

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**La didactique professionnelle permet de fonder un nouveau
modèle pour la pédagogie de l'alternance**

Dominique LEDOGAR

Chef de service à la région Ile-de-France, 142 rue du bac à Paris, France

06 70 14 05 96

dominique.ledogar@iledefrance.fr

Dominique LEDOGAR dirige le service « Qualité de l'apprentissage et soutien aux
employeurs » à la région Ile-de-France

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Contribution théorique

Résumé

La didactique professionnelle et les résultats d'une expérimentation de la région Ile-de-France, permettent une sortie du conflit de valeur entre économie et éducation qui limite selon l'auteur l'efficacité de l'apprentissage. Il est alors possible d'analyser autrement les dysfonctionnements de l'apprentissage et de revaloriser dans ce dernier l'analyse de l'activité en entreprise. A condition selon l'auteur de mettre en œuvre un modèle pédagogique « proactif » étayé d'ailleurs par les travaux de Pastré.

Mots clés : Pédagogie de l'alternance, analyse de l'activité, modélisation, alternance proactive.

La didactique professionnelle et le modèle de l'alternance proactive permettent de dépasser les contraintes institutionnelles qui limitent l'efficacité de l'apprentissage

La didactique professionnelle permet non seulement de dépasser le conflit de valeur qui sévit dans l'apprentissage et limite son efficacité depuis des décennies, mais aussi de développer l'analyse de l'activité, indispensable à cette efficacité... à une condition.

Les contraintes institutionnelles qui pèsent sur l'apprentissage vues sous l'angle d'un conflit de valeur entre économie et éducation

L'apprentissage est le terrain d'un conflit de valeur entre l'économie et l'éducation (Ledogar, 2005, « Questions vives n°6 », Université de Provence, p. 133) qui fait peser sur lui des contraintes institutionnelles solidement ancrées et antagonistes... en apparence.

D'un côté, il y a un référentiel de formation qui exige une complétude des objectifs de formation dans un temps imparti. La communauté éducative est centrée sur l'acquisition de compétences qui s'inscrivent dans ce référentiel et qui dépassent le cadre restrictif de celles qui sont nécessaires à l'entreprise. Cette communauté interprète la loi comme donnant priorité à la formation et à la couverture du référentiel.

D'un autre côté, les entreprises interprètent la loi comme donnant priorité à la satisfaction de leurs besoins économiques, en s'appuyant notamment sur le fait que le contrat d'apprentissage est un contrat de travail.

Dès lors, un cercle vicieux s'est installé depuis des décennies qui prend en otage l'efficacité pédagogique du dispositif, en opposant les nécessités de la rentabilité du contrat à celles, bien plus larges, de la formation, et même de l'éducation de l'apprenti.

L'utilité de la didactique professionnelle pour analyser les dégâts de ces contraintes sur l'apprentissage

Ainsi, les dysfonctionnements de la pédagogie de l'alternance sont nombreux. Globalement, la montée en compétence en entreprise, et l'envie d'apprendre au CFA sont peu développées. Plus précisément, le faible taux d'application en situation réelle en entreprise de ce qui est appris au CFA a plusieurs conséquences.

Ce qui est appris au CFA n'est pas mémorisé ou l'est de façon scolaire et peu durable. Le jeune n'est pas suffisamment efficace et reconnu en entreprise. Celle-ci ne perçoit pas l'utilité du CFA pour elle, ni plus largement celle de la formation. Ce mécanisme aggrave en permanence le conflit de valeur dont un des ressorts est précisément la notion « d'utilité/inutilité » de l'éducation pour le monde économique.

Paul Olry aborde cette question et signale pour sa part le manque généralisé de lien entre les savoirs appris au CFA et les activités en entreprise, mais il précise avec Bruno Cuvillier que pourtant, les mobiles de l'apprentissage résident justement dans ce lien (P. Olry et B. Cuvillier, 2007, « Education permanente » n°172, p. 49).

Pierre Pastré, de son côté, constate que les situations dans lesquelles et auxquelles on tente de former dans la pédagogie de l'alternance sont difficiles à maîtriser. Il évoque un paradoxe concernant la « structure conceptuelle de la situation » selon lequel il faudrait avoir analysé l'activité avant qu'elle ne survienne (Pastré, 2005, « Education permanente » n°165, p. 39) ou encore, la difficulté à reconstituer après coup « l'intrigue de la situation » (Ricoeur, 1986 et Pastré, 2006, « Education permanente n°165, p. 40). Pour dépasser ces difficultés, nous verrons qu'il propose trois solutions.

Guy Jobert précise l'enjeu de la capacité des apprenants à « accueillir la variabilité des situations » et à « renormer face à la situation » (2005, « Education permanente » n°165, p. 155). Capacité qui est particulièrement déficiente dans l'apprentissage.

La région Ile-de-France a par ailleurs réalisé une étude sur les ruptures de contrat d'apprentissage en 2011 (cabinet Adéo) qui montre que les deux principales causes de rupture mais aussi de démotivation des jeunes en formation et au travail sont, d'une part, le manque de lien « formation/travail » signalé par P. Olry, et d'autre part, le manque d'activités formatrices confiées aux apprentis par leurs entreprises.

La région a alors utilisé les travaux de l'auteur qui analysent les pratiques de l'alternance au regard de leur capacité à garantir à la fois aux apprentis des activités formatrices en entreprise et un lien « formation/travail » plus optimal.

Parmi les tentatives de dépasser les dysfonctionnements de l'apprentissage, et afin d'y rendre les situations professionnelles plus formatrices, les auteurs de la didactique professionnelle préconisent souvent l'introduction de l'analyse de l'activité dans l'ingénierie de la pédagogie de l'alternance. A la fois en amont pour mieux concevoir les référentiels, et pendant la formation pour mieux faire vivre l'alternance. Or, dans ce deuxième cas, les acteurs de l'alternance, notamment les CFA, ont interprété cette préconisation presque uniquement dans le sens de l'analyse du vécu. Nous allons voir que cette interprétation est faussée elle-même par le conflit de valeur et les contraintes institutionnelles de l'apprentissage. Pourtant, une certaine forme de l'analyse de l'activité peut permettre précisément, de lever le conflit de valeur, et de développer enfin toutes les formes de l'analyse de l'activité dans la pédagogie de l'alternance.

Le poids du conflit de valeur entre l'éducation et l'économie sur l'analyse de l'activité

Les acteurs de l'apprentissage exploitent généralement peu la richesse et la puissance de l'analyse de l'activité, ou au mieux, ils le font sous l'angle restrictif de l'analyse du vécu. Cela est dû selon nous au conflit de valeur qui englobe toute la sphère éducative, ainsi que celle... de la didactique professionnelle. En effet, analyser des situations passées avec celui qui les a vécues génère en lui un développement potentiel, mais ne garantit pas, dans le cas de l'alternance, un réinvestissement dans une situation future. Elle entraîne au mieux un réinvestissement non mesurable et le plus souvent tardif. C'est ce qui exacerbe le conflit de valeur du côté de l'entreprise dans l'apprentissage, car celle-ci attend au contraire un réinvestissement mesurable et le plus rapide possible. Ce malentendu est aggravé par le frein qu'il constitue pour l'analyse de l'activité dans l'apprentissage. En effet, les apprentis et les entreprises, voyant que l'analyse ne leur apporte pas suffisamment satisfaction, vont peser dans

le système pour dissuader les formateurs de la mettre en place, de la maintenir ou de la développer. Les formateurs estiment alors que cette pratique est coûteuse et ne leur rapporte pas assez de bénéfices (reconnaissance de l'entreprise, dynamisme des jeunes...) et se dissuadent de la mettre en œuvre. Dans ces conditions, leurs cadres renoncent à encourager de telles pratiques.

Une nécessité s'impose alors, celle de garantir un réinvestissement mesurable et rapide (immédiat ?) de l'analyse de l'activité passée. Or, en entreprise, il n'est pas garanti qu'une activité se reproduise d'une alternance à une autre, et quand bien même ce serait le cas, la variabilité de cette activité pose problème.

L'utilité de la didactique professionnelle pour proposer un modèle d'apprentissage qui dépasse le conflit de valeur et les contraintes institutionnelles qu'il engendre

Devant ce constat, Pierre Pastré offre pourtant des clés qui n'ont pas été suffisamment exploitées dans l'apprentissage selon nous. Il s'agit des notions de « paradoxe de la structure conceptuelle de la situation », de « modèle opératif » (2005, « Education permanente » n°165, p. 37 et 39) et d'apprentissage par simulation. En effet, ces notions permettent d'envisager d'analyser tant les composantes objectives que subjectives d'une situation avant qu'elle ne survienne. Elles ouvrent alors une brèche dans les pratiques dominantes de la pédagogie de l'alternance qui consistent habituellement à « former/appliquer/analyser » en envisageant une approche inversée et plus large qui consiste à « anticiper/analyser/former/appliquer/analyser ».

Paul Olry parle dès lors de configurations de formation pour recomposer les « motifs d'agir » de l'apprenti (Olry et Cuvillier, 2007, « Education permanente » n°172, p. 55) en lui donnant la perspective d'une application rapide du savoir appris au CFA et d'un « débriefing » qui succèdera immédiatement à l'application. Cette configuration facilite la « reconnaissance de la place de l'apprenti » en entreprise par le maître d'apprentissage grâce à l'anticipation des besoins de ce dernier, anticipation réalisée par l'apprenti à chaque cycle d'alternance (Olry et Cuvillier, 2007, « Education permanente » n°172, p. 54).

Pour plus de précision sur ces points, l'auteur a développé dans le « Grand livre de la formation » (2016, Dunod, p. 267) une analyse des causes de la démotivation des apprentis tant pour apprendre que pour travailler, à partir notamment des travaux d'Yves Clot, de Pierre Pastré, et de Paul Olry. Il montre qu'en partant de cette démotivation, et en intégrant le modèle opératif de Pierre Pastré, les configurations visées par Paul Olry peuvent être construites. Plus surprenant encore, ces configurations dites « proactives » et décrites plus bas, dynamisent l'analyse de l'activité par les formateurs dans sa forme « analyse du vécu ».

L'utilité de la didactique professionnelle pour proposer un modèle d'apprentissage qui dépasse le conflit de valeur et les contraintes institutionnelles qu'il engendre

En s'appuyant donc sur le modèle opératif de Pierre Pastré, et sur les principaux types d'alternance définis par des auteurs tels que Meirieu, Malglaive, Bourgeon, Geay ou Fernagu-Oudet, l'auteur a proposé une nouvelle classification des pratiques de l'alternance en introduisant la notion d'anticipation des besoins imminents de l'entreprise par la formation. Cette classification permet de repositionner les modèles existants (aléatoire, applicatif, intégratif...) en fonction de leur rapport avec l'activité en entreprise, passée « et » à venir.

Le formateur...		...utilise le vécu récent du jeune en entreprise		...souhaite l'application des formations récentes en entreprise		...veille à la couverture du référentiel	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
...utilise les activités imminentes du jeune en entreprise pour favoriser sa proactivité	Oui	Proactif garant d'une analyse autonome durable des pratiques	Proactif restreint sans co-évaluation	Proactif garant de l'application systématique des formations en entreprise	Impossible	Proactif garant du respect du référentiel	Proactif restreint aux intérêts de l'entreprise
	Non	Réactif (l'analyse autonome des pratiques n'est pas pérenne)	Aléatoire	Applicatif	Aléatoire	Aléatoire	Aléatoire

L'auteur propose ainsi de regrouper les différents types d'alternance en 5 familles : **ALEATOIRE** (Meirieu 1979), ou « juxtapositive » (Bourgeon 1979), « fausse alternance » (Malglaive 1979) – **APPLICATIVE** ou « associative » (Bourgeon 1979), « approchée » (Malglaive 1979) – **INTEGRATIVE REACTIVE** (Duffaure 1985) ou « copulative » (Bourgeon), « réelle » (Malglaive), « vraie » (Raynal et Rieunier), « éducative » (Geay 1991), « interactive » (Meirieu) – **ASSERVIE A L'ENTREPRISE** (Ledogar 2005) – **INTEGRATIVE PROACTIVE** (Ledogar 2005) ou « circonstancielle » (Fernagu-Oudet 2010).

Le cadre méthodologique qui a permis de développer le modèle de l'alternance proactive et de mesurer son impact

Une expérimentation a été menée de 2009 à 2016 avec 70 CFA auprès de 10 000 apprentis par an environ (70 000 au total) et près de 400 formateurs pour vérifier l'impact des pratiques « proactives », c'est-à-dire des pratiques qui consistent à anticiper avec les apprentis des situations de travail imminentes relatives à des besoins de production réels de leurs entreprises.

De 2013 à 2016, l'analyse de l'impact a été réalisée à partir des fichiers nominatifs transmis par les CFA, comportant chaque année 10 000 lignes et précisant pour chaque apprenti si son contrat avait été rompu, s'il avait réussi à l'examen et quel avait été son taux d'absentéisme.

Les résultats ont été les suivants : le taux de rupture net est passé de 21% en 2009 à 5,9% en 2016 (pour 10 000 jeunes par an) : 2009 : 21% - 2010 : 13,4% - 2011 : 11,6% - 2012 : 9,7% - 2013 : 8,4% - 2014 : 4,8% - 2015 : 6% - 2016 : 5,9%. Le taux d'obtention du diplôme est passé de 73% à 84%. L'impact sur l'absentéisme a aussi été mesuré : le nombre moyen de jours d'absence par jeune est passé de 7,1 à 5,4.

Pour ce qui est du placement des jeunes en contrat d'apprentissage, une expérimentation spécifique auprès de 3 104 jeunes candidats a montré que le taux est passé de 38% (29% pour les niveaux 5) à 62% (résultats 2015 pour 3 104 jeunes) en utilisant un accompagnement

décliné de la démarche proactive (recherche de contrat par questionnement des entreprises sur leurs besoins de production imminents).

De 2009 à 2015, l'hypothèse de la prépondérance des pratiques proactives dans l'obtention des résultats présentés ci-dessus repose sur les points suivants :

- Les pratiques mises en œuvre ont été modélisées et accompagnées dans les CFA : formation des formateurs, 100 vidéos réalisées pour guider les pratiques, référentiels, protocoles, outils de liaison, guides pour l'individualisation tels que présentés dans « Pédagogie proactive, mode d'emploi » sur www.pedagogieproactive.fr.
- Les variables isolées chaque année ont été d'une part la mise en place de pratiques respectant le cahier des charges de la démarche proactive, voire des protocoles de mise en œuvre, et d'autre part, les indicateurs de résultats présentés plus haut.
- Le service « évaluation » de la région a réalisé des tests de Chi2 sur les fichiers pour vérifier la cohérence des données et a confirmé leur validité.
- Un taux de rupture net moyen de 13% a été obtenu en 2014-2015 avec un groupe témoin (au lieu de 21%). Cet écart a été expliqué par le fait que les groupes témoins n'ont pas été bien isolés des groupes test et ont profité de la dynamique des CFA concernés, sans profiter toutefois des pratiques proactives.
- L'économiste Marc Ferracci a étudié ces résultats les a commentés de la façon suivante : « L'ampleur des écarts suggère que la méthode pourrait bien avoir des effets, même en raisonnant à caractéristiques individuelles similaires pour les traités et les non traités ».
- En 2015-2016, un complément a été apporté à l'évaluation. Pour chaque apprenti, il a été précisé s'il avait bénéficié ou pas d'au moins une anticipation d'activité imminente dans son entreprise et d'une réponse à cette anticipation. Seuls 9,9% de ceux qui ont bénéficié de cette pratique ont rompu leur contrat, taux très significatif même en étant supérieur à 5,9%. Plus significatif encore, 45,6% de ceux qui n'ont pas bénéficié de cette pratique ont rompu leur contrat.

Comment le modèle opératif de Pierre Pastré participe au dépassement du conflit de valeur entre éducation et économie dans l'apprentissage ?

Le modèle opératif de Pierre Pastré constitue selon l'auteur une clé qui permet de renverser la flèche du temps en pédagogie de l'alternance et de raccourcir les délais de réussite scolaire et professionnelle. Sa prise en compte est même « la » condition évoquée en introduction pour accéder à un nouveau modèle de l'alternance. En apportant la garantie d'exploiter les besoins imminents de l'entreprise au service de la pédagogie et de l'apprenti, et simultanément, de satisfaire l'entreprise et de motiver fortement l'apprenti, ce renversement offre aux acteurs de l'alternance une sortie par le haut du conflit qui les oppose depuis des décennies.

Bibliographie

- Astolfi, J.P. (1992). *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREO, Mésonance.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*.
- Duffaure, A. (2006). *Education, milieu et alternance*. L'Harmattan.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). *Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs*. Formation Emploi.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Ledogar, D. (2005). Un conflit de valeur dans l'apprentissage par alternance. Dans *Questions vives n°6*. Université de Provence.
- Ledogar, D. (2016). La performance sociale et économique des formations en alternance. Dans M. Barabel, O. Meier, A. Perret et T. Teboul. *Le grand livre de la formation (p. 249-274)*. Paris, France : Dunod.
- Malglaive, G. et Weber, A. (1983). *Ecole et Entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie*. Revue Française de pédagogie, n°62.
- Meirieu, P. et Hameline, D. (2016). *L'école, mode d'emploi : Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*.
- Olry, P. et Cuvillier B. (2007). *Education permanente n°172*.
- Pastré, P. (2005). *Education permanente n°165*.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Le Seuil.