
Le rôle de la pédagogie de l'alternance dans la formation des éducateurs routiers.

Congrès International AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Christine Poplimont

*Maître de Conférences,
UMR ADEF, Université de Provence Aix-Marseille 1
1 avenue de Verdun
F-13410 Lambesc
e-mail : Christine.poplimont@up.univ-aix.fr*

RÉSUMÉ : Face aux attentes des professionnels de l'éducation à la sécurité routière, la pédagogie de l'alternance est testée, dans la recherche présentée ici, afin d'initier, chez les sujets apprenants un processus de problématisation des situations vécues.

C'est-à-dire sortir de la logique de consommation de savoirs afin de faciliter le lien théories / pratiques visant l'élaboration de connaissances et la conceptualisation, en s'appuyant sur le retour d'expérience. La mise en tension d'apports théoriques et de problématisation des situations vécues pourrait favoriser un changement de comportement.

MOTS-CLÉS : Formation par alternance, Education routière, Problématisation, Retour d'expérience, Accompagnement.

Ce travail réalisé pour le Ministère des Transports, répond au Programme national de Recherche dans les Transports terrestres : « *Nouvelles connaissances pour la sécurité routière. Axe 3 : Analyses de systèmes d'éducation et de formation.* ». Nous

nous intéresserons plus particulièrement à la formation des personnes œuvrant dans le secteur de la sécurité routière.

Ce projet de recherche, en cours, nous a été confié en octobre 2006. Actuellement, nous recueillons les données, nous ne pourrions donc pas donner de résultats.

Nous présenterons dans un premier temps le contexte dans lequel se situe notre recherche, puis le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons. En effet pour répondre aux besoins du secteur de la sécurité routière un changement de pédagogie est nécessaire. Notre réflexion portera sur la formation par alternance sa spécificité et ses axes principaux en lien avec la problématique du secteur. Puis nous exposerons le déroulement de notre méthodologie

1- Présentation du cadre

Dans cette période où la sécurité routière est au centre des politiques gouvernementales et afin de diminuer la mortalité routière, notre étude abordant le thème de la formation au sein de la profession s'inscrit dans cette démarche.

Depuis toujours, un des présupposés de la formation du conducteur repose sur le couple « formation-expérience ».

En effet, depuis leur création, le B.E.P.E.C.A.S.E.R.¹ (1986) et le B.A.F.M.² (1971) ont très peu évolué dans leurs préparations et leurs pratiques pédagogiques. Les formations dispensées ont longtemps consisté dans la transmission de savoirs relatifs aux premiers niveaux des taxonomies d'objectifs avec, comme « seul » référentiel théorique, la Pédagogie Par Objectifs (PPO). L'apprentissage est donc centré sur les usagers de la route et sur les conducteurs alors que la conduite ne consiste pas uniquement dans le maniement du véhicule et la maîtrise des situations de conduite. La seule acquisition des automatismes élémentaires nécessaires au maniement du véhicule n'est pas suffisante.

En effet, connaître le code de la route ne permet pas forcément de raisonner et de résoudre des situations-problèmes. Il convient donc d'initier une formation qui donne du sens aux apprentissages, c'est-à-dire qui parte de situations concrètes et qui mette en tension les disciplines enseignées. La difficulté est d'asseoir des pratiques durables.

Nous pouvons nous demander si ce principe, considéré comme automatique, entre acquisition d'expérience et sécurité routière existe vraiment. « *Mc Kenna & Crick (1994 et 1997) ont montré que le délai de réponse à la perception de risque est fonction de l'expérience et peut faire l'objet d'une formation.* » (Gadget, 1999, p. 123). Il est certain que le fait de se retrouver dans des situations répétées, où l'individu doit faire un choix le plus rapidement possible, permet de construire des

¹ Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et la Sécurité Routière.

² Brevet d'Aptitude à la Formation des Moniteurs.

schémas qui écourtent sa réflexion. La répétition d'une attitude en améliore le temps de réponse. « *L'accident de la route n'est pas toujours la conséquence d'une prise de risque. Il est aussi la conséquence d'une défaillance fonctionnelle que l'on peut trouver dans n'importe quelle autre activité humaine (défaillance dans la chaîne fonctionnelle perception-compréhension-décision-action).* » (Rapport CEESAR, 2004, p. 135).

Pour comprendre ces « défaillances », il faut disposer d'un modèle de traitement de l'information qui permette de prendre en compte tous les aspects de la conduite, aussi bien l'automatisation des gestes que la manière de réagir dans des situations inconnues.

Or, les pratiques pédagogiques du secteur de la Sécurité Routière sont souvent inspirées par les théories du conditionnement de Skinner (1946) et Pavlov (1954), où le candidat doit restituer, lors d'un examen, des apprentissages répétés et des savoirs-faire techniques concernant la maîtrise du véhicule.

Ainsi, les formations, qu'elles soient du conducteur, du titulaire du BEPECASER ou du BAFM, se sont réduites à des révisions de programmes d'examens.

En conséquence, certains conducteurs, sont rarement sujets à accidents, mais commettent néanmoins des erreurs. Selon C. Lefèvre (2001), le conducteur « *ne les interprète pas correctement, du fait d'un manque de compétences ou d'une attitude externalisante* ». On voit là les limites de l'expérience dans le processus cognitif du traitement de maîtrise des situations de circulation, objectifs de la conduite automobile et contexte social, projets de vie et aptitudes à la vie. Une recherche-action (Lewin, 1943, 1965) peut donc être envisagée afin de déterminer les contenus enseignables aux formateurs ainsi que les modes d'évaluation possibles.

En effet, si l'objectif est de conduire les formés au quatrième niveau de cette matrice, les compétences variées et complexes nécessaires aux formateurs impliquent un enseignement transdisciplinaire, s'appuyant sur des référents théoriques multi-référencés (Ardoino, 1980, 1987).

Les exigences pédagogiques du modèle « Gadget » postulent « *qu'un échec ou un succès au niveau supérieur se répercute sur les niveaux inférieurs* » (GADGET, 1999). On voit bien ici qu'il ne s'agit pas uniquement de modifier le programme du permis de conduire, mais bien d'un glissement paradigmatique éducatif, que ni l'augmentation de temps de formation, ni les pratiques pédagogiques mises en œuvre actuellement ne pourraient atteindre.

De plus, si la matrice identifie les compétences qu'un conducteur « sûr » doit posséder, il ne faut pas oublier que c'est au formateur qu'incombe la tâche de les lui faire acquérir. Ainsi, la formation du formateur doit donc logiquement non

seulement inclure les enseignements théoriques visés par la matrice mais aussi intégrer des problématiques plus larges, relevant des Sciences Humaines et Sociales.

Il semble évident que l'Éducation comme moyen de prévention des risques routiers requiert des enseignants de la conduite et des formateurs d'être des relais efficaces et crédibles. Ainsi, pour éviter que les formateurs de la conduite enseignent seulement des manœuvres ou des savoirs-faire lors des formations qu'ils dispensent, la dimension des savoirs-être, accompagnée d'un travail réflexif sur les pratiques, doit être envisagée. Arrivant d'horizons différents, les candidats harmoniseraient leurs pratiques dans des formations qualifiantes et / ou diplômantes³. La reconnaissance institutionnelle et sociale de la profession s'en trouverait renforcée.

Actuellement, la construction identitaire professionnelle est en cours d'élaboration, notamment par la mise en place de cursus universitaires qui émergent dans toute la France. C'est sur l'expérience de la filière universitaire en Sciences de l'Éducation, option Sécurité⁴ que va s'appuyer notre étude.

Quelles peuvent être les modifications à apporter à la formation du conducteur pour participer à cette lutte contre l'insécurité routière ?

Comment des formateurs peuvent-ils préparer ces conducteurs et accompagner les nécessaires changements de pratiques en matière de conduite ?

3- Problématique

Pour répondre aux besoins du secteur de la formation à la sécurité routière, nous envisageons de réfléchir sur une formation par alternance basée sur le retour d'expérience avec un suivi individualisé, un lieu d'échanges d'expériences sur les attitudes, les pratiques à mettre en œuvre et la régulation.

Dans la plupart des formations par alternance, la transmission de savoirs et leur certification restent dissociées de leur mise en œuvre alors que la formation par alternance pourrait initier un processus de problématisation des situations vécues, (Clenet, 1998, Gérard, 1994). C'est-à-dire favoriser un va-et-vient entre pratique et théorie, voie privilégiée pour l'apprentissage des valeurs, la construction des représentations de l'individu et donc de ses attitudes.

³ Partenariat entre des Universités et des centres de formation.

⁴ Cette filière mise en œuvre au département des Sciences de l'Éducation, en 2003, a été conçue par Christine Poplimont et Eric Demazoin en lien avec les besoins du secteur.

Le modèle de la pédagogie par alternance correspond aux besoins d'apports théoriques personnalisés pour donner du sens aux pratiques, en mettant en lien les actes avec les valeurs morales. « *En fait, il nous apparaît que les progrès les plus significatifs qui se sont réalisés dans le champ des pratiques pédagogiques, depuis eux ou trois décennies, et qui incarnent cette recherche de singularité des apprentissages, soient à mettre au compte des systèmes de formation par alternance* ». (Gérard, 1994).

Ce travail de lien entre la théorie et l'expérience (Popliment, 2000, 2003) est fondamental dans la construction de tout conducteur. Ainsi, la mise en œuvre d'une pédagogie par l'alternance passe par plusieurs axes fondamentaux.

3- La formation par alternance : une appellation polysémique

La signification "Formation par Alternance" n'a pas de sens en soi : c'est une procédure organisationnelle qui ne prend sens qu'en fonction d'un cadre politique et institutionnel de formation. Nous ne prétendons pas ici définir la notion d'alternance car chacun a sa façon de la qualifier. « *Le terme d'alternance recouvre un champ de pratiques fort diverses, aux contours incertains, mal aisé à repérer et encore insuffisamment inventorié* » (M Lesne, 1989, P.9). Son contenu est donc protéiforme.

Dans la perception courante, le principe des formations en alternance intègre dans une action de formation, soit une phase d'enseignement dans un contrat de travail, soit un ou des stage(s) en entreprise. Certaines institutions de formation ont, en effet, découvert ou adopté la formation en alternance pour proposer un autre système aux apprenants en échec scolaire, pour perfectionner leur propre pratique pédagogique, pour résoudre ainsi des difficultés ou des échecs qu'elles avaient rencontrés, ou simplement pour obtenir des subventions, ou même par effet de mode.

En effet, le recours à cette pédagogie est incontournable, au moins formellement. Nous sommes face à un système en fort développement. L'accord sur la formation continue tout au long de la vie signé entre les partenaires sociaux, le 20 septembre 2003 et transformé en loi le 7 avril 2004 montre l'expansion que prend la formation par alternance. Ainsi, longtemps réservée à l'apprentissage des métiers dits "manuels", pour un public de jeunes en échec dans l'enseignement classique, la formation par alternance représente aujourd'hui une voie de formation à part entière, pratiquée dans les écoles d'ingénieurs et même à l'université.

L'engouement récent pour les formations par alternance interroge les écoles, les entreprises, les pouvoirs politiques et législatifs, ainsi que les partenaires sociaux. Chacun, à sa manière et de son point de vue, se trouve concerné.

Objet de rénovations législatives et pédagogiques, le terme de formation par alternance recouvre des réalités multiples, avec des représentations disparates, ambiguës, voire opposées. La variété de représentations des concepteurs de formations par alternance entraîne un foisonnement de conceptions et de pratiques.

Deux typologies sont observables dans la pratique :

La première, la plus courante, développe une vision à minima, c'est-à-dire qui respecte la définition du terme alternance, à savoir un va-et-vient entre des périodes en entreprises et des périodes en centre de formation sans synergie entre elles. Nous sommes là dans une « *alternance rythme* », où le sujet vit une succession de « *tâches éducatives en simple contiguïté* » (G. Lerbet 1995, p.146). Cette alternance binaire entraîne une répétition rythmée de tâches sans aucune cohérence ; Le seul souci semble être l'organisation, par le centre de formation, de la succession des phases. Dans certaines formations, nous pouvons observer des stages proposés en fin de formation, sans aucune préparation de ce qui va être vécu, mais aussi, sans aucune exploitation de ce qui s'est passé. Ce système plutôt inerte, ne considère pas les apports du terrain comme facilitateurs d'intégration des savoirs chez l'apprenant. Dans ce paradigme où le savoir s'acquiert uniquement à l'école, ce pôle prédomine par rapport à l'autre et a tendance à l'annuler. Dans ce cas-là, comment l'apprenant peut-il tisser des liens entre les deux activités et produire un effort d'abstraction ?

L'autre typologie plus élaborée que la précédente, et qui tend à se développer, est « *l'alternance renversabilité* » (G. Lerbet 1995, p.146). Le centre de formation tente d'articuler les deux lieux de formation. Pour cela, on a recours à la rédaction de rapports de stages, ce qui permet au sujet de prendre en compte les données recueillies sur le terrain, d'utiliser et de réfléchir sur les expériences vécues, afin de réfléchir à la résolution de problèmes compliqués. Cela reste, malgré tout, une addition d'activités, la formation n'est pas envisagée comme deux lieux susceptibles de produire une progression de savoir faire articulée sur des savoirs. Elle est plutôt perçue comme une rupture entre deux logiques, où la singularité des différents milieux n'est pas reconnue et donc jamais prise en compte. La difficulté réside, pour l'apprenant, à mettre en tension ces deux logiques, qui ont tendance à cohabiter plutôt qu'à se nourrir une et l'autre.

Dans ces deux typologies, il existe une dichotomie forte entre les deux entités en présence. L'idée qui prédomine est :

- Pour le centre de formation : j'apprends au centre de formation et j'applique pendant le stage.

- Pour les professionnels : tout se joue pendant le stage pratique, les apports du centre étant déconnectés de la réalité.

Ainsi, la multiplicité des sens qui traversent les conceptions de la formation par alternance interroge ce qu'est vraiment cette formation par alternance.

Quel est l'intérêt d'avoir deux pôles de formation ? Quelles connaissances sont à transmettre ou à construire et dans quel but ? Dans quels projets humains et politiques se situent ces formations ?

S'agit-il d'adapter la formation à un métier, d'articuler contenus, méthodes et métier ?

L'idée d'unir la formation et le monde de l'entreprise est une idée originale avec un fort potentiel pédagogique. Mais ce système très prometteur au potentiel est largement inexploité.

Le risque, dans cette action, reste la juxtaposition des apports théoriques et des apports pratiques, qui rend cette formation « schizophrénique » pour les acteurs.

Le terme de formation par alternance recouvre un large éventail de situations de formation, qui ont pour dénominateur commun de vouloir associer théorie et pratique, apprentissage et travail, formation et production. En effet, introduire un stage pendant une période de formation répond, certes, à un cadre juridique et législatif mais ne suffit pas, pour autant, à faire de cette action une formation avec une pédagogie de l'alternance.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, le risque serait d'alterner apports théoriques et apports pratiques et de penser que l'on apprend au centre de formation et que l'on applique pendant le stage. Souvent, ces deux temps de formations, avec des logiques différentes, sont vécus comme séparés, voire opposés.

D'un côté se trouve l'école théoricienne, coupée de la vie et de la réalité, où l'on dispense des connaissances à usage non immédiat, paraissant même gratuites d'un point de vue professionnel.

De l'autre, se trouve l'exploitation, où il est possible d'apprendre effectivement les résultats d'une pratique. On vise, ici, à doter le futur travailleur de toutes les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et à lui assurer une autonomie dans un milieu de travail.

Cette conception réductrice de la formation par alternance est le fruit de réglementations qui confortent cette vision dichotomique de la formation par alternance et l'affaiblissent. Un lieu serait lié aux réflexions théoriques, l'autre aux applications pratiques. Souvent véhiculée par les formateurs et les professionnels qui confortent et entretiennent cette dichotomie dans l'esprit des apprenants, cette vision simpliste est le fruit de lois et de décrets pensés par le législateur afin de répondre à des besoins économiques et sociaux, sans envisager les mutations pédagogiques qu'un tel système réclame.

4- Une logique de production de savoirs : la problématisation

Le sujet n'apprend (et donc ne connaît) que dans la mesure où il s'approprie l'objet et l'intègre à son mode d'organisation. Pour Piaget (1967), la connaissance s'acquiert par l'intermédiaire du contact avec les objets et par l'intégration de ces objets à la structure mentale. Pour accompagner cette re-stabilisation et pour dépasser ce déséquilibre, le formateur peut s'appuyer sur deux types de stratégies existants, le « Réussir » et le « Comprendre » (Piaget, 1974). Nous n'avons pas tous la même façon de conceptualiser ; Choisir de privilégier la prédominance de l'une ou l'autre de ces stratégies engendre un rapport au savoir différent.

La première logique « comprendre » est la plus couramment utilisée par les différents cursus scolaires. « *Comprendre consiste à dégager la raison des choses ; réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès* » (Piaget, 1974). Ainsi, comprendre serait « *réussir à dominer en pensée les situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elle pose* ». Le savoir prend sens par les problèmes qu'il permet de résoudre en pensée, donc de comprendre. Ainsi, les cours s'effectuent classiquement par la présentation de définitions, de concepts et sont suivis d'exercices qui en seront l'application. Il faut donc comprendre les explications formelles et abstraites du cours pour réussir ensuite les exercices. L'enseignant déverse donc un savoir, construit en fonction des difficultés qu'il présume que les apprenants vont rencontrer. Puis il propose des exercices d'applications qui lui permettront de vérifier si la leçon a été assimilée. Les programmes sont construits à priori par les enseignants et ils sont souvent utilisés pendant plusieurs années sans aucune modification.

L'apprenant est ici dans une logique d'acquisition des savoirs et d'écoute passive dépourvue de toute démarche créatrice. L'enseignant est, lui, dans une logique d'enseignement et d'exposition de savoirs où l'esprit de l'apprenant est perçu comme un récipient vide dans lequel on verserait de l'information sans qu'elle change quand on la verse ou la reçoit (Popper, 1978).

Or, grâce à la théorie de « *l'assimilation* », nous savons que tout se joue au-dedans de la personne et part de son niveau d'organisation. C'est le sujet qui intègre les informations en les transformant, qui produit des stratégies d'apprentissage, sans pour autant être lucide sur ce qu'il accomplit. Nous débouchons là sur la question du sens de la connaissance pour l'apprenant, de sa formation et de la nécessité de privilégier la place des stratégies du sujet qui apprend. Ce qui veut dire que les problèmes de la formation ne se réduisent pas à ceux des contenus à transmettre.

La seconde logique, plus rarement utilisée, « *réussir* », adaptée à une autre forme de pédagogie comme la formation par alternance, pourrait servir les apprenants, en difficulté dans les cursus classiques, qui seraient plus proches d'une stratégie « *Réussir* ». Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée, à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés. C'est dans et par l'expérience que se structure le développement de la lucidité des actions. Le sujet développe des stratégies où la recherche d'information est pilotée par l'expérience et se fait dans le contact avec les objets où le savoir prend sens par les problèmes qu'il permet de résoudre dans la vie quotidienne. Pour cela, l'enseignant doit donc favoriser les démarches de l'élève qui visent à lui permettre de produire le sens susceptible d'aller vers la pensée abstraite qui ne se réduit pas, en première instance, au jeu de sa simple expression.

5- Retour d'expérience et accompagnement

La formation par alternance est fondée sur le fait qu'une expérience peut être formatrice mais que cela n'est pas automatique. En effet, le formateur va accompagner les apprenants afin de les aider à construire les moyens de lire le milieu, de le questionner, c'est-à-dire de problématiser les situations vécues et de concevoir des solutions. Avoir de l'expérience n'est pas forcément synonyme de questionnement.

Dans cette méthode, inspirée de la maïeutique socratique, le formateur va créditer l'apprenant d'une expérience qu'il prendra en compte et lui accordera un statut. Il n'y a donc pas de cours pré-établi puisque l'on ne sait pas où vont se situer les difficultés de chacun, qui d'ailleurs ne sont jamais au même niveau. La tâche du formateur consistera à accompagner l'apprenant dans une prise de distance par rapport à la pratique et son questionnement. Le formateur se doit donc d'être à l'écoute du formé ; Son intervention est autant que possible un « *feed-back* » à cette expérience, aux questionnements formulés ou pas, actuels ou potentiels. Il intègre donc le savoir du formé et son questionnement et va favoriser par ricochet l'apprentissage chez le formé, dans un processus d'émergence.

Cette pédagogie, que nous qualifions « *d'inversée* », par rapport à celle que pratique l'école, oblige le formateur à être à l'écoute des besoins afin de construire le contenu et la durée de ses enseignements en fonction des besoins des apprenants, et non le contraire. Cette façon de procéder est déstabilisante pour les différents acteurs. Pour le formateur, cela implique une adaptation et une improvisation en temps réel. Pour le Formé, parler de son expérience n'apparaît pas à première vue comme un savoir.

La boucle « *Réussir / Comprendre* » n'est possible que si le formateur est à l'écoute du questionnement et dans l'accompagnement de la production de connaissance par les formés, plutôt que dans la production de ses propres savoirs.

Le problème n'est pas seulement de partir de la pratique, il est aussi de ne pas y rester. Intégrer et transférer des concepts pour analyser les situations professionnelles et donc faire fonctionner la boucle Réussir / Comprendre.

Toutefois, « *poser la compréhension comme le complément dialectique de la réussite n'implique pas que ces pôles soient opposés au point qu'il faille dramatiser au sens marxien pour qu'ils se synthétisent* » (Lerbet, 1984). Le formateur, par le biais de questions et de réponses à des questions, va favoriser cette continuité bouclée.

Dans un type de formation individualisée, il nous semble intéressant d'intégrer, une clinique des pratiques. Cette dimension permet d'améliorer la qualité du retour sur l'expérience permettant une analyse et un ajustement plus sécuritaire du comportement plus sécuritaire. Lors du développement des moments de la vie du conducteur, lorsqu'il est accompagné (Lerbet-Séreni, 1997) d'un formateur, nous réfléchissons aux pratiques et théories qu'il sera amené à « *accommoder et à assimiler* » (Piaget, 1974). Cette compréhension lui permettra d'agir afin de modifier ses pratiques. Il s'agira pour l'apprenant-formateur de constituer un référentiel de lecture et d'interprétation des situations éducatives. Des études de cas conduites à partir de référents théoriques (Cifalli 1994, Imbert, 1992, Pardinielli, 1994) conduiront à la production de significations (Lerbet, 1984, 1998) attachées aux gestes, aux actions et à l'activité de formation.

6- Une logique d'intégration des contraires

Introduire une alternance dans la formation revient à introduire, par la mobilisation dialectique théorie/pratique, une idée de rupture. B. Schwartz (1977) parle de « *fonction polémique* », qui ne se situe pas seulement dans la démarche du vécu vers l'exploitation de ce vécu. Elle est tout autant provoquée par les apports nouveaux de la mise en commun des cours, des recherches personnelles, des stages qui donnent une vision nouvelle de la réalité vécue et qui souvent la remettent en cause. Ainsi, la logique de transmission de l'école, la logique de réalisation de l'appareil de production et la logique d'apprentissage de l'apprenant sont complémentaires, mais irréductibles les unes aux autres. C'est pourquoi leurs relations sont polémiques. Utiliser ce rapport conflictuel apporte une dynamique à l'éducation visant l'intégration des contraires. Toutefois, si cette « *fonction-polémique* » permet la confrontation de lieux, de temps, de points de vue ou de fonctionnement, elle ne s'accompagne pas forcément de cette logique intégrative.

Ainsi, les effets peuvent être inversés, c'est-à-dire ignorance réciproque de l'école et du monde du travail, dévalorisation de l'un par l'autre, va-et-vient de points de vue sans synthèse possible.

Expliciter les relations et analyser les problèmes que constituent les tensions spécifiques à chaque logique entretiendrait et provoquerait chez les sujets apprenants un caractère critique du processus de formation. Il s'agit bien ici aussi d'articuler deux logiques contraires. L'apprenant doit donc se détacher d'un environnement, d'un espace de vie, pour aller le questionner dans un autre, alimentant ainsi un processus de mise en lien de situations perçues au premier degré comme diamétralement opposées. « *Apprivoiser* »⁵ ces deux situations implique d'assumer un perpétuel travail de « *deuil* » (H. Laborit, 1976), c'est-à-dire arriver à se dégager de la situation antérieure, afin d'appréhender la nouvelle et donc pouvoir en tirer profit.

Un des points forts de la formation par alternance réside dans le fait qu'elle fait vivre des activités dans la discontinuité. Cette rupture oblige l'apprenant à faire des liens, à relier des pôles opposés mais complémentaires, à vivre des situations « *paradoxales* » (Y. Barel, 1989).

Au contraire, si ce processus n'est pas en œuvre, l'apprenant vit sa formation comme dissociée, avec un aller et retour permanent sans liens ni cohérence entre théories et pratiques.

Pendant la période en entreprise, le stagiaire doit intérioriser des valeurs, des normes, une manière d'être, des compétences, de nouvelles capacités. Le stage peut être un lieu d'émergence de questionnements, théorisés au retour au centre de formation. La théorie peut donner corps à la pratique et peut en retour faire émerger un nouveau besoin théorique. Dans cet esprit, l'alternance et la situation de passage dans l'entreprise correspondent à une prise de risque sociale, qui aurait pour effet d'assumer des frustrations. Pour que le travail soit source de développement de la personne, certaines conditions sont à respecter. « *Ainsi, le travail avec l'adulte n'a de sens que si ce n'est pas un travail aliéné. Dès que prime le souci de rendement, l'intérêt humain disparaît* » (M. Mannoni, 1973, p.15).

C'est une dynamique qui est proposée à partir de l'expérience. S'engager dans un stage permet à l'apprenant de découvrir le milieu, de prendre conscience des situations vécues, de pouvoir les modifier et d'y imprimer son empreinte en prenant

⁵ Nous référant à Saint-Exupéry (1941) nous employons le terme *apprivoiser* au sens de « *créer des liens* ».

des responsabilités. Ainsi, l'analyse des situations vécues contribue à dépasser la situation dans laquelle chacun se trouve et permet des remises en questions. « *Le meilleur moyen pour libérer l'homme n'est pas de le couper du réel, mais au contraire de l'insérer dans ce réel et, par la médiation adéquate, de lui permettre de l'assumer en se dépassant. L'homme libre ne semble pas celui qui vit dans un univers déréel mais celui qui, ayant conscience des réalités, est capable d'agir après un choix délibéré* » (G. Lerbet, 1971, p.84). Le recul que prend l'apprenant le conduit alors à mieux dominer sa situation. Il libère sa personnalité.

C'est par la pratique de la formation par alternance que le sujet va réfléchir aux situations qu'il vit. Cette pédagogie facilite la transformation des actions en pensées. Ce va-et-vient entre les deux lieux de formation concourt au développement intellectuel du sujet qui, parce qu'il prend de la distance vis-à-vis du monde qui l'entoure, devient capable de remise en cause, d'opinions personnelles, d'innovations, et contribue à développer son autonomie.

La force de la formation par alternance réside dans la mise en tension de ces deux pôles opposés mais complémentaires, qu'une juxtaposition tue.

Ainsi, théorie et pratique ne sont pas aussi éloignées l'une de l'autre qu'elles semblent l'être au premier abord. La pratique ne peut s'effectuer sans modèle, et c'est elle qui donne l'impulsion à la réflexion théorique et l'alimente. Nous sommes donc en présence de deux modes d'apprentissage complémentaires : la difficulté ne réside certainement pas dans la succession répétée des séquences, mais dans le désir de relier ces deux entités considérées comme opposées et séparées. Il apparaît, donc nécessaire d'articuler, de mettre en tension ces deux logiques qui, bien que contradictoires et différentes, n'en restent pas moins complémentaires. Mettre ensemble des éléments et des sens opposés où l'on essaie de réconcilier le sujet apprenant et le sujet produisant.

Ce travail de lien entre la théorie et l'expérience (Popliment, 2000, 2003) est fondamental dans la construction de tout conducteur. Outre le rappel des valeurs en jeu dans la conduite (respect, partage...) et le correctif sur les savoirs (lois physiques et physiologiques), l'animation d'une telle formation doit provoquer une « *dissonance cognitive* » (Festinger, 1957, R-V. Joule & J-L. Beauvois, 2004).

Ce mécanisme cognitif, par ce retour réflexif sur des pratiques, peut apporter un changement important et durable du comportement.

D'après les études en psychologie du développement d'Henri Wallon, l'être social que nous sommes construit ses valeurs dans ses interactions avec l'autre et

dans l'action. (Wallon, 1952). Il apparaît donc primordial, pour rendre plus efficace ce système d'apprentissage continu de corrections des attitudes, que celles-ci aient été élaborées correctement lors du développement de l'enfant et de l'adolescent. Nous réfléchissons également aux méthodes pédagogiques à mettre en œuvre lors des interventions en sécurité routière dans l'éducation, susceptibles de favoriser l'acquisition de valeurs et de faciliter l'apprentissage continu des adultes.

7- Objectif de la recherche

Cette recherche vise une réflexion sur l'organisation d'un dispositif en alternance, où les apprentissages théoriques et spécifiques seront effectués au sein de deux structures (l'Université, et des centres de formation de formateurs), les périodes de stages favorisant des Apprentissages « métiers » dans les structures professionnelles (écoles de conduites, entreprises...).

A cet effet, nous proposerons des préconisations pour l'élaboration d'un cursus de formations par alternance diplômante et qualifiante, s'adressant à des BEPECASER et des BAFM. Ce cursus sera susceptible de préparer les futurs diplômés aux nouveaux défis de la Sécurité Routière.

Ces préconisations seront effectuées à partir des différents travaux et exemples nationaux et internationaux disponibles et pertinents.

8- Déroulement de la recherche

Cette recherche qui se déroule d'octobre 2006 à décembre 2007, se propose de réaliser une étude exploratoire en plusieurs phases.

Une recherche bibliographique et documentaire portant sur la formation par alternance ; Ce corpus composé de textes théoriques et d'expériences explicite différents modèles de la pédagogie par alternance ainsi que plusieurs exemples de leurs mises en œuvre.

Une étude comparative sur différentes mises en œuvre de formation par alternance à l'étranger⁶ dans le cadre de formation de moniteurs de la conduite.

⁶ Notre recherche portera sur les pays européens et l'Amérique du nord.

Une cinquantaine d'**entretiens semi-directifs** avec des professionnels pratiquant la formation par alternance en **France**⁷. Nous avons choisi des formations fonctionnant⁸ depuis plusieurs années et ayant des résultats en termes d'efficacité et d'insertion. L'objectif de ces rencontres était de cibler des cas susceptibles d'être transférés au secteur de la sécurité routière. Nous avons choisi 2 structures : les Compagnons du Tour de France, les Maisons Familiales Rurales ;

Une analyse des pratiques dans 2 pays **étrangers**, par le biais d'**entretiens semi-directifs** avec des formateurs et/ou responsables de formateurs et **des observations filmées de formations** jugées les plus pertinentes du point de vue des aspects éducatifs, organisationnels et socioéconomiques et susceptibles d'être transférés au secteur de l'Éducation Routière.

La mise en lien de toutes ces données permettra la rédaction d'un document de synthèse en décembre 2007 qui servira de base à la construction d'une filière professionnelle diplômante destinée aux enseignants de la conduite et de la Sécurité Routière, dans le cadre d'une formation par alternance.

⁷ Nous employons le terme de formation par alternance, tel que nous l'avons défini (Popliment, 2000), c'est à dire une pratique pédagogique à part entière visant un retour réflexif sur ses pratiques et pas seulement une organisation de séquences de formation tantôt en entreprise, tantôt en centre de formation sans lien entre ces deux parties. Nous parlerons dans ce cas d'alternance juridique, mais pas d'une réelle pratique pédagogique.

⁸ Pour cette étude, faute de budget suffisant, nous nous sommes limités au niveau national.

Bibliographie

éducatives. Paris, Gauthier-Villars, Unesco.

Ardoino, J. (1987). *Finalelement il n'est jamais de pédagogie sans projet*. Paris : Education permanente, n°87.

Assailly, J-P. (2005). *Revue de questions sur le continuum éducatif. Rapport final convention INSERR-INRETS*.

Avanzini, G. (1981). *Histoire de la pédagogie du XVIIe siècle à nos jours*. Toulouse : Privat.

Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Tome 1, Paris : Le Seuil. Abric, J-C.,

Bateson, G. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Ardoino, J. (1980). *Education et relation : Introduction à une analyse plurielle des situations*.

Bateson, G., 1980, *Vers une écologie de l'esprit*. Tome 2. Paris : Le Seuil.

Bonniol, J.J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Bonniol, J-J., Nunziatti (1990). G. *Cahiers pédagogiques*. N°280.

Bruner, J.S. (1951). *Personality dynamics and process of perceiving*. In *Perception: an approach to personality*. R.R. Blake, New York : Ronald.

CEESAR, (2004). *Estimation du risque relatif d'implication accidentelle des jeunes conducteurs ayant suivi l'Apprentissage Anticipé de la Conduite* (rapport).

Chatenet, F. (1999). *Evaluation qualitative d'un mode de formation : l'apprentissage anticipé de la conduite*. Rapport de convention DSCR-INRETS : Arcueil.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Clenet, J. (1998). *Représentations, formation et alternance*. Etre formé et/ou se former. Paris : L'Harmattan.

Clenet, J. (1999). *Modélisation d'un parcours de recherches. Concevoir-Construire-Conduire l'alternance en éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université des sciences et techniques de Lille.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, Row & Peterson.

GADGET, (1999). *Formation et évaluation du conducteur, Obtention du permis de conduire, vers une gestion théoriquement fondée du risque routier des jeunes conducteurs*, groupe de travail numéro 3, Bern, Stefan Siegrist (rapport).

Gérard, C. (1994). *Problématiser des situations personnalisées, se former plus. Pratiques et apprentissages de l'éducation* : n°36.

- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en sciences de l'éducation*, Vigneux, Matrice.
- Jodelet, D. (1992). *Les représentations sociales*. Le courrier du CNRS, Sciences cognitives, n°79, Décembre.
- Joule, R-V., Beauvois, J-L. (2002). *Petit traité sur la manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : P.U.G.
- Lefebvre, C. (2001). *Vers une formation à la conduite automobile intégrant des connaissances conceptuelles et des métaconnaissances*. Recherche Transport Sécurité, n° 70.
- Lerbet, G. (1984). *Approche systémique et production de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1998). *L'autonomie masquée. Histoire d'une modélisation*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet-Séreni, F. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Lewin, K. (1943). *Behind food and habits and methods of change*. Bulletin of the research council, 108.
- Lewin, K. (1965). *Décisions de groupes et changement social*. in *La psychologie sociale, textes fondamentaux Anglais et Américains*. Paris : Dunod.
- Moscovici, S. Doise., W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF.
- Mougniotte, A. (1989). *Lyon bouge pour ses enfants. Education et pédagogie à Lyon*. Sous la direction de Guy Avanzini, Lyon : CLERSE.
- Mougniotte, A. (1993). *La pratique personnelle de l'enfant*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon : Collection IUFM.
- Mougniotte, A. (1994). *Eduquer à la démocratie*. Paris : Edition du Cerf.
- Mougniotte, A. (1997). *Maritain et l'éducation*. Paris : Edition Don Bosco.
- Mougniotte, A. (1999). *Pour une éducation au politique : en collège et lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Mougniotte, A. (2002). *La démocratie : idéal ou chimère. Quelle place pour une éducation ?* Paris : L'Harmattan.
- Pavlov I. (1954). *Oeuvres choisies*. Edition de Moscou.
- Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris : PUF.
- Pédinielli, J-L. (1994). *Introduction à la psychologie clinique*. Sous la direction d'Alain Blanchet. Paris : Nathan.
- Popliment, C. (2000). *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance*. Thèse de doctorat : Université de Provence.
- Popliment, C. (2000). *Tradition du Compagnonnage et complexité en alternance*. Revue Sociétés : n°70, pages 47 à 56.

- Poplimont, C. (2003). *Représentation sociale et formation par alternance*. Revue Education permanente : n°155, pages 67 à 78.
- Poplimont, E. (2002). *Intégrer les TICE pour développer une autre pédagogie de l'alternance*. Colloque, 1^{ère} Conférence Internationale du CERALTES, Chambre de commerce et d'industrie de PARIS.
- Poplimont, E. (2002) *L'interaction comme processus complexe en formation*. IXième Colloque international de l'AFIRSE. L'universel et le singulier : Université de Rennes.
- Skinner, C.B. (1946). *Educational psychology*. New York : Prentice All.
- Violet, D. (1996). *Paradoxes, Autonomie et réussites scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Violet, D. (1997). *Formation d'enseignants et alternances*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Ed.Sociales.
- Wallon, H. (1952). *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant*, supplément à l'Ecole Libérée, Bulletin de la Section du Rhône du Syndicat National des Instituteurs : Lyon.
- Watzlawick, P. (1975). *Changements paradoxaux et psychothérapies*. Paris : Points, Essais.
- Watzlawick, P. (1986). *Le langage du changement*. Paris : Points Essais.