide, posture de neutralité objective, est à partir de quoi tout se fait librement. À l'image du potier qui ne fabrique pas vraiment le vase, mais bien plutôt la forme du vide (la contenance du vase), le formateur-tortue doit façonner un espace d'ouverture qui est synonyme de liberté. Accompagner exige alors aussi la conscience que l'œuvre de l'autre ne peut naître que « dans un creux retenu ». « C'est à l'accompagnant qu'il revient de veiller à ce "creux", de toujours laisser une place à l'inattendu, à l'imprévisible, pour qu'enfin puisse naître du nouveau » (Beauvais, 2004 : p. 109). Cette posture idéale, le formateur devra la penser, l'interroger et l'évaluer en permanence face à des sujets

en évolution constante. La toute-puissance démiurgique du formateur-lièvre, sa confiance absolue et son assurance inébranlable sont définitivement enterrées au profit d'une position de réserve et de remise en question régulière afin que l'apprenant s'invente, doute, pense et acquière activement des connaissances.

Rien de nouveau ne voit le jour dans une pédagogie routinière, balisée et stérile, fabriquée de toutes pièces. Aux antipodes, la lenteur conduit le formateur sur la voie du doute, des incertitudes, de l'aléatoire, du tâtonnement et de la crainte. En ôtant la « clôture » de son habitude pédagogique, il prend le risque d'être contredit et en perdition dans un univers qui ne lui appartient plus. Les apprentis s'approprient ainsi l'espace et coconstruisent leurs savoirs, avec les autres et le formateur lui-même. La voie de la lenteur signifie donc le droit de s'égarer et d'accompagner sans objectif, et c'est ce processus même, sans cadre enfermant, qui est à l'origine d'un accompagnement pertinent et efficient. La stratégie est justement de ne pas en avoir. La lenteur permet de s'ouvrir à la nouveauté bien que cela implique une confiance suffisante en ses ressources pour accepter l'indétermination des résultats. Par cette pudeur, ce creux et ce vide qui ouvrent un espace expressif sans frontière ni *a priori*, dans une ouverture vers l'authentique, l'apprenti est envisagé de façon holistique : corps et esprit, vie privée et vie professionnelle, individu et apprenti, histoire personnelle et existence sociale.

L'écoute active de Carl Rogers

En pratiquant le lâcher-prise pédagogique inhérent à la lenteur, le formateur va permettre à l'apprenti, acteur autonome et projectif, de découvrir par lui-même une vérité, intégrée lors d'une expérience vécue qui respecte son rythme : « J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (Rogers, 1969 : p. 152). Les apprentis ne sont plus des sujets passifs au sein d'une pédagogie béhavioriste et unilatérale, mais des organismes actifs qui cherchent du sens. Sans pour autant les confiner dans une attitude d'autodidacte, la meilleure pédagogie est celle qui vient d'eux et favorise leur initiative dans un apprentissage expérientiel. « Je fais des découvertes, je saisis au vol ce que je peux attraper et je le fais mien » (Rogers, 1969 : p. 1). Cette appropriation-assimilation permet à

l'individu de prendre confiance en lui et d'actualiser des ressources insoupçonnées et inimaginables. Les succès issus de la lenteur pédagogique mettent à mal les résultats de l'enseignement traditionnel, plus préjudiciables à l'apprenti dans son épanouissement. Il y a ici un paradoxe qui se fait jour. Engagé dans une formation diplômante qui suppose une ingénierie avec un programme et des notes, l'apprenti est censé… apprendre. Or, l'apprentissage consiste en un processus continu de changements, d'évolutions, de bonds et de surprises qui échappe à une saisie purement rationnelle et contrôlante.

Carl Rogers a notamment développé le concept d'écoute active et bienveillante. Lors du face-à-face de l'entretien, cette technique d'accompagnement empathique permet de concrétiser la lenteur relationnelle qui ne cherche ni la rapidité des mots, ni à forcer une révélation. Sans pression ni objectif, la lenteur, sous forme d'une écoute active, offre donc un espace d'extériorisation des mots et des maux, formulés sans crainte d'interprétation. Ici, l'apprenti est donc incité à trouver sa propre voie en déposant son vécu. Au travers de cette lenteur-écoute, l'apprenti va dédramatiser ses difficultés et inquiétudes, résoudre des problèmes paraissant insolubles et être encouragé à continuer. « Faciliter l'apprentissage, c'est permettre à chacun de trouver des réponses constructives, provisoires, mouvantes et dynamiques à certaines inquiétudes les plus profondes » (Rogers, 1969 : p. 102). Ainsi, le formateur, au travers de sa posture de réceptacle neutre, va faire office de « passeur », permettant au jeune de franchir des obstacles et de trouver des réponses. Cette attitude lente m'a d'ailleurs permis de discerner des traumas et angoisses, de révéler des potentialités, d'observer des étincelles de lucidité et de recueillir des confidences ainsi que de beaux secrets dans le plus grand respect.

La pédagogie idéale ?

La pédagogie de la lenteur se refuse à créer des tensions dans une sorte de plein occupationnel : un plein-temps synonyme de trop-plein de contraintes ou d'obligations, avec cet assortiment de devoirs, d'évaluations, de planifications. Ce « chaos » absurde renvoie à un agenda « over-booké ». Pour certains, ce trop-plein pourrait sembler revigorant dans la mesure où l'individu pousse ses limites, mais cette tension incessante, avec cette impression d'être débordé, devient un temps d'épuisement infructueux menant au *burn-out*. Un excès de

tension ou plein hypomaniaque produit du stress et peut également conduire à l'abandon. Les délais préprogrammés, les engagements à court terme et l'agenda institutionnel peuvent enfermer le pédagogue, tout comme l'apprenti, dans un étau temporel aliénant. C'est pourquoi la lenteur, libératrice et régénératrice, a son rôle.

Mais la lenteur ne propose-t-elle pas un temps vide de sens, ennuyeux et non stimulant ? Le temps de la lenteur ne confine-t-il pas au non-mouvement ? Car une absence de tensions et d'ancrage va générer un vide désespérant où l'apprenti ne parviendra pas à créer ou imaginer. Le temps sera gaspillé dans un vide occupationnel sans signification ni apprentissage véritable. La pédagogie du formateur ne doit donc être ni une pédagogie de pierre qui manque de souplesse et accole les séances les unes aux autres sans laisser de place à la liberté, ni une pédagogie de fumée, qui s'évapore, incohérente, évanescente et fuyante, manquant de fondement et de liens entre les séances. La pédagogie adéquate est ici une pédagogie plastique qui entre en résonnance avec la mouvance des apprentis : leurs descentes ou montées, leurs va-et-vient, leurs doutes et joies…

La lenteur hétérodoxe

La recherche-action a permis un cadre d'expérimentation pour la mise en œuvre d'ateliers permettant de décélérer et d'entreprendre des entretiens individuels. Cette décélération, apparue comme l'aménagement d'un espace d'expression indépendamment de toute contrainte temporelle, s'oppose aux cours dopants de formateurs qui cherchent à rendre le temps utile au maximum. Bien au contraire, la lenteur exige de faire un cours… mettant en suspens le souci de l'utilité immédiate ! Une telle pédagogie fait place au plaisir, à la détente, en redistribuant le feuilleté des horizons temporels. La vitesse n'est plus la réponse adéquate ! La pédagogie de la lenteur est une contre-méthode qui s'éloigne des traditions, transgresse les règles, quitte les sentiers battus et les normes. Elle tente ainsi de creuser de nouveaux sillons tout en prenant une teinte ludique et souriante qui rompt avec les habitudes statiques : c'est ici la pédagogie par l'extraordinaire. En somme, la pédagogie lente est un dispositif souple, ouvert au renouvellement, au changement et à l'imprévu : un art de l'imagination et de l'improvisation.

Conclusion

Ce chapitre s'est amorcé à partir d'un exemple concret provenant d'une première étape d'implication dans la recherche consistant à proposer des entretiens narratifs individuels. Il a ensuite proposé différents exemples provenant d'ateliers, dont la présentation a permis de caractériser les changements de postures, les évolutions de la relation pédagogique entre apprentis et formateurs, d'expliciter la force des récits exprimés oralement ou par écrit dans les processus d'apprentissage et de formation. Cela a permis d'ouvrir une discussion sur l'une des caractéristiques de l'entretien narratif qui est au cœur de la recherche-action mise en œuvre au campus et les conséquences sur le métier de formateur ont ensuite été examinées.

Synonyme de sagesse, d'écoute et de non-jugement, la lenteur a permis aux apprenants, lors de la recherche-action dont il est question dans ce chapitre et dans cet ouvrage, de progresser rapidement, au sein d'une atmosphère agréable, sans qu'ils soient compressés par la vitesse des temps de l'enseignement classique. La lenteur permet au formateur de trouver des marges face aux impératifs de résultats qui le mettraient dans un rôle d'expert ou de conseiller savant. Dépourvu de vision immobile ou préétablie, il expérimente alors le lâcher-prise et ouvre un espace d'expression libre où le savoir sera construit et acquis au rythme des apprentis. En fait, la lenteur favorise différents aspects de l'apprentissage : prise de confiance, concentration, patience et endurance, alors que la vitesse peut conduire à la dispersion et à la dissipation. D'ailleurs, dans la fable de La Fontaine, n'est-ce pas la lente tortue qui gagne ? « De quoi vous sert votre vitesse ! Moi, l'emporter ! » En pédagogie, le culte de la performance peut conduire à des formes d'aliénation, de saturation, d'oubli de soi, en niant le bien-être et le rythme naturel de l'individu. Au contraire, la lenteur de la tortue est une lenteur-sagesse qui signifie la nécessité d'utiliser son temps avec intelligence. Car gagner la course pourrait consister à la gagner contre soi-même, en accord avec ses valeurs, sans tomber dans le gouffre vertigineux de la vitesse.

Alors, la lenteur peut-elle être toujours considérée comme une perte de temps ? Si c'est le cas, alors cette perte de temps elle-même est ce qui donne sens à l'existence et permet une pédagogie construite avec les valeurs du respect, de l'écoute, de la bienveillance… construite avec le cœur. Parce que le rapport au temps est un rapport à soi. Nous connaissons les mots d'Antoine de Saint-Exupéry : « Voici mon secret.

Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux. » Mais la suite, moins connue, est également intéressante : « C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante » (Saint-Exupéry, 1943 : p. 83). Du temps pour connaître, du temps pour donner et recevoir, du temps pour explorer et découvrir l'altérité : tout cela fait la « substantifique moelle » de la pédagogie.

Références bibliographiques

BEAUVAIS, M. (2004). « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement ». *Savoirs*, 6, 99-113.

BRETON, H. (2016). « Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE ». *Revue Recherches et Éducations*, 16, 51-63.

CODACCI-PISANELLI, A. (2004). « L'hypervitesse, maladie du XXIe siècle ». *Courrier international*, 738-739, 37.

FREINET, C. (1952). *Les Dits de Mathieu*. Cannes : L'École moderne française.

HEIDEGGER, M. (1927). *Être et Temps*. Paris : Gallimard.

HONORÉ, C. (2004). *Éloge de la lenteur*. Bruxelles : Marabout.

LA FONTAINE, J. (DE) (1668). « Le lièvre et la tortue ». En ligne <https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/poemes/jean_de_la_fontaine/le_lievre_et_la_tortue>.

OLLIVRO, J. (2000). « L'homme à toutes vitesses [compte rendu] ». *Les Annales de la recherche urbaine*, 88, 157-158.

PAUL, M. (2009). « L'accompagnement dans le champ professionnel ». *Savoirs*, 20, 11-63.

PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier.

PLATON (1995). *La République*. Livre VII. Paris : Librairie générale française.

ROGERS, C. (1969). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

SAINT-EXUPÉRY, A. (DE) (1943). *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard. En ligne : <https://www.ebooksgratuits.com/pdf/st_exupery_le_petit_prince.pdf>.

VARGA, R. (2013). « Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation ». *Distances et médiations des savoirs*, 2 (1), 10 p. En ligne : <http://dms.revues.org/217>.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

VIRILIO, P. (2008). « Penser la vitesse » [document vidéo]. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=-zbdiFqbTnw>.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 8

Accompagner dans le cadre d'une séquence pédagogique qui interroge l'expérience des apprenants

Damien REDOUIN

Accompagner dans le cadre d'une séance pédagogique qui interroge l'expérience des apprenants, c'est partir du *« Quoi de neuf ? »*. Pour conclure par le *« Ça vous a plu ? »*. Il est régulièrement demandé aux formateurs de l'alternance d'interroger l'expérience des apprentis. Cependant, lorsqu'il s'agit de penser les méthodes et les effets, les procédés restent le plus souvent indéterminés et vagues. Ce chapitre examine et étudie les méthodes qui interrogent l'expérience des apprentis, en cherchant à valoriser leurs acquis et à développer la confiance en soi afin de sécuriser leurs parcours de formation. Il convient aussi de préciser les changements de posture que cette approche génère chez le formateur.

Parmi les différentes méthodes possibles pour interroger l'expérience, l'entretien d'explicitation fait l'objet d'une étude particulière dans ce chapitre. C'est en effet la technique qui a été centrale au cours de la recherche-action au campus. Une formation a permis aux formateurs de l'alternance d'en comprendre la technique et d'acquérir les repères méthodologiques pour un usage pertinent dans leurs contextes d'exercice. L'entretien d'explicitation tient donc une place de premier ordre dans le dispositif de la recherche-action puisqu'il constitue l'outil de prédilection permettant de concourir à la sécurisation des parcours.

L'entretien d'explicitation comme moyen d'interroger l'expérience des apprentis

Dans un article proposé sur le site du Grex[12], Pierre Vermersch, fondateur de la technique de l'entretien d'explicitation (EDE), déclare

12. Voir ici l'article de Pierre Vermersch, paru en 1997 dans la revue du Groupe de recherche sur l'explicitation (Grex), intitulé : « Pratique de l'explicitation ». En ligne : <https://www.grex2.com/assets/files/Dossiers/Dossier%20Pratiques%20EdE.pdf>.

que le but de cette approche est d'accompagner la description du vécu et tout particulièrement le déroulement de l'action effectivement accomplie. Elle est pensée comme l'une des meilleures sources d'information sur le faire, mais aussi sur les représentations effectivement inscrites dans l'action, sur les buts réellement poursuivis, sur les connaissances déclaratives effectivement mobilisées. Vermersch considère aussi que l'entretien d'explicitation permet à l'individu d'identifier ses compétences du fait du travail de mise en mots qui, lorsqu'il est accompagné, génère des effets de conscientisation. Cette dimension de l'entretien est présente dès la création de la technique et la fondation du Grex (Groupe de recherche sur l'explicitation) par Vermersch. Il est en effet possible de considérer que lorsque Vermersch invente la technique de l'EDE, il est guidé par le besoin d'avoir plus d'informations sur ce que faisait le sujet dans le déroulement de ses activités. Puis, il a réalisé que cette approche permettait à la personne elle-même de s'informer sur son agir. L'entretien d'explicitation fonctionne alors comme une technique de guidance : « Il faut alors savoir la guider dans le parcours de ce passé, sans lui demander de faire des efforts. La personne n'est pas en train de se souvenir, elle est en train de vivre dans son passé, elle est « retournée » dans son passé, et tout doit être fait pour ne pas la détourner de cette posture » (Vermersch, 2012 : p. 26).

Récit en première personne du parcours de formation et vécu avec l'EDE

J'ai été formé à l'entretien d'explicitation. Mon parcours initiatique débute en 2015 quand le Fonds régional d'innovation pédagogique (FRIP) a permis d'accompagner les formateurs du campus des métiers et de l'artisanat d'Indre-et-Loire à cette technique. C'est Hervé Breton qui remplit alors le rôle d'accompagnateur. Il nous place rapidement en situation d'évocation, notamment en nous proposant de revivre le plus précisément possible notre trajet domicile-travail. Surtout pour que nous puissions prendre conscience de la quantité de détails que nous sommes en mesure d'enregistrer, même ceux qui paraissent les plus futiles à nos yeux. C'est au cours de cette première formation que nous avons pu nous familiariser avec les expressions clés de l'entretien d'explicitation. J'en retiens alors les éléments suivants : l'EDE permet d'abord de placer l'apprenti dans une zone de confort en lui proposant, s'il en est d'accord, de prendre le temps de laisser revenir une situation

précise. C'est aussi bannir les questions visant l'interrogation sur les causes (les « Pourquoi ? »), au profit des questions fondées sur le « Comment ? », qui visent la description de l'action, rassurent l'apprenti accompagné tout en évitant le jugement. Ma première expérience d'explicitation en tant que pratique pédagogique s'est ensuite inscrite dans un dispositif d'alternance. La session s'est déroulée suite aux deux premiers jours de formation, en octobre 2015. Le dispositif comprenait en effet deux jours de formation, puis une intersession d'une durée de deux mois pour expérimenter la technique dans le cadre d'un dispositif proposé aux apprentis, une dernière journée étant dédiée à l'analyse collective des actions conduites dans le cadre de cette recherche-action fondée sur l'approche de l'explicitation.

De 2016 à 2018, je m'inscris en tant que formateur dans le dispositif du PRFA (Programme régional de formation à l'alternance). Et c'est en 2017, dans le module : « Développer une pratique réflexive pour produire des savoirs : construction de situations de formation à partir de l'expérience professionnelle », que je reçois – toujours avec Hervé Breton – une deuxième formation. J'ai dû me replonger dans l'obscurité pour revivre mon trajet matinal et me confronter de nouveau aux rouages de cette technique. Mais j'ai pu aller plus loin dans la technique, notamment en accompagnant mes pairs et en jouant le quatrième homme. La distribution des rôles était la suivante : A raconte une situation réussie d'enseignement pendant que B accompagne et C supervise B. Je devais en tant que D superviser le superviseur et c'est grâce à cet exercice que j'ai pu mettre en avant des éléments moteurs pour la conduite pertinente de la technique : gestion du temps, maîtrise de l'espace, respect du découpage chronologique, freins éventuels concernant l'expression du ressenti.

Cela m'a conduit à formaliser quelques recommandations pour mener à bien un entretien d'explicitation. Ces éléments sont résumés dans le tableau suivant :

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Recommandations pour l'entretien d'explicitation
Préciser le public correspondant à la situation
Maîtriser le temps imparti pour l'exercice
Recentrer sur la situation et le lieu
Reformuler les propos du narrateur en synthétisant
Revenir sur une étape précédente pour relancer
Proscrire ce qui s'apparente au ressenti
Respecter la chronologie de la situation

Tableau 1 – Recommandations pour la mise en œuvre de l'entretien d'explicitation en contexte d'alternance

Alors soucieux de parfaire ma maîtrise de cet outil d'évocation, je participe et je valide en 2018 le niveau 2 de l'entretien d'explicitation. C'est Anne Cazemajou, du Grex, qui m'accompagne alors. Durant une semaine j'ai encore évolué dans la technique, et ce pour plusieurs raisons. D'abord en tant qu'accompagné, ce qui m'a permis de faire l'expérience de l'évocation de manière plus intense : je suis entré encore plus en évocation en me coupant du monde extérieur en fermant les yeux, en privilégiant en tant qu'accompagnateur le côte-à-côte plutôt que le face-à-face. Je me suis intéressé aux modalités sensorielles qui font partie de l'évocation. Ce fut aussi l'occasion de maîtriser l'impact des effets perlocutoires. Je fus confronté également à l'alignement des niveaux logiques selon le schéma développé par Robert Dilts (2019), notamment en programmation neurolinguistique. La technique est développée dans un des exercices d'explicitation présentés dans ce chapitre.

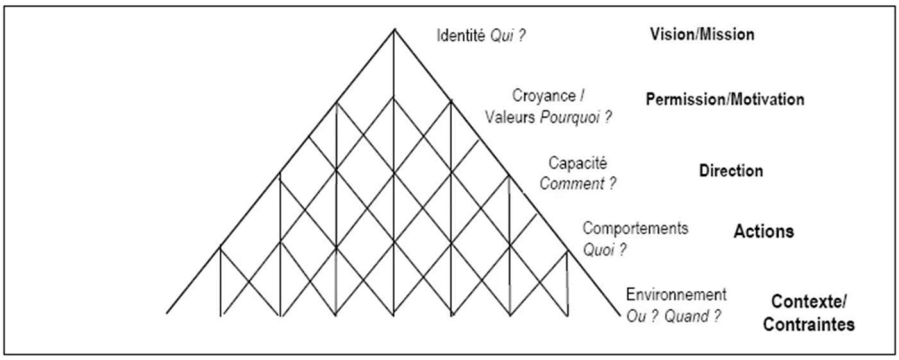


Schéma 1 – Les niveaux logiques de Dilts

L'entretien d'explicitation dans ma pratique constitue un formidable outil au service de l'accompagnement des apprentis.

L'entretien d'explicitation comme moyen d'interroger l'expérience des apprentis

Afin d'accompagner et sécuriser les parcours d'apprentissage, il convient de penser l'apprenant comme étant au cœur de l'apprentissage, et ce dès le début d'une séquence. Cela conduit à interroger dès les premières minutes de l'entretien les connaissances et savoirs expérientiels déjà acquis par les apprentis. Cependant, afin que les savoirs acquis par l'apprenti puissent être mis en mots, il convient d'offrir un cadre sécurisant pour l'apprenant qui, en étant amené à parler de son expérience, prend confiance en lui. Cela est d'autant plus vrai qu'une séquence fondée sur l'entretien d'explicitation doit s'amorcer à partir des aspirations et du vécu des apprentis. De ce point de vue, il est possible de considérer que cette forme d'accompagnement s'inscrit dans le cadre de la pédagogie nouvelle.

Pour appréhender de manière concrète ces dimensions relevant de l'usage de l'entretien d'explicitation dans la pédagogie de l'alternance, plusieurs exemples sont proposés dans ce chapitre. Ils sont présentés sous la forme de comptes rendus d'ateliers qui ont été conduits lors de la recherche-action sur l'accompagnement des parcours de formation *via* l'entretien d'explicitation (notamment) conduite au campus des métiers.

Exemple 1 : interroger l'expérience dans le cadre d'un entretien d'accompagnement

Au campus, du fait de mon implication dans la recherche-action, et dans le cadre du dispositif d'accompagnement, j'ai conduit des entretiens qui visent à sécuriser les parcours des apprentis. En tant que tuteur, j'ai pu accompagner une section de première année en CAP maintenance des véhicules. J'ai choisi de décrire le déroulement de l'un de ces entretiens durant lequel l'approche de l'explicitation a initié un travail permettant de révéler les compétences déjà acquises par l'apprenti. Je propose d'analyser cet entretien en m'appuyant sur le modèle de l'alignement des niveaux logiques proposé par Dilts.

Lorsque j'ai conduit cet entretien d'explicitation, j'étais en face à face avec l'apprenti. J'ai commencé par l'accompagner dans son

évocation du vécu. Ce dont je me rends compte, c'est que je sais bien marquer le contrat d'attelage ainsi que les relances. Ce qui est important pour moi, dans cette situation, c'est que l'apprenant puisse prendre conscience de ce qu'il est et de ce qu'il sait faire. Je crois alors que cet exercice est primordial pour l'apprenant puisqu'il fonctionne comme un révélateur de compétences. Je suis un guide quand j'utilise cet outil. Je me sens comme un passeur qui accompagne l'apprenant, qui ne considère plus son travail comme un élément routinier, mais comme un réservoir de compétences. Dans l'EDE s'instaure à ce moment une connexion entre l'apprenant et moi. L'entretien me fait sortir de ma condition de formateur pour aller vers la posture d'accompagnement. Avec du recul et plus d'expérience, ma mission prend d'autres dimensions et dépasse celle de révélateur des compétences pour aller davantage vers le travail réflexif. Ce qui est important pour moi, c'est de rassurer l'apprenant et d'instaurer de la confiance. J'accompagne alors en prenant en compte les dimensions sensibles : vécu du corps, émotions, perceptions d'ambiance… Je suis alors en mesure de créer et de maintenir davantage les conditions de l'explicitation.

Exemple 2 : interroger l'expérience entre individuel et collectif

Le choix de cet exemple coïncide avec la volonté de montrer que l'outil d'explicitation peut osciller entre l'individuel et le collectif sans qu'il en soit pour autant dénaturé. Le public concerné est encore une section de première année en CAP maintenance des véhicules. L'enjeu pour moi au début de l'année est d'apprendre à connaître les apprentis. J'ai donc proposé à ces derniers de remplir un questionnaire en ligne *via* la plateforme Quizinière, développée par le réseau Canopée, le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques. Les apprentis devaient au moyen d'entretiens conduits entre pairs renseigner l'entreprise dans laquelle ils travaillaient, lister les activités pratiquées et détailler l'une d'entre elles. Les informations récoltées furent ensuite projetées pour échanger de manière collective.

L'entrée dans cet atelier a été précédée d'un travail avec les apprentis afin qu'ils puissent s'approprier les repères de l'explicitation : maintien de la verbalisation sur l'action, réglage du niveau de détail dans la description… La confrontation des pairs par rapport aux activités détaillées a facilité l'émergence des recommandations inhérentes à une explicitation réussie. Il s'agissait notamment de bien préciser toutes les étapes de l'activité, d'identifier l'outillage requis, d'utiliser un

vocabulaire professionnel tout en veillant à respecter les règles d'hygiène et de sécurité. Il convenait également d'indiquer la démarche environnementale retenue. Une fois ces recommandations mises en avant, les apprenants ont explicité par groupe le changement d'un pneumatique. L'exercice s'est achevé par une reprise en groupe classe. Le résultat final fut probant puisqu'il fut ensuite possible de mettre en dialogue les descriptions de l'expérience avec des activités pouvant être trouvées dans une revue technique. Ce croisement possible entre la description des pratiques situées et celles prescrites dans les manuels a contribué à mettre en lumière l'importance des compétences à développer en tant que mécanicien automobile.

Je présente ci-dessous quelques activités mises en œuvre concrètement par les apprentis dans leur entreprise. Cette liste a été établie par les apprentis après que chacun a explicité une situation singulière, puis que le groupe a réfléchi collectivement sur les activités décrites lors de la mise en commun.

- *Expliciter le changement de pneumatiques.*
- *Mettre le véhicule sur le pont.*
- *Lever le pont à mi-hauteur.*
- *Prendre la douille qui correspond à la roue.*
- *Démonter la roue avec la clé à choc pneumatique.*
- *Enlever la roue.*
- *Démonter l'obus avec un démonte-obus.*
- *Placer la roue sur le détalonneur.*
- *Décoller le pneumatique de la jante.*
- *Répéter la même étape de l'autre côté (vérifier si la valve n'est pas électronique).*
- *Enlever les masses d'équilibrage.*
- *Disposer la roue sur les griffes de la machine à pneumatique.*
- *Régler le bras pour le faire correspondre au diamètre de la jante.*
- *Baisser le bras sur le contour de la jante (1 cm à peu près).*
- *Prendre le démonte-pneumatique et le placer entre le flanc et le bras.*
- *Tirer le démonte-pneumatique vers l'opérateur et appuyer sur le pneumatique.*
- *Faire tourner la machine.*
- *Répéter la même étape de l'autre côté.*
- *Relever le bras et enlever le pneumatique.*
- *Retirer la valve à l'aide d'un cutter (si elle n'est pas électronique).*
- *Nettoyer l'intérieur de la jante avec une brosse métallique.*
- *Remettre une nouvelle valve.*
- *Graisser le pneumatique avec de la graisse à pneumatique.*
- *Enlever les étiquettes.*
- *Vérifier le sens du pneumatique* (outside).

- *Placer le pneumatique sur la machine à pneumatique.*
- *Régler les paramètres de la machine à pneumatique.*
- *Faire tourner la machine.*
- *Retirer le pneumatique de la machine.*
- *Regonfler le pneumatique.*
- *Placer le pneumatique sur l'équilibreuse.*
- *Retirer les masses.*
- *Régler l'équilibreuse.*
- *Faire tourner la machine.*
- *Disposer les masses nécessaires affichées sur le cadran.*
- *Refaire tourner la machine.*
- *Retirer la roue de l'équilibreuse.*
- *Remonter la roue avec la clé à choc pneumatique en serrant au couple.*
- *Vérifier la pression du pneumatique (étiquette dans la porte avant).*

Exemple 3 : interroger l'expérience entre individuel et collectif à partir des informations satellites de l'action

Ce troisième exemple est présenté sous le format d'une fiche pédagogique mise en œuvre au cours d'un atelier conduit lors de la recherche-action au campus. Il mobilise l'entretien d'explicitation dans le cadre d'un atelier avec des apprentis chocolatiers et s'organise à partir d'une guidance qui intègre les niveaux logiques de Dilts. Le mode de présentation retenu est à l'image des fiches pédagogiques rédigées lors de la recherche-action, celles-ci ayant ensuite été compilées et rendues disponibles sur la plateforme en ligne du campus.

Titre de la séquence

Expliciter une pièce en chocolat.

Public

CAP chocolatier en un an.

Objectifs

- Expliciter les étapes d'une activité professionnelle.
- Présenter oralement une activité professionnelle.

Outils

Matériel d'écriture et de dessin.

Plan de la séquence

- Expliciter par écrit une activité professionnelle.

- Expliciter oralement une activité professionnelle.

Présentation de la séquence

Lors d'une séquence de français avec des CAP chocolatiers, j'ai décidé d'articuler celle-ci autour de leurs productions en chocolat. Je leur ai proposé de revivre le moment de cette réalisation. Ils ont ainsi explicité par écrit les différentes étapes avec plus ou moins de succès. En effet, des apprenants ont vite perçu l'intérêt de la démarche et ont détaillé avec précision leur travail tandis que d'autres se sont contentés de résumer leur production en peu d'étapes. Un apprenant s'est distingué en produisant un véritable effort d'explicitation dans la mesure où chacune des tâches a été présentée avec clarté, qui plus est en précisant le matériel utilisé et les techniques professionnelles sollicitées. L'apprenant en question a réalisé alors avec étonnement qu'il y avait un grand nombre d'étapes. Cela a alors convaincu les moins impliqués dans ce travail d'explicitation et de description. L'expérience aurait pu s'arrêter là, mais j'ai voulu la prolonger en profitant de la passion d'un apprenti pour le graphisme. Ce dernier faisant preuve de compétence dans ce domaine, je lui ai demandé de se servir de l'explicitation de son camarade pour illustrer sa création chocolatière et uniquement en suivant l'explicitation de l'activité. Quelle ne fut ma satisfaction en comparant le dessin avec la photographie ! En effet, et ce n'est pas de la télépathie, le résultat pouvait surprendre tellement la ressemblance était frappante entre la photographie de la structure en chocolat et le dessin réalisé à partir de l'explicitation. Pour reprendre les termes de Schön (1994), c'est en réfléchissant dans l'action que l'expérience peut aussi porter ses fruits et gagner en originalité et en efficacité.

L'analyse des effets de cet atelier me conduit à proposer les observations suivantes : l'apprenant a pris du plaisir lorsqu'il a rédigé les étapes inhérentes à son activité professionnelle. Cet engouement se traduit d'ailleurs par la clarté et la précision de son mode opératoire. Il témoigne aussi qu'il a rapidement pris conscience de l'intérêt de détailler son activité.

Retour réflexif sur les procédés de guidance de l'EDE dans cet atelier à partir du schéma des « informations satellites de l'action »

À partir des différents pôles objectivés par Pierre Vermersch qui permettent de différencier les contenus désignés lors de la description du vécu au cours de l'EDE, un examen est possible pour modéliser la pratique de guidance lors de l'atelier précédemment décrit avec les CAP apprentis chocolatiers. C'est ce qui est présenté dans le schéma suivant :

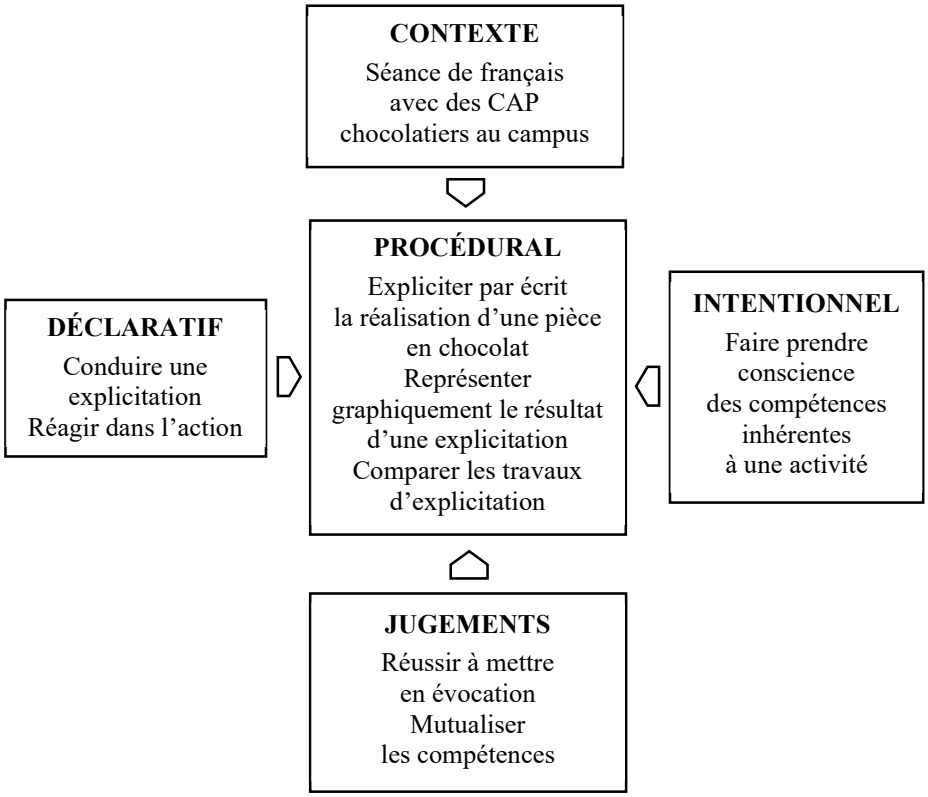


Schéma 1 – Analyse des procédés de guidance à partir des informations satellites de l'action (Vermersch, 1994)

Regard réflexif sur les évolutions de ma pratique et les changements de posture

Depuis les années 1920, la place de celui qui enseigne tend à se modifier dans sa profondeur. Le maître, inspiré de l'école des Jésuites, peut laisser sa place à celui qui accompagne, qui délaisse quelque peu son tableau noir ou blanc pour circuler dans l'espace classe afin d'être au plus près des apprenants. Cette pédagogie nouvelle ou différenciée, même si son efficacité n'est plus à vérifier, n'est pas partagée par l'ensemble des acteurs de l'éducation. André de Peretti (2011), dans un entretien, souligne que les enseignants préfèrent se reconnaître et être reconnus comme des intellectuels ou des érudits, et non comme des « professionnels » de l'enseignement.

Quand j'ai commencé à enseigner, mes séquences pédagogiques se calquaient sur un schéma classique de l'enseignement : je voulais tout contrôler dans mon cours, en proposant beaucoup de contenus pour ne pas être pris au dépourvu. C'était surtout pour ne pas être placé en situation de « non-savoir ». Telle une anguille, j'avais tendance à me faufiler pour ne pas montrer que je ne savais pas. Et c'est un apprentissage de reconnaître que l'enseignant ne sait pas tout et n'a pas réponse à tout.

Aujourd'hui, je n'ai plus la frustration de ne plus savoir et j'invite ainsi régulièrement les apprenants à mettre en œuvre ce qui est nécessaire pour obtenir des réponses à leurs questionnements. En me plaçant en situation de maître ignorant (Rancière, 1987), j'accompagne l'apprenant aussi bien dans la consolidation de son savoir expérientiel que dans la quête de connaissances. Lorsqu'un apprenti est conduit à expliciter une activité, il va mettre des mots sur sa pratique et le rôle de l'accompagnateur vise à l'immerger dans les détails qui lui permettent de prendre conscience qu'il maîtrise des compétences multiples. Plus largement, un formateur de français peut s'improviser, toutes proportions gardées, accompagnateur en technologie. Ce n'est pas parce que l'on ne sait pas que l'on ne peut pas faire savoir. « Enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore » (Rancière, 1987). Guider par exemple l'explicitation du démontage d'une boîte de vitesses va, comme l'affirme Jacques Rancière, permettre à l'apprenant d'exercer son intelligence. L'explication est au cœur de l'expérimentation dans la mesure où elle accompagne l'apprenant dans ses temps de formation.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Références bibliographiques

DILTS, R. (2019). *Changer les systèmes de croyance avec la PNL*. Paris : InterEditions.

GUÉGAN, Y. (2008). *Les ruses éducatives – 100 stratégies pour mobiliser les élèves*. Paris : ESF.

PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

PERETTI, A. (DE) (2003/2011). « École : la pierre angulaire [Entretien] ». *Revue de Psychologie de la motivation*, 36, en ligne <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article70>.

RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.

SERRES, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Éditions Le Pommier.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

VERMERSCH, P. (2016). « L'entretien d'explicitation : une superbe imprudence méthodologique ! Remémoration et explicitation ». *Recherches qualitatives*, 20 (hors-série), 559-579.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 9

Les enjeux de la visite d'entreprise

Myriam COCHIN, Romain RIZZO

Ce chapitre propose une réflexion et un éclairage sur les stratégies d'accompagnement des apprentis durant la visite d'entreprise. Cette visite réunit un ensemble d'acteurs qui n'ont pas les mêmes attentes et les mêmes contraintes. Différents paradoxes sont à identifier et à gérer lors de la visite d'entreprise. Ce travail s'inscrit dans le dispositif de sécurisation des parcours, qui comprend la rencontre avec les principaux acteurs de l'apprentissage : l'apprenti, le maître d'apprentissage, les formateurs-tuteurs. Afin de comprendre les phénomènes qui concourent à la mise en place et à la réussite de la visite, afin qu'elle soit à la fois constructive, respectueuse et bienveillante, au service de la formation du jeune, il convient d'examiner la place et les enjeux que représente cette visite pour les acteurs en présence : comment s'organisent-ils ? Quels sont les outils nécessaires, disponibles ou à créer ? Quelles sont les stratégies à développer pour gérer les paradoxes durant la visite d'entreprise ?

Dans le cadre de la recherche-action, des dispositifs visant la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'accompagnement, portant notamment sur la visite d'entreprise, ont été expérimentés par les deux auteurs de ce chapitre. Myriam Cochin, alors tutrice d'un groupe, a organisé les visites d'entreprise en cherchant à créer les conditions d'un dialogue sur le vécu au travail des apprentis qui prennent en compte le réel de l'activité du métier de boulanger et du référentiel du diplôme concerné. C'est alors que s'est amorcée une « aventure pédagogique » fondée sur le dialogue entre une enseignante de manière générale et un enseignant de pratique professionnelle en boulangerie : Myriam Cochin, enseignante en matière générale, est formatrice au campus depuis plus de trois années. Elle a auparavant été formatrice durant près de vingt années en maison familiale. Avant la recherche-action, il n'était pas dans ses prérogatives de réaliser les visites d'entreprise. Romain Rizzo, formateur professionnel, est au moment de la recherche-action enseignant depuis trois mois au campus. Auparavant, il a suivi une formation de huit années en boulangerie et pâtisserie. Ainsi, si paradoxalement le formateur n'avait pas réalisé de visite d'entreprise,

il disposait d'une connaissance expérientielle de l'entreprise résultant de la formation d'apprentissage.

À la rencontre des acteurs… De la diversité des points de vue

Le maître d'apprentissage : définition d'une fonction

Un maître d'apprentissage est avant tout un salarié et/ou un chef d'entreprise qui doit s'adapter aux contraintes d'un marché dans un contexte économique concurrentiel. C'est une personne bien ancrée dans le monde du travail et qui a souvent une expérience commune d'apprenti avec le jeune. Le maître d'apprentissage accorde une importance particulière au choix du jeune qu'il sera amené à former durant les années à venir car c'est aussi l'« image de l'entreprise » qui est en jeu. La première prise de contact entre le maître d'apprentissage et l'apprenti dont la visée est de signer le contrat se fait sous forme d'un entretien durant lequel le maître d'apprentissage tout comme le futur apprenti peuvent se faire un premier avis sur les enjeux et les possibles. Une période de mise à l'essai suit cet entretien, durant laquelle le maître d'apprentissage peut se faire un avis concret sur le jeune dans l'environnement de l'entreprise avant de l'engager en tant qu'apprenti. Il est donc possible d'affirmer que chaque maître d'apprentissage choisit son apprenti. Le maître d'apprentissage forme les employés et employeurs de demain, ce qui devrait être le moteur et la motivation principale à engager des jeunes en apprentissage.

La signature d'un contrat d'apprentissage revêt trois grandes raisons : la volonté de transmettre ce qui a été donné par un maître d'apprentissage, de former des professionnels compétents pour la continuité du métier et la volonté d'aider des jeunes à s'en sortir. La réalité du terrain laisse percevoir une autre raison qui est très peu souvent verbalisée et explicitée : le besoin d'une main d'œuvre à moindre coût et ce, en occultant totalement ou partiellement la partie pédagogique de ce qu'est l'apprentissage, c'est-à-dire la capacité d'un maître d'apprentissage à former et accompagner un jeune dans un métier commun.

L'immersion de l'apprenti dans l'entreprise

Dans la plupart des cas, les apprentis sont de jeunes collégiens de 15-16 ans qui ont réalisé une courte période de stage avec un passé scolaire

souvent incertain. Ils s'orientent vers l'apprentissage pour réduire le temps de cours et pour percevoir un salaire tout en apprenant un métier. Ils s'engagent dans un nouveau projet. Ces adolescents deviennent des salariés en signant un véritable contrat de travail, qui inscrit cette nouvelle période de formation initiale dans le cadre du Code du travail et signifie leur entrée dans le monde des adultes, celui de la vie active. Ils sont peu au courant des réalités de ce qu'exige le contrat d'apprentissage. Ils ont souvent des représentations erronées, imprécises et limitées du monde du travail, de ce qu'est une entreprise, de son fonctionnement et des attentes d'un maître d'apprentissage.

Ils doivent intégrer rapidement un nouveau modèle de formation, celui de l'apprentissage, dans cette période de vie de pleine mutation qu'est l'adolescence. L'apprentissage induit une rupture, avec la perte du rythme scolaire marqué par les horaires de cours, les jours de repos du week-end, les congés scolaires réguliers et le cadre trop souvent organisé par les adultes qui les entourent. Ils perdent souvent leur bande de copains et, en même temps, leurs activités de loisirs, sportifs ou culturels. Leur cadre de référence, leurs repères volent en éclat et doivent s'effacer au profit du cadre de l'apprentissage, avec ses nouvelles libertés et contraintes.

Troisième acteur : le formateur-tuteur, représentant du centre de formation pour apprentis

Le formateur-tuteur est un employé de la chambre des métiers, au service de la formation assurée sur le campus des métiers. Ce lieu réunit un ensemble hétérogène de formateurs ayant des compétences complémentaires, une histoire singulière par rapport à l'entreprise et une formation universitaire ou/et issue du terrain de l'apprentissage. Différents parcours professionnels amènent donc à devenir formateur en centre de formation pour apprentis (CFA). On distingue généralement les formateurs de matières générales et ceux d'enseignements techniques et pratiques. Le cadre de travail est dicté par des référentiels pour chaque matière ainsi que le mode de certification permettant l'obtention du diplôme qualifiant.

Les responsables du CFA et de la chambre des métiers veillent au respect de l'application des référentiels et organisent cette alternance entre les sessions au CFA et les sessions en entreprise en fonction des diplômes. Le planning de l'année se construit à la fois avec les temps forts des examens et ceux de l'entreprise, selon les métiers.

Les formateurs travaillent avec et pour de jeunes salariés en cours de qualification. Chaque formateur doit ajuster ses pratiques à ce public pour répondre au cadre du référentiel et pour créer du sens aux apprentissages plus théoriques imposés par le référentiel. Le formateur doit faciliter l'adaptation et l'intégration de ce nouveau cadre de formation pour le jeune apprenti et participer à l'inclure dans le monde de la vie active, bien différent, parfois déstabilisant pour les jeunes apprentis. Le public de jeunes apprentis se retrouve confronté au CFA à ces périodes en salle de classe, que beaucoup ont fui en se dirigeant vers l'apprentissage. Le formateur doit user d'habilités et de stratégies pour recréer une approche différente de ces temps en salle de cours.

Le CFA, aux yeux de la plupart des jeunes apprentis, reste « l'école avec des profs » car il conserve un fonctionnement identique à celui du collège, avec des heures de cours, des évaluations, des bulletins et des épreuves terminales qui sanctionnent et certifient les compétences acquises. Les apprentis ont en général tendance à porter un regard plus positif et manifester une plus grande considération pour les formateurs de pratique car ils partagent le même métier, ils sont pour la plupart passés eux aussi par l'apprentissage, ce qui crée un passé commun et une meilleure compréhension de ce qu'ils vivent en entreprise. L'enseignement de la pratique correspond à l'expertise de son métier par l'approfondissement des savoirs. Le formateur de matière générale est souvent d'emblée catalogué comme déroulant des cours inutiles pour la pratique du métier. Il peut devenir une personne considérée comme ne connaissant rien à ce qu'ils vivent en entreprise. Il est alors qualifié de « prof », avec tous les stéréotypes véhiculés pour le monde l'enseignement qui sont souvent partagés par leur maître d'apprentissage.

Les formateurs représentent donc un monde pluriel, chacun disposant aux yeux des apprentis d'un style, d'une légitimité, de caractéristiques plus ou moins adéquates pour leur accompagnement et leur réussite. Un formateur est désigné tuteur d'une section et devient le référent pour l'ensemble des acteurs de celle-ci. Le contenu de cette mission suppose concrètement de suivre le jeune apprenti dans un cadre défini pour la sécurisation des parcours : deux entretiens individuels, un en début d'année et un en fin de première année, une visite d'entreprise au début de l'apprentissage, l'édition des bulletins pour chaque trimestre et le suivi pour chaque session au CFA du carnet d'apprentissage, qui doit permettre de visualiser et de prendre connaissance des activités réalisées en entreprise et au CFA. Ce

formateur-tuteur doit respecter le déroulement construit pour l'accompagnement du jeune pour sécuriser son parcours.

Depuis plusieurs années, il a été mis en place au campus des moyens pour faciliter ce changement de statut pour le jeune et accompagner cette entrée dans la vie active avec plus de compréhension et de souplesse. Différentes difficultés conduisent cependant encore trop souvent aux ruptures de contrat, laissant alors le jeune sans qualification sur le marché du travail, démotivé par l'absence de projet professionnel et fâché avec le système de formation en général.

Quand les acteurs rentrent en scène… Circulation des points de vue et mise en dialogue de l'expérience au cours de la visite d'entreprise

L'enjeu des dispositifs d'accompagnement des apprentis au campus est donc de relier les deux lieux et temps de formation pour qu'une expression collective sur le travail soit possible pour l'ensemble des acteurs précédemment identifiés. La visite d'entreprise concrétise cette réunion car elle est le lieu de la rencontre entre le monde scolaire et celui de l'entreprise, chacun des professionnels présents ayant des représentations et un rôle différent à assumer dans l'accompagnement du jeune apprenti. Du fait de leurs caractéristiques, les trois acteurs n'ont pas réellement les mêmes besoins et les mêmes attentes dans ce système de formation. Un dénominateur commun doit cependant faire sens pour l'ensemble des parties : la réussite du jeune. Cependant chacun pense que son mode de fonctionnement prime sur l'autre : le CFA, car il suit les directives de l'Éducation nationale et de la chambre des métiers, l'entreprise, car elle organise son activité en fonction de la « vraie vie » et du « réel de l'activité ».

Ces écarts et paradoxes sont vécus de manière expérientielle par les apprentis tout au long de leur parcours de formation au campus et en entreprise. Ils doivent pouvoir être mis en mots au cours de la visite d'entreprise, cela afin que ce moment de rencontre permette, par le dialogue, l'accompagnement des processus d'intercompréhension en vue du réglage des dispositifs de formation et des pratiques d'accompagnement.

Quels sont les objectifs visés pour cette visite d'entreprise ? Quel est finalement le sens donné à cette visite d'entreprise ? Qu'est-ce que chaque acteur a à y gagner ? En premier lieu, la visite d'entreprise est

le moyen d'établir un premier bilan avec le jeune qui débute dans la vie active, mais aussi avec le maître d'apprentissage qui parfois a besoin d'être rassuré et informé sur ce qu'il doit faire avec et pour le jeune. C'est aussi le moyen d'ouvrir un espace de dialogue et d'échange avec les trois parties : le maître d'apprentissage dans son entreprise, le formateur-tuteur qui quitte le CFA pour venir sur le terrain de l'entreprise, et l'apprenti qui alterne entre ces deux milieux et temps de formation. C'est un moyen de mettre en commun tout ce que chacune des parties doit faire pour que le jeune réussisse au mieux : du point de vue du CFA, il s'agit d'apporter les repères théoriques liés aux référentiels ; du point de vue du formateur-tuteur, l'enjeu principal est de lui apprendre à travailler ; du point de vue de l'apprenti, l'important est de se construire en tant que professionnel.

	En première personne : le « je »	**En deuxième personne : l'équipe de travail, l'entreprise**	**En troisième personne : le métier**
Apprenti	J'apprends un métier Je deviens indépendant avec un salaire Je quitte l'école	Intégrer une équipe de travail Participer pleinement à la vie économique et sociale de l'entreprise	Obtenir un diplôme qualifiant pour devenir un actif à part entière et poursuivre un parcours professionnel Devenir un futur maître d'apprentissage
Maître d'apprentissage	Je forme un jeune car l'entreprise et/ou le métier en ont besoin	Assurer la pérennité de l'entreprise et transmettre les techniques et valeurs du métier en acceptant le cadre de référence du diplôme	Participer à la formation du jeune et à son employabilité Assurer la pérennité du métier

Le formateur-tuteur	Je réalise une mission d'accompagnement suite aux entretiens individuels Je viens rappeler le cadre de formation du référentiel du métier visé	Faire coopérer l'ensemble des logiques plurielles Construire et fidéliser le réseau de professionnels	Acquérir des connaissances plurielles sur le monde de l'entreprise

Tableau 1 – Circulation des points de vue entre apprenti, maître d'apprentissage et formateur-tuteur

Durant la visite d'entreprise, les acteurs observent et analysent ce qui se passe ici et maintenant pour se projeter sur un parcours professionnel en tenant compte de l'histoire du jeune et de son environnement. La prise en considération de l'apprenti et de son maître d'apprentissage est au cœur de la démarche d'accompagnement en situation dans un contexte donné. Le respect du projet de la personne est la base de ce travail, on ne se focalise pas sur un résultat à atteindre. L'accompagnement amène des changements plus ou moins importants, on observe un avant et un après la visite d'entreprise. La visite d'entreprise a des effets repérables à court, moyen et long termes.

L'accompagnement comme art de la conjonction

Posture d'accompagnement et travail réflexif durant la visite d'entreprise

Ce qui est à l'œuvre durant la visite d'entreprise conduit les acteurs à travailler et à réfléchir sur leur posture. L'accompagnement ne se réduit pas en effet à un travail d'application de règles : « Il désigne tant une fonction qu'une posture, renvoyant à une relation et à une démarche qui, pour être spécifiques, n'en sont pas moins vouées à devoir s'adapter à chaque contexte et chaque matrice relationnelle » (Paul, 2009 : p. 13). Durant la visite, les enjeux de chacun doivent pouvoir s'intégrer dans un plan d'actions qui prenne en compte des dimensions parfois contradictoires. Cette considération fait apparaître cette double fonction de l'accompagnement des apprentis : celle d'accompagner les apprentissages et celle d'accompagner la dynamique d'acquisition d'une certification. Le formateur doit alors opter pour une posture souvent inédite, celle de facilitateur, en créant les conditions

d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité.

Deux notions centrales doivent alors être réfléchies car elles fondent le travail de mise en commun lors de la visite d'entreprise : la réflexivité et la coopération. Pour Donnay (2008), le formateur doit se repositionner par rapport au savoir pour qu'il soit lui-même un praticien réflexif, capable d'explicitation et de formalisation de son savoir-agir tout en permettant à l'autre de se penser par lui-même. L'accompagnement doit participer à rendre lisible le parcours de l'apprenti accompagné. C'est bien un des enjeux de la visite d'entreprise et un des sujets centraux de la recherche-action que d'observer, de faire émerger du sens, d'expliciter ce qui se vit en entreprise pour le traduire en connaissances et compétences en vue de l'acquisition d'un diplôme et d'une employabilité sur le marché du travail. Il convient également de donner le cadre de la pratique de l'accompagnement : « Elle s'adresse à une personne singulière et concrète, inscrite dans une situation précise et qui a recours, à un moment donné de son histoire, à une forme relationnelle d'interlocution pour parler et penser l'évolution de la situation qui est la sienne dans un contexte donné » (Paul, 2009 : p. 52). Il faut s'intéresser au contexte de formation de l'apprenti pour comprendre ce que l'entreprise lui permet, lui refuse.

Dialogue, coopération et mise en commun

L'expression et la circulation des points de vue durant la visite d'entreprise peuvent être considérées comme la première étape d'une démarche destinée à créer une dynamique partagée et une communauté de visée dont l'enjeu est la réussite du parcours d'apprentissage du jeune. Cela suppose de faire émerger des objectifs communs qui permettent de dépasser la somme des intérêts particuliers. Étymologiquement, coopération vient du latin *operari*, « fabriquer avec ses mains », soit le travail de l'artisan. Coopérer – *cum operari* –, c'est donc travailler à plusieurs, œuvrer ensemble dans un même but. La coopération peut se définir de façon opérationnelle comme un mode d'action collectif organisé pour atteindre un objectif au service d'un projet dans un contexte donné. Michel Adam présente la coopération comme un processus complexe et développe cette complexité de l'agir, de travailler ensemble : « Chacun des acteurs engagés contribue à la réalisation de l'objectif à travers des apports (contributions) et des

retombées (rétributions) différentes. D'où l'enjeu du partage de l'objectif, sa signification et son explicitation » (Adam, 2012 : p. 28). Ce processus se construit à partir de valeurs et règles qu'il est nécessaire de bien identifier pour développer ce « savoir-coopérer ». D'autres concepts doivent être associés à la coopération : celui de la collaboration : le *faire avec*, et celui de la mutualisation : le *mettre en commun*. Ils nous renvoient à ces questions : comment instaurer et développer cette coopération pour l'accompagnement du jeune ? On coopère pourquoi ? Pour qui ? Comment ?

Cette dynamique de coopération s'amorce avant tout d'abord du point de vue de l'apprenti :

> *J'apprends de l'autre (…). Le sens attribué au travail favorise grandement la motivation et la construction des compétences pour chacun* (apprentis en CAP boulangerie, première année).

Elle est également présente du point de vue des formateurs qui, du fait des apports « théoriques » qu'ils procurent, permettent de rappeler l'importance des enseignements dont la fonction est d'étayer les pratiques professionnelles en cours d'acquisition chez l'apprenti. Ils doivent pour cela user de stratégies d'accompagnement durant la visite d'entreprise afin de déjouer les paradoxes et faire en sorte que les éléments qui semblent antagoniques deviennent des occasions de coopération. Pour cela, le formateur doit construire un cadre permettant le dialogue sur les processus d'apprentissage et les situations de travail. Il est à cet effet possible de s'appuyer sur un document officiel qui permet de concevoir les éléments à renseigner pour l'accompagnement du jeune dans ce cadre de formation, ce document constituant une base de travail identique pour tous. La fiche « Visite d'entreprise » inscrit cet accompagnement dans un cadre institutionnel.

Cadre, démarches et outils pour l'expression du vécu durant la visite d'entreprise

La fiche « Visite d'entreprise » est un document de référence obligatoire. Elle permet de dresser un bilan écrit accessible à tous et qui fait acte du travail effectué. Le contenu de cette fiche traite des points de vigilance suivants :

– l'acquisition des savoir-être en entreprise ;

– l'examen du comportement dans l'entreprise et du travail fourni ;

– l'affirmation de la volonté du maître d'apprentissage pour continuer à former d'autres apprentis, sa participation aux examens, à des formations pour devenir maître d'apprentissage ;

– la production d'un bilan avec le jeune ;

– la formulation des suites à donner, les éléments à mettre en place pour la progression du jeune en entreprise et au CFA ;

– l'analyse de la pertinence de la formation théorique et du planning ;

– l'utilisation du carnet de liaison en tant qu'outil de référence retraçant les activités maîtrisées comme outil de lien entre les différents acteurs de la formation tout en rappelant le cadre du Code du travail.

Cette fiche sert aux acteurs pour l'examen de différents paramètres, qui font alors l'objet d'un travail réflexif et narratif entre l'apprenti, le formateur-tuteur et le maître d'apprentissage.

Les éléments à observer	Tout ce qui est visible et lisible à l'extérieur et dans l'entreprise
Les éléments à écouter	Primauté aux discours du maître d'apprentissage et de l'apprenti qui ont besoin souvent d'être renseignés, rassurés dans leurs pratiques Besoin de reconnaissance, d'être considéré
Les éléments à explorer, à expliciter	Reprendre et clarifier les objectifs de la visite et la finalité pour chacun Travailler sur la prise de conscience des expériences en cours et futures, et faire émerger les possibles Expliciter ce qui n'est pas dit clairement, ce qui a été confié auparavant par l'apprenti lors de l'entretien
Les éléments à reprendre, à retenir	Ce qui est positif et à valoriser pour l'apprenti ou le maître d'apprentissage
Les éléments à positiver, à valoriser	Les efforts ou débuts d'initiatives pertinentes de l'apprenti ou du maître d'apprentissage
Les éléments à projeter, à construire	Fixer des axes d'amélioration possibles Mettre en place des outils Poursuivre les échanges surtout si la situation est ambiguë, délicate ou conflictuelle, sans hésitation « parce qu'on se connaît »

Les éléments à proscrire, à dénoncer, à exiger	Les manquements au contrat de travail, les façons de dire trop négatives et déstabilisantes pour l'apprenti et/ou le maître d'apprentissage

Tableau 2 – Inventaire des critères à prendre en compte pour les pratiques d'accompagnement en visite d'entreprise

Ces éléments procéduraux ont été décrits de manière formelle dans la section précédente. Ils permettent de penser le déroulement et les phases d'une visite d'entreprise, qui s'organise en trois temps :

1. La prise de rendez-vous au moment opportun respectant la vie de l'entreprise et en explicitant l'objectif de la visite pour créer les conditions favorables de la rencontre.
2. La gestion de la rencontre qui reste toujours singulière avec les stratégies énoncées.
3. Repérer les effets produits par la visite à court, moyen et long terme.

Nous proposons dans la section suivante une description du déroulement d'une visite à partir d'un exemple concret. Par cette démarche, nous présentons une perspective expérientielle fondée sur l'explicitation d'une situation singulière d'une situation vécue en visite d'entreprise.

Narration en première personne d'une visite d'entreprise

Contexte

Il s'agit de l'une des toutes premières visites d'entreprise réalisées par le formateur de pratiques (Romain Rizzo), arrivé au campus en 2017. La situation narrée concerne une visite en entreprise pour un jeune apprenti en première année de CAP boulangerie.

> *Cette visite se passe au mois de décembre, le 1er décembre 2017 exactement, sur la commune de Tours, quelques mois seulement après le début de la formation du jeune. Elle intervient dans le cadre du projet « Accompagnement du campus des métiers » et concerne un jeune que j'ai pu rencontrer deux fois déjà au campus en cours, dans le cadre de sa formation. Il m'a semblé opportun de faire la visite d'entreprise assez rapidement. J'avais pu sentir chez ce jeune une certaine fragilité. C'était un élève très discret en cours, très stressé dès que je lui posais une question. Je sentais que ce jeune avait une difficulté qui méritait une attention particulière.*

Déroulement de la visite en entreprise

Vient le temps de la visite en entreprise. Lors de mon arrivée, je rencontre dans un premier temps l'employeur, qui se trouve être aussi le maître d'apprentissage du jeune en question. Nous commençons alors l'entretien, qui porte sur la période d'entrée en formation du jeune apprenti et sur son arrivée en entreprise, donc dans le monde du travail.

Phase 1

Je commence par exposer à l'employeur le but de cette rencontre, le cadre du projet « Accompagnement » du CFA qui inclut cette visite. Nous entrons ensuite dans le vif du sujet, nous échangeons sur l'entrée du jeune dans sa formation, son intégration dans l'entreprise, son travail en boulangerie, afin de faire un premier bilan sur les acquis du jeune à ce stade de la formation et ensuite définir ensemble les possibles axes d'amélioration.

Phase 2

Il me dit être plutôt satisfait du travail réalisé par le jeune dans l'ensemble. Il me fait part des différentes tâches qui lui sont attribuées, comme : pétrin de pain courant, pesées, division, façonnage, les tâches courantes du métier de boulanger. Sur ces activités l'employeur est plutôt positif quant à l'aptitude du jeune à les réaliser. Nous abordons ensuite l'aspect intégration du jeune dans l'entreprise, avec le reste de l'équipe. C'est alors qu'il me fait part de son inquiétude concernant le stress très marqué et le gros manque de confiance en soi que le jeune ressent. Choses que j'avais pu déjà ressentir lors de sa venue au CFA.

Phase 3

Vient ensuite le temps de l'entretien en tête à tête avec le jeune, toujours dans l'environnement de l'entreprise. Nous nous sommes retirés du reste de l'équipe, à côté du fournil. La discussion commence et je sens déjà un certain stress chez le jeune, un état de panique. Il fond en larmes. Je lui laisse du temps pour qu'il puisse se remettre de ses émotions, respirer et évacuer tout ce stress. Tout en lui expliquant que c'est important d'évacuer tout ça, qu'il a le droit de pleurer s'il en ressent le besoin. Cette situation dure environ dix minutes avant que le jeune se sente de nouveau en état de parler. Je lui demande quelle est la raison de son état actuel. Le jeune m'explique que ma venue en entreprise le stresse, le panique, l'inquiète. Il me confie être une personne avec très peu de confiance en soi, très stressée pour pas grand-chose. Il s'inquiète de tout et pour tout.
Pour lui, ma venue était synonyme de problème. Il pensait que je venais car il y avait un souci le concernant au CFA. Or pas du tout, je le rassure à ce sujet, je lui explique que c'est une visite d'état des lieux de son entrée en formation et dans la vie en entreprise qui entre dans le cadre de l'accompagnement des apprentis et des parcours d'apprentissage. Je lui dis que je vais rencontrer chacun de ses camarades de classe dans les mêmes conditions. Je lui parle aussi du futur entretien individuel qui aura lieu au CFA pendant leur semaine de cours. Car au vu de la situation dans laquelle il se trouve, il me semble

important de le voir rapidement en entretien, dans un autre cadre, qui peut être plus rassurant pour lui, qui pourrait lui permettre de se livrer davantage s'il en ressent le besoin.

Phase 4

Ce temps de panique passé, il met des mots sur ses impressions sur son entrée en formation professionnelle en alternance. Son arrivée au campus et ses inquiétudes, ses questions. Nous finissons la discussion sur ses objectifs de travail, ses différentes activités dans l'entreprise, ce qu'il aime faire, ce qu'il réussit le mieux et le moins afin de définir les axes d'amélioration. Il me donne aussi ses premières impressions sur son arrivée au campus, il évoque l'aspect plus libre qu'il ressent au CFA, il dit arriver à s'ouvrir davantage avec ses camarades de classe. Je lui explique que dès son retour au CFA nous nous verrons en entretien individuel afin de revenir sur ce qui vient de se passer et d'entrer plus en détail sur certains points. Je rassure de nouveau le jeune avant de le saluer. Je retourne auprès de l'employeur et je lui explique ce qui vient de se passer, il n'est évidemment pas surpris de la situation et revient sur le fait que ce jeune est très, trop stressé. Je le remercie pour le temps accordé et lui explique que je le recontacterai lors d'un entretien téléphonique en fin d'année.

Phase 5

J'ai rencontré ce jeune en entretien individuel le 13 décembre 2017. Nous sommes revenus sur la situation vécue lors de ma visite en entreprise. Le contexte du tête-à-tête hors entreprise a permis au jeune de se sentir plus à l'aise et de se livrer davantage à ce sujet. Il me redit avoir été très stressé par ma visite car pour lui c'était forcément négatif. J'analyse donc que la transition et les différences entre les rencontres avec les professeurs au collège, qui en général sont surtout là pour faire un état des lieux des points négatifs, et les formateurs du CFA ne sont pas forcément acquises pour ce jeune. En effet, cette visite reste un point positif pour la suite de sa formation, j'insiste bien sur ce sujet afin de le rassurer au maximum. Toujours dans le cadre de cet entretien individuel, nous évoquons l'idée de pratiquer une activité extérieure qui lui serait favorable pour son ouverture aux autres, et surtout pour gagner en confiance. Nous fixons ensemble un axe d'amélioration sur son stress et son manque de confiance en lui.

Retour réflexif sur cette situation

À partir de la solution narrée, un examen peut être conduit dont l'objet est d'identifier les savoir-faire mobilisés par le formateur afin de guider, accompagner et organiser la visite d'entreprise précédemment décrite. Cet examen est également l'occasion d'identifier différents paramètres qui concourent à la réussite de la visite d'entreprise.

- Capacité pour un formateur d'accueillir l'émotion, de prendre le temps et de réengager le dialogue.

- Comment s'assurer que l'apprenti a bien compris l'objectif de la visite ? Y a-t-il eu une bonne communication là-dessus ? De la part du MA et du CFA ? Le pourquoi de la visite, dans quel cadre ?
- Les apprentis ont pour la plupart une représentation des « professeurs » qui induit que lorsqu'il y a un entretien, c'est souvent pour relever des erreurs, des fautes, des points négatifs.
- Cela pose aussi la question de la préparation des jeunes à l'entrée dans une formation professionnelle en alternance. Sont-ils bien préparés à cela ? Est-ce qu'on leur donne toutes les clés pour qu'ils soient le plus prêts possible ?
- Il est aussi question de la posture, du regard que peut avoir un jeune sur son formateur, de la différence entre un professeur au collège et en CFA. Le regard du jeune sera aussi différent sur son formateur de pratique ou son formateur de matière générale. Quelle influence cela peut-il avoir lors d'une visite en entreprise ?
- Du point de vue de l'employeur, accorde-t-il la même crédibilité lors d'une visite dans son entreprise à un formateur pratique ou de matière générale ?

Ces différents éléments permettent d'établir une stratégie d'intervention et d'accompagnement des apprentis lors de la visite d'entreprise. Les points suivants peuvent alors être énoncés :

– travailler la posture d'accompagnement pour le formateur, qui devient un facilitateur, un passeur ;

– accueillir les paroles du maître d'apprentissage et de l'apprenti, ne pas être dans le jugement ;

– être dans la retenue, c'est-à-dire ne pas dire à la place de l'autre, faire exister l'apprenti et le maître d'apprentissage dans ce dialogue ;

– devenir un interlocuteur pertinent aidant à expliciter les grands changements du passage du monde scolaire à celui de l'apprentissage ;

– valoriser les activités de l'entreprise et de l'apprenti pour créer un climat de confiance et pouvoir organiser le dialogue dans lequel chaque interlocuteur doit pouvoir interagir ;

– évoquer les difficultés, mettre des mots sur la situation, avoir un rôle de médiation pour les difficultés rencontrées les plus courantes qui relèvent plus de savoir-être que de savoir-faire, comme par exemple le manque de rapidité, d'organisation, d'observation (« voir

le travail »), le manque de dynamisme plutôt que des difficultés techniques d'apprentissage liées aux activités propres du métier ;

– s'assurer que les éléments ont été entendus et compris par les interlocuteurs ;

– remercier pour l'accompagnement offert à ce jeune et pour l'engagement du jeune dans cette entreprise et le métier ;

– clôturer la visite en rappelant les autres points étapes pour l'accompagnement du jeune dans son apprentissage.

Panorama des pratiques de visite d'entreprise à l'échelle d'une partie du collectif impliqué dans la recherche-action

Au cours de la recherche-action, une session a été organisée afin que chacune et chacun des formateurs du campus impliqués dans ce dispositif expérimental fasse le récit d'une situation vécue de visite d'entreprise jugée significative. Cette session enregistrée et transcrite a été analysée et synthétisée sous la forme du tableau suivant, permettant la formalisation des catégories.

Formateurs/ Formatrices	**Objectifs poursuivis**	**Effets pour l'apprenti**	**Effets pour le maître d'apprentissage (MA)**	**Effets pour le formateur-tuteur**
Formatrice matières générales unité vente	Accompagner les apprentis jusqu'à la fin de leur formation Bonne intégration au CFA et en entreprise Expliquer au jeune que l'on va l'accompagner durant ses deux années	Relationnel avec l'apprenti	Prise en considération, partenariat avec le CFA	Vrai partenariat avec les entreprises
Formateur pratique	Faire le lien entre les entretiens déjà	Prise en considération des choses	Content de me voir, une autre	Autre image du jeune sur le formateur,

Unité alimentation	réalisés et les visites Organiser des entretiens avant la visite en entreprise et des visites en entreprise avant les entretiens individuels : voir s'il y a une différence	dites sur l'entreprise durant l'entretien	approche par rapport au CFA Satisfait de voir quelqu'un, positif. Réelle prise en charge conjointe des jeunes	meilleur lien entre le CFA et l'entreprise Faire connaissance avec l'entreprise Permet de faire le lien avec les entretiens individuels
Formatrice sciences appliquées Unité alimentation	Organiser les entretiens individuels avant les visites : permet d'« avoir des billes », de mieux connaître les jeunes Être le relais des jeunes en entreprise, médiateur	Permet de dire certaines choses au MA *via* le médiateur (tuteur)	Régler un souci dont le jeune n'ose pas forcément parler directement	Réussir à apporter des réponses aux jeunes après la rencontre avec le MA
Formatrice matière générale	Diagnostiquer les entreprises à voir en priorité Sécurisation des parcours, des entreprises Rôle de médiateur entre les différents acteurs	Se sentent soutenus, écoutés	Recréer le contact avec le CFA Se sont sentis écoutés et soutenus	Recréer le contact avec les entreprises, le MA Rôle de médiateur entre apprenti, CFA et MA

Tableau 3 – Panorama des pratiques d'accompagnement lors de la visite d'entreprise au sein du collectif de la recherche-action au campus

Synthèse conclusive

Ce travail de terrain et ces apports théoriques ont permis d'énoncer quelques stratégies d'accompagnement qui peuvent baliser la visite d'entreprise et les parcours de formation pour chaque apprenti. Ces stratégies permettent de créer une articulation au service d'un processus de mise ensemble et en sens de temps différents et opposés. La posture à construire et à tenir face au maître d'apprentissage : une attitude d'attention, réfléchie avec le questionnement de ce qui a du sens pour l'autre pour la mise en place d'un dialogue pouvant générer des réciprocités formatrices entre les interlocuteurs. Adam propose quatre règles de fonctionnement qui favorisent la coopération et les valeurs associées : « la règle de la bienveillance – faire confiance à l'autre, la règle de susceptibilité – réagir dès la première défection de l'autre, la règle d'indulgence, la règle de la transparence – être lisible pour l'autre » (Adam, 2012 : p. 31). Ces règles nous semblent présentes de manière transverse aux pratiques d'accompagnement décrites dans ce chapitre.

Leur mise en œuvre implique d'accompagner en restant humble, ce qui doit permettre à chacun de rester à sa place, de travailler avec ses compétences propres lors de la visite et parfois d'accepter qu'il n'y ait pas de solutions déjà données pour résoudre les difficultés concrètes en situation. Autre point de repère pour penser la posture d'accompagnement : la lucidité qui permet de mettre en évidence une situation de formation professionnelle bloquée, insatisfaisante, pour le maître d'apprentissage et/ou l'apprenti. Le formateur doit alors rendre compte de la situation et créer les conditions d'un dialogue ouvert par la mise en récit du vécu qui favorise l'expression des différents points de vue afin de faire évoluer la situation. Les valeurs coopératives qui sous-tendent les comportements et notre posture seraient donc les atouts pour saisir et penser les paradoxes qui émergent lors de la visite d'entreprise.

Chaque acteur transforme son propre milieu en réciprocité. La visite d'entreprise est avant tout un dispositif relationnel. Un des objectifs est d'établir de la proximité, de créer des liens pour mettre en place un rapport de confiance entre les acteurs de la formation par apprentissage qui permettra la coopération. La visite d'entreprise se présente comme un temps fort et majeur de la formation pour la sécurisation des parcours qui doit ouvrir le champ des possibles et instituer la responsabilité de chacun dans cette fonction.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Références bibliographiques

ADAM, M. (2012). « Les valeurs coopératives face à la crise abyssale de nos sociétés ». *Projectics/Proyectica/Projectique*, 2012/2, 11-12, 23-39.

BERGIER, B. & FRANCEQUIN, G. (2011). *La revanche scolaire*. Toulouse : Érès.

BOUGÉS, L.-M. (2012). *À l'école de l'expérience. Autonomie et alternance.* Paris : L'Harmattan.

DENOYEL, N. (2000). « Alternance tripolaire et réciprocité interlocutive : réflexions sur l'expérience des maisons familiales rurales ». *Éducation permanente*, 144, 187-193.

PAUL, M. (2009). « L'accompagnement dans le champ professionnel ». *Savoirs*, 20, 11-63.

TILMAN, F. & DELVAUX, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique sociale.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 10

Le dispositif de médiation comme espace-interface dans l'accompagnement des parcours d'apprentissage

Vanessa ALDRIN

La mise en œuvre de la recherche-action au campus a mobilisé en premier lieu les équipes de formateurs. Les approches narratives ont en effet visé l'ouverture d'espaces disponibles pour que les apprentis puissent exprimer et narrer leur vécu, afin d'identifier leurs apprentissages, penser leur parcours dans la durée, conscientiser les savoirs acquis. La diffusion de ces approches de l'accompagnement par l'expression, la description et la narration du vécu a été pensée en relation étroite avec le service de médiation du campus. Les postes de médiateurs en région Centre ont été créés courant 2005, dans un premier temps pour répondre à une problématique liée à l'accroissement de ruptures de contrat d'apprentissage dans certains métiers tels que l'hôtellerie-restauration, la vente, mais aussi dans les secteurs alimentaires et automobiles. Les taux de rupture avoisinaient pour certains secteurs comme l'hôtellerie-restauration 38,5 %[13], soit plus d'un tiers des effectifs. Cette action fait partie du projet qualité et elle est financée par la région Centre. Elle répond également à une volonté forte de lutte contre le décrochage scolaire.

Ce chapitre décrit dans un premier temps la mise en place de l'espace de médiation du campus des métiers et de l'artisanat de Joué-lès-Tours, puis ses dispositifs d'accompagnement et de suivi des situations d'apprentissage. À partir de ce travail d'examen des conditions de mise en place et des enjeux poursuivis par l'institution lors du développement du service de médiation, des rapprochements et des

13. « Point de départ de l'étude de l'IGAS (Inspection générale des affaires sociales), les taux de rupture des contrats d'apprentissage frappent par leur importance. Les données DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) pour 2015 font ainsi état d'un taux de rupture de 27 % pour les contrats commencés en 2011-2012. Un taux qui varie fortement selon les secteurs envisagés : de 12,1 % pour le transport logistique, il atteint 38,5 % en hôtellerie-restauration. Si l'on se réfère aux niveaux de qualification, les ruptures de contrat varient de 21,6 % pour les CAP à 27,1 % pour les bacs et brevets professionnels » (Leridon, 2016).

liens sont produits avec la recherche-action mise en œuvre pour accompagner les parcours de formation des apprentis pour permettre de comprendre les dynamiques d'autoréflexion des apprentis reçus et accueillis au sein de l'espace de médiation. Les pratiques narratives sont ensuite examinées au sein des espaces de médiation ainsi que leurs effets pour l'expression du vécu des apprentis et des formes de récits qui en résultent dans une dynamique de construction de soi. Enfin, pour terminer ce chapitre nous évoquerons la médiation comme un espace-interface pour l'ensemble des acteurs de l'apprentissage.

Sécurisation des parcours d'apprentissage et espace de médiation au campus des métiers et de l'artisanat 37

Dans un premier temps, le campus des métiers et de l'artisanat 37[14] n'a pas souhaité instituer de fonctions de médiateur car les représentations qui prévalaient alors étaient de le considérer comme un expert en résolution de conflit. Or un des axes du projet d'établissement énonce le principe de la responsabilité éducative en spécifiant qu'il repose sur l'ensemble des acteurs du campus. En mettant en poste un médiateur, le risque était de déresponsabiliser le personnel du centre de cette dimension éducative. De plus, le campus étant le CFA qui accueille le plus grand nombre d'apprentis (1 700 jeunes à l'année), les stratégies mises en œuvre ne pouvaient pas être les mêmes que celles d'un établissement plus petit, comptant par exemple entre 200 et 600 jeunes.

De ce fait, le CFA s'est doté d'un espace de médiation plutôt que d'un médiateur de l'apprentissage. L'espace médiation a été créé au campus des métiers et de l'artisanat en 2007 pour sécuriser les situations d'apprentissage, limiter les ruptures de contrat et accompagner les équipes éducatives et pédagogiques dans l'accompagnement des parcours. Les relations sont donc étroites avec les finalités de la recherche-action mises en œuvre à partir de 2014. Lors de sa création, une attention particulière a été portée à sa présentation auprès des acteurs et notamment des formateurs. L'idée était de ne pas les déposséder ni de les déresponsabiliser de cette dimension

14. Le campus des métiers et de l'artisanat 37 est un centre de formation d'apprenti(e)s interprofessionnel. Appelé CFA de la CMA 37 jusqu'en 2014, le campus des métiers est né sur décision du bureau de la chambre de métiers et de l'artisanat d'Indre-et-Loire.

d'accompagnement. Le risque perçu et auquel la direction du campus et moi-même sommes toujours vigilants demeure celui de créer un expert en médiation, gestion de situation-« problème », qui reviendrait à dire : *« T'as un problème, vas voir le médiateur. »*

Cette réflexion a permis de définir alors l'espace de médiation comme un dispositif d'accompagnement rendant possible l'expression du vécu des différents domaines de la vie de l'apprenti : professionnel, social, familial, formateur. Les acteurs du CFA sont positionnés au cœur même du dispositif de médiation car chacun d'entre eux, personnels administratifs, formateurs, animateurs, est en relation avec le public apprenti essentiellement, et parfois avec l'employeur, le maître d'apprentissage. Par conséquent, toute personne au CFA peut réaliser une médiation entre apprenti et entreprise en cas de difficulté. L'espace de médiation représente ainsi un lieu permettant de renforcer les liens entre les acteurs de l'apprentissage comme un système d'interface pour les apprentis, maîtres d'apprentissage, employeurs, formateurs, animateurs, personnels administratifs, mais aussi travailleurs sociaux. Ce système de relation entre les acteurs est constitué de va-et-vient et leur apparition dans le système varie selon la situation et son origine.

Les outils du dispositif de médiation s'inscrivent dans les temporalités du parcours du jeune. L'entretien individuel, les rencontres employeurs/apprentis/représentants légaux, les temps d'échanges avec les équipes pédagogiques et éducatives constituent les principaux outils de ce dispositif. Le principe de référence est d'amener l'apprenti à construire lui-même sa représentation de la situation, le moment de bascule, à identifier les éléments déclencheurs pour l'aider ensuite à formaliser des pistes de démarches et d'actions qui lui correspondent. Les entretiens conduits dans le cadre de l'espace de médiation doivent permettre une compréhension du vécu des situations de chacun de telle façon à pouvoir agir ou/et interagir avec.

L'espace de médiation offre l'occasion d'un temps de décélération dans la formation du jeune. Le ralentissement rendu possible du fait de l'incitation et l'accompagnement à l'expression de soi dans un cadre garanti permet de se relâcher de l'activité, de se poser et de prendre le temps. Cet espace peut être conçu comme un espace de résonnance consentie afin de permettre « un lieu d'autoréflexion délivré du poids de l'action » (Wallenhorst, 2017 : p. 26). Annie Cardinet parle d'accompagnement médiation. Elle met l'accent sur la notion de

partage comme élément significatif dans la compréhension et l'adaptation de chacun aux situations vécues communément. Elle écrit :

> *Une médiation instaurée intentionnellement pour accompagner des situations de rupture permet que ces blocages soient connus, reconnus, admis, acceptés, travaillés, intégrés et, enfin, dépassés, les vidant de leur charge négative et transformant l'expérience pénible en expérience positive* (Cardinet, 2000 : p. 175).

L'espace de médiation est donc destiné à favoriser l'autoréflexion. Il est dédié à tout acteur de l'apprentissage qui, à un moment donné, s'interroge sur une situation de blocage. Il propose « un accompagnement en formation comme un espace d'"intimité sociale" venant étayer le développement du sujet » (Clenet, 2015 : p. 63). Un employeur peut se sentir seul et dépourvu de tout moyen face à l'expérience qu'il vient de vivre avec son apprenti, et un formateur déstabilisé face aux confidences faites par un jeune. Que faire ? Comment réagir ? Quelle(s) réponse(s) apporter ? Autant de questions que sont amenés à se poser les différents acteurs de l'apprentissage et qui concourent, si elles sont entendues, à anticiper des difficultés et par conséquent à sécuriser le parcours d'apprentissage.

Les espaces de médiation en CFA : vers une représentation régionale commune

Des échanges sur nos pratiques au sein d'un groupe régional de réflexion autour de ce nouveau métier ont permis une harmonisation au niveau régional : les espaces de médiation sont maintenant référencés. Nous parlons alors de l'espace de médiation comme d'un lieu d'écoute et de parole pour l'ensemble des acteurs de l'apprentissage. Espace ouvert d'information, de prévention, d'anticipation de situations à risque et d'accompagnement. Il permet des temps d'échanges, de partages et de compréhension des situations. Il est aussi un espace d'évolution des pratiques d'accompagnement et de prévention spécifique à la formation par alternance. Outil de veille régionale sur les parcours de formation, cet espace représente un véritable baromètre grâce à son rayonnement. Il forme un espace central dans le recensement d'indicateurs concernant la formation, les relations, l'évolution des métiers, les méthodes d'apprentissage et le rôle de chacun. Cet espace constitue également un dispositif au sens où le

définit Agamben : « J'appelle dispositif tout ce qui a d'une manière ou d'une autre la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler, et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2007 : p. 9). Il explique ainsi que « le dispositif a une fonction stratégique dominante » (Agamben, 2007 : p. 9). Le dispositif de médiation est une mise en relation des acteurs concernés par la réalisation du contrat d'apprentissage selon les besoins observés par rapport à une situation précise. Dispositif d'accompagnement et de suivi coordonné et animé par le médiateur, il permet aux acteurs de la structure de remettre en questionnement et d'enrichir le fonctionnement, les pratiques éducatives, pédagogiques et d'accompagnement par des expériences constatées et des indicateurs relevés. Le médiateur conseille, oriente et a pour mission de contrôler les situations à risque. Son rôle est entre autres de favoriser et d'accompagner la réflexion des équipes éducatives et pédagogiques en matière de prévention des risques de rupture, d'abandon, et plus largement en termes de communication, de posture professionnelle et de relation à l'autre.

Le dispositif de médiation comme espace-interface pour les acteurs de l'apprentissage

Les systèmes de formation qui cherchent à promouvoir l'apprentissage et la mise en dialogue des savoirs académiques et expérientiels doivent tenir compte dans leur mise en place et dans leur organisation de temps vides, pour pouvoir avoir des temps pleins, d'intensité forte. Au sein de ces espaces, les pratiques de l'entretien d'explicitation sont mobilisées pour l'accompagnement de l'expression du vécu ainsi que pour la description des moments vécus. Le médiateur, tierce personne au service de l'autre, par une posture visant la description aux dépens de l'interprétation, peut permettre aux acteurs de considérer leurs actes pour les réfléchir. Ces temps d'assimilation, de pause, de maturation permettent la réorganisation et la prise en compte du moment amenant à sa transformation.

L'espace de médiation devient alors un dispositif d'accompagnement proposant à chacun des acteurs de l'apprentissage un accueil, une écoute et un espace de coréflexion pour faire en sorte

que chacun vive au mieux le parcours d'apprentissage qu'il est en train d'emprunter. Comme André Geay l'explique :

> *L'interface, c'est ce qui rompt le face-à-face, c'est le système qui établit une liaison entre deux autres systèmes, S1 et S2. Dans le « face-à-face », S1 et S2 agissent l'un et l'autre par intermédiaire de leur action sur leur environnement, mais ils n'ont pas d'échanges directs et organisés, ils ne communiquent pas. Pour que la communication s'établisse, il faut une interface, une zone d'échanges organisée qui les unit et les sépare* (Geay, 1998 : p. 34).

André Geay définit ici le système de l'alternance comme un système d'interface montrant toute la complexité à mettre en relation deux systèmes de logiques opposées voire contradictoires : l'école et l'entreprise. Le dispositif de médiation peut constituer, comme cela a été vu précédemment, un espace-temps particulier pour réfléchir et penser les quatre dimensions (institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle) constituant l'entre-deux du système d'interface de la formation par alternance.

En 2017, le dispositif de médiation a permis le suivi de 447 situations d'apprentissage. Parmi ces situations, 87 entreprises ont contacté directement l'espace de médiation, 160 jeunes ont bénéficié de l'expérimentation « sécurisation des parcours », 135 jeunes sont venus spontanément et 70 accompagnements se sont faits conjointement avec des travailleurs sociaux. Des entretiens ont été effectués avec 394 d'entre eux et 16 médiations ont été organisées. Pour les 53 jeunes restants concernés, l'espace de médiation a été un lieu d'écoute et de conseils pour les formateurs, les parents, les entreprises, les travailleurs sociaux et partenaires. Sur l'ensemble des jeunes reçus et suivis dans le cadre de l'espace de médiation, 329 jeunes sur 447 ont poursuivi leur activité dans la même entreprise ; 119 jeunes ont fait une rupture de contrat et, parmi ceux-ci, 37 jeunes ont poursuivi leur formation avec une nouvelle entreprise, 4 jeunes ont mis un terme à leur contrat en fin de formation pour obtention de diplôme, 14 jeunes se sont réorientés (soit vers d'autres métiers, études ou établissements), 6 jeunes ont préféré entrer dans la vie active en signant un CDD/CDI, et 4 jeunes ont arrêté leur formation pour diverses raisons : inaptitude médicale, problème de logement ou de mobilité, difficultés économiques de l'entreprise, décision prudhommale, ou retrait par la Direccte. Pour l'ensemble des jeunes reçus, l'écoute, la dispense d'informations,

l'accompagnement vers un nouveau partenariat, une structure ressource pouvant les aider se sont avérés nécessaires. Pour 394 d'entre eux, ce temps privilégié et le réseau de partenaires mis en place ont suffi pour débloquer les situations, parfois conflictuelles ou tendues et pouvant être liées à des incompréhensions, ou ont favorisé le maintien en formation en amenant des réponses à des problématiques plus globales telles que le logement, le transport. Enfin, 53 jeunes à ce jour n'ont pas trouvé d'issue à leur situation de formation.

Accompagnement, médiation et sécurisation des parcours d'apprentissage : mise en œuvre d'une recherche-action

Dans le cadre de la recherche-action sur la sécurisation des parcours dans des secteurs en tension tels que la vente et la charcuterie, le choix d'un accompagnement individuel et collectif avait pour objectif de non seulement consolider les parcours des jeunes, mais aussi créer un processus d'émancipation professionnelle et personnelle.

Comme le précise Jérôme Eneau (2016 : p. 6), la notion d'émancipation est proche de l'autonomie. Il écrit :

> *La signification accordée par l'individu à sa propre expérience confère à son processus d'apprentissage une valeur particulière : il s'agit non seulement de pouvoir se connaître soi-même, mais aussi de se connaître avec et par les autres, pour penser ensemble le monde commun. L'émancipation est alors proche de l'autonomie et de sa double référence possible,* nómos *(*νόμος*, la loi) et* nómos *(*νόμος*, de* némô*, distribuer, partager), en ce qu'elle permettrait « à la fois de vivre bien soi-même et de bien vivre ensemble » (Freire, 2006).*

Ainsi, l'accompagnement proposé dans le cadre de la sécurisation des parcours permettait au jeune de délibérer avec lui-même pour mieux se connaître, se reconnaître au travers de sa formation et de son activité professionnelle, mais aussi accepter ce qui lui arrivait, apprendre à faire avec ou y remédier en faisant des choix éclairés et personnels. Tenir compte de son environnement et de ses capacités pour composer avec son milieu fait partie de la construction identitaire de l'apprenti. L'accompagnement proposé avait pour objectif de faciliter ce cheminement de pensée. Les difficultés de communication, d'intégration, de reconnaissance sont souvent des barrières complexes à franchir pour les jeunes en apprentissage et qui amènent à des situations de rupture. Les jeunes qui ont bénéficié de cette

expérimentation ont souvent témoigné de l'importance d'avoir du temps pour exprimer ce qu'ils ressentaient.

Témoignage 1 – Expression du vécu sur sa vie en formation

Il s'agit du témoignage d'une jeune de 17 ans en CAP vente lors de son entretien individuel de bilan de fin d'année. Celle-ci n'a pas rencontré de difficultés importantes dans son parcours professionnel, mais l'intégration dans son groupe de pairs au campus a été plus compliquée.

Ces entretiens, réalisés par le formateur référent, tuteur du groupe, et la médiatrice duraient une demi-heure et avaient pour objectif de consacrer un temps privilégié à chacun pour faire un point d'étape à mi-parcours de leur formation. Lors de cet entretien, cette jeune exprime ses difficultés à trouver sa place au sein du collectif et notamment avec ses pairs. Elle précise lors de cet entretien la façon dont elle vit, supporte, endure les temps de formation au campus.

Cette difficulté sociale, si elle n'avait pas été abordée, discutée, aurait pu être une cause de rupture de contrat.

> *À la fin de son entretien, lorsque nous lui posons la question suivante : « As-tu appris quelque chose de cette démarche d'accompagnement ? À ton avis, est-ce que ça t'a servi, appris quelque chose ? Comment te sens-tu ? » Elle nous répond : « Ça m'a aidée un peu. Je trouve ça bien, on parle, on sait où on en est. J'aime bien, parler que de moi. »*

Ce dispositif d'accompagnement spécifique prévoyait un temps d'entretien individuel avec le formateur-tuteur et la médiatrice qui permettait une complémentarité d'acteurs dans un cadre d'intervention privilégié rendant possible la posture du « tenir-conseil » (Lhotellier, 2001). Cet exercice s'attachait plus particulièrement à la narration du vécu en utilisant les techniques d'explicitation. L'objectif était d'amener le jeune à prendre conscience de l'ensemble des éléments qui composait son vécu pour l'amener à faire des constats, avoir une analyse plus fine de sa situation et ainsi se mettre en mouvement et agir en fonction de ses propres choix. L'expression du vécu nous permettait aussi de mettre en lumière des réussites, des comportements adaptés des jeunes participants et/ou renforçant leur image d'eux-mêmes, trop souvent dégradée. À la fin de l'entretien, nous leur demandions ce qui avait été important pour eux dans cet accompagnement et si cette démarche leur avait été utile. Ces jeunes ont très souvent des profils

particuliers et rencontrent des problématiques liées à leur construction identitaire. Ces difficultés peuvent être des défauts de comportements importants renforcés par des expériences au collège les ayant amenés à plusieurs ruptures dans leur parcours.

Témoignage 2 – La narration comme moment de prise de conscience sur soi

Il s'agit du témoignage de Marguerite, 17 ans, en CAP vente, lors de son entretien individuel de bilan de fin d'année. Celle-ci avait d'importants problèmes de communication et de comportement, notamment en cours.

> *À la fin de son entretien individuel de mi-parcours qui a duré une demi-heure, Marguerite nous dit : « Ça aide, si on a un problème, on peut en parler. Ça m'a aidée quand je suis passée en conseil de discipline parce que je n'étais pas soutenue par mes patrons. Ça m'a appris à moins faire de conneries, ça m'a mis sur le bon chemin, ça m'a appris à me canaliser. »*

L'un des objectifs de la recherche-action était d'amener les jeunes, notamment lors de cet exercice, à un retour réflexif. Les temps de formation organisés en collectif ne permettent pas toujours à chacun de s'exprimer sur soi, son activité professionnelle et ses difficultés, quelles qu'elles soient. Ces entretiens individuels sont devenus des moments privilégiés. Le cadre et les règles énoncées dès le début de l'entretien créaient des conditions favorables. Cet entretien était une proposition et en aucun cas une obligation. Le jeune restait maître de son déroulé et pouvait arrêter à tout moment si un sujet, une question, ne lui convenait pas. Les suites à donner lui étaient proposées et il décidait de ce qui pouvait être mis en place, diffusé, envisagé comment démarche. De fait, ce moment lui appartenait, il en était le principal acteur, au centre des sujets, et nous étions à son service pour l'aider, l'accompagner à mettre en mots son vécu.

Témoignage 3 – La mise en sens du parcours d'apprentissage

Les problématiques personnelles et sociales sont également à prendre en compte car sécuriser les parcours d'apprentissage demande une prise en compte globale de la situation du jeune, d'autant plus que le choix du métier n'est pas toujours réel.

Voici le témoignage de Gaston, 18 ans, en CAP charcuterie, lors de son entretien de fin de première année de formation. Ce jeune a connu une période de déscolarisation à la fin du collège qui a duré une année et son intégration au campus fut pour lui une épreuve.

> *« Au début de l'année, j'avais une image mieux* [sic] *du métier. Maintenant, le changement serait une option, mais je ne sais pas vers quoi m'orienter. Je réfléchis plus, je pense toujours aux conséquences. Ça me fait bizarre de parler ouvertement, mais comme y'a pas de jugement* [sic]*, ça ne me dérange pas. Et ici, c'est pour que ça s'arrange. »*

Témoignage de Georges lors de son entretien de fin de formation, avant le passage de l'examen : issu d'un milieu très modeste, il a été très vite confronté à des problématiques de santé, administratives et d'intégration au campus. L'accompagnement lui a permis de terminer son CAP et de réfléchir son projet professionnel, même si l'ensemble reste très fragile.

> *« C'est important que vous soyez là. Le fait qu'on me dise que je ne suis pas seul, c'est important parce que l'aide c'est bien, mais j'aimerais sortir de cette addiction tout seul. Plein de choses, la carte Vitale… »*

Ces moments privilégiés d'entretien individuel ont permis de prendre le temps, avec chaque jeune, d'aborder leur parcours, leurs expériences vécues aussi bien en entreprise qu'au campus et ainsi de sécuriser leur parcours tout en les rendant acteurs de leur formation. Le rôle du formateur et de la médiatrice était de les amener à délibérer en fonction de leurs situations et d'exprimer des pistes d'actions résonnées et raisonnables.

> *« Ça m'a aidé un peu dans tout. J'ai compris pas mal de trucs, d'être au travail, être ouvert à la vie, et comme j'ai pas mal de responsabilités chez mon patron, ça m'a fait grandir. Le fait de parler, c'est bien », nous confiait Auguste.*

L'accompagnement dans le cadre de la recherche-action : mise en mots de l'expérience et espace de ralentissement

À partir de ces témoignages, il possible de constater que ces temps privilégiés d'accompagnement contribuent à la formation des jeunes et à la sécurisation de leur parcours professionnel. Ainsi, pour réfléchir leur activité, il a été nécessaire d'organiser et de préserver des espaces de parole tels que l'espace de médiation. Ces espaces ont fait émerger des moments de décélération permettant aux jeunes de penser leur expérience, à l'échelle individuelle et collective. Ainsi à partir des trois exemples précédemment décrits, ce sont trois domaines de la narration de l'expérience des apprentis qui peuvent interrogés et examinés : les effets de la narration sur les processus de prise de conscience, l'expression du vécu sur la formation, l'expression du vécu au sein des collectifs. Pour que ces effets de ralentissement adviennent, différents procédés sont nécessaires : extraire le jeune de son contexte de formation ou de travail ; induire une forme de ralentissement au cours de l'entretien ; l'inciter à tourner son regard vers son expérience ; intervenir pour susciter l'évocation puis accompagner la description du vécu.

L'ensemble de ces étapes est caractéristique de la technique de l'entretien d'explicitation. Les apports de la technique peuvent en effet être pensés à partir de l'évocation de l'expérience, la description du vécu, l'identification des thèmes, ce qui suppose une saisie réflexive de l'expérience. Ces différents mouvements sont également caractéristiques du système de l'alternance, qui suppose de savoir accompagner des processus de décélération, qui peut être pensé comme une condition nécessaire de l'amorce du travail narratif. Dans une interview de 2017 pour la revue *Chemin de formation*, Harmut Rosa précise que notre capacité d'adaptation devient essentielle pour appréhender notre vie et apprendre de nos expériences : « L'accélération ne devient un problème qu'à partir du moment où il y a aliénation, à partir du moment où nous ne pouvons plus nous approprier les choses, lorsque nous ne pouvons plus entrer en résonnance avec le monde » (Wallenhorst, 2017 : p. 21). Ce constat amène à penser que la décélération alliée à l'explicitation est nécessaire au travail de médiation sans que cela aille de soi. L'espace de médiation offre aux acteurs une opportunité à ce ralentissement, ce relâchement de l'activité. Il permet ainsi de se poser et de prendre le temps d'opérer

un retour sur soi, de mettre en mots son expérience, de faire connaître ses savoirs à autrui et à son environnement.

Dans le champ de la formation par alternance, nous pouvons repérer des temporalités particulières : celle de l'institution de formation, celle de l'entreprise et celle de notre société. La rythmicité est différente selon que le jeune est en entreprise (35 heures de travail encadrées par un planning correspondant à l'activité professionnelle) ou en centre de formation (35 heures de formation encadrées par un emploi du temps). En s'inscrivant dans la démarche de la recherche-action dont l'objet est d'expérimenter les dispositifs d'accompagnement innovants, les formateurs avaient à mener deux entretiens individuels avec les jeunes, à faire une visite d'entreprise et passer un appel téléphonique à l'employeur. Ces temps, en dehors des temps dits de « classe », modifient le rythme des semaines de formation au campus. Deux paramètres semblent devoir être intégrés pour la structuration de ces nouveaux dispositifs : l'aménagement des rythmes et l'instrumentation des méthodes d'accompagnement *via* la narration.

Conclusion

L'espace de médiation est un dispositif d'accompagnement pensé et élaboré par et pour les acteurs de l'apprentissage afin que chacun trouve sa place dans son parcours d'apprentissage. Il concourt à un « construit relationnel » et vient en appui de la recherche-action sur les pratiques et dispositifs d'accompagnement structurés par les formateurs à destination des jeunes en apprentissage. Ainsi il permet à chacun, formateur, jeune, de réfléchir sa propre expérience. Catherine Clénet parle de ces espaces comme « un tiers, fruit des relations interpersonnelles, généré par des postures spécifiques et des procédés d'interactivité et de réciprocité » (Clénet, 2015 : p. 64). Espace-interface, il participe à développer l'autoformation par un travail réflexif. Cet accompagnement proposé par un médiateur permet une autoréflexion en amenant à un agir communicationnel. En effet, cet espace-temps privilégié favorise « une situation d'interaction convoquant au moins deux personnes, orientée vers l'intercompréhension intersubjective des discours et des actes, dans laquelle le langage occupe une place dominante qui engage interprétation et négociation de situations susceptibles de consensus ; un dialogue où les partenaires sont installés en toute réciprocité, incitant

une démarche critique, argumentée en discutant les présupposés implicites provoquant de la sorte une décentration et une distanciation réflexives » (Clenet, 2015 : p. 68).

Processus émancipatoire, il permet à chacun de se comprendre, de comprendre l'autre et la situation dans laquelle il se trouve afin d'opérer un processus créatif de mise en action opérationnelle et fonctionnelle. Les acteurs peuvent ainsi se questionner sur l'écart généré entre ce qui est et ce qui devrait être, mais aussi entre ce qu'il souhaite et ce qu'il est possible de faire.

Ce moment de régulation est possible car le dispositif de médiation permet une observation précise de son expérience, propice à l'examen des situations vécues en étant accompagné, sans jugement, ni parti pris. De fait, cet espace-interface concourt à la sécurisation des parcours d'apprentissage, mais aussi à la lutte contre le décrochage en proposant un accompagnement de l'amont à l'aval de la formation, en créant du lien pour la continuité du parcours du jeune. Penser les espaces de réflexivité au campus et, par extension, dans les centres de formation par alternance devient un incontournable dans le rythme soutenu imposé par le système de l'alternance.

La recherche-action a permis la généralisation d'un accompagnement plus systématique au campus, laissant place à la valorisation de chacun dans son parcours. Elle modifie aussi la circulation des possibles puisque ce n'est plus le jeune qui sollicite, mais l'institution qui prend soin de son public. Gaston Pineau (1987) écrivait dans son ouvrage *Temps et contretemps* : « Conquérir son temps et son rythme est une opération majeure de la construction de soi. » Penser l'alternance en lien avec les espaces de réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement conduit à chercher à favoriser l'émergence des moments narratifs permettant aux acteurs de réfléchir leur vécu et ainsi d'initier un travail d'émancipation.

Références bibliographiques

AGAMBEN, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Rivages Poche.

BRIANT, V. (DE) & PALAU, Y. (1999). *La médiation, définition, pratiques et perspectives.* Paris : Nathan/HER.

CARDINET, A. (2000). *École et médiations*. Toulouse : Érès.

CLÉNET, C. (2015). « Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation ». *Éducation permanente*, 205, 63-75.

ENEAU, J. (2016). « Autoformation, autonomisation et émancipation ». *Recherches & Éducations*, 16, 21-38, en ligne <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2489>.

FREIRE, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique pédagogique*. Toulouse : Érès.

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

LERIDON, B. (2016). « Rupture des contrats d'apprentissage : comment stopper l'hémorragie ? ». *In* Institut Montaigne.org, en ligne : <http://www.institutmontaigne.org/blog/2016/02/29/Rupture-des-contrats-d%E2%80%99apprentissage-%3A-comment-stopper-l%E2%80%99h%C3%A9morragie>.

LHOTELLIER, A. (2001). *Tenir conseil*. Paris : Seli Arslan.

MILBURN, P. (2002). *La médiation : expériences et compétences*. Paris : La Découverte/Syros.

PINEAU, G. (1987). *Temps et contretemps*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

WALENHORST, N. (2017). « Fondement de la démarche : apprendre à écouter le monde, interview d'Harmut Rosa ». *Chemin de formation, au fil du temps…*, 21, 19-30.

TROISIÈME PARTIE

Ouvertures

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 11

Circulation des savoirs, formation et apprentissage au travail : questions autour de la pédagogie de l'alternance

Daisy MOREIRA CUNHA

Ce chapitre propose une réflexion sur l'expérience de la pédagogie de l'alternance au Brésil, à l'école et à l'université (formation de maîtres), en pointant, parmi ses problèmes centraux, la circulation entre les savoirs de la formation et les savoirs acquis d'expériences vécues. Les apports de l'ergonomie de l'activité et de l'approche ergologique du travail sont convoqués au débat pour approfondir ces perspectives. La fin du texte mobilise le dispositif dynamique à trois pôles fondé par Schwartz pour penser l'amélioration au travail des savoirs dans le régime de l'alternance en formation.

Diversité institutionnelle, questions théoriques et pratiques dans l'expérience brésilienne

Parmi les nombreuses façons d'organiser les horaires scolaires qui configurent les modèles de formation professionnelle, la pédagogie de l'alternance et le modèle dual allemand se distinguent par la variation des temps de formation entre les expériences pédagogiques développées dans des environnements différents : l'école, le travail et/ou les autres espaces communautaires. Ces modèles ont en eux-mêmes une stratégie de formation professionnelle développée à partir de la coopération entre les institutions d'enseignement, les institutions de travail (entreprises, hôpitaux, unités d'agriculture familiale, etc.) ou d'autres institutions sociales et communautaires.

À l'origine du régime de formation en alternance au Brésil se trouve le Mouvement d'éducation promotionnelle de l'Esprit saint (MEPES) et le rôle important du père Jesuita Humberto Pietrogrande qui, à travers la construction de l'*Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espirito Santo* (AES), a envoyé plusieurs agriculteurs et techniciens en Italie et en France pour prospecter des projets de promotion sociale (Freitas da Silva, 2017). Ce modèle d'organisation

scolaire a été introduit à Espírito Santo dans les années 1960 au sein des écoles de la *familia agricola* (EFAS). Dans ce mouvement, les maisons familiales rurales sont apparues dans les années 1980, et se sont étendues à plusieurs localités brésiliennes. Ladite pédagogie de l'alternance dans la pensée et l'expérience brésilienne a permis le développement d'expériences pédagogiques à plusieurs niveaux (primaire, secondaire et universitaire) et de modalités d'enseignement (général et professionnel) dans des secteurs où l'accès à l'école est parfois difficile en raison des distances territoriales. En effet de nombreux enfants, jeunes et adultes, travailleurs paysans, travaillent dans la production agricole, ce qui les oblige à s'absenter de l'école dans les périodes de semailles et/ou de récoltes. La pédagogie de l'alternance permet d'organiser un ensemble d'expériences de formation au Brésil. Elle est centrée sur l'organisation de temps de formation alternés entre l'école et le milieu socioprofessionnel et familial communautaire. Les manières d'articuler ces temps varient d'une école à l'autre en raison des particularités du contexte dans lequel l'école se trouve. Cette proposition pédagogique a pour objectif la socialisation des connaissances, avec la valorisation de la culture populaire dans la recherche de la transformation des participants et leur engagement dans la transformation sociale. Il y a une valorisation de la communauté et de l'expérience collective comme contenu de réflexion-action pour un apprentissage critique et dialectique.

Des premières expériences développées dans les écoles de type communautaire, au début des années 1960, des écoles des travailleurs sans terre dans des *assentamentos* et *acampamentos* au cours des dernières décennies, nous sommes passés aux expériences d'organisation de l'offre scolaire en régime d'alternance dans les écoles publiques de l'État et des municipalités et dans quelques instituts fédéraux d'enseignement technique et technologique, et plus récemment aux expériences de formation des enseignants dans les universités. Depuis la législation spécifique publiée après 2002, il est possible de constater une expansion associée à une institutionnalisation croissante de l'alternance au Brésil dans tous les niveaux scolaires (soit selon le système éducatif français, le primaire, le secondaire et l'enseignement supérieur). L'expérience scolaire des élèves à l'école primaire et secondaire inclut, en plus des études académiques, la participation à la gestion politique et administrative de ces institutions, ainsi que la réalisation de travaux pour leur fonctionnement quotidien.

Sur un plan plus général, la compréhension de l'alternance repose sur l'idée de stages en milieu professionnel, dans la vie associative, associés à une formation au sein d'un organisme scolaire qualifié. Malglaive (1979) attire l'attention sur les typologies que l'on peut trouver dans l'organisation du régime d'alternance : la fausse alternance, qui consiste à laisser des espaces vides pendant des périodes d'alternance sans aucune articulation entre les expériences vécues dans les espaces communautaires et scolaires les plus divers (alternance juxtapositive, selon les termes de Bourgeon, 1979) ; l'alternance approximative, qui recherche une organisation didactique entre les activités vécues dans les espaces les plus divers (alternance associative, selon les termes de Bourgeon, 1979) ; l'alternance réelle (alternance copulative, selon les termes de Bourgeon, 1979), où ces expériences sont impliquées et font l'objet d'une problématisation de l'une et de l'autre. Dans cette dernière modalité, l'activité de l'alternance devient fondamentale.

Ce principe d'organisation des temps de formation a également permis de développer des expériences de formation des enseignants au sein du cours supérieur d'éducation rurale de l'Université fédérale du Minas Gerais (UFMG). La formation est organisée en alternance entre le temps scolaire/communautaire exigé des étudiants pour établir un dialogue permanent entre les espaces où ils travaillent comme enseignants, même sans avoir le diplôme, les écoles et leur environnement social, culturel et économique, et l'université où ils viennent pour obtenir un diplôme. Durant le temps communautaire, la complexité du vécu réside dans la diversité des acteurs engagés dans la construction de ces moments qui permettent potentiellement aux étudiants d'approfondir des études menées dans l'un ou l'autre espace. Les interfaces interactives proposées à ces professeurs en formation à l'université touchent entre autres les dimensions politiques, scientifiques, sociales et environnementales, qu'ils agissent dans l'école en opérant dans la salle de classe ou dans la supervision et la gestion de l'école où ils travaillent. Selon cette dynamique, ils associent des acteurs, des connaissances, des institutions et des mouvements sociaux divers pouvant mobiliser des connaissances de plusieurs ordres dans leur expérience quotidienne qui, malgré sa régularité, n'est pas toujours observée et problématisée. À l'université, une grande diversité d'acteurs peut être rencontrée. Il y a aussi beaucoup de connaissances mobilisées et apprises, d'ordre théorique ou pratique, du fait du changement de milieux de vie, puisqu'ils se déplacent dans les environs

de l'université. Ces réalités ne sont pas toujours problématisées dans le domaine de l'éducation pour se forger une capacité critique sur la relation entre les zones rurales et la ville dans toutes ses dimensions. Outre les connaissances acquises, les savoirs appris, construits et mobilisés dans la pratique pédagogique de ces deux temps de formation, il faut rappeler l'aspect structurant de la formation et de l'identité politique, avec une culture du paysan travailleur brésilien, ses dilemmes et les horizons que ces cours de formation d'éducateurs ouvrent. Cet aspect nous rappelle combien le rôle des minorités et de l'histoire de la vie est décisif dans la formation de l'identité de ces éducateurs ruraux (Freitas da Silva, 2017 ; Corrêa, 2011).

L'alternance est l'occasion de rencontres entre différents acteurs du système éducatif, avec leurs histoires et leurs expériences de vie dans les différents espaces où ils circulent durant les deux temps de formation. Le principe de la formation par alternance trouve un exemple bien développé dans la construction d'un projet contre-hégémonique visant à la formation omnilatérale[15] et fournissant aux élèves et aux enseignants des instruments pour renforcer leur détermination de transformation de la réalité sociale dans laquelle ils se trouvent.

Ce modèle est renforcé par les luttes sociales dans les campagnes brésiliennes autour des droits fonciers et, dans ce cadre, des droits éducatifs et sociaux (Caldart, 2000). Le mouvement national « Por uma Educação do Campo » inclut dans son programme d'actions politiques la lutte pour la réforme agraire associée au Mouvement des Sans-Terre (MST) et à d'autres mouvements sociaux organisés et à des syndicats luttant pour la terre au Brésil, en plus, bien sûr, de l'Église catholique guidée par la pensée de la théologie de la libération. Pour Antunes-Rocha (2010 : p. 366), l'éducation rurale apporte trois grands principes dans la construction du projet contre-hégémonique d'*Educação do Campo* : la lutte pour le droit à une éducation de qualité, l'engagement à construire la vie dans la campagne brésilienne sur la base du développement durable, et la reconnaissance des éducateurs et des

15. Le terme « omnilatéral » apparaît pour la première fois dans les manuscrits économiques et philosophiques de Marx (1844/1989), dans le contexte de l'explication du devenir humain, puisque l'homme se développe dans ses capacités multilatérales : cognitives, physiques, esthétiques, morales, sociales, etc.

étudiants comme sujets de droit en vue de transformer la réalité sociale des paysans.

La théorie nécessaire, lorsqu'elle est mise en pratique

Il est ainsi possible de considérer que l'alternance réinstaure dans les cursus de formation ce qu'il y a de plus réel dans l'activité professionnelle : les dimensions expérientielles et situées du travail. C'est notamment ce qui a été examiné par l'ergologie et par les sciences de l'analyse du travail.

L'Organisation scientifique du travail est née de l'intention de Taylor d'étudier le travail avec des méthodes scientifiques pour fonder une science du travail. Cependant, si cette science part des savoirs de l'expérience, elle les nie ensuite dans la mesure où elle cherche à établir la forme la plus efficace du geste professionnel – créant ainsi un modèle unique qui contraint les multiples formes de savoir-faire créées par chacun des travailleurs. Cette conception du travail a un effet direct sur l'acte de formation : selon ce modèle, le travail de l'ingénieur est alors de modéliser la tâche et de typer les gestes jugés les plus efficaces, qui devront alors être appris pour ensuite devenir des paramètres exigibles au niveau de la production. Ces gestes professionnels formalisés en dehors de l'activité du travail réel deviennent source d'entraînement et de contrôle du travail des travailleurs par leurs cadres supérieurs.

Nous pouvons alors parler de l'illusion tayloriste d'une possible réduction du travail à une pure répétition d'une série de gestes sans densité, ce qui pourrait bien être considéré comme une tendance très générale de la pensée abstraite à prendre des distances par rapport à une autre forme d'intelligence : l'intelligence investie. Dans le contexte de la mécanisation de la grande industrie et des transformations contemporaines à l'œuvre, les savoirs de l'expérience deviennent clandestins puisqu'ils sont contraints par la chasse aux temps morts, les prescriptions détaillées et le contrôle serré des objectifs de production. Cette perspective oublie que tout acte de travail, même le plus fragmentaire, suppose toujours des sujets à l'œuvre.

Depuis les années 1950, toute une génération de psychologues français – J.-M. Faverge, A. Ombredane, J. Leplat, S. Pacaud – qui expérimentaient l'analyse du travail, a migré d'une psychotechnique adaptative de l'homme au travail vers le projet d'adaptation du travail à l'homme, ce qui se traduit par l'objectif majeur de la Société française

d'ergonomie : regrouper les connaissances de la physiologie et de la psychologie et des sciences voisines appliquées au travail humain dans la perspective d'une meilleure adaptation à l'homme des méthodes, des moyens et des situations de travail. L'ergonomie naissante va nous apprendre la complexité d'associer les performances/méthodes productives et la santé de celui qui travaille dans n'importe quelle situation. Les experts en ergonomie en relation avec ce courant de la psychologie française, parmi lesquels Alain Wisner, alors ingénieur chez Renault, ont pu depuis les années 1970 observer en permanence les savoirs investis au quotidien par les travailleurs dans l'exercice de leurs tâches dans les grandes industries européennes, révélant ainsi un espace ouvert entre ce qui doit être fait en tant que tâche et ce qui est réellement fait par les travailleurs. Ce n'est que par cette redécouverte de la distance insécable entre le prescrit et le réel – qui équivaut à la distance entre la théorie et la pratique –, que l'ergonomie de l'activité francophone pourrait déjà se configurer comme une propédeutique pour les autres disciplines académiques.

L'expérience entre le prescrit et le réel

L'étude de cette distance entre le travail prescrit et le travail réel nécessite une méthode d'approche clinique, mise en œuvre dans l'analyse ergonomique du travail (AET). En effet, rien n'a de sens hors du contexte des contraintes spatiotemporelles et humaines dans les situations où il sera toujours nécessaire de comprendre cette distance pour pouvoir intervenir, en cherchant toujours un compromis entre ce qui est à faire et ce qui est fait. Reconnaître que les travailleurs ont de l'expérience dans les méandres du processus productif, dans leurs situations de travail, pose le problème théorico-méthodologique de la manière d'aborder et de mettre en valeur de telles expériences. L'analyse ergonomique du travail (Guérin *et al*., 2001) a pu insérer, dans une méthode rigoureuse d'approximation du point de vue de l'activité, les verbalisations et leur croisement avec d'autres types de données empiriques, reconstituant le point de vue de l'activité dans diverses formes de confrontation et, à partir de là, permettant d'entrevoir l'organisation du travail. Dans cette méthode, la conduite d'entretiens incitant les travailleurs pour leurs représentations de leur activité à compléter ou à recouper les informations provenant d'autres sources de recherche est une démarche structurante. Ces verbalisations peuvent être recueillies en cours d'action, après l'exécution de tâches

et/ou en dehors de l'environnement de travail. Ce sont les conditions générales de la collecte qui déterminent le meilleur choix pour assurer la collaboration de la personne interrogée afin que la définition et l'instruction de la demande se fassent en stricte harmonie avec le point de vue de l'activité analysée – dans un sens *bottom-up*. C'est ce qui garantit de bonnes recommandations pour intervenir en transformant les situations analysées.

Dans ce parcours, d'autres moments rendent possibles des verbalisations comme, par exemple, la restitution des entretiens de validation des travailleurs, ainsi que la restitution des analyses effectuées par l'ergonome – produit final du travail de ce professionnel. Dans ces collaborations entre ergonomes et travailleurs afin d'instruire les dossiers d'analyse des situations, les verbalisations sont considérées comme une opportunité et une source de formation et de développement des travailleurs car elles provoquent des moments de circulation-confrontation entre la parole et l'activité réelle, entre la théorie et la pratique, entre les travailleurs eux-mêmes, entre les travailleurs et les gestionnaires, entre les travailleurs et les analystes du travail, entre autres[16].

Ces ressources méthodologiques, qui ont pour objectif d'expliquer l'expérience, ont au moins trois intérêts. La formalisation de l'expérience exige l'effort de la personne qui cherche à la réaliser. Dans ce processus, il y a un développement de l'expérience et elle la renforce, dans la mesure où elle permet au travailleur de prendre conscience que, grâce à son intervention, le système fonctionne, car au-delà de ce qui a été programmé, il y a toujours intervention du travailleur. De plus, ce matériel, riche en expérience de travail, peut être problématisé pour construire d'autres manières de produire, aussi bien que de nouvelles connaissances sur le travail. Il est important de se rappeler que

16. Dans la même perspective, on peut retenir les entretiens en autoconfrontation simple ou croisée, dont l'objectif est de verbaliser le travail, en expliquant la relation dans les différentes interfaces avec lesquelles le travailleur entretient une relation (espace, temps, collègues, équipements, etc.). Il est important de souligner que dans la variation de l'autoconfrontation simple et croisée, il y a une intention de rendre explicite, au-delà de l'accompli, le réel de l'activité (activité latente, refoulée, etc. : possible non accompli, conflits vitaux). Une autre ressource bien connue des ergonomes est l'entretien d'explicitation, proposé par Pierre Vermersch (1994). La langue est un instrument pour une compréhension générale de la situation de travail analysée à partir de celui qui la vit comme le lieu d'une expérience.

l'expérience doit être élaborée pour émerger en tant que telle, pouvant ainsi être traitée dans d'autres contextes. Et c'est pourquoi ce processus est rappelé pour ses qualités formatrices, pour le travailleur comme pour le chercheur.

Les drames de la mise en mots et les drames qui marquent les usages de l'écriture dans le processus de formalisation de l'expérience ouvrent à des questions telles que : qu'est-ce que l'expérience de travail ? Dans quelle mesure peut-elle être verbalisée et/ou écrite ? Dans quelle mesure est-il approprié de verbaliser l'expérience de travail et/ou de l'écrire ? Dans quelle mesure la verbalisation de l'expérience de travail peut-elle être une source de sensibilisation du travailleur à ses propres engagements et au potentiel vécu au travail ? Dans quelle mesure ce travail de formalisation des connaissances et des valeurs par le langage peut-il entraîner une transformation des travailleurs eux-mêmes et des situations de travail dans lesquelles ils sont insérés ?

Apprendre de l'expérience au travail

Ici se pose le problème de la formation du travailleur par l'analyse de son propre travail. L'objectif est de comprendre le rôle joué par l'analyse des activités de travail et de la production verbale dans la prise de conscience et le développement des acteurs de l'action verbalisée sur les situations de travail qu'ils vivent. En d'autres termes, le travailleur doit s'interroger sur le potentiel de ces ressources et techniques d'analyse du travail, qui sont apparues récemment dans la recherche sur les situations de travail, pour la formation et le développement des adultes en situation professionnelle. Dans quelle mesure, par l'analyse du travail, peut-il y avoir un gain de conscience de la part des travailleurs eux-mêmes concernant leur développement personnel ? Quelle relation pouvons-nous établir entre la prise de conscience par la verbalisation de l'activité en situation de travail et le développement humain ?

Les verbalisations sont considérées comme un instrument de compréhension de l'activité de travail, mais plus encore comme un instrument de transformation de cette dernière. En plus de la linguistique appliquée, nous sommes dans le domaine d'une clinique de travail dont l'objectif est de promouvoir la sensibilisation et l'apprentissage des travailleurs par la formation d'une posture réflexive. De plus, ils envisagent un changement positif dans la relation

des individus et des collectifs dans leurs rapports avec l'œuvre, ainsi que la libération d'un espace pour en parler et faire connaître son *modus operandi*[17].

Cependant, nous savons qu'il ne suffit pas de mieux former les cadres, les concepteurs, les organisateurs et les gestionnaires du travail, ou les travailleurs eux-mêmes, pour trouver la meilleure organisation des moyens de travail par rapport à l'homme qui travaille, car l'enjeu de cette rencontre qui a lieu au cœur du processus de travail entre l'activité des hommes, l'environnement et la matière est marqué par des dimensions économiques, sociales et culturelles, échappant à tout ce que l'on peut connaître *a priori* sur les variables à contrôler dans la planification du travail. Si, en cherchant à comprendre le travail réel, les ergonomes rencontrent des problèmes dans tous les autres champs de connaissances, de sorte que le travail comme objet d'étude implose lorsqu'il est assimilé par les catégorisations disciplinaires (l'économiste abordera le travail à partir de la production de valeur, le sociologue à partir des interactions sociales, le physiologiste à partir des composantes physiques, le psychologue à partir des dimensions psychiques, etc.), certains problèmes sont résolus en fonction de ces champs de connaissances, d'autres s'interposent, émergent du nouveau rapport de forces entre l'activité humaine et ses moyens de travail dans les microconfigurations historiques de cette rencontre. Aucune discipline ne peut prétendre aborder la complexité du travail seulement avec sa compétence, donc les questions à penser doivent être du point de vue de l'activité des travailleurs. Nous ne devons pas hésiter à utiliser les instruments scientifiques de toutes les disciplines. Il ne s'agit plus simplement d'aller sur le terrain, mais d'aller formuler des problèmes avec les travailleurs car, selon leur point de vue, ce ne sont pas les mêmes informations qui apparaissent comme essentielles et ce ne sont pas les mêmes ensembles de connaissances et d'intuitions qui sont convoqués comme significatifs sur les enjeux du travail à observer.

Les analyses ergonomiques du travail n'ont pas cessé d'apprendre de l'expérience des travailleurs et de se développer comme un champ de connaissances. Elles y conservent et valorisent la diversité théorique

17. Nous recommandons ici un ouvrage qui explore diverses expériences de formation des travailleurs fondées sur l'analyse du travail par des modèles d'autoconfrontation : *(Se) Former pour transformer le travail – Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*, coordonné par Catherine Teiger et Marianne Lacomblez (2013).

épistémologique, et nous laissent – chercheurs et formateurs –, un enseignement riche. D'après ces acquis, l'ergonomie de l'activité nous apprend que dans une expérience individuelle ou collective au travail, d'une certaine manière, nous pouvons enseigner l'exécution des tâches, mais qu'il est impossible d'enseigner comment elles seront exécutées. L'expérience ne peut être enseignée tout simplement. Il est nécessaire de faire l'expérience pour apprendre réellement une tâche. En effet, l'exécution des tâches est toujours dans le temps présent et nous ne pouvons que témoigner, par expérience, de ce que nous vivons en termes de mobilisation de nos savoirs, compétences, capacités, sensations diverses face aux défis rencontrés dans le travail.

Un autre aspect est que toute connaissance est, en partie, extérieure aux savoirs de l'expérience, en ce sens qu'elle ne peut pas être entièrement prise comme un objet. La production scientifique exige la neutralisation de l'expérience dans sa dimension singulière et située. En ce sens, les généralisations sont limitées car elles nécessitent un dialogue permanent entre des savoirs dont le statut épistémologique est de nature différente. Deux exigences sont donc constamment posées aux chercheurs : des connaissances solides dans différentes disciplines et une pratique interdisciplinaire dévoilant la fine dialectique de la théorie avec l'expérience dans les analyses de la réalité.

Ces acquis de l'ergonomie de l'activité francophone peuvent nous aider à comprendre le processus d'apprentissage situé, ouvrant une nouvelle voie pour réintégrer la production des savoirs d'expérience dans la circulation entre les lieux de travail et les lieux de la formation scolaire et universitaire. Voilà le cœur de la problématique de la pédagogie de l'alternance.

Apprendre un travail : perspectives ergologiques

L'alternance crée ainsi une écologie de l'apprentissage singulière et restaure des types de rapport aux savoirs qui s'ancrent dans l'expérience du sujet. L'expérience est le produit de rencontres sociales, techniques et humaines dans l'espace de travail, dans n'importe quel travail, ou en général dans la vie. Ce point de vue théorico-méthodologique et philosophique théorisé par la démarche ergologique interroge les plans de l'activité, de la vie, de la santé, dans différentes directions, en confrontant les connaissances issues de l'expérience professionnelle et celles stabilisées issues du patrimoine scientifique et philosophique. Il

n'est pas logique de remettre en question le concept d'expérience dans/avec le travail dans l'approche ergologique du travail sans y reconnaître un débat permanent de normes avec le monde socioculturel et historique.

Schwartz (2000a,b,c) nous invite à regarder la confrontation des savoirs pratiqués par les hommes dans leur vie quotidienne, savoirs investis dans leur « corps-soi ». Toutes les situations de vie et de travail que les hommes vivent sont structurées par les connaissances humaines qui elles-mêmes structurent l'environnement socioculturel dans lequel ils vivent et travaillent. Ces connaissances et ces savoirs sont inscrits dans le patrimoine des disciplines scientifiques et organisent les instruments, les normes d'organisation et d'utilisation, les relations sociales, parmi bien d'autres aspects avec lesquels nous devons nous mettre en rapport lorsque nous vivons une situation de travail et de vie. Mais, par ailleurs, nous vivons aussi dans l'interaction sociale que ces environnements exigent et dans les expériences qu'ils favorisent, nous permettant ainsi de constituer des savoirs d'une autre nature que nous développons individuellement ou dans les collectifs que nous intégrons. Ce sont des savoirs cachés dans le corps d'individus uniques et qui forment un patrimoine vécu, produit de leurs expériences et de leurs petits collectifs.

Ces savoirs s'inscrivent dans notre histoire lorsque nous sommes confrontés à l'environnement de vie et de travail que chacun cherche à ordonner selon ses propres valeurs et normes. Chacun cherche à trouver cet espace de vie dans le travail qu'il va reconnaître comme sien, en cherchant à le constituer et à le préserver avec ses propres normes. L'expérience des situations de travail invite à de nombreux apprentissages : routines, actions opérationnelles diverses, normes et valeurs des dirigeants et des collectifs, intérêts nombreux en jeu. De nombreux apprentissages organisationnels, techniques et humains ne sont pas toujours en adéquation avec notre manière d'affronter les événements quotidiens, fruit de notre histoire de vie et des valeurs dans lesquelles nous nous engageons.

Ces apprentissages sont, d'une part, liés à celui de connaissances scientifiquement systématisées et formalisées, et qui sont appliquées, applicables dans l'équipement et dans nos moyens de travail sociotechniques. Ils sont donc le produit de la recherche scientifique et du débat politique sur la vie en commun, qui se transforme en normes socioculturelles de coexistence. Il s'agit de connaissances formalisées

et formalisables, issues de la recherche et soumises à la transmission par des cours. Par ailleurs, elles donnent une certaine marge de contrôle et de gouvernabilité aux gestionnaires et aux gouvernements dans différentes situations. Ces connaissances sont aussi des normes qui structurent les situations de travail en interférant dans la sociabilité de ceux qui exercent leur métier. Elles peuvent faire l'objet d'une systématisation, d'une transmission dans le cadre de formations diverses et, d'une certaine manière, rendent possible l'anticipation des gestes professionnels en situation. Formalisées dans des manuels, des protocoles et des ordonnances de toutes sortes, ces connaissances ordonnent et prescrivent le réel. D'une certaine manière, elles nous permettent de nous instruire sur l'expérience des générations précédentes et sur les traditions dans les modes de production de la vie. Schwartz nous rappelle que ces connaissances nous permettent également de transformer nos propres expériences en événements prévisibles, réduisant en partie l'incertitude des événements lorsqu'ils nous indiquent un chemin à suivre. L'expérience passée est donc plus qu'un essai et une erreur, une aventure complètement ouverte, mais elle peut être une leçon sur la manière de faire, de procéder, en commençant une nouvelle expérience.

Mais ces connaissances, intégrées dans les moyens de vie et de travail, ne nous trouvent pas comme une « feuille blanche ». Nous sommes des êtres inachevés, mais nous arrivons toujours dans des situations avec déjà des connaissances, des savoirs et des expériences passées. Et ces expériences, ces connaissances et ces savoirs, que nous apportons, s'ajoutent ou contredisent ceux que nous apprenons au travail. Ces expériences, connaissances et savoirs sont ancrés dans nos propres valeurs et normes qui ont été consolidées tout au long de notre histoire – un produit des expériences que nous avons vécues dans le passé. Il y a une rencontre entre nos histoires de vie et les histoires des environnements dans lesquels nous nous insérons. Et nous ne pouvons pas prédire ce qui se passera lors de cette rencontre, comment elle évoluera, quels contours elle prendra.

Cette omniprésence des valeurs dans les savoirs (parmi eux, les connaissances) avec lesquelles nous travaillons quotidiennement conduit Schwartz à inventer l'expression « savoirs-valeurs », en ce sens que tout savoir, toute relation avec le savoir sont inscrits dans une histoire personnelle qui leur donne un sens. Dans l'article « Les ingrédients de la compétence » (2000*b*), cet auteur rappelle cette récurrence des valeurs dans le rapport avec ce qu'il appelle

l'ingrédient 1, qui constitue la compétence d'une personne, puisque l'apprentissage d'un concept, d'une norme administrative, politique ou technique se fait dans le cadre du sens attribué par le sujet qui apprend. Connaître l'importance, et surtout valoriser l'importance que revêt une connaissance mathématique pour les exigences sociales et scolaires ne va pas sans le sentiment personnel qui influence et peut déterminer l'apprentissage de cette connaissance. Par ailleurs, ce sont aussi les valeurs d'une personne qui l'amènent à contribuer avec son équipe à la recherche de connaissances et de savoirs qui apportent des solutions à des problèmes communs. Et pourquoi ne pas penser que la créativité, pour résoudre localement des problèmes que les cadres et les chefs ne connaissent pas, est dans une certaine mesure ancrée dans cette recherche d'un espace de vie plus agréable dans leur travail et pour ceux qui aiment leur travail ? C'est ainsi que nous pouvons dire que les valeurs soutiennent les savoirs, car tout savoir est ancré dans les raisons qui organisent nos relations sociales, mais aussi dans les sens que le sujet qui travaille, fait des recherches et/ou étudie attribue à ces savoirs et connaissances.

Ainsi, l'approche ergologique du travail dialogue profondément avec Bernard Charlot (2000) lorsqu'il inscrit notre rapport aux savoirs au centre des relations sociales. Non seulement nous acceptons ce que le milieu offre comme valeur, sous des formes auparavant socialement possibles, mais nous sommes également orientés, fortement guidés par les impulsions qui nous conduisent à investir le monde en cherchant à le rapprocher de nos désirs : « L'individu (pour utiliser un terme aussi neutre que possible) n'intériorise pas le monde, il se l'approprie dans sa logique de sujet » (Charlot, 2000 : p. 36). Cet auteur nous apprend aussi que savoir est une activité, mais est aussi un rapport du sujet avec lui-même et avec les autres dans les rapports qu'il tisse avec le monde (Charlot, 2000). Ces savoirs s'inscrivent dans les rapports aux pratiques socioculturelles et historiques, entre autres à l'école et au travail, dans la vie.

Ces savoirs investis dans le « corps-soi », issus de l'exercice du travail et de la lutte pour la vie, sont dans certains cas formalisés dans les conversations, les analyses, les observations et les verbalisations des activités situées. Dans l'engendrement de ces deux types de savoirs, savoirs investis dans le corps-soi et les connaissances, et dans leur tessiture, la fermentation, les expériences qui nous intéressent ici sont consolidées pour comprendre la portée de l'éducation en régime

d'alternance, soit dans la formation générale, soit dans la formation professionnelle, soit encore dans l'exercice du travail.

Dans l'interactivité des relations sociales à l'horizon des situations dans lesquelles les sujets font leur expérience, divers échanges ont lieu et échappent à notre perception, dans le continuum des activités. Ces savoirs-valeurs sont la base pour établir des liens d'appartenance entre les travailleurs, et entre les travailleurs et les situations de travail dans lesquelles ils sont insérés. Les réseaux de collaboration qui nous apprennent tant de choses au travail sont consolidés dans ces savoirs-valeurs partagés. Dans ces flux de savoirs-valeurs, à travers la dynamique du travail et de la formation, de nombreuses questions se posent à partir de l'expérience professionnelle en attente de reconnaissance et de formalisation. En travaillant, nous traitons et retraitons les valeurs et les savoirs présents dans notre environnement, en dialogue permanent avec ceux qui s'inscrivent et forgent notre identité singulière et collective dans nos histoires de vie et de groupe social. La confrontation et l'articulation doivent être permanentes entre les connaissances investies dans le patrimoine de l'expérience locale des personnes, dans leur corps-soi, et les connaissances formalisées en termes disciplinaires organisant ces situations et environnements, produit d'un effort permanent de cohérence théorique selon les protocoles scientifiques, et qui s'expriment dans la structuration de l'environnement. Nous voyons ici que si nous pensons en termes de sujets situés, dans chacun des espaces où l'homme circule, il y a toujours ce travail de normes et de connaissances à faire, appelant des arbitrages permanents, qui peuvent déboucher sur de nouveaux apprentissages ou se déployer dans des conflits et des tensions du côté du sujet et dans sa relation avec la dynamique de l'environnement avec lequel il interagit. Ce processus est complexe et peut générer plus de santé et de vitalité, mais aussi des maladies et des dérivations de toutes sortes. Cette rencontre est un horizon ouvert en ce sens qu'elle devient des configurations historiques toujours renouvelées.

C'est dans cette perspective que nous pouvons orienter les questions pour réfléchir à l'intersection nécessaire et utile entre les espaces de formation – par les connaissances académiques qu'ils doivent fournir – et les espaces de vie sociale, afin qu'ils puissent apporter questionnement et inventivité aux premiers, et également faire l'objet d'une analyse critique. Cela exige une posture, un malaise intellectuel qu'il faut même cultiver, afin que dans les espaces de formation, il y ait le souci de favoriser l'écoute pour laisser place à l'expérience des

sujets ; de respecter la singularité des situations analysées, qu'elles soient scolaires ou issues d'autres sphères sociales ; de penser à partir du débat de normes que chaque situation et son expérience appellent ; d'agir selon le remaniement des valeurs toujours en cours dans les situations analysées, car les situations historiques évoluent sans cesse. Ces orientations évitent que les concepts et connaissances appris en formation n'oblitèrent l'avenir du réel et des activités humaines.

Alternance et milieux apprenants : un dispositif à trois pôles

Dans cette relation avec l'environnement, l'approche ergologique du travail réaffirme qu'il est nécessaire d'apprendre les logiques historiques de vérification (des protocoles scientifiques) et autres normes culturelles présentes dans une situation et, par ailleurs, d'apprendre ce que la vie propose et produit dans ces environnements sociotechniques et culturels où se trouvent les travailleurs, ce qui est également valable pour les étudiants-travailleurs en alternance. Cette posture épistémologique considère l'activité scientifique comme étant, également, une œuvre – la production de la science est une œuvre qui apporte des dimensions aussi problématiques que les autres, et appelle un nouveau régime de production de la connaissance. La façon dont Schwartz conçoit les concepts est articulée à l'expérience de travail réel au sein du dispositif dynamique à trois pôles (DD3P), où il serait possible de faire circuler et de confronter en permanence les connaissances investies dans les activités de travail *in situ* et le patrimoine des disciplines scientifiques dans l'apprentissage académique. Un malaise intellectuel s'installe aux limites naturelles des deux pôles impliqués dans l'usinage des connaissances sur le travail : celui des travailleurs et celui des travailleurs conceptuels-chercheurs, entre les étudiants-travailleurs et leurs formateurs à l'école ou en situation de travail et de vie communautaire. Les compétences que nous voulons former à l'école, et celles que nous attendons des travailleurs-étudiants en situation réelle et en intervention professionnelle et sociale vont bien au-delà du paradigme des qualifications. Les qualités de l'être humain se forgent dans l'oscillation entre l'expérience sociale, l'expérience de chaque individu avec son environnement et l'apprentissage conceptuel que procure toute connaissance systématisée (Schwartz, 1988 ; Cunha, 2005).

Avec George Canguilhem, nous apprenons que « la faculté des concepts émerge comme un moment problématique dans l'expérience de l'être vivant » (Schwartz, 1992 : p. 242). Il faut donc faire preuve d'humilité dans l'utilisation ainsi que dans l'enseignement des concepts, car ils exigent de donner un sens aux sujets de l'apprentissage. Toute organisation efficace entre la formation et l'exercice du travail peut être renforcée par cette idée qu'il doit y avoir circulation, articulation et confrontation des connaissances/valeurs des acteurs, des sujets de l'expérience, qu'ils soient formateurs, travailleurs et/ou étudiants-travailleurs en permanence, comme le prône l'idée d'un DD3P proposée par Schwartz (2000). Nous pouvons penser alors qu'il faut, plus que juxtaposer les temps de formation à l'école et les situations de travail concernées par l'alternance, penser des dispositifs de formation qui convoquent le travail des savoirs individuels et collectifs et ses valeurs dans la circulation des deux dynamiques. Dans cette intégration, nous pouvons penser une formation moins juxtaposée et associée, mais plus réelle, pour reprendre le modèle de Bourbon cité ci-dessus. Vivre l'expérience de ce type de dispositif pour faire avancer la formation en régime d'alternance.

Traversée par des dimensions politiques et économiques, la connaissance du travail apporte en soi un intérêt plus grand pour la pensée conceptuelle dans n'importe quel domaine puisque, sous la contrainte de la production, l'humanité a toujours expérimenté et s'est inventée. Selon Schwartz (2000), à l'ombre de procédures codifiées, l'acte productif concentre et réforme de manière incessante les configurations inexplorées de la vie, de l'histoire, de la pensée et du langage.

Ce qui reste ouvert avec cet horizon, c'est que toutes ces perspectives considérées dans une dimension synchronique – celle qui révèle la généalogie des normes –, même lorsqu'elles sont rassemblées dans une situation problématique à vivre – dimension diachronique –, doivent toujours être considérées dans l'ici et maintenant des configurations historiques dans lesquelles l'activité d'un corps doit faire des choix et s'engager, sur ce qu'il deviendra dans le travail, dans la vie. Il y a un espace d'arbitraire dans l'expérience des normes, dans lequel nous pesons tous les structuralismes et les taylorismes de nos lectures critiques, qui ne peuvent être enlevés à l'homme. Et c'est sur ce terrain anthropologique que l'épistémologie trouve l'axiologico-politique, car ce qui n'est pas autorisé à être complètement accroché à

un concept quelconque n'est plus autorisé à être complètement gouverné, d'où l'illusion tayloriste.

Un horizon fécond s'ouvre pour y comprendre les questions relatives à la formation, car toute expérience éduque, et pas seulement celle qui est stabilisée dans les concepts. Toute expérience est éducative dans la mesure où elle nous place devant l'ouverture de chaque situation de travail, et dans l'inachevé que constitue chaque sujet. On lui accorde l'inévitable arbitrage sur les choses et sur la façon dont elles sont ce qu'elles sont. La formation au régime de l'alternance s'inscrit comme une tâche anthropologique dans cet écart entre ce qu'elle est et ce qu'elle pourrait être, dans le fait que les hommes, êtres inachevés, sont en devenir permanent par leur processus d'hominisation, de singularisation permanente de leurs expériences et de l'histoire de la vie dans l'ensemble de leurs socialisations.

Références bibliographiques

ANTUNES-ROCHA, I. (2010). « Apresentaçao ». Dans : A. Dalben, J. Diniz, L. Leal, L. Santos (dirs.), *Educaçao do Campo : convergências e tensoes no campo da formaçao e do trabalho docente* (pp. 366-369). Belo Horizonte : Autêntica.

ARROYO, M. G., CALDART, R., MOLINA, M. (2011). *Por uma educaçao do campo*. Rio de Janeiro : Vozes.

BEGNAMI, J. B. (2019). *Formaçao por Alternância na Licenciatura em Educaçao do Campo : possibilidades e limites do dialogo com a Pedagogia da Alternância*. Doutorado em Educaçao. Belo Horizonte : UFMG.

BEGNAMI, M. (2010). *Inserçao socioprofissional de jovens do campo : desafios e possibilidades de egressos da Escola Familia Agricola Bontempo*. Dissertaçao de Mestrado. Belo Horizonte : UFMG.

BOURGEON, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Paris : Mésonance.

CALDART, R. (2000). *Pedagogia do movimento sem terra : escola é, mais do que escola*. Petropolis : Vozes.

CALVO, P. P. (1999). « Introduçao : Centros Familiares de Formaçao em Alternância ». Dans : *Pedagogia da Alternância : alternativa e desenvolvimento*. Primeiro Seminário Internacional. Brasilia, DF : UNEFAB.

CANGUILHEM, G. (1995). *O Normal e o patológico*. Rio de Janeiro : Forense Universitária.

CANGUILHEM, G. (2001). « Meio e Normas do homem no trabalho ». *Revista Proposições*, 12, 35-36.

CHARLOT, B. (2000). *Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre : Editora Artes Médicas.

COELHO, C. M. T. (2009). *Viver o campo e a educaçao : experiências escolares de Jovens e Adultos em uma Escola Familia Agricola*. Dissertaçao de Mestrado. Belo Horizonte : UFMG.

CORRÊA, M. V. (2011). *Memoria na pratica discente : um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educaçao do campo da UFMG*. Dissertaçao de Mestrado. Belo Horizonte : UFMG.

CUNHA, D. (2005). « Saberes, qualificações, competências : qualidades humanas na atividade de trabalho ». *28a Reunião Anual da ANPED*. Caxambu : ANPED.

DANIELLOU, F. (dir.) (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes – Débats épistémologiques*. Toulouse : Octarès.

FREITAS DA SILVA, A. P. (2017). *A materialidade do Espaço-tempo na formaçao de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da licenciatura em educaçao do campo – Um estudo a partir da teoria atorrede*. Dissertaçao de Mestrado. Belo Horizonte : UFMG.

FREITAS, C. B. (DE) (2010). *A escola no horizonte de jovens camponeses estudantes de uma Escola Familia Agricola*. Dissertaçao de Mestrado. Belo Horizonte : UFMG.

GUÉRIN, F., LAVALILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J. & KERGUELEN, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformálo – A prática da ergonomia*. São Paulo : Edgard Blücher – Fundação Vanzolini.

MALGLAIVE, G. (1975). « La formation alternée des formateurs ». *Revue française de pédagogie*, 297.

MARX, K. (1844/1989). *O Capital – Para a Crítica da Economia Política*. 13a ed. 6 vol. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil.

ODDONE, I. (2010). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris : Éditions sociales.

SCHWARTZ, Y. (1992). « Une remontée en trois temps, Georges Canguilhem, la vie, le travail ». Dans : *Travail et Philosophie – Convocations mutuelles*. Toulouse : Octarès.

SCHWARTZ, Y. (2000*a*). « *Kairòs* et compétence : questions autour de la *technè* platonicienne ». Dans : *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

SCHWARTZ, Y. (2000*b*). « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble ». Dans : *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

SCHWARTZ, Y. (2000*c*). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

SCHWARTZ, Y. (2009). « Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence ». Dans : P. Béguin & M. Cerf (dirs), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements* (pp. 15-28). Toulouse : Octarès.

SCHWARTZ, Y. (2010). « A experiência é formadora ? ». *Revista Educação e Realidade*, 35 (1), 35-48.

SCHWARTZ, Y. (2012). « L'œuvre de G. Canguilhem. Entretien de G. Bruit et G. Gohau avec Yves Schwartz ». *Raison présente*, 182, 99-109.

SCHWARZ, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris : Messidor-Éditions sociales.

SILVA, L. L. (2017). *Dois tempos, varios lugares : trabalho e emancipaçao em alternância*. Doutorado em Educaçao. Belo Horizonte : UFMG.

SILVA, P. L. (DA) (2006). Minima moralia e educaçao – Reflexoes sobre a formaçao humana na educaçao rural. Belo Horizonte : UFMG.

TANGUY, L. Formação : uma atividade em vias de definição ? *Veritas (Porto Alegre)*, 42 (2), 385-410.

TEIGER, C. & LACOMBLEZ, M. (2013). *(Se) Former pour transformer le travail – Dynamiques de construction d'une analyse critique du travail*. Montréal : Presses de l'Université Laval.

THOMPSON, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser* [trad. Walternsir Dutra]. Rio de Janeiro : Zahar Editores.

THOMPSON, E. P. (1987). *A formação da classe operaria inglesa.* Rio de Janeiro : Paz e Terra.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

WISNER, A. (1987). *Por dentro do trabalho – Ergonomia : método & técnica* [trad. Flora Vezzá]. São Paulo : FTD, Oboré, 1987.

ZUCON RAMOS DE SIWUEIRA, C. (2018). *Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola ? Uma experiência escola em alternância no Norte do Espirito Santo*. Doutorado em Educaçao. Belo Horizonte : UFMG.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Chapitre 12

Histoires de vie avec l'alternance : la voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et développement durable au Brésil[18]

Gaston PINEAU

Ce texte est l'occasion de ponctuer ces 50 ans de l'alternance au Brésil. En effet, c'est d'abord souligner cette date comme importante historiquement. Et c'est permettre d'opérer une boucle réflexive sur ce qu'en disent les recherches nationales et internationales. Double force, récursive et propulsive, des remémorations pour construire une histoire spécifique en apprenant à articuler de façon singulière passé, présent et futur. Marquer, et même fêter un anniversaire, est un synchroniseur majeur pour reconnaître à part entière et articuler des moments, des lieux, des personnes dont la variété et la complémentarité des rôles n'apparaissent souvent qu'avec un certain recul. Et plus ces apports sont originaux et sont partis des lointaines périphéries sociales, plus les risques d'oubli et de refoulement temporel sont grands.

C'est le cas de l'alternance, qui a germé petitement en milieu rural profond en opposition au modèle scolaire dominant internationalement depuis presque deux siècles. Pouvoir fêter les 50 ans au Brésil et les plus de 80 ans dans le monde francophone de ce mouvement sociohistorique de recherche-formation d'alternatives éducatives est déjà tout un événement en soi. Et je me trouve privilégié de pouvoir y participer. Je le ferai en deux temps. En opérant d'abord un survol d'une voie de conceptualisation de l'alternance pour en expliciter les principaux acquis. Puis en revenant sur l'expérience exploratoire d'un master international au Brésil qui, en 2002-2004, a voulu construire une ingénierie de recherche-formation universitaire par alternance pour les professionnels de l'alternance.

---

18. Article paru en 2019 dans la *Revista Brasileira de Educaçao do Campo* : Pineau, G. & Puig-Calvó, P. (2019). « Histoires de vie avec l'alternance : la voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et développement durable au Brésil ». *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 4, e7279 (<http://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7279>).

Survol historique de la voie de recherche-formation de l'alternance en deux temps (expérientiel/formel) et trois mouvements (auto/socio/écoformation)

L'apprentissage de l'alternance est au cœur de ma formation permanente du cours de ma vie, même si j'ai dû attendre 35 ans avant de faire éclater consciemment ma représentation vécue d'un cours linéaire et irréversible des âges de la vie : études, travail, retraite. Mais ensuite, mon recrutement universitaire sur un poste profilé *Alternance et éducation des adultes* m'a entraîné à entreprendre coopérativement des couplages structurels entre universités et centres d'alternance pour construire des diplômes de production de savoirs plus que de consommation de cours, en France d'abord, avec le Centre national pédagogique des MFR, puis au Brésil avec l'Association internationale des maisons familiales rurales (AIMFR) et les associations brésiliennes.

Mon principal *coach* international est toujours vivant : Pedro Puig. Les autres sont morts pour la plupart : Daniel Chartier, Jacques Legroux, Georges Lerbet, sauf Jean-Claude Gimonet. Mais ils sont encore très inspirants. On les retrouvera dans le second temps de ma communication sur mon apprentissage d'une ingénierie internationale d'alternance formative/transformative avec l'Association internationale des maisons familiales rurales (AIMFR) et la conception et conduite coopérative du master international « Formation et développement durable au Brésil » (2002-2004).

Années 1960 : premier moment d'initiation obscure par rupture expérientielle éprouvante avec les formations formelles

Né en milieu rural bas breton en France, je suis le premier du village à avoir fait des études secondaires. Après avoir passé mon bac en obéissant à la prudente injonction : « Passe ton bac d'abord, tu verras après », j'ai décroché volontairement pour ne pas consommer une rupture culturelle avec mon milieu d'origine. Je suis devenu ouvrier agricole. Au bout de cinq ans, la charge sociocognitive non exprimée de la formation expérientielle acquise a été telle qu'elle m'a amené, avec d'autres décrocheurs comme moi, à m'inscrire à l'université, d'abord en psychologie, puis en sciences de l'éducation, émergentes en France en 1967. Les vagues de 1968 et de l'an 1 (1971) de la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente ont orienté mon passage en apesanteur entre la planète étude et la planète travail, selon

le modèle planétaire des étapes de vie au travail de Danielle Riverin-Simard (1984). Les nouvelles professionnalités alors en émergence ont assuré un nouvel atterrissage plus porteur d'avenir sur la planète travail : conseiller d'orientation continue d'adultes dans le bassin minier lorrain en reconversion, puis responsable de recherche au service de l'éducation permanente, qui devient faculté en 1975 de l'Université de Montréal.

Mais jusque dans les années 1976, l'alternance ne me disait rien ; elle restait pour moi un gros mot étranger. Il a fallu l'interview non prévu d'une journaliste de l'Association de formation professionnelle des adultes (AFPA) enquêtant sur ce sujet pour m'y éveiller. Elle avait entendu parler de moi comme un cas possiblement intéressant pour son enquête. Comme on ne savait pas trop comment commencer l'entretien, elle me dit : « Raconte donc ta vie, on va voir ce qu'on peut en tirer pour l'alternance. » En fait est remontée alors de mes 35 ans la période la plus éprouvante de ma première insertion socioprofessionnelle, entre 20 et 25 ans, avec guerre d'Algérie comprise. Après une heure et demie d'entretien oral enregistré, elle me dit : « Je ne vois pas trop ce que je peux en faire. Et je n'ai pas le temps de réécouter. Peux-tu m'en faire une synthèse écrite ? »

Je reviens au Québec avec cette commande. Et quinze jours après, je lui envoie cinq pages, très laborieusement écrites. Par retour de courrier, elle me répond : « Impubliable. La vie n'est pas si noire que ça. Et une publication t'exposerait trop et te rendrait trop vulnérable. » Très déçu, je remise mes cinq pages dans un tiroir. Mais leur titre me reste en mémoire et me travaille. Je les avais intitulées : *Autoformation et quotidienneté*. C'est ainsi que je nommais ce qui est reconnu depuis comme l'éducation informelle de la vie quotidienne, celle qui peut surgir entre l'éducation formelle du système scolaire et l'éducation non formelle des autres organisations, entre autres du travail.

Cet « entre » informel du quotidien revient de façon permanente, 24 heures sur 24, au moins sous deux formes répétitives et cycliques très différentes, voire contraires : le jour/la nuit ; le diurne/le nocturne. C'était le vécu de la forme la plus obscure, la nuit, qui était remonté, dans toute son opacité, dissolvant les formes du jour dans justement un informel angoissant, plongeant dans un « état d'anté-sujet », comme dit Bachelard, grand explorateur du « travail alterné des images et des concepts, deux bonnes consciences qui seraient celle du plein jour et

celle qui accepte le côté nocturne de l'âme (Bachelard, 1960 : p. 47 et 127).

Mais la conquête d'une alternance intégrative de ces deux espaces-temps matériels et symboliques contraires suppose un triple apprentissage : celui de la spécificité formative de chacun de ces deux espaces-temps de vie contraire et ensuite de leur reliance à rythmer selon une mise ensemble, en sens, en forme, selon une dialectique de formation d'une durée, d'une histoire personnelle. Je n'en étais qu'au premier, découvrant l'existence de la face nocturne de la vie quotidienne et le désapprentissage nécessaire des formes du jour pour l'entamer. Pas étonnant que mes débuts d'expression soient jugés négatifs et socialement dangereux pour moi.

Années 1970-1990 : deuxième et troisième moments d'essai de mise en mots, en concepts, en sens, de l'expérience vécue

Il m'a fallu beaucoup de temps de retour réflexif sur cette expérience d'espace-temps nocturne pour commencer à en arracher quelques formulations – quelques mises en forme – plus communicables. Ces deuxième et troisième temps d'initiation furent rendus possibles grâce à l'éclairage conceptuel apporté par la découverte de deux théorisations éducatives bien antérieures à l'institutionnalisation de l'école au XIX^e^-XX^e^ siècle. Il s'agit en effet du mythe de la caverne de Platon, du IV^e^ siècle avant notre ère ; et de la théorie des trois maîtres éducatifs de Rousseau – soi, les autres et les choses − de la fin du XVIII^e^.

Le mythe de la caverne et les deux temps – expérientiel/formel – de la formation permanente

Platon développe ce mythe dans un livre de politique − *La République,* Livre V − pour former des gouvernants philosophes, amis de la sagesse, à la place des guerriers les plus violents. L'éducation courte – l'Académie – que Platon avait d'abord essayée montrait déjà ses limites. Il imagine et conçoit alors sous la forme du mythe de la caverne ce qu'il appelle « le long circuit éducatif préfigurant la formation permanente actuelle » (Platon, *La République*, Livre VII, cité dans Pineau, 1977 : p. 17-24).

Ce mythe modélise ce long circuit éducatif du cours de la vie comme une alternance nuit/jour symbolisée par un ancrage pratique sur terre dans l'espace semi-obscur d'une caverne − symbole de l'utérus d'où nous venons et de la tombe où nous allons − et la lumière extérieure du

grand jour apportée par le soleil. La formation de chaque vivant est prise avec ces deux pôles nuit/jour alternant quotidiennement. Cette alternance quotidienne nuit/jour constitue l'environnement matriciel écologique et symbolique d'autres types de polarisations biocognitives. L'école s'est institutionnalisée le jour, associant l'éducation au monde lumineux des idées claires, distinctes, précises, structurées devant éclairer le reste : la pratique, le vécu, l'action, le sensible refoulé dans la nuit de l'esprit.

La trilogie relativement récente d'éducation formelle/non formelle/informelle est déjà une grande avancée, en faisant sauter la superposition dichotomique du jour comme école contre nuit à éduquer. Mais elle le fait de façon privative, avec les lunettes formelles de l'éducation du jour, ne voyant pas les formes de ce qui se passe la nuit. Elle reconnaît que ce peut être éducatif, mais ne peut le nommer qu'avec les préfixes privatifs − *non* ou *in* −. La montée ces dernières années du terme de formation expérientielle est indicatrice de la dimension formatrice possible originale et à part entière de ce qui se passe à l'intérieur de la caverne même si on y est vitalement attaché, en contact direct. C'est en clair-obscur, comme des formes mouvantes sur des écrans géants. C'est alors que prend tout son sens dialectique l'alternance entre action/réflexion ; pratiques/théories ; parcours/discours ; mondes clairs obscurs d'expériences sensibles peu compréhensibles/mondes lumineux des idées intelligibles ; et même monde sensible féminin/monde rationnel masculin. Les contraires se confrontent existentiellement selon une dialectique créatrice de sens multiples.

C'est à la compréhension de la formation opérée par la rencontre dialectique de ces deux temps – expérientiels/formels – qu'aide la théorie des trois maîtres en éducation existentielle de Jean-Jacques Rousseau.

Les trois maîtres de l'éducation existentielle de Jean-Jacques Rousseau

Dès les premières pages de *Émile ou De l'éducation*, Rousseau (1761/1966 : p. 37) pose très clairement que ce qui rend l'éducation aussi complexe que la vie, c'est qu'elle dépend de trois maîtres : soi (sa nature individuelle, ses dispositions primitives), les autres et les choses. Et en plus les leçons de ces trois maîtres sont souvent différentes et même opposées et conflictuelles (Pineau, 2015 : p. 244-259). Les

préfixes – auto, socio et éco – m'ont beaucoup aidé à construire une théorie tripolaire des formations vitales et expérientielles (Pineau, 2004 : p. 151-164) pour travailler les trois mouvements de l'alternance, entre soi, les autres et les choses :

- le préfixe *auto* a été pris comme foyer de théorisation des pratiques émancipatoires et autonomisantes de la formation, dépendant au départ des autres et des choses. L'ouvrage *L'autoformation. Perspectives de recherche* (Carré *et al.*, 2010) donne les perspectives de recherches actuelles ;
- le préfixe *socio* a permis de travailler cette dépendance sociale. Il s'est dédoublé progressivement en hétéroformation, pour indiquer le pouvoir de formation de personnes ayant un statut hiérarchique supérieur à soi, et en coformation, pour prendre en compte les interactions et transactions de parité, de réciprocité, d'intimité entre pairs : ami, compagnon, camarade, conjoint (Éneau, 2005) ;
- enfin le préfixe *éco* a permis d'essayer de résonner aux choses qui ne parlent pas le même langage que nous et d'explorer la difficile transformation des rapports d'usage avec elles en rapports plus sages (Pineau & Galvani, 2017).

Début des années 2000 : théorisation de l'alternance, comme synchroniseur social et écologique en deux temps et trois mouvements

J'ai voulu ouvrir les années 2000 avec un ouvrage tentant de synthétiser mes recherches antérieures sur les temps et contretemps en éducation permanente : *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs* (2000/2004). Forgé par les chronobiologistes dans les années 1980, comme « tout facteur dont les variations périodiques sont susceptibles de modifier la période et/ou la phase d'un rythme biologique » (Reinberg & Ghata, 1982 : p. 23), le terme de synchroniseur a surtout été repris en électronique, automobile, informatique, audiovisuel. Et peu dans les sciences humaines et sociales du temps, qui en sont surtout restées à l'analyse des mouvements de synchronisation/désynchronisation rythmique, sans aller jusqu'à isoler dans cette complexité effervescente des synchroniseurs ou des donneurs de temps clés, capables de contrebalancer la loi horaire homogénéisante d'un temps qui se veut universel. Cet ouvrage s'y essaie avec deux pratiques courantes dont la prise en compte réflexive à part entière peut déployer et actualiser un potentiel inouï de

construction de sens : raconter sa vie comme synchroniseur linguistique ; et alterner comme synchroniseur écologique.

La complexité de la prise en compte sociale et personnelle de ce synchroniseur écologique a pu être modélisée selon une matrice des alternances possibles entre les deux temps expérientiels/ formels et les trois mouvements de personnalisation, de socialisation et d'écologisation *(tableau 1)*.

Temps	**Mouvements**		
	Personnalisation	**Socialisation**	**Écologisation**
De formation formelle			
De formation expérientielle			

Tableau 1 – Matrice des alternances possibles entre les deux temps et les trois mouvements de la formation (Pineau, 2004 : p. 190)

La vision dominante de l'alternance la réduit souvent à une alternance études/travail, les études représentant le temps de la formation formelle et le travail celui de la formation non formelle et informelle. Cette vision restreinte a un besoin urgent de s'élargir par un déverrouillage des pouvoirs hétéronomes pour une reconnaissance à part entière des pôles auto, co et écoformateurs s'autonomisant dans ces formations expérientielles, hors des autorités formelles immédiates des maîtres et contre-maîtres.

La reconnaissance du pôle *éco* appelle, pour tous les acteurs, un déverrouillage de la sensibilité humaine aux éco et aux biorythmes à laquelle l'agroécologie montante est particulièrement éveillée et attentive (Moneyron, 2018). L'alternance études/travail s'enracine, même de façon encore peu conscientisée, dans une alternance environnementale écoformatrice macro et microcosmique. En 2017, le prix Nobel de médecine attribué à trois chercheurs en chronobiologie consacre scientifiquement l'influence des rythmes circadiens sur nos comportements. La jonction entre les biorythmes et la montée de la mobilisation écologique actuelle est à faire. Lesourd (2009) étudie comment une culture polyphasique – attentive aux différentes phases de conscience expérienciées au cours de la journée – « favoriserait chez le sujet une conscientisation fine de ses propres vécus microliminaires et, partant, une formation plus fine de l'attention exploratrice de ces

vécus ». Ainsi s'expliciteraient mieux les processus de transformations existentielles et de développement durable.

Années 2010- 2020 : émergence d'un nouvel âge pour l'alternance ?

Ces dernières années ont été ponctuées par une série d'événements et de productions qui semble préfigurer un nouvel âge de l'alternance. En 2017, un colloque à l'Université de Sherbrooke (« L'alternance, formation et transformation ») a permis de faire le point. Après deux numéros relativement récents de la revue *Éducation permanente* sur « L'alternance, au-delà du discours » (2012-1), et « L'alternance, du discours à l'épreuve » (2012-4), un autre au Québec, de *Phronésis* (2016, n° 3-4), « Les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants », et ce numéro anniversaire au Brésil, on a l'impression d'un lever de soleil officiel sur l'alternance, après de longues aubes émergentes (Chartier, 1983), aux lisières des cultures rurales et des apprentissages professionnels. C'est comme si les pressions extérieures des crises écologiques et éducatives la sortaient d'un refoulement culturel moderne bicentenaire.

Un nouvel âge semble s'annoncer effervescent, gros d'enjeux socioéducatifs, mais aussi politiques et économiques : l'alternance comme construction d'alternatives coopératives d'apprentissage pour la formation d'une ère planétaire viable et durable pour tout le monde, ou l'alternance comme nouvelle articulation stratégique des maîtres et contremaîtres pour renforcer leurs pouvoirs de reproduction (Pineau, 2017) ?

C'est dans cette dynamique qu'a été conçu et réalisé, par et pour les professionnels de l'alternance au Brésil, le master international expérimental « Formation et développement durable ».

Survol de la philosophie éducative et des productions du master international « Formation et développement durable » au Brésil (2002-2004)

Ce diplôme international en sciences de l'éducation – « Formation et développement durable » – est le produit d'un partenariat de dix ans de recherche et de formation sur les problèmes de liaison entre éducation et développement, entre l'Université de Tours, l'Université nouvelle de

Lisbonne et l'Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO). En 1999, ce partenariat s'est élargi à l'Union nationale des écoles familiales agricoles du Brésil (UNEFAB) et à l'association Solidarité internationale des mouvements familiaux (SIMFR, Belgique), grâce au premier séminaire international sur la pédagogie de l'alternance organisé à Salvador de Bahia par les universités fédérale et d'État de Bahia et les organismes précités. Au début de 2001, la première promotion de vingt Brésiliens de douze États a inauguré la première session de quinze jours à Vitoria. Ensuite, la démarche de formation-action-recherche par alternance s'est déroulée par sessions de quinze jours dans les capitales des différents États – Salvador, Brasília (deux fois), São Luis, São Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte – avec rencontre dans les universités de chaque État.

La fin de la première année a été ponctuée par un second séminaire international sur la pédagogie de l'alternance et le développement durable à Brasília (novembre 2002), où les étudiants ont pu communiquer publiquement l'état d'avancement de leur projet de recherche. Les soutenances ont eu lieu à Brasília en mai 2004. Et en 2009, les principaux acquis de cette formation par production de savoirs par transformation des problèmes d'action en projets de recherche ont pu être explicités et socialisés dans l'ouvrage collectif *Alternatives socioéducatives au Brésil. Expérience d'un master international* (Pineau *et al*., 2009). Ce qui permet la présentation suivante de sa philosophie éducative et de ses productions (voir Pineau et Commission pédagogique internationale, 2019, chap. 1, p. 15-38).

Philosophie éducative du diplôme : finalité, épistémologie et pédagogie

La philosophie socioéducative de ce diplôme se résume ainsi : la finalité est : 1) de construire des devenirs durables ; 2) en visant à relier de façon inter et transdisciplinaire formation, action et recherche ; 3) par une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs. Le *tableau 2* détaille les trois points de cette proposition.

	Productions liées au master
1. Construire des devenirs durables : une finalité anthropoformative complexe mais vitale 1.1 par une approche temporelle constructiviste 1.2 des trois piliers du développement durable : personnel, socioéconomique et écologique 1.3 à conjuguer spatiotemporellement de façon transgénérationnelle	• UNEFAB, 2002 : « Alternancia e Desenvolvimento sustentável », 2e Séminaire international, Brasilia • Pineau G., 2004 : « Temporalidades na formaçaõ », Sao Paulo, TRIOM dédié aux étudiants et à Pinheiro Dos Santos, (la rythmanalyse) • Puig Calvo P., 2003 : « Les centres familiaux de formation par alternance : développement des personnes et de leurs milieux. Recherche-action internationale sur la place de la formation et de la recherche dans une institution », Université de Tours, mémoire DURF
2. Reliant formation-action-recherche : un objectif de reliance inter et transdisciplinaire difficile mais dynamisant 2.1 crise de la vision et division disciplinaire de l'éducation et de la relation théorie/pratique 2.2 éléments de transition paradigmatique en formation 2.3 intérêt de l'approche inter et transdisciplinaire pour construire les traits d'union	
3. Par une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs 3.1 alternances spatio-temporelles bipolaires : pratiques/théories, action/réflexion, expériences/expressions 3.2 par apprentissage coopératif tripolaire : individu/société/environnement matériel 3.3 de productions de savoirs : transformer les connaissances expérientielles et les informations bibliographiques en savoirs socialisables	• UNEFAB, 1999 : « Pedagogia da Alternancia. Alternancia e Desenvolvimento », premier Séminaire international Salvador • Pineau G., 2002 : « As relações entre a teoria e a pratica no ambito da educação permanente », in Cadernos de Pesquisa en Educaçaô, Universidade Federale Espiritu Santo, Vitoria, v. 8, n° 15, p. 140-172 • Mémoires de 17 acteurs-auteurs

Tableau 2 – Philosophie du master international « Formation et développement durable »

Une finalité anthropoformative complexe mais vitale : construire des devenirs durables

Le terme de « développement durable » dans le titre du diplôme indique la finalité à poursuivre par la formation qui n'est alors qu'un moyen. Finalité complexe proposée comme vitale par le rapport Brundtland, « Notre futur commun », de la Commission des Nations-Unies sur l'environnement et le développement (CNUED) en 1987 : « Mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins. » Le premier Sommet de la Terre à Rio (1992) a énoncé des conditions concrètes. Depuis, la précision de cette large définition – et c'est son intérêt – a ouvert tout un champ de recherches, de formation et de débats interrogeant les termes mêmes de développement durable. Les indicateurs technico-économiques occidentaux du développement plombent tellement la notion pour certains qu'il faut rompre avec elle :

> *Durable ne fait que tempérer le développement par considération du contexte écologique (…). Le développement, notion apparemment universaliste, constitue un mythe typique du sociocentrisme occidental, un moteur d'occidentalisation forcenée, un instrument de colonisation des « sous-développés » (le Sud) par le Nord (…). Le terme de développement durable ou soutenable peut ralentir ou atténuer mais non modifier ce cours destructeur. Il s'agit dès lors non tant de ralentir ou d'atténuer, mais de concevoir un nouveau départ* (Morin, 2002 : p. 45-46).

Morin propose donc de rompre avec le terme et de lui substituer celui d'une politique de l'humanité – anthropopolitique –, avec une réforme radicale de tous les systèmes d'éducation. Nous entrons dans ce débat en proposant comme finalité de ce diplôme inter-transdisciplinaire des sciences de l'éducation : construire des devenirs durables, une finalité anthropoformative complexe mais vitale. Nous rejoignons la seconde génération de Paolo Freire qui prend la Terre-Patrie comme paradigme d'apprentissage pour lutter contre une mondialisation compétitive clairement insoutenable à long terme. *Pedagogia da Terra* (Gadotti, 2000) offre une vision altermondialiste des plus construites actuellement.

En remplaçant « développement » par « devenirs », nous nous délestons d'une vision développementaliste trop idéologique, et nous renforçons une approche temporelle constructiviste pointée par le terme

de durable. L'humanité n'est pas une donnée toute faite, mais une construction en devenirs permanents, à la durée aléatoire et incertaine. La formation de l'humanité – l'anthropoformation – est donc aux prises avec une quête et une conquête spatio-temporelle à mener en permanence, en essayant de conjuguer deux extrêmes pour exister : instant et durée. Ni l'un ni l'autre ne sont assurés, pas plus que leur liaison réciproque. Advenir à son devenir et s'y maintenir oblige à apprendre à conjuguer à la première personne du singulier et du pluriel des temps et contretemps physiques, physiologiques et sociaux. Cet apprentissage spatio-temporel exige lui-même des temps spécifiques et l'alternance peut être vue comme un moyen, sinon le moyen majeur de synchroniser des temps contraires. De façon très pragmatique les deux premiers séminaires internationaux sur l'alternance qui ont ponctué fortement le diplôme ont commencé à expliciter le potentiel de cette alternative socio-éducative.

L'ampleur des multicrises actuelles semble appeler à oser reprendre en compte ces coordonnées aussi basiques de l'« homme générique » que sont ces coordonnées spatio-temporelles. À la fin du tome 5 de *La Méthode* sur l'identité humaine, E. Morin parle d'une seconde préhistoire. « Nous sommes dans une seconde préhistoire, celle de l'âge de fer planétaire, préhistoire d'une possible société-monde, et toujours préhistoire de l'esprit humain, peut-être préhistoire de l'ère technique » (2001, p. 274). De gré ou de force, nous sommes à l'orée d'une nouvelle ère planétaire. Une nouvelle planétarité est à construire avec de nouveaux devenirs se consolidant par superposition durable. Mais qu'est-ce que la durée ? Un état continu à maintenir et reproduire ou des mouvements complexes à accorder ?

Dans cette approche temporelle constructiviste de la formation humaine, le diplôme est heureux de renouer avec un philosophe brésilien pionnier mais méconnu. Il s'agit de Lucio Alberto Pinheiro dos Santos, qui en 1931 a écrit une œuvre sur la rythmanalyse. Gaston Bachelard, en 1950, consacre le dernier chapitre de *La dialectique de la durée* à ce terme, en commentant cette œuvre par ailleurs introuvable. L'ouvrage *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs* (Pineau, 2000) prolonge et actualise ces auteurs. Les grandes théories de la formation permanente sont exposées, ainsi que l'alternance et les récits de vie comme nouveaux synchroniseurs – donneurs de temps et de sens – de cette formation. Entre autres, la théorie tripolaire de la formation – par soi, les autres et les choses – déjà

énoncée par Jean-Jacques Rousseau retrouve une actualité pertinente en fonction d'une tripolarité basique des devenirs.

En effet, ces bases spatio-temporelles de « devenirs durables » demeureraient assez inopérantes si elles ne servaient à étayer les trois piliers, personnel, écologique et socio-économique, qu'a heureusement introduit frontalement l'adoption – même idéologique – de la notion de développement durable. La conjugaison spatio-temporelle inter et transgénérationnelle de ces trois piliers est retenue comme horizon de recherche, d'action et de formation du diplôme.

Une épistémologie transdisciplinaire pour relier formation-action et recherche

La formation permanente et la recherche en formation sont jeunes : leurs premiers indicateurs institutionnels d'existence datent des années 1970. *Apprendre à être* (1972), rapport de la Commission internationale sur l'éducation de l'Unesco, peut être mentionné comme une date de reconnaissance internationale. L'éducation permanente y est posée comme principe premier des politiques éducatives futures.

Cette jeune recherche a d'abord émergé en marge, sinon en opposition et en réaction à une recherche en éducation beaucoup plus ancienne et déjà instituée selon un modèle classique déterminant de façon relativement précise le champ de la recherche éducative. Dans cette transition paradigmatique, la jonction avec l'approche inter et surtout transdisciplinaire a été majeure pour construire des traits d'union entre ces opérations de recherche, d'action et de formation, clivées dans le paradigme disciplinaire classique. D'ailleurs le seul membre du groupe ne venant pas du mouvement de l'alternance, Américo Sommerman, était cofondateur du premier centre d'éducation transdisciplinaire (CETRANS), relié alors à l'université de São Paolo.

Tout d'abord, ce mouvement inter et transdisciplinaire n'est pas la négation des disciplines mais l'essai de leur utilisation selon des degrés d'ouverture et d'interaction variables. Ce mouvement est apparu dans les années 1970 à la crête d'un mouvement de recherche de liens entre les disciplines pour contrebalancer un mouvement inverse de divisions disciplinaires proliférantes et inflationnistes. Face donc à une nécessité de spécialisation qui entraîne un émiettement des savoirs, il représente une autre nécessité de liaisons pour articuler des rationalités locales dans une rationalité d'ensemble. Sinon la contradiction entre les pôles locaux et globaux des développements fera éclater toute unité viable.

À cette nécessité disciplinaire interne de liens pluri, inter et même transdisciplinaires s'ajoutent les pressions externes de problèmes qui ne se posent pas en termes disciplinaires ni même disciplinés : problèmes de lutte contre la pauvreté, de pollution, d'emploi, de développement, de formation… d'alternance. Comment y répondre ? L'université peut-elle longtemps demeurer absente de leur traitement parce qu'il ne relève directement d'aucune discipline ? Et si indirectement ou partiellement plusieurs sont concernés, comment les articuler ?

Cette pression externe transdisciplinaire est peut-être encore plus forte que les besoins internes de communication interdisciplinaire. C'est cette pression d'au-delà des disciplines qui a joué particulièrement pour transformer les problèmes d'actions, d'interactions et de transactions rencontrés dans les pratiques vécues d'alternance par les participants du master en projet de recherche pour les traiter. Et cette transformation, avec la production de savoirs qu'elle a produite, a constitué l'essentiel de la formation. Cette formation transdisciplinaire par production de savoirs situés, ancrés plus que par consommation de cours est l'objectif même du master.

Une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs

Transformer des problèmes d'action en projet de recherche constitue donc une dynamique de formation qui met au second plan les logiques disciplinaires et les mobilise selon des conjugaisons variables intégrant au besoin d'autres sources de savoirs. Cette mobilisation et cette conjugaison ne peuvent se faire ni tout seul ni en même temps, ni de manière uniforme. C'est pour ces opérations épistémologiques complexes que le diplôme fonctionne selon une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs. Qu'est-ce à dire ?

L'alternance comme système interface entre pratique et théorie

La bipolarisation de l'existence entre pratique et théorie semble bien être une structure anthropologique de base de la formation humaine, individuelle et collective. Le mythe de la caverne de Platon en présente un archétype toujours parlant. Institutionnellement, actuellement, cette bipolarisation a pris la forme d'un système travail et d'un système école aux logiques contradictoires (voir *tableau 3*). Le premier poursuit une logique dominante de production subordonnant les savoirs à sa réalisation. Il faut d'abord réussir et cette réussite est une grande école expérientielle même si on ne peut pas toujours expliquer ni le pourquoi,

ni le comment. La logique du système école est-elle d'enseigner des savoirs formels et de développer la compréhension – en faisant l'hypothèse qu'elle suffit à la réussite ? Le défi est de reconnaître ces différences et ces oppositions tout en les rendant formatrices. De toute évidence l'écart est tel qu'un système interface est nécessaire pour faire communiquer, mettre ensemble et en sens ces opposés. Pas entièrement tout le temps, ce qui serait une fusion négatrice, mais par partie (dimension) et périodiquement, par alternance. A. Geay propose une alternance étude/travail selon un système interface à quatre dimensions : institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle, avec une ingénierie spécifique pour chacune *(tableau 3)*.

Système travail	**Système interface à quatre dimensions**	**Système école**
Logique de production et d'utilisation des savoirs	Institutionnelle	Logique d'enseignement et d'acquisition des savoirs
Rapport finalisé au savoir (projet professionnel)	Didactique	Rapport au savoir en soi (projet d'études longues)
Stratégie d'apprentissage « réussir-comprendre »	Pédagogique	Stratégies d'apprentissage « comprendre-réussir »
Apprentissages expérientiels	Personnelle	Apprentissage formels

Tableau 3 – L'alternance comme système interface
(d'après A. Geay, 1998 : p. 35)

La dimension institutionnelle de l'alternance suppose de développer un partenariat école-entreprise et une coresponsabilité de formation à parité d'estime. C'est le travail d'une ingénierie de projet de formations de compétences s'appuyant sur un référentiel d'entreprise contractualisé.

La dimension didactique appelle une démarche de formation inverse à la didactique scolaire classique. Elle part du métier avec concertation interdisciplinaire. Elle ne peut donc être mise en œuvre que par une ingénierie d'équipe pédagogique avec interventions alternées.

La dimension pédagogique nécessite un partage de savoirs et du métier entre un enseignant et un maître d'apprentissage ou un tuteur.

D'où une ingénierie d'exploitation de l'expérience et de suivi en double tutorat, par le tuteur mais aussi l'enseignant.

La dimension personnelle concerne l'autonomisation de l'alternant dans une démarche de production de savoirs et d'apprentissage de gestion de son temps par une ingénierie de la recherche et de l'autoformation.

Rapide et schématique est cette présentation de la conception et de la réalisation à temps et contretemps des différentes dimensions de ce système interface. Mais elle est suffisante pour pointer les transformations nécessaires des systèmes école et travail pour fonctionner de façon formative, c'est-à-dire distincte et complémentaire. Le livre d'André Geay développe finement ces schémas.

Le nécessaire partage partenarial et coopératif de la formation

En anglais, on parle d'enseignement coopératif et non de formation en alternance. Si les deux expressions réfèrent à une même visée d'articulation entre travail et étude, de l'expression anglaise de coopération ressort la dimension sociale d'opérations à faire au maximum ensemble, en partenariat ; de l'expression française alternance ressort la dimension temporelle. Ces opérations sociales d'étude et de travail se font dans des temps différents à conjuguer. Les deux expressions nous rappellent donc deux dimensions – temporelle et sociale – à l'œuvre dans ces formations mixant travail et études.

L'enseignement universitaire coopératif alternant implique que les représentants des organismes professionnels ne peuvent plus être considérés comme de simples opérateurs, de simples répondants ou correspondants pour encadrer les étudiants. Ils doivent devenir des co-opérateurs, des partenaires dans cette nouvelle production de nouveaux savoirs. Il ne s'agit pas seulement d'une nouvelle façon – un peu plus pratique et appliquée – de consommer des cours, des savoirs disciplinaires classiques. Il s'agit d'inventer, de construire institutionnellement de nouveaux rapports sociaux de production de savoirs. Nouveaux rapports sociaux où universitaires et professionnels sont vus comme producteurs de savoirs. Pas des mêmes savoirs. Ni de la même façon. Et c'est parce qu'ils sont différents que la coopération est nécessaire pour la production de savoirs complexes, nouveaux, pertinents pour traiter les problèmes nouveaux posés par un monde mouvant, mobile, en mouvement perpétuel.

À partir des recherches sur les conditions partenariales d'une formation alternante co-opérative, productrice de savoirs, Carol Landry dresse une typologie des partenaires de l'alternance (2002, p. 36-40) :

– le partenaire producteur-entrepreneur ;

– le partenaire patron-employeur ;

– le partenaire philanthrope ;

– le partenaire professionnel-formateur.

Le partenaire producteur-entrepreneur est d'abord mobilisé par la production à assurer selon une logique économique où l'alternance permet une sélection des meilleurs candidats. Il entretient des relations privilégiées, surtout formelles et fonctionnelles, avec les partenaires, principalement administratifs, de l'école. Les objectifs du partenaire patron-employeur dépassent les horizons de sélection immédiate pour viser le contrôle maximal des dispositifs de l'alternance selon une logique politico-économique d'alternance marketing. Ses relations principales sont de type institutionnel et stratégique avec les « gros » partenaires sociaux impliqués : État et syndicats. Le philanthrope, lui, voit l'alternance d'abord comme un moyen d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes. Dans cet objectif et cette logique, il entretient des relations personnelles avec l'alternant et les partenaires pédagogiques. Le partenaire professionnel-formateur se centre sur l'efficacité de la formation. Il en discute professionnellement avec l'alternant et les partenaires pédagogiques en travaillant l'intégration de l'apport expérientiel de ce temps de terrain dans le processus d'ensemble de la formation.

Cette typologie des partenariats possibles qu'implique l'institutionnalisation de la formation universitaire en alternance montre que cette formation ne soulève pas seulement des problèmes pédagogiques internes aux universités. Elle soulève aussi des problèmes, écologiques, de construction de nouveaux rapports entre l'université et ses environnements et même encore plus globalement entre économie et éducation.

La troisième partie de l'ouvrage coordonné par Landry étudie l'institutionnalisation de ces formations en alternance d'un point de vue macrosocial, dans la recherche de nouveaux rapports entre éducation et économie. Cette approche éducative est indissociable de perspectives interinstitutionnelles et socio-économiques. Cette troisième partie commence par poser des balises théoriques extrêmement intéressantes

pour approcher ce méga-problème des rapports entre éducation et économie posé par l'alternance. À côté des grosses approches structurelles, P. Doray et B. Fusulier, par exemple, optent pour une approche des négociations constituantes qui permet de saisir plus finement l'évolution des politiques et des stratégies d'acteurs dans la construction sociale de l'alternance. Et avec cette approche, ils analysent de façon comparative deux dispositifs d'alternance au Québec et en Belgique.

La production de savoirs par articulations d'informations et de connaissances

Cette multidiversité sociale et spatio-temporelle ne peut être unifiée de façon formatrice que par le seul acteur de base vivant tous les éléments de cette diversité : l'alternant. Lui seul peut conjuguer de façon formative à la première personne du singulier les apports parfois contradictoires des multiples personnes, espaces et temps rencontrés, affrontés. Le statut professionnel salarié de l'alternant adulte peut aider à rompre avec l'attitude souvent trop passive, trop dépendante de l'enseignant, induite par le statut scolaire du jeune élève ou étudiant classique. De plus, l'ouverture sociale de l'alternance à des espaces/temps de travail productif appelle des stratégies d'apprentissage inverses de celles liées à l'enseignement. L'alternant ne doit pas seulement écouter assis, et tenter de comprendre. Il doit faire, circuler, se tenir debout, se déplacer, se poser, s'exposer, réussir ses actions. L'expérience est une redoutable maîtresse : elle fait passer l'examen d'abord et donne les leçons ensuite. D'abord faire, réussir. Ensuite comprendre. L'apprenant alternant n'est plus toujours lié physiquement à l'enseignant. Il doit apprendre à apprendre sans lui, avec d'autres, avec lui-même. L'alternance pour être formatrice appelle une autonomisation de l'apprentissage hors enseignement. Elle appelle même un renversement des rapports : l'enseignement au service de l'apprentissage et non l'inverse. Paradoxalement, le trans et l'inter ne sont formateurs qu'en développant l'auto. C'est en s'autodisciplinant, en développant ses capacités autonomes d'apprentissage que l'alternant apprend à produire du savoir avec et au-delà des disciplines, avec d'autres et même contre eux. Pour assurer cette production personnelle de savoirs, l'alternant doit acquérir un statut de partenaire d'acteur-chercheur-auteur. Cette autonomisation cognitive, éminemment autoformative, réinterroge la nature du savoir. Elle oblige à voir le cognitif et sa construction de façon plus différenciée, transdisciplinaire,

à prendre en compte l'information transmise par les médias multiples et aussi les connaissances acquises par les acteurs à l'école de leur vie, entre autres, professionnelle. La trilogie savoir-connaissance-information dans le prolongement de Dewey (Legroux, 1981) se révèle pédagogiquement très éclairante et fructueuse.

La connaissance, comme le porte son étymologie, est un cognitif incorporé à l'acteur. Elle fait corps avec lui. Elle est le produit de ses expériences, de ses interactions organisme-environnement. Ce qui fait qu'il n'est pas un idiot culturel mais au contraire un être intelligent, réflexif, parlant, pilotant son devenir. Mais ce cognitif fait tellement partie de la vie de l'acteur qu'il a du mal à se formuler et encore plus à se formaliser. Il est en grande partie insu, tacite, préconscient. L'information, à l'opposé, est une unité cognitive autonome, pouvant même changer de support médiatique, oral, écrit, visuel, électronique. Elle est flottante.

Le savoir est le cognitif échangeable, interface entre les deux : de la connaissance formulée et formalisée ou de l'information organisée et structurée. Produire du savoir nécessite de se brancher au moins sur l'une ou l'autre de ces sources, au mieux sur les deux, en les dosant de manière optimale. Ne se connecter qu'à des ouvrages porteurs d'informations multiples c'est produire un savoir apparemment objectif et universel mais décontextualisé. Rester obstinément et exclusivement attaché à ses sources expérientielles, c'est produire un savoir très subjectif, peu échangeable et communicable. D'où la nécessité pédagogique, pour transformer les acteurs sociaux en auteurs de savoirs universitaires et professionnels, d'alterner, de combiner et de confronter expressions personnelles et empiriques avec prises d'informations bibliographiques, analyses et synthèses.

Une opération est centrale pour cette perlaboration cognitive : écrire. Centrale mais difficile. Aussi, pour cette production de savoirs, la première stratégie pédagogique est de jalonner le parcours de production d'écrits. Dès la première session, il est demandé à chacun de résumer l'idée de projet de recherche en une phrase : première production. Lors de la deuxième session, il est demandé de produire cinq pages pour préciser le projet sur tel objet, pour tel objectif, avec tel public, avec telle méthode. À la fin de la première année, ce sont trente pages qui sont requises pour synthétiser le travail de l'année et préparer le travail de la deuxième année. À la sixième et à la septième session, nous avons voulu des écrits de synthèse sur deux modules : le module

développement durable et le module formation, afin que les étudiants puissent se consacrer ensuite uniquement sur la production du mémoire final.

Cette nécessité de production se retrouve certainement dans d'autres *mestrados*. Celui-ci essaie de favoriser au maximum cette obligation en croisant autoproduction et coproduction. À chaque session, quatre ou cinq acteurs en apprentissage d'auteurs doivent présenter leur projet. Les présentations orales mutualisent et socialisent l'état de ces savoirs mais aussi leur processus de construction. En plus, ces présentations collectives sont accompagnées d'entretiens individuels, de travail personnel et, à la demande, d'interventions plus systématiques, de type cours ou conférence.

Les productions classées selon le modèle des quatre piliers de l'alternance

D'une recherche-action internationale très liée à celle de la démarche du master « Formation et développement durable », Pedro Puig-Calvó, coordonnateur pédagogique du master, ressort quatre piliers structurant la base sociale associative, coopérative et partenariale de l'alternance éducative.

> *Une organisation participative, l'Association locale de base, dont la responsabilité directe, la gestion et les projets incombent principalement aux familles, mais aussi aux communautés, aux institutions locales, aux professionnels, aux promoteurs et aux personnes associées. Une méthodologie éducative propre, l'Alternance intégrative, basée sur la distribution des périodes de formation entre l'école et le milieu familial (socioprofessionnel), à savoir l'entreprise familiale ou une autre entreprise. L'interaction éducative entre l'école et le milieu est la constante de ce système. Une formation intégrale de l'élève en tant que personne ; une formation professionnelle, intellectuelle, humaine, sociale, morale, spirituelle qui permet de dessiner son propre projet de vie, avec un accent mis sur le projet professionnel personnel et, si possible, à partir et au sein du milieu d'où il est issu. Le développement local au travers de l'éducation des jeunes et des adultes appelés à devenir les véritables acteurs du progrès de leur milieu* (Puig-Calvó, 2003 : p. 57).

Une structure à quatre piliers peut rendre compte des recherches conduites par les participants du *mestrado* « Formation et développement durable » du Brésil (2002-2004). Les thèmes des recherches mettent l'accent sur l'un ou l'autre des quatre piliers sans perdre de vue l'appréhension globale de la formation en lien avec

chaque contexte spécifique. Deux thèses présentées en final prolongent la structure quaternaire en interrogeant les savoirs nécessaires pour le futur et les transformations paradigmatiques à travailler. À partir simplement de leur titre comme indicateur de leur orientation majeure, les quinze autres mémoires vont être distribués selon cette structure quadripolaire, la concrétisant et l'ancrant dans des pratiques précises de recherche-formation à partir des problèmes d'action rencontrés. Neuf se centrent sur les finalités (formation intégrale de la personne et développement du milieu), et six sur les modalités (pédagogie et association) : répartition donc relativement équilibrée.

Formation intégrale de la personne

Cinq mémoires travaillent frontalement cette finalité de formation intégrale de la personne. Celui de Isabel Xavier de Oliveira Rocha l'affiche nommément dans son intitulé : « Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs. Contributos do Caderno Da Realidade Nesse Processo Na EFA de Riacho de Santana – Bahia ». Deux autres l'explorent pour des personnes jeunes : « Formação de jovens e participação social, um estudo sobre a formação de três jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO » (Erialdo Augusto Pereira) ; et « Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu. Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I » (Antonio Carlos Frossard). Et un autre plus à long terme, dans l'itinéraire de vie d'un agriculteur pour soupeser le poids respectif de la formation formelle et expérientielle dans cet itinéraire : « Formação formal e experiencial, estudo de fatores-chave no itinerário de um agriculto » (Agostinho Barrionuevo). Le cinquième le fait à partir de l'apprentissage de la temporalité au moyen de l'enseignement de l'histoire : « O ensino de historia e a aprendizagem das temporalidades » (Gilede Cardoso Pereira).

Développement du milieu socio-économique, humain et politique

Cette deuxième finalité de l'alternance mobilise aussi la recherche-formation de quatre mémoires. Deux l'affichent aussi dans leur titre même : « A escola de ensino fundamental rural no desenvolvimento do seu méo, um estudo comparativo » (Francisco Trevisan) ; « Contribuição da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana para o desenvolvimento do meio : um estudo com os Ex-Alunos » (David Rodrigues de Moura de Riacho de Santana). Les deux autres l'abordent dans le mouvement d'évolution agricole : « Da agricultura tradicional

à agricultura familiar invadora : contributo das formaçoes no rito de passagem » (Antonio Locatelli) ; avec les problèmes de financement et de précarité économique : « A Precariedade do financiamento e os desafios O caso de duas Escolas Famílias Agrícolas em uma região de acentuada pobreza no Brasil » (Mário Sebastião Cordeiro Alves).

La méthodologie pédagogique de l'alternance

Deux titres affichent cette méthodologie pédagogique comme objectif de leur recherche-formation : « Formação pedagogica de monitores das escolas familias agricolas e alternancias : um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores » (João Batista Begnami) ; et « Formação de lideranças e pédagogia da alternancia, um estudo do itinérario de três jovens reconhecidos como lideres » (Marcio Andrade). Les deux autres l'abordent sous un angle plus précis : le plan de formation – « O plano de formação na alternancia e o processo de ensino-aprendizagem : um Estudo na Escola Família Agrícola de Goiás » (Ana Maia Pereira Pinto) – et la construction de projet politique – « Processo de construção de projeto politico pedagogico : um estudo na EFA do PACUI » (Hildete Margarida R. de Souza).

Organisation participative

La participation du milieu socioprofessionnel est explorée par Thierry de Burghrave à partir de l'histoire de vie de deux agriculteurs – « Autoformação e participação no meio sócio-profissional : abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícola » –, et celle de la famille par Sergio Zamberlan – « O lugar da familia na vida institucional da escola-famili, a Participação e Relações de Poder ».

Évolution paradigmatique du savoir et éducation du futur

Deux mémoires débordent cette structure quadripolaire de l'alternance pour la situer plus largement dans l'évolution paradigmatique des savoirs et des perspectives d'éducation du futur : « Formação e transdisiplinaridade, uma pesquisa sobre as emergencias formativas do Cetrans » (Américo Sommerman) ; « Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFA's – Análise de planos de estudo inovadores em relação aos sete saberes de Morin » (Rachel Reis Menezes). Chaque auteur de mémoire en a fait une synthèse d'une vingtaine de pages, constituant 17 chapitres sur 19 de l'ouvrage

collectif qui est sorti en français en 2009 : *Alternatives socioéducatives au Brésil. Expérience d'un master international.*

Une visée ample et à long terme : produire des savoirs reliant les trois devenirs, personnel, social et écologique

Viser à construire des devenirs durables a donc amené à tenter d'articuler au mieux la recherche à l'action en concevant et pilotant une formation selon une pédagogie d'alternances coopératives fondée sur l'apprentissage, accompagné de production d'écrits, comme stratégie de production de savoirs. Sur les 20 possibles, 17 mémoires ont été produits. Mais la production de savoirs jugés pertinents au plan universitaire n'est pas suffisante en soi pour assurer des devenirs durables. Elle est sans doute nécessaire mais ne peut se déployer durablement, économiquement, écologiquement et personnellement que si elle s'accompagne d'une formation optimale des producteurs eux-mêmes, comme humains, professionnels et terriens. Cette formation optimale d'acteurs-auteurs concrétise les finalités de formation intégrale et de développement du milieu poursuivies par l'alternance associative.

Les savoirs, en effet, peuvent autant délier, diviser, opposer que relier, conjoindre, articuler. Cette ambivalence fait de leur production un enjeu politique et stratégique majeur pour construire les liens entre formation et devenirs durables, de personnes, de sociétés, et de planètes. C'est cet enjeu que travaille la philosophie socioéducative de ce diplôme dans son fonctionnement même. En effet, cette philosophie reste lettre morte si elle n'est pas portée par une ingénierie partenariale de fonctionnement, entre institutions universitaires et professionnelles mais aussi entre les acteurs de la formation.

Assurer ce double fonctionnement partenarial – interinstitutionnel et interactoriel – est fondamental. Difficile, il demande du temps, de l'énergie, de l'engagement éthique responsable et autonome ainsi qu'un apprentissage stratégique organisationnel constant, ferme et ouvert. Des ententes interinstitutionnelles ont été négociées et ont cadré les grandes lignes du fonctionnement partenarial. Une commission pédagogique exécutive très soudée en équipe de recherche-action-formation a piloté de très près la conception et la réalisation du diplôme. Mais seul l'avenir à moyen et long terme confirmera si cette pédagogie d'alternances coopératives visant à articuler de façon inter et transdisciplinaire la

formation à l'action par la recherche a pu produire des savoirs anthropoformatifs, reliant les devenirs personnels, socioéconomiques et écologiques.

Conclusion : s'initier à la rythmo-formation

Cinquante ans et même quatre-vingt ans, ce n'est pas si long pour apprendre à changer de régime et passer d'une religion de l'horaire et d'un temps uniforme à respecter à l'initiation aux rythmes cosmiques pour danser sa vie, dans son intimité, avec celle des autres et celle du monde. C'est avec ces rythmes qu'il faut apprendre à résonner (Rosa, 2018) sans se laisser arraisonner par tous les cours et discours de la bourse, des parlements, des maîtres et contremaîtres.

Puissent ces deux petites histoires de vie d'initiation à l'alternance, entre narration expérientielle et mise en forme conceptuelle, aider à l'apprentissage de ces résonances, à cette rythmo-formation. La compétence rythmique est une compétence temporelle générique existentielle, qui dépasse toute profession et toute discipline (Pineau, 2018). En résonance au premier théoricien de la rythmanalyse, Lucio Alberto Pinheiro dos Santos, Gaston Bachelard nous a appris que : « Il faut guérir l'âme souffrante… par une vie rythmique, par une pensée rythmique, par une attention et un repos rythmique… le rythme est vraiment la seule manière de discipliner et de préserver les énergies les plus diverses » (Bachelard, 1963 : p. 128). Lucio est né à Braga en 1889 et mort à Rio de Janeiro en 1950 après avoir entre autres enseigné à Carangola dans le Minas Gerais en 1927. Fêter cette année 2019, les 130 ans de sa naissance et l'an prochain les 70 ans de sa mort, serait le re-susciter et nous avec.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Références bibliographiques

BACHELARD, G. (1963). *La dialectique de la durée*. Paris : Presses universitaires de France.

BACHELARD, G. (1971). *La poétique de la rêverie*. Paris : Presses universitaires de France.

CARRÉ, P., MOISAN, A. & POISSON, D. (coord.) (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France.

CHARTIER, D. (2004/1986). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris : L'Harmattan.

ÉNEAU, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel.* Paris : L'Harmattan.

GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo : Petropolis.

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

LANDRY, C. (coord.) (2002). *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

LEGROUX, J. (2008). *De l'information à la connaissance*. Paris : L'Harmattan.

LESOURD, F. (2009). *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Paris : Anthropos.

MONEYRON, A. (2018). *Agroécologie. Quelle écoformation ?* Paris : L'Harmattan.

MORIN, E. (2001). *La méthode. 5. L'identité humaine*. Paris : Seuil.

MORIN, E. (2002). « Au-delà de la globalisation et du développement, société-monde ou empire-monde ? » *Revue du Mauss*, 20, 43-53.

PINEAU, G. (2002). « As relaçoes entre a teoria e pratica no ambito da educaçao permanente ». *Cadernos de Pesquisa en Edicaçao*, UF Espiritu Santo, Vitoria, v. 8 (15), 140-172.

PINEAU, G. (2004). *Temporalidades na formaçao. Rumo a novos sincronizadores*. São Paulo : TRIOM.

PINEAU, G. (2015). *De l'air. Essai sur l'écoformation*. Paris : L'Harmattan.

PINEAU, G. (2017). « Un nouvel âge pour l'alternance ? » *Présences*, 10, 83-98, en ligne <https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-

luqar/departements/psychosociologie_et_travail_social/preesences_vol10.pdf#page=83>.

PINEAU, G. (2018). « Conjuguer les temporalités pour en faire des rythmes formateurs ». *Éducation permanente*, 217, 9-21.

PINEAU, G. & GALVANI, P. (2017). « Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments ». Dans : L. Sauvé *et al*. (coord.), *Éducation/Environnement/Écocitoyenneté. Repères contemporains*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

PINEAU, G., BACHELART, D., COUCEIRO, L., GIMONET, J.-C. & PUIG-CALVÓ, P. (coord.) (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. Paris : L'Harmattan.

PUIG-CALVÓ, P. (2003). *Les centres familiaux de formation par alternance : développement des personnes et des milieux. Recherche-action internationale sur la place de la formation et de la recherche dans une institution*. Mémoire DURF. Tours : Université François-Rabelais.

RIVERIN-SIMARD, D. (1984). *Étapes de vie au travail.* Montréal : Saint-Martin.

ROSA, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.

ROUSSEAU, J.-J. (1966/1761). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Flammarion.

SOMMERMAN, A. (2006). *Inter ou transdisciplinaridade ?* São Paulo : Paulus Références.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Postface

Alternance(s) de la vie… De toujours et de partout

Jean-Claude GIMONET

L'alternance en formation est à la mode… Enfin, a-t-on envie de dire ! Pourtant elle a été longtemps dénigrée, raillée par les tenants de l'enseignement pur et dur, d'autant plus que sa mise en œuvre, son développement et progressivement sa reconnaissance échappaient aux structures éducatives formelles. Et pourtant, elle finit par émerger en ménageant à la fois la dépendance vis-à-vis de celles-ci et une suffisante marge d'autonomie pour construire et maintenir son identité : l'un des nombreux paradoxes auxquels elle a dû faire face. Il a fallu bien des résistances, des luttes, le poids d'associations et de mouvements humanistes soucieux de l'éducation et du devenir des adolescents et de la vie des campagnes pour qu'elle finisse par s'imposer et atteindre aujourd'hui les sphères de l'université.

Mais de l'idée à la mise en œuvre, les chemins ont été longs et sinueux. Heureusement, au fil des décennies, quelques utopistes et pédagogues dans l'âme ont tenté l'expérience et persévéré. Quelques adeptes de l'éducation nouvelle (Cousinet, Freinet, Decroly, Montessori…), dans les années qui précédèrent et suivirent la guerre de 1939-1945, allaient dans le même sens et ont apporté leur soutien et leur concours. Plus tard et jusqu'à aujourd'hui, les avancées des sciences de l'éducation ont conforté l'entreprise de l'éducation nouvelle et ouvert les voies d'autres pédagogies à travers le monde. En France, un mouvement socio-éducatif a particulièrement énoncé le concept et l'a mis en œuvre, avec tâtonnements certes, mais a contribué à son développement : les *maisons familiales rurales* (MFR).

C'est un adolescent du monde rural qui, en 1935, en fut à l'origine en refusant tout net de poursuivre l'école secondaire où ses parents voulaient qu'il continue ses études. Il leur rétorqua : *« Non. Je ne veux plus aller à l'école, je m'y ennuie. Je veux travailler à la ferme. »* Ce fut l'événement déclencheur. Ces propos n'auraient pas eu de suite si la famille de ce paysan, du pays de Sérignac-Péboudou dans le Lot-et-Garonne, pays des « pruneaux d'Agen », n'avait pas eu une oreille sensible aux problèmes de formation de leur fils et, au-delà, des enfants

d'agriculteurs comme du devenir du monde rural[19]. Ils seraient tombés dans l'oubli s'ils n'avaient pas été relayés par le curé du village – J.-J. Granereau – après qu'il en fut informé lors d'une visite de ses ouailles. Car lui aussi – curé syndicaliste[20] – était habité par les mêmes préoccupations. Peut-être que l'affaire aurait tourné court si d'autres familles paysannes n'avaient pas rebondi à l'appel qui leur fut lancé de réfléchir à la formation professionnelle de leurs enfants[21]. Ce qui fut fait et provoqua réflexion, mises en mouvement et création pour aboutir au concept de l'*alternance* comme processus de formation et de *maison familiale* comme forme d'école.

Ainsi l'idée prit forme, au gré d'un développement quantitatif, car la formule plaisait[22] et qualitatif avec la « construction » d'une pédagogie spécifique et d'outils appropriés. Pour ce faire, les tâtonnements, la recherche-action comme il se dit aujourd'hui ne manquèrent pas, car de l'idée à sa mise en œuvre le chemin fut long, tortueux et jalonné d'embuches, pour trouver à la fois la pédagogie appropriée et le soutien de forces vives des milieux d'implantation et du monde de l'éducation. Une dynamique de recherche et de création fut à l'œuvre, animée par des gens de la terre habitués à faire face aux aléas de la nature et à la gestion de la complexité. Il leur fallut résoudre les multiples questions qui se présentèrent au fur et à mesure des avancées pour :

19. À noter qu'une sensibilité particulière à ces questions existait à cette période dans le monde rural qui, par son agriculture, était mal en point.
20. « L'inclassable abbé Granereau », comme l'a titré Patrick Guès dans la préface du livre de l'abbé Granereau (2007) et selon la biographie qu'il en a faite dans ce même ouvrage.
21. Des mouvements d'actions rurales stimulèrent leurs analyses et réflexions : le Sillon avec Marc Sangnier puis la JAC (Jeunesse agricole catholique). Noter aussi l'influence du personnalisme d'Emmanuel Mounier.
22. Jusqu'à 700 MFR dans la décennie 1950 et 500 aujourd'hui sur le territoire français, et plus d'un millier de structures dans le monde, particulièrement en Amérique latine.

– articuler les deux temps de l'alternance afin de donner une continuité d'actions et de formation dans la discontinuité des activités et des savoirs ;

– associer concrètement les parents[23] et autres acteurs des milieux de vie au processus de formation ;

– articuler la formation professionnelle et la formation générale ;

– impliquer les *adolescents* et les rendre *acteurs de leur formation* ;

– trouver et faire sa place dans les sphères éducatives.

Ainsi la formation par alternance apparut bien loin de la pédagogie classique, linéaire et verticale. Sans que les mots et concepts pour la définir dans ces temps soient en usage, elle montrait toute sa *complexité* et se présentait comme un *système* avec nombre de *sous-systèmes* auxquels il fallait donner vie et mettre en interaction. Les relations entre les acteurs s'avérèrent essentielles (attitudes, langages…), tout comme les thèmes d'études et de recherches adaptés au contenu et à la logique de travail et de vie de chaque instant, les questions d'investigations et de recherches dans la logique et le langage des interlocuteurs et du milieu ambiant… Autrement dit, il ne s'agissait en aucune façon de mettre le jeune alternant dans une position d'exécutant, ni d'« enquêteur », ni même de stagiaire, mais bien dans celle d'un *acteur de la vie* à laquelle il participe, qu'il lui faut investir et connaître de plus en plus pour y faire sa place progressivement, à sa mesure.

Il est apparu qu'avec l'alternance son statut vis-à-vis de l'école s'est modifié : il n'est plus un élève d'une école mais un *apprenti de la vie* dont il est un membre à part entière, un acteur à sa mesure. Il s'implique progressivement dans le travail de la ferme, de l'entreprise ou de quelque service ou commerce et de leur environnement. Il y vit, il y travaille. Il lui faut l'investir progressivement, le pénétrer, le comprendre. Pour ce faire, il a besoin d'être aidé, guidé, pour questionner, échanger, consigner ses découvertes. Deux outils pédagogiques qui se sont affinés progressivement y ont contribué : le *plan d'étude,* qui guide les investigations, la compréhension, la curiosité, l'émergence de projets, et le *cahier de l'exploitation* ou *de maison* ou *d'entreprise* (dénomination variable selon les situations d'alternance) pour consigner les informations recueillies, les analyses

23. Durant ce temps de la genèse des MFR, les parents étaient quasiment les seuls interlocuteurs de l'alternance. Lors des développements ultérieurs ils se diversifièrent.

et réflexions qui en découlent. Il ne s'agit aucunement de se limiter à des réponses à des questions qui se réduisent à de seules études techniques, descriptions ou monographies mais d'obtenir un écrit qui porte la dimension d'implication, d'expression personnelle de son auteur pour aboutir progressivement à un *livre de vie,* que j'ai intitulé, par ailleurs, le *« chef-d'œuvre de l'alternant »*[24].

Cette dimension du chef-d'œuvre se renforce à la MFR par la confrontation aux chefs-d'œuvre des pairs. Chacun a le sien, différent dans son contenu, sa forme, sa densité. Une activité pédagogique fondamentale dans le processus y contribue : la *mise en commun*. Selon des logiques et des formes variables, chacun rend compte au groupe – sous forme d'un récit, d'une narration plus que de réponses à des questions – de son vécu, des enregistrements de son cinéma intérieur pendant l'alternance sur ses activités de vie. Elle assure la rencontre et l'enrichissement de la diversité des expériences vécues par chacune et chacun en alternance. Elle renforce l'interconnaissance des membres du groupe.

Mais au-delà d'un partage d'informations et de connaissances, chacun a besoin de les enrichir, de les dépasser. Se pose alors et fondamentalement la question centrale des passerelles à établir entre l'océan de savoirs qu'offre la vie et ceux de l'école. Les comparaisons, la curiosité, le questionnement porteur de recherches explicatives appellent les contenus des programmes formels de formation : les sciences, les mathématiques, les technologies, l'économie, l'histoire, la géographie…

« La vie enseigne mais elle a d'autant plus une valeur d'éducation et de formation que l'on s'en extrait » (Gimonet, 2009)[25], que l'on prend quelque distance (stages, voyages, visites, lectures…) pour regarder, réfléchir, ordonner ce qui a été vécu, l'enrichir par d'autres savoirs, accéder à une compréhension plus ample. *Ainsi la démarche d'apprentissage en alternance est-elle de nature inductive*[26] en faisant

24. Pour une approche plus précise, on pourra se reporter au texte « Pour une pédagogie de l'œuvre », dans l'ouvrage *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des MFR* (Gimonet, 2009).
25. C'est-à-dire assurer une « rupture épistémologique », comme l'a explicité le philosophe Gaston Bachelard.
26. À l'opposé se trouve la démarche déductive, qui fait cheminer des connaissances théoriques et abstraites aux données pratiques et concrètes. Cette démarche est

progresser le sujet des observations, des faits de la vie courante, de l'expérience vers des données explicatives et générales. Ou, en d'autres termes*, assurer le passage du familier et du concret vers l'abstrait* pour que l'enseignement ait à la fois *de la signification et du sens s*elon le processus énoncé par J. Piaget (1992) : *« Réussir et Comprendre »*[27], et celui de la *« formation associée (générale et professionnelle) »* édicté et mis en œuvre par les MFR. L'apprenant est ainsi placé sur une voie de *production de son savoir* et non d'une simple consommation d'un contenu programmatique.

Par les *actions multiformes vécues au quotidien*, ce sont toutes les fonctions de la personne (cognitives, kinesthésiques, relationnelles, affectives, sociales, culturelles…) et la multiplicité des savoirs qui peuvent être sensibilisés, expérimentés. C'est la possibilité donnée à chacun, par la diversité des situations et des expériences vécues, *d'exercer, mettre en œuvre et développer sa forme d'intelligence spécifique* (pratique et corporelle, interpersonnelle, spatiale, linguistique…)[28]. Ainsi, au-delà d'une seule formation prise dans un sens étroit, c'est bien d'une *éducation systémique*[29] dont il s'agit, c'est-à-dire d'une recherche de développement de l'être dans un maximum de ses dimensions par des actions les plus diverses et variées. C'est aussi la quête et la révélation de ses intérêts, de ses goûts, de son devenir qui se dessine. Autrement dit, son *orientation*. Celle-ci, en effet, est moins le fruit de coups de foudre – bien qu'ils puissent exister à l'occasion de *rencontres* – que d'une *maturation progressive* par la confrontation au réel et un choix raisonné, qui s'opère graduellement et avec le temps. L'*accompagnement* concomitant assuré en ce sens par tous les acteurs de l'alternance et à tous les niveaux de formation s'avère primordial pour des choix construits, assumés et non subis. Pour

---

généralement celle de l'enseignement traditionnel, avec les effets d'incompréhension, voire de blocages qui souvent en résultent.

27. Voir l'ouvrage de Gimonet (2009) et notamment la deuxième partie.

28. Voir dans l'ouvrage de Gardner (2008) : « Les huit formes d'intelligence ».

29. Voir l'ouvrage *Le macroscope, vers une vision globale*, de Joël de Rosnay, qui déjà en 1975 écrivait : « Notre éducation est désespérément analytique, centrée sur quelques disciplines, comme un puzzle dont les pièces ne s'imbriquent pas les unes dans les autres. Elle ne nous prépare ni à l'approche globale des problèmes, ni au jeu de leurs interdépendances. » Ce constant est plus que jamais présent dans les temps actuels !

ce faire, sont pleinement en jeu la nature et la densité de l'alternance[30] pour qu'elle permette d'atteindre les *quatre pôles concourant au devenir* : *éducation, formation, orientation, insertion*. Si le champ des expériences est réduit au seul espace professionnel et à des stages trop ciblés, le risque encouru est celui d'une *alternance* binaire, juxtapositive et non plus *systémique et intégrative.*

Notons que, par ce processus, le risque majeur est la dispersion et le désordre. Aussi *une orchestration de l'ensemble des composantes du dispositif pédagogique s'impose.* Plus il y a de désordre et plus un ordre est nécessaire mais selon un juste équilibre de l'un et de l'autre, comme l'a montré E. Morin (2011). L'organisation d'ensemble est ainsi donnée par un *plan de formation* qui agence et structure le parcours formatif. Ce n'est plus, comme dans une pédagogie traditionnelle, le programme et la logique de ses contenus qui guident les progressions mais un plan de formation qui intègre et met en cohérence les finalités du projet éducatif, énonce les buts et les étapes, articule les temps, les activités et les contenus du champ socioprofessionnel avec celles et ceux du programme académique. C'est la nature des activités vécues à chaque alternance (un travail spécifique, une production particulière, un événement…) qui donne la trame de la formation selon un *thème d'étude*[31]. Aussi un plan de formation est-il un plan-cadre non figé, qui se reconstruit en permanence avec le concours des acteurs du système : parents, maîtres de stages, moniteurs.

Au-delà de l'adolescence

La procédure élaborée par les maisons familiales rurales – des *« écoles de l'adolescence »*, comme il fut dit – fut transposée par le mouvement aux adultes par la création de centres de formation dits promotionnels, fondés sur l'expérience et les connaissances acquises dans une vie socioprofessionnelle préalable pour renforcer les acquis, permettre l'accès à un niveau supérieur et se réorienter. La formule montra son efficience et permit la réinsertion de milliers de ruraux dans les

30. En ce sens, toutes les pratiques d'alternance ne se ressemblent pas et le concept cache des réalités bien différentes.
31 Pour de plus amples précisions, se reporter à l'ouvrage *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des MFR* (Gimonet, 2009 : p. 85-91).

décennies d'après-guerre. Elle fut appliquée aussi pour la formation pédagogique initiale et continue des moniteurs des MFR.

Mais le ressenti d'un étayage académique plus fort pour ces derniers quand les niveaux de formation s'accrurent conduisit, dans la décennie 1970, les responsables des MFR à établir une liaison avec les universités. Le pas fut franchi grâce à un partenariat avec les expériences aventureuses d'Henri Desroches (1976) et son « université sans murs… aux quatre saisons… sur les différents continents ! », sous la tutelle du collège coopératif qu'il dirigeait, rattaché à l'École pratique des hautes études en sciences sociales de Paris et relayé par G. Lerbet de l'université de Tours. Étant donné le public concerné[32], le diplôme préparé (intitulé DUEPS : diplôme universitaire de la pratique sociale), étalonné au niveau de la maîtrise, se situait dans la problématique générale des sciences de l'éducation. Puis cette orientation se diversifia quant à ses pôles de recherches en se transportant vers d'autres universités. L'étayage académique s'amplifia pour atteindre d'autres niveaux tel celui du master. Il convient de noter, pour montrer l'efficience de la démarche, que nombre de diplômés du DUEPS ont poursuivi des cycles universitaires pour obtenir des qualifications supérieures (DESS, DEA, thèse de doctorat…).

De fil en aiguille… un *mestrado* pour le Brésil

Et la formule, à l'initiative de Pedro Puig avec la SIMFR[33] et de Gaston Pineau dans le cadre de l'université de Tours, quitta la France pour se transporter au Brésil avec la visée d'un *mestrado* (master). Celui-ci ne fut donc pas une invention pour le Brésil mais la transposition, l'adaptation, voire un dépassement de la procédure de formation décrite ci-avant. Une équipe pluri-institutionnelle et pluridisciplinaire associant les deux responsables initiateurs du projet, l'Université nouvelle de Lisbonne, l'université de Tours et le mouvement des MFR de France fut mise en place, relayée et renforcée par des responsables brésiliens du mouvement MFR et universitaires.

Les caractéristiques de ce *mestrado* ont été présentées et définies dans l'ouvrage *Alternatives socio-éducatives au Brésil – Expérience d'un master international* (Pineau *et al.*, 2009). Pour rappel, ce sont :

32. Voir les publications du Centre national pédagogique de Chaingy/Orléans (45).
33. Solidarité internationale des mouvements familiaux ruraux.

- un ancrage dans des institutions supports qui furent celles des EFA, selon l'appellation brésilienne des MFR (Pineau *et al*., 2009) ;

- la constitution d'un groupe d'acteurs volontaires d'origines diverses, engagés dans le social et/ou l'éducatif comme fondement du processus permettant de brasser des expériences, des connaissances et des projets pour en dégager les clés conceptuelles, méthodologiques, en faire une voie, une méthode de formation, un support d'apprentissages. C'est Henri Desroches qui en avait donné le sens, lors du lancement du premier groupe du genre dont je faisais partie à Chaingy en 1975, par cette définition : *« Cette formation c'est, dans cette salle, vingt personnes et deux siècles d'expériences. »*

Le ton était donné ! Il en fut ainsi pour le *mestrado* : une vingtaine de personnes de tous genres, de tous âges, de tous lieux et quelques siècles d'expériences diverses, plus ou moins amples (des premiers temps d'engagement professionnel pour certains à l'entrée dans la retraite pour d'autres). À ce groupe s'ajouta la petite équipe des cinq formateurs aux caractéristiques à la fois similaires et autres par leur origine (un autre continent, une autre culture) et leur fonction impartie ;

- des supports unificateurs et structurants des recherches, à savoir :

  – le champ du *mestrado* : « Formation et développement », qui cadra une problématique générale de travail ;

  – dans ce champ, la problématique de recherche de chacun des membres du groupe[34] ;

  – des écrits temporaires (notes, résumés), la production d'un mémoire en fin de première année et en fin de formation ;

  – les références conceptuelles, académiques données par les lectures et approfondissements personnels, par des conférences, l'accompagnement assuré par l'équipe des formateurs.

Ces impératifs de structuration, à la fois groupale et personnelle, s'avèrent essentiels dans un tel parcours pour pallier les risques de dispersion engendrés par le processus formatif ;

- l'itinérance du groupe, qui ne fut pas une structure figée dans un lieu et un temps. Selon une périodicité de deux mois, il se transporta,

34. Voir dans l'ouvrage *Alternatives socio-éducatives au Brésil – Expérience d'un master international* (Pineau *et al*., 2009) le résumé de la recherche des seize auteurs qui ont déposé leur mémoire.

pour des sessions de deux semaines, dans les différents États du Brésil dont il put capter les spécificités et les différences, s'enrichir des caractéristiques géographiques, sociales, culturelles, conceptuelles par d'autres contacts d'acteurs de terrain et universitaires ;

- ces points d'étapes qu'ont été ces regroupements périodiques constituèrent des moments indispensables pour s'extraire de la pratique, des engagements de la vie quotidienne, prendre de la distance, créer des ruptures, se reposer, rentrer dans l'écosystème que constitue le groupe et ses multiples composantes en interactions qui retentissent sur chacun à chaque instant. Soit à l'œuvre « une intelligence collaborative, collective, et créatrice… pour rendre les apprenants à eux-mêmes et à leurs talents et les faire accéder à une sécurité intérieure » (Roche, 2015).

Un exemple de pratique formative pour le futur

Les origines et le déroulé du *mestrado*, tels que présentés ci-avant, rendent compte de ce que sont *les parcours de toute formation en alternance* quels que soient les âges de la vie auxquels ils s'appliquent. Les mêmes caractéristiques, les mêmes ingrédients sont toujours à l'œuvre même si les champs d'investigation, les problématiques, les outils pédagogiques diffèrent selon les âges et les niveaux.

Les évolutions tous azimuts qui se dessinent et que les conditions d'existence de ces temps présents ont amplifiées avec les pratiques de confinements/déconfinements/distanciations sanitaires… ont modifié les modalités relationnelles, les formes de travail (mise en place, intensification du télétravail) dont on ne mesure pas encore toutes les incidences quant à l'efficacité, les comportements, les engagements, les relations socioprofessionnelles. Il en est de même pour l'école, les collèges, lycées et autres structures de formation. Des orientations s'en dégageront pour le travail de formation des temps à venir. Les apprenants ont été « envoyés » dans la vie contre leur gré, parfois avec regret et parfois avec satisfaction. Autrement dit, ils ont été mis en alternance. Les enseignants en ont fait plus ou moins l'expérience. Ils vont être affrontés à un public qui, lui aussi, aura vécu cette expérience. Quelles attitudes, quels savoir-faire les uns et les autres vont-ils en retirer ? Un processus était déjà bien engagé, les événements ne font que l'amplifier.

L'alternance déjà s'affichait et s'amplifiait étant donné l'accent mis sur la formation professionnelle et le développement de l'apprentissage. Elle ne peut que se développer comme procédure de formation du fait des évolutions qui se dessinent dans les manières et les possibilités d'apprendre. Pour les MFR, rien de changé de prime abord ! Et pourtant des tendances semblent se dessiner qui réduisent l'alternance au champ professionnel, avec les risques d'une alternance binaire et non plus systémique par la prise en compte, l'investissement tout à la fois du champ familial, social, culturel, physique… Autrement dit un maximum des composantes du champ de vie de chaque adolescent.

Porter un regard sur la formation du futur invite à imaginer quels vont être les besoins des humains pour demain comme acteurs de la vie, dans une société à construire, dans une symphonie d'un nouveau monde qui s'écrit progressivement mais dont les notes et les partitions se cherchent (Morin *et al*., 2003).

Plus que jamais, me semble-t-il, la formation deviendra une aventure personnelle et de groupe. Or, toute formation n'existe effectivement que si elle est une aventure à vivre… Et le *mestrado* en fut une (en repensant à ces deux années, c'est le mot qui m'est venu spontanément en tête) ! Aventure personnelle, collective, humaine, spatiale… Voilà déjà quelques années que cette corrélation aventure/formation m'était apparue. Aussi combien de fois l'avais-je affirmée. « Faites de votre formation une aventure pour vous-mêmes et pour les autres », disais-je !

La formation par alternance (tel le *mestrado*) en est un modèle. En effet, elle conduit à allier « l'action et la recherche, l'articulation inter et transdisciplinaire de la formation par une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs afin de construire un avenir durable », écrit G. Pineau (Pineau *et al*., 2009). Effectivement, entrer dans un champ problématique par alternance, c'est en effet partir à l'aventure, entrer dans une part d'inconnu, chercher et tracer un chemin, entreprendre une marche avec une visée plus ou moins précise à affiner au fur et à mesure des avancées et reculs. Une aventure d'autant plus riche que l'on se trouve au sein de microsystèmes aux multiples composantes en interaction qui retentissent sur chacun à chaque instant et d'autant plus qu'on les émoustille. Le *mestrado* fut cela et sa réussite (comme le montre le discours de chacun) semble indiquer qu'il en fut ainsi pour la grande majorité.

En marche donc pour d'autres aventures… !

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Références bibliographiques

DESROCHE, H. (1976). *Le projet coopératif*. Paris : Éditions ouvrières.

GARDNER, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.

GIMONET, J.-C. (2009). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des MFR*. Paris : L'Harmattan.

GUÈS, P. (2007). « Préface et annexes biographiques ». Dans : Abbé Granereau, *Le livre de Lauzun. Une histoire des premières maisons familiales rurales.* Paris : L'Harmattan.

MORIN, E. (2011). *La voie*. Paris : Fayard.

MORIN, E., MOTTA, R., CIURANA, E. R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire*. Paris : Balland.

PIAGET, J. (1992). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

PINEAU, G., BACHELART, D., COUCEIRO, M.-L., GIMONET, J.-C., PUIG, P. (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. Paris : L'Harmattan.

ROCHE, B. (2015). *La simplicité au cœur de la rencontre éducative*. Paris : UNMFREO.

ROSNAY DE, J. (1975). *Le macroscope. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Présentation des auteurs

Vanessa Aldrin exerce au campus des métiers d'Indre-et-Loire depuis 1995. Elle a débuté son parcours au sein de l'équipe éducative pour investir successivement plusieurs missions, dont la conception et la mise en place du dispositif de médiation. En charge aujourd'hui des dispositifs d'accompagnement dont l'espace de médiation, elle s'appuie sur l'ensemble des acteurs pour une approche systémique des processus d'accompagnement. Formée aux techniques d'explicitation par Hervé Breton puis Pierre Vermersch, elle s'intéresse tout particulièrement aux méthodes et outils qui permettent de rendre disponibles à chacun les éléments amenant à la compréhension des situations.

Hervé Breton est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Tours et membre de l'EA7505-EES. Ses travaux interrogent les pratiques d'accompagnement des adultes dans des contextes de formation, de transition professionnelle, de reconnaissance et de validation des acquis, selon une perspective herméneutique et biographique. Il est codirecteur de la revue *Chemins de formation* (www.cheminsdeformation.fr) et président de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF).

Livia Cadei est professeure de pédagogie à la faculté de psychologie de l'Université catholique (UCSC) de Milan. Directrice du *Centro studio sul volontariato e la participazione sociale* (CESVOPS), résidente de la CFC *(confederazione italiana consultori familiari ipirazione cristiana,* ses recherches portent sur les domaines de pédagogie sociale, formation des adultes, éducation familiale, et les pratiques narratives.

Sandrine Cesvre-Auréjac est ingénieure formation et pédagogie au campus des métiers et de l'artisanat d'Indre-et-Loire depuis 2009. Une de ses missions consiste à accompagner les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre du projet de l'établissement en évolution permanente. Elle a été à l'initiative, avec son directeur Gilles Langlo et aujourd'hui Benjamin Déchelle, de recherches-actions visant la professionnalisation des équipes en partenariat avec l'Université de Tours. La recherche-action est pour elle un moyen d'innovation individuelle et collective, plaçant chacun à équité dans la prise de risque, quelle que soit sa fonction dans la structure.

Myriam Cochin est formatrice en histoire-géographie-français au sein de l'unité « Alimentation » du campus des métiers d'Indre-et-Loire. Elle exerce ce métier depuis 1995, avec une expérience en collège et lycée traditionnels, un poste en formation continue, une longue et riche période en maisons familiales et depuis trois ans au CFA. Elle a suivi un parcours universitaire dit classique, avec une maîtrise d'histoire et dernièrement un master 2 « Histoires et cultures de l'alimentation », complété par un CAP cuisine qui lui a permis de vivre la formation par apprentissage.

Isabelle Dufour exerce en tant que formatrice au campus des métiers d'Indre-et-Loire depuis 1994. Elle a durant cette période eu l'opportunité d'intégrer les différentes unités de métiers et de développer plusieurs diplômes (métiers de l'alimentation, horlogerie, bac services, BTS en mécanique...). Elle a coordonné l'unité « Beauté et bien-être » à mi-temps de 2005 à 2017.

Jean-Claude Gimonet a été moniteur et directeur de maisons familiales puis directeur du Centre national pédagogique des maisons familiale rurales. Docteur en sciences de l'éducation, il a publié divers ouvrages (dont en 2009 *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des MFR*, aux éditions L'Harmattan) et articles en France et à l'international (notamment en Amérique latine) sur les pédagogies de l'alternance.

Johann Joubert, après un DEA de philosophie, a travaillé autour du conte pour enfants. Durant quelques années, il a été intervenant spécialisé dans l'écriture de contes au sein des écoles primaires. Fort de cette expérience pédagogique, il s'est ensuite orienté dans le domaine de l'enseignement du français auprès d'apprentis. Actuellement formateur au CFA de Joué-lès-Tours, il applique une pédagogie souple et ouverte où chacun a la liberté de se raconter.

Gilles Langlo est titulaire d'un diplôme supérieur de travail social. Il a dirigé un centre d'accueil et d'orientation et un centre d'hébergement et de réinsertion pendant douze ans puis a été directeur du campus des métiers de 1991 à 2017. Il a animé le groupe régional des directeurs de CFA de chambre de métiers de 1994 à 2017 ainsi que le groupe national recherche et prospective de l'APCMA de 1997 à 2001. Il a été président de l'Ardir Centre de 2004 à 2013. Membre du bureau national de la Fnadir à partir de 2006, il en a été le vice-président puis le président de 2010 à 2016.

Sophie Lecomte a intégré le CFA de la chambre des métiers d'Indre-et-Loire en 1991 en tant que professeure en économie sociale et familiale et en hygiène alimentaire. En 2008, elle a accepté le poste de responsable d'unité du secteur alimentaire. Elle a alors exercé cette activité pendant dix ans, période durant laquelle elle a encadré une équipe de vingt formateurs au sein d'un secteur comptant environ 450 apprentis. Accompagner les apprentis, les formateurs ainsi que les maîtres d'apprentissage faisait partie intégrante de sa mission, de même que la promotion des filières de l'alimentation.

Daisy Moreira Cunha est docteur en philosophie (université Aix-Marseille). Doyenne de la Faculté d'éducation de l'Université fédérale de Minas Gerais (UFMG, Belo Horizonte, Brésil), elle est également éditrice de la *Revista Trabalho e Educação* (UFMG).

Gaston Pineau est professeur honoraire à l'université de Tours et chercheur émérite à l'université du Québec à Montréal et enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Tours. Depuis sa retraite, il est chercheur émérite au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'éco-citoyenneté (Centr'Ère) de l'Université du Québec à Montréal.

Damien Redouin est formateur en français-histoire depuis septembre 2006 au campus des métiers et de l'artisanat d'Indre-et-Loire, au sein de l'unité mécanique. Sa posture de formateur accompagnant s'est consolidée grâce aux formations suivies dans le cadre du Fonds régional d'innovation pédagogique (FRIP) : l'entretien d'explicitation et le portfolio.

Romain Rizzo est formateur au campus des métiers d'Indre-et-Loire. Ses sept années d'apprentissage lui ont permis de se former dans différentes entreprises aux métiers de boulanger, pâtissier et chocolatier du CAP au BTM. Ce système de formation lui a apporté de solides compétences professionnelles et l'acquisition des valeurs de l'artisanat. Une expérience professionnelle au Canada est venue enrichir son parcours professionnel.

Rui de Souza est titulaire d'un doctorat de physique (2001, Tours) et d'une licence GA3P (2007, département des sciences de l'éducation de l'université de Lille). Il a intégré le campus des métiers d'Indre-et-Loire en 2003 pour occuper le poste de professeur de mathématiques et sciences appliquées. Il a participé et animé de nombreux projets de développement des TICE (Moodle, e-learning, plateforme FAD) et a mené une réflexion sur l'accompagnement des apprentis vers

l'autonomie dans les processus d'apprentissage dans le cadre de son mémoire de licence. Il occupe le poste de responsable d'unité de formation « Mécanique automobile/motocycles » depuis 2017.

Eddy Trotin, ingénieur, est professeur en mathématiques/sciences au campus des métiers et de l'artisanat d'Indre-et-Loire depuis dix ans. Ses travaux portent sur la vulgarisation des savoirs de base, l'accompagnement à la verbalisation des prérequis et des facteurs influant le processus de socialisation professionnelle des apprentis(e)s dans le cadre du Fonds régional d'innovation pédagogique (FRIP) et du Plan régional de formation apprentissage (PRFA).

Stéphanie Villaire a exercé en tant que formatrice au campus des métiers d'Indre-et-Loire depuis 1996. Puis elle a pris la responsabilité pédagogique de l'unité « Métiers d'art et du cuir » en octobre 2015, tout en continuant à intervenir sur des séquences de formation.

Collection « Passage aux actes »
Ouvrages parus

Françoise Simonet-Tenant (dir.)
Le propre de l'écriture de soi, 2007

Myriam Klinger (dir.)
Héritage et actualité de la polémologie, 2007

Thierry Goguel d'Allondans (dir.)
Éducation renforcée. La prise en charge des mineurs délinquants en France, 2008. Préface de Jean-François Gomez

Martine Lani-Bayle & Marie-Anne Mallet (dir.)
*Mai 68. Regards intergénérationnel*s, 2008

Jacques Ardoino & Georges Bertin (dir.)
Figures de l'autre, 2009

Sylvain Ferez & Julie Thomas (dir.)
Sport et VIH. Un corps sous contrainte médicale, 2012

Thierry Goguel d'Allondans (dir.)
Sites qualifiants. Une nouvelle dynamique de l'alternance, 2012

Florence Giust-Desprairies
Un lieu pour habiter le monde. Être directeur d'un établissement de personnes polyhandicapées, 2013
Avec le concours de Marie-Caroline Artaud

Sébastien Ruffié & Sylvain Ferez (dir.)
Corps, Sport, Handicaps. Tome 1. *L'institutionnalisation du mouvement handisport (1954-2008)*, 2014

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2021). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers*. Paris : Téraèdre.

Anne Marcellini & Gaël Villoing (dir.)
Corps, Sport, Handicaps. Tome 2. *Le mouvement handisport au XXIe siècle. Lectures sociologiques*, 2014.

Béatrice Mabilon-Bonfils, Anissa Belhadjin, Luc Dall'Armellina & Sébastien Pesce (dir.)
Je chante donc je suis. Tome 1. *Ethnicité, musique et politique*, 2016.

Béatrice Mabilon-Bonfils, Anissa Belhadjin, Luc Dall'Armellina & Sébastien Pesce (dir.)
Je chante donc je suis. Tome 2. *Ethnicité, musique et expériences*, 2016.

Frédérique Montandon & Carla Schelle (dir.)
Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels
Une approche interculturelle à l'école et en formation, 2016