

HETERO/AUTO-ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET ALTERNANCE

Jean-Marie LANDREAU,
directeur du Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales,
docteur en sciences de l'éducation

■ Ce n'est pas un hasard si les Maisons Familiales Rurales ont inclus dans leur titre depuis 1968 le terme Orientation. Cette intégration résulte d'un travail entre les représentants de chaque association qui permet de dégager lors de l'Assemblée Générale du 23 Avril 1968 (Lien n° 130, 1968) les préceptes d'une orientation réussie (Lien n° 143, 1970) :

- l'orientation c'est quelque chose qui change ;
- l'orientation doit correspondre aux goûts et aux possibilités du jeune ;
- l'orientation doit donner le goût de se développer continuellement.

La réflexion conduite au cours de cette période a lieu au moment où l'orientation agricole pose, selon les propos du Ministre de l'Agriculture de l'époque Edgar Faure, un problème. Ainsi juge-t-il nécessaire que : *"Pour les fils d'agriculteurs qui préfèrent rester à la campagne, une de nos tâches (est) de leur fournir des possibilités d'emplois para-agricoles et non agricoles en milieu rural..."* (Lien n° 130, 1968).

Aujourd'hui dans un contexte socio-économique indéterminé, il semble que la question de l'orientation professionnelle des jeunes et adultes en alternance se pose avec encore plus d'acuité que quand il s'agissait d'orienter les fils d'agriculteurs. Ainsi, la multiplication des filières de formation dans le système scolaire, l'accroissement de la mobilité sociale et l'accélération des mutations techniques complexifient de plus en plus l'orientation scolaire et professionnelle. Dans cette mouvance socio-économique indéterminée, notre propos cible plus précisément la construction de l'orientation par le jeune en formation alternée et son accompagnement en tentant de penser à son gain en autonomie.

Paradoxalement, l'accroissement de l'autonomie ne peut se faire que sous la dépendance¹. Notre ambition, ici, est d'élucider quelques pistes de réflexion qu'anime la question suivante : comment se tissent, chez l'alternant², les interactions

¹ E. Morin (1990, p. 89) conçoit l'autonomie en relation avec l'idée de dépendance, il pense : *"être sujet, c'est être autonome tout en étant dépendant"*.

² Par alternant, il convient de comprendre l'adolescent, voire le jeune adulte en formation alternée de type intégratif.

contribuant à la construction de son orientation ? En s'intéressant à la compétence à s'orienter que développe l'alternance chez l'individu, cette question nous conduit à interroger la pratique pédagogique de l'alternance dans son rapport avec l'orientation.

PRATIQUES D'ORIENTATION

L'évolution du contexte socio-économique a été accompagnée de pratiques d'orientation différentes qui peuvent se résumer au triptyque suivant :

- orientation diagnostic-pronostic,
- orientation sélection,
- orientation éducative.

ORIENTATION DIAGNOSTIC-PRONOSTIC

C'est la plus ancienne du XX^e siècle. Appelée formelle par M. Duru-Bellat (1988, p. 17), elle consiste en un appariement entre les profils individuels et professionnels (professiogramme). Ici, le projet professionnel est considéré comme immanent dans une mouvance socio-économique déterminée et statique. Après une démarche psychométrique, un entretien clinique avec un conseiller d'orientation permet à ce dernier d'énoncer l'objet du projet pour la personne orientée. Dans ce cas, l'orientation poursuit certes des objectifs d'ordre social mais surtout d'ordre économique. N. Baudouin (2008, p. 20) rappelle qu'un décret de 1922 définit l'orientation professionnelle comme : *"L'ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie, et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes morales, physiques et intellectuelles"*. Cette pratique, qui a dominé dans les années 1960 auprès des jeunes, prévaut encore pour certaines actions de recrutement (écoles, entreprises...).

ORIENTATION SELECTION

Souvent ponctuelle, elle consiste en un appariement entre les résultats scolaires et les exigences des filières de formation. Ici, le projet professionnel est délaissé au profit des résultats scolaires, ou disons que le projet professionnel doit émerger lorsque l'étudiant est en situation d'échec scolaire. F. Dubet (1991, p. 39) confirme cette pratique lorsqu'il écrit qu'elle s'adresse aux élèves : *"...qui sortent des rails, les élèves en difficulté seront tenus de choisir"*. Dans ce cas, l'école représentée dans la plupart des cas par le professeur titulaire de la classe de l'élève concerné, semble piloter l'orientation de ce dernier.

ORIENTATION EDUCATIVE³

L'orientation éducative empreinte d'une démarche constructiviste est la plus récente. Elle n'est pas sans rappeler une conception anticipatrice expérimentée par A. Léon au milieu des années 50 sous la forme *d'une psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Elle émerge au Québec au début des années 1970 lorsque l'environnement socio-économique est de moins en moins statique (crise pétrolière, chômage, avancées technologiques...). Cette pratique se conçoit dans une perspective dynamique entre le sujet et l'environnement en postulant que : "...le monde professionnel peut être constitué en objet d'étude et d'apprentissages cognitifs" (D. Pelletier et B. Dumora 1984, p. 28) et l'émergence du sujet humain approfondissant subjectivement sa motivation. De cette dimension interactionniste, qualifiée d'activation par les québécois, s'amorce la construction du projet d'orientation qui s'inscrit dans un processus de questionnement alimenté au gré des expériences et des rencontres faites par la personne qui s'oriente.

L'esquisse des pratiques énoncées précédemment met l'accent sur ce qui les différencie. S'amorce, notamment, une opposition entre les orientations sélection et diagnostic-pronostic et l'orientation éducative. Les premières trouvent leur origine dans les approches traits-facteurs que l'on peut identifier dans la DIC (Dépendance Indépendance à l'égard du Champ) de M. Huteau⁴ ou la typologie de J. Holland⁵. Par contre, l'orientation éducative s'inscrit dans une approche développementale en prenant appui sur la pratique non directive initiée par C. Rogers. Dans les pratiques d'orientation diagnostic-pronostic et sélection, nous repérons un sujet-objet. Le pilotage est assuré par une institution (l'école, le Centre d'Information et d'Orientation,...) tandis que de l'autre pratique émerge un sujet-auteur/acteur de son orientation ce qui n'exclut pas les institutions qui se positionnent comme accompagnatrices.

³ B. Dumora voit poindre dans les écrits de N. Baudouin une approche clinique des réalités psychiques qui s'oppose aux certitudes de l'expertise psychométrique et à l'engouement un moment illusoire d'une approche éducative. L'approche clinique, selon B. Dumora (2008, p. 7), "*confère toute leur place au désir, à l'intériorité, à l'inconscient et à ses déterminismes, aux aléas de l'histoire personnelle et familiale et aux assignations de places ainsi qu'aux failles, aux manques, aux deuils non effectués, c'est-à-dire au travail du négatif*".

⁴ Ce modèle de décision et d'apprentissage vocationnel de M. Huteau (273 p., 1987) véhicule une dimension réductionniste, si dans ce cadre, le choix professionnel se limite à un appariement entre l'individu et le monde du travail dans un champ relativement statique. Utilisé avec discernement, ce modèle peut constituer une source d'information sur l'image de soi.

⁵ La théorie de J. Holland (1985) offre la possibilité de classer la plupart des gens selon six types de personnalité qui vont correspondre à six types d'environnement identiques selon cette théorie, il s'agit de rechercher la congruence ou correspondance entre le type de personnalité et le type d'environnement. Cette pratique relève en premier lieu d'une approche traits facteurs.

PRATIQUES D'ORIENTATION : SUJET-OBJET ET/OU SUJET-AUTEUR/ACTEUR

Les pratiques d'orientation énoncées précédemment nous amènent à suggérer l'émergence d'un sujet-objet de son orientation chez les pratiques diagnostic-pronostic et sélection et un sujet-auteur/acteur de son orientation dans l'approche éducative de l'orientation. Il nous paraît opportun de développer cette dichotomie.

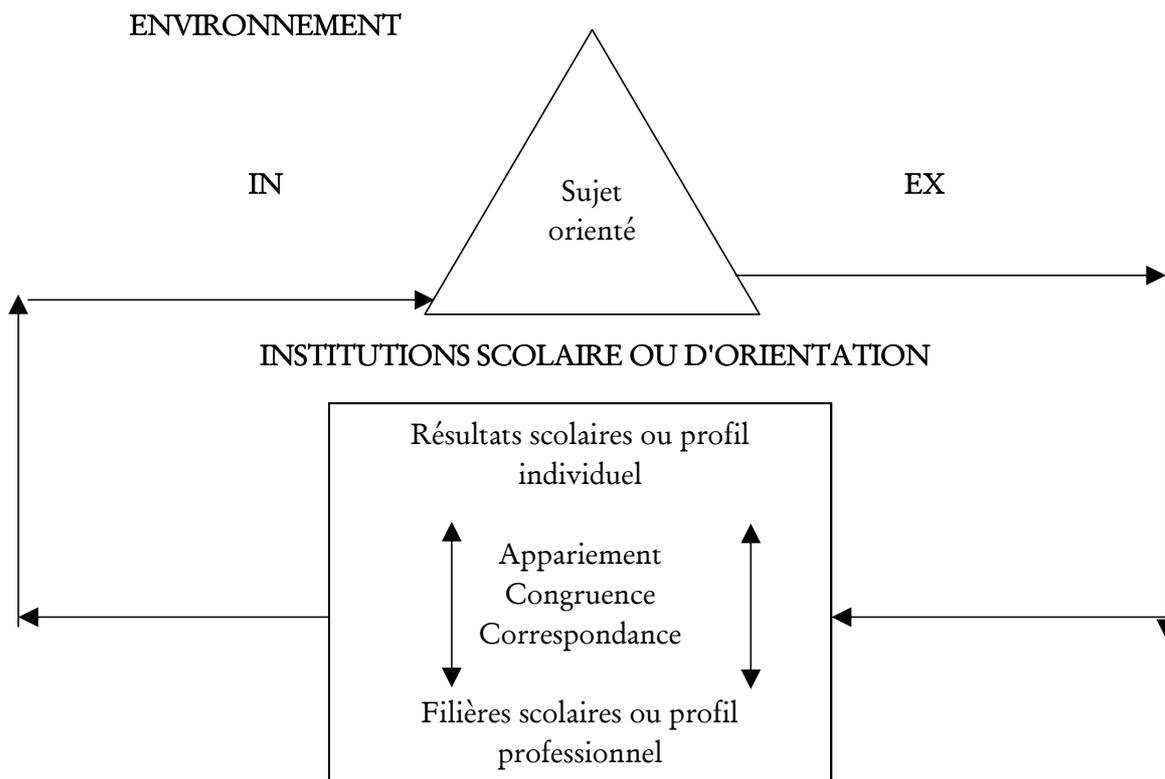
PRATIQUES D'ORIENTATION DIAGNOSTIC-PRONOSTIC OU SELECTION ET SUJET-OBJET

La dichotomie qui se dégage lors de l'esquisse des pratiques d'orientation nous permet d'associer l'orientation diagnostic-pronostic et l'orientation sélection. Elles ont une vision mécaniste de l'homme lui procurant une connotation positiviste qui s'apparente à la théorie de la commande (première cybernétique). Selon un cadre épistémologique plus général, les sciences de la commande désignent la volonté de gouverner les systèmes en contrôlant les entrées et les sorties⁶. Il émerge deux niveaux d'organisation : l'environnement siège de la commande (contrôle) et l'état du système commandé (contrôlé). Dans les pratiques d'orientation diagnostic-pronostic et sélection, la commande s'identifie à l'institution (école, centre d'information et d'orientation,...) ou son représentant placé comme l'observateur-concepteur-pilote⁷ du sujet s'orientant. Un tel modèle "ignore" le point de vue du sujet avec ses finalités et le sens propre qu'il construit et investit. En bref, comme l'écrit G. Lerbet (1994, p. 21), il oublie : "... son autonomie". D'après cette description, nous identifions donc un sujet-objet de son orientation dit sujet orienté que l'on peut modéliser de la sorte :

⁶ Cf. J.P. Dupuy (1992, p. 225), pour qui le paradigme de la première cybernétique est, celui : *"... de la gouverne, de la commande, du gouvernement, n'a jamais pensé les rapports d'un système à son environnement autrement que sur le mode du contrôle à son contrôleur"*.

⁷ J.P. Dupuy utilise ce terme lorsqu'il évoque l'automate par lequel passent les instructions imposées de l'extérieur puis, il ajoute : *"... on ne doit pas penser les systèmes naturels organisés autrement que dans son moule"*, *ibid.*, p. 225.

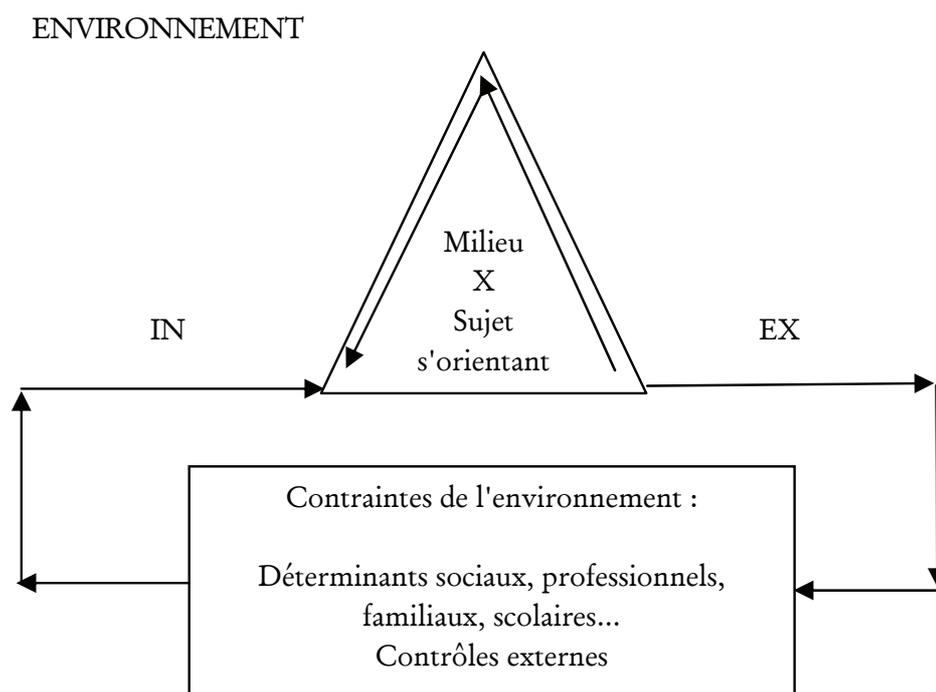
Figure 1. *Pratiques d'orientation diagnostic-pronostic ou sélection et sujet-objet.*



PRATIQUE D'ORIENTATION EDUCATIVE ET SUJET-AUTEUR/ACTEUR

La pratique éducative de logique constructiviste pense, en revanche, les rapports entre le sujet s'orientant et l'environnement, sur un mode interactionniste. A ce propos, il n'est pas considéré comme un individu muni d'un niveau préconceptuel, d'une structure stable et hiérarchisée, des goûts et des désirs qui n'attend plus que l'échéance de l'orientation. Au contraire, dans la pratique éducative de l'orientation, l'individu apparaît comme une organisation capable de construire (re-construire) ou de créer (re-crée) du sens pour lui-même, à partir d'un environnement qui n'est que bruit ou aléa. Il perd, dans ce cas là, une part de la redondance initiale qualifiée de simple répétition des éléments structuraux par H. Atlan (1979, p. 52). Pour toutes ces raisons, cette pratique nous semble s'enraciner dans les théories de l'autonomie (deuxième cybernétique) car elle reconnaît la production originale et singulière de chacun. Ici, nous désignons le sujet s'orientant comme un sujet-auteur/acteur de son orientation soit schématiquement :

Figure 2. *Pratique d'orientation éducative et sujet-auteur/acteur.*



L'ALTERNANCE DES MAISONS FAMILIALES RURALES (MFR) ET PRATIQUES D'ORIENTATION

Avant d'évoquer la pratique ou les pratiques d'orientation en classes de 4^e et 3^e de l'Enseignement Agricole en alternance, il nous semble important de définir les principales caractéristiques de l'alternance des MFR

L'ALTERNANCE DES MAISONS FAMILIALES RURALES

Dès leur création, en 1937, les MFR mettent en place une formation, pour les enfants d'agriculteurs, qui alterne des temps de formation théorique à "l'école" et de formation pratique dans l'exploitation familiale. Comme le souligne D. Chartier (1986, p. 110) c'est de là que naquit l'alternance des MFR. Aujourd'hui à la mode dans les sphères éducatives, la pédagogie de l'alternance est revendiquée et introduite dans maintes structures de formation. De quelles alternances s'agit-il ?

Typologie de l'alternance

Nombre de typologies ont mis en évidence trois grands types d'alternance pédagogique.

L'alternance juxtapositive ou fausse alternance qui fait se succéder des temps de travail pratique et d'études sans aucune liaison manifeste entre eux.

L'alternance approchée associe, dans son organisation didactique, les deux temps de formation dans un ensemble cohérent. Toutefois, il s'agit plus d'une addition d'activités professionnelles et d'études que d'une véritable interaction entre les deux. En outre, les alternants restent en situation d'observation de la réalité sans avoir les moyens d'agir sur elle.

L'alternance intégrative ou réelle met l'accent, comme l'exprime D. Chartier (1982, p. 126), sur l'intégration entre les différents temps de formation (milieu de vie socioprofessionnelle et milieu de vie scolaire) qui se complètent et s'enrichissent mutuellement. C'est celle qui, selon J. Clénet (2000), autorise les intégrations et l'autonomisation progressive : *"C'est quand l'alternant peut "s'approprier", c'est-à-dire de manière propre, ses savoirs par nature singuliers et sa situation d'alternant"*. Les conditions d'une alternance éducative énoncées par A. Geay (1998, p. 173) s'inscrivent aussi dans cette perspective lorsqu'il évoque la nécessité pour l'apprenant de se constituer une expérience en vraie grandeur où il est engagé. Il convient aussi que cette expérience soit ré-évaluée avec le tuteur ou maître d'apprentissage ou de stage et exploitée didactiquement dans le cadre de l'enseignement : *"à travers un travail d'explicitation interdisciplinaire des situations complexes vécues sur le terrain"*.

L'alternance des MFR, considérée comme l'une des plus élaborées, s'identifie donc à l'alternance intégrative. Pensée comme un temps plein de formation, elle inverse, selon N. Denoyel (2005, p. 82), le processus traditionnel par lequel on apprend à l'école pour ensuite appliquer des savoirs dans le milieu socioprofessionnel. Ainsi, le stage pédagogique en alternance entre d'abord, comme l'exprime J.N. Demol (2008, p. 14) par l'interrogation et non pas par la réponse. Il est fondamental, souligne A. Duffaure (2005, p. 103), pour l'intelligence de s'exercer à interroger, à formuler des raisonnements après des observations et des confrontations avec d'autres, après la mise à l'épreuve dans le concret de l'action professionnelle. Partir de l'expérience pour aller vers des savoirs plus théoriques puis à nouveau vers l'expérience et ainsi de suite, nécessite des outils pédagogiques pour créer du lien et du liant, de l'interactivité entre les différents espaces-temps.

Des outils pédagogiques

Pour explorer et formaliser les savoirs de l'expérience et de l'environnement, les MFR ont imaginé un certain nombre d'outils pédagogiques dont :

- le plan d'étude, appelé initialement le plan de conversation, qui s'apparente à un questionnement structurant provenant d'une recherche menée en commun par les jeunes et le formateur lors de la session passée à la MFR. Il permet en retour sur le lieu de stage un dialogue entre le maître de stage et le jeune sur une activité conduite en stage. Le plan d'étude rend donc le jeune interrogateur sur une activité donnée dans laquelle il est impliqué.

- Le cahier des études : Le jeune met par écrit le dialogue qui résulte de sa rencontre avec le maître de stage dans un cahier des études appelé autrefois cahier d'exploitation familiale pour les garçons et cahier de maison pour les filles. Dès le retour à la MFR, le cahier est corrigé par le formateur. Ici, s'amorce un temps d'échanges privilégiés entre l'alternant et le formateur sur la rédaction proprement dite et sur le contenu. Véritable fil d'Ariane de la continuité de production de sens, comme le qualifie G. Lerbet (1990, p. 81), le cahier des études met en marche un processus d'élucidation de la part du jeune et du professionnel interpellé. Ce dernier est amené à formaliser sa pratique, source la plupart du temps, d'une connaissance empirique quasi-inconsciente.
- La mise en commun constitue le troisième outil de ce triptyque. Après les observations, les interrogations, au sein du milieu socioprofessionnel, consignées dans les cahiers des études, les données recueillies sont mises en commun à la MFR. La mise en commun est une activité essentielle car elle fait le lien entre l'expérience vécue par les alternants et les autres activités réalisées à la MFR (cours, visites d'études,...). La mise en commun est un temps de confrontation, de comparaison, de réponses à des questions et de formulation de nouvelles questions avec l'ensemble du groupe. Autrement dit, si le passage sur le terrain professionnel a aidé à générer de l'intérêt en faisant émerger du sens projeté, la mise en commun aide à aller plus loin dans la conquête du sens qu'elle n'épuise pas pour autant.

Enfin, l'alternance intégrative des MFR est une recherche-action-formation où le temps passé dans le milieu socioprofessionnel précède le temps passé en classe. Il s'agit, pour l'alternant, non pas de consommer des savoirs tout faits mais de les construire en continu par un cheminement entre l'action et la réflexion, entre la pratique et la théorie, entre les savoirs de l'expérience et les savoirs académiques. Dans ce cas, le jeune est acteur de sa formation. Cette alternance signifie aussi que l'orientation ne va pas se dérouler dans une salle de classe mais, au contraire, elle va résulter :

- De l'implication de l'adolescent dans la vie, dans des situations scolaires et professionnelles, c'est en particulier le début de la construction d'une expérience professionnelle.
- Des rencontres, car comme l'exprime D. Chartier (2001, p. 75) : "*Dans une formation par alternance il y a forcément rencontre...*" ce qui doit induire poursuit-il dialogue et échange. Il est donc indispensable de mettre les partenaires (familles, maîtres de stage) en situation de dialogue pour qu'ils puissent s'exprimer sur ce qu'ils savent.
- De la confrontation au "réel" des projets ou idées.

Dans ce cas, le processus d'orientation est plus proche d'une pratique éducative que des pratiques diagnostic-pronostic et sélection. Qu'en est-il dans les classes de 4^e et 3^e de l'Enseignement Agricole en alternance ?

VERS UNE PRATIQUE EDUCATIVE DE L'ORIENTATION EN CLASSES DE 4^e ET 3^e D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN ALTERNANCE⁸

Souvent appelées classes d'orientation, les classes de 4^e et 3^e en MFR accueillent des jeunes issus du collège qui, souvent, ont connu une orientation sélection. Quelques appréciations relevées sur des bulletins trimestriels accèdent ces propos :

- *"orientation compromise..."*,
- *"résultats trop faibles pour envisager poursuivre ses études"*,
- *"il faut penser à l'orientation, ce sera dur l'an prochain"*.

Au cours de l'année scolaire 2004/2005, nous avons réalisé une enquête auprès de 200 jeunes en classes de 4^e et 3^e en MFR dans la région Pays de Loire. Dans le questionnaire, l'une des questions était : *"Dans ta formation à la MFR cette année, qu'est-ce qui t'aide dans ton orientation ?"*. Les réponses recueillies sont :

- 100 % des jeunes : le travail en stage,
- 95 % des jeunes : les discussions avec les formateurs,
- 80 % des jeunes : le bilan entre le jeune, le formateur et la famille,
- 70 % des jeunes : les discussions en famille,
- 60 % des jeunes : les études réalisées en stage et les mises en commun avec le groupe.

Ces quelques chiffres confirment en quoi le processus d'orientation ne se réduit pas à des résultats scolaires mais, au contraire se construit avec le travail réalisé en stage, avec les rencontres et les échanges qu'induit l'alternance intégrative. Les résultats ci-dessus mettent l'accent sur le stage et les activités qui s'y rattachent (Plan d'étude, mise en commun...). Dans ce cas, il s'agit d'un stage qui s'inscrit dans la durée intitulé par A. Duffaure (1979) de stage pédagogique ou d'alternance que nous appelons stage de formation, d'éducation et d'orientation contrairement aux stages ponctuels, limités dans le temps que nous qualifions de stages découvertes d'un métier ou d'une entreprise. Le stage de formation d'éducation et d'orientation permet :

- de s'installer pour agir au sein d'une entreprise ;
- de prendre des responsabilités ;
- de progresser dans l'exigence, le maître de stage est plus exigeant sur le travail réalisé après quelques mois de stage ;
- de prendre des risques sur le plan personnel (ne pas être à la hauteur, ne pas être compétent...) ;
- de mieux se connaître et connaître les autres (s'ancrer professionnellement au sein d'une équipe...) ;

⁸ Depuis la loi Rocard du 31 décembre 1984, les classes de 4^e et 3^e en MFR se sont appelées 4^e et 3^e à rythme approprié puis 4^e et 3^e préparatoires ou technologiques et enfin 4^e et 3^e de l'enseignement agricole depuis 2005.

- d'installer une confiance réciproque avec une équipe d'adultes ;
- d'identifier les aspects positifs et négatifs du métier car ils évoluent avec le temps ;
- de découvrir la variété du métier (les saisons, les fêtes...)

L'alternance aide l'alternant à se construire un statut, à conquérir une position sociale qui donne du sens au présent. Dans ce cas, le jeune est placé au cœur du processus de formation et donc d'orientation ce qui nous renvoie à l'un des postulats d'une pratique éducative de l'orientation qui voit le sujet humain approfondissant subjectivement sa motivation. Se dégage aussi une dynamique interactionniste entre l'environnement socioprofessionnel et l'alternant qui fait aussi écho à l'un des préceptes d'une orientation éducative.

Afin d'approfondir le processus autonomisant repéré ci-dessus, il me semble opportun de faire une approche intensive à partir de deux études de cas.

L'ALTERNANT SUJET-OBJET ↔ SUJET-AUTEUR/ACTEUR DE SON ORIENTATION

L'idée, dans une alternance intégrative, d'un alternant sujet-objet ↔ sujet-auteur/acteur de son orientation désigne, en quelque sorte, sa double régulation : l'une qui passe par l'intérieur (sujet-auteur/acteur) marquant son niveau d'autonomie ou sa capacité de pilotage et l'autre qui boucle par l'extérieur (sujet-objet) témoignant de son couplage avec l'environnement. Pour évoquer les processus interactifs qui existent entre ces deux pôles nous avons conduit des entretiens non-directifs avec deux alternants que nous prénommons Franck et Michel issus des classes de 4^e et 3^e évoquées précédemment. Ces entretiens, centrés sur les vicissitudes de leur orientation, se sont déroulés deux années après la sortie de ces classes alors qu'ils terminent un cycle BEPA production animale.

LES POLES "JE M'ORIENTE", "ON M'ORIENTE"

Avec la typologie des pratiques d'orientation esquissée au début du chapitre naissent les pôles "je m'oriente" (orientation éducative) et "on m'oriente" (orientations diagnostic-pronostic et sélection). En quelques mots, le "je" de "je m'oriente" désigne selon les termes de E. Benveniste (1966, p. 228) : *"Celui qui parle et implique en même temps un énoncé sur le compte de "je", je ne puis ne pas parler de moi"*. Ainsi, en employant le "je", la personne se pose comme sujet de son expression verbale. Le "je" indique aussi le niveau d'appropriation du discours par le "je" sujet. Dans ce cas, nous attribuons le "je m'oriente" au sujet-auteur/acteur de son orientation. En revanche, le

"on" de "on m'oriente" auquel nous ajoutons le "il" et le "nous" marque l'impersonnalité, contrairement au "je" qui détermine la personnalité. Les marqueurs d'impersonnalité possèdent une dimension illimitée et confuse qui caractérise l'idée de généralisation⁹. Dans ce cas, le locuteur se place comme objet de son orientation d'où son identification au sujet-objet.

Les invariants linguistiques correspondant aux pôles repérés vont constituer notre grille de lecture du corpus recueilli lors des entretiens non-directifs. Chez chacun des sujets, nous allons identifier les pôles "je m'oriente" et "on m'oriente". Quelques extraits puisés dans le discours de Franck et Michel vont nous aider à illustrer leur activité.

LA DIALECTIQUE "JE M'ORIENTE" ↔ "ON M'ORIENTE" CHEZ FRANCK ET MICHEL

La distinction opérée entre les deux pôles doit nous permettre d'identifier l'intensité de l'activation (dialectique) d'un pôle à un autre ou du passage dans le temps d'un pôle vers un autre. Dans une alternance intégrative, cette activation nous semble aller de pair avec l'interaction initiée entre l'alternant et son entourage professionnel, familial et scolaire.

L'alternant Franck : du ON au JE

Franck vient du milieu ouvrier. Au cours des classes de 4^e et de 3^e, il a longtemps hésité entre le métier de maçon et celui d'agriculteur qui fut son choix en fin de 3^e. Ces résultats scolaires étaient plutôt médiocres et son milieu familial était plutôt hostile à son choix pour l'agriculture.

Au cours de l'entretien, nous évoquons avec Franck le début de sa formation en classe de 4^e alternée et, en particulier, son choix professionnel. à cet instant, il déclare : *"ON m'avait dit oui ; ça va, ça devrait aller, tu aimes ça (maçonnerie). Mes parents puis des amis avec qui JE travaille quelquefois, tout de suite ILS m'ont dit : ça à l'air de t'intéresser."* Il ajoute : *"JE n'avais pas trop réfléchi au début et JE me suis dit JE vais me mettre dans la maçonnerie."*

Ensuite, nous discutons de son expérience liée aux stages en maçonnerie ce qui l'autorise à prendre position : *"Au début de la première année JE ne faisais que le matériel. JE ne faisais que de la manutention...ON était assez seul. ON était des fois une semaine sans voir personne...J'étais plus stressé au niveau de la maçonnerie..."*

⁹ E. Benveniste (1966, p. 235) voit dans le "nous" un "je" dilaté qui va au-delà de la personne stricte qui lui donne une dimension indéfinie qui existe aussi dans le "on" désigné comme : *"... l'ensemble indéfini des êtres non-personnels"*.

Enfin il s'avoue désabusé par son travail en maçonnerie comme l'attestent les énoncés ci-dessus ou le suivant : *"JE ne pensais pas à mon orientation puis...J'ai fait des stages en agriculture, J'ai vu que c'était ça qui me plaisait..."*.

Son expérience en agriculture répond mieux à son attente, l'extrait précédent en atteste. C'est aussi la manifestation du pôle "je m'oriente" qui se confronte au pôle "on m'oriente" comme l'accrédite l'instance verbale suivante : *"ILS (parents) disaient IL n'y a pas trop de travail (en agriculture). Ce n'est pas bon en ce moment. Puis ça n'a pas l'air de te plaire beaucoup." "les (parents) persuader tous les jours leur dire ça va JE travaille mais J'aimerais mieux faire agriculteur... puis ILS voyaient ça ne me plaisait pas rien qu'à voir MON attitude chez MOI."*

Repris chronologiquement, les extraits ci-dessus montrent bien comment dans la formation en alternance des MFR l'adolescent construit son parcours tout en affirmant sa position auprès de ses proches. D'abord émergent des marqueurs d'impersonnalité qui semblent attribuer le choix de la maçonnerie à l'entourage. L'utilisation du "on", personne diffuse et "ils" caractérisant la "non-personne" confirment cette vision. Ici, l'hétéro-référenciation met en avant la place du pôle "on m'oriente". Cependant, à la faveur de certains énoncés, Franck utilise le "je" pour faire part de son indécision. Dans ce cas, l'utilisation du "je" démontre qu'il se place au centre d'une situation floue qui fait partie intégrante de son processus d'orientation. L'expérience vécue en alternance dissipe une partie de ce flou et c'est là que l'on assiste à une montée en puissance du pôle "je m'oriente". Ainsi, l'auto-référenciation manifeste désigne la présence du pôle "je m'oriente" dans son processus d'orientation en alternance. Une émergence qui n'est pas exclusive car, nous le voyons bien, elle se confronte au pôle "on m'oriente".

L'alternant Michel : JE et ON

Michel issu du milieu agricole veut devenir agriculteur. Il réalise son stage de formation, éducation et orientation sur l'exploitation familiale dont la production principale est l'élevage de moutons. Il ne connaît pas de difficultés scolaires. En outre, il a déjà un frère aîné qui a fait la même formation et qui, aujourd'hui, a quitté le milieu agricole.

Chez Michel, des extraits du corpus rassemblés à la suite de l'entretien non-directif valident l'idée d'une dualité entre le pôle "je m'oriente" et "on m'oriente". Lorsqu'il s'exprime sur son choix pour le métier d'agriculteur au moment de rentrée en classe de 4^e alternée : *"D'abord JE suis né dans le milieu... J'en parlais depuis que J'avais loupé ma 5^e... MON frère, IL a fait pareil que moi... Au départ, ON m'a dit c'est ce que tu as envie de faire tu le fais."* On mesure bien la dualité entre les deux pôles.

Quand Michel évoque son orientation au moment de l'entretien, des marqueurs d'auto-référenciation et d'hétéro-référenciation émergent que ce soit pour s'exprimer sur son orientation professionnelle ou scolaire: *"MOI JE voulais continuer dans le mouton... Puis, vu que mon père laisse couler, J'ai décidé de continuer plus loin (après le BEPA). ON avait la possibilité d'être aide familial chez MOI, mais comme IL n'y a pas trop de boulot, JE ne resterai pas... même dans la classe, ON n'envisage pas trop s'installer. De toute façon ça n'a pas l'air de trop mal marcher les études. J'ai la possibilité de continuer."*

Chacune des instances verbales énoncées par Michel montre l'amorce d'un processus d'orientation qui va de finalité (élever des moutons sur la ferme familiale) en finalité (poursuivre les études). Les pôles "je m'oriente" "on m'oriente" y coexistent matérialisant l'auto-référenciation et l'hétéro-référenciation qui contribuent à la production d'un savoir s'orienter.

Finalement, les données de terrain extraites des corpus voient Michel et Franck se placer successivement et simultanément comme auteur/acteur et objet de leur orientation. Cette dynamique naît de l'hétérogénéité des espaces de formation engendrée par l'alternance. Ainsi, chacune des instances verbales traduit l'interaction qui s'amorce entre les alternants et leur environnement socioprofessionnel, familial et scolaire. La volonté d'intégrer les temps de formation les uns aux autres grâce à un outillage pédagogique approprié (p. 7 de ce chapitre) accentue cette dynamique qui nous renvoie à la fonction polémique de l'alternance. Autrement dit, au même titre que cette fonction est l'un des éléments moteurs pour l'éducation dans une formation en alternance, elle est primordiale dans la construction du processus d'orientation pour l'alternant. Ici, nous l'identifions à une dialectique entre le pôle "je m'oriente" et le pôle "on m'oriente". Dans ce cas, le sens produit pour/par l'alternant provient d'une logique des contraires où le pôle "on m'oriente" est la négation¹⁰ de celui "je m'oriente" et, par rétroaction, celui-ci est la négation du premier. Chez les deux alternants considérés, la production (l'auto-production) de savoir s'orienter résulte donc de la confrontation des contraires, faisant d'eux des sujets auteur/acteur et objet de leur processus d'orientation.

¹⁰ La théorie dialectique chez G.F. Hegel, conçue comme étant une dialectique de l'esprit, aspire à la totalité, c'est-à-dire qu'elle souhaite atteindre la vérité. Elle se pense donc comme la réalisation progressive de soi-même vers un absolu (1941, p. 17). La dialectique hégélienne développe également la notion de négativité source d'une logique d'affrontement des contradictions, qui se présentent sans cesse à l'esprit. Ici, ce qui nous intéresse c'est cette logique de contraires et non celle de l'aspiration à la totalité.

La centration exclusive sur les pôles "je m'oriente" et "on m'oriente" telle que nous venons de le faire tend à réduire notre approche. D'une certaine façon, elle procède de la volonté de vouloir éliminer l'indécidable¹¹, qui est le propre de l'autonomie de l'observé. Ainsi, les entretiens conduits avec Franck et Michel révèlent un imbroglio des référents de personnalité ("je", "il", "on" et "nous") qui, du point de vue de l'observateur, demeure essentiellement opaque. De cette confusion semble poindre un enchevêtrement hiérarchique¹² que nous allons tenter d'élucider.

VERS L'AUTO-ORIENTATION DE L'ALTERNANT

La dialectique "je m'oriente" \leftrightarrow "on m'oriente" productrice de savoir s'orienter développe une logique d'affrontement que nous avons élucidée ci-dessus. Dans ces processus dialectiques incessants, une tension existe où l'un des pôles tente de dominer l'autre ce qui, dans le champ de la contradiction, les situe au même niveau éliminant toute idée de hiérarchie. Pourtant, chez l'alternant, le pôle "je m'oriente" prime chez le sujet-auteur/acteur et le pôle "on m'oriente" domine chez le sujet-objet.

Dans l'organisation¹³ de l'alternant, le jeu d'opposition entre les pôles initie une dimension paradoxale qui va dans le sens d'une plus grande complexité que celle identifiée dans le champ de la dialectique. Il pourrait s'agir de récursion entre "je m'oriente" et "on m'oriente". Dans ce cas, la récursion organisationnelle¹⁴ transforme la dialectique en dialogique telle que E. Morin (1990, p. 98) nous l'explique. Désignant une dualité antagoniste, où l'un cherche à dominer l'autre ; l'organisation de l'alternant caractérise simultanément l'action, l'acteur et la transformation temporelle de celui-ci. Cependant, dominer l'autre, et être complémentaire, revient au fait, que

¹¹ Comme le précise G. Lerbet (1992, p. 97), il serait vain de vouloir épuiser le sens extérieur même s'il est : "... *judicieux d'avancer dans les investissements des situations tout en faisant le deuil de leur épuisement*". L'indécidable désigne donc cette absence d'épuisement preuve du vivant et non le signe d'un défaut méthodologique.

¹² Des travaux de Dupuy (1993) inscrivent la hiérarchie enchevêtrée dans les champs du paradoxe et de l'autonomie. Y. Barel (1989, p. 62) lorsqu'il différencie la contradiction et le paradoxe, il introduit la notion de hiérarchie chez le second terme

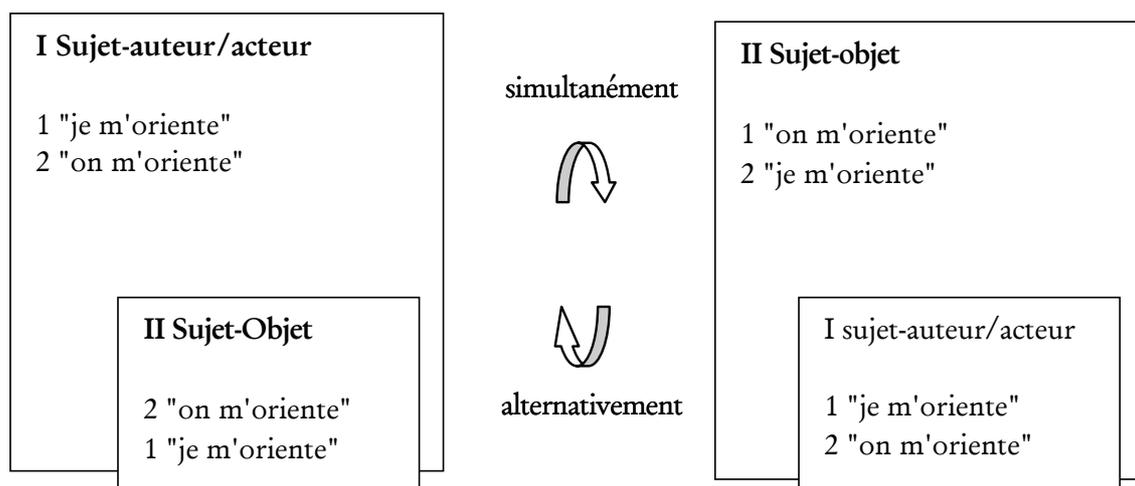
¹³ J.L. Le Moigne (1990, p. 76) considère que le concept d'organisation exprime la dualité de l'action et les résultats. Elle désigne simultanément l'action, l'acteur et la transformation temporelle de celui-ci. Elle est donc l'ensemble des relations propres qu'elle assure ce que nous acceptons pour ce qui est de l'organisation de l'alternant.

¹⁴ Chez E. Morin (1990, p. 99-100), la récursion organisationnelle est l'un des principes qui permet de penser la complexité avec le principe dialogique et celui hologramatique. Il compose la récursion organisationnelle au processus de tourbillon qui rompt avec l'idée de linéarité de cause/effet ou produit/producteur puisque tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit dans un cycle autour constitutif, auto-organisateur et auto-producteur.

l'un ne peut se passer de l'autre. Autrement dit, le sujet auteur-acteur et le sujet-objet sont complémentaires, l'un est nécessaire à l'autre, et antagoniste, l'un s'oppose à l'autre. Les instances verbales de Franck et Michel manifestent cette dualité que nous avons qualifiée initialement de coexistence.

Selon J.P. Dupuy (1992, p. 240), la boucle récursive entre les deux sujets affole la hiérarchie existante : "...sans pour autant l'annihiler". Ainsi, entre les différents niveaux de l'organisation de l'alternant, s'amorce une interversion permanente, une permutation où chacun est tour à tour et alternativement englobant et englobé. De façon éphémère, ils prennent le dessus sans pour autant s'installer comme dominant ou dominé. Ainsi, il existe un entrecroisement des niveaux, l'un qui est de l'ordre du sujet auteur-acteur où le pôle "je m'oriente" domine le pôle "on m'oriente" et l'autre de l'ordre du sujet-objet où la hiérarchie entre les deux pôles est inversée ce qui nous conduit à pouvoir schématiser l'organisation de l'alternant s'orientant ainsi :

Figure 4. *L'organisation de l'enchevêtrement hiérarchique de l'alternant s'orientant.*



Le savoir s'orienter de l'alternant est donc issu de cet enchevêtrement hiérarchique que nous avons tenté de schématiser ci-dessus, où le sujet-objet est la négation et le complément du sujet auteur-acteur, et inversement. Au sein de l'organisation de l'alternant, le point d'entrecroisement labélise son auto-orientation sans pour autant exclure l'autre (hétéro-orientation).

LE FORMATEUR EN MAISON FAMILIALE RURALE : EXPERT ET/OU FACILITATEUR ?

L'accès au niveau de complexité précédent rend acceptable la part d'incertitude existant dans l'organisation de l'alternant qui s'oriente. Cependant, l'émergence du

point aveugle de l'auto-orientation nous questionne sur la place ou le rôle du formateur de MFR dans le processus d'orientation du jeune. (A. Duffaure, 1985, p. 187) précise que : "... en tant que parents, en tant que cadres (formateurs) nous n'avons pas le droit d'orienter". Autrement dit, l'alternant ne saurait être considéré comme un "idiot" cognitif et culturel supposé manipulable par le formateur ou ceux qui l'encadrent (parents, maîtres de stage,...). Si c'est le cas, c'est ignorer la complexité et l'indécidabilité évoquées auparavant. Ainsi, l'affirmation de l'incomplétude condamne l'attitude d'expert qui fait du formateur le sujet connaissant et de l'alternant (sujet à orienter) l'objet d'expertise.

Si les propos ci-dessus balisent, en partie, l'action du formateur en déterminant quelques limites, il nous conduit à penser que celui-ci doit privilégier une attitude, pour reprendre les propos de F. Nové-Josserand (2009, p. 97) d'entraîneur ou de guide plutôt que "d'enseignant". Autrement dit, la fonction du formateur, qualifiée de globale, peut s'entendre comme la capacité à être un bon facilitateur¹⁵ aux intersections des relations sociales, éducatives et formatives variées. Au sein d'une équipe, le formateur est amené à travailler avec le milieu où vivent les maîtres de stage et les familles à connaître et à considérer. A ce titre, il organise et anime la liaison entre la MFR, l'entreprise, les professionnels et les familles. La création et le maniement efficace des outils de l'alternance (plan d'étude, carnet de liaison famille-entreprise-MFR,...) permettent, concrètement, de construire une dynamique relationnelle pour accompagner le jeune qui s'oriente.

Le formateur dans ses relations avec les personnes en formation vise à développer la capacité du groupe à se prendre en charge et celle des personnes à devenir autonome. à ce sujet, le plan de formation¹⁶ d'une alternance à visée intégrative, pour peu qu'il intègre l'expérience de chacun, va engendrer de la variété dans le processus d'orientation et plus globalement dans la formation du jeune. La construction de ce continuum est l'œuvre de l'alternant accompagné des formateurs, parents et maîtres de stage ou d'apprentissage. Ici, le formateur adopte une posture de recherche et de tâtonnement en compagnie de l'alternant et de sa famille. Il aide le jeune à se décentrer de son expérience professionnelle en proposant un processus fait de périodes où l'action prime et d'autres où la réflexion et l'échange sont premiers.

¹⁵ Nous empruntons la notion de facilitateur à C. Rogers (1970, p. 46). Pour lui, le facilitateur doit faire preuve d'empathie et de congruence afin d'installer un climat de confiance dans sa relation avec le jeune qui s'oriente.

¹⁶ Le plan de formation c'est comme l'exprime G. Gautreau (1995, p. 5) : "... la mise en œuvre organisée de l'alternance. Il intègre, d'une part les finalités qui président à la mission éducative de la MFR (autonomie de personne, développement local ...) d'autre part, il prend en compte les buts que désirent atteindre les jeunes et les familles : réussite à l'examen, insertion professionnelle...".

La fonction globale de soutien et d'accompagnement dévolue au formateur de MFR n'évacue pas l'attitude, parfois nécessaire, d'apport de connaissances. Cependant, dans sa fonction, il privilégie une attitude de découverte et d'interrogation à l'égard de l'environnement de l'alternant qui l'oblige à prendre en compte le savoir tiré des expériences personnelles de chacun. Dans ce cas, il est un expert dans la conduite d'une pédagogie de l'alternance capable de penser et piloter une ingénierie de formation qui intègre le vécu de l'alternant et son projet en construction. Il est aussi facilitateur en accompagnant l'alternant dans son processus d'orientation qui est imbriqué à son cursus de formation alterné pour ne faire qu'un.

CONCLUSION : D'UNE ORIENTATION POUR LA VIE A UNE ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE

A la faveur de cet écrit nous avons essayé d'élucider comment l'alternant construit son orientation dans un parcours de formation alternée. Il nous semble initier, produire un savoir s'orienter, c'est-à-dire des capacités à prendre des responsabilités, à décider, à saisir des opportunités, à questionner, à s'adapter, à construire des relations pour l'alternant qui le met dans une démarche d'orientation tout au long de la vie. A ce titre, l'alternance intégrative telle que nous l'avons définie et repérée dans les classes de 4^e et 3^e alternées semble déterminante si :

- elle évite une centration trop forte sur les savoir-faire professionnels ;
- le stage n'est pas trop spécialisé, trop répétitif ;
- elle ne se centre pas uniquement sur l'environnement professionnel du jeune mais qu'elle intègre aussi l'environnement familial et socio-culturel ;
- au cours du cursus, les lieux de stages ne se multiplient pas. Il convient, au contraire, de privilégier un stage de formation, d'éducation et d'orientation qui s'inscrit dans la durée tout en le jalonnant de ruptures à la faveur de stages ponctuels (stages découvertes d'un métier et d'une entreprise) de courte durée.

Finalement, les processus dialectiques repérés répondent partiellement à notre interrogation initiale tout en ouvrant de nouvelles possibilités de réflexions. L'élargissement théorique opéré dans la dernière partie de notre travail ouvre un niveau de complexité qui nous permet de considérer l'autonomie du sujet qui s'oriente (sujet-auteur/acteur) dans une organisation alternante apprenante sans évacuer le sujet-objet de son orientation. Toutefois, qu'elle soit alternée ou non, se pose le problème de l'acceptation des indécidables inhérentes à toutes organisations. Celles-ci n'ont-elles pas la volonté de vouloir privilégier l'institué et dans ce cas tenter d'éliminer les indécidables ? A cet égard, en quoi l'ébauche d'un programme, ou encore d'un projet éducatif, n'a-t-elle pas vocation à " ignorer " l'autonomie des alternants pour privilégier l'hétéronomie ? Ces quelques questions posent également

la problématique de l'accompagnement collectif dans un processus d'orientation. N. Baudouin (2008, p. 203) considère que le travail d'orientation doit être : "... *un travail qui prenne en compte un sujet singulier en mesure de faire des projets professionnels qui soient l'expression de la singularisation qu'il aura pu faire de la situation sociale à laquelle il est confronté* ". Autrement dit, elle milite pour une approche clinique en orientation qui privilégie un accompagnement individualisé plaçant ainsi la personne qui s'oriente au centre du processus d'une orientation tout au long de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*. Paris, France : Seuil.

Barel, Y. (1984). *La société du vide*. Paris, France : Seuil.

Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation. Une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris, France : L'Harmattan.

Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale*. Paris, France : Gallimard.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurecourt, France : UNMFREO.

Chartier, D. (2001). La rencontre et le dialogue, conditions fondamentales pour la réussite d'une formation par alternance. In *L'alternance : une pédagogie de la rencontre* (p. 75-80). Paris, France : ed. universitaires UNMFREO.

Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Paris, France : ed. Universitaires UNMFREO.

Clenet, J. (2000). *Autonomie, compétence et ingénierie de l'alternance*. In article original issu d'une communication faite au colloque INSAT/UTM à l'Université de Toulouse, France. 15, 16 mai 2000

Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme une dialogique. L'alternance une alternative éducative ? *Education permanente n° 163, p. 81-86*.

Demol, J.N. (2008). *Pédagogies et Alternances, Histoires-Actualités ouvertes* Conférence de clôture de la réunion nationale des MFR du Brésil. Vittoria, Brésil.

Dubet, F. (1991). L'orientation à l'école, des choix scolaires ou des stratégies de distinctions ? *Sciences Humaines, n° 10, p. 26-28*.

Duffaure, A. (1979). *L'alternance est-elle une réponse à tout ?* Texte écrit, archives UNMFREO.

Duffaure, A. (2005). *Education, milieu et alternance (2^e ed.)*. Paris, France : L'Harmattan.

- Dumora, B. (2008). Préface. In N. Baudouin, *Le sens de l'orientation. Une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle* (p. 7-12). Paris, France : l'Harmattan.
- Dupuy, J.P. (1993). Les paradoxes de l'ordre conventionnel. In Y. Barel, *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel* (p. 107-123). Paris, France : Seuil.
- Dupuy, J.P. (1992). *Introduction aux sciences sociales, logique des phénomènes collectifs*. Paris, France : Ellipses.
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Gautreau, G. (1995). Plaidoyer pour le plan de formation. *Le lien des responsables*, n° 149, p. 9-10.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hegel, F. (1941). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris, France : Aubier.
- Holland, J. *The occupations finder*. Odessa : FL, PAR.
- Huteau, M. (1987). *Style cognitif et personnalité : la dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Lille, France : Presses universitaires de Lille.
- Landreau, J.M. (1992). Conduites et stratégies de projets d'orientation professionnelle dans les classes de 4^e et 3^e technologiques alternées. In ROPS *Le projet, Un défi nécessaire face à une société sans projet*, (p. 247-257). Paris, France : L'Harmattan.
- Landreau, J.M. (1995). *La dialectique Hétéro/auto orientation professionnelle dans les classes de 4^e et 3^e technologiques en formation alternée. Approche extensive et intensive*. Thèse de doctorat, Université de Tours, France.
- Landreau, J.M. (1997). Alternant, auto-orientation et complexité. In Demol, J.N., *Projet, orientation et évaluation*, (p. 117-132). Paris, France : L'Harmattan.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation psychoprofessionnelle*. Paris, France : Puf.
- Le Moigne, J.L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, France : Dunod.
- Lerbet, G. (1990). *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*. Paris, France : ed. Universitaires UNMFREO
- Lerbet, G. (1992). *Ecole du dedans*. Paris, France : Hachette éducation.
- Lerbet, G. (1994). *Modèles pratiques et pratiques de modèles*. Communication présentée au Congrès Afirse, Aix-Marseille, France. t. I, p. 19-25.
- Morin, E. (1980). *La méthode : la vie de la vie*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe, communication et complexité*. Paris, France : ESF.

- Nové-Josserand, F. (2009). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. (2^e ed.) Paris, France : L'Harmattan
- Pelletier, D. Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Rogers, C. (1970). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris, France : Dunod.
- Varela, J.F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, France : Seuil.