

ALTERNANCE INTÉGRATIVE, MYTHE ET RÉALITÉS Albert KLEIN

L'alternance intégrative est un des principes fondateurs de la charte des instituts. Pourtant, à ma connaissance, cette notion n'a jamais été formalisée, voire conceptualisée. Il ne s'est trouvé personne parmi les rédacteurs de la charte pour en réclamer la paternité ou pour expliquer le pourquoi de sa mention dans le texte de référence des instituts, déterminant pour l'identité du groupement.

Mon propos consiste à questionner cette notion, à l'actualiser afin de contribuer à son appropriation par tous si elle s'avère féconde pour nos pratiques pédagogiques, pour le travail des apprenants et le positionnement de notre appareil de formation. Je situe le problème de manière incisive : si l'alternance intégrative se révèle vide ou impossible à manier à titre de concept, elle participe alors d'un mythe fondateur. Mais nous ne nous trouvons peut-être pas confrontés à un dilemme. La notion est susceptible de revêtir des réalités différentes.

Je vais donc poser les éléments d'une problématique qui établiront le point de départ d'une élaboration collective que je souhaite ambitieuse. J'envisage la possibilité d'entreprendre une démarche de conceptualisation qui puisse réellement servir aux équipes pédagogiques. Nous devons nous fonder sur les expériences respectives des instituts mais aussi sur la discipline d'étude et de prédilection de chacun pour éclairer le noyau dur et les contours de cette notion : psychosociologie, sciences cognitives, psychopédagogie, sociologie de l'éducation, sociologie des organisations, etc. Cet effort pluridisciplinaire peut consacrer un statut de concept et instrumentaliser un mode d'organisation de la formation. Dans un premier temps, j'examinerai cette notion en regard de l'histoire de notre groupement. Dans un second temps, j'ouvrirai les pistes pour son appropriation sur le mode socio-pédagogique.

HISTOIRE D'UNE NOTION

La notion d'alternance intégrative apparaît pour la première fois dans le texte de la Charte des instituts adoptée au Conseil d'administration du 10 mars 1994. La charte fédère tous les instituts (IRTS ou non) voulant se reconnaître dans une déclaration de principes de qualité et « *une philosophie de l'intervention* ».

Son édification est indissociable du contexte dans lequel se trouvait, à l'époque, l'appareil de formation du travail social. La question de la représentation nationale de ce dernier avait fait l'objet d'âpres discussions quelques années auparavant entre le Groupement et la Fédération des comités d'entente des écoles. Les instituts régionaux du travail social pratiquaient l'inter-filière et la transversalité des enseignements quand les comités d'entente et la plupart de leurs adhérents oeuvraient dans une logique mono-filière : une école pour chaque profession et fin du travail social ! Nos instituts étaient noyés dans la masse des écoles mono-filières et se reconnaissaient de moins en moins dans les prises de positions qui ne prenaient pas en compte l'ensemble de leurs missions et le désir de décloisonner les professions sociales. Il s'agissait également de s'ouvrir à d'autres horizons d'intervention et de parvenir au désenclavement du secteur social.

On peut situer en 1990-1991 la période de la rupture. Le Groupement se retire de la Fédération, après bien des tractations, à son corps défendant¹. Les instituts quittent progressivement les comités d'entente desquels ils faisaient partie à titre individuel. Le groupement devient de fait le centre de l'union des établissements voulant dépasser les cadres traditionnels, voire corporatistes des professions sociales. La charte représente leur bannière de ralliement. Elle est une des trois conditions d'entrée dans le groupement. En effet, les instituts n'ayant pas le statut d'IRTS et désireux de rejoindre le GNI doivent être parrainés, en convention avec au moins un IRTS et adhérer à la charte.

¹ BOUCHER R ; dossier des relations entre le groupement national et la fédération des comités d'entente

Je ne me livrerai pas à une analyse exhaustive de la charte. La notion qui nous intéresse ici est placée au premier rang des mots porteurs d'une volonté initiée d'innovation et de progrès : *l'alternance intégrative précède la recherche, la pédagogie centrée sur la personne et son projet, les nouvelles technologies éducatives*. Un seul terme a trait aux missions spécifiques des IRTS telles que définies dans l'arrêté de 1986: la recherche. Les autres termes sollicitent l'action pédagogique. La stratégie différenciatrice du groupement est moins de nature constitutionnaliste que constructiviste. Le groupement construit son engagement davantage sur un état d'esprit que sur les missions des Instituts. Pour s'écarter du lot commun des écoles, le GNI invoque une philosophie et une mise en actes conjuguant ces quatre termes. Dans quels buts ? Établir le distinguo entre les instituts portés à la novation, à la refondation des formations et ceux attachés à la consolidation de positions acquises. Créer sa différence en suscitant des avancées en faveur de la visibilité et de la lisibilité du travail social. Le groupement assure ainsi sa promotion. La chose tout de même surprenante réside dans l'absence d'explicitation de la notion d'alternance intégrative, et son manque de référenciation. D'où provient-elle ? Les autres mots-clés tombent sous le sens, pourrait-on dire puisqu'ils désignent soit des objets concrets, soit un choix de conduites pédagogiques. À quoi s'engagent alors les nouveaux entrants ? Il n'y a pas de définition « officielle » de l'alternance intégrative,

Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'appréhension sémantique. Les centres de formation qui ont rejoint le groupement se sont engagés sur un ensemble praxéologique, c'est-à-dire sur des axes d'actions visant à modifier le monde de l'intervention sociale et celui de la formation. Les souscripteurs de la charte pouvaient percevoir ou pressentir dans la notion qualifiée d'alternance intégrative, l'ambition du groupement de donner du sens à son interaction avec l'environnement sociétal. La notion dépasse la simple politique des stages et son articulation avec le projet pédagogique. Elle a trait à une stratégie d'environnement qui globalise les enjeux de la formation et les prend en compte dans un système ouvert avec des acteurs multiples. Décloisonnement et désenclavement obligent.

Dans sa version stratégique, l'alternance intégrative est une donnée sélective et inclusive, prise dans un faisceau d'engagements. Elle fait partie des éléments qui servent à discriminer ceux qui se reconnaissent dans la doctrine du GNI et feront l'effort de la traduire dans les faits. Elle conditionne leur admission parmi les IRTS à l'issue d'une procédure de cooptation. A un moment de son histoire, le groupement établit ainsi un lieu de référence qui lui permet d'augmenter le nombre de ses membres au détriment des adhérents des comités d'entente. Sans craindre de jouer sur les mots, je pourrai caractériser l'offre d'ouverture du groupement, d'alternative intégrante invitant les instituts du travail social à choisir leur camp. Ne nous berçons pas d'illusions. Nous sommes loin de la tentation hégémonique de régenter le champ de la formation et telle n'est pas notre intention. Le groupement affirme et continue d'afficher sa différence dans nombre de positions socio-politiques. Ses conceptions pédagogiques sont toujours sources de confrontations avec les autres acteurs de la formation. Aujourd'hui, en vitesse de croisière et à l'aube de la décentralisation, le groupement encourt le risque d'une moindre ardeur militante et d'un affaiblissement des termes de la charte d'origine. L'alternance intégrative fait partie d'un énoncé d'intentions. Faute d'une formalisation, voire d'une conceptualisation appropriée à nos domaines de travail, elle n'est pas exploitée comme il le faudrait. Je ne puis me résoudre à penser qu'elle procède uniquement d'un mythe de refondation du groupement des années 1990. Jean-Pierre Vernant a dit dans un entretien : « *La mythologie, c'est une vision de soi face au monde* »². Imaginer que l'alternance intégrative fait partie de la science infuse de tout gentil membre du GNI et de sa pratique « naturelle » ferait oublier la vertu antagonique de ce principe. Dans sa mise en concordance avec d'autres principes, l'alternance intégrative est un construit stratégique.

Il est temps de mesurer la portée d'une autre dimension qu'elle comporte. Quelles significations d'ordre socio-pédagogique revêt-elle ? Est-elle un attribut spécifique de la pratique formative des membres du groupement ? Notre contribution,

² L'Express du 26 juin 2003, p.108

pendant et après cette première biennale, pourrait consister à recenser et décrypter les réalités d'applications que nous menons au nom de l'alternance intégrative sur nos propres terrains. Mais en faisons-nous réellement ? Nous devons nous entendre sur une définition propice au travail de conceptualisation. Nous savons que le concept émerge d'un raisonnement par généralisation ou par différenciation d'expériences et/ou de segments théoriques. Élément support de connaissance, il possède une valeur opératoire qui permet de décrypter la réalité et d'agir sur elle.

SOCIO-PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

Nos collègues du CNESS, dans une étude de 1997³ ont proposé une définition de l'alternance. Celle-ci reconnue comme un mode de formation partagée qui met en interrelation des interlocuteurs, des lieux et des temps de formation distincts. Leur contribution examine le terme à l'aide de plusieurs variables : celle des acteurs identifiables : étudiants, écoles, terrains de stage ; celle des dimensions concernées : alternances individuelles et institutionnelles ; celle de la méthodologie du projet de formation. L'intérêt de ce regard est de clarifier la partition de rôles des acteurs, d'indiquer ce qui revient à chacun dans la construction de l'alternance. *In fine*, les auteurs précisent « *qu'il s'agit d'une alternance intégrative* ».

En fait, leur intention est de soumettre cette définition à l'approbation de chacun des interlocuteurs. Leur idée consiste à éprouver les représentations en jeu quand on parle d'alternance. Si les échantillons d'enquêtés sont bien représentatifs, l'on apprend que les étudiants sont unanimes pour donner leur accord à cette définition. Les formateurs d'écoles d'assistants sociaux le sont moins (82 %), ceux d'écoles d'éducateurs encore moins (70 %). Les formateurs de stage se situent au-dessus des deux groupes avec 86 % d'assentiment. A l'évidence, la notion d'alternance fait l'objet de positions idéologiques qui sous-tendent des jeux de pouvoirs dans la formation. Cette définition à tiroirs ne possède pas un caractère de scientificité dans la mesure où elle relève plus d'une étude sur les représentations et sur les discours portés sur l'alternance. La conceptualisation requiert un effort d'abstraction qui transcende les multiples facettes de la réalité sociale. Il n'empêche que cet apport est un point de départ pour notre problématisation.

Il est temps de lever le suspens sur l'origine de la référence d'alternance intégrative. Bourgeon⁴ en son temps a catégorisé plusieurs types d'alternance :

- *L'alternance juxtapositive* consiste à mettre côte à côte « deux périodes d'activités différentes : l'une au travail, l'autre d'étude sans aucune liaison entre elles ». Ce mode d'organisation sépare nettement les milieux (l'école, l'entreprise) dans lesquels s'investit l'apprenant durant sa formation. Cette séparation institutionnelle reprend à son compte le trop connu clivage théorie/pratique.
- *L'alternance associative* procède d'une reconnaissance partielle de la valeur formative du monde du travail. l'école associe l'établissement à son projet éducatif. L'établissement est utilisé comme terrain d'application dans le meilleur des cas.
- *L'alternance copulative* qu'on appellera plus tard *alternance intégrative* marque une plus grande ambition dans l'organisation de la formation. Elle se définit comme la « *compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire dans une unité de temps formatif* ». Rassurons-nous, le qualificatif employé ne renvoie pas à la copulation à but sexuel mais à l'acception grammaticale. La copule est dans la phrase ce qui lie le sujet à l'attribut, tel le verbe être.

Dans le cas de l'alternance intégrative, l'instance officielle de formation représentée par l'école, délègue au terrain la maîtrise d'oeuvre pédagogique pour les situations qui le concernent. Mais les deux institutions s'accordent à mettre en phase les moments d'apprentissage et les mises en situation, sans exclusive. Les finalités et les objectifs de la formation sont non seulement partagés mais négociés dans la confiance entre les acteurs. En ce sens, la définition amorcée par l'équipe du

³ « *L'alternance comme système partenarial de formation* », Editions Organisation Nationale des Formations au Travail Social (ONFTS), décembre 1997, p. 49

⁴ BOURGEON Gil, *Socio-pédagogie de l'alternance*, UNMFREO, Coll. Mésonnance, 1979

CNESS ne peut pas signifier une alternance intégrative. Elle fait subsister des domaines réservés incombant à chacun des acteurs. D'ailleurs, les auteurs parlent eux-mêmes de représentation d'une alternance intégrative et non d'une conception aboutie. L'alternance qui nous occupe intègre des couples dialectiques « école/entreprise », « formation/emploi », « théorie/pratique », et invite à leur dépassement. A propos du couple « théorie/pratique », Danièle Penet⁵ citée par Joël Plantet⁶ disait : « *C'est l'articulation, la mise en relation de ces deux termes de la formation, la transformation critique et organisante des informations théoriques et pratiques vers un degré de connaissances et de compétences plus élevé qui constitue en fait l'alternance elle-même, dynamique fondamentale de tout processus de formation* ».

DYNAMIQUE DE L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE

Cette dynamique est appréhendable sous l'angle d'un mode institutionnel de gestion pédagogique ou d'un mode d'apprentissage individuel. Dans les deux cas, elle met en jeu les questions de qualification et de professionnalisation.

Depuis le colloque organisé par l'association CQFD les 21 et 22 septembre 2000, on assiste à une clarification terminologique de ces concepts-clés⁷. Je vais m'en servir pour avancer dans notre sujet. La qualification est souvent comprise en termes de résultat. Elle signifie alors l'acquisition d'un titre ou d'un diplôme conférant un droit d'exercice professionnel. La qualification peut aussi être comprise comme action ou manière de qualifier ou de se qualifier. Dans ce sens, elle s'avère pertinente en tant que processus participatif. Elle vaut acquisition de compétences.

Selon Roger Bertaux⁸, « *la qualification est l'aspect socialement objectif, généralement dans les diplômes, de la compétence* ». Et nous voilà avec un terme un peu plus polémique.

Dissocions-le de celui de performance et emboîtons le pas à Gérard Malglaive qui définit la compétence comme un savoir en action. Lequel se décompose en savoirs combinés entre eux : théorique, procédural, pratique et savoir-faire. Manque le savoir-être que nous rappelons car essentiel dans la pratique sociale. La logique de compétence est intéressante à mettre au service d'un projet pédagogique (dimension institutionnelle) et d'un projet de formation (visée de trajectoire individuelle) .

C'est le parti pris de l'équipe pédagogique de l'IRTS Aquitaine de la décliner en objectifs de formation⁹. Le référentiel professionnel est décliné en compétences classées selon plusieurs niveaux d'intérêt (sociétal, local, institutionnel, etc.). Ces compétences intéressent l'ensemble des professions sociales ou sont spécifiques à l'une d'entre elles. Elles induisent les connaissances et les capacités attendues. Des types de structures partenaires sont mentionnées en face de chacune d'entre elles. Dans le cadre d'une réelle alternance intégrative, on répartit avec les sites apprenants les rôles dans la transmission des savoirs recensés. Aucun terrain n'a de prérogative sur l'autre quant à la dispensation des savoirs. La prééminence des enseignements théoriques sur le reste telle que recherchée par certains centres devient moins évidente ou flagrante. Le terrain professionnel n'est pas sur la réserve pour aider à formaliser les compétences. L'alternance intégrative se manifeste par une inter-pénétration des lieux et moments de la formation et par une combinatoire des savoirs. Tant il est vrai que « *la compétence, c'est moins la quantité et la qualité des savoirs qu'elle recouvre mais essentiellement la dynamique de leur mise en*

⁵ Danièle Penet, directrice de l'IRTS Ile-de-France Paris (1997-2003) défendait avec détermination les positions du groupement dans différentes instances et lieux de débats pédagogiques

⁶ CHAUVIERE Michel, TRONCHE Didier et al., *Qualifier le travail social. Dynamique professionnelle et qualité de service*, Dunod, 2002, p.98

⁷ CQFD : C'est la Qualification qu'il Faut Démontrer. Dossier spécial : «Qualification, une exigence pour professionnaliser notre branche», *Formation Santé Social* n °44, octobre 2000

⁸ CQFD : C'est la Qualification qu'il Faut Démontrer. Dossier spécial : «Qualification, une exigence pour professionnaliser notre branche», *Formation Santé Social* n °44, octobre 2000, p. 82

⁹ *Projet pédagogique des formations initiales de l'IRTS Aquitaine, 2003, p. 7*

oeuvre dans un contexte donné »¹⁰. Question : quelle limite doit être donnée à cette logique pour éviter de brouiller dans l'esprit de l'apprenant les repères nécessaires à son parcours de formation ? A côté de la logique de compétence, s'affiche une autre exigence : celle de la professionnalité. Le débat est caduc de savoir si le secteur social est pensable en termes de professions à l'instar d'Emmanuel Jovelin¹¹. Tout dépend de ce que nous entendons par profession. Retenons les six critères de la théorie de Parsons rappelés par Claude Dubar¹² : exercice à temps plein, existence de règles cadrant l'activité, une formation spécialisée, une organisation structurant la profession, une protection légale et un cadre déontologique.

Le processus de professionnalisation qu'accomplit un élève durant sa formation explore ces différents variables et aboutit à une identification ou du moins à un sentiment d'appartenance vis-à-vis d'un groupe social. Si la qualification cultive la référence à des savoirs, la professionnalisation contribue à développer l'affiliation ou l'appartenance. Le cadre théorique mériterait d'être repris ultérieurement sous l'angle des déterminations professionnelles (par exemple : qu'est-ce qui fait la conscience professionnelle ?). Il faut, comme le souligne Dominique Millet, comprendre que « *la grande diversité des modèles professionnels entraîne l'impossibilité de maîtriser complètement le dispositif de formation* »¹³. L'illusion de toute-puissance pédagogique nous sera donc épargnée. En conséquence, il revient à l'apprenant de recouvrer sa propre cohérence et l'alternance intégrative peut l'y aider.

Elle précipite ce double mouvement de qualification et de professionnalisation que métabolise l'apprenant dans sa dynamique de projet. C'est ici que l'on perçoit le lien avec un autre principe de la charte : la pédagogie centrée sur la personne et son projet. Nous devons aussi invoquer la dimension cognitive de l'alternance qui permet à l'apprenant d'élaborer sa propre intelligibilité des situations rencontrées. Elle fait appel à des mécanismes mentaux et logiques qui mobilisés, s'activent en boucles ou en circuit de traitement d'informations. , Christian Gérard¹⁴ précise que « *Dans le contexte de l'alternance intégrative, la personne peut être représentée comme un système personne alternant. Ce dernier interagit avec un système de formation (...) qui baigne, lui aussi, dans des systèmes (social, culturel, économique...) voire des écosystèmes, que l'on traduit ici par la notion d'environnement* ». L'intégration des connaissances et des savoirs pourrait tirer profit des avancées des sciences de la cognition et de la théorie des systèmes transposés aux phénomènes des apprentissages. Qui plus est, l'auteur postule l'alternance comme creuset de l'autonomisation des personnes apprenantes par rapport au système formatif. Autonomie ne veut pas dire ici indépendance mais capacité à produire ses propres références heuristiques et pragmatiques.

PLAN DE BATAILLE POUR L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE

Il convient maintenant de nous poser la question de la pertinence de l'alternance intégrative en un temps de remaniement de textes législatifs et réglementaires touchant le monde de la formation.

La loi de modernisation sociale a promu la validation des acquis d'expériences (VAE). Cette dernière fait son entrée dans les professions sociales en commençant par la formation des auxiliaires de vie sociale (AVS). Ce système est conçu pour donner l'accès des titres et diplômes à des personnes qui ne sont pas passées par un centre de formation. Certains redoutent que cette disposition entraîne un contournement de l'appareil de formation par les employeurs et les

¹⁰ DEBRIS Sylvie citant F. MINET dans « *Professionnalisation et analyse des pratiques en service social. Caractérisation d'un processus formatif dans un dispositif informel d'analyse des pratiques professionnelles* », Forum n° 97, septembre 2001

¹¹ « *Où en est-on de la professionnalisation en travail social ?* », Revue Française de Service Social n° 189-190, 2^e et 3^e trimestre 1998, p. 22

¹² CHAUVIERE Michel, TRONCHE Didier et al., *Qualifier le travail social. Dynamique professionnelle et qualité de service*, Dunod, 2002, p. 75

¹³ LHEZ Pierrette, MILLET Dominique, SEGUIER Bernard et al., *Alternance et complexité en formation. Éducation, santé, travail social*, Séli Arslan, 2001

¹⁴ *Alternance et complexité en formation. Éducation, santé, travail social, op. cit., p. 113*

salariés. Il faut cependant raison garder. La branche professionnelle a habilité dans toutes les régions des instituts de formation en qualité de pôle-ressources pour la VAE. L'intention des employeurs et des syndicats est de faire appel à notre capacité d'expertise pédagogique et à la qualité des plateaux techniques. Dans quelle mesure, l'expérience acquise en matière d'alternance intégrative, pourrait-elle être transférée dans ce nouveau domaine d'activités ? Pour cela, il faudrait maîtriser la pratique en question. D'autres dispositifs viennent également modifier le paysage de la formation. La récente loi sur la formation professionnelle institue de nouveaux droits qui augurent de nouvelles façons de gérer la formation et les compétences en entreprise. En particulier, la fonction tutorale jusqu'ici affectée à l'apprentissage, se généralise au profit de l'ensemble des salariés. Il lui revient d'accompagner en entreprise l'acquisition des connaissances, de compétences et d'aptitudes professionnelles au travers d'actions de formation en situation de travail. Pris dans le mouvement, les établissements ont désormais la possibilité d'incorporer la fonction pédagogique en leur sein. La ligne de partage quant aux attributions classiques en matière de qualification se dissout.

L'imminente réforme du diplôme d'État des assistants de services sociaux (DEASS) utilise l'appellation de *sites qualifiants* pour désigner les lieux que nous avons l'habitude de dénommer *terrains de stage*. Même si nous ne possédons pas tous les éléments pour en apprécier la portée, ce changement parmi d'autres aura pour conséquence une redistribution des cartes dans la formation. Dans ces conditions, que deviennent les pratiques d'alternance ? Ne serait-il pas temps de procéder aux évaluations indispensables de nos actions envers les milieux à qui nous confions les étudiants et stagiaires ? L'alternance intégrative qui requiert une densité et une qualité partenariale pourrait entrer en jeu, si ce n'est déjà fait, pour instaurer un nouveau *modus vivendi* à l'avantage des apprenants et des projets pédagogiques. L'on entrevoit le plan de bataille des années à venir qui nous est dévolu. Nous avons, sans doute, intérêt à nous placer dans le cas des jeux à sommes variables plutôt qu'à somme nulle et donc à initier des rapports d'équilibre gagnant/gagnant avec l'ensemble des partenaires de la formation.

CONCLUSION PROVISOIRE POUR STIMULER NOTRE CRÉATIVITÉ

Reprenons successivement les éléments de notre problématique La question principale : sous quelles formes, sous quelles modalités, l'alternance intégrative nous positionne politiquement et pédagogiquement dans le contexte évolutif des formations en travail social ? Formulation hypothétique : l'alternance intégrative devient significative et opérante à condition d'être pensée et agie en tant que structure d'inclusion active et interactive des institutions et des personnes. Elle s'actualise dans des contextes déterminés par des contrats, des procédures, des opérations et des outils constitués. A défaut de ces caractéristiques, elle n'est pas.

Ligne d'analyse et d'action : l'alternance intégrative possède sa propre potentialité d'intégration qu'il s'agit d'activer dans les situations d'apprentissage, de transmission et de production des savoirs. La validation de l'hypothèse ou sa réfutation s'effectue par l'analyse des pratiques des formés et celle des formateurs. L'évaluation des effets de formation est menée de concert avec l'ensemble des acteurs du système formatif. Pouvons-nous encore parler de mythe au sujet de l'alternance intégrative ? En réalité, nous avons avancé dans la réflexion commune. Les pédagogues des instituts ont tout avantage à concevoir l'alternance intégrative comme une réalisation interactive et systémique des institutions et des acteurs de la formation. Sur le plan des institutions, cette pratique conjugue leurs intérêts à produire de la formation en intriquant le plus étroitement possible les espaces et les temps-clés de la formation. Sur le plan des personnes, elle engage un processus croisé de qualification et de professionnalisation faisant appel à leurs ressources cognitives et affectives.

À partir de là, tout reste à faire. Notre travail pluridisciplinaire et pourquoi pas poétique (*poiésis*, « création »), nos savoir-faire en matière d'ingénierie de l'alternance nous permettront d'expérimenter sur les terrains. Le débat est ouvert.