
Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey

Pedagogical reading of the "alternance" in education and training in the light of the ideas of John Dewey

Philippe Maubant et Lucie Roger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2090>

DOI : 10.4000/questionsvives.2090

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 31 juillet 2017

ISBN : 978-2-912643-51-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Philippe Maubant et Lucie Roger, « Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey », *Questions Vives* [En ligne], N° 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2090> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2090

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey

Pedagogical reading of the "alternance" in education and training in the light of the ideas of John Dewey

Philippe Maubant et Lucie Roger

Introduction

- 1 Dans le domaine de l'éducation, l'alternance est souvent présentée comme une configuration éducative ou un modèle pédagogique pouvant constituer l'une des propositions de transformation du système éducatif, lui-même pensé comme levier de transformation du système social et du projet sociétal. Dans le domaine de la formation des adultes, l'alternance est tour à tour une conception de la formation, autrement dit, une ingénierie particulière ou un discours injonctif visant à mieux articuler l'école et l'entreprise, au service de la visée d'adéquation formation-emploi (Tanguy, 1986). Ces deux lectures de l'alternance, un projet éducatif et une ingénierie de formation, ne sont guère discutées, voire contestées tant sur le plan de leurs finalités explicites, de leurs enjeux implicites que de leurs conditions de réalisation. L'alternance, tel qu'elle se présente dans les textes des organismes de formation et dans les injonctions institutionnelles, est *in fine* attendue comme solution à des problématiques d'articulation, d'interaction, de relation, de collaboration, de coopération, de partenariat, d'adéquation, de coordination. Les deux entités en jeu dans la conception et dans la mise en œuvre de l'alternance sont principalement l'école et l'entreprise.
- 2 Nous souhaitons, par ce texte, dépasser cette lecture traditionnelle de l'alternance. L'article se compose de deux parties. La première consiste à définir ce que nous entendons par pédagogie. Si l'alternance se déclare comme une pédagogie singulière, quels sont les arguments permettant de soutenir cette thèse ? La seconde étape de notre

réflexion vise à interroger l'alternance à partir d'une lecture pédagogique en interrogeant les conceptions éducatives et les idées pédagogiques de John Dewey. En effet, Dewey est souvent présenté comme un penseur ou un représentant de l'éducation nouvelle. Il a alimenté et conforté certaines des propositions pédagogiques alternatives du 20^e siècle. Il a convoqué les thèses du pragmatisme américain pour défendre une conception éducative visant à réconcilier l'humain et la nature. Il a interpellé ses contemporains sur le sens de configurations politiques comme la démocratie. Il a eu ses lecteurs intéressés pas ses propositions pédagogiques, comme Claparède (1913), qui nous invite à une interprétation psychopédagogique des textes de Dewey. Ce qui constitue la force du discours de Dewey est qu'il cherche constamment dans son œuvre à rassembler projet éducatif et projet pédagogique. Il propose de mettre en dialogue ces deux lectures de l'éducation ; une lecture politique et une lecture pédagogique. Or, nous posons comme postulat de recourir à ces deux perspectives pour saisir et comprendre le sens des discours sur l'alternance. En confrontant ces deux lectures de l'éducation et de la formation, l'œuvre de Dewey se fait l'écho d'une conception dialectique de l'alternance.

- 3 Les propositions éducatives de Dewey s'expriment d'abord comme une promesse pédagogique, celle d'une pédagogie de la rupture. Elles suggèrent une alternative pédagogique. Elles portent en elles une pédagogie révolutionnaire, imprégnée du pragmatisme américain, tour à tour idée et pratique, et plaçant l'éduqué dans un projet d'apprentissage et dans un projet de développement. L'œuvre de Dewey se situe sans doute à mi-chemin entre une philosophie de l'éducation et une pédagogie du monde en mouvement (Deledalle, 2004). Définir et caractériser une pédagogie, c'est exprimer des valeurs et des principes. C'est convenir qu'il est nécessaire, pour penser « la » ou « une » pédagogie, de « se référer au discours que toute société entretient sur l'éducation » (Hameline, 2000). En proposant une lecture pédagogique de l'alternance, nous ne souhaitons pas dissocier projet d'éducation et proposition pédagogique. Nous cherchons à les saisir dans une perspective ensemble et dialectique.
- 4 En effet, en proposant de spécifier le concept de pédagogie, nous cherchons à en souligner sa dimension et sa visée interactionniste et dialectique. La pédagogie est « un rapport à » qui se décline selon différentes perspectives. La pédagogie prend son sens dans un premier rapport, celui du rapport au monde (Hameline, 2000). La pédagogie est aussi un rapport entre l'école et la vie (Houssaye, 1987). La pédagogie est aussi mise en rapport de la théorie et de la pratique, ou mise en relation de la conception et de l'action.
- 5 Dans cette perspective, la pédagogie est bien « cet enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne sur la même personne » (Houssaye, 1997, p. 84). Enveloppement, mutualisation des mises en relations ou des mises en rapport, dialectique impactant les interactions, tout cela nous invite à penser la pédagogie comme un processus de mise en rapport ou de mise en relation entre différents éléments visant à dégager une valeur, autrement dit, un mieux-être (Reboul, 1992). Le sens de ces mises en relation dépasse la stricte visée d'étudier le fonctionnement des interactions entre deux entités, que celles-ci soient la théorie et la pratique. La pédagogie invite à réfléchir au sens même des processus de mise en rapport ou de mise en relation. À l'heure où les politiques de formation et les politiques éducatives exhortent les professionnels de ces secteurs à initier et à développer des échanges, des coopérations, des collaborations, voire des partenariats, nous considérons pertinent de convoquer la pédagogie comme analyseur de ces processus de mise en rapport et de mise en relation. La pédagogie permet selon nous d'interroger le sens de ces « rapports à ».

- 6 Proposer une lecture pédagogique de l'alternance, c'est donc questionner le sens de l'alternance selon les différentes configurations éducatives dans lesquels elle se déploie. C'est aussi identifier les éléments que l'on propose de mettre en rapport ou de mettre en relation. En recourant à l'œuvre de Dewey, nous choisissons de retenir dans son œuvre une problématique majeure : celle de l'apprentissage. Cette problématique de l'apprentissage est étudiée par Dewey dans ses rapports aux expériences humaines et dans ses rapports aux différentes temporalités de la vie. Nous proposons donc, dans la seconde partie de ce texte, une lecture pédagogique de l'alternance à partir de la question de l'apprentissage, tel qu'elle s'exprime dans l'œuvre de Dewey. À cette fin, le cadre de notre réflexion s'organisera selon deux perspectives : celle des valeurs et celle des principes. Nous entendons par valeur « cette propriété d'une fin collective qui la constitue comme une fin, comme ce qui est non seulement désiré, mais désirable ; qui qualifie de moyen ce qui permet de l'atteindre et d'obstacle ce qui l'entrave » (Reboul, 1992, p. 15). Autrement dit, la valeur est ce qui exprime le sens d'une action humaine dans ce qu'elle porte comme désir, comme espérance et sans doute comme utopie. Quant au (x) principe (s), nous considérons qu'il (ils) se situe (nt) sur un axe d'équilibre entre une doctrine, à laquelle il n'est guère possible de déroger, et une orientation qui balise et cadre leur espace propositionnel. La problématique de l'apprentissage sera donc traitée selon ces deux perspectives : valeurs et principes.
- 7 Le présent texte se revendique d'une méthodologie spéculative. À cet égard, les données, à partir desquels nous élaborons notre réflexion, sont constituées d'extraits de textes de John Dewey. Nous convoquons également les réflexions des principaux exégètes de l'œuvre de Dewey. Nous considérons aussi que les débats que notre texte peut initier et susciter vise aussi à élaborer une opérationnalisation de cette lecture pédagogique de l'alternance. Les différents acteurs engagés et impliqués dans les parcours de professionnalisation se réclamant d'une ingénierie de formation par alternance pourront trouver matière dans ce texte à mettre en œuvre une pédagogie de la rupture, autrement dit une alternance éducative.

1. À quelles conditions penser l'alternance comme une pédagogie ?

1.1. Les promesses de l'alternance

- 8 Quel que soit le contexte d'usage du concept d'alternance, celui-ci évoque une valeur ajoutée. Plus-value organisationnelle ou pédagogique, le recours à l'alternance dans les domaines de l'éducation et de la formation participe d'un discours idéologique, doctrinaire et politique cherchant à proposer une alternative à l'institution scolaire. Que l'École soit identifiée, voire définie comme traditionnelle, générale-généraliste, ordinaire ou régulière, l'alternance vise à inventer une École différente, autrement dit, une École alternative, une École en marge, qui se démarque tant au niveau de ses valeurs que de ses principes. Dans cette perspective, les discours sur et/ou pour l'alternance en éducation ou en formation portent donc en creux une critique du système scolaire en place et de l'institution scolaire.
- 9 Ils constituent ainsi une posture idéologique, doctrinaire et politique rassemblant dans un même dessein changement éducatif et changement social d'une part, transformation des ingénieries de formation et des ingénieries pédagogiques d'autre part. Les critiques

de l'École traditionnelle s'expriment principalement autour de la question des relations entre l'École et ses milieux (Houssaye, 2014). Les détracteurs de l'École traditionnelle se placent sur le terrain des valeurs et des principes. Autrement dit, ils réfèrent au projet d'éducation et au projet pédagogique. À cet égard, l'alternance est donc analysée sous l'angle des valeurs, au sein du projet idéologique, doctrinaire et politique. Elle l'est aussi sous l'angle des principes, au sein du projet pédagogique.

- 10 La pédagogie par alternance ou la pédagogie de l'alternance sonne comme l'annonce faite aux institutions et aux organisations d'une nouvelle pédagogie et pour le moins d'une alternative à la pédagogie traditionnelle. Elle exprime ainsi différentes attentes dont il semble difficile de distinguer le bon grain de l'ivraie. L'analyse de ces attentes souligne combien elles révèlent un objectif, celui de mettre en rapport ou en relation deux, voire trois entités. Mais quelles sont ces entités ? La pédagogie de ou par l'alternance vise-t-elle à réconcilier l'école et la vie (Houssaye, 1987) ? Favorise-t-elle l'adéquation entre formation et emploi (Tanguy, 1987) ? Contribue-t-elle à articuler situation de formation et situation de travail (Clénet, 2003) ? Permet-elle de coordonner activité et apprentissage (Pastré, 2011) ? Au-delà de cet objectif de mise en rapport ou en relation de deux, voire, de trois entités, la pédagogie de ou par l'alternance est attendue dans sa capacité à relever certains défis comme celui de créer les conditions d'un apprentissage dans et par les situations de travail (Durand & Bourgeois, 2012), celui de faire interagir les différentes situations expérimentées à des fins d'apprentissage et de développement (Mayen, 2013) ? La pédagogie de l'alternance ou par alternance n'est-elle qu'une intention, un projet, voire un prétexte ? Intention, projet, prétexte d'un monde meilleur, d'une alternative éducative, d'un renouveau curriculaire, d'une réforme ou d'une révolution pédagogique ? Est-elle l'expression de la recherche d'un second souffle, d'une respiration, d'un rythme (Roger, 2014), d'une autre manière de penser les temps sociaux (Pineau, 2000) et les situations (Veillard, 2000 ; Guillaumin, 2012), d'une autre conception de l'apprentissage à des fins de transformation du sujet apprenant (Alhadef-Jones, 2014) ? Ou la pédagogie de l'alternance ou par alternance vise-t-elle des objectifs précis, en particulier contribuer au succès des apprentissages des populations qui choisissent délibérément cette configuration éducative et pédagogique ? Au croisement de ces voies qui s'offrent à nous, il nous semble utile de nous arrêter sur cette association systématique et récurrente entre alternance et pédagogie résonnant somme toute comme un allant-de-soi et confinant souvent l'alternance à une méthode ou à un outil. En proposant au lecteur une analyse du concept de pédagogie, nous l'invitons à explorer ses valeurs et ses principes.

1.2. L'alternance et ses ambitions pédagogiques

- 11 Houssaye prolonge sa définition de la pédagogie en soulignant ce qui la distingue de la philosophie, de la science de l'éducation, des sciences de l'éducation et de la didactique. Philosophie et enseignement de la philosophie ne font qu'un. Parler de philosophie, c'est parler de l'enseignement de la philosophie. La philosophie est ici d'abord une méthode avant d'être un objet de savoir. C'est cette méthode qui éclaire sur ce que vise l'enseignement de la philosophie, c'est-à-dire un savoir vrai, la vérité, but ultime de la philosophie et de son enseignement. C'est progressivement le monde des Idées qui dicte et exprime la méthode, que constitue l'enseignement de la philosophie. Dès lors, la philosophie est ce monde intelligible vers lequel tout homme doit tendre. L'enseignement de la philosophie se trouve subordonné à ce monde des Idées. La méthode découle de la Vérité, cet absolu qu'il convient d'atteindre. La théorie subordonne ainsi la pratique.

- 12 Au 19^e siècle, la pédagogie est attendue à l'instar de la philosophie, dans sa capacité à se résoudre à n'indiquer que les fins de l'éducation. Elle se fonde dans une science de l'éducation dont l'objectif essentiel est de produire des théories générales de l'Éducation sur un mode spéculatif (Durkheim, 1938). Le monde intelligible se doit d'être structuré, organisé, mis au service de cette quête de vérité et de cet idéal d'absolu. Les théories deviennent alors ce qui organise les idées. Elles visent à dire le vrai de la pratique éducative à grand renfort de thèses spéculatives. Nourrie notamment de la psychologie scientifique, la science de l'éducation se drapait dans les oripeaux d'un discours pédagogique qui se veut définir, voire décréter le modèle éducatif et le mode d'emploi de l'enseignement. La pédagogie « se dissout en savoir psychologique appliqué » (Houssaye, 1997, p. 85). Si nous pouvons considérer que la pédagogie, au début du 20^e siècle, n'est qu'une application d'une théorie éducative et scientifique externe, alors, comment ne pas considérer l'alternance comme une illustration de cette conception de la pédagogie ? Les discours valorisant l'alternance comme pédagogie seraient ainsi essentiellement porteurs d'une théorie générale de l'éducation et de la formation (Houssaye, 1987). Ils indiqueraient une fin exprimant une valeur.
- 13 Une brève analyse des conceptions de l'alternance (Geay, 1998 ; Lerbet, 1998 ; Clénet, 1998) met en évidence combien l'alternance est encore aujourd'hui pensée comme une pédagogie générale, alternant des fondements et des références philosophiques, psychologiques et psychopédagogiques. L'essor des sciences de l'éducation, au milieu du siècle dernier, va contribuer au discrédit progressif, et des praticiens de l'éducation, et des philosophes de l'éducation. L'avènement du discours scientifique justifie de réduire le faire au dire sur la pratique, voire, au dire pour la pratique. « De la rigueur de la science doit découler épistémologiquement la rigueur du savoir de l'action et par là, directement la rigueur de l'action » (Houssaye, 1997, p. 87). Nous pourrions donc considérer qu'aujourd'hui, le succès d'estime des théories d'analyse de l'activité du travail et/ou de la pratique (Maubant, 2013) s'inscrit pleinement dans l'idée que la pédagogie doit demeurer soumise à la science. Ces théories, et l'intérêt que leur accordent aujourd'hui tant les chercheurs que les praticiens seraient en quelque sorte les héritières des thèses visant à fonder scientifiquement la pédagogie, à l'instar de la pédagogie scientifique, de la pédagogie expérimentale, de la science pédagogique ou de la science de l'éducation.
- 14 Mais le désenchantement à l'égard des discours éducatifs, injonctifs et incantatoires, progresse peu à peu, notamment chez les praticiens et chez les formateurs. Les sciences de l'éducation, tout comme la science de l'éducation, semblent impuissantes à dire le vrai pédagogique. Si elles cherchent à rendre intelligibles les faits éducatifs, elles ne donnent ni explication de ces faits ni solutions aux problèmes qui pourraient en jaillir. Cependant, les sciences de l'éducation n'hésitent pas néanmoins à revendiquer leurs scientificités et les différents savoirs sur lesquels elles fondent leurs propositions d'intelligibilité de l'éducation. Elles cherchent parfois en vain à fournir des savoirs de référence pour enseigner, non pas en exprimant radicalement une théorie de la pratique, mais en proposant plus subtilement des cadres d'analyse de la pratique à des fins de formation. La pédagogie est espérée même si le discours pédagogique s'habille dorénavant des promesses d'une théorie de la pratique éducative. L'avènement des injonctions aux *best practices* et aux données probantes se substitue aujourd'hui à la réflexion sur les fins et sur les moyens de l'éducation constitutive de la pédagogie. La pédagogie semble donc avoir négligé qu'elle n'a de sens que dans une mise en relation ou une mise en rapport, en particulier de la théorie et de la pratique de l'acte éducatif. C'est tout le défi posé au

pédagogue. Tenir dialectiquement ensemble les éléments d'une même réalité et faire œuvre d'éducation.

- 15 À l'issue de ce bref panorama visant à rappeler les questions et débats posés à la pédagogie, nous proposons ici une définition de la pédagogie que nous mobiliserons pour l'analyse des propositions de Dewey.

1.3. L'extension du domaine de la pédagogie

- 16 Nous avons proposé de penser la pédagogie comme une mise en relation, comme une mise en rapport d'au moins deux éléments. Dans la figure du triangle pédagogique, Houssaye nous invite à lire toute situation éducative en prenant en compte trois protagonistes : l'enseignant, le savoir et l'élève. Pour comprendre le sens des rapports entre ces trois éléments, il décrit trois processus : enseigner, apprendre, former. Il constate que ce jeu à trois se réduit à chaque fois par une relation dialectique entre deux des trois éléments, l'élément négligé jouant le rôle du mort. Ce qui décrit cette relation, ce rapport à, ces différentes formes d'interactions se font l'écho du concept de reliance défendu par Morin (1996). En mobilisant ici le construit de reliance, nous retenons l'idée d'une relation comme un rapport au monde. Mais cette relation est aussi pensée comme « un partage des solitudes acceptées et un échange des différences respectées » (Le Moigne, 2008, p. 178). Autrement dit, lorsque nous cherchons à relier, nous prenons les deux termes de la relation, sans introduire entre eux une différence de nature, de statut ou de fonction, ce que ne propose pas Houssaye lorsqu'il décrit les trois processus. En effet, dans ces jeux à trois, même si l'un fait le mort, il semble que l'un des deux institue voire impose le sens et la fonction de la relation. C'est pourquoi nous préférons utiliser le concept de reliance pour caractériser les relations, les interactions et les rapports entre différents éléments et qui nous permettent de spécifier les différentes lectures de la pédagogie.
- 17 La pédagogie vise donc à relier, au sens du concept de reliance développé par Morin, la théorie et la pratique à partir d'une conception, à la fois déterminée et non déterminée de l'action éducative. Nous souhaitons utiliser le construit de reliance pour valoriser la dimension dialogique de la relation entre deux éléments. Mais en soulignant cette dimension dialogique constitutive de la reliance, nous ne la posons pas comme une valeur soutenue par la visée d'un accord ou d'un compromis. La reliance n'est pas qu'une simple interaction. Nous revendiquons la finalité dialectique des interactions, mais pas selon une perspective hégélienne. Pour nous, la dialectique n'est pas un cadre d'analyse des rapports de force entre le maître et l'esclave, ou entre l'enseignant et l'élève. Nous posons la dialectique constitutive d'une relation dialogique entre différents éléments à partir de la conception bachelardienne qui considère la construction des connaissances comme un processus reposant intrinsèquement sur un dédoublement intérieur et extérieur entre le maître et le disciple. La pédagogie est bien un mouvement, un processus. Elle est aussi un état entre théorie et pratique, éphémère et instable, un état d'entre-deux fait de reliesances. Or, accepter ces reliesances, et donc accepter notamment de possibles décalages et tensions entre théorie et pratique, est l'une des conditions de la production pédagogique. Penser, caractériser et définir la pédagogie, c'est à la fois viser une proposition, voire une spéculation pratique, en quelque sorte, une conception *hic et nunc* de l'action éducative. C'est aussi esquisser et défendre une théorie de la situation éducative. Tout cela participe d'un même mouvement qui alterne approche inductive et

approche déductive de la situation éducative. Dès lors, la pédagogie révèle d'abord un acte éducatif. Mais elle est aussi l'illustration d'un processus de conception et de construction d'un agir humain. Porté par un système de référence d'ordre idéologique, doctrinaire et politique, le pédagogue s'engagera dans l'action éducative tout en acceptant, dans l'esprit d'un tribunal des idées et/ou d'un tribunal des expériences, des mises à l'épreuve du faire comme autant de remises en cause des fondements de ses propres conceptions exprimées et révélées dans ses dires.

- 18 La pédagogie est donc tout à la fois un processus constitué d'expériences de situations éducatives et d'analyses d'expériences de ces situations. Mais elle est aussi le produit, voire le résultat de ce mouvement d'intelligibilité de l'action éducative alternant des savoirs philosophiques sur l'éducation, des savoirs « sur », et/ou, « pour » la pratique, des savoirs de la pratique et des savoirs expérimentés. Dès lors, la pédagogie souhaite dépasser le risque de se voir réduite à une simple analyse de la situation éducative ou de la pratique. Cette alternance de savoirs se construit selon un processus dialectique qui rend possible ce mouvement d'intelligibilité pensé comme itératif, interactif, récursif, non linéaire et discontinu. La pédagogie est donc reliance entre théorie et pratique. La pédagogie, en convoquant les situations expérimentées, est tour à tour révélateur et analyseur de l'action éducative. Elle est aussi reliance entre situation et expérience, entre expérience individuelle et expérience collective. La pédagogie est mouvement et projet d'intelligibilité dialectique de l'expérience humaine et des situations expérimentées. Ce mouvement et ce projet s'organisent selon une conception itérative, récursive, non linéaire et discontinu des temps sociaux. La pédagogie est donc aussi reliance entre différentes temporalités.
- 19 Nous remarquons ainsi que la pédagogie ne peut se réduire à un débat sur le sens d'une mise en relation ou d'une mise en rapport de la théorie et de la pratique. Ce qui caractérise, selon nous, la pédagogie, c'est bien ce mouvement, ce processus dialectique entre différentes entités, et en premier lieu entre la théorie et la pratique. Nous défendons la thèse comme quoi la question pédagogique se doit d'être posée à partir de l'analyse de ce processus dialectique, peu importe les entités en jeu dans ce mouvement. Nous posons comme perspective que le terme d'alternance contient cette visée dialectique de la pédagogie. Autrement dit, toute pédagogie est marquée du sceau de l'alternance dans la mesure où l'alternance est bien ce mouvement dialectique entre deux entités. Afin de poursuivre la réflexion, nous proposons de retenir trois domaines dans lesquels ce processus dialectique opère et permet de caractériser la pédagogie : celui des rapports entre nature et culture, celui des rapports entre les expériences et celui des rapports entre les temporalités. Nous situons notre réflexion selon deux perspectives : celle des valeurs et celle des principes. Les valeurs rassemblent les fins de l'éducation. Elles révèlent les projets, les désirs et les utopies. Les principes expriment les balises et les règles d'action à partir desquelles mettre en œuvre et débattre des valeurs. Valeurs et principes ne s'opposent pas. Il s'agit de les prendre en compte selon un rapport dialectique au service d'un projet d'éducation. Rappelons que pour Dewey, le clivage fin-moyen n'a pas de raison d'être (Dewey, 1925, 2011). Tous deux participent d'un projet d'intelligibilité dynamique, écologique, voire écosystémique, des activités humaines.

1.4. L'alternance et ses réductionnismes doctrinaires

- 20 Avant de se présenter comme une pédagogie, l'alternance se propose d'être une théorie de l'éducation. À bien des égards, elle se revendique aussi comme une doctrine. Citons ici Geay (1999, p. 107) lorsqu'il déclare que l'alternance est « une conception éducative qui a envahi la pensée scolaire contemporaine au point qu'on l'identifie à toute situation où pour apprendre se mêlent la vie en classe... et les pratiques à vocation technique... ». Lerbet (1998, pp. 7 et 8) ajoute : « L'école n'est pas d'un côté ni l'alternance de l'autre ». L'alternance, dit-il, mobilise des acteurs qui « doivent être reconnus comme participants d'une pédagogie et d'une didactique originales et plurielles qu'il convient de faire émerger... face au système scolaire dominant ». Beauvais, Boudjaoui, Clénet et Demol (2007, p. 62) défendent « la visée autonomisante ou émancipatrice propre à l'alternance ». Les définitions de l'alternance défendues par Geay, Lerbet ou encore par Beauvais, Clénet, Boudjaoui et Demol expriment des valeurs dans la mesure où elles indiquent une fin, en quelque sorte un idéal constituant une alternative à d'autres modèles ou configurations éducatives.
- 21 Pour ces auteurs, la valeur de l'alternance ne tient pas à son alternative organisationnelle, didactique ou socio-pédagogique mais bien à son projet idéologique, doctrinaire et politique. Dans cette perspective, l'alternance est valeur. Elle exprime un mieux-être. L'alternance est idéologie et doctrine. Elle est aussi politique. Elle espère un changement chez l'éduqué. L'alternance est un état d'esprit, une posture. Elle souhaite que le formé soit d'abord alternant avant d'être apprenant. Elle exprime donc une fin. Mais elle indique aussi des principes comme autant de moyens pour parvenir à ses fins. Elle attend des modèles d'ingénierie qu'ils incarnent ces principes : ingénierie de formation et ingénierie didactico-pédagogique.
- 22 Outre la question des valeurs, l'alternance se définit aussi à partir de principes qui sont autant de balises visant à mener à bien son projet d'éducation dans ce qu'il porte comme désir, comme espérance et comme utopie. Nous proposons d'identifier trois principes d'une alternance pensée comme pédagogie. Nous pensons ces principes comme trois réflexions que nous souhaitons mettre en débat et discussion à propos de l'alternance : la réflexion sur les rapports dialectiques entre nature et culture, la réflexion sur les rapports dialectiques entre situation et expérience, la réflexion sur les rapports dialectiques entre le temps pensé et le temps vécu. Dès lors, si l'alternance est pédagogie, elle interroge les reliances entre l'individu et la nature. Si l'alternance est pédagogie, elle cherche à débattre des reliances entre situation et expérience. Si l'alternance est pédagogie, elle questionne les reliances entre différentes temporalités. Nous allons dans la partie suivante de cet article recourir à la philosophie de l'éducation de John Dewey afin de confirmer cette lecture pédagogique de l'alternance.

2. Lectures pédagogiques de Dewey et les conditions pour entreprendre une approche pédagogique de l'alternance

2.1. Un rapport des individus et des collectifs à la démocratie

- 23 Dewey exprime avec force une conception idéologique, doctrinaire et politique de la société (Stavo-Debaugé & Trom, 2004). Cette conception s'organise autour de la définition du concept de démocratie. Dewey invite à la formation des valeurs et à l'éducation aux valeurs. La démocratie est tout d'abord une opportunité pour rassembler et relier individu et collectif. Le concept de démocratie, tel que nous le propose Dewey, ne doit pas être réduit à une réflexion sur les différentes formes de gouvernances. La démocratie est d'abord et avant tout la finalité d'un projet sociétal.
- 24 Mais elle ne constitue pas un idéal social vers lequel chaque individu doit tendre. Dewey considère la société comme une union organique des individus. Il y a donc ici volonté de favoriser des reliances entre individus et société. Le concept de démocratie est abordé principalement à partir d'un constat. Tout ce qui sépare, isole, divise les individus et les groupes participe de maintenir les sociétés dans une phase primitive de leur développement. « Le point essentiel est que l'isolement instaure la rigidité et l'institutionnalisation formelle de la vie, les idéaux statiques et égoïstes au sein des groupes » (Dewey, 1983, p. 112). La démocratie est donc pour Dewey un processus de mise en relation : relations entre l'individu et la nature, relations entre l'individu et les « autres », relations entre les groupes, relations entre individus. Dans la filiation du pragmatisme américain (Drouin-Hans, 2012), Dewey voit dans l'éducation une première étape de la rencontre entre l'individu et ses milieux, que ceux-ci s'expriment par la nature dans laquelle et par laquelle se construit l'individu. Ou que le milieu incarne les autres, les collectifs, la ou les communautés, autrement dit, tous ces tiers émancipateurs. Dewey donne la primauté au collectif. Ce qui est important pour lui, c'est la finalité sociétale de sa réflexion au travers du projet d'éducation. Il convient ici de souligner combien cette finalité politique, au sens de la vie de la Cité, et le projet d'éducation qui lui est annexée, sont, tout particulièrement aux États-Unis, intimement liés et souvent corrélés à une conception spirituelle, voire religieuse du monde. Les États-Unis proposent de tracer ainsi le destin du monde, comme le chemin à suivre. Pour cela, la société états-unienne définit un projet d'éducation se faisant l'écho de valeurs inscrites dans une vision idéologico-spirituelle, doctrinaire et politique. Nous allons présenter ici le sens de ces différentes mises en relation exprimant le rapport de l'individu à ses différents milieux : son rapport à la nature et son rapport à autrui.

2.1.1. Individu et nature

- 25 La traduction éducative de l'affirmation de cette reliance entre l'individu et la nature qui l'environne, est l'*Outdoor education*. La nature expose l'individu à des premières expériences de rencontre avec le monde. Elle le prépare à sa mise en relation avec l'altérité. « C'est par l'intermédiaire de cette expérience qu'il apprend à s'adapter à une situation qui est de nature à le contraindre à réinventer ses conditions d'adaptation, parce qu'elle le pousse hors de lui... » (Zask, 2012, p. 30.). L'*Outdoor education* annonce ce

glissement opéré par Dewey entre une adaptation individu-nature vers une adaptation individu-collectif ou communauté. L'éducation est ici, comme dans toute l'œuvre de Dewey, à la fois fin et moyen, à la fois valeur et principe. La frontière vers l'Ouest, incarne cet entre-deux, à mi-chemin du dedans de l'individu et du dehors que représente la nature sauvage. Cette nature impose des explorations, des ruptures, des adaptations. Elle encourage à repousser les frontières. Cette rencontre avec la nature n'est pas pensée comme une nécessaire domination de l'humain sur son environnement, potentiellement hostile. Elle n'est pas une conquête. L'*Outdoor education* exprime davantage l'idée d'une déconstruction individuelle des conceptions premières et d'une transaction avec l'environnement pouvant conduire chacun à de nouvelles expériences. Ces processus de rupture, de déconstruction et de transaction sont pour les partisans de l'*Outdoor education* source d'épanouissement et d'accomplissement de soi. L'esprit de conquête de la nature, cette fameuse conquête de l'Ouest, n'est pas synonyme d'une simple et stricte maîtrise de la nature sauvage, mais davantage une conquête de soi et sur soi, un apprentissage de soi-même, une école de la pensée.

2.1.2. Individu et autrui

- 26 Dewey prolonge cet appel à des mises en relation, à des mises en rapport, à des reliances, en considérant celles-ci comme des ré-conciliations, au travers des relations entre l'individu et le collectif d'une part et entre les individus d'autre part. L'éducation est au service de ce projet sociétal, dont la finalité et les moyens s'expriment au travers de ces mises en relation. Ce projet sociétal est contenu dans le concept de démocratie (Dewey, 1916/1983). L'école n'est pas, pour Dewey, une préparation à l'insertion de l'individu dans une communauté. L'école est aussi et surtout une occasion de mettre en valeur les différentes formes de reliance entre l'individu et le collectif, et, entre les individus. Si Dewey, fils des Lumières, défend la thèse d'un contrat social, où chacun travaille pour le Bien commun, il considère que la mutualisation des intérêts individuels, faite de partage, de coopération et de réciprocité (Labelle, 1996), constitue un trait majeur de l'idéal démocratique. Dans l'esprit de l'*Outdoor education*, nous pouvons souligner combien l'individu doit interagir avec son environnement, au sens d'une nature sauvage. Mais Dewey insiste aussi sur l'idée que la mutualisation des intérêts individuels contribue à des ajustements, à des transactions et à des régulations. Ces interactions entre l'individu et la nature, mais aussi entre les individus, ne conduisent ni à des reniements des intérêts et des désirs individuels, ni à des soumissions de tel intérêt sur tel autre. Dewey défend l'importance des individualités et des variations entre individus. « Une société progressiste considère que les variations individuelles sont précieuses, car elle y trouve le moyen de son propre développement » (Dewey, 1913/1983, p. 112). Le développement de tels processus (interactions, ajustements, transactions) qu'il exprime aussi sous la forme d'habiletés à déployer, constitue pour lui une illustration de l'idéal démocratique. « Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement. Elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (Dewey, 1913/1983, p. 113). Éducation et démocratie sont donc pour Dewey indissociablement liées. La démocratie est pour lui tout autant un projet sociétal qu'un ensemble d'expériences à partir desquelles des postures, des habiletés, des dispositions à agir, faites de transactions, de coopérations, de partages et de réciprocité incarnent et magnifient cet idéal démocratique. Fin et moyen se rejoignent. L'éducation est pour Dewey une occasion de vivre des expériences « démocratiques ». « L'éducation étant un processus social, l'école est simplement la

forme de la vie commune » (Dewey, 1897/1975, p. 90). L'école, dit-il, est bien cette expérience essentielle dans laquelle se retrouvent différents acteurs en charge de soutenir l'enfant dans sa participation « aux ressources héritées de la race » afin d'« employer ses propres forces pour des fins sociales » (*Ibid*). L'école est donc, pour Dewey, un prétexte pour créer les conditions de ces expériences démocratiques.

- 27 La mise en valeur des reliances, autrement dit des rapports dialogiques et dialectiques entre individu et nature, se justifie pour Dewey par le projet idéologique, doctrinaire et politique incarné par le concept de démocratie. Dewey invite ainsi à « réconcilier les dualismes traditionnels comme la Raison et le corps, le corps et l'âme, l'esprit et l'action, le psychologique et le social, l'individu et la société, l'élève et le curriculum, les fins et les moyens, la théorie et la pratique, le travail et le loisir, l'activité pratique et l'activité intellectuelle, l'Homme et la nature » (Bertrand & Valois, 1994, p. 127). Défendre ces rapports, donc ces reliances, comme une fin et un moyen de réconcilier des dualismes, et dépasser les possibles antagonismes, nous permet de considérer que Dewey esquisse les bases d'une pédagogie des expériences au travers des rencontres : rencontre avec la nature, rencontre avec le contexte et la situation, rencontre avec l'autre, rencontre avec la communauté. Ces expériences de rencontres avec différentes incarnations de l'altérité, que Dewey défend, notamment dans ses textes discutant des rapports entre démocratie et éducation, nous semblent s'exprimer dans l'idéal d'une pédagogie de ou par l'alternance. Cette pédagogie ne se réduit pas à une seule rencontre, celle de l'école et de l'entreprise, mais à différentes rencontres, tant sur le plan de leurs configurations que de leurs modalités. La pédagogie de ou par l'alternance serait dès lors, en premier lieu, une pédagogie de la rencontre et une pédagogie de l'altérité. Ces rencontres ne se limiteraient ni à des temps particuliers et prévus ni à des espaces prédéterminés.
- 28 Il faut ici penser les rencontres comme non déterminées *a priori* et non confinées à des lieux. Pour que ces rencontres s'opèrent, Dewey propose de faire appel à la mise en relation des situations et des expériences. Pour lui, il s'agit de définir des principes ou des règles d'action permettant de réussir ce projet idéologique, doctrinaire et politique incarné par la démocratie. Outre la problématique des rapports entre situation et expérience, nous discuterons plus loin d'un autre principe, celui de la mise en relation de différentes temporalités.

2.2. Du rapport entre l'individu et ses milieux au rapport entre expérience et situation

- 29 L'expérience est à la fois le produit des rencontres, mais aussi le processus constitutif des rencontres. Rappelons que pour Dewey, l'expérience n'est possible que s'il y a interactions entre un individu et un milieu.
- 30 Les interactions, ce qu'il nomme souvent comme étant des transactions, sont des conditions de l'expérience et de la production de connaissances issue de ces expériences. C'est donc bien la question du rapport entre le sujet et ses milieux qui donne source aux expériences. La production d'expériences est ainsi le résultat de trois processus entre l'individu et ses milieux : un processus d'exploration, un processus de transaction, un processus de convocation-confrontation. Les milieux se caractérisent pour Dewey par des situations. Le milieu est ainsi constitué de situations que Dewey (1938/1993, p. 128) définit comme n'étant pas « un objet ou un événement isolé ni un ensemble isolé d'objets ou d'évènements ». Il ajoute : « nous n'expérimentons jamais ni ne formons jamais de

jugements à propos d'objets ou d'événement isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel. Ce dernier est ce qu'on appelle une situation ». Les différents « milieux » que l'individu rencontre sont constitués de situations dans lesquelles et par lesquelles il évolue en recourant à des processus de transactions qui font appel à des habiletés et à des dispositions à agir selon des modalités d'interactions, d'adaptation, de rupture et de construction.

- 31 Nous pourrions utiliser la définition que donne Dewey de la situation : « une situation est un environnement expérimenté. De l'environnement, elle possède toutes les caractéristiques, plus celle d'être expérimentée » (Mayen, 2012, p. 64). Dans cette perspective, la situation est directement articulée au sujet, au travers de ses expériences. Elle est définie « comme ce à quoi des personnes ont affaire, ce avec quoi ils ont à faire, ce de quoi ils ont à se débrouiller. En quoi et comment l'action se fait-elle avec l'environnement, dans une sorte de coparticipation ? » (Mayen, 2012, p. 64). La situation n'existe que par la rencontre entre l'individu et son ou ses milieux. Elle dispose de trois propriétés. Première d'entre elles, la situation possède des caractéristiques propres (Ogien, 1999). Elle a sa propre unité de sens (Maubant, 2013). Elle s'impose à l'individu. Seconde propriété, la situation interagit avec les éléments qui la composent. Ainsi, la situation est spécifiée au regard de ses éléments constitutifs, mais aussi des relations entre ces éléments. La situation crée les conditions de son intelligibilité par la compréhension des éléments qui la structurent et des relations entre ces éléments. Troisième propriété, la situation interagit avec l'expérience dans la mesure où celle-ci contribue à discuter de l'expérience, en amont et en aval, au travers de processus de validation et donc d'évaluation.
- 32 Soulignons ici la distinction qu'opère Dewey entre l'expérience et une expérience. Une expérience est l'accomplissement d'un processus construit à partir d'une rencontre avec une situation, non déterminée, non sentée, qui devient progressivement une situation sentée et déterminée par la logique de l'enquête. L'expérience, quant à elle, exprime le flux général de la vie (Ogien, 1999).
- 33 Il convient de considérer l'expérience, chez Dewey, tout à la fois comme un projet de réponse à un problème, mais aussi comme le résultat, autrement dit, comme la mise en œuvre de cette réponse puis la mise en discussion du résultat au regard du projet initial de réponse au problème. Or, la situation ne contient pas en elle-même un problème. L'individu se doit d'instituer au cœur de la situation un problème à résoudre. Sans cette problématisation de la situation, il ne peut y avoir d'expérience (Fabre, 2011). La rencontre entre l'esprit et la situation fonctionne, pour Dewey, à la manière de Kant comme une imposition des catégories de l'entendement à la situation. Mais il propose de dépasser la conception dualiste de Kant distinguant monde sensible et monde intelligible en considérant qu'on ne peut distinguer le sujet pensant de ses expériences.

2.3. La démarche d'enquête comme processus dialectique des expériences

- 34 Pour Dewey, ce sont les expériences antérieures et les expériences en situation qui nourrissent les catégories de l'entendement. L'expérience est donc à la fois le processus de transaction que suggère et stimule la démarche d'enquête (Dewey, 1938/1993). Dans cette perspective, Fabre souligne combien l'expérience « s'avère (être) une transaction continue, elle croît indéfiniment en tentant de surmonter les déséquilibres qui ne

manquent pas d'apparaître entre l'organisme et le milieu et qui exigent une enquête pour se résoudre » (Fabre, 2015, p. 27).

- 35 Mais l'expérience est aussi pour Dewey un résultat. Elle constitue des références pour orienter et contrôler les expériences futures. L'expérience relève donc d'un double mouvement mêlant activité et réflexivité, cherchant à articuler anticipation-spéculation d'une part et validation-évaluation d'autre part. La théorie de l'enquête est donc pour Dewey occasion de relier situation et expérience. Dans et par cette démarche d'enquête, la situation devient une situation expérimentée. « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1993, p. 169). C'est la démarche d'enquête qui crée les conditions du passage d'une situation indéterminée vers une situation déterminée. Mais la situation constitue aussi pour Dewey l'élément déclencheur de l'enquête, considérée comme une démarche exploratoire et dynamique de découverte et comme une méthode d'organisation de l'expérience. À cet égard, les différents exégètes de Dewey ont montré combien l'auteur de *Démocratie et éducation* substituait parfois le concept d'expérience à celui de situation.
- 36 Dewey distingue l'expérience de la nature dans le sens où la nature s'exprime par des situations non déterminées, en quelque sorte insensées, non prévisibles. L'expérience confère un sens à la situation. Elle propose des significations de la situation. « L'expérience, c'est la nature en tant qu'elle possède une signification biologique, intellectuelle, affective, poétique... actuelle pour le sujet. La nature, c'est l'expérience grosse de toutes les potentialités de transactions qu'elle recèle, lesquelles renvoient à la fois aux expériences passées et celles à venir » (Fabre, 2015, p. 32). Expérience et situation sont donc pour Dewey intimement liées, dialogiquement et dialectiquement re-liées. Ce sont deux réalités interdépendantes. Ainsi la situation s'impose-t-elle au sujet. En effet, l'individu ne peut refuser de se confronter à une situation, « car cela équivaut à ne pas avoir d'expérience du tout, pas même une expérience de désaccord » (Quéré, 1997, p. 165). L'expérience est conditionnée à la situation. Mais cela suppose la convocation d'une démarche d'enquête, considérant celle-ci comme un processus de transposition de la situation en expérience.
- 37 Nous avons montré précédemment comment Dewey spécifie son projet d'éducation au travers d'un premier principe, consistant à acter une première mise en relation, celle de l'individu et de ses milieux. Nous venons de souligner ici un second principe, celui d'une mise en relation de la situation et de l'expérience. Si la situation est l'élément déclencheur de l'enquête et si l'enquête est une méthode d'organisation et de mise en sens de l'expérience, comment caractériser ce processus que Dewey nomme la logique de l'enquête ?
- 38 Dans l'ouvrage « Comment nous pensons ? », Dewey (1910, 2004) définit l'enquête comme un processus de problématisation de la situation. La mise en problème de la situation conduit à surseoir à la recherche d'une solution immédiate au problème à résoudre. Fabre (2015) rappelle que le processus d'enquête, ce qui fonde sa logique, repose sur différentes phases comme l'instruction et la construction du problème, l'émission d'hypothèses, l'anticipation des conséquences de la mise en acte de ces hypothèses, et enfin leur évaluation à partir de tests fondés sur l'observation et l'expérimentation. La démarche d'enquête est soumise à des normes nourries des contingences de la situation. Mais elle est intrinsèquement un processus. Elle révèle des reliances entre deux processus

cognitifs : l'induction et la déduction. Or, très souvent le sens commun nous conduit à réduire la démarche de l'enquête, cette démarche expérimentale et scientifique, à une démarche hypothético-déductive. La démarche de l'enquête suppose, pour Dewey, des allers-retours entre induction et déduction. « L'induction recueille les données du problème qui font surgir des suggestions, lesquelles sont transformées en idées en s'insérant dans des systèmes de significations formalisables en propositions conditionnelles (Fabre, 2015, p. 90). Les conditions conduisent à la formation d'hypothèses et « permettent de déduire un certain nombre de conséquences, lesquelles sont testées empiriquement » (*Ibid*).

- 39 Articuler, coordonner, autrement dit, relier induction et déduction, c'est favoriser, selon nous, une articulation entre action et conception. C'est vouloir relier la situation à l'expérience dans ce qu'elle traduit comme réflexions *a posteriori* et à propos de la situation expérimentée. Dewey (1910/2004, p. 110) affirme : « Il y a donc tout une réflexion, un double mouvement : un mouvement partant des faits donnés (la situation non déterminée, en quelque sorte insensée), partiels et non enchaînés pour aboutir à une situation suggérée compréhensive ou inclusive globale (la situation déterminée et mise en sens) ». Il précise combien « le second mouvement part d'un ensemble suggéré, qui en raison de ce qu'il est suggéré, constitue une idée, pour aboutir aux faits particuliers et relie ceux-ci les uns aux autres et aussi à des faits additionnels sur lesquels la situation a orienté l'attention » (*Ibid*). La démarche d'enquête repose donc pour Dewey sur cet acte complet de pensée fait de ce double mouvement qui « implique l'interaction féconde des données particulières observées ou rappelées et d'opinions inclusives à portée étendue » (Dewey, 1910/2004, p. 110). Nous pouvons considérer ici que l'épistémologie de l'expérience de Dewey conduit à une épistémologie de la pratique. L'entreprise de rassembler dans une même dynamique conception et action constitue pour Dewey l'occasion de renvoyer dos à dos théorie et pratique dans ce qu'elles suggèrent souvent de rapports dualistes voire antagonistes.
- 40 Le projet d'éducation de Dewey, qui est au service de son projet sociétal de démocratie, exprime des valeurs centrées sur la construction d'un soi. Il repose sur des principes définis comme un processus ou un mouvement de mises en rapport ou de mises en relation. Dewey définit ce processus ou ce mouvement à partir de l'explicitation de la démarche d'enquête. Dewey cherche à rassembler l'individu et ses milieux. Il cherche à unir situation et expérience. À chaque fois, cette lecture dialogique des reliances ne vise pas *in fine* à constituer un tout. Au contraire, il propose une approche ensemblière fondée sur une dialectique des relations, au sens bachelardien du terme.

2.4. Une conception alternative des espaces et des temps sociaux

- 41 En instituant cette dialectique des relations, entre l'individu et ses milieux, entre expérience et situation, Dewey spécifie le processus de pensée incarnant cette dialectique faite d'induction et de déduction, faite de conception et d'action. Mais il suggère aussi une autre figure dialectique, celle des relations entre temps et espaces. En effet, en considérant que les situations sont des éléments constitutifs de l'environnement, en considérant que cet environnement ne se réduit pas à un seul milieu, la nature, Dewey se fait l'écho d'une conception ouverte des espaces, à l'instar des philosophes américains comme Emerson (1863) qui pensent la nature comme l'univers et l'illustration du divin. Pour ces penseurs, l'espace ne peut se réduire au seul territoire défini comme une

étendue physique parcourable et en proie à la possession patrimoniale, héritée et/ou conquise. La nature, et les espaces qu'elle évoque, sont consubstantiels de cette philosophie pragmatique américaine dont Dewey est l'un des représentants. La nature, pour Dewey, ne peut se réduire à la *Wilderness*, à la vie sauvage et à son corollaire éducatif, l'*Outdoor education*. « La célébration de la nature qui trouve en partie son origine dans la *Naturphilosophie* allemande s'ouvre (aussi) à une dimension cosmique » (Drouin-Hans, 2012, p. 14). Mais la nature n'évoque pas seulement un espace, aussi infini soit-il. Elle incarne aussi l'espace de création, d'autonomie, voire de liberté que défendent notamment les penseurs de l'Éducation nouvelle. La nature exprime donc des espaces, mais qui ne peuvent se définir comme de simples territoires. La nature porte en elle des rencontres de situation qui sont autant de sources d'expériences. Chez Dewey, ces expériences sont pensées comme des temps d'intelligibilité. Dans cette perspective, l'usage des expériences ne peut se réaliser sans les situer au regard des différentes temporalités de la vie.

- 42 Pour Dewey (1916/1983, p. 103), si l'éducation est un processus de « reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure », alors, nous pouvons considérer que les temporalités sont au cœur de son œuvre. En effet, les interactions ou transactions, dont parle Dewey, que nous qualifions de reliances entre situation et expérience, ont pour finalité l'adaptation de l'individu à ses milieux. Dans cette perspective, cette adaptation-transaction se fait selon la démarche de l'enquête. Si l'expérience désigne tout autant le processus d'adaptation-transaction que le résultat de ce processus, Dewey lui confère deux dimensions, l'une active, l'autre passive. Or, la dimension active de l'expérience exprime le rôle des idées dans la construction et l'exploitation de l'expérience. La dimension passive renvoie au monde sensible, à l'étape du premier contact du sujet avec ses milieux. Agir, dans et par l'expérience, est pour Dewey un ensemble d'allers et de retours de la conscience dans ce qu'elle permet d'anticipation et d'exploration et dans ce qu'elle suggère comme explicitation des expériences vécues. Ces allers-retours s'inscrivent dans une approche discontinue et non linéaire des temporalités. Ils rassemblent dans un même mouvement le temps pensé et le temps vécu. Ce travail introspectif sur l'expérience permet cette prise de conscience d'un double temps du sujet, ces temps fonctionnant de manière asynchrone. Dewey renvoie dos à dos Socrate, Aristote et Descartes. Il cherche à dépasser empirisme et rationalisme. La défense de l'enquête comme démarche et comme nouveau paradigme de la pensée exprime un autre changement paradigmatique, celui qui substitue l'apprendre au savoir. L'usage de l'enquête comme fin et comme moyen ne limite pas le parcours heuristique à l'identification des solutions et à leur évaluation en contexte. L'enquête repose sur une chrono-logique. Elle fait appel à différents temps qui se rassemblent dans une même finalité : la production de connaissances issue d'une activité intellectuelle de mise en question des expériences. C'est sans doute ici que l'épistémologie de la connaissance de Bachelard rejoint l'épistémologie de l'expérience de Dewey. Dans la dialectique bachelardienne, l'homme vit pour penser, il « produit le monde humain » (Gil, 1993, p. 78).
- 43 La pensée de Bachelard conjuguée à celle de Dewey nous conduit à repenser les temporalités et tout particulièrement les temps de l'apprentissage et de l'éducation. En distinguant le temps de la pensée et le temps de la vie, Bachelard rappelle que « le temps de l'esprit a une action en profondeur sur des plans différents de son propre temps de

déroutement » (Bachelard, 1950/2006, p. 92). Dewey pense les temporalités comme des marqueurs de la prise en compte des expériences. La logique de l'enquête, en instituant la problématique des reliances entre situation et expérience, conduit à identifier des instants, comme des mises entre parenthèses visant à être fécondes. Ces instants propositionnels sont pour Dewey nourris d'observations, de supputations, d'hypothèses qui sont élaborées dans la perspective de les tester, de les évaluer, autrement dit de les juger à l'aune du problème à résoudre. Il s'agit ici d'admettre les moratoires à l'action. « L'évaluation des propositions ne peut donc s'effectuer que sur des critères heuristiques : cela fait-il ou non avancer l'enquête ? » (Fabre, 2015, p. 82). La logique de l'enquête contient en elle-même une conception du temps et des temps. L'enquête est un récit dans la mesure où elle permet de révéler une expérience temporelle fictive (Ricoeur, 1984). Elle porte et exprime des significations en lien avec la situation expérimentée et un ordonnancement des étapes à suivre. Dès lors, ne conviendrait-il pas de parler de dynamique de l'enquête plus que de logique ? Car, pour Dewey, le probable caractérise cette démarche d'enquête. Il confère donc à ce processus intellectuel un caractère d'éphémère, d'instable et de discutible. Il préconise l'adaptation aux milieux, en réfutant la logique du syllogisme canonique héritée d'Aristote, afin de valoriser une logique de l'exploration, de la problématisation des données et de la régulation. La dynamique de l'enquête, par les processus qu'elle suggère, repose sur des étapes, sur des phases, sur des instants dont la signification et la portée heuristique s'expriment au travers de temps pensés et de temps vécus. L'adaptation passive et active aux milieux, dont parle Dewey, requiert de prendre en compte ces différents temps, temps pensé et temps vécu, et de colorer ainsi le concept d'expérience à partir du paradigme des temporalités. Cette proposition nous est suggérée par Dewey dans son œuvre davantage qu'il ne l'étaye et l'argumente.

- 44 L'œuvre de Dewey, et la logique de l'enquête qu'elle caractérise et défend, souligne la nécessité de penser la valeur de l'éducation sous le prisme de l'apprentissage. Apprendre plus que savoir. Tel est pour Dewey la valeur du projet d'éduquer. Par la démarche de l'enquête, Dewey rassemble valeur et principe (ou règle d'action). Il cherche ainsi à rassembler fin et moyen. L'enquête est pour Dewey tout à la fois projet idéologique, doctrinaire et politique. Elle sert le projet d'une démocratie réconciliant l'individu et ses milieux, et notamment l'individu et la nature. Mais l'enquête, comme démarche et processus, est aussi un principe d'action et d'intelligibilité du réel. Le recours à l'enquête impose à la démocratie ses principes d'action faits de coopération, de délibération, de participation, de réciprocité et de partage. Elle oblige à une mise en sens des situations pour produire des expériences servant ce projet d'intelligibilité du monde. La lecture que propose Dewey de la démocratie ne fige pas les espaces en territoires délimités par des frontières. Elle ouvre les espaces à des horizons possibles. La démocratie n'est pas pour Dewey un processus historique prévisible voire prédéterminé. Elle interroge les temps pensés et les temps vécus. Elle les fait dialoguer. La démocratie, comme processus qui advient, intègre un mouvement constitué de continuités et de discontinuités de différentes temporalités. Dans cette perspective, le rapport de l'individu et de ses milieux est pensé, chez Dewey, comme une alternance de situations, d'expériences, d'espaces et de temps.
- 45 Nous faisons l'hypothèse que Dewey confère aux temporalités la fonction de déterminer et d'organiser les différentes formes de mises en relation ou de mises en rapport : les temps comme marqueurs des rapports entre l'individu et la nature, entre l'individu et la

communauté, entre l'individu et autrui. Les temps comme organisateurs des relations entre situation et expérience. Ne devrions-nous pas, dès lors, parler d'espaces-temps comme des analyseurs des différentes formes de mises en relation ou de mises en rapport. Les espaces-temps permettraient ainsi d'analyser toute pédagogie dans la mesure où nous définissons la pédagogie comme une démarche de mises en relation ou en rapport entre, au moins, deux entités. Dès lors, nous pourrions proposer l'usage d'un construit, celui d'*espacestems*. « *Espacestems* en un seul mot pour rappeler que l'espace ne peut être appréhendé indépendamment des régimes de temporalités qui contribuent tant à son organisation qu'aux pratiques qui s'y déploient » (Lussault, 2012, p. 126). La convocation du construit d'*espacestems* permettrait de conjuguer « l'immanence de l'expérience humaine, la synchronicité des relations de cette expérience avec d'autres et la diachronicité des temporalités qui le rendent possible » (*Ibid*). La pédagogie, comme mouvement et processus de mise en relation, pourrait trouver son instrument, voire sa posture dialectique dans la logique d'enquête de Dewey. Elle ne serait plus l'apanage de l'éducateur cherchant à donner du sens au dialogue entre théorie et pratique de l'action éducative. La pédagogie serait une œuvre en soi et pour soi proposant de mettre en dialogue : l'individu et ses milieux, les situations et les expériences, les temps pensés et les temps vécus. La pédagogie serait dès lors cette logique et cette démarche continue et discontinue d'intelligibilité du réel fait de mouvements entre induction et déduction, entre proposition et évaluation, entre action et analyse. Dewey jette ainsi les bases, selon nous, d'une alternance pensée comme pédagogie, car inscrite dans un double paradigme, dialogique et dialectique et incarnée par différentes formes de mises en relation ou de mises en rapport. L'alternance, et *a fortiori*, la pédagogie de l'alternance ou par alternance, échapperait ainsi à une lecture la confinant à une problématique d'ingénierie, autrement dit, à une approche organisationnelle et méthodologique des rapports entre l'école et l'entreprise.

- 46 Si l'on veut repenser l'alternance en formation, et proposer une opérationnalisation pédagogique de l'alternance, autrement dit, définir les conditions d'une pédagogie de l'alternance ou par alternance, quatre propositions peuvent ici être faites : 1. Accompagner le formé à mettre en dialogue et en sens les interactions entre vie privée et vie professionnelle, entre lui et ses milieux, entre formation et travail. Dans cette perspective, Dewey se fait l'ardent défenseur d'une pédagogie interactionniste ; 2. Créer, chez le formé, les conditions d'une problématisation des situations à des fins de productions d'expériences et porteur d'apprentissages-transformateurs. Pour Dewey, vivre des situations n'a des sens que dans la production d'expériences, elles-mêmes porteuses de processus de transformation de soi ; 3. Encourager le formé à établir des dialogues entre les différentes situations expérimentées, que celles-ci soient issues d'*espacestems* privés, d'*espacestems* du travail et/ou d'*espacestems* de la formation ; 4. Inviter le formé en alternance à faire école de soi et pour soi. Dewey rejoint l'idée bachelardienne d'une pédagogie de l'entre-soi. Une pédagogie de l'alternance ou par alternance est d'abord une pédagogie qui révèle la primauté des interactions entre son soi-éducateur et son soi-éduqué.

Conclusion

- 47 Nous pouvons considérer que les propositions de Dewey, en particulier son projet politique et éducatif, son approche des situations expérimentées, sa méthode

d'intelligibilité du réel que constitue la logique de l'enquête, nous aident à penser l'alternance comme pédagogie. En effet, si la pédagogie est donc bien cette recherche d'une maîtrise d'un entre-deux, éphémère et instable, fait de reliances entre deux éléments, en particulier la théorie et la pratique, alors, l'alternance est bien pédagogie. À cet égard, nous puisons dans les lectures de Dewey pour confirmer cette approche. Dewey nous encourage à dépasser le dualisme de la théorie et de la pratique. Dewey, interprète du pragmatisme américain, ne défend pas l'idée de réduire le rapport à l'environnement à une mise en pratique de résolutions de problèmes. « Le pragmatisme ne méconnaît pas les intérêts théoriques de la Raison. Mais il fait de l'activité intellectuelle elle-même une pratique » (Fabre, 2008, p. 37). Dewey, en proposant une *théorie pratique*, fait de la pensée une pratique. Dès lors, il dépasse le clivage et l'enfermement du dualisme théorie-pratique. C'est sans doute ici le cœur de l'apport de Dewey à notre tentative de définir la pédagogie et tout particulièrement notre projet d'une lecture pédagogique de l'alternance.

- 48 Ainsi, en mettant de côté le clivage théorie-pratique, réduisant l'alternance à une problématique organisationnelle, autrement dit à une question d'ingénierie de formation ou d'ingénierie didactico-pédagogique, Dewey nous propose d'élargir le champ des espaces et des temps, trop souvent agencés selon une conception procédurière du partenariat et de la collaboration entre les milieux de la formation et les milieux du travail. L'œuvre de Dewey encourage à penser l'alternance comme pédagogie car ses textes nous rappellent combien on ne peut dissocier ni la conception et l'action, ni le penser et le faire.
- 49 En sollicitant le recours à l'enquête, il nous incite à penser la production des connaissances comme une expérience humaine, elle-même nourries des reliances entre des expériences et des situations. Il nous invite à établir des solidarités entre le dire et le faire. La logique de l'enquête se fait l'écho du praticien réflexif de Schön (1994). En instaurant un tribunal de l'expérience, il annonce la dialectique de Bachelard et son tribunal des idées. C'est sans doute ici le cœur de l'apport de Dewey à notre projet d'une lecture pédagogique de l'alternance.

BIBLIOGRAPHIE

- Alhadeff-Jones, M. (2014). Théorie de l'apprentissage transformateur et expérience de la recherche en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 198, 141-154.
- Bachelard, G. (1950/2006). *La dialectique de la durée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bertrand, Y., Valois, P. (1994). J. Dewey. Dans J. Houssaye (Dir.). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin
- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J., Demol, J.-N. (2007). Accompagner la qualité de L'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. Dans F. Mehrand, C. Ronveaux et S. Vanhulle. *Alternances et formation. Raisons éducatives*, 11, 47-66.

- Claparède, E. (1913). La pédagogie de M. John Dewey. Introduction à J. Dewey. *L'école et l'enfant*, pp. 1-32. Berne : Peter Lang.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Deledalle, G. (2004). Introduction. J. Dewey. *L'école et l'enfant*, pp. 11-18. Paris : Fabert.
- Dewey, J. (1897/1975). Mon credo pédagogique. Paris : Vrin. Édition originale : *My Pedagogic Creed. School Journal*, vol. 54, 77-80.
- Dewey, J. (1910/2004). *Comment nous pensons ?* Paris : Les empêcheurs de penser en rond. Le Seuil.
- Dewey, J. (1925/2011). *La formation des valeurs*. Paris : Les empêcheurs de tourner en rond. La Découverte.
- Dewey, J. (1916/1983). *Démocratie et éducation*. Lausanne-Paris : Éditions L'âge d'homme.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1913/2004). *L'école et l'enfant*. Paris : Fabert.
- Drouin-Hans, A.-M. (2012). *Philosophies de l'éducation. Itinéraires américains*. Paris : L'Harmattan.
- Durand, M., Bourgeois, É. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, É (1938, édition de 2014). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Emerson, R. W. (1863/2010). *Essais*. Paris : Haudiard Éditions.
- Fabre, M. (2008). L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? *Recherches en éducation*, 5, 33-44.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A., Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Gil, D. (1993). *Bachelard et la culture scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, interface de la formation en alternance : le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 1, 21-39.
- Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (1987). École et vie active. Résister ou s'adapter ? Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- Houssaye, J. (1993). (Dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle*. Paris : Éditions Fabert.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lerbet, J. (1998). *L'autonomie masquée*. Paris : L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies Monde*, 4, 177-184.

- Lussault, M. (2012). Où est passé le temps ? Dans l'espace ! Dans J. Birnbaum. *Où est passé le temps ?* Paris : Folio essais.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1, 59-67.
- Mayen, P. (2013). Les limites de l'expérience. Dans J.-M. Barbier et J. Thievenaz (Dir.). *Le travail de l'expérience*, pp. 293-314. Paris : L'Harmattan.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations. Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morin, E. (1996). Vers une théorie de la reliance généralisée. Dans M. Bolle De Bal. *Voyage au cœur des sciences humaines : de la reliance*, pp. 315-326. Paris : L'Harmattan.
- Ogien, A. (1999). Émergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Goffman. Dans M. de Fornel et L. Quéré. *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, pp. 69-93. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Antrhopos.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 85 (15), 163-192.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Roger, L. (2014). Considérer le rythme en formation : quelle importance pour l'apprentissage professionnel et la professionnalisation ? *Phronesis*, vol. 3, 4, 1-3.
- Stavo-Debaugé, J., Trom, D. (2004). Le pragmatisme et son public à l'épreuve du terrain. Penser Dewey contre Dewey. Dans B. Karsenti et L. Quéré. *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*, pp. 195-226. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Veillard, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation par alternance. Cas des élèves-ingénieurs de production de l'ISTP de Saint-Étienne*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Lyon 2.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *CÉREQ, Bref*, 118, 1-4.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Les éditions logiques.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Zask, J. (2012). Outdoor education. Dans A.-M. Drouin-Hans. *Philosophies de l'éducation. Itinéraires américains*, pp. 29-52. Paris : L'Harmattan.

RÉSUMÉS

L'alternance a été, est et sera, encore pour quelques temps, un projet et un idéal de formation portés par une doctrine et par un discours idéologique. Néanmoins, elle est espérée comme pédagogie et comme philosophie de l'expérience humaine. On tend en effet aujourd'hui à enfermer l'alternance dans la problématique de l'adéquation formation-emploi. Cet article

propose de rompre avec cette approche parcellaire, gestionnaire, organisationnelle, stratégique et bureaucratique de l'alternance pour la penser comme un regard alternatif sur les rapports entre les hommes et la société sous l'aune bienveillante de la posture pédagogique et de la philosophie de l'éducation. Ce texte s'inscrit dans une perspective spéculative prenant appui sur une méthodologie d'analyse d'extraits de l'œuvre de Dewey. Rien de tel que de convoquer cet auteur, lui qui chercha, en inventant une lecture humaniste des rapports entre l'individu et son environnement, à réconcilier nature et culture.

The alternance has been, is and will be, for some time, a project and an ideal of formation carried by a doctrine and an ideological discourse. Nevertheless, it is hoped for as a pedagogy and as a philosophy of human experience. Indeed, today we tend to enclose alternation in the issue of the adequacy of training and employment. This article proposes to break with this fragmented, managerial, organizational, strategic and bureaucratic approach of alternation to think of it as an alternative look at the relations between people and society under the benevolent attitude of pedagogical posture and philosophy education. This text is based on a speculative perspective based on a methodology of analysis of some excerpts from Dewey's work. There was nothing like summoning this author, who, by inventing a humanist reading of the relationship between the individual and his environment, sought to reconcile nature and culture.

INDEX

Mots-clés : alternance, apprentissage, expérience, reliance, situation, temporalité

Keywords : alternance, learning, experience, reliance, situation, temporality

AUTEURS

PHILIPPE MAUBANT

Professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke, Canada.

LUCIE ROGER

Professeure associée à l'Université du Québec, Montréal, Canada