

L'ALTERNANCE : AVEC UN POINT DE VUE ANTHROPOLOGIQUE SUR LE TRAVAIL¹

THE ALTERNATION: WITH AN ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE ON WORK

ALTERNÂNCIA: COM UM PONTO DE VISTA ANTROPOLÓGICO SOBRE O TRABALHO

Louis Durrive²

RESUME

La conférence qui suit a été donnée devant les inspecteurs généraux (IGEN) de la « voie professionnelle » en France. Les IGEN sont les conseillers du ministre de l'éducation nationale pour les programmes scolaires. L'exposé veut montrer que, grâce à un point de vue anthropologique sur le travail (celui de l'ergologie), il est possible de réfléchir à l'alternance d'une manière très nouvelle. On appelle « alternance » le fait d'organiser la formation en partie dans une école et en partie dans une entreprise. L'objectif est de lutter contre l'échec scolaire, en montrant que l'expérience de l'école et l'expérience du travail ont un dénominateur commun : l'activité humaine. En s'appuyant sur l'activité de l'élève, on peut lui redonner le goût d'apprendre.

MOTS-CLES: Ergologie. Formation professionnelle. Alternance. Échec scolaire.

ABSTRACT

The following lecture was given to the general inspectors (IGEN) of the "vocational pathway" in France. The IGEN are advisors to the Minister of Education for school programs. The presentation will show that, from an anthropological perspective on labor (that is ergology), it is possible to consider the alternation in a very new way. We call "alternation" the way to organize vocational training partly in a school and partly in a company. The aim is to fight against school failure, by showing that school experience and work experience have a common denominator: human activity. If we base the course on the student's activity, we can give him a new appeal for learning.

KEYWORDS: Ergology. Vocational training. Alternation. School failure.

¹ Conférence de Louis DURRIVE, Journée ESENESE – Ministère Education Nationale, France, 08/10/2015.

² Professeur en Sciences de l'Éducation, Faculté de Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg, Strasbourg, France. E-mail : louis.durrive@unistra.fr.

RESUMO

A Conferência que segue foi ministrada perante Inspectores Gerais (IGEN) da "linha profissional" na França. IGEN são conselheiros do Ministro da Educação Nacional para os programas escolares. A exposição pretende mostrar que, graças a um ponto de vista antropológico sobre o trabalho (o da ergologia), é possível refletir sobre a alternância de uma maneira completamente nova. Chama-se "alternância" o fato de organizar a formação em parte na escola e em parte na empresa. O objetivo é lutar contra o fracasso escolar, mostrando que a experiência escolar e a experiência de trabalho têm um denominador comum: a atividade humana. Assim, apoiando-nos na atividade do aluno, podemos ajudá-lo a recuperar o gosto pelo aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Ergologia. Formação profissional. Alternância. Fracasso escolar.

INTRODUCTION

Je voudrais tout d'abord vous saluer et en quelques mots, vous dire d'où je parle. Je suis actuellement enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à Strasbourg - mais j'ai fait toute ma carrière dans le domaine de la formation professionnelle, plus précisément auprès des publics postsecondaires, qui ont achevé leur scolarité sans décrocher de diplôme.

Je me suis spécialisé sur des questions d'insertion, en réfléchissant au lien entre expérience et savoirs, travail et compétences, sous un angle anthropologique ou encore « ergologique ».

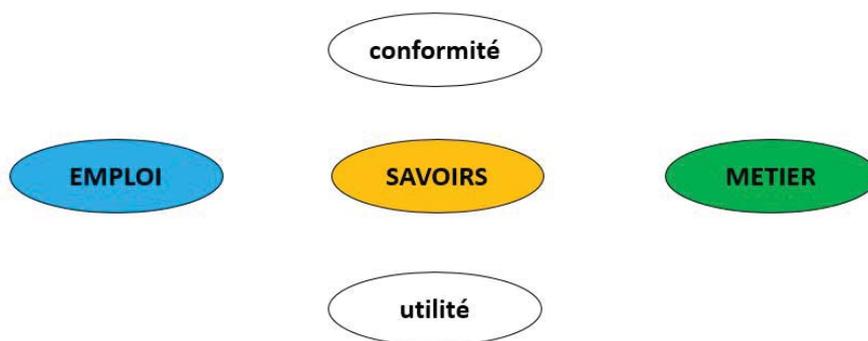


Figure 1 : Les savoirs en tension

En tant qu'acteur dans des dispositifs d'insertion après l'école, j'ai été confronté aux mêmes questions que celles des enseignants du système scolaire : la question des équilibres entre savoirs généraux et savoirs professionnels, celle de la place des programmes et des référentiels par rapport au développement individuel des formés, le lien aussi entre l'expérience et la connaissance. J'y reviendrai dans ma conclusion, après un détour à la fois par la théorie et par la pratique.

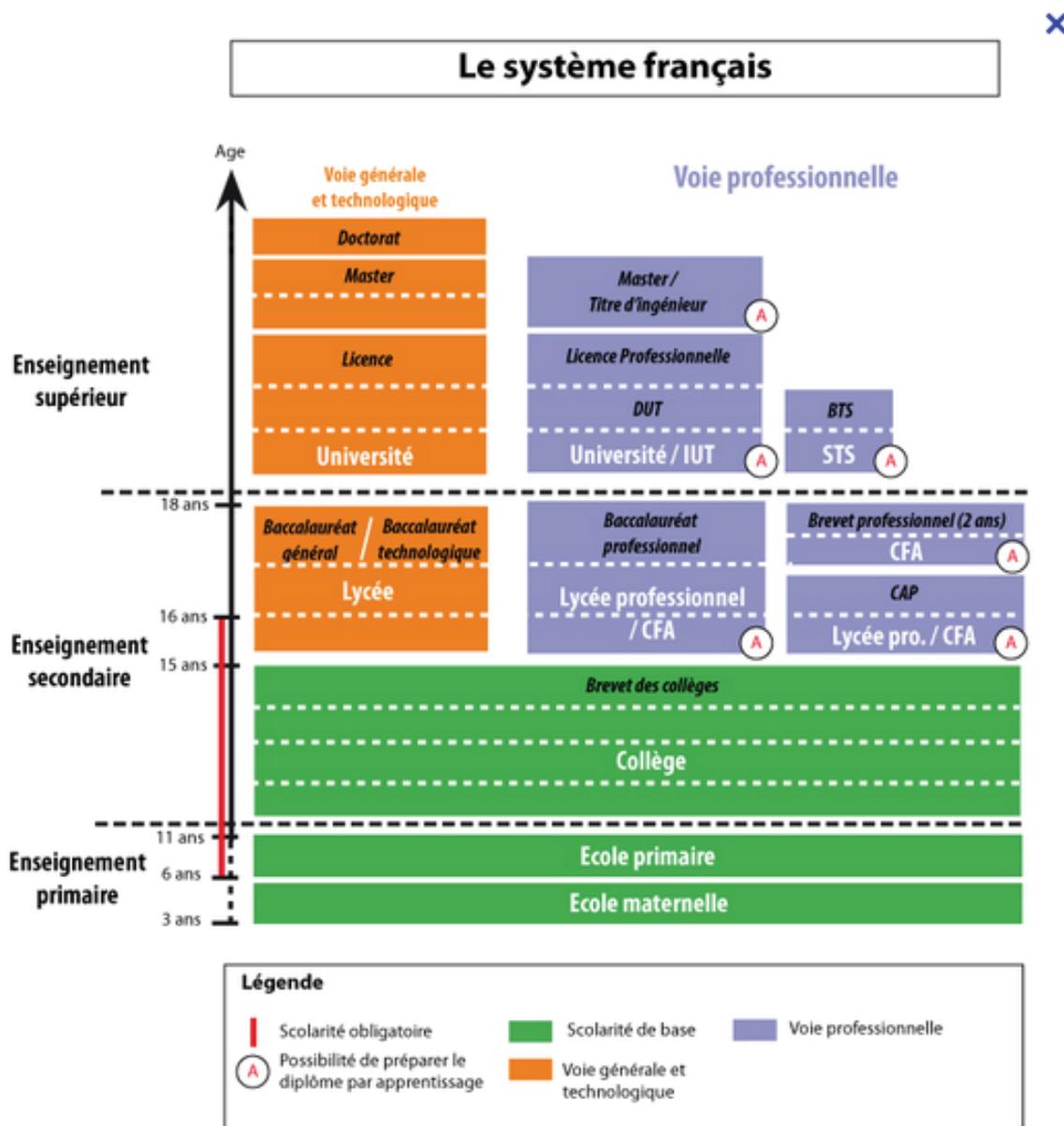


Figure 2 : Le système éducatif français

Source : Ministère de l'éducation nationale

Dans les formations de formateurs en alternance, nous réfléchissons à la difficulté récurrente de certains élèves, que l'on pourrait résumer de la façon suivante : faute d'en percevoir l'utilité pour lui-même dans les emplois qu'il vise, l'apprenant en phase d'insertion professionnelle n'accroche pas toujours aux savoirs formels ; or, c'est largement faute d'accéder à ces savoirs formels qui lui permettraient d'agir en conformité avec le métier, qu'il n'accède pas [ou difficilement] aux emplois qu'il vise. Pour tenter de rompre ce cercle vicieux, j'essaie d'introduire un troisième terme, entre le métier et l'emploi, qui est **le travail**.

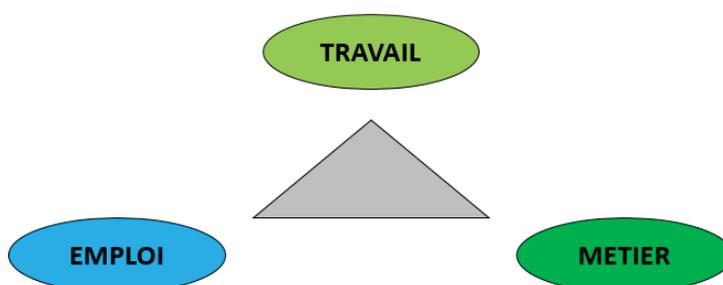


Figure 3 : Le travail, entre emploi et métier

Le travail humain, c'est l'expérience : au sens étymologique d'épreuve. L'expérience donc, qui met à l'épreuve la tension entre la conformité et l'utilité, dans des situations de métier et d'emploi. C'est que le métier est constitué de normes (la norme, c'est « ce qui doit être », d'où l'idée de conformité) : or, celles-ci ne s'appliquent pas aveuglément. Elles supposent des conditions, une actualisation : c'est là qu'intervient la notion d'utilité.

Dans une situation donnée en entreprise, il y a une variabilité irréductible. Celle-ci doit être prise en compte (c'est le fameux écart « prescrit-réel »). Prise en compte, c'est-à-dire réfléchie, évaluée par *quelqu'un, celui qui s'apprête à agir*. Impossible en effet de répondre mécaniquement – je veux dire, par des réponses standardisées – à cet écart prescrit / réel. Mettre en œuvre la norme du métier dans une situation donnée, cela

signifie *agir* sur cette situation, sur les conditions de réalisation de cette norme, avec un **point de vue fort**.

Le point de vue, dans le sens que je mobilise ici, c'est bien davantage qu'une opinion ou un simple avis. C'est un *ancrage*, celui de la personne qui agit : elle est ancrée dans des fondamentaux professionnels, qui sont faits non seulement de savoirs mais aussi de valeurs. *Agir en professionnel, c'est avant tout être capable de distinguer l'important du secondaire, savoir ce qui a de la valeur dans la perspective du métier*, ce qui est prioritaire dans ce système de valeurs, par rapport à tous les autres signaux que renvoie le milieu, dans lequel on se trouve à un moment donné.



Figure 4 : La norme et le point de vue sur la norme

Avoir un point de vue, c'est être capable d'évaluer, autrement dit d'attribuer une valeur à quelque chose, de réfléchir à l'importance de ce qui est en train de se passer, afin de mobiliser de façon pertinente – ce qui veut dire **utile** – les savoirs de métier, ceux qui garantissent la **conformité**.

Lorsque j'introduis le travail comme troisième terme entre le métier et l'emploi, j'entends le mot « travail » comme *l'activité de celui qui travaille*. En situation professionnelle, quelqu'un va mettre en œuvre certaines tâches du métier (celles qu'il maîtrise) pour **rendre un service** à d'autres personnes - les personnes qui l'emploient.

Ce travail n'est pas standardisable, comme je viens de le dire – ou alors, il disparaît au profit d'une machine. Il n'est pas standardisable parce que le problème que pose le terrain, entre prescrit et réel, ou encore entre conformité et utilité, n'a pas de solution préconstruite : il s'agit toujours d'un problème singulier, non pas sous l'angle du *type* (puisqu'il est connu, répertorié) mais sous l'angle du *cas* (forcément spécifique, du fait des circonstances imposées par la situation). Il faut par conséquent une réponse personnelle, un « usage de soi » qui mobilise **le point de vue fort** dont je parlais : *l'ancrage professionnel, celui qui inscrit la personne qui agit dans un champ de valeurs, dans une profession (à la fois un métier et un emploi).*

En réfléchissant ainsi au triangle METIER / EMPLOI / TRAVAIL, j'adopte volontairement un angle particulier, celui de la réalité humaine sous-jacente à ce vocabulaire. Mon raisonnement consiste à dire : en dernier ressort, « le métier, l'emploi et le travail » nous ramènent toujours à la personne humaine, celle qui va rendre un service aux autres, en réalisant des tâches codifiées.

Alors, avec cette approche, que signifie plus précisément **l'emploi**, regardé du côté de celui qui travaille ? L'emploi, c'est la sollicitation des autres, la demande qu'ils m'adressent, leur appel, pour que je vienne participer à ce qu'ils entreprennent. Un problème se pose à d'autres que moi - et je suis invité à le résoudre : on attend donc de moi une réponse **utile** : non pas l'application aveugle des règles de métier, mais l'interprétation de la situation, des conditions de réalisation de la règle, pour que se recourent l'impératif de conformité et celui d'utilité.

La spécificité de l'emploi par rapport au métier, c'est que l'emploi fait référence à une grande variabilité. C'est pourquoi le référentiel est important lors d'une évaluation en entreprise, pour identifier dans la diversité des cas qui se présentent, la typologie du métier. Cependant à mon sens, cette variabilité irréductible des situations d'emploi **ne doit pas être perçue comme une gêne, un parasitage dans l'effort de repérage des actes professionnels valides au regard du métier**. Les conditions dans lesquelles les règles de métier vont être actualisées sont inscrites dans une histoire, dans la vie ordinaire – qui est faite de micro-événements, pour la plupart impossibles à anticiper.

La variabilité : non pas une gêne, un obstacle à la formation, mais (a) un objet de réflexion ; (b) un levier d'apprentissage

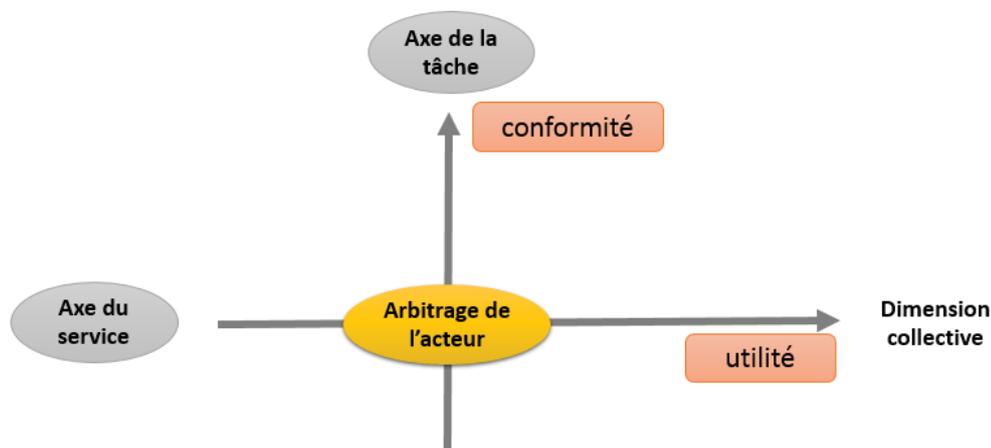


Figure 5 : Travailler, une tension "tâche-service"

Bien sûr, la variabilité n'est pas un phénomène propre à l'entreprise. Lorsqu'il s'entraîne dans un atelier en lycée professionnel, l'élève est aussi soumis à la variabilité : les machines vieillissent, les stocks s'épuisent, les matériaux peuvent se dégrader... Aucune situation de vie n'est immuable, constante, à l'abri des aléas. Toutefois ce qui, dans le contexte de la production, accroît de manière exponentielle la variabilité, ce sont les incessantes interactions. Chaque intervenant est à lui seul un foyer d'initiatives, et ce qu'il décide à un moment donné va croiser ce que d'autres ont pris à leur tour comme initiatives, en amont et pendant l'action, ou que l'on attend qu'ils prennent, dans le prolongement imminent de cette action. Cela fait que les contraintes en situation de travail **ne cessent de prendre des configurations nouvelles**.

En situation d'emploi par conséquent (et j'inclus ici l'alternant, puisque je parle de *l'emploi comme réalité humaine*), la consigne n'est pas le seul impératif. La tournure qu'ont pris les événements va également commander l'action. Le prescrit du métier, par conséquent, est à faire émerger dans des circonstances toujours différentes – **et ce fait majeur de la variabilité est, je pense, à prendre en considération – pour l'exploiter au plan pédagogique**.

Une remarque : je voudrais souligner que je ne parle pas de ce qui se fait déjà – et très bien par ailleurs : l'inventaire des cas de figure, des typologies de situations (ou familles de situations), qui font réfléchir les élèves notamment au caractère transférable
 Serv. Soc. & Saúde, Campinas, SP v.15, n. 1 (21), p. 101-124, jan./jun. 2016 ISSN 1676-6806

de telle réponse de professionnel. *Je parle de la mise à l'épreuve de la règle de métier dans l'ici/maintenant : cela suppose de saisir la dimension COLLECTIVE de l'action sans quitter l'ancrage individuel, car la personne qui agit, en l'occurrence l'alternant, va arbitrer non seulement en fonction des règles de métier, mais également en fonction de ce que font les autres, simultanément. Autrement dit, une initiative que prend l'alternant ne se comprend, ne s'analyse en profondeur et ne se met véritablement en débat, que dans la mesure où l'on a pu restituer le plus précisément possible le champ des contraintes à un moment donné.* Si le récit de l'élève, lors du retour d'expérience, adopte cet angle de vue, alors le dilemme conformité/utilité qu'il a rencontré apparaîtra clairement - et pourra être discuté de manière féconde.

L'élève en retour de stage exposera une histoire très locale (celle qu'il a vécue dans son entreprise), c'est-à-dire un certain nombre de faits inscrits dans l'espace et dans le temps, mais surtout dans des **interactions humaines**. Car les faits isolés ne disent rien, alors que la succession chronologique des faits (dans la séquence étudiée lors de l'exposé) permet de formuler des hypothèses sur les initiatives des différents protagonistes, des initiatives qui sont autant de nouvelles contraintes pour celui qui s'apprête à agir. Cela permet de questionner les interprétations des faits et de faire émerger **le point de vue de l'alternant**. A vrai dire, le point de vue est toujours là, car il est impossible pour l'être humain d'agir mécaniquement – mais toute la difficulté consiste à *verbaliser* ce point de vue.

Or c'est très important sur le plan pédagogique. Chaque fois que l'on parvient à **remettre des mots** sur des moments de vie au travail, on offre à l'élève l'occasion de **se replacer dans la position d'arbitrage** qu'il a connue à ce moment-là. On lui a demandé de mettre en œuvre une tâche, selon les règles de l'art, conformément au métier : or, comme les conditions ne sont pas standardisées, comme on est toujours placé dans une histoire en train de se faire, il apparaît que les circonstances sont tout aussi impératives que la consigne, dans l'orientation de l'action : il y a un service à rendre, qui requiert une disponibilité pour être pertinent, utile, dans l'acte professionnel que l'on pose. Pour l'auteur de cet acte, cela suppose une évaluation, au sens d'une reconnaissance des points importants qui permettront de « réaliser », **au sens d'actualiser dans le réel, les règles du métier**. Et c'est aussi la règle elle-même qui est évaluée au moment d'agir, afin d'y reconnaître l'essentiel et de recomposer ensuite avec

les **conditions réellement rencontrées**. La tâche, générale et « anonyme » (anonyme, au sens où l'auteur est encore indéterminé), fixée à l'avance, sera ainsi retraitée doublement : parce qu'il faut l'actualiser dans un ici-maintenant – et parce que **cette actualisation suppose quelqu'un**, une personne capable d'arbitrer entre différentes manières de s'y prendre. *Ce double retraitement est le privilège de l'humain* : la machine produit, tandis que l'homme travaille ; la machine applique une tâche, tandis que l'homme transforme la tâche anonyme en une tâche personnalisée, celle-ci devenant « ma tâche ».

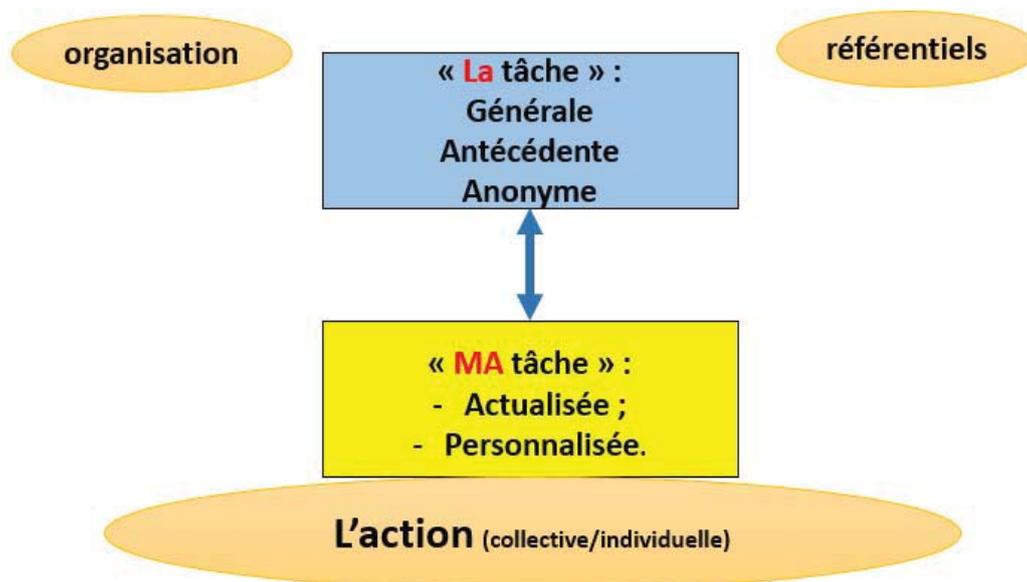


Figure 6 : La transformation de la tâche

J'ai parlé de la triade : METIER / EMPLOI / TRAVAIL. Je reviens à présent à celui qui travaille, **celui qui agit** dans un écart prescrit-réel. Impossible pour lui de rester indifférent dans l'action, de se contenter d'appliquer une règle sans se sentir concerné. Pour agir efficacement, il doit avoir un **parti-pris**, il doit affirmer pour lui-même et pour les autres, ce qu'il juge prioritaire. Sans cet effort de hiérarchisation, donc d'évaluation de la situation telle qu'il l'a rencontrée à ce moment-là, aucune action n'est véritablement réussie. Si l'automate peut faire des choses, apporter directement une solution, au contraire (et c'est sa valeur ajoutée) l'être humain agit avec distance, parce

Serv. Soc. & Saúde, Campinas, SP v.15, n. 1 (21), p. 101-124, jan./jun. 2016 ISSN 1676-6806

qu'il n'apporte pas immédiatement la solution au problème qu'on lui soumet. Il réévalue d'abord le problème à son niveau, il apprécie la situation qu'il rencontre, afin ensuite de proposer une solution, celle qu'il estime la meilleure.

Cet impératif de **déneutralisation** (c'est-à-dire de parti-pris pour agir) est intéressant à travailler au plan pédagogique, car c'est le mouvement exactement inverse de la fabrication d'un savoir. Comment en effet passe-t-on d'un « savoir d'expérience » à un savoir critique, de portée générale ? C'est grâce à l'effort de **neutralisation**, autrement dit en se dégageant de la gangue des valeurs, en s'éloignant des partis pris, en écartant les opinions, comme le dit Bachelard.

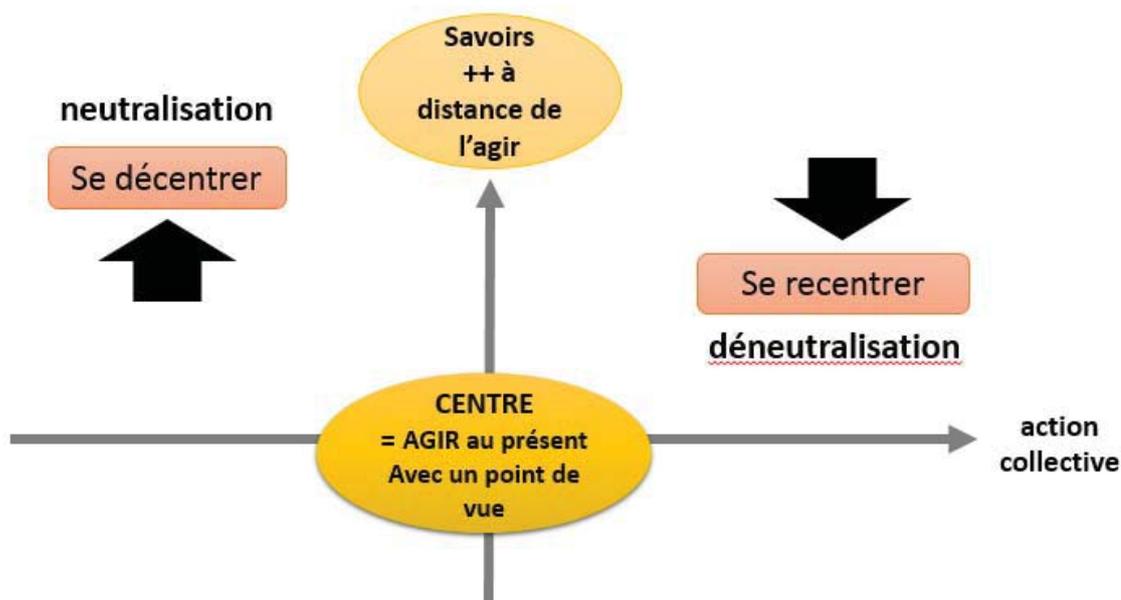


Figure 7 : Savoirs neutralisés et déneutralisés

*J'accède au savoir en me **décentrant** ; c'est-à-dire en mettant à distance, en écartant mon point de vue. Mais j'agis efficacement en situation en me **recentrant**, c'est-à-dire en mobilisant mon point de vue, celui qui me permet d'évaluer le moment présent. L'élève qui prend conscience de son recentrement (notamment par le type d'exercice que je vais présenter), percevra mieux -par ricochet si l'on peut dire- ce qu'est le nécessaire décentrement, lorsqu'on va vers le savoir : ne pas s'enfermer dans ses préjugés, comprendre l'effort d'objectivité.*

Pour exprimer cet aller-retour permanent, le philosophe Yves SCHWARTZ (2000, 2009, 2003) utilise la métaphore de ce qui colle et se décolle, en parlant d'adhérence et de désadhérence. Parmi tous les vivants, l'être humain a le privilège de la faculté de penser **en dehors** du présent : c'est le décolllement, la désadhérence. Cela lui offre des marges d'initiative extraordinaires, par rapport aux contraintes du monde réel, puisqu'il peut aménager des situations à venir. Mais par ailleurs, cet être humain ne quitte jamais l'adhérence, autrement dit les contraintes du monde réel, *ici et maintenant*. Il est pris dans des situations qui le limitent – et qui, en même temps, lui donnent l'occasion de prendre des initiatives, en utilisant certaines contraintes au service de son projet d'agir. Dans ce cas, les contraintes ne sont plus seulement des contraintes, elles apparaissent aussi comme des opportunités. On peut illustrer cette idée indéfiniment, par exemple en songeant à la construction d'un pont : c'est en s'appuyant sur la maîtrise des contraintes (des chaînes de causes et d'effets) que l'on concrétise l'initiative de rejoindre les deux rives d'un fleuve.

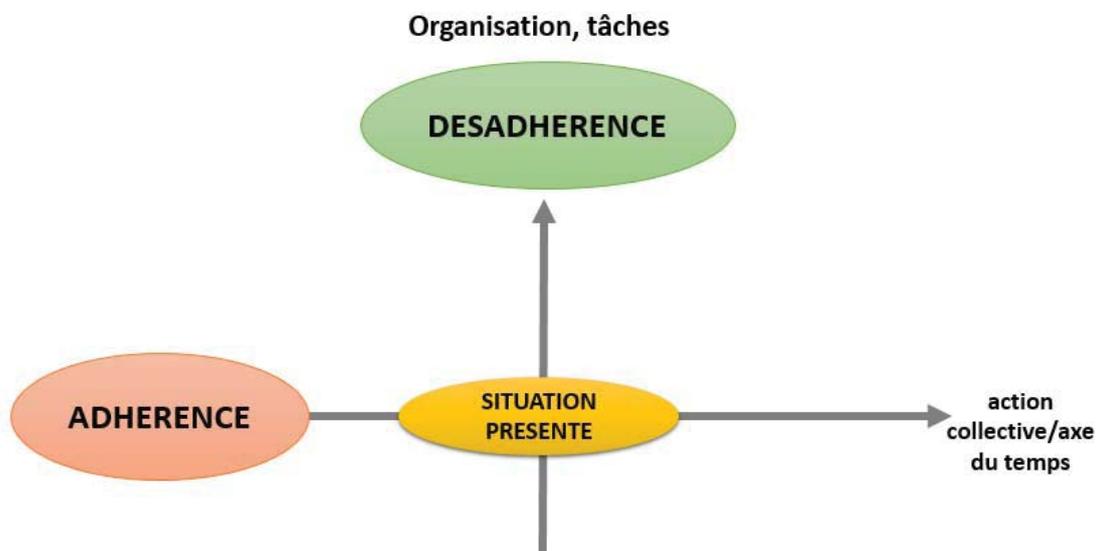


Figure 8 : Agir, toujours entre adhérence et désadhérence

Je l'ai dit, je pense qu'on a là un puissant levier dans la pédagogie de l'alternance, avec le couple adhérence et désadhérence. L'élève qui aura rendu compte (selon une méthodologie que je vais expliquer) de son expérience sous l'angle de

l'**adhérence**, *cet élève se sera remis lui-même en scène*, en tant que personne amenée à arbitrer dans un monde toujours changeant, toujours variable. Il se découvre comme quelqu'un qui, en posant un acte, prend une décision : la décision de la manière de s'y prendre - compte tenu de l'absence de réponse standard, et d'une appréciation de la situation que lui seul peut voir, tout simplement parce qu'il la VIT : et ceci, y compris lorsque l'on parle de tâches **modestes**.

C'est alors « coup double » sur le plan pédagogique :

- a) D'une part en faisant cet exercice, cet élève va mesurer l'importance des savoirs qui sont en désadhérence (les savoirs professionnels mais aussi les savoirs généraux) - car il a, en quelque sorte, revisité le moment de son propre travail réel, le moment où il a dû se poser la question de la « bonne réponse », au regard non des leçons apprises mais du problème qu'il rencontre ; le moment où [sans le formuler ainsi bien sûr], il a été pris dans le dilemme « conformité et utilité ». Le **savoir associé**, ce n'est plus alors pour l'alternant une abstraction étrange et étrangère à ses préoccupations, cela devient une **abstraction signifiante à ses yeux** parce qu'elle fait écho à ce qu'il a vécu, à ce qui l'a préoccupé intensément à un moment donné. La conceptualisation est facilitée par la problématisation en situation. Il ne s'agit pas de rester prisonnier du concret, bien au contraire, puisqu'il faut inciter l'alternant à adopter une posture d'apprentissage, un **inconfort intellectuel** en quelque sorte – qui oriente ses préoccupations vers le lien adhérence / désadhérence.

- b) D'autre part, cet élève va mesurer l'importance de son **positionnement personnel** : qu'il ait été réussi ou raté, l'acte qu'il a posé lors de son stage n'apparaît plus comme la simple déduction monotone de « ce qu'il fallait faire ». Son acte, une fois replacé dans l'action collective, se présente à la fois comme le fruit d'une **actualisation** de sa part (« *j'ai pris en compte : (a) ce que faisaient les autres à ce moment-là, au travail ; (b) ce que me demande l'emploi que j'occupe et (c) ce qu'exige le métier que j'exerce* ») et d'une **personnalisation** : un style, une manière de faire, une sensibilité à ce qui est plus ou moins prioritaire à ses yeux, ce qui « vaut » pour lui - en comparaison de ce qui vaut pour les autres. Son acte est du coup lesté de sa propre responsabilité (il est bien

« auteur de ses actes »), dans les limites claires de l'action collective, telle qu'elle a été précisément retracée par la méthode d'exposé. Hiérarchiser, c'est prendre le risque de se tromper, mais c'est aussi vivre. L'alternant prend la mesure du fait qu'il **existe singulièrement**, comme « auteur », donc - et c'est d'ailleurs pour cela qu'il s'ouvrira plus volontiers aux points de vue des autres. *C'est parce qu'il peut, dans l'aller-retour entre adhérence et désadhérence, rendre compte de ses RAISONS d'agir que l'apprenant accepte plus volontiers de ne pas avoir eu forcément RAISON à ce moment-là, lorsqu'il a opté pour telle issue face au problème rencontré.*

Le **couple adhérence-désadhérence** correspond à la **double entrée** qui caractérise le travail, selon l'approche ergologique que je développe ici (qui est, je le rappelle, un point de vue anthropologique sur le travail). En effet, on peut entrer dans le travail par une démarche intellectuelle, conceptuelle. Un cadre et un programme sont retenus - et quelqu'un doit évoluer dans ce cadre, y mener à bien « un plan d'action ». C'est par cette entrée que le travail est **en rupture** avec la vie ordinaire : c'est un temps construit, pensé à l'avance, dans des rapports sociaux qui sont aussi des rapports de force. On considère ici le travail au plan de la DESADHERENCE, à distance du moment de l'action, du très-actuel.

Cette entrée dans le travail est bien entendu très pertinente, tout à fait indispensable. C'est d'ailleurs celle qu'adopte la formation professionnelle, qui est orientée vers l'objectif de développer l'initiative (l'autonomie) de l'alternant, grâce à la maîtrise de savoirs, de techniques pour mieux anticiper le présent de l'action, pour mieux piloter les contraintes au lieu de les subir. Par conséquent, et avec raison, les acteurs de l'alternance (tuteur, enseignant, élève) approfondissent de diverses manières le repérage d'une situation de travail en termes d'organisation, de tâches détaillées, de prérequis, mais aussi de description des lieux de production, des machines, des aménagements, des savoirs associés, des codes, des langages et autres faits.

Cependant, je l'ai dit, le travail a une double entrée. Il peut aussi être regardé non plus *en rupture*, mais *en continuité* de la vie ordinaire. Dit autrement, on l'aborde sous un autre angle qui n'est plus intellectuel, conceptuel, mais « vital » au sens de l'expérience du vivre – on se place alors au plan de l'**ADHERENCE**. On a vu que la

tâche (qui, par métonymie, représente l'effort d'organisation globale) précède la situation de travail. Mais l'inverse est aussi vrai : la situation dans laquelle on se trouve au travail est **un moment de vie, qui précède la tâche que l'on nous confie**. C'est d'ailleurs pour cela que nous pouvons **prendre en charge** cette tâche : un certain nombre de personnes sont réunies à un moment donné et à un certain endroit *et elles vont s'atteler à une tâche commune* (déclinée en sous-tâches, en responsabilités plus individuelles).

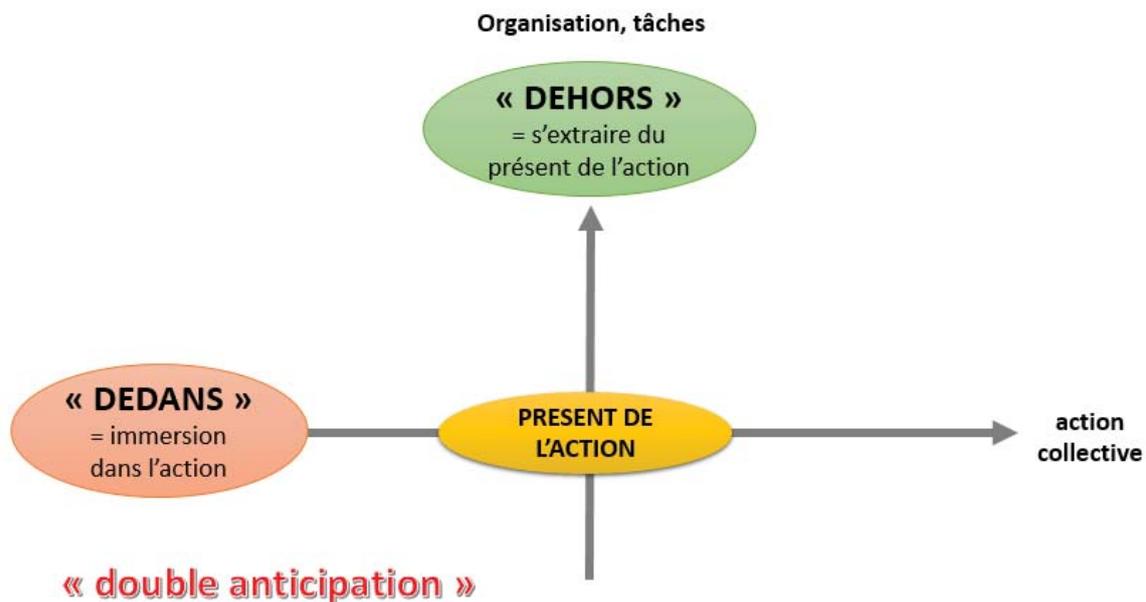


Figure 9 : La double anticipation

A quoi tient ce phénomène de double lecture : « *la tâche précède la situation et la situation précède la tâche* » ? C'est en réalité un effet du double positionnement dont est capable l'être humain dans le monde. Par rapport au présent qu'il a à vivre (car on ne vit que dans le présent), il est à la fois dehors et dedans. Il est en « DOUBLE ANTICIPATION » :

a) Parce qu'il peut s'extraire par la pensée du présent immédiat, il imagine la réalité à venir et peut l'anticiper partiellement ; il peut planifier, programmer un enchaînement d'actions futures (= *première anticipation*) ;

b) D'un autre côté, sa condition d'humain le ramène toujours au présent à vivre : son immersion dans les contraintes réelles le conduit à déborder

sa propre anticipation. Agir, c'est en effet toujours aller au-delà de ce que l'on a prévu, programmé, puisqu'il faut gérer la variabilité (= *deuxième anticipation*).

Je voudrais souligner que la double anticipation (même si elle se réfère à des études complexes) est facilement abordable avec les élèves, comme je vais le montrer. Pédagogiquement, l'exercice est propice à la prise de conscience du lien entre les savoirs et l'expérience – et au développement d'une posture d'apprentissage. Ce n'est rien d'autre que *la vie ordinaire mise en mots*, mais son étrangeté vient surtout de la sphère du travail, encore très dominée par une approche uniquement intellectuelle de la réalité.

Avant d'en venir aux élèves et pour être plus clair, je voudrais brièvement mentionner un exemple justement pris hors de la sphère du travail : le match de football. Au plan de la désadhérence, le jeu collectif est encadré par de nombreuses dispositions : c'est un construit social, il est organisé, il a une entrée conceptuelle. *La tâche précède la situation. Or simultanément, on peut dire l'inverse : la situation précède la tâche.* Un soir de match, la configuration très locale relève de l'adhérence : les équipes sont prises dans des aléas, elles se rassemblent et se préparent tant bien que mal. Rien n'est joué d'avance, car **les règles du jeu ne sont pas des rails qu'il suffirait de suivre. Ce sont des panneaux indicateurs - et pour le reste, c'est la vie qui commande !** L'activité est ainsi rendue possible parce qu'elle est orientée, prise dans un aller-retour entre adhérence et désadhérence.

Il s'agit bien, pour les joueurs sur le terrain, de prendre des initiatives *sans ignorer* les contraintes fixées à l'avance : c'est cela que les spectateurs viennent voir - et il suffit qu'une seule règle soit ignorée pour que le jeu perde son intérêt. Le jeu vivant qui se déroule sur le terrain est par conséquent autorisé par l'existence de règles, dans le registre conceptuel, des règles qui par définition *limitent*. Mais la vie, qui resurgit et qui fait tout le spectacle, n'est pas une application mécanique de ces règles, sinon l'ennui l'emporterait ! Il y a en réalité « double anticipation » : la vie ne cesse de déborder les règles, avant d'être rattrapée à son tour.

J'en viens à présent à l'analyse d'un exemple en milieu scolaire. Il s'agit d'une expérimentation conduite avec neuf enseignants et leurs élèves de troisième SEGPA³.

Méthodologie des retours d'expérience (retour de stage, en classe)

ETAPE 1	Faire bouger les représentations du travail
ETAPE 2	Grâce au repérage spatial, saisir les aspects généraux d'une situation
ETAPE 3	Grâce à l' ancrage temporel, saisir les aspects spécifiques d'une situation

Figure 10 : Méthodologie des retours d'expérience

La méthodologie des retours d'expérience : trois étapes et une démarche

→ Une première étape : *faire bouger les représentations du travail.*

Face aux élèves réunis pour parler des stages en entreprise, la première étape est celle de la sensibilisation à un autre regard sur l'activité humaine. Comment amener des classes d'adolescents à réfléchir à la question du travail envisagé d'un point de vue anthropologique ? Un diaporama à propos des automates en entreprise nous conduit au cœur du sujet. Si le robot envahit le monde de la production, quelle est donc la raison d'être d'une intervention humaine ? *Par exemple deux photos sont juxtaposées à l'écran : à gauche, un villageois retire son pain d'un distributeur automatique ; à droite, une vendeuse remet une baguette à une cliente âgée, tout en bavardant avec elle. Les élèves vont creuser la différence : l'automate réalise aveuglément une tâche stéréotypée tandis que la boulangère effectue une opération similaire, mais en l'insérant dans un service*

³ On trouvera la présentation détaillée de cet exemple dans un article de la revue Education permanente, n° 90, janvier 2012.

*plus large qui modifie sensiblement la tâche prédéfinie (elle en fait « sa » tâche). Ainsi la production de la machine ne se substitue que partiellement au travail humain. En introduisant une dichotomie dans l'idée première et simpliste que les élèves se font du travail, nous préparons le terrain pour un **premier ancrage**. Une tâche est décrite par anticipation, mais elle s'inscrit dans une réalité humaine chaque fois différente : **il y a un service à rendre**, et celui-ci va, tant soit peu, **reconfigurer la tâche** en question. Cette prise de conscience de l'écart entre le prescrit et le réel peut être décisive, pour se former à partir du travail et acquérir un professionnalisme. Elle pourrait également avoir sa place dans l'éducation aux choix professionnels.*

*→Une deuxième étape : grâce au **repérage spatial**, saisir les aspects généraux d'une situation.*

La séance d'introduction aura permis de bousculer des représentations trop figées. Paradoxalement, la nature profonde de l'homme au travail, autrement dit l'originalité et la pertinence d'une intervention humaine, sont plus facilement perçues aujourd'hui avec l'omniprésence des machines. Si le travail ne se réduit pas à l'énoncé et à l'application docile de quelques tâches, **si le contexte est davantage qu'un décor de circonstance, parce qu'il ne laisse jamais intacts les tâches du fait d'un service à rendre qui les spécifie toujours** - c'est donc, pour l'élève, qu'il est justifié de décrire avec soin ce moment de vie qu'a été son séjour en entreprise, fût-il bref. Ce sera la deuxième étape dans l'animation des retours d'expérience. Chaque élève est invité à présenter en détails le lieu de son stage. Il ne commencera pas par la fiche de poste, qui isole à tort son travail et le prive du sens donné globalement par le projet collectif de l'entreprise. Il va partir d'un plan dessiné par lui-même, une représentation spatiale du service à rendre. Sur ce dessin, il identifiera les hommes et les matériels, qualifiant du même coup la place de chacun dans la cohérence des objectifs et des moyens. Il complètera par la description des tâches les plus significatives, sur le modèle des schémas heuristiques (ou cartes conceptuelles). Le repérage – l'inventaire des données de l'organisation – est un bon entraînement au raisonnement logique. Mais au-delà de l'exercice, c'est toute la perspective du stagiaire sur sa propre situation dans l'entreprise qui se déplace et peut même changer radicalement. *Il ne se considère plus lui-même isolément, confronté à une tâche déracinée de son contexte. Son séjour en production*

devient le moment où il a contribué à un service. Et grâce à sa présentation d'emblée collective du travail, il a rendu explicites la nature et l'utilité de ce service.

*→Une troisième étape : grâce à l'**ancrage temporel**, saisir les aspects spécifiques d'une situation.*

La troisième phase de l'animation, dans le programme des retours sur l'expérience, est abordée à mi-chemin. Elle est probablement assez surprenante pour les protagonistes. Après avoir rapporté les éléments les plus stables de son expérience de travail, l'élève doit rendre compte à présent de ses aspects les plus mouvants. Car jusque-là, l'image de l'entreprise nous est apparue lisse, égale de jour en jour, le travail s'y déroulant logiquement et linéairement, « comme si l'entreprise était une machine et l'opérateur un des rouages ». Or, la réalité rencontrée, c'est la vie ! Elle est orientée par les normes antérieures à l'action, mais ne s'y laisse pas enfermer. Inévitablement, durant son stage, l'élève a connu des moments très inégaux, avec les aspérités du quotidien. Il a dû prendre une succession de microdécisions, en hésitant le plus souvent, cherchant la main courante, comme dans un escalier trop obscur. Comment appréhender ces moments-là, pour en faire le support d'une vraie réflexion ? Pour y arriver, il nous faut **tenir ensemble**, méthodiquement, **le programme de travail** d'un côté et **la chronologie réelle** de l'action, de l'autre côté. En d'autres termes, chaque élève reprendra le compte-rendu de son travail mais au lieu de décrire comme précédemment la journée-type, reflet de l'organisation, il expose maintenant une **journée-témoin**, le récit de son activité à une date très précise. C'est le **second ancrage** de la tâche.

Prenons un exemple. Nous avons appris, lors de la présentation générale du fonctionnement de l'entreprise, que la place d'untel se trouve théoriquement à tel endroit, dans le magasin ou dans l'atelier. Cette information est d'autant plus importante que ce jour-là (le jour auquel se réfère l'élève), cette personne est occupée ailleurs. *Ce qui fait sens, ce n'est pas le fait isolé, mais l'écart entre ce qui est prévu et la réalité du moment. Impossible, si l'on ignore cet écart, d'atteindre le débat intérieur, au moment de trancher* (« débat de normes »), **chez celui qui a la responsabilité d'agir**. Ce dernier a l'obligation de choisir entre plusieurs manières de s'y prendre, dans un « moment » du travail où, en principe, il devait se trouver avec quelqu'un, qui n'est finalement pas à ses côtés.

L'essentiel de la démarche



Figure 11 : L'essentiel de la démarche

L'essentiel de la démarche de retour d'expérience est là, dans une dialectique entre le repérage spatial et l'ancrage temporel : le dialogue entre (a) l'intelligence organisatrice, qui a programmé la situation de travail et (b) l'intelligence de l'action, celle qui effectue un certain nombre d'arbitrages au moment d'agir. Rendre compte de son expérience uniquement sous l'angle de la programmation, ou bien au contraire uniquement sous l'angle de l'instantané, sont les deux écueils à éviter. *Si l'on ne tient pas ensemble les deux approches du travail, on risque dans un cas de répéter inutilement la fiche de poste - et dans l'autre cas, de glisser dans l'anecdote stérile. Le moyen le plus efficace pour garder ensemble normes et renormalisations, ou si l'on préfère, le cadre de travail et l'activité réelle, c'est d'utiliser le plan daté.* Qu'est-ce qu'un « plan daté » ? L'élève reprend ses premiers schémas, à propos du fonctionnement de son lieu de stage, et inscrit cette fois-ci ces plans dans une histoire, en les associant à une date bien précise. Il décrit alors l'**action collective** en partant du plan, une action qui tout naturellement l'amènera à parler de lui-même en tant que participant, qui agit non seulement en fonction de ce qu'on lui a demandé mais également en fonction des autres, dans le présent à vivre.

Un outil simple pour le retour de stage en classe : *le plan daté*

Objectif : croiser le repérage spatial et l'ancrage temporel,

**a) Pour saisir l'agir professionnel en mouvement :
les interactions et les bifurcations (devoir trancher)**

**b) Et débattre ensuite des arbitrages :
lien avec les SAVOIRS / développement d'un professionnalisme**

Figure 12 : Un outil simple pour le retour de stage en classe, le plan daté

La tranche de vie au travail que l'élève a choisi de rapporter (tel jour : le matin ou l'après-midi) mettra en évidence les écarts entre les **dispositions** logiques d'une organisation et les **occasions** d'agir au présent, qui sont forcément singulières. Le récit y parvient sans difficulté, s'il respecte rigoureusement l'ordre chronologique des événements, car chaque décision du protagoniste se comprend *en fonction de ce que les autres font, simultanément, donc en fonction de leur entrée en scène*.

En outre, l'horloge (c'est-à-dire le récit chronologique) va ordonner les événements, guider la mémoire, chasser les contradictions, donner la mesure de la durée réelle des opérations.

Tous les ingrédients sont alors réunis pour déboucher sur les « bifurcations », ces moments que la vie nous réserve forcément lorsqu'il faut faire de micro-choix, et qui sont très riches pour un débat avec l'ensemble de la classe – et hautement formateurs.

L'élève, durant une demi-heure (c'est la durée de l'exposé, en moyenne), s'engage alors dans une réflexion intense, où il se regarde lui-même *en train de faire*. Il lui faut mobiliser sa mémoire, ne pas laisser de côté un détail, car il aura peut-être pesé dans ses arbitrages. De plus, le raisonnement logique est partout présent, car les recoupements sont incessants.

Notons que tout ceci est rapporté à distance des faits : on parle des stages, tout en étant en salle de cours. Va-t-on être prisonnier du discours de l'élève ? On observera

que le récit d'activité, s'il est conduit méthodiquement, laisse peu de place à des narrations truquées, fantaisistes, des arrangements avec la réalité - car les faits sont noués entre eux dès lors que l'on « colle » à leur déroulement. La fantaisie du discours est un risque seulement si l'on n'est pas attentif à *l'adhérence*. Or, en l'occurrence, l'élève est invité à rester au plus près du terrain dans son exposé, en attendant le débat : il prend alors conscience de l'interdépendance de ces faits -ce qui de plus éclairera a posteriori la décision qu'il avait prise, en posant son acte- et aussi de sa propre marge d'autonomie, certes relative mais bien réelle : il est bien l'auteur de ses actes, donc *il est aussi le mieux placé pour les transformer, progresser*.

Enfin l'exercice sollicite beaucoup le **langage**. Quitte à l'interrompre dans le fil de son discours, il est chaque fois demandé à l'élève de préciser le nom d'un objet, de ne pas se contenter d'un vocabulaire passe-partout (truc, machin), de construire ses phrases et de fonder ses arbitrages par des arguments.

S'il est dans un climat de confiance, on observera également que l'élève qui expose le contenu de son expérience en stage va vite prendre de l'assurance. Cela tient sans doute au sentiment de ne pas être trahi par son propre discours à propos des choix effectués, puisqu'il colle à la situation (adhérence).

Autrement dit, **l'explicitation des situations restaure les conditions du choix : *je n'ai pas forcément raison, mais j'ai agi avec mes raisons***. J'ai un point de vue défendable, même s'il n'est que provisoire. Je suis alors disponible pour déplacer mon point de vue, changer de perspective, faire autrement, mobiliser d'autres savoirs...

Aussi longtemps qu'un point de vue n'est pas constitué en phrases, argumenté, l'impression dominante est qu'il n'existerait qu'une seule façon de faire, un seul agir rationnel – ce qui renverrait, du coup, l'acte non-conforme (le cas échéant, celui de l'alternant) à l'irrationnel, au non-sens et au fond, à l'anormal. Au contraire, discuter de son travail sous l'angle des débats sur « les manières de s'y prendre » (débats de normes) est un exercice au plus haut point formateur, dans la mesure où chacun peut progresser tout en revendiquant la cohérence de son expérience, qui est mise en mots. Ce qui, à l'inverse, bloque l'apprentissage, c'est le sentiment de ne pas être compris dans le raisonnement qui a conduit à poser tel ou tel acte, l'impression d'être privé de sa raison d'agir (or, comme le dit Canguilhem (1947), il n'y a pas « une » mais « des »

rationalisations ; car la rationalisation porte sur les moyens, non sur les fins – et si le débat clarifie les fins, on peut tomber d'accord sur les moyens *rationnels* d'y parvenir).

Du côté de l'enseignant qui conduit l'entretien lors du retour d'expérience en entreprise, il convient d'adopter une double posture de non-savoir et de savoir. L'enquêteur en effet (le discutant, lors de l'exposé de l'élève) se reconnaît à la fois ignorant de l'activité de l'autre, son interlocuteur, et préoccupé, curieux de savoir ce qu'il a fait dans telle situation *inédite*. Car il s'agit bien d'inédit, même quand les tâches sont modestes et bien connues, puisqu'aucun prescrit ne peut trouver d'application mécanique dès lors qu'entre en scène la personne humaine.

En outre, si l'adulte peut interroger n'importe quelle situation de travail sans être du métier dont il est question, c'est exactement pour les mêmes raisons : le travail se présente d'abord comme une réalité humaine, avant d'être une réalité professionnelle. Autrement dit : le travail recouvre à la fois un prescrit professionnel - que synthétisent les tâches - et un milieu de vie ordinaire, où *quelqu'un doit rendre un service à autrui*. Sur ce dernier aspect de l'expérience de stage, tous les points de vue sont bienvenus pour l'élève, s'ils l'aident à apprécier un moment de vie, dans les arbitrages, les « bifurcations » au fil du service à rendre : au moment de l'exposé, on verra ainsi non seulement un échange de l'élève avec l'enseignant de formation générale (donc, pas du métier concerné), mais aussi un débat de l'élève avec ses pairs (« comment trancher, dans telles conditions de la vie au travail »).

Ajoutons que, pour les élèves qui font leurs premiers pas en entreprise, les véritables pierres d'achoppement sont là, dans l'expérience de *la vie commune* en entreprise. L'insertion dans le travail est avant tout l'affaire d'une *rencontre humaine* dans un nouvel univers de normes ; la maîtrise des gestes professionnels viendra en son temps et par les voies des divers médiateurs du métier – mais les acquisitions sur ce plan seront grandement facilitées si l'entrée dans le travail par la « vie » a déjà été explorée.

En résumé, la démarche qui consiste à réintroduire l'expérience vécue en situation de travail, durant le stage en entreprise, est **susceptible de dynamiser l'alternance**. L'approche actuelle, traditionnelle, est essentiellement axée sur ce qui est anticipé, modélisé par les organisations productives : au sens large, les tâches à accomplir et leurs conditions d'exécution. *Insistons sur le fait que cet aspect des réalités en entreprise est très important à faire comprendre à l'élève*, puisqu'il s'agit du cadre,

du « filet logique » jeté sur le monde à transformer. Cependant, aussi longtemps qu'il reste au plan de la seule « désadhérence », l'élève n'est pas incité à entrer dans l'inédit de son propre travail à partir d'une compréhension, même fine, des tâches qui lui sont confiées - puisque, par définition, celles-ci sont *connues à l'avance* et peuvent d'ailleurs faire l'objet d'une description exhaustive. Il n'y a donc *rien de neuf à en dire*.

En revanche, l'analyse de l'organisation du travail donnera accès à l'activité de travail, donc à cette part d'inédit, à condition d'être aussi attentif à l'adhérence, **c'est-à-dire au double ancrage des tâches** : ancrage dans une réalité humaine spécifique, un service reconfigurant sans cesse la mise en œuvre de la tâche ; ancrage plus profond encore dans une personne unique, chargée de réaliser le travail en question – une personne qui va opérer des choix et avoir un point de vue original sur une situation que l'on prenait pour stéréotypée.

POUR CONCLURE

Lors du retour d'expérience après le séjour en entreprise, l'élève mais aussi l'enseignant vont modifier leur manière de voir le travail. **La perception du double ancrage des tâches enrichit à leurs yeux toutes les situations**, y compris celles qui, à première vue, semblent simples, répétitives, jouées d'avance.

⇒ La prise de parole et même le débat se justifient alors dans le retour d'expérience, tandis qu'auparavant, parler d'un travail *confondu avec les tâches* paraissait ennuyeux, voire absurde dans la mesure où tout semblait déjà dit dans la fiche de poste.

⇒ Chacun s'aperçoit désormais que les innombrables bifurcations contenues dans l'activité de travail n'ont jamais de solution unique, indiscutable, puisque ce qui est pensé à l'avance doit être *forcément* retravaillé dans le présent à vivre.

⇒ Et surtout **la mise en mots de l'expérience**, comme le montrent les pratiques de 'débriefing', va profondément **transformer le rapport de l'élève** au travail et plus largement à son univers de normes : une meilleure conceptualisation, un accroissement de l'autonomie, une distanciation dans les choix professionnels.

Une telle dynamique est, à mon sens, **professionnalisante** dans la mesure où elle incite l'élève à **refaire des liens**, à renouer plusieurs choses : l'action et la réflexion ; les situations rencontrées et leur évaluation (au moyen d'un référentiel) ; les savoirs comme « prise directe » sur le milieu (savoirs d'expérience) et les savoirs à distance du milieu (savoirs professionnels et de plus en plus généraux).

Bref, d'un point de vue anthropologique, ergologique, cette démarche d'alternance essaie de réconcilier chez l'apprenant *l'effort de connaître et l'effort de vivre*, ce qui est une condition d'apprentissage.

Recebido em 16.05.2016 – Aprovado em 06.06.2016

REFERENCES

CANGUILHEM, G. Milieu et normes de l'Homme au travail. **Cahiers Internationaux de Sociologie**. Éditions du Seuil, v. III, cahier Double, Deuxième Année, 1947, p. 120-137. Disponible : <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-artigos-canguilhemg.pdf>

DURRIVE, L. Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3 (39), set./dez. 2002, p. 19-30. Disponível em:

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643934/11390>

DURRIVE, L. Se rapprocher de l'expérience subjective du stagiaire en entreprise, à partir d'un point de vue anthropologique sur le travail. **Revue Education Permanente**, n° 190, janvier 2012, p. 133-146.

DURRIVE, L. **L'expérience des normes** : comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse, France : Octarès. 2015.

SCHWARTZ, Y. **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse, France : Octarès. 2000.

SCHWARTZ, Y. ; DURRIVE, L. **Travail & Ergologie**. Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse, France : Octarès. 2003

SCHWARTZ, Y. **L'activité en dialogues**. Entretiens sur l'activité humaine (II). Toulouse, France : Octarès. 2009.