

# POUR UNE MODELISATION DE L'ALTERNANCE/OSCILLATION TOUT AU LONG DE LA VIE

---

*Christian GERARD,  
maître de conférences HDR, Université de Nantes,  
membre de l'équipe Trigone du laboratoire Cirel (EA 4354), Université Lille 1*

■ Enracinée à notre vécu de praticien et d'enseignant-chercheur en éducation, cette recherche sur l'alternance se veut clinique. A notre endroit, aux origines d'un long parcours de vie professionnelle, cette recherche est le procès d'une récursivité opérée sur un vécu. Ici et maintenant, elle traduit une distanciation par rapport à une expérience soutenue et prolongée. Elle est un travail toujours à l'œuvre ! Ainsi, les capacités réflexives, développées en pareilles situations, engagent une posture autoréflexive. Il s'agit d'une intériorité réflexive, générant la "consistance de l'être-en-soi" (Gérard, 2010, 2011). Elle est la capacité du sujet à se réfléchir et à produire des savoirs aux origines de cette expérience potentielle. Cette autoréflexion, couplée à la réflexion, est un mouvement, une alternance et une synchronie, finalisant ce qu'au travers de cette recherche compréhensive nous nommons une alternance/oscillation.

## L'ALTERNANCE/OSCILLATION A L'ŒUVRE DANS LES PARCOURS

A travers ce long parcours, se dessine un "Volume de vie" (Gérard, Guillet *et al.*, 2011, p. 197-216), aux origines duquel nous contextualisons cette recherche qualitative. Dans cette voie, en nous fondant sur quelques-unes de nos pratiques réflexives de formation en alternance, éprouvées dans des contextes variés (MFR, CFA, IUFM)<sup>1</sup>, nous achoppons sur un terrain, plus contemporain pour nous, de formation par alternance à l'Université. Récursivement, les *observations participantes* et nos pratiques réflexives d'accompagnement de stagiaires, formés en alternance et travaillant ce concept en situations, nourrissent nos modélisations. Dès lors qu'elles sont enchevêtrées à une ascèse conceptuelle solide, dit trivialement, ces pratiques réflexives

---

<sup>1</sup> MFR : Maisons Familiales Rurales  
CFA : Centre de Formation d'Apprentis,  
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

et réfléchies génèrent des problématisations *complexes*<sup>2</sup>. Elles créent les conditions de postures anthropologiques, cognitives et sociales, apparentant les processus de modélisation systémique. L'alternance complexe est alors vécue aux origines-mêmes de l'intériorité des sujets, c'est-à-dire aux origines de la consistance de l'être-en-soi.

Une telle problématisation conduit à exposer les fondements d'une méthodologie redevable à "l'action-recherche" (Clénet, 1998 ; Gérard, 2006). Ainsi, en corroborant nos conceptions à l'expérience d'usagers de la formation, se construit une modélisation systémique de l'alternance/oscillation. *A contrario* de l'alternance linéaire, juxtapositive, voire diachronique, se révélant souvent contreproductive, la recherche qualitative, développée ici, met en évidence le bien-fondé d'une alternance synchrone ; à savoir, une alternance vécue depuis l'intériorité des systèmes vivants. Nos travaux concluent sur sa propension à générer l'autonomie des sujets, c'est-à-dire leur capacité à s'assumer dans un environnement qui change.

## DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE A UN PREMIER NIVEAU DE PROBLEMATISATION

---

L'alternance tente de se frayer un chemin dans le clair-obscur des pratiques professionnelles. Elle est un mot, un *maître mot* à la mode, vulgarisé désormais dans le champ de la formation, de l'insertion et de l'éducation. Malgré cela, l'alternance demeure un concept timoré pas toujours reconnu à sa juste valeur. Si l'on s'arrête à une histoire contemporaine, elle a longtemps été considérée comme le refuge des élèves en difficulté. L'alternance est restée jusqu'à peu la solution répondant en partie aux jeunes en *mal d'apprendre* et en recherche de professionnalisation. Et, dans les pays européens de culture latine, en France particulièrement, ce ne sont pas les lois (Bachelard, 1994, p. 172-174), votées en faveur du développement de l'apprentissage et de l'alternance, qui ont suffi à transformer foncièrement le paysage de la formation professionnelle par alternance. Ainsi, comme le précisait Crozier en son temps : "on ne change pas une société par décrets" (Crozier, 1977) ; comme on ne change pas une pratique éducative par décrets. L'alternance habilite des savoirs d'action ne se décrétant pas.

Dans le champ de la formation, l'alternance est restée et demeure encore perçue comme dévalorisante, au rabais pour certains. Et, sans doute, aujourd'hui, le développement de "l'alternance dans l'enseignement supérieur" (Hahn, 2008 a,

---

<sup>2</sup> Nous employons l'adjectif *complexe* afin de décrire l'incomplétude, l'incertitude, l'imprévisibilité, voire la vacuité, constituant le propre de ces problématisations.

2008 b) participe à transformer l'image de l'alternance dans le champ de la formation. Fortement marquée par la réussite du modèle allemand, Edith Cresson, alors Premier ministre du 15 mai 1991 au 2 avril 1992, a tenté de promouvoir les formations par alternance. Elle a présenté le 19 septembre 1991 son projet devant l'UIMM (Union des Industries Métallurgiques et Minières). Ce syndicat professionnel était très favorable à cette redéfinition de l'apprentissage, avec de nouvelles responsabilités proposées aux entreprises. En cinq ans, on devrait aboutir à huit cent mille jeunes dans des formations en alternance, dont cinq cent mille en apprentissage. Aujourd'hui, cette volonté de changement est repérable au niveau de certaines formations d'ingénieurs ; à travers aussi l'expérience des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), trop vite réformés ; sans parler de la longue expérience des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation (MFREO), du Compagnonnage et de certains Centres de Formation d'Apprentis. La crise économique, sociale et identitaire étant, et le besoin de réformes se montrant de plus en plus prégnant, l'alternance réapparaît ; sous quelles formes acceptables et pour quels projets ? Très globalement, nous situons les formes anciennes de l'alternance avec l'expérience des Compagnons dès le Moyen-âge, et au début du siècle passé, à la suite de la loi Astier (1919), avec l'avènement de dispositifs de formation par alternance au sein des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation (1937) et de certains Centres de Formation d'Apprentis, par exemple. De curative et choisie par défaut qu'elle était, nous augurons aujourd'hui qu'elle devienne un processus de formation à part entière ; en harmonie avec notre conscience éthico-morale, plus que jamais requise, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle.

Le projet de cette contribution est alors d'accompagner l'émergence de formes *acceptables* d'interventions en éducation, souples et durables, se renouvelant au gré des problématisations actionnées en contexte. A travers notre projet de discriminer la nature complexe du vivant, nous distinguons les adjectifs durable, soutenable et acceptable. Le durable est un vœu. Il ne dit rien des conditions et des finalités humaines qu'il vise. Un développement soutenable est un développement acceptable. Il l'est pour les humains qui l'engagent. La durabilité connote la diachronie, la *soutenabilité* ; et, l'acceptabilité la synchronie. En cela, la problématisation est de l'ordre du vivant et pas seulement de l'ordre des injonctions aussi nécessaires soient-elles !

## PROBLEMATISER, AFIN DE COMPRENDRE LES ENJEUX DE L'ALTERNANCE

---

Cette recherche s'inscrit dans le courant problématisant d'une alternance synchrone. Elle interroge le sens de nos actions en convoquant nos intelligences. Nous nommons cette alternance complexe, alternance-oscillation<sup>3</sup>, afin de dévoiler son versant caché ; c'est-à-dire son essence synchronique se dévoilant dans, par, et à travers l'action. Cette alternance-oscillation engage une variété de questions. Comment accompagner ces alternances en émergence, ces nouvelles conceptions de la formation ; et, au-delà, cette nouvelle culture de la professionnalisation ? Comment accompagner et soutenir ces formes en devenir (alternance, parcours, trajet, formation tout au long de la vie, reconnaissance de l'expérience, accompagnement, bilan de compétences, etc.) ; afin qu'elles ne sombrent pas dans des formes stériles du "toujours plus de la même chose" ? Comment le professionnel s'approprie-t-il ces nouveaux artefacts plausibles, le conduisant à concevoir, à construire, et à pratiquer ? Comment les met-il en œuvre pour lui-même, dans son institution et dans sa cité ? Qu'est-ce qui change ? Pour quelles fins ? Voilà des questions que tout un chacun est conduit à se poser en ces périodes où beaucoup de repères se dérobent devant nos horizons aujourd'hui.

Poser une conception complexe de l'alternance dans le champ de l'éducation, c'est accompagner le processus d'alternance en émergence. En privilégiant "l'autoréflexivité" à l'origine de l'expérience et des pratiques, elle s'efforce de s'en distancier en convoquant l'externalité des théories et des pratiques sociales et professionnelles. Notre parti pris opératoire, conceptuel et épistémologique cherche à faire primer la pédagogie de l'alternance dans son acception synchrone ; les fins agissant sur les moyens, comme les moyens agissent sur les fins. Pour se faire, il engage des processus résolument inductifs, posant les fondements de l'abduction et de la *réursion* ; voire, de la "renversabilité et de la réversibilité" (Lerbet, 1995, p. 143-152). Ainsi, fort de la variété des territoires, des contextes, des cultures, des niveaux d'études auxquelles elle s'adresse, cette alternance requiert de différencier la singularité des systèmes éducatifs et formatifs qui la prône.

---

<sup>3</sup> Notre conception de l'alternance devenant alternance/oscillation, s'est développée alors que nous réalisons un voyage d'études à Alger, en mai 2007. Face à la Méditerranée, nous représentant l'Europe, advenait à notre esprit une culture identique et, paradoxalement différente, entre l'Algérie et la France.

Opérée aux origines de l'alternance/oscillation, cette œuvre synchrone enracine, fonde et relie trois types de corpus mobilisés dans cette recherche. Ces corpus procèdent :

- de professionnels réflexifs ;
- de chercheurs professionnels engageant des travaux de thèse ou les ayant soutenus ;
- de chercheurs professionnels reconnus accompagnant des recherches cliniques sur l'alternance, ou/et sur des concepts s'y rapportant (ingénierie, accompagnement, reconnaissance et validation de l'expérience, formation tout au long de la vie...). Notre pratique professionnelle d'enseignant-chercheur confronte les pratiques, les théories et la réflexivité des auteurs-acteurs engagés. Il y a là une position que nous affinons au gré de nos pratiques réflexives, voire autoréflexives.

Cette position nous conduit à poser, depuis ces trois types de corpus, trois fonctions initiées par l'alternance synchrone. A l'œuvre dans l'alternance/oscillation, ces fonctions :

- se fondent dans l'action. Elles engagent le *faire* dans son acception pragmatique ;
- paradoxalement, il s'agit de reconnaître les vertus fondatrices de la théorie. Nous les considérons comme objets révélant l'expérience et la connaissance intériorisée, parfois enfouie au plus profond de *l'être-en-soi* ;
- enfin, l'alternance/oscillation est une alternance engageant cet *être-en-soi*, couplé à son milieu, voire, plus globalement, à son environnement.

*L'être-en-soi* constitue la position autoréférentielle aux origines de laquelle l'humain conscientise sa consistance autonome. Ceci peut vouloir dire sa capacité à assumer son rapport dialogique avec son environnement. Au sens où les finalités agissent sur les moyens dans des formes circulaires (récurives et projectives), cette alternance est synchronie, avant d'être diachronie. Selon des formes variables déclinées par les contextes, elle enchevêtre donc trois fonctions, voire trois niveaux de réalités.

Cet enchevêtrement confère à l'alternance sa consistance. Ainsi, formé en alternance, l'auteur/acteur accède à la synchronie quand il actionne ces trois niveaux de réalités. Il est, alors, à la fois :

- professionnel réflexif cherchant à se distancier de son action, afin de la *re* problématiser ;
- professionnel se dotant d'une compétence heuristique, l'aidant à la généraliser dans des contextes divers ; et, enfin,
- professionnel-expert-chercheur, c'est-à-dire reconnu et légitimé dans sa capacité de praticien réflexif.

Ces trois niveaux de réalités, voire de compétences et de capacités, se discriminent en fonction de l'évolution des sujets, des niveaux d'études engagés et des contextes appréhendés.

Ce mouvement alterné n'est pas naturel ; pas plus qu'il n'est systématique pour tous. Il est une construction ! Afin qu'elle soit, cette construction doit être accompagnée ; et, ceci, en trouvant bien souvent des énergies aux origines mêmes du mouvement dialogique s'exerçant entre pratique et théorie, entre action et réflexion, entre analyse et modélisation ; entre des contextes sociaux, culturels, professionnels différents. A travers ce mouvement, ces alternances, voire ces oscillations, des *jeux* sont à l'œuvre. Ils finalisent l'action et dévoilent le sens. Bien sûr, ils ne fournissent pas des réponses toutes faites ; en revanche, génèrent des problématisations ouvrant vers de nouveaux essais, erreurs et tâtonnements. En s'enracinant à des contextes expérientiels sensibles, en se fondant sur des modèles explicatifs théoriques, en conscientisant son agir, le professionnel réflexif développe ses capacités, ses savoirs et ses compétences. Et, cette conscience l'engage vers d'autres retours récursifs sur son expérience, vers d'autres modèles théoriques finalisant son action, vers la pratique d'autrui aussi.

Quel est alors l'état des pratiques, des réflexions et des productions sur l'alternance ? Qu'en disent ceux et celles qui l'ont vécue ? En quoi l'alternance renouvelle les conceptions de la formation ? En quoi fait-elle émerger des formes d'interventions, parfois plus économiques et plus efficaces ; car plus enclines à générer l'autonomie ; moins triviales, et donc plus responsables.

Voilà une variété de questions que cette recherche discute. En s'efforçant d'appréhender ces questions, elles vont accompagner notre capacité collective à problématiser, à modéliser ; donc à former la *Méthode*. Synchronique, l'acte de modélisation engage des alternances longues, convoque la prise en compte des territoires, afin d'actionner son œuvre de reconnaissance des parcours personnel et professionnel. A cette condition, l'alternance longue est une alternance/oscillation où les finalités de l'humain, actionnant l'alternance, se confondent avec les moyens qu'elle met à l'œuvre afin d'en dévoiler le sens.

## **FAIRE POUR COMPRENDRE... UNE METHODOLOGIE ACCOMPAGNANT L'ŒUVRE DE RECONNAISSANCE**

---

A travers nos recherches, cette alternance synchrone repose sur des expériences pratiques et sur la réflexivité des parcours. Au-delà des contingences institutionnelles, il est question ici des processus de reconnaissance et de validation de l'expérience personnelle, sociale et professionnelle. Cette alternance/oscillation intéresse des professionnels des domaines divers de la formation, de l'orientation, de l'insertion, des ressources humaines, de la gestion des compétences, etc. Ce sont des praticiens-chercheurs et des chercheurs professionnels ; des publics en reconversion ou en reprise d'études ; à savoir toutes personnes faisant de leur expérience un potentiel sur lequel elles ont la légitimité d'agir pour l'actualiser ; et, ceci, dans leur propension à relier la pratique, les modèles théoriques et la recherche professionnelle.

### **UNE ACTION-RECHERCHE A L'ŒUVRE**

La présente recherche est réflexive et s'enracine dans l'action. Elle engage a-t-on dit, une méthodologie clinique aux prises avec l'expérience. Elle nous forme au travers du regard réflexif engagé dans l'expérience, les pratiques et l'action. En reconsidérant, le statut du théorique, l'alternance (complexe) en émergence apporte un rôle majeur à cette théorie. En ceci, elle incarne, comme la pratique d'autrui d'ailleurs, un corpus permettant de révéler l'expérience. Ainsi se nourrit et se développe une œuvre synchronique de compréhension.

Dans ce sens, l'Action-Recherche est un travail de "reconnaissance" (Ricoeur, 2004), s'enracinant à la trilogie sujet/objet/projet. Ici, l'A-R est le procès de travaux s'étant faits et se faisant aux origines de parcours d'adultes en formation. Cette recherche convoque une population se formant par l'action réflexive, la construction de savoirs et la production de compétences professionnelles. Pour se faire, elle convoque l'alternance/oscillation ; et, celle-là, à l'œuvre de la reconnaissance. On postule alors que les auteurs-acteurs s'y étant engagés sont en mesure de témoigner, récursivement, pendant la formation, et après l'avoir faite, sur les processus qu'ils ont actionnés afin d'accéder à une conscience personnelle et professionnelle.

Nos travaux convoquent l'alternance/oscillation comme condition de cette reconnaissance. Le contexte expérientiel vécu et éprouvé, entendu ici comme "territoire expérientiel", constitue la matrice générant une réflexivité ; et, chemin faisant, génère l'accompagnement de l'œuvre de reconnaissance des compétences

individuelles et collectives. Nos investigations cherchent à comprendre la complexité de ce processus de reconnaissance et de validation des parcours. En s'enracinant à l'expérience, toutes les œuvres de production (mémoire, rapport de stage, cahier d'exploitation, journal de bord, peinture, etc.) montrent en quoi ce processus de reconnaissance, dès lors qu'il est fondé sur une alternance/oscillation, est finalisé sur deux versants différents et complémentaires. D'une part, il est reconnaissance et validation de son expérience singulière ; et, d'autre part, participe au développement des compétences personnelles, sociales et professionnelles d'autrui. Ainsi, nous considérons ces compétences comme preuves de professionnalité, à la condition que la transaction entre soi et les autres soit harmonieusement vécue.

Dans cette recherche, les professionnels concernés ont été des praticiens (des chercheurs, des ingénieurs, des stagiaires en alternance, etc.), actionnant ce qu'avec Vico nous nommons l'*ingenium* (Gérard, 2010). Cette orientation de la recherche a impliqué ceux et celles se trouvant engagé(e)s dans l'action réflexive et la production de savoirs. Ils se sont adonnés à une œuvre de modélisation, aux origines de leur expérience et de leur action. Via cette alternance/oscillation, la responsabilité des auteurs/acteurs des modèles théoriques et pratiques fut fortement engagée. Ainsi, dans cette perspective, elle a été finalisée sur l'œuvre d'une intelligence *métis* reliant projectivement, par exemples : *Méthode* et méthodologie, modélisation et modèle, pratique et théorie, production et consommation de savoirs, action individuelle et action collective, *Faire* et *dire*, etc., respectueux d'un "acte moral et d'une conscience éthique" (Gérard, 2008, p. 25-36).

## POUR UNE ANTHROPOLOGIE DE L'ALTERNANCE

Penser la complexité de l'alternance en formation engage dans l'action tous citoyens s'en revendiquant. L'alternance transforme nos modes d'intervention. D'une part, elle nous invite à actionner des formes complexes dans les champs de la formation, de l'intervention sociale et de l'insertion. Ces formes se manifestent alors au niveau de l'autoréflexion, de la production de savoirs, de l'intelligence collective, par exemples ; dont ces processus requièrent d'accompagner l'œuvre pour qu'elle se fasse. L'alternance complexe est aussi anthropologique. Elle se fonde, d'autre part, sur une épistémologie constructiviste aux origines du *Faire*, de la pratique, de l'action et de l'expérience ; plus globalement, aux origines d'une épistémologie de l'action. La référence aux savoirs et modèles hétéro-référenciels devient alors cardinale, dès lors qu'elle est finalisée par la personne dans cette acception. Ainsi, au-delà des modèles les plus discus et pratiqués, cette posture les intègre dans une intentionnalité à concevoir ; c'est-à-dire à modéliser de "nouveaux artefacts" (Simon, 1991). Ainsi, nous devons à Vico le concept de "Nouvelles sciences" (1725).

Dans le même esprit, dans le champ de l'alternance, nous parlons de production de *Nouvel artefact*. Et, le choix du mot *Nouveau* n'est pas un euphémisme. Il ne s'agit pas d'une forme diachronique, linéaire, successive, du *temps qui passe*, advenant ici et maintenant ; en revanche, nous employons le terme "nouveau", afin de signifier une pensée synchrone se renouvelant, en contexte, au gré des *faïres* et des réflexions conduites aux origines de l'action. L'action fonde l'artefact, conjointement au fait que l'artefact réfléchit l'action. Et, cette alternance synchrone engage un mouvement *in fini*. En s'enchevêtrant aux modèles théoriques et praxéologiques déjà-là, cette perspective est œuvre de récursivité. En cet instant, nous avançons que la réflexivité en-soi (récursivité) suppose le recours aux modèles déjà-là, comme les modèles déjà-là sont transformés par les processus d'autoréflexivité engagés. Au-delà de cette alternance, ce sont les oscillations produites par ce mouvement qui dévoilent le sens des modélisations en émergence.

En éducation et en formation, quand elle est finalisée, l'alternance crée les conditions d'une oscillation. Elle est l'œuvre de processus bio socio cognitifs orientés vers un projet. Ces processus procèdent des transactions opérées entre des théories et des pratiques finalisées par le sujet les appréhendant. Ainsi, le couplage engagé dans l'alternance longue, entre *l'en-soi* humain, son projet et les objets qu'il appréhende, produit cette oscillation et, donc, le sens de cette alternance-oscillation. Tout en étant diachronique, elle est vertueuse en ceci qu'elle est d'abord synchrone. Ainsi, elle pose une problématisation en-soi. Elle est éthique avant d'être morale. Enracinée *en-soi*, cette alternance-oscillation est pragmatique, éthique et épistémologique, au sens où elle interroge aussi la *Méthode* qui la fonde.

Cette alternance suppose une continuité/rupture avec les modèles d'alternance classiques le plus souvent rencontrés dans nos environnements. Elle est "toujours nouvelle" (Vico, 1725) en cela que les fins interrogent les moyens, et réciproquement, afin de produire des "artefacts" (Simon, 1991), des formes *acceptables*, des points de vue éthique et morale. Cette alternance/oscillation se pose à un *méta* niveau de conscience personnelle, professionnelle et citoyenne. Ainsi, peut être comprise l'alternance/oscillation : interactive (sociale), intégrative (cognitive) et transactionnelle (éthique). Dans sa relation aux autres, aux théories, aux choses, aux contextes sociaux, culturels et professionnels..., l'A/O, perçue dans une acception synchrone d'un processus en action, engage l'humain sur les voies de l'*auto* et de la *co* réflexivité, de l'intégration personnelle, de la conscience ; et ceci, afin de légitimer une éthique de la formation se fondant sur l'action de modéliser.

En résumé, nos recherches s'efforcent de comprendre : En quoi et à quelles conditions les processus de problématisation développés par les sujets apprenants, dans le contexte d'une alternance interactive, intégrative et transactionnelle, se

révèlent être des vecteurs d'apprentissage, d'insertion sociale et professionnelle, éthiquement acceptables ?

## ALTERNER/OSCILLER, AFIN DE SE FORMER

---

Les professionnels sont-ils, ont-ils été, ou peuvent-ils devenir formateurs ? L'appel au bon sens est ici en émergence. En suspension et timidement manifesté, ce projet converge vers des finalités pragmatique, professionnelle et humaniste de la formation. Cet hymne pour l'alternance/oscillation peut s'entendre de façon embryonnaire, comme un souffle d'espoir, afin de corroborer la position selon laquelle cette alternance complexe est une construction. Celle-ci ne se décrète pas. En France, évidemment, l'alternance en formation existe ; toutefois, est-il suffisant qu'elle soit instituée pour qu'elle se fasse ? Dans nos pays de culture latine, beaucoup de questions restent sans réponse. A travers l'alternance, la crainte des enseignants est réel de voir se développer des formations indigentes conceptuellement. Dans le même temps, le monde professionnel recherche des citoyens formés, prêts à répondre aux exigences concrètes de l'entreprise. En harmonie avec celles-ci, quand bien même ce monde souhaite des salariés compétents dotés de capacités ; paradoxalement, il dénonce la relative incapacité de l'école à les former. Et, pire encore, autre paradoxe, l'entreprise conçoit l'identité professionnelle comme se construisant en situation, dans l'action. Et, alors, elle n'est pas toujours disposée à accueillir des jeunes peu formés professionnellement en son sein.

### AU CŒUR DES PARADOXES

Il y a là deux mondes forts étrangers l'un de l'autre, différents culturellement, se reconnaissant difficilement. Ainsi, ces mondes sont insuffisamment conscients de la nécessité de partager le pouvoir de former. L'alternance est une chose. Au-delà des différences, encore faut-il, paradoxalement, que ces différences résonnent entre elles ; et, ainsi, convergent vers l'émergence d'un projet unitaire finalisé. Ce projet serait une intégration habilitant un changement de niveau, initiant des processus de prise de conscience et de compréhension, engageant le processus de modélisation. Cette modélisation révèle la "consistance de *l'être-en-soi*, se dévoilant en se faisant" (Gérard, 2010, p. 140). A l'instar d'une contradiction, dans un même espace/temps, il s'agit de penser la coexistence de divergences et de convergences, formant un artefact. Cette œuvre est synchrone et alors paradoxale. L'alternance/oscillation est une interface complexe. En se formant, Paul Valéry dirait "une forme" (Signorile, 1993, p. 175-177). J'y vois personnellement un *volume* en mouvement, une épaisseur, se reconfigurant

selon des formes infiniment nouvelles. Ainsi, le "nouveau" est à comprendre dans une forme synchrone, agissant dans l'ici et le maintenant, et, au travers d'artefacts sans cesse *nouveaux*.

Ainsi, nous disposons souvent de manières très homogènes pour *dire* une action, quelles que soient les institutions, quelles que soient nos cultures, nos modes de pensée, et quelles que soient les régions du monde par exemple. En revanche avec de mêmes énoncés, apparaissent des formes opératoires, bien souvent fort discriminées par la culture et l'histoire. Même si les énoncés théoriques d'une pratique sont isomorphes, il ne suffit pas de les *dire* pour qu'ils soient faits ; comme il ne suffit pas de les *faire* pour les comprendre, car la compréhension suppose une prise de conscience et un dégagement par rapport à l'action. Et d'ailleurs, il ne suffit pas de *dire* les finalités professionnelles pour que les professionnels soient responsabilisés et engagés par rapport à l'action de formation dans des formes homogènes.

### CONCILIER LE *DIRE* ET LE *FAIRE*

A travers le stage, l'apprentissage en situation professionnelle est interrogé dans nos pays de culture latine<sup>4</sup>, ou ayant été influencés par cette culture. Nous pensons bien évidemment à l'Algérie, au Maroc, et aux pays francophones tels la Belgique, le Québec ; autrement dit, au pays avec lesquels nous sommes culturellement liés par rapport à la question de la formation et de l'enseignement professionnels. Quels que soient nos identités, nos engagements, nos cultures, nos efforts..., nos modélisations demeurent insuffisantes ; et, ceci, pour créer ou renforcer cette oscillation formative entre la *Vie socioprofessionnelle et culturelle* et *l'Ecole*. Sommes-nous prêts à changer et à nous changer en matière de formations sociale et professionnelle ? Sommes-nous prêts à considérer que la formation professionnelle puisse constituer le fondement tangible, familier et concret, d'une réflexivité conduisant à une production de savoirs sur l'expérience. Au-delà de ses pertinences humaine, sociale et professionnelle, le besoin de se transformer est convoqué. Il est le moyen d'engager les citoyens vers un processus *toujours nouveau* de construction de leur singulière identité. En ceci, il s'agit du processus de modélisation les conduisant à se *ré* - interroger sur le sens de leur existence et de fonder un surplomb éthico-moral orientant le sens de l'action.

Mis en œuvre à travers le voyage et le stage, notamment, le versant pratique de la formation constitue une situation propédeutique aux apprentissages plus théoriques, plus formels et plus décontextualisés. Par-là, le système de formation accompagne

---

<sup>4</sup> On peut avancer sur ce point qu'il n'en est pas de même dans certains pays de l'Europe du Nord. Nous pensons à l'Allemagne, au Danemark, entre autres.

l'oscillation *pratique/théorie* et, de façon dialogique, l'oscillation *théorie/pratique*. Penser que l'on puisse enseigner la pratique sans l'avoir faite est un trompe-l'œil. Et, en éducation comme en formation, le problème est légitimement posé. En s'enracinant à un savoir fondé sur le vécu des acteurs, l'alternance/oscillation leur confère des légitimités sociale et professionnelle. A un moment ou à un autre de leur parcours, elle engage chacun dans un processus de production de savoirs. A travers l'œuvre de production de savoirs, l'alternance/oscillation est distanciation. Il y a ces "métiers impossibles" dont parlait Freud en son temps, que l'on ne peut assumer que parce qu'on les a exercés soi-même. Le métier de formateur en situations sociale et professionnelle recèle cette exigence. Comme l'alternance interactive, intégrative et transactionnelle, l'accompagnement et l'apprentissage par le voyage se réclament des mêmes fondements.

Alors, parler de pédagogie de l'alternance/oscillation, c'est reconnaître les origines culturelles et socioprofessionnelles résonnant ensemble, harmonieusement. En créant les conditions de cette harmonie, chacun des peuples, chacune des personnes engagées en formation, chacun des citoyens, se trouvent nourris des voyages, des alternances et des rencontres. Désormais, ces événements finalisent et sont finalisés. Cette harmonie dessine et fonde un processus oscillatoire, économique, peu coûteux en énergie transmissive. Finalisée par les auteurs/acteurs, cette alternance complexe est efficiente pour l'apprentissage. Cette vision globale met en tension deux milieux différents et complémentaires. Il s'agit, d'une part, de *l'Environnement Socioprofessionnel et Culturel* et, d'autre part, du *milieu scolaire*. Cette alternance habilite une reconnaissance réciproque. Elle traduit des ressources pour les humains et, plus particulièrement, développe des apprentissages. Ici, formation par alternance et conscience interculturelle procèdent des mêmes racines vivifiantes. Avec Sibony (1991), nous retiendrons le concept "d'origine" auquel nous associerons la recherche de partage et de compréhension. L'un révèle l'autre ; l'autre révèle l'un !

### AU-DELA DE LA DIFFERENCE "PRATIQUE/THEORIE"

Aux origines d'une alternance interculturelle, la différenciation culturelle, voire la spiritualité enracinée - souvent si profonde, crée ou ne crée pas ce lien social, cette rencontre et cette interaction transactionnelle. A travers les voyages réels, imaginaires et symboliques, l'alternance oscillante transforme et se transforme. Son œuvre est "transaction" (Dewey, 1947) ; et, au-delà d'être interculturelle, l'alternance/oscillation est transculturelle. Comme si, au-delà de la rencontre, la fécondation de deux entités distinctes (Cité et école ; pratique et théorie ; modélisation et analyse, etc.), produisait un effet émergent. En biologie, le produit de la rencontre de deux gamètes peut traduire un effet d'hétérosis. Que ce soit des rêves, des fantasmes, ou la réalité

objective permise par tous voyages, toutes rencontres, toutes œuvres, l'alternance transcende et se transcende en oscillation, quand elle est intentionnelle.

Entre un *environnement socioprofessionnel et culturel* et un *milieu scolaire*, l'alternance prend des formes bien contrastées. Alternance implicite, juxtapositive, associative, intégrative..., les formes sont variées. Au-delà de ces énumérations spéculatives, c'est de toute évidence dans sa capacité pragmatique à créer les conditions d'une production de savoir signifiant que l'alternance s'évalue. Elle est pertinente dès lors qu'elle engage une oscillation dans l'entre-deux d'espaces et de temps assumés, culturellement différents, et vers l'émergence d'une "forme" que nous nommons aussi un "artefact" avec Simon (1991). Cette alternance est une oscillation quand elle est agie en autonomie par l'apprenant lui-même. L'enseignement est incontournable afin de répondre, de confirmer et de stabiliser les apprentissages se faisant. L'enseignement est là pour les révéler, pour conduire à des prises de conscience, à des modélisations responsabilisant l'humain par rapport à sa capacité autonome à se former. C'est un processus se formant par et dans l'action ; il accompagne et s'accompagne ! En cela, la formation est un voyage, une oscillation, une rencontre, une alternance..., pouvant être révélés par la mise en œuvre de processus souples d'enseignement, de formation et d'accompagnement. Et, sans doute, à travers l'intervention des professionnels, se comprend la complexité de la responsabilité engagée.

## CONCLURE SUR L'A-METHODE A L'ŒUVRE !

---

Nous rencontrons de grandes sensibilités pour la nature, remontant le temps, afin de penser et d'agir, au présent, le futur autrement. Et le projet de relier l'alternance à la production de savoirs et à la complexité des processus cognitifs qu'elle engage, rejoint la problématique de nos travaux sur l'alternance/oscillation. Nous considérons que toutes les actions réflexives, dès lors qu'elles sont finalisées sur un projet éthique et moral partagé, sont très *éveillenses* d'une sensibilité enracinée. Ce projet enraciné est l'*a-méthode à l'œuvre* d'une alternance/oscillation en action, au sens où il n'est pas question de procédures ou d'algorithmes ici, en revanche d'une consistance intérieure révélée chez chacun des sujets la pratiquant. Elle se reconnaît en actionnant une fonction maïeuticienne évidente. Et ces formes inédites de rencontres, de voyages, de cultures partagées..., réaffirment en nous une conscience. Celle-ci est le constat d'un monde en changement profond<sup>5</sup>. Avec Vico, nous avançons que des conceptions "infiniment

---

<sup>5</sup> Par exemple, la population mondiale a été multipliée par sept depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle. Il est prévu qu'elle atteigne plus de dix milliards d'habitants en 2050. L'éducation, la formation et l'enseignement sont engagés afin de former une conscience citoyenne éthico-morale !

Nouvelles" - au sens de synchroniques, de l'accès à la conscience citoyenne individuelle et collective sont évidemment requises.

Dans la *Cité* et à *l'Ecole*, de nouvelles formes de vie civique collective sont à inventer, en se fondant sur une démocratie engageant tous les auteurs/acteurs. Et, on voit bien comment, les formes contemporaines de démocratie s'épuisent et se vident parfois de tout leur sens. Le concept de qualité est interrogé ; et ce, d'autant plus, quand il n'y a plus que les mots, voire les injonctions autoritaires même habilement dissimulées pour générer la qualité. La qualité agie est synchronique. Elle appelle la responsabilité. Cette qualité est une ré-invention ! A l'inverse d'éphémère, l'acte de formation *soutenable* est plausible dans de nombreuses situations de formation. Et, ceci, dès lors qu'il engage un travail physique raisonnable (le mouvement, le projet, la production, etc.) ; les activités intellectuelles et culturelles, par exemple : l'écriture, la lecture, les études, entres autres. Il s'agit, bien sûr, de la culture des musées, des expositions, des musiques, des chants, des films..., mais aussi de la culture au sens de notre culture enracinée, incorporée. En d'autres termes, il s'agit de penser et d'agir une politique mondiale plus équitable ne se fondant plus sur un opportunisme financier dévastant tout espoir de vie soutenable ; que d'ailleurs on ne sait même plus apprécier.

*L'a-méthode/alternance/oscillation* est une œuvre de modélisation et, donc, une modélisation à l'œuvre. Dans cet écrit, elle est l'artefact aux origines duquel nous nous fondons, afin de dévoiler trois finalités à l'alternance/oscillation.

- En alternance, la pédagogie est une pédagogie de la problématisation, du questionnement. Elle invite à un retour réflexif sur soi-même. Elle engage l'*être-en-soi*. Appréhendée dans la complexité, elle conduit à s'interroger sur soi-même aux origines de son essence-même, de son action et de sa conscience. Au-delà d'être morale, elle est avant tout éthique. Elle conduit à une conscience de soi-même et à une conscience collective, afin d'agir !
- En alternance, la pédagogie de la problématisation repose aussi sur des références pratiques, théoriques, voire conceptuelles et contextuelles, émanant de l'autre, des autres ; qu'ils soient membres de la famille, professionnels, théoriciens, scientifiques, etc. Ce sont ces références extérieures à soi qui révèlent, donnent du sens et de la valeur à "l'expérience" (Geay, 1998). Dewey, homme de sciences auquel l'institution des MFR s'est beaucoup référée nous disait que "l'expérience prenait du sens avec l'action" ; sans l'action réflexive, elle n'est que fossilisée, inerte, potentielle. Avec Lupasco, dans l'alternance/oscillation, *l'a-méthode* à l'œuvre

symboliserait une rencontre, une transaction, entre "la potentialisation et l'actualisation" (1960).

- En alternance, la pédagogie de la problématisation crée les conditions de la *Modélisation*. Quand elle est systémique, cette modélisation est "métis" (Julien, 1996). Ce métissage est un enchevêtrement générant des "émergences" (Varela, 1993 ; Clénet, 2005, p. 19-38). Ainsi, nous avançons que l'alternance synchrone, fondée sur une pédagogie de la problématisation, est un métissage. En d'autres termes, l'humain relie les connaissances expérientielles aux savoirs théoriques et, ceci, à travers des allers et des retours *toujours nouveaux*.

Dans la voie d'une alternance/oscillation, les actions d'enseigner, de former et d'accompagner se lient à la pratique et à l'expérience vécue en vraie grandeur ; et, par-là, recèlent un sens pour le sujet les actionnant. A ces conditions, l'alternance/oscillation est finalisée par le sujet, par le collectif, à travers un projet partagé et reconnu. L'alternance décrétée se métamorphose en une alternance/oscillation, pour laquelle l'œuvre d'intériorité transcende la réalité des faits, qu'elle ne nie pas paradoxalement. Ainsi, à travers cette transcendance, l'alternance-oscillation recèle en elle-même les vertus d'un apprentissage pour la vie.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Ardouin, T. & Clénet, J. (2011). L'ingénierie de la formation. Questions et transformations. *TransFormations*, 5.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris, France : L'Hamattan.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance. Etre formé et/ou se former ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Seuil.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris, France : Bourrellet et Cie.
- Dewey, J. (2005). *L'art, comme expérience*. Pau, France : Farrago éditions.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gérard, C. ; Guillet, R. et al. (2011). *L'œuvre du mouvement. Pour une méthode interculturelle*. Nancy, France : Pun.

- Gérard C. (2010). *Pour une œuvre de complexité en éducation. La Méthode à l'œuvre*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gérard, C. (2010). Ingénierie, complexité et œuvre de *l'ingenium* en éducation. *La Méthode à l'œuvre de la professionnalisation. TransFormations*, 5, 31-46.
- Gérard, C. (2008). Pour une éthique de l'autonomie transcendant la morale de et dans la formation. Aux origines et au-delà d'une conception toujours nouvelle. *Education Permanente*, 175.
- Gérard, C. (2006). *Une Histoire de prise de conscience. Modélisation d'une intelligence en action*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hahn, C. (2008). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 172, 39-44.
- Hahn, C. ; Alexandre-Bailly, F. ; Geay, A. ; Vignon, C. (2008). *Former les managers*. Paris, France : Vuibert.
- Julien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris, France : Grasset.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris, France. L'Harmattan.
- Lupasco, S. (1960). *Les trois matières*. Paris, France : Julliard.
- Morin, E. (2001). *La méthode, t. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (2004). *Pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (2007). *L'an I de l'ère écologique*. Paris, France : Taillandier.
- Ricœur, P. (2004). *Le parcours de reconnaissance*. Paris, France : Folio.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris, France : Seuil.
- Signorile, P. (1993). *Paul Valéry, philosophe de l'art*. Paris, France : Vrin.
- Simon, H. (1991). *Sciences des systèmes : sciences de l'artificiel*. Paris, France : Dunod.
- Varela, F. et al. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris, France : Seuil.
- Vico, G. (1993). *La science nouvelle (1725)*. Paris, France : Gallimard.