

Formation & Territoire



Le formateur et l'alternance

Région Champagne-Ardenne



Février 1998

n°2

Sommaire

Préface

Sandrine POITTEVIN, directrice de la MIFCA.....1

A propos du numéro 2

Lilianne VOLERY, directrice du CFFB - CNAM, Paris3

Un projet de formation au service d'un projet de développement de compétences

Lilianne VOLERY, directrice du CFFB - CNAM, Paris5

Le formateur au coeur de l'alternance d'une formation adressée à des cadres demandeurs d'emploi

Anne MOLARD, formatrice à Formation Plus, Troyes11

La didactique en alternance

ou comment enseigner dans l'alternance

André GEAY, responsable formation formateurs, ICFO, Chambre de Commerce et d'Industrie, Poitiers17

L'évolution d'un dispositif de formation avec le soutien de la didactique de l'alternance ?

Daniel RICHARD, responsable des formations au CREPS, Reims ..21

La construction d'un schéma d'organisation de l'alternance

André SIMON, consultant en organisation et formation29

Mise en oeuvre d'une pédagogie de l'alternance

Rémi BARDEAU, formateur en sciences physiques au CFA du Bâtiment, Aube.....33

Une tâche essentielle du formateur en alternance : construire l'évaluation avec l'entreprise

Claude GEORGES, directeur de la Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales Champagne-Ardenne41

Outils et procédures d'évaluation des compétences professionnelles dans un stage en alternance

Sylvie PAUTRAS, formatrice à la MEP-Greta de Troyes.....47



FORMATION & TERRITOIRE est une publication de la MIFCA, (Mission de Formation de formateurs et tuteurs Champagne Ardenne)

Directeur de la publication :
Jacques JEANTEUR,
Président de la MIFCA

Rédacteur en chef :
Sandrine POITTEVIN,
Directrice de la MIFCA

Coordinateur du numéro :
Lilianne Volery,
CNAM CFFB, Paris

Comité de rédaction :
Véronique BENEZETH,
MIFCA

Marie-France FREY,
ARGO Ingénierie, Paris

Alain TYACK,
CAFOC, Reims

Annie MOLARD,
Formation Plus, Troyes

Sandrine VERRIER,
Direction Régionale AFPA,
Champagne Ardenne

Secrétariat de rédaction :
Antoniette MOREAU, MIFCA
Dominique MOUY, MIFCA
Séverine VIGOURT, MIFCA








Maquette :
Pierre FINOT, Paris

Fabrication, PAO : MIFCA

Impression et fabrication :
Reims Copie, Reims

ISSN 1285-1787

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.

	Alternance et relations Jean-Claude GIMONET, directeur du Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales63
	Opération Tremplin Brigitte BOGNY, formatrice Tremplin au CFPA, Reims.....69
	Découverte de métiers, adaptation des comportements et alternance Marielle MILLARD, formatrice à Formation Plus, Troyes79
	Pour une prise en compte des acteurs dans l'ingénierie en alternance Pierre RIEBEN, responsable pédagogique au CFFB - CNAM, Paris ..85
	La formation alternée dans le transport routier de marchandises : problématique et préconisations Eliane BORGEY, CFPA, Revin89
	Adjoint Chef de silo 1997 André JORQUERA, formateur au CRFPS, Reims.....99
	Donner sens à un système complexe Pascal LEJEUNE, directeur du CFA Bâtiment, Aube105

Formation & Territoire

Préface

Le 2ème numéro de FORMATION & TERRITOIRE au service du développement des compétences du formateur en alternance : regards sur ses activités et ses pratiques.

Cette revue lancée par la MIFCA en 1997 souhaite nourrir la réflexion des acteurs champardennais de la Formation professionnelle sur leurs pratiques d'intervention dans le domaine large de l'ingénierie de formation : qu'il s'agisse selon les acteurs de conception, pilotage*, conduite ou évaluation de dispositifs de formation.

Nous remercions tout particulièrement l'implication et la rigueur dans le travail d'analyse et de coordination réalisé par Madame Lilianne VOLERY du CNAM CFFB. Nous tenons par ailleurs à saluer l'investissement et le travail de conceptualisation effectué par les praticiens chercheurs, sollicités sur le thème traité.

Enfin, ce numéro ne saurait exister sans l'engagement des organismes de formation et des formateurs interpellés sur leurs pratiques quotidiennes de l'alternance.

** n° 1 - Juin 97 "Piloter un organisme de formation"*

Un atelier d'appui à l'écriture a été organisé avec le concours d'ARGO Ingénierie. Les formateurs ont pu ainsi échanger sur les démarches mises en oeuvre, les questions qu'ils se posent et travailler ensemble la structure des écrits.

Ce numéro fait écho aujourd'hui à des chantiers conduits par la MIFCA au plan régional : un dispositif d'ingénierie pédagogique en alternance, un programme de formation spécifique aux Centres de Formation d'Apprentis, un travail en partenariat avec les chambres consulaires et les OPCA pour le développement de la qualité de l'activité tutorale, un référentiel de compétences du tuteur en entreprise, un séminaire de formateurs de tuteurs et une étude à venir sur les questions non résolues en matière d'alternance ...

Le Comité de rédaction a volontairement choisi pour ce numéro le point de vue du formateur en alternance. Un prochain numéro prendra en compte les résultats plus large des études et groupes de travail engagés et donnera la parole aux tuteurs d'entreprises.

Pari tenu : la revue contribue à professionnaliser les acteurs régionaux de la formation.

***Sandrine POITTEVIN
Directrice de la MIFCA***

A propos du numéro 2

Le présent numéro de la revue donne la parole à des formateurs engagés dans des dispositifs alternés : chaque contribution témoigne d'une pratique spécifique. L'ensemble atteste de la variété des types d'organisation de l'alternance et de la variété des positions des acteurs de terrain. Comme on le sait, dans la formation en alternance, les généralisations sont difficiles : chaque acteur prend appui sur l'environnement particulier du dispositif, pour construire son action et la communication avec les partenaires concernés. Certains articles mettent donc l'accent sur le projet de l'alternant⁽¹⁾, d'autres sur le cheminement didactique qui permet la construction d'un savoir et d'une expérience, d'autres encore sur les relations à construire pour conduire un dispositif et l'évaluer, d'autres enfin sur le travail d'ingénierie qui permet d'instaurer une dynamique entre les partenaires.

La variété des points de vue exprimés a suggéré un découpage en six parties. Chaque partie étant introduite par un court article rédigé par un praticien chercheur, lui-même responsable d'actions et/ou de dispositifs d'alternance : André GEAY, Claude GEORGES, Jean-Claude GIMONET, Pierre RIEBEN, André SIMON et moi-même.

On découvrira donc les descriptions de pratiques suivantes :

1 - Projet et développement de compétences en alternance.

- Projet qui permet à un cadre de développer sa professionnalité (Anne MOLARD).

2 - Didactique en alternance.

- Réinterrogation de la manière d'enseigner, à partir de la didactique spécifique à la logique de professionnalisation de l'alternance (Daniel RICHARD).

3 - Le schéma d'organisation de la formation en alternance.

- Elaboration d'un schéma de formation, dans le secteur du

(1) En fait, celui pour qui le dispositif est mis en place...

bâtiment : tableau support d'une communication et parfois d'une interactivité (Rémi BARDEAU).

4 - Evaluation et co-évaluation en alternance.

- **Elaboration, en partenariat avec les entreprises, d'un outil et d'une démarche d'évaluation (Sylvie PAUTRAS).**

5 - Les relations dans l'alternance.

- **L'intérêt d'un partenariat négocié, dans lequel l'entreprise joue un rôle qu'elle a choisi (Brigitte BOGNI).**
- **Le travail avec les entreprises, avec les paradoxes rencontrés, en relation notamment avec les attentes et les exigences des tuteurs (Marielle MILLARD).**

6 - Logiques d'acteurs en alternance.

- **Les grandes phases du montage d'un dispositif dans le transport routier, les démarches et l'outillage correspondants (Eliane BORGEY).**
- **Conception et pilotage d'un dispositif à partir du profil de compétences visées, avec accent sur l'engagement de l'entreprise, notamment des tuteurs (André JORQUERA).**
- **Les choix stratégiques définis par une branche professionnelle, le BTP (Pascal LEJEUNE).**

Lilianne VOLERY
Directrice du CFFB (Centre de Formation
de Formateurs de Branches) - CNAM Paris

Un projet de formation au service d'un projet de développement de compétences

Liliane VOLERY - Directrice du CFFB (Centre de Formation de Formateurs de Branches) - CNAM Paris

Lorsque des praticiens, engagés dans des dispositifs d'alternance, notamment des formateurs, prennent la parole, on mesure la complexité de ces dispositifs et surtout l'inventivité mobilisée dans l'action au quotidien. Plusieurs chercheurs ont souligné le fait que l'alternance favorise un renouvellement des pratiques de formation, notamment parce que la pratique du formateur se déploie en amont et en aval du face à face pédagogique⁽¹⁾. Ce dernier procède par constructions anticipées (notamment en fonction du profil de sortie visé par le dispositif d'alternance), par évaluations successives et analyse des effets. Il active, ce faisant, une logique d'ingénierie d'un caractère particulier, qui tend à l'explicitation des situations formatives diverses constitutives des dispositifs d'alternance. Il lui revient également d'articuler des interventions diverses, en coordonnant une communication spécifique.

Chaque action de formation en alternance se construit avec des acteurs différents et dans des contextes particuliers, ce qui implique la conception et le **pilotage d'un projet** spécifique, construit en concertation. L'élaboration et la mise en oeuvre d'une telle formation repose, on le sait, sur la coopération et parfois la confrontation d'acteurs situés dans des champs d'activité différents, porteurs d'intérêts et de valeurs différents. L'architecture du système d'alternance est dessinée par leurs relations et leur communication, mais également par une confrontation de connaissances et de savoirs divers (connaissances déclaratives, connaissances procédurales, savoirs formalisés, savoirs en actes..., selon Marcel LESNE).

En ce sens, le travail du formateur consiste précisément à repérer les espaces de rupture et de recouvrement, pour construire une coordi-

(1) Voir notamment Marcel LESNE - Préface, à l'ouvrage collectif - les formations en alternance, coordonné par l'AFPA, le C.E.E., le CNAM et l'INRP et publié par la Documentation française, en 1992.

nation des démarches et activités menées dans des lieux et des temps différents. Son intervention ne se réduit évidemment pas à un travail pédagogique dans une "salle" de cours ou à la responsabilité d'un "groupe". Son profil d'activité est très ouvert. Il fait, par exemple, partie de plusieurs collectifs, notamment un collectif constitué dans l'organisme de formation (équipe interdisciplinaire) et un collectif constitué avec l'entreprise / les entreprises engagées dans le dispositif d'alternance. Il active des communications et résout des problèmes, en articulant le champ de la formation et celui de l'activité socio-économique. L'ingénierie pédagogique qu'il élabore relie des acteurs divers (eux-mêmes situés dans des lieux qui ont leurs configurations particulières). Elle articule des réseaux d'activités. Des rapports nouveaux au(x) savoir(s) et au pouvoir se dessinent. Le formateur exerce sa responsabilité sur plusieurs objets. Il peut être :

- **architecte et accompagnateur de l'élaboration des compétences de l'alternant, c'est à dire du projet de celui-ci.** Il lui revient en effet de permettre à chaque apprenant de construire son propre processus d'apprentissage et de construction de compétences. En ce sens, il propose les conditions d'un apprentissage actif.
- **concepteur d'un parcours didactique,** articulant la spécificité de situations professionnelles et la prise de recul (théorique, méthodologique) par rapport à l'action.
- **concepteur du schéma d'organisation de la formation,** fil directeur, qui "relie" et permet le travail concerté des acteurs engagés dans le dispositif.
- **constructeur d'un "outillage" : outils divers de dialogue, de suivi et d'évaluation.** Il est de fait le partenaire d'une évaluation collective et multiréférentielle (du travail, de l'apprentissage, des capacités et des performances de l'alternant). Evaluation fédérant des jugements de valeur émis dans des lieux différents, par des acteurs qui les émettent selon des référents différents.

- **coordinateur de relations**, notamment avec des entreprises aux climats variés et des apprenants poursuivant leur projet personnel.

Régulateur d'une communication (concertation, négociation, notamment) et d'un travail de partenariat.

- **garant d'une ingénierie partenariale, concertée**, articulant des rythmes, des moyens, des activités...

Le rôle du formateur en alternance ne saurait être défini à partir de quelques prescriptions ou méthodes pré-définies⁽²⁾. Son statut dans la formation est spécifique. Si la reconnaissance sociale de l'enseignant est généralement fondée par / sur une maîtrise d'un "savoir", celle du formateur en alternance est souvent "reconnue" lorsqu'il démontre qu'il connaît les autres acteurs et leurs manières d'agir, qu'il sait partager des informations et des savoirs⁽³⁾ avec ses interlocuteurs. Auquel cas, son pouvoir sur le savoir est constamment réinterrogé. Si l'enseignant est socialement chargé de transmettre un savoir et une culture (classique, scientifique, technique), le formateur en alternance, qui articule son action avec l'environnement économique et l'activité professionnelle, est, lui, dans une constante recherche d'équilibre entre "culture" et "relation à un concret", incorporé dans une situation de travail (ce qui signifie qu'il travaille avec d'autres méthodes, d'autres moyens, d'autres démarches).

Les systèmes d'alternance sont configurés de manières très diverses. Parfois une des institutions en présence impose à ses interlocuteurs des normes qui figent l'ensemble du système. D'autres systèmes, au contraire se développent en intégrant constamment les évolutions. Les acteurs de terrain (alternants, tuteurs et formateurs) parviennent alors à se mobiliser, pour trouver des voies d'action originales. En accompagnant la construction de compétences, le formateur en alternance se

(2) On constate souvent, sur le terrain de l'action l'impossibilité d'appliquer des démarches ou des outils, tant qu'ils ne sont pas réinterrogés et adaptés aux situations concrètes. Voir, par exemple, les documents de liaison qui ne "lient" rien ou les grilles d'évaluation que n'"évaluent" que leur inefficacité.

(3) Son savoir, du reste, est reconnu par ses interlocuteurs lorsqu'ils acceptent de partager avec lui leur propre savoir.

porte, autant que faire se peut, garant de la réussite d'un processus de professionnalisation. Ils cherchent alors à prendre en compte plusieurs questionnements. Par exemple :

- comment équilibrer **un ajustement** entre les individus et les emplois existants dans l'entreprise et **l'anticipation** des évolutions des emplois et celles des capacités qui seront demain exigées des opérateurs ?
- comment, pour organiser une gestion anticipatrice des compétences, **prendre en compte l'évolution des exigences et des formes du travail** ? Comment notamment construire des dispositifs intégrant le travail "immatériel" abordé, par exemple, dans le rapport du C.E.S. de 1994, qui précisait : "la production de biens et de services, les actes du quotidien réclament de moins en moins de force physique... le travail humain est déporté vers l'amont pour la construction de machines et des systèmes et pour la programmation de leurs applications et interventions⁽⁴⁾".
- comment **identifier les manières de produire et de reproduire de la compétence au sein de l'entreprise** et de l'activité professionnelle ? Comment élaborer les "canevas d'action" (étapes, séquences, mais surtout enchaînement et mouvement) décrits par Yvon MINVIELLE⁽⁵⁾ ?
- comment **prendre en compte le savoir construit dans et par l'action, "le savoir caché dans l'agir professionnel"**, comme le dit Donald A. SCHON⁽⁶⁾ ? Comment élaborer un schéma de formation à partir des problèmes de l'activité professionnelle et, par suite, comment prendre en compte des situations qui sont le plus souvent problématiques, incertaines et difficiles à cerner ?

Selon notre expérience, c'est en prenant appui sur le projet de l'al-

(4) Rapport du C.E.S. (rédaction Hubert BOUCHET) - Les leviers immatériels de l'activité économique, J.O. 1994.

(5) Stratégies et compétences - La Lettre d'Yvon MINVIELLE, rédigée avec le concours de Henri VAC-QUIN, 1996, 1997.

(6) Donald A. SCHON - Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Les Éditions Logiques, Bibliothèque nationale du Québec, 1994.

ternant, c'est-à-dire sur le sens que ce dernier donne à son activité, que les formateurs engagés dans un processus de formation -avec lui- parviennent à élaborer des réponses (souvent précaires) aux questions complexes qu'ils ont à résoudre. C'est le projet qui facilite la coordination entre les acteurs d'un dispositif. L'alternant peut alors développer "ses" apprentissages et "son" alternance. Comme le précise Marcel LESNE, dans l'alternance, le développement des capacités professionnelles adaptées à une situation de travail est contingent par rapport au développement de la personnalité tout entière.

Le formateur au coeur de l'alternance d'une formation adressée à des cadres demandeurs d'emploi

Anne MOLARD - Formatrice à FORMATION PLUS

Il s'agit d'aborder la question sous l'angle de la place du formateur chargé de l'alternance par rapport à celle du stagiaire et du tuteur, de son rôle et de sa responsabilité.

Pour ce faire, nous prendrons une situation particulière, en l'occurrence une formation adressée à des cadres demandeurs d'emploi intitulée "Conduire un Projet d'Action en Entreprise".

Nous fixons donc l'alternance dans un process, celui de la conduite de projet en amont de l'immersion en entreprise.

Entre le "laisser-faire" et le "faire à la place de ..."

L'alternance est une nécessité dans toute formation aspirant à réintégrer des demandeurs d'emploi dans la vie active.

C'est une nécessité puisqu'il s'agit d'une immersion où le demandeur d'emploi est confronté au réel de l'entreprise. Il s'agit pour lui d'acquérir une expérience in vivo, les périodes en centre proposant une expérience in vitro.

Dans ce face à face entreprise/demandeur d'emploi s'imisce l'organisme de formation. Il propose, à travers le formateur chargé de la gestion de l'alternance, de traduire les logiques de chacun et de favoriser la communication entre deux personnes aux préoccupations fort différentes : l'entreprise est centrée sur la productivité et le stagiaire sur l'emploi.

Le choix pédagogique repose alors sur une question de distance entre formateur et stagiaire.

La place du formateur chargé de la gestion de l'alternance génère la place du stagiaire. Ainsi, plus le formateur est en lien

avec le tuteur en entreprise et éloigne le stagiaire de leurs échanges et plus ce dernier est passif et exécutant. Inversement, moins le formateur apparaît dans l'entreprise et laisse le stagiaire négocier sa place et plus il permet à celui-ci d'être acteur de sa formation.

Entre chaque position extrême, on reconnaîtra des positions intermédiaires lesquelles seront fonction des objectifs de l'alternance et des capacités du stagiaire à prendre "les choses" en main.

Pour ce qui est des cadres demandeurs d'emploi, il n'est pas question de faire à leur place, ni même avec eux. Envisager faire à leur place c'est reconnaître leur incapacité à occuper une place de cadre.

Cependant, il serait facile et manichéen de s'en tenir au postulat "un cadre est un acteur". Le statut cadre est flou et varie en fonction des entreprises et la période de chômage fragilise et altère l'image de soi. Le formateur a donc le souci de lui donner les éléments pour agir seul en sollicitant et accompagnant le questionnement ad hoc.

La guidance a deux têtes

Deux formateurs sont concernés par l'alternance sur cette action.

L'un transmet aux cadres en formation les apports méthodologiques et techniques de la conduite de projet. La méthodologie de conduite de projet exige une connaissance spécifique doublée d'une expérience terrain de chef de projet.

L'autre se consacre davantage au développement personnel ; il est également coordonnateur pédagogique et à ce titre, est un fil conducteur sur toute la session. Sa disponibilité le rend dépositaire du vécu du groupe et des stagiaires.

A noter que si les deux rôles sont marqués fortement dans le contenu de leur intervention, les deux formateurs sont amenés l'un et l'autre à donner des éclairages aux stagiaires sur la façon d'aborder l'alternance.

Nous assimilerons donc les deux rôles derrière le terme générique de "formateur chargé de l'alternance".

Mettre en place une relation

L'alternance est ici jalonnée d'étapes et donc d'actions différentes avec l'entreprise de la part du cadre en formation et du formateur chargé de l'alternance.

Entre formateur et cadre en formation

Cette relation se met en place dès le début de la formation et plus particulièrement lors de la mise en place du groupe des 16 cadres demandeurs d'emploi et du bilan de compétences.

Le cadre en formation est amené à choisir une entreprise et un projet d'action. L'enjeu est celui du choix d'un projet professionnel

à court terme voire à long terme quand des perspectives d'embauche sont à l'ordre du jour. Ce choix est personnel et/ou familial ; il est une affirmation de soi devant les opportunités et face aux autres. En deçà des apports techniques et méthodologiques, il s'agit pour le formateur de solliciter de la part du cadre le questionnement préalable au choix.

Cette dimension du travail du formateur auprès du cadre en formation s'instaure petit à petit dans la mesure où elle nécessite une relation spécifique formateur/stagiaire basée sur l'ouverture et l'écoute et donc sur une confiance et une reconnaissance mutuelle. Ainsi, le cadre en formation doit être en mesure d'aborder ses besoins, ses manques, ses difficultés, ses réussites et ses échecs avec le formateur. Il ne le fera que s'il reconnaît la professionnalité et le professionnalisme de ce dernier. Parallèlement, elle développe une réassurance fortement ébranlée par la mise à l'écart que génère la perte d'un emploi.

Entre cadre en formation et chef d'entreprise

Cette relation est inaugurée par le cadre en formation ; le formateur rencontre le chef d'entreprise ou son représentant beaucoup plus tard.

La formation des cadres en alternance a ceci de particulier par rapport aux non cadres, c'est qu'elle forme des pairs vis-à-vis des chefs d'entreprise. La relation cadre en formation/chef d'entreprise est quasiment et parfois complètement une relation en miroir.

La position de cadre stagiaire dans l'entreprise doit être celle d'un collaborateur. Il sera, selon les situations, pilote de projet,

chef de projet, animateur ou accompagnateur de projet. Cette place acceptée par le chef d'entreprise est une reconnaissance qui redonne confiance au cadre demandeur d'emploi.

Cependant, pour réussir cette mise en relation, ce dernier doit avoir retrouvé une certaine estime de lui et avoir réussi à expliciter clairement les limites d'intervention de chacun. Le formateur ne pourra évaluer la justesse de cette place que lors de ses visites en entreprise ou bien dans le cas de dysfonctionnements importants dans la mise en oeuvre du projet.

Cette place n'est pas gagnée d'avance et dépend de :

- l'information transmise par le chef d'entreprise à ses collaborateurs (employés, ouvriers, agents de maîtrise et cadres)
- le contexte, le vécu de l'entreprise, sa santé économique...
- la personnalité du cadre en formation.

A la lumière des différentes sessions que nous avons animées, il persiste une ambiguïté dans la place du cadre en entreprise. Son statut en entreprise est effectivement complexe car il est chargé de projet, cadre (sans pour autant faire partie de l'effectif de l'entreprise) et stagiaire. Il n'est pas étudiant.

Pour illustrer cette complexité, voici un exemple mettant les acteurs de l'alternance en question à un moment donné de la conduite de projet.

Dans certains cas, pour mener à bien son projet, le cadre stagiaire a besoin d'un certain type d'informations dites confidentielles. Il s'agit d'éléments financiers ou de noms de clients par exemple. La transmission de ces informations se fait au bon vou-

loir de la personne qui les détient (le cadre stagiaire est soumis comme tous les salariés d'une entreprise au respect de la confidentialité).

Si la possession de ces informations par le cadre stagiaire n'a pas été prévue, la conduite du projet est bloquée. Le déblocage passe parfois par une mise au point conflictuelle qui éclaire généralement sur les motivations de chacun à voir aboutir le projet et également, sur la place conférée au cadre stagiaire.

L'un des deux peut demander l'intervention du formateur qui se retrouve aux prises avec les termes d'une négociation floue à laquelle il n'a pas participé.

Cet exemple pose la question des limites d'intervention d'un stagiaire en entreprise. L'absence de limites et le défaut de clarté de la place de chacun génèrent des attentes floues et des malentendus qui renvoient notamment au rôle du formateur et à sa responsabilité dans la préparation du cadre stagiaire dans la négociation de sa place en entreprise.

Entre formateur et chef d'entreprise

Le formateur rencontre le chef d'entreprise ou son représentant à deux reprises et à son initiative, à l'exception de dysfonctionnements tels ceux précités. Il s'agit pour lui de mettre l'accent sur la relation tripartite et donc d'appuyer sur le statut de stagiaire chargé de projet. Ces rencontres en présence du cadre en formation sont l'occasion de reprendre les termes de la négociation et des attentes mutuelles pour la première visite et de solliciter de la part de chacun l'évaluation de la conduite de projet au cours de la 2ème visite. Elles donnent lieu à des éclaircissements et des explications.

La place du formateur à ces moments-là est celle du médiateur. Son point de vue est

décentré, son implication est différente et ce qui est dit est entendu d'une autre place. Les termes de l'échange, son ressenti, sont des éléments précieux pour le cadre en formation qui accepte de les entendre. Ils sont réinvestis dans la façon d'envisager sa place dans l'entreprise, de percevoir les intérêts du chef d'entreprise et les siens et donnent matière à engager des actions dans et hors de l'entreprise (la stratégie de recherche d'emploi par exemple).

Accompagner le questionnement

Avant de structurer son projet d'action, le cadre en formation présente un avant-projet à une commission de validation. Il rend compte de ce qu'il a négocié avec l'entreprise et argumente son choix.

Cette commission est composée de représentants institutionnels liés à l'action de formation (DRTEFP, ANPE, APEC), de représentants de chambres consulaires, syndicales et professionnelles et de la direction de l'organisme de formation. Le formateur chargé de l'alternance est également présent, à titre consultatif.

Le stagiaire remet le résultat ou l'avancée de son questionnement, de ses contacts avec l'entreprise et la cohérence de son choix en terme d'orientation professionnelle en le formalisant par le biais d'un document d'avant projet et en le soumettant également par oral à la commission. Cette dernière valide, avec ou sans condition de mise en oeuvre, l'avant-projet et cautionne le choix du stagiaire.

A ce moment de la formation, un regard institutionnel et pédagogique est donné sur l'alternance et sur la pertinence du choix de l'entreprise et du projet d'action.

Dans la phase de "structuration du projet", l'alternance a deux objectifs. L'un est de faire un diagnostic simplifié de l'entreprise et l'autre de construire et de négocier la planification du projet avec le chef d'entreprise ou son représentant.

Dans un premier temps, et pour mener le diagnostic, le cadre en formation entre dans l'entreprise proprement dit ; il y rencontre les acteurs-clefs de celle-ci, recueille les informations nécessaires par le biais d'entretiens, de recherches documentaires, de visites de sites et d'observations actives. Dans un souci permanent d'analyse des situations vécues et de formalisation, chacun des participants rend compte au formateur des éléments collectés, lesquels vont préciser le projet envisagé, le contexte, les enjeux, les résistances ou les freins à sa réalisation.

Dans un second temps, et pour planifier le projet, le cadre transmet un plan de travail (objectifs et planning) à l'entreprise qui le valide et il vérifie auprès de chaque acteur leur disponibilité en fonction des objectifs à atteindre.

Cette fois le cadre apporte à l'entreprise le résultat du travail en amont. Il sollicite une validation de celui-ci et un engagement de la part de chacun. En d'autres termes, il fait en sorte que chaque acteur s'approprie le projet d'action à mener.

Au delà des négociations de places et de l'éclaircissement des responsabilités de chacun, le projet est une construction théorique dont la réalisation va être une confrontation avec la réalité. Le cadre doit alors être prêt à mettre en oeuvre mais aussi à mettre en cause son schéma préétabli. Il doit être à même d'accompagner les acteurs de son projet dans cette évolution.

Cette disposition à mettre en question est acquise en théorie, en amont de la mise en oeuvre du projet. Elle nécessite une prise de

recul pour percevoir l'écart entre le prévisionnel et la réalité. Pour ce faire, le groupe des stagiaires se retrouve ponctuellement autour du formateur chargé de les accompagner dans la conduite de projet. Il s'agit d'une part de quitter physiquement l'entreprise et de s'éloigner du terrain pour poser un regard sur celui-ci.

Par les échanges, le cadre réajuste sa position de chargé de projet et ses prévisions ; il s'enrichit de l'expérience des autres cadres en formation du groupe.

D'autre part, un travail de compte-rendu et d'auto-évaluation est demandé à chacun pendant et à l'issue de la conduite du projet d'action. La pertinence de cette formalisation tient à la mise en mots des événements, actions, ressentis, réalisations vécus pendant les mois passés afin que le cadre poursuive son insertion sociale et professionnelle sans trop de zones d'ombre.

Le formateur chargé de l'alternance est alors facilitateur d'écriture et de conscientisation.

En définitive

Il a paru difficile d'aborder la question de l'alternance en ne se centrant que sur la période en entreprise dans la mesure où le formateur est dépossédé de ce qui se passe en entreprise et qu'il y est plus ou moins bien accueilli - répercussion d'une négociation plus ou bien menée et des aléas qui ont pu intervenir au cours de la mise en oeuvre du projet d'action.

Le formateur est alors confronté à différents aspects que sont : le "contrôle", la responsabilité et le suivi des actions de chaque stagiaire, ainsi que l'image de l'organisme véhiculée par ce dernier.

FORMATION *Plus*

accompagne vos projets

Pour les entreprises et leurs salariés

- Forme les salariés faiblement qualifiés dans le cadre des mutations technologiques et des évolutions de l'organisation du travail
- Perfectionne les salariés du secteur tertiaire
 - bureautique
 - commerce
 - médico-socio-éducatif
- Conseille en ingénierie de formation
- Mène des bilans et des évaluations
- Forme les tuteurs en entreprises et les personnels d'encadrement
- Accompagne la mise en place de projet d'établissement ou de service

Pour les demandeurs d'emploi

- Actions de bilan et d'orientation
- Appui à l'entrée ou au retour à l'emploi direct par :
 - réactivation des compétences dans un domaine spécifique (secteur tertiaire)
 - mobilisation sur l'emploi
 - action courte et intensive de recherche d'emploi
 - conduite de projet pour les cadres
- Formations professionnelles préqualifiantes et qualifiantes de niveau V et IV dans 3 secteurs
 - bureautique
 - commerce
 - médico-socio-éducatif

Formation Plus

179 rue de Preize - 10000 TROYES

Tél. : 03 25 70 47 47 Fax : 03 25 70 47 48

La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?

André GEAY - Responsable Formation de Formateurs, ICFO, CCI Poitiers
Professeur associé à l'Université François-Rabelais de Tours

Il y a bien une *dimension didactique dans l'alternance* puisqu'on y enseigne des savoirs et des savoir-faire. Le problème est de savoir si on doit y enseigner de la même manière que dans l'école ou s'il faut mettre en oeuvre une didactique différente.

En didactique, quand *l'apprentissage est pensé comme une construction de savoirs*, on retient **deux idées essentielles**⁽¹⁾. Il faut aller du simple au complexe dans la transmission pour que le savoir soit à la portée de l'élève. Et il faut que le savoir proposé ait du sens pour l'apprenant en réponse aux questions qu'il se pose. Ces deux principes sont en fait *contradictaires* : d'un côté, il faut opérer une *simplification du problème* pour que l'élève comprenne, de l'autre, pour que ce problème ait du sens, il faut que l'élève puisse le mettre en relation avec une *pratique sociale de référence*⁽²⁾ or cette pratique est *nécessairement complexe*.

Dans l'alternance, cette pratique est d'abord la *pratique professionnelle* de l'apprenti. La prise en compte de cette **expérience de l'alternant** en tant qu'expérience d'apprentissage est fondamentalement le problème de la didactique de l'alternance. On n'apprend pas en effet dans l'alternance de la même manière qu'à l'école. L'alternance associe des *apprentissages expérimentiels* en situation de travail avec des *apprentissages formalisés* en situation d'enseignement.

L'alternance tire alors fondamentalement sa justification du fait qu'elle permet *d'apprendre ce qui ne s'apprend pas à l'école*, ce qui ne s'enseigne pas et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence : *l'expérience du travail réel*.

Si on interroge **le savoir du professionnel** expérimenté, comme le font les ingénieurs cognitivistes pour construire les systèmes-experts, on s'aperçoit qu'au-delà des règles explicites qui constituent son savoir d'expert, le professionnel ne sait plus dire comment il s'y prend pour poser son diagnostic. On débouche alors sur des compétences implicites, sur un savoir insu, non énonçable et donc *non transmissible avec des mots*. **C'est le savoir de l'expérience** qui permet de bien poser les problèmes et de les résoudre en direct. C'est une forme d'*intelligence bricoleuse et rusée*, indispensable à la gestion des situations complexes qui ne sont jamais totalement prévisibles et modélisables a priori. Une part importante de la compétence ne peut être produite que par la personne elle-même en situation réelle.

L'alternance, en obligeant l'apprenant à confronter les savoirs transmis par d'autres aux savoirs produits par lui-même dans son expérience, produit une forme d'intelligence particulièrement **adaptée à la complexité des situations professionnelles**. Il ne s'agit pas en effet d'une démarche d'application des enseignements théoriques comme dans les études de cas, mais bien d'une **implication personnelle dans une**

(1) Cf. G. VERGNAUD, 1991, "Approches didactiques en formation d'adultes" in Education permanente, n°111.

(2) Cf. J.L. MARTINAND, 1986, Connaître et transformer la matière, BERNE, P. LANG.

action dont on est responsable, ce qui change la mobilisation intellectuelle de l'apprenti et son **rapport au savoir** "dans l'étude de cas à l'école, je trouve une solution qui est notée c'est tout. Avec les cas réels en entreprise, je suis responsable de la solution" (Apprenti Sup de Co).

Comment alors mettre en oeuvre une didactique de l'alternance qui prenne en compte et "marie" ces deux chemins d'apprentissage ?

1 - Une didactique de l'alternance est à inventer, donc une autre manière d'enseigner. Bien sûr il faut continuer à faire des cours magistraux, méthode didactique bien adaptée à la transmission des savoirs théoriques. Mais il faut *aussi inverser la démarche* : puisque l'alternant s'est constitué une expérience productrice de sens pour lui, on partira de cette expérience pour l'exploiter *didactiquement*. Ce qui suppose que les enseignants acceptent de sortir (au moins en partie) de leur logique disciplinaire pour entrer dans une logique de production de savoir, à partir d'une *explicitation interdisciplinaire* des situations vécues.

2 - Une didactique de l'explicitation. Fondamentalement, l'école fonctionne sur une *didactique de l'explication*. On part des cours, des définitions, de l'explication, de la compréhension pour aller vers les exercices d'application. C'est l'ordre théorie-pratique. Et même lorsqu'on veut partir des problèmes comme dans la *didactique des situations-problèmes*⁽³⁾, il s'agit encore de problèmes tout donnés, construits par le professeur et qui ont d'abord du sens pour

(3) Cf. Ph. MEIRIEU, 1989, Apprendre oui, mais comment, Paris, ESF.

lui. Or, *la prise de conscience*, selon PIAGET⁽⁴⁾, est le *mécanisme inverse de l'explication* ; il va de la réussite (*compréhension-en-action*) à la compréhension (*réussite-en-pensée*). Les connaissances s'élaborent alors à partir de l'action car celle-ci est un savoir-faire constitué de schèmes d'action généralisables et conscientisables. Pour cela, il faut mettre en marche un *processus d'explicitation* qui permette de repérer les *dimensions pertinentes* de la situation. Il est donc nécessaire d'introduire dans l'alternance une *activité didactique d'explicitation*⁽⁵⁾ des situations vécues pour que l'expérience des apprentis soit source d'apprentissage, *activité de verbalisation* (mise en mots) et de *problématisation* (mise en problème).

3 - Une didactique interdisciplinaire car la réalité est toujours interdisciplinaire, elle se moque des découpages théorie-pratique. Or le transfert des connaissances, de même que l'articulation entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels, est particulièrement difficile pour les alternants. Pour les aider, il faut créer des **boîtes noires interdisciplinaires** (*travail de recherche en alternance, temps d'analyse des pratiques*) dont les apprentis sont responsables. Ce travail collectif d'explicitation de l'expérience doit se faire de façon interdisciplinaire, comme une *consultation de spécialistes* sur un problème professionnel, où des enseignants généralistes et professionnels (intervenant ensemble) inversent la logique de l'école et acceptent de partir d'une analyse des situations de travail

(4) Jean PIAGET, 1974, La prise de conscience, et Réussir et Comprendre, Paris Puf.

(5) Cf. P. VERMERSCH, 1994, L'entretien d'explicitation, Paris, ESF.

(dysfonctionnements et problèmes) réellement vécues par les jeunes. C'est là une condition indispensable si on veut que l'alternant perçoive le sens des apprentissages abstraits et leur nécessité pour la compréhension des problèmes complexes.

L'enjeu d'une **didactique d'explicitation interdisciplinaire** est double aujourd'hui dans la réussite d'une "école de l'alternance" comme alternative au tout-école :

La logique déductive (théorie - application) est toujours menacée de perte de sens pour l'apprenant. On voit aujourd'hui des étudiants quitter la fac pour l'apprentissage en BTS par lassitude de trop de formalisme ; trop de "théorie inutile" comme ils disent. Sans pratiques sociales de référence, sans expérience à relire, le sens du savoir scolaire est perdu pour beaucoup d'élèves. Une didactique de l'alternance peut aider à restaurer le sens perdu du rapport au savoir chez les exclus scolaires et contribuer à *sauver toutes les intelligences*.

La logique de l'alternance présente l'intérêt de fonctionner dans les deux sens (inductif et déductif). En effet, la logique déductive (surtout la logique logico-mathématique) est aussi dangereuse si elle est exclusive, car elle laisse croire que tout problème a une bonne solution. Or dans la vie sociale et professionnelle, le premier problème que nous avons à résoudre est d'abord de bien poser le problème (un problème bien posé étant à demi résolu). Modéliser la complexité, c'est commencer par poser les problèmes⁽⁶⁾. Il faut développer des démarches de problématisation (mise en problème) et non seulement de résolution

(6) Cf. J.L. LE MOIGNE, 1990, La modélisation des systèmes complexes, Paris, Dunod.

de problème. Nous avons besoin aujourd'hui d'une double compétence : des ingénieurs techniquement compétents mais aussi capables de penser autrement face à la complexité des problèmes humains et sociaux⁽⁷⁾. Même les problèmes techniques ont une dimension sociale. L'alternance est capable de produire cette double compétence dont la société a besoin⁽⁸⁾.

Pour de plus amples développements voir :

***André GEAY
"L'école de l'alternance"***

***à paraître chez l'Harmattan
(printemps 1998).***

(7) Cf. G. MALGLAIVE, 1996, "Apprentissage, une autre formation pour d'autres ingénieurs" in Formation Emploi, n°53.

(8) Sans aucun doute, l'école aussi. Alain ETCHEGOYEN (au 9° carrefour des CCI à Poitiers) citait la dissertation philosophique comme un moyen de former à l'action et à la décision, parce que (contrairement aux maths) elle oblige à faire un choix dans un stock indéfini de connaissances et qu'il y a plusieurs réponses possibles. La dissertation métaphore de l'action professionnelle et sociale dans un monde incertain !

L'évolution d'un dispositif de formation avec le soutien de la didactique de l'alternance

Daniel RICHARD - CREPS de Reims

1) L'évolution du concept alternance dans les formations professionnelles à l'animation sportive et socioculturelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports (MJS).

Dès 1965 les formations du Ministère de la Jeunesse et des Sports ont eu recours à un mode de pédagogie diversifiée visant à confronter le jeune formé aux réalités de terrain à travers des stages portant le qualificatif de "pratique".

Aujourd'hui l'alternance s'impose comme un lieu catalyseur de connaissances et d'expériences en vue d'acquisition de compétences. La formation en alternance est de toute autre nature que le stage pratique.

Au sein du MJS, seul deux diplômes (issus du schéma directeur des formations⁽¹⁾), ont été réglementairement conçus selon le mode de l'alternance avec un programme centré sur l'acquisition de compétences professionnelles :

- Le Brevet d'Aptitude Professionnelle d'As-

sistant Animateur Technicien (Niveau V) .

- Le Diplôme d'Etat de Directeur de Projet d'Animation et de Développement (Niveau II).

Si les travaux conduits depuis 1990 ont contribué à identifier l'alternance comme l'un des principes majeurs de la formation professionnelle à l'animation sportive et socioculturelle, il n'y a que peu de temps (avril 96) que la notion d'alternance semble s'être clarifiée au sein de la Délégation Aux Formations.

Face à cette absence de définition c'est la notion d'adaptation au terrain qui a été considérée comme un principe de base dans les actions de formation du MJS. Elle a entraîné de fait des pratiques différenciées sur l'ensemble du territoire.

A ce jour, il ne semble pas que le MJS opte pour un mode unique d'alternance mais envisage plutôt d'inscrire dans le cahier des charges de chaque diplôme le dispositif de l'alternance.

Cette approche du problème doit permettre à chaque organisme de formation de faire un choix en matière pédagogique, selon le public visé, le niveau envisagé et la nature des relations avec les entreprises⁽²⁾.

Suite à une enquête de terrain (95/96) au sein de tous les Services Publics Régionaux de Formation du MJS, il a été identifié quatre grandes formes d'organisation pédagogique de l'alternance.

- l'alternance fusion (tentative pour introduire la logique productive sur le lieu même de la formation) ;

(2) Dans le champ de l'animation "socio-sportive" le concept de production est différent de toute entreprise classique. Nous utilisons plus volontier le terme de structure d'accueil.

(1) Schéma directeur des formations. Dès 1990 le MJS a élaboré un SDF dont l'objectif fixé est la construction d'un véritable réseau de filières des métiers de l'animation sportive et socio-culturelle allant du niveau V au niveau II.

Les travaux réalisés portent sur :

- l'identification à chacun des niveaux de qualification professionnelle des emplois-types caractéristiques avec leurs perspectives d'évolution/mutation ;
- la détection des domaines de compétences caractéristiques de chacun d'eux ;
- le repérage des blocs de compétences communs à plusieurs emplois-types pour situer les passerelles possibles en construisant des formations transversales ;
- l'identification des qualifications manquantes au regard des besoins de l'emploi ainsi que les réformes nécessaires par rapport aux dispositifs existants.

- l'alternance juxtaposition (le temps des stagiaires est simplement partagé en périodes de travail et en périodes de formation sans lien entre elles) ;
- l'alternance complémentaire (première tentative d'organiser les temps d'apprentissage au sein d'un même processus continu de formation concourent à l'apprentissage d'un seul et même métier) ;
- l'alternance articulation (organise dans un même processus de formation les deux temps de l'apprentissage). Cette organisation inclut en son sein un temps pour l'exploitation des expériences vécues dans les deux milieux, ainsi que les modalités précises de la coopération entre les deux pôles.

Des observations ont été faites dans plusieurs rapports sur la nécessité d'adapter un principe "d'alternance", spécifique selon les niveaux de qualification et le public visé par la formation.

Un stagiaire en niveau V avec peu d'expérience justifie une formation qui investisse une logique d'alternance complète.

Une personne en requalification ou en promotion sociale, entrant en formation de niveau III et de niveau II peut au contraire avoir besoin de se confronter à une approche théorique.

2) Des besoins identifiés des employeurs potentiels à la mise en œuvre d'un dispositif de formation alternée.

Suite à des enquêtes sur les débouchés d'emploi des diplômés BEESAPT⁽³⁾, le CREPS a vu se confirmer ses constats

(3) BEESAPT Brevet d'Etat d'Educateur Sportif des Activités Physiques pour Tous.

empiriques.

L'évolution des offres d'emploi fait apparaître une demande de compétences transversales, assorties d'une bonne connaissance des milieux sociaux et de toutes les catégories d'âges.

Le CREPS de REIMS a donc choisi de mettre en place des formations articulées autour d'un dispositif alterné afin de mieux répondre, dans un premier temps, à la volonté gouvernementale de développer l'apprentissage, mais surtout avec le souci de mieux professionnaliser toute une population de jeunes à la recherche d'un emploi.

La formation d'Animateur Technicien des Loisirs Sportifs et Culturels de niveau IV a débuté en octobre 95 et vient d'arriver à son terme (juin 97). Sa conception l'a portée sur-le-champ de l'expérimentation, de l'innovation pédagogique.

Cette formation, organisée sur une durée de 2 875 heures dont 1 610 heures en "structures d'accueil"⁽⁴⁾, est loin d'être une simple cohabitation et encore moins une juxtaposition entre deux parcours de formation réglementés par les textes du BEATEP⁽⁵⁾ et ceux du BEESAPT.

Sa mise en œuvre a nécessité une importante phase d'ingénierie pour :

- élaborer un référentiel de formation en terme de compétences professionnelles ;
- construire un dispositif d'alternance principalement orienté autour de toutes les vacances scolaires ;

4) MJC, Centres Sociaux, Collectivités Territoriales, Associations Sportives, Centres de prévention, Structures touristiques ...

5) BEATEP Brevet d'Etat d'Animateur et Technicien de l'Education Populaire.

- négocier une formation à la fonction tutorale de 120 heures avec un organisme indépendant ;
- concevoir et mettre en œuvre un processus d'évaluation où l'on reconnaît la compétence et la fonction d'évaluation des tuteurs.

La validation de cette formation a été réalisée en contrôle continu des connaissances afin de répondre aux objectifs d'une formation professionnelle d'adultes.

3) Evolution du dispositif de formation

Nous pouvons faire le constat qu'il y a un écart entre la forme d'organisation de l'alternance que nous avons choisie et tentée de mettre en œuvre, et le résultat identifié.

En fait nous sommes plus proche d'un dispositif "d'alternance complémentaire" que d'un dispositif "d'alternance articulation" qui pourtant avait sous-tendu notre action initiale.

Le bilan effectué nous indique que le découpage de l'alternance adopté a provoqué chez les formateurs le sentiment de rupture ou d'un manque de continuité dans les tâches, les actions et/ou les projets confiés aux stagiaires.

Néanmoins, la responsabilité ne peut pas être imputée à l'organisation. En effet, la grande majorité des formateurs reconnaît manquer de disponibilité pour maintenir la diversité des liens entre les acteurs :

- du côté du "tuteur-formateur", c'est souvent l'urgence ou l'importance des tâches professionnelles qui induisent le choix entre former une personne et remplir sa propre mission initiale ;

- du côté formateur CREPS c'est plutôt la force des habitudes passées qui conduit à évacuer progressivement les liens.

Enfin, lorsqu'il y a interactivité entre tous les acteurs, celle-ci est d'ordre directive et non induite par les nécessités que le processus aurait pu activer.

Il ne suffit donc pas d'avoir :

- élaboré des outils :
 - guide méthodologique à l'usage des tuteurs ;
 - fiches navettes ;
 - fiches d'évaluation
- organisé une stratégie de partenariat :
 - formation à la fonction tutorale (120 heures) ;
 - réunion d'harmonisation ;
 - comité de pilotage

pour que l'alternance fonctionne et produise les effets attendus.

Utiliser le vocabulaire de la formation professionnelle n'est pas suffisant pour s'identifier et être identifié comme un dispositif relatif à une formation alternée.

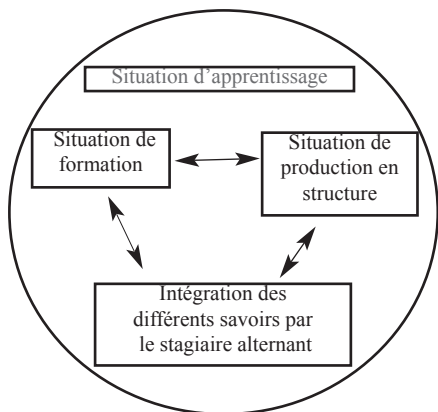
Nous devons faire évoluer nos dispositifs de formation pour ne pas nous enfermer dans une bipolarité :

Apports théoriques = centre de formation / expérience professionnelle = structure d'accueil.

Tentons de définir et de modéliser l'alternance.

Celle-ci peut être définie, comme **l'intégration** par le stagiaire-alternant de savoirs provenant de deux champs différents, pour les faire siens.

Face à cette modélisation, il nous est apparu souhaitable d'utiliser un concept que nous considérons comme encore neuf "la didactique de l'alternance".



Aborder la didactique de l'alternance c'est s'interroger sur la manière d'y enseigner compte tenu de la façon dont on y apprend⁽⁶⁾.

Parler de didactique c'est se référer à une théorie de l'apprentissage, et le plus souvent c'est au constructivisme qu'il est fait référence.

Si rien n'est donné, tout est construit⁽⁷⁾, or l'expérience n'est pas un processus qui va du simple au complexe. L'expérience ne se construit pas par l'addition plus ou moins bien organisée d'étapes, de séquences hiérarchisées.

Celui qui apprend dans l'alternance est confronté avant tout à une réalité, celle du monde du travail.

Afin d'éviter l'erreur des modèles linéaires, il faut s'attacher à identifier les contenus et leur donner du sens au travers de toutes situations d'apprentissage. Dès cet instant l'apprentissage peut commen-

(6) A. GEAY "L'alternance éducative" Actualité de la formation permanente, n°115, 1991.

(7) G.BACHELARD.

cer par la complexité.

Nous avons donc envisagé de réexaminer notre référentiel de formation en prenant le soin d'ajuster le référentiel activité professionnelle.

C'est à partir de la situation de production dans les structures que nous avons, avec nos partenaires, formalisé les compétences et identifié les connaissances pouvant être mobilisées dans l'action.

Nous avons donc particulièrement travaillé :

- sur un changement de logique pour prendre en compte le "récepteur" qui apprend sur la base des représentations qu'il s'est construites ;
- sur la notion de savoir à enseigner⁽⁸⁾ pour que les savoirs ainsi proposés prennent sens pour celui qui apprend.

Ceux qui réussissent dans le système éducatif de l'Education Nationale utilisent des stratégies d'apprentissage pilotées par la mémoire. La logique de présentation des contenus s'y déroule dans l'ordre théorique-pratique.

Dans le cadre de formation de niveau V ou IV, notamment à Jeunesse et Sport, nous sommes confrontés à des jeunes qui ont la plupart du temps, mal vécu leur parcours scolaire et qui ont développé des stratégies de type **Réussite-Compréhension**. Dans ce cas l'objet est la recherche d'informations au contact des "objets" dans le cadre de l'expérience quotidienne.

Utiliser l'alternance comme méthode pédagogique c'est solliciter, favoriser les stratégies d'apprentissage de type Réussite Compréhension. Elle permet d'apprendre en résolvant les problèmes du

(8) Y. CHEVALLARD.

travail, l'apprenant dans ce cas étant amené à produire son savoir "en organisant à sa façon pour produire un sens qui soit son sens", et non inventer du savoir⁽⁹⁾.

Parler de didactique de l'alternance c'est se centrer sur la manière d'enseigner dans l'alternance en tenant compte de la spécificité des stratégies d'apprentissage des alternants.

Dans l'alternance, l'activité ou les savoirs mis en jeu sont avant tout ceux de la pratique professionnelle ou sociale dans lesquels l'alternant apprend.

La didactique de l'alternance doit donc être pensée à partir de l'expérience et non des concepts théoriques sur les savoirs savants.

Il s'agit de construire des situations de formation à partir de la logique d'utilisation en situation professionnelle où les connaissances s'utilisent comme des outils afin de résoudre des problèmes. L'objectif est de réduire les écarts de représentation entre les différents savoirs et de faciliter les transferts de compétences.

S'appuyant sur la proposition de MALGLAIVE "de faire à l'envers" nous avons donc fait évoluer notre action de formation vers :

1) la recherche, l'identification des situations problèmes du travail qui nécessitent des compétences. Dans le cas de l'alternance, il s'agit de répertorier les tâches confiées à l'alternant selon "la logique d'entrée dans le métier",

2) l'analyse de ces situations de travail,

3) le choix des points d'appui didactique et les savoirs mis en œuvre.

A titre d'exemple nous vous présentons ici les trois unités de compétences de la formation concernée par l'évolution et particulièrement l'unité de compétences n°2.

U. C. 1 - Accueillir, informer et communiquer

"Exercer des activités d'accueil et de communication en direction de publics diversifiés en utilisant des supports variés"

Durée 150 heures

U. C. 2 - Animer et encadrer

"Assurer en autonomie et pleine responsabilité, l'encadrement de tous types de publics avec des supports variés en toute sécurité"

Durée 400 heures

U. C. 3 - Organiser, gérer un projet

"Concevoir dans le cadre du projet de la structure, mettre en œuvre avec des partenaires, contrôler et évaluer son action"

Durée 450 heures

(9) G. LERBET.

U. C. 2 - Animer et encadrer : "Assurer en autonomie et pleine responsabilité l'encadrement de tous types de publics avec des supports variés en toute sécurité"

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

- U.C.2.1 : Préparer, conduire, réguler les séquences d'animation, planifier un cycle de plusieurs activités..
- U.C.2.2 : Ajuster le type de relation pédagogique en fonction du public et du cadre d'exercices
- U.C.2.3 : Identifier les fondements culturels et historiques des principales familles d'activités et en appréhender les différents enjeux.
- U.C.2.4 : Avoir une pratique d'activités différenciées pour en mesurer toutes les composantes.

Objectif intermédiaire U.C.2.1

"Préparer, conduire, réguler les séquences d'animation, planifier un cycle de plusieurs activités".

- Connaissances mobilisables -

STRUCTURES

Acquérir une méthodologie de l'intervention sur le terrain
Le positionnement dans l'espace pour voir, dire ou faire, être vu et écouté
La modulation de la tonalité de la voix pour être entendu
Utilisation de l'espace par le groupe
Organiser le milieu avant et pendant son intervention
Evaluer son action, son intervention et apporter les remédiations nécessaires pendant et après la séance, en cours, en fin de cycle.

Objectif intermédiaire U.C.2.2

"Ajuster le type de relation pédagogique en fonction du public et du cadre d'exercice".

- Connaissances mobilisables -

C.R.E.P.S.

STRUCTURES

Les différentes méthodes de formation et les types de relation pédagogique
Les différents types d'organisation pédagogique
Les mécanismes de communication et phénomènes de groupes
Facteurs psychologiques biologiques à prendre en compte (développement psychomoteur de l'enfant, adaptation aux différents publics)
Développer et maintenir les capacités motrices cognitives et fonctionnelles par les activités

Adaptation du comportement et du langage aux différents publics
Les particularités des publics (enfant, adolescent, adulte...) et des groupes
Choix du support d'animation par rapport aux attentes
Tendances évolutives des demandes et des pratiques des adhérents

Objectif intermédiaire U.C.2.3

"Identifier les fondements culturels et historiques des principales familles d'activités et en appréhender les différents enjeux".

- Connaissances mobilisables -

C.R.E.P.S.

STRUCTURES

Les grandes caractéristiques des principaux courants pédagogiques
L'histoire de l'Education Populaire, de l'Education Physique et de l'Education Physique et sportive
La logique interne et les fondamentaux des activités :

- collectives,
- adresse,
- opposition,
- pleine nature,
- dramatiques,
- rythmiques,
- plastiques,
- expressives.

Evolution actuelle sur le terrain
Pratique, mise en oeuvre - sur le terrain

A partir de ce référentiel de formation, les différents acteurs peuvent plus facilement se mobiliser dans l'activité professionnelle, construire des situations d'apprentissage qui aient du sens.

Au delà des savoirs mis en oeuvre, nous approfondissons nos interrogations :

- Quelles sont les modalités les plus pertinentes pour traiter les savoirs pouvant être mobilisés lors de l'utilisation d'une compétence ?
- Dans quels lieux les savoirs mobilisables doivent-ils être acquis, maîtrisés, vérifiés ?
- Quel est le statut de ceux qui doivent identifier les critères devant permettre d'évaluer, de certifier que la compétence est acquise ?

Enfin, si l'on considère que la stratégie avouée d'une formation alternée est bien la recherche

de situations professionnelles de référence, le formateur (avec sa logique d'émetteur) lorsqu'il donne du sens à une situation, prend le risque que ce sens ne soit pas reconnu par l'apprenant. En effet, le sens émerge de l'expérience, il faudra donc permettre aux alternants d'exprimer leurs représentations, d'exposer leurs observations sur les situations.

Le CREPS de REIMS a choisi de faire émerger, avec ses partenaires naturels, ce qui fonde l'activité du futur animateur "socio sportif" et de mettre en adéquation la pratique et la théorie en entrant par l'activité. Ce choix s'effectue sans évacuer les responsabilités du CREPS dans le processus d'apprentissage et en ayant toujours à l'esprit la nécessaire validation des compétences acquises.



MIFCA

(Mission de Formation de Formateurs
et Tuteurs Champagne Ardenne)

12 rue Pasteur - 51000 Châlons-sur-Marne

Tél. : 03 26 21 73 36 - Fax : 03 26 21 73 37

La construction d'un schéma d'organisation de l'alternance

André SIMON - Consultant en Organisation et Formation

Au risque de n'être qu'un assemblage compliqué, l'alternance est à concevoir comme une organisation complexe dotée d'un bon système de pilotage. A cet effet des outils s'inventent mais leur intérêt et leur utilité ne sont pas toujours démontrés. Ils servent parfois à compliquer la tâche plutôt qu'à maîtriser l'alternance.

Parmi ces instruments, le schéma d'organisation de l'alternance est incontestablement celui qui permet l'organisation et le pilotage du système de formation. Il est un moyen et une méthode pour développer de la cohérence entre des idées, des actions et des savoirs.

Le risque de la complication, en effet, est inhérent à la variété des acteurs de l'alternance. Administration, organisme de gestion, direction d'établissement, enseignants, formateurs techniques, apprenants, chefs d'entreprises, tuteurs directs et d'autres encore, sont autant d'acteurs ayant chacun leur projet personnel-professionnel, leur logique d'action, des buts à atteindre. Ce qui devient compliqué, ce que l'on ne maîtrise pas, ce sont ces partenariats multiples qui produisent des organisations embrouillées dans lesquelles on ne sait plus qui est responsable de quoi. On assiste alors à des événements imprévus qui transforment des programmes parfaitement planifiés en objets inutilisables.

Entrer dans la complexité, c'est vouloir rester maître de son jeu de formateur-concepteur, c'est entreprendre de coordonner, d'ouvrir et de baliser le terrain des apprentissages de l'apprenant

comme des espaces de liberté nécessaires à la conduite de l'expérience formatrice.

L'élaboration du schéma d'organisation de l'alternance consiste, pour le formateur-concepteur, à faciliter la construction et la hiérarchisation des relations entre des acteurs, entre des activités et entre des savoirs.

Relier les acteurs, c'est coordonner leurs stratégies. A l'intérieur d'un projet fédérateur, lorsque les stratégies s'articulent entre-elles, le système s'organise et la complication se transforme en complexité, avec toute la richesse qui s'en dégage par le jeu des synergies. Le sens et les orientations du système sont à définir ensemble par les trois principaux acteurs que sont l'apprenant (parfois sa famille), le formateur et le tuteur.

Au départ, les intérêts divergent. Ce qui intéresse et motive l'apprenant s'oriente vers la construction de compétences professionnelles et l'obtention d'une qualification. Sa stratégie vise l'adaptation et l'intégration socioprofessionnelle. Le formateur a pour mission l'enseignement et l'organisation/accompagnement des apprentissages. Sa fonction est de l'ordre de la didactique et de la pédagogie. L'intérêt du maître d'apprentissage (ou tuteur), qui est avant tout un chef d'entreprise ou d'atelier, se centre plutôt sur la production de biens ou de services. L'orientation de sa mission première est d'ordre technico-économique. La construction du schéma d'organisation de

l'alternance relie les acteurs, les conduit à préciser leur propre conception du travail formateur et à en exprimer les finalités et les buts.

Relier les activités, c'est amener les acteurs à repérer des affinités entre les logiques de formation ou d'école et les logiques de production ou d'entreprise.

La conjonction entre les activités de formation dépend de la connaissance par chacun des tâches spécifiques de formation qu'il lui appartient de conduire dans son domaine. Pour que ces tâches ne se juxtaposent pas au risque de se concurrencer, il convient de définir un système d'action qui permet à chacun d'enrichir sa propre stratégie conjointement avec celle des autres. L'enchaînement entre les activités de formation est facilité par des outils de liaison, mais également et surtout par une écoute des autres, de l'apprenant, et le sens de l'opportunité dans les situations d'apprentissage. Chacun trouve alors, par la concertation, un nouvel intérêt à coopérer dans le système. Intérêt de l'apprenant pour des tâches nouvelles exigeant de lui un degré d'expertise et de compétence de plus en plus élevé ; intérêt du formateur à recevoir un apprenant motivé et volontaire ; intérêt du maître d'apprentissage à compter dans son équipe un compagnon plus compétent et engagé.

En reliant ainsi les activités, l'apprenant n'est pas considéré comme l'unique bénéficiaire, mais comme l'acteur pivot du système.

Relier des savoirs, c'est faciliter, animer et exploiter les liaisons Ecole/Entreprise.

Les savoirs sont la matière principale traitée dans un système de formation. Utiles pour comprendre comme pour agir, ils sont au centre de toutes les activités d'apprentissage. La mise en cohérence des différents savoirs passe des activités spécifiques de liaisons : entretiens, mise en commun des expériences professionnelles, exploitation des documents de liaison, suivi personnalisé, visite en entreprises, etc. N'est-ce pas en analysant les contenus des expériences en entreprise qu'apparaissent les relations possibles avec chaque discipline enseignée ? Mais il ne suffit pas de dresser des tableaux pour que les relations s'établissent. Souvent, en effet, certains "tableaux de stratégie de formation" se limitent à de simples catalogues de contenus disciplinaires savamment agencés, en fonction de tâches professionnelles prédéterminées selon une logique professorale.

Le schéma d'organisation de l'alternance doit tendre à présenter un plan d'action stratégique opérationnel pour les partenaires, il propose une méthode. Il n'est pas une structure statique car son objet relève d'une dynamique sociale. Il fixe des invariants, des repères stables qui ne sont pas que des contenus d'enseignements, mais principalement des formes d'intervention, des méthodes et les outils qui les accompagnent. Ces repères laissent à chacun la liberté requise de choisir, le moment venu, en fonction de la situation, les actions à conduire pour opérer, avec les

apprenants, le travail de déconstruction et de reconstruction des savoirs.

C'est ce travail qui caractérise une authentique alternance par laquelle l'apprenant conduit sa propre stratégie d'apprentissage et établit des conjonctions fécondes entre ses expériences passées et présentes et un futur en construction. Le schéma d'organisation de l'alternance développe les synergies école-entreprise.

Sur fond de finalités, se donner des buts et des objectifs, réunir des ressources, définir des méthodes et programmer des actions, c'est en cela que consiste la construction d'un schéma d'organisation de l'alternance. Les finalités concernent le système de valeurs qui oriente l'ensemble des choix que toute personne peut faire dans sa vie.

Le choix de se former, d'être formateur en alternance ou tuteur en entreprise renvoie donc à quelques principes généraux ou valeurs que les partenaires ont à partager. Même si cela relève de quelque évidence, il est bon d'en parler car ces points de vue fondamentaux orientent les stratégies de chacun, appellent des consensus solides et une indispensable confiance. Quant aux buts et aux objectifs, ils délimitent le champ, la portée et la durée du projet ou du système d'action.

Pour parvenir au résultat voulu en matière de schéma d'organisation de l'alternance, les méthodes à appliquer procèdent d'une ingénieuse capacité à mobiliser les acteurs à partir de leurs savoir-faire respectifs et de leur intérêt à agir ensemble.

Dans une organisation compliquée, les

acteurs sont concurrents, dans une organisation complexe, ils coopèrent.

Sous la raison sociale AS-CONCEPT, André SIMON développe trois formes d'activités : le conseil, la formation et la recherche. Toutes ses interventions se construisent autour du concept de "management organisationnel".

En matière de conseil, il accompagne des projets de changement, tant dans les organismes de formation que dans les entreprises industrielles ou commerciales et les collectivités territoriales, il élabore des méthodes et construit les outils nécessaires à la gestion des ressources, à la dynamique des hommes et au pilotage des systèmes complexes.

En formation des adultes, il intervient notamment dans le domaine du management, sur les aspects humains et sociaux et la conduite de l'activité dans les entreprises. En formalisant et reliant des savoirs en évolution, il offre aux entreprises des solutions à la hauteur de leurs projets. Il organise et accompagne également des projets de formation pour des publics en difficultés, dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme et de l'insertion professionnelle.

Ses travaux de recherche portent principalement sur l'évaluation des actions, des organisations et de leur système de pilotage. Il participe actuellement à la préparation d'un livre sur des méthodes pédagogiques et didactiques en cours d'expérimentation dans la lutte contre l'illettrisme.

Mise en oeuvre d'une pédagogie de l'alternance

Rémi BARDEAU - Formateur en sciences physiques
CFA Bâtiment de l'Aube

Alternance et formation

L'alternance est définie comme un partage de la formation entre l'entreprise et le Centre de Formation.

Le temps de formation n'est pas seulement celui passé au CFA, mais aussi celui consacré à la production dans un atelier ou sur un chantier. Cela revient à intégrer les activités professionnelles dans le processus même de la formation. La difficulté réside dans cette nécessité de relier deux entités séparées : l'entreprise et le CFA, qui sans être opposées, n'ont pas spontanément une démarche interactive.

L'alternance lorsqu'elle est volontairement désignée comme étant le cœur du système impose une organisation qui prend en compte l'ensemble des acteurs et des situations. Elle nécessite une pédagogie particulière qui relie la pratique et une réflexion sur cette pratique.

La pédagogie de l'alternance telle qu'elle est conçue dans les CFA du Bâtiment prend appui sur l'expérience acquise par l'apprenti en situation de travail, dans l'entreprise. C'est principalement par des méthodes déductives que celui-ci va construire son savoir. A partir d'une situation vécue en entreprise, d'un problème professionnel rencontré sur le terrain, le formateur va devoir mettre l'apprenti en situation de recherche, de formalisation, d'acquisition de nouveaux savoirs, puis un peu plus tard de transfert, de réinvestissement des connaissances.

Cette démarche, simple dans son principe,

reste complexe dans sa mise en œuvre. La diversité des entreprises, le rôle particulier qu'occupe l'apprenti dans cette entreprise, la personnalité du jeune, ses compétences sont autant d'éléments qui rendent chaque situation singulière.

A cette diversité s'oppose l'aspect normatif du référentiel d'examen et des référentiels d'emploi ou de métier. Si l'une des finalités de la formation par l'alternance est l'insertion professionnelle, elle passe entre autre par la réussite à l'examen. Il nous faut donc préparer chaque jeune aux diverses épreuves en vue de l'obtention du diplôme, en lui apportant la maîtrise nécessaire des savoirs et des savoir-faire.

Le TSFA, un outil méthodologique au service d'une pédagogie de l'alternance

Le Tableau de Stratégie de la Formation Alternée (TSFA) est, dans les CFA du réseau CCCA⁽¹⁾, l'outil charnière de la pédagogie de l'alternance (*cf. article page 103 "Donner sens à un système complexe"*). Il permet de programmer la formation sur les deux ans en répartissant les contenus et en organisant les activités pédagogiques en fonction des activités des entreprises.

C'est un outil qui est construit en tenant compte des contraintes environnementales et des acteurs de la formation. Ce tableau est souvent accompagné d'autres outils tels que le tableau de suivi de jeunes où sont consignés les résultats des évaluations en cours d'année.

(1) CCCA : Comité Central de Coordination de l'Apprentissage dans le BTP.

Le tableau de stratégie est mis au point par le formateur technique après observation du métier en entreprise et analyse des référentiels.

A partir de ces données, le formateur effectue la "mise à plat du métier", c'est à dire qu'il liste dans un premier temps, puis il regroupe par famille les techniques du métier. Cette planification doit tenir compte des rythmes des activités en entreprise et des travaux qui sont confiés aux apprentis.

Les apprentissages sont prévus dans l'un ou l'autre des lieux de formation dans une optique de complémentarité.

L'enseignement général se greffe sur ce tableau et sa progression est établie en fonction de divers paramètres : le besoin de connaissances théoriques pour l'exercice de la profession, le programme et le référentiel d'examen, la didactique propre à la discipline, le contenu des épreuves d'examen... Le tableau de stratégie ainsi construit est l'élément clé qui permet à chaque acteur de la formation (formateurs, tuteurs et apprentis) de se situer dans le temps.

Si l'on se réfère aux typologies des situations d'alternance élaborées par G. MALGLAIVE ou par G. BOURGEON, ce tableau est un outil de mise en oeuvre d'une alternance "approchée" ou "associative" qui vise à se rapprocher des réalités de l'entreprise et se fonde essentiellement sur une complémentarité des lieux de formation.

En utilisant la grille de lecture M. LESNE qui tend à cerner les pratiques sociales des démarches pédagogiques, je classerais plutôt le TSFA dans le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative. En effet,

construire ce tableau consiste à dégager un modèle structurant les connaissances dont les formateurs et les tuteurs sont les dépositaires. Leur action doit tendre à réduire les écarts par rapport à ce modèle.

Construction et mise en oeuvre du TSFA

Le formateur nouvellement embauché dans un CFA du bâtiment reçoit une formation de six semaines étalées sur deux ans, à l'issue duquel il doit présenter un certain nombre de travaux, dont le TSFA. En élaborant ce tableau, le formateur s'approprie une logique propre à l'alternance, centrée sur l'environnement. Ni l'apprenti, ni le groupe, ni les contenus ne sont au cœur de cette organisation de la formation. Ce qui prime, c'est l'articulation entre des lieux, des logiques et des pouvoirs bien distincts. Le rôle de chacun se précise et le formateur peut en partie mesurer l'ampleur des missions qui lui sont confiées et qui dépassent le simple face à face pédagogique.

Pour ce nouveau formateur, construire le TSFA est d'abord un acte de formation personnelle qui permet de poser des repères. Les formateurs que j'ai interrogés autour de moi sont assez unanimes pour affirmer qu'un tel travail leur a été utile. Ils se sont construits un guide qui peut être remanié et réactualisé et qui donne une vision d'ensemble de la formation.

L'application rigoureuse d'un tel système semble plus délicate. En effet, ce tableau est conçu en considérant le niveau moyen d'un apprenti à son entrée en apprentissage et l'activité d'une entreprise type. Ces deux représentations n'ont qu'une valeur relative établie autour d'une

mesure médiane, mais les écarts peuvent être importants et les évolutions suffisamment perceptibles. Dans les faits, le formateur oscille souvent entre l'insatisfaction (ou la culpabilité) de ne jamais parvenir à mettre complètement en œuvre ce TSFA, et le besoin d'innover, de s'adapter. Paradoxalement, c'est parfois en dépassant le caractère normatif de cet outil que le formateur parvient à adapter les activités pédagogiques aux besoins des apprenants. Malgré ces difficultés, le TSFA reste notre outil le plus fiable, offrant une véritable méthodologie pour structurer l'alternance.

De la complémentarité entre les lieux de formation à l'interactivité

L'optimisation du TSFA et l'efficacité d'une pédagogie de l'alternance nécessitent le développement des relations entre le maître d'apprentissage en entreprise et les formateurs au CFA.

Il ne suffit pas d'être complémentaire pour que le travail en entreprise soit toujours formateur et pour que les savoirs étudiés au CFA génèrent de nouvelles compétences en situation de travail. Cette nécessité de dialoguer, de collaborer a donné naissance à de nombreuses pratiques et à la création d'outils pour communiquer.

Les visites en entreprises, que l'on souhaiterait plus nombreuses (au moins une fois par an et par apprenti) ont pris malgré tout une plus grande ampleur. Si le formateur ne revient pas toujours avec la satisfaction d'avoir fait évoluer la position du jeune dans l'entreprise, en lui offrant des situations de travail qui lui permettront de développer des

compétences professionnelles, ce formateur en retire néanmoins une meilleure connaissance de l'entreprise, de son niveau de technicité et de son mode d'organisation du travail ; ces données lui sont utiles pour améliorer sa stratégie de l'alternance.

Les outils de liaisons ne sont plus uniquement les véhicules de l'information. Ils tendent à apporter une aide au tuteur en entreprise, pour concevoir une progression dans les difficultés demandées, pour choisir une situation de travail et pour évaluer le travail réalisé par l'apprenti. Ces outils ont aussi une fonction formatrice pour le jeune. Ils sont conçus pour amener le jeune à réfléchir sur le travail qu'il a effectué, à l'analyser, à en extraire les savoirs qu'il aura l'occasion de réinvestir. Mais ces démarches requièrent une entière adhésion de l'entreprise et de l'apprenti ; au vu des résultats nous sommes encore à tâtonner dans cette voie.

D'autres actions sont à citer : la formation des tuteurs où certains formateurs se sont investis pleinement, les rencontres et bilans en début et fin de première année réunissant le jeune avec sa famille, le maître d'apprentissage et le formateur autour d'une même table.

Un élément inattendu a nettement fait progresser l'interactivité entre les deux lieux de la formation et a contribué au renforcement de la pédagogie de l'alternance : le "Contrôle en Cours de Formation". Il permet aux maîtres d'apprentissage de délivrer une note qui est prise en compte pour l'obtention du diplôme. C'est une reconnaissance officielle du rôle formateur et co-évaluateur de l'entreprise. C'est aussi une reconnaissance

des relations partenariales entre les acteurs, car les visites en entreprise sont inscrites dans les textes officiels et la note ne peut être établie que conjointement.

Nous nous sommes impliqués dans cette procédure d'évaluation et l'avons généralisée. Nous en avons retiré des relations plus étroites et constructives avec les entreprises.

De la gestion des groupes à l'individualisation des parcours

Le second axe de développement de la pédagogie, sans doute le premier par l'importance des efforts consentis ces dernières années, vise à recentrer notre action sur les besoins des apprentis. Par là même, nous nous interrogeons sur la place attribuée à l'apprenti dans notre système de formation.

Il est aujourd'hui irréaliste de nier l'hétérogénéité des niveaux et des besoins des jeunes que nous accueillons. Certains éprouvent de réelles difficultés, soit scolaires, soit sociales et professionnelles. A l'opposé, d'autres jeunes sont déjà diplômés et bien insérés socialement.

Le CFA-BTP de l'Aube a conduit une politique pour mettre en place une pédagogie centrée sur l'apprenti, reconnaissant les différences, les prenant en compte.

Le positionnement des jeunes à l'entrée de la formation, la création de groupes de besoins en mathématiques, le dédoublement des sections en dessin et en sciences, la création de cours en pédagogie différenciée, la mise en place et le fonctionnement d'un Centre de Ressources sont les exemples les plus significatifs qui témoignent des orientations

prises ces dernières années.

Notre action de formation vise à s'adapter aux besoins des jeunes qui nous sont confiés et les méthodes adoptées ont pour fonction de donner à chaque apprenti des chances optimales de réussite, quelque soit son niveau, ses motivations et le contexte dans lequel il évolue.

En utilisant une entrée de la pédagogie par les objectifs, les formateurs font une distinction entre les performances d'un apprenant et sa personnalité. L'échec n'a plus qu'une valeur relative et lorsqu'un apprenant n'a pas atteint l'objectif demandé, il sait que cette évaluation n'entraîne pas de jugements autres. Mais lorsque cet apprenant se voit décerner une succession de "non acquis" dans les diverses disciplines et durant toute l'année, alors l'image de soi en est perturbée et le jeune se réfugie nécessairement dans une posture de repli ou de défense.

En appliquant régulièrement ou par intermittence une pédagogie différenciée, les formateurs ont fait un pas de plus pour rompre avec cette image négative du jeune perpétuellement en échec scolaire.

Les jeunes en difficultés ont des atouts supplémentaires pour réussir et les jeunes d'un bon niveau ont la possibilité de se confronter à des exigences qui prennent en compte leurs compétences réelles.

Très souvent la différenciation pédagogique alliant méthodologie et souplesse permet d'instaurer un dialogue entre formateur et formé. En offrant à un apprenti la possibilité de travailler sur des dossiers plus ou moins "difficiles", avec ou sans aide, l'apprenant intervient dans les modalités de sa formation. Il cesse de subir et il franchit un pas dans l'autono-

mie en devenant un peu plus acteur de sa formation. Le formateur le constate en observant un regain de motivation chaque fois qu'il donne à l'apprenti la possibilité de choisir. La diversité et la possibilité de se déterminer suscite la participation active.

Mais une classe hétérogène close est très difficile à conduire pour un formateur isolé. La pédagogie différenciée trouve rapidement ses limites lorsque les niveaux au sein du groupe sont très disparates. Le fonctionnement des séquences de cours devient épuisant, ce qui a pour effet de cristalliser toutes les différences de comportement et de rythme de travail. De plus, le formateur n'a pas toujours le temps nécessaire pour construire de telles séquences de cours.

L'ensemble des formateurs et la direction ont décidé d'expérimenter sur quatre sections un autre mode d'individualisation.

Dans un premier temps, chaque jeune concerné par ce dispositif est pris en charge par un formateur, appelé tuteur-CFA, qui doit suivre son évolution, l'aider, le guider.

Dans un second temps, deux journées par semaine de formation au CFA sont rendues flexibles et chaque jeune est orienté sur des ateliers, en fonction de ses besoins.

Il est bien entendu trop tôt pour tirer un premier bilan de cette expérience.

Développement personnel et qualification professionnelle

Nous voulons offrir une formation mieux adaptée, pour rendre l'apprenant moins dépendant d'un système et d'un ensei-

gnement qu'il ne comprendrait pas, qui lui échapperait. Nous voulons mettre en place des méthodes pédagogiques qui rendent active la personne qui apprend et qui lui donne la possibilité de prendre en charge sa propre formation.

Mais à nouveau se pose la question de la place de l'apprenti dans notre système.

L'interaction entre les lieux de formation, l'individualisation des parcours sont-ils seulement des moyens pour atteindre les objectifs de formation et d'insertion professionnelle définis par nos commanditaires ? Quand est-il du développement personnel de l'apprenti ?

Placer l'apprenti au centre de la formation paraît une évidence, car c'est lui qui apprend et dans le cadre de l'alternance, c'est lui qui effectue le va et vient entre les deux lieux de formation.

Mais quelle place accorde-t-on au projet de l'apprenti ?

Les évolutions, les innovations opèrent une transformation radicale dans notre identité de formateurs. Nous sommes devenus des médiateurs entre l'apprenti et les autres acteurs de la formation, des interfaces entre le savoir et l'apprenant. Le formateur est à la fois le régulateur, le planificateur, l'animateur, un peu éducateur, un peu gestionnaire.

De cette multiplicité des rôles, cette diversité des missions, le formateur de CFA perd parfois ses repères.

Acteur ou promoteur du changement, il a parfois le sentiment de ne plus être que l'agent chargé de résoudre les inévitables problèmes d'inadéquation entre des logiques de pouvoir qui le dépassent.

Cette lente mais constante mutation du rôle du formateur ne doit pas se faire "sur le

dos" de ce dernier. Sans sa participation active et sa conviction intime, le changement ne s'opérera pas ou seulement en superficie.

L'apprenti et le formateur, parallèlement et dans une même dynamique, doivent construire, défendre leur autonomie, qui est la condition sine qua non pour entrer dans un processus permanent d'adaptation et de créativité indispensable dans notre société.



REQUALIFICATION FORMATION CONTINUE

PREQUALIFICATION : - Classes Préparatoires à l'Apprentissage
(à partir de 15 ans)
- ARIQ-BTP (Jeunes demandeurs d'emploi)

APPRENTISSAGE : Préparation au

- CAP Maçonnerie Béton Armé
- CAP Carrelage Mosaïque
- CAP Peinture Vitrerie Revêtements
- CAP Menuiserie Agencement
- CAP Charpente
- CAP Couverture
- CAP Installations Sanitaires
- CAP Métallerie
- CAP Installation Equip. Electriques
- BEP Electrotechnique
- M.C Aluminium Prod. de synthèse

FORMATION CONTINUE :

- Salariés - Artisans tous métiers du BTP
- Formation de Tuteurs et Maîtres d'App.
- Sauvetage Secourisme du Travail
- Gestes et Postures

CENTRE DE FORMATION DU BATIMENT
34 rue DANTON BP 19 10 151 PONT Ste MARIE C
☎ 03.25.81.01.46 Fax 03 25 80.38.46
cfabtp.troyes@cca-btp.fr

Une tâche essentielle du formateur en alternance : construire l'évaluation avec l'entreprise

Claude GEORGES - Directeur de la Fédération régionale
Champagne-Ardenne des Maisons Familiales Rurales

Dans un processus de formation, l'évaluation est un acte formatif qui, selon l'organisation du parcours qualifiant, se situe ou pas dans un processus de certification. Dans un processus de formation en alternance, l'évaluation est également un acte de validation sociale et professionnelle qui positionne socialement l'apprenant dans le contexte professionnel support de formation. Evaluer en alternance revient donc à valider à la fois la reconnaissance d'une compétence professionnelle et un ensemble de capacités repérées du point de vue des finalités de la formation.

La part de l'Entreprise dans la mise en oeuvre de l'évaluation est donc primordiale, si l'on considère que c'est en situation professionnelle que se mesure le niveau de la compétence construite et donc évaluée.

Dans le texte qui suit, il sera essentiellement question d'évaluer le parcours de formation de l'apprenant en formation professionnelle conduite en alternance. Les autres niveaux d'évaluation ne seront qu'évoqués.

1 - Repérer et construire les référents de l'évaluation

Dans l'approche qui nous intéresse, il convient, pour le formateur, de repérer trois éléments qu'il est indispensable d'interroger pour évaluer :

a / Evaluer une formation en alternance impose d'abord la prise en compte de trois composantes :

- Les deux lieux de formation : les entreprises et le centre de formation.
- Les acteurs de la formation : l'apprenant, le tuteur et le formateur.
- Le contexte de la formation : les finalités et les buts définis par l'entreprise ou la branche professionnelle, le référentiel examen ou de validation, l'organisation de la formation et le fonctionnement du centre de formation.

b / Evaluer une alternance suppose une organisation programmée et planifiée qui soit basée sur les rythmes du va et vient entreprise/centre de formation. C'est le niveau opérationnel de l'évaluation formative, puisqu'il s'agit de mesurer les acquisitions au fur et à mesure de la formation.

Le premier repère à prendre en compte est le rythme de l'alternance. Il ne sert à rien d'évaluer chaque semaine de présence au centre de formation la totalité des spécialités et des didactiques, ni de les évaluer une même semaine. Il convient plutôt de répartir les évaluations formatives pour "étaler" la charge de travail de l'apprenant et ainsi tenir compte des rythmes de changement qui lui sont imposés.

Le second repère est qu'il faut gérer une continuité de formation et donc d'évaluation dans une discontinuité de lieux d'ap-

prentissage. La prise en compte des apports de la période en entreprise, l'utilisation d'un langage professionnel, de situations ou de cas liés au métier, permettent à l'apprenant de mieux se situer pour réagir au questionnement.

c / Evaluer en alternance exige, enfin, une articulation des différents référentiels avec le *Plan d'Evaluation*. Le système d'alternance entreprise/centre de formation ajoute à la complexité de l'évaluation en formation scolaire, la prise en compte de la complexité de l'évaluation professionnelle en entreprise.

En effet, si le référentiel d'évaluation est construit à partir du référentiel de formation, il prend nécessairement en compte les autres référentiels qui organisent la formation en alternance : référentiel d'emploi, référentiel métier, référentiel examen. Le formateur va donc interroger les liens qui existent entre ces divers référentiels, pour construire le référentiel d'évaluation, et sa mise en oeuvre programmée et planifiée :

Le référentiel examen ou de validation : c'est celui qui servira de base à l'évaluation sommative finale. Il est construit en fonction d'un niveau de validation ou de certification : diplôme, titre, certificat. Il est sensé recenser l'ensemble des objectifs de formation et d'évaluation correspondant au métier à préparer.

Le référentiel métier : il est constitué de la totalité (théorique) des capacités et savoirs repérés à partir des compétences indispensables à l'exercice du métier.

Le référentiel emploi : on devrait plutôt parler des référentiels emplois, puisqu'il en existe autant qu'il y a d'individus en formation. Il correspond pour chacun des alter-

nants, aux objectifs de formation mis en oeuvre au travers des tâches et activités de l'apprenant dans l'entreprise qui l'accueille.

Le référentiel de formation : il devra donc être construit à partir des trois référentiels précédents, et pour être totalement opérationnel, sera nécessairement un compromis structurant entre les trois. C'est à travers une "négociation" avec l'ensemble des acteurs, que ce compromis structurant pourra se construire. Le rôle du formateur sera de construire le référentiel des emplois avec les entreprises, pour ensuite proposer un référentiel de formation dont les objectifs globaux et spécifiques correspondent aux réalités formatives.

Le référentiel d'évaluation : il sera construit à partir du référentiel formation, en traduisant les objectifs de formation en objectifs d'évaluation. Toutefois, dans l'évaluation avec l'entreprise, les objectifs d'évaluation seront formulés avec des professionnels à partir de situations professionnelles repérées comme pouvant être le support de situations-épreuves d'évaluation.

2 - Construire un dispositif d'évaluation des actions de formation

Lorsque le référentiel d'évaluation est établi, il reste au formateur, à organiser, programmer et planifier les évaluations formatives et certificatives / sommatives sur la durée du parcours de formation. Il s'agit en fait de construire un dispositif d'évaluation qui va fonctionner parallèlement au dispositif de formation, et selon les mêmes modalités. C'est le *plan d'évaluation*.

2.1. - Evaluer dans le processus formatif

L'évaluation formative organisée en par-

cours d'évaluation, permet de renforcer la continuité en organisant des liens logiques. Une remédiation est ainsi envisageable après chaque évaluation formative permettant de mieux envisager l'évaluation certificative (ou la note). L'organisation d'évaluations formatives construites en cohérence avec le parcours de formation d'une part, et du point de vue d'objectifs pédagogiques et de formation d'autre part, permet au formateur de réguler le processus d'apprentissage au fur et à mesure de sa mise en oeuvre.

2.2 - Evaluer dans l'entreprise

L'évaluation dans l'entreprise est souvent le résultat d'une démarche partenariale qui prend naissance dans la construction du référentiel formation. Il paraît difficile, en effet de vouloir évaluer dans l'entreprise si une réelle intercommunication formative n'existe pas au préalable.

Une interrogation préalable

Comment fixer des objectifs d'évaluation, si auparavant, des objectifs de formation n'ont pas été élaborés à partir d'un repérage de situations professionnelles formatives correspondant aux tâches et aux activités de l'apprenant ?

Comment évaluer en co-responsabilité, si les formateurs et les tuteurs n'ont pas construit ensemble un référent commun ? Evaluer un alternant dans l'entreprise nécessite donc une stratégie à moyen et long terme de co-formation pour aboutir à une co-évaluation.

Une organisation qui part de l'alternant

Ce qui constitue la spécificité de l'évaluation dans l'entreprise, c'est son caractère individuel, voire personnalisé, notamment dans les petites structures ou les relations sont très souvent "affectives". Il est donc

essentiel de corriger cette spécificité par une grande rigueur dans la conception et la mise en oeuvre de l'évaluation et particulièrement de construire des outils d'évaluation objectivement fiables.

Construire une évaluation en entreprise suppose donc la construction d'un référent d'évaluation qui se compose :

- d'un catalogue de situations formatives évaluables repérées préalablement à l'organisation des évaluations. Il est souvent établi au moment de la construction du référentiel des emplois pour que les situations professionnelles formatives soient intégrées dans la construction du référentiel formation.
- de grilles d'évaluations transversales à un groupe de situations professionnelles évaluables. Ce caractère transversal permet d'évaluer tous les apprenants avec la même grille, à partir de situations professionnelles semblables, c'est à dire mettant en jeu le même type de capacités et de savoirs. Ces grilles transversales pourront être complétées de critères spécifiques aux particularités de chaque entreprise.

Quand ce référent d'évaluation est construit, il devient possible d'organiser et de planifier les évaluations. Cela revient à concevoir un "cahier des charges" des évaluations dans l'entreprise qui propose une démarche qui aboutisse à une mise en situation d'évaluation selon des normes repérées, acceptées et comprises par tous les acteurs : alternant, tuteur, formateur. Il ne peut y avoir évaluation dans l'entreprise, que si la production réalisée par l'alternant aboutit à un référent à évaluer, et si ce référent correspond aux objectifs à évaluer qui sont déterminés au préalable.

2.3. - Organiser l'évaluation pour programmer et planifier

L'évaluation implique toujours une organisation programmée et planifiée. Lorsqu'elle est conduite dans un parcours de formation en alternance, et sur deux lieux, sa fiabilité dépend du degré d'anticipation introduit dans l'organisation.

En effet, former en alternance impose d'anticiper les stratégies pédagogiques mises en oeuvre. L'utilisation et la prise en compte de l'activité de l'alternant lors d'une période en Entreprise, doit être anticipée plusieurs périodes en centre de formation plus tôt.

Il n'est cependant pas souhaitable de construire une organisation planifiée qui aboutisse à une prédétermination totale des évaluations, qui irait à l'encontre du résultat escompté. Au contraire, un repérage global suffit pour une programmation efficiente ; chaque formateur pourra au fur et à mesure construire les situations-épreuves à partir de ses propres stratégies pédagogiques ou de celles qu'il aura construites avec les tuteurs.

3 - Communiquer pour évaluer

L'information des différents acteurs de l'évaluation est essentielle pour que sa mise en oeuvre se réalise dans les repères envisagés précédemment.

Cette information indispensable devra prendre en compte les divers acteurs et réseaux devant être informés : les apprenants, les maîtres d'apprentissage ou tuteurs, les autres formateurs de l'équipe (ou concernés par le groupe en formation). Naturellement, l'information fournie sera de niveaux différents et adaptés aux acteurs de l'évaluation concernés.



**FEDERATION REGIONALE DES
MAISONS FAMILIALES RURALES**
11, rue du Patronage laïque
52 000 CHAUMONT

FORMATIONS EN ALTERNANCE

FORMATIONS INITIALES
du cycle 4^e 3^e au BTS
FORMATIONS PROFESSIONNELLES
CONTINUES

FORMATIONS DE FORMATEURS ET
ANIMATIONS EN PEDAGOGIE DE
L'ALTERNANCE

Outils et procédures d'évaluation des compétences professionnelles dans un stage en alternance

Sylvie PAUTRAS - Formatrice à la M.E.P. / GRETA de Troyes

Le GRETA de TROYES, principalement par son antenne Mission d'Education Permanente à la Chapelle Saint Luc, a toujours été fortement impliqué dans la mise en œuvre d'actions de formation visant à lutter contre l'exclusion des populations les plus exposées (chômeurs de longue durée, jeunes, femmes isolées, travailleurs handicapés, migrants...) et ceci par l'intermédiaire des dispositifs d'insertion mis en place par l'Etat et les collectivités locales.

L'alternance constituant le ressort des mesures proposées, l'équipe de la M.E.P. s'est attachée à exploiter au maximum ces dispositifs en définissant des procédures et des outils d'observation dans le cadre des périodes en entreprise.

En 1995, la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ayant lancé un appel à projet autour des outils innovants dans le cadre de l'alternance, ceci est apparu comme une opportunité pour mener une recherche mêlant réflexion et expérimentation sur le terrain, dans le but d'approfondir et de valoriser des outils et des pratiques existants.

Cadre de référence de l'expérimentation

Hypothèse.

Notre hypothèse de départ est la suivante :

"L'exclusion crée un déficit de capacités sociales et influe sur l'employabilité future".

En effet être exclu signifie pour un individu ne plus pouvoir consommer mais aussi ne plus avoir accès à l'emploi et surtout se sentir inutile socialement.

Cette situation se prolongeant crée un déficit des capacités sociales qui s'exprime notamment par une perte du savoir-vivre en entreprise. Ce type de savoir peut se définir comme un ensemble d'aptitudes à communiquer, à créer des liens sociaux, à se repérer et dans la capacité à s'intégrer ou non dans une équipe, à suivre des règles, à

s'adapter au milieu..

Ainsi, la période en entreprise dans un stage d'insertion par l'alternance sera l'occasion par l'immersion professionnelle qu'elle procure, de repérer les compétences techniques déployées sur le poste mais également la manière dont le stagiaire gère sa place, les stratégies qu'il choisit d'adapter pour résoudre un problème et les comportements qu'il déploie dans ses relations avec les autres collègues de travail.

De la nécessité de créer un outil d'évaluation des compétences professionnelles avec l'entreprise

L'alternance peut être considérée comme une interface entre deux systèmes de logique contradictoires. Le système travail qui

implique une logique de production et le système formation qui s'affirme lui sur une logique d'énonciation.

Le formateur est ainsi plus sur le champ de la reconnaissance des acquis, et l'entreprise sur celui de la validation des compétences. La différence s'explique par le fait que toutes les démarches pédagogiques utilisées par le formateur visant par exemple à l'élaboration d'un portefeuille de compétences ou plus directement à l'explicitation des dites compétences à travers "le dire ou l'écrit", s'effectuent sur un contenu déclaratif, alors que l'entreprise propose et observe "du faire", et travaille donc avec un contenu démonstratif et objectif.

Si l'organisme de formation a ainsi pour mission, entre autre de travailler sur l'énonciation des compétences et non sur les conditions de leur production, il nous a semblé tout à fait important d'associer l'entreprise à notre champ de réflexion pour confronter notre approche à la réalité du travail d'aujourd'hui sur le terrain.

Ainsi pour la création de cet outil d'évaluation des compétences professionnelles, avons nous proposé à un pool d'entreprises tutrices de réfléchir sur sa forme et ses contenus, puis nous avons élargi cette confrontation à un grand nombre de tuteurs (dans 65 entreprises aubois) afin de recueillir leurs observations et ainsi ajuster au mieux notre outil.

Dans sa version finale l'outil présente deux parties distinctes mettant en évidence, d'une part les compétences techniques acquises et mobilisables sur le champ et d'autre part des appréciations détaillées sur le comportement du stagiaire en situation de travail (comportement face à une tâche et comportement relationnel au sein de l'équipe).

De la nécessité de créer un partenariat entreprise - centre de formation

Nous pensons que l'alternance devient opérationnelle quand les rôles et fonctions de chacun des acteurs sont clairement identifiés.

C'est pourquoi nous avons travaillé sur les rôles respectifs de chacun dans l'identification des compétences professionnelles. Ceci nous a permis d'affiner une procédure d'utilisation de la grille et de réaliser un guide explicatif à l'usage des formateurs et des tuteurs.

Pour revenir à une définition précise de la notion de compétence nous emprunterons celle de D. JEDLICKA⁽¹⁾, comme étant "un ensemble de capacités et de connaissances mises en œuvre dans un environnement donné : celui des situations professionnelles".

L'ensemble connaissances / capacités se transforme donc par le filtre de la situation professionnelle et c'est cette mise en mouvement qui crée la compétence, d'où la notion de responsabilité de l'entreprise puisque ce n'est que par son intermédiaire qu'une personne en situation peut produire de la compétence.

L'entreprise a ainsi pour mission, par l'intermédiaire du tuteur, de transmettre des savoirs mais aussi de reconnaître l'existence ou non d'une compétence et de restituer au stagiaire le résultat de cette investigation.

Du côté du centre de formation, le repérage des compétences professionnelles nécessite une réflexion autour des profils de postes et l'utilisation d'un outil d'évaluation suffisamment précis pour dégager

(1) D. JEDLICKA - G. DELAHAYE "Compétences et alternances".

par la suite des potentialités d'accès à l'emploi. Dans le parcours vers l'insertion le formateur a un rôle d'accompagnement auprès des stagiaires mais aussi auprès des tuteurs. Cet accompagnement vise à clarifier la situation de l'alternance en terme d'intérêts et d'objectifs visés pour les deux parties.

Le formateur a également un rôle de soutien quand une évaluation semble à priori négative. En effet, il est de sa responsabilité de permettre au tuteur de dire ce qu'il a pu observer, et ainsi d'amener le stagiaire à reconstruire quelque chose avec ce qui est entendu. Il s'agit donc ici de transformer quelque chose de la parole pour qu'elle devienne l'occasion d'une prise de conscience vers un changement.

De la nécessité d'un système d'intérêt commun

L'insertion passant par l'économie (l'entreprise) il convient d'instaurer un partenariat solide entre le centre de formation et le lieu d'accueil du stagiaire.

Pour maintenir la relation il s'agit de définir un système d'intérêt commun qui conforte chacun des partenaires dans sa spécificité, car bien que la transmission des savoirs s'effectue dans l'entreprise par le tutorat et dans le centre de formation par la démarche pédagogique du formateur, il revient à l'entreprise de valoriser et de reconnaître l'existence d'une compétence, à charge pour le formateur par son accompagnement d'amener le stagiaire à utiliser son potentiel personnel.

Modalité de l'expérimentation

Pour vérifier le bien fondé de notre outil, nous avons proposé son utilisation sur plusieurs stages alternés, ainsi qu'une procédure de recueils d'observations auprès des tuteurs, des stagiaires et des formateurs.

En cela, notre expérimentation se définit comme une mise en pratique sur le terrain, jointe à une observation précise à l'aide d'une enquête menée auprès des différents acteurs de l'alternance, en vue de clarifier la pertinence de l'outil utilisé.

Après un travail préalable d'analyse des pratiques et de recueil bibliographique effectué par l'équipe de formateurs de la M.E.P., un comité de pilotage s'est réuni en avril 1996 afin de définir un calendrier des rencontres et journées de travail. C'est au cours de cette réunion que 6 entreprises aubois ont confirmé leur collaboration à l'élaboration de la grille d'évaluation des compétences professionnelles. Par la suite, j'ai proposé une procédure d'observations des effets produits par l'utilisation de l'outil sur une période allant de Mai 1996 à Août 1996.

Cet outil fut ainsi utilisé pour 95 bilans de stages et j'ai pu recueillir par l'intermédiaire des 168 fiches d'observations remplies conjointement par les formateurs, les tuteurs et les stagiaires de multiples réactions, avis, ce qui nous a permis ensuite de procéder à des réajustements sur la forme et le contenu de la grille.

Un outil - une procédure d'utilisation

L'outil comporte dans sa version finale une grille d'évaluation des compétences professionnelles, un guide explicatif visant à clarifier l'ensemble des termes utilisés et

deux guides à l'usage des formateurs et des tuteurs permettant d'établir une procédure d'utilisation et définissant des conventions pédagogiques.

Le contenu de la grille permet de contextualiser l'observation en donnant des informations sur l'objectif du stage, la taille de l'entreprise, les conditions du tutorat et les activités prévues pour le stagiaire.

L'évaluation première se fait autour des compétences techniques (savoir-faire professionnel) observées par le tuteur ainsi que leur niveau de maîtrise sur le poste de travail.

La deuxième partie de la grille concerne l'évaluation comportementale elle-même divisée en deux sous parties, l'adaptabilité au poste de travail et les capacités personnelles et relationnelles du stagiaire - au sein de l'équipe.

Pour permettre d'enregistrer un maximum d'informations nous avons choisi un questionnaire aux choix multiples, plus enrichissant que le mode binaire, de plus figure pour la plupart des comportements évalués, un espace de commentaires qui permet une justification de la réponse.

A la fin du document le tuteur est amené à se prononcer sur la faisabilité du projet et s'engage à travers un commentaire écrit sur ce qu'il retient de l'expérience du stagiaire dans son entreprise.

Conclusion de l'expérimentation

L'expérimentation a permis de dégager un certain nombre de points forts.

Ainsi, l'utilisation de la grille d'évaluation des compétences professionnelles prépare de façon plus efficace la période en entreprise, facilite les échanges au moment du

bilan, implique les différents acteurs de l'alternance, valorise l'action du tuteur, formalise des compétences.

L'expérimentation a également renforcé des liens déjà existants entre l'équipe de formateurs de la M.E.P. et les entreprises locales, en proposant aux tuteurs leur participation à l'élaboration de l'outil, mais aussi en tenant compte de leurs observations sur le terrain.

Aujourd'hui, le renforcement du réseau se poursuit par la diffusion de plus en plus large de l'outil par l'intermédiaire des périodes en entreprise proposées aux stagiaires de la M.E.P. dans le cadre des différentes formations alternées qu'elle met en place.



UNIVERSITÉ DE TRIOUX
M.E.P.
MISSION D'ÉDUCATION PERMANENTE

UNIVERSITÉ DE TRIOUX
10000 TRIOUX
TÉL. 03 26 71 33 00
FAX 03 26 71 33 00

GRILLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Projet du stagiaire _____

Objectif du stage _____

PÉRIODE DU STAGE
Du _____ Au _____

STAGIAIRE
Nom _____
Adresse _____

CACHET DE L'ENTREPRISE

03 26 71 33 00

Alternance et relations

Jean-Claude GIMONET - Directeur du Centre National
Pédagogique des Maisons Familiales Rurales

Introduire l'alternance pour la formation, c'est diversifier les lieux et les moments pour apprendre, se former, s'orienter. C'est quitter une pédagogie plane pour une pédagogie dans l'espace et dans le temps. C'est entrer dans la complexité et dans l'éducation systémique.

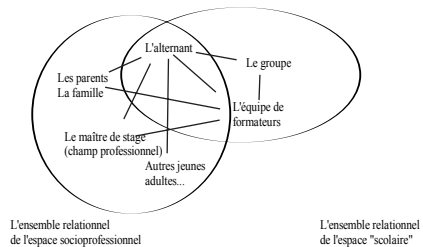
Avec l'alternance ne sont plus en jeu seulement les savoirs des livres et de l'enseignant de l'école mais interviennent ceux de la vie familiale, sociale, professionnelle selon les dimensions de l'expérience prises en compte. On n'est plus dans la classique triangulation Enseignant-Savoir-Elève au sein d'une classe mais dans une multitude de relations croisées entre une diversité d'institutions et d'acteurs co-formateurs, au carrefour desquelles se trouve "l'alternant⁽¹⁾". De la nature et de la qualité de ces relations dépend l'effet formation de l'alternance.

Un réseau de relations

L'alternance crée un système relationnel ample et dense constitué d'îlots relationnels au sein desquels se produit une démultiplication des contacts humains.

L'alternant en est l'acteur privilégié. Evidemment le réseau est plus ou moins complexe selon les champs de vie investis pour la formation. Si seul le secteur professionnel est pris en compte on est dans un système de formation plus simple mais moins riche que si on considère la vie globale du jeune, la vie quotidienne faite de temps professionnels, sociaux et familiaux. Une visée éducative de formation générale invite à accorder une attention à l'ensemble du milieu de vie avec ses différentes composantes.

La représentation schématique suivante peut être donnée de ce réseau relationnel.



Les relations inter-institutionnelles

L'alternance met en présence et en rapport des forces institutionnelles diverses : celles des institutions éducatives d'un côté, des institutions socioprofessionnelles de l'autre et, entre les deux, si on ne les oublie pas, les familles.

Ces divers ensembles aux préoccupations par nature contradictoires peuvent s'affronter

(1) Nous désignons par ce terme la personne en formation alternée

ter : l'économique et la production-réalisation d'une part, la transmission des savoirs et l'éducatif de l'autre. Entre les deux se situe l'alternant ainsi que sa famille qui, s'il est adolescent, représente un autre pôle essentiel du système.

Les différents ensembles ont besoin d'exister comme tels avec leurs caractéristiques, leur identité et leurs objectifs propres. Mais en même temps ils doivent exister par rapport aux autres ensembles. Aussi selon le poids de l'un ou de l'autre, le système de formation aura, en termes d'objectifs et de procédures, une coloration particulière. L'alternance pose ainsi, voire amplifie, les rapports de pouvoirs : pouvoir de l'organisme ou institution de formation, pouvoir des milieux professionnels, pouvoir des formateurs, pouvoirs de l'administration, pouvoirs syndicaux, pouvoirs des usagers. Selon le mode d'organisation ou la structure, l'un des pouvoirs peut être dominant et donc l'un des partenaires fera prendre en compte ses préoccupations ou imposera ses exigences. Des contre-pouvoirs, des instances de contrôles et de régulations devront alors se développer pour que le système soit équilibré⁽²⁾. Les enjeux de l'alternance sont à ce prix.

Les relations d'acteurs

L'alternance complexifie le réseau des relations interpersonnelles. Il s'agit là, à notre sens, d'une composante essentielle de cette modalité pédagogique.

Pour l'alternant, sa proximité des différents champs de vie et de leurs auteurs, leurs

caractéristiques, leurs manières d'être et d'agir tout comme sa position sociale, ses traits de personnalité, son histoire, constituent autant d'éléments d'influence de ses apprentissages et de son devenir. Les variables en jeu sont multiples et demandent un long développement pour être examinées. Nous nous limiterons à quelques unes.

Le statut de l'alternant

Des rapports de pouvoirs inter-institutionnels, des finalités et modalités juridiques de la formation dépendent les statuts des alternants : étudiant ou salarié, apprenti ou élève, statut défini ou hybride avec les responsabilités administratives qui en découlent pour l'entreprise ou le centre de formation. Par suite l'alternant peut avoir un statut et des rôles plus ou moins responsabilisants dans le milieu socioprofessionnel : partenaire à part entière avec un projet que la situation alimente, stagiaire-étudiant, travailleur-salarié essentiellement soumis aux exigences de la production... L'alternant peut aussi, en dehors des modalités contractuelles, se mettre dans l'un de ces rôles selon ses intérêts et projets. La nature des relations en termes de dépendance ou d'autonomie vis à vis des institutions et des adultes qu'il côtoie en découle avec tous les effets possibles sur ses conduites, ses apprentissages et évolutions.

Les relations dans le champ professionnel

Les champs professionnels présentent des visages extrêmement variés selon la dimension, la nature de l'activité, le mode de production et d'organisation. Pourtant, quelle que soit la situation, c'est toujours dans un contexte humain que va se situer l'alternant. Nous savons - et nombre d'enquêtes le montrent - que les facteurs relationnels

(2) Un exemple peut être donné par les Maisons Familiales Rurales puisque les différentes institutions en présence sont représentées au sein d'une association qui est une instance responsable, d'expression, de concertation et de régulation.

retentissent de manière déterminante sur la motivation et les progrès accomplis. La réponse qu'il trouve à ses besoins fondamentaux (de considération et de reconnaissance, de sécurité, d'expression et d'action, de progression et d'apprentissages, de réussite), fait qu'il s'implique, qu'il investit la place et positive les relations, qu'il se construit. La confiance et la responsabilité qu'on lui accorde, la réussite en tant que victoires sur lui-même et reconnaissance par ses pairs et l'environnement social, la prise de conscience de sa destinée ou position d'adulte, l'utilité sociale de son action mais aussi une rétribution, un salaire... sont des manifestations de la place qu'il acquiert, de son insertion dans la société.

Le climat de l'entreprise, les rôles et attitudes des "accompagnateurs" (Maîtres d'apprentissage ou de stage, tuteurs...) prennent ici tout leur sens et leur importance. Cela est d'autant plus essentiel pour des jeunes qui ne trouvent pas dans le milieu familial, les réponses à leurs besoins et demandent des structures et des adultes repères.

Les relations dans le champ "scolaire"

Les relations vis à vis des formateurs et au sein du groupe sont d'abord imprégnées de l'atmosphère générale de l'établissement, ses caractéristiques, ses conditions de fonctionnement, le cadre matériel, le mode pédagogique et d'animation dominant. En d'autres termes, la qualité d'accueil et de vie, la possibilité d'être et d'agir, retentissent sur la densité relationnelle.

Avec les formateurs

Bien entendu les processus relationnels sont induits par les représentations que les uns se font des autres et les conduites qui en

découlent. Interviennent ici pour l'un le souvenir de l'expérience scolaire passée et pour l'autre la conception qu'il se fait de sa fonction. Il est évident qu'avec l'alternance on n'est plus dans une relation de Maître à Elèves car un alternant n'est plus un élève dans l'acception traditionnelle du terme mais un acteur socioprofessionnel qui acquiert un pouvoir du savoir parce qu'il apprend en dehors du cadre scolaire et à l'insu des formateurs. Par suite les formateurs sont conduits à davantage de relations de parité.

Une étude sur ces questions m'ont conduit à dégager six médiations de la relation des formateurs aux alternants : la considération valorisante, le métier partagé, le savoir partagé et l'organisation didactique, le projet de l'alternant, l'accompagnement personnalisé, le travail en équipe pédagogique⁽³⁾.

Le groupe de formation

Il s'agit d'un groupe de pairs. Il est une composante essentielle de toute situation de formation en alternance parce que celle-ci implique une dimension collective, un groupe de base au sein duquel les expériences de chacun sont déversées, analysées, étudiées, critiquées.

Par suite le groupe joue une triple fonction :

- didactique et d'apprentissages par le mutuel enseignement qu'il permet.
- affective en tant que pôle de chaleur humaine, havre de sécurité, combien nécessaire pour réguler les effets anxiogènes des passages répétés d'un lieu à l'autre, mais aussi compenser les manques affectifs éventuels.

(3) Cf. JC GIMONET, Alternance et relations humaines Ed. Universitaires Collection Mésonance, 1984.

- d'apprentissages sociaux dans la mesure où, au delà du groupe de formation, on atteint le groupe de vie quand existent des situations de vie résidentielle⁽⁴⁾.

Les relations entre les co-formateurs

Une condition des fonctionnements pédagogiques en alternance réside dans l'interconnaissance et l'interaction des partenaires. Ce qui signifie que les formateurs ont besoin d'aller sur le terrain des entreprises et les acteurs professionnels de venir dans le centre de formation. Il en est de même pour les familles quant celles-ci sont prises en compte. Nombre de moyens existent pour cela : visites, réunions, documents d'information...

L'interaction nécessaire entre les co-formateurs tout comme la cohérence et l'unité d'action formative dans la discontinuité des temps et des lieux impliquent que les uns et les autres connaissent, suivent un même fil directeur. La concertation pour la définition du projet de formation, sa traduction dans un plan de formation, tout comme les échanges réciproques d'informations, les concours apportés à la réalisation d'activités... en sont des moyens de base.

En conclusion

Si toute situation de formation est d'abord une situation de rencontres humaines, combien cette affirmation a plus de poids en formation alternée. L'alternance replace la relation éducative dans un système de relations plus vastes englobant les rapports sociaux non seulement dans la classe, mais

dans l'école, dans l'entreprise, dans la société. Elle pose le partage du pouvoir éducatif. Et la qualité relationnelle que son fonctionnement implique, suppose peut-être, qu'existent des structures légères et souples mais des réseaux denses.

(4) Les MFR en fournissent une illustration à l'exemple des Hautes Ecoles Populaires Nordiques.

Opération Tremplin

Brigitte BOGNI - Formatrice Tremplin au CFPA de Reims

L'opération Tremplin est une action innovante de développement de partenariats socio-économiques locaux mobilisés pour l'insertion de jeunes en "grande difficulté", et ce dans un dispositif alterné.

L'originalité de cette action consiste à confier un rôle particulier à l'entreprise et à mettre en oeuvre une gestion de l'alternance impliquant différents acteurs.

Quel est mon rôle en tant que formateur pour faire réussir ce type de dispositif depuis le développement du réseau de partenaires de l'alternance, à la façon de travailler dans une telle action.

Présentation

Conscients du problème de faire entrer dans le monde du travail les jeunes dits "en grande difficulté", le Centre des Jeunes Dirigeants et l'AFPA ont choisi depuis fin 1995 une approche personnalisée pour aider les jeunes (16 – 26 ans) à se mobiliser pour l'emploi. Cette opération se veut un "tremplin" pour l'Avenir tant social que professionnel. Un jeune en difficulté d'insertion a des comportements "décalés" par rapport aux règles de vie de notre société : l'échec scolaire, les problèmes familiaux, le manque de repères et l'intégration, la drogue, le non respect de la loi.

L'entreprise adhérente au dispositif Tremplin joue un rôle d'éducation et pour cela, elle accueille un jeune durant 6 mois à trois quarts de temps, elle choisit un salarié accompagnateur volontaire qui suivra une formation de tuteur au CFPA (Centre de Formation Pour Adultes). Elle aide le jeune à retrouver des repères et à régler ses problèmes immédiats en le plongeant dans le bain de la vie

professionnelle et en lui confiant des tâches non destinées au personnel salarié. Le jeune apporte un appui à l'entreprise, il n'occupe pas un poste de travail, à lui de se créer son emploi si l'opportunité se présente. La fréquence des regroupements des jeunes au CFPA est de 3 jours consécutifs toutes les deux semaines.

La formule Tremplin se veut souple et surtout adaptée aux contraintes des PME et aux difficultés du jeune. Le jeune a un statut de stagiaire relevant de la formation professionnelle donc rémunéré. De plus, l'entreprise verse une indemnité de stage mensuelle sous forme de gratification de 1000 à 1800 F. Cette réalité motive le jeune et est à l'origine du succès de l'opération.

Au vu des résultats encourageants de la première action 95-96, le Conseil Régional a décidé d'étendre la démarche à la région de Troyes avec l'objectif global d'insérer 70 jeunes pour l'année 1997. L'opération devrait être reconduite pour 70 jeunes en 1998.

Profil du formateur Tremplin

Les fonctions et les activités de cet "enseignant pas comme les autres" sont diverses et variées, elles n'ont rien de comparables à celles du formateur classique de la formation professionnelle.

Faire réussir le stagiaire dans son parcours Tremplin résume l'ensemble des fonctions du formateur et ce par du travail de coordination, d'organisation de l'action.

Les fonctions du formateur commencent depuis le démarchage de l'opération auprès des entreprises intéressées jusqu'à la sortie du jeune du dispositif.

Quel est le rôle, les fonctions des différents partenaires ?

L'entreprise : "L'homme au service de l'homme".

Elle semble avoir le rôle primordial dans l'opération car si le jeune y est bien, alors le parcours se passe bien. Elle resocialise le jeune qui peut avoir des comportements décalés par rapport aux règles de vie de notre société. La finalité de l'entreprise est de provoquer un déclic au jeune qui va permettre de construire des repères. L'entreprise d'accueil s'inscrit dans la logique d'entreprise citoyenne : le chef d'entreprise s'engage personnellement. L'accompagnateur dépasse son rôle classique de tuteur : il éduque plus qu'il ne forme et surtout il accompagne le jeune dans sa vie quotidienne comme le ferait un père ou un grand frère. Faire passer le geste professionnel n'est pas une fin en soi car souvent la période Tremplin sera suivie par une formation professionnelle.

La Mission Locale ou P.A.I.O. :

Le correspondant continue à suivre le jeune

pendant son parcours Tremplin, il peut être amené à résoudre ses problèmes de vie (finances, santé, logement, justice, ...) et il peut aussi intervenir pour préparer l'après Tremplin sur le plan de l'orientation vers un contrat de qualification ou autre.

L'AFPA :

- Le psychologue : il suit le jeune sur le plan de l'orientation professionnelle : évaluation, émergence de projet, confirmation, mobilisation.

Il assure le suivi psychopédagogique du jeune durant son parcours. Il est sollicité par les formateurs et le jeune directement.

- Le formateur : il gère le dispositif Tremplin, il veille à son bon fonctionnement. Il suit le jeune sur le plan socio-pédagogique durant son parcours.

Les formateurs Tremplin entrent en action dès qu'une entreprise intéressée s'est manifestée : contact téléphonique et avec la Mission Locale ou la PAIO prise de rendez-vous auprès du chef d'entreprise. Lors de ce rendez-vous, le formateur accompagné du correspondant doit :

- Redéfinir le dispositif,
- Vérifier si l'entreprise peut y adhérer (si elle a bien compris l'esprit)
- Etablir le profil de poste de travail
- Conseiller l'entreprise pour l'accueil du jeune et le parcours à définir ensemble.

D'un commun accord avec la Mission Locale ou la PAIO, la recherche du jeune peut être lancée. L'AFPA n'intervient pas dans cette étape de présélection du jeune. Environ 5 jeunes sont présentés à l'entreprise, ainsi celle-ci peut faire un choix. Dès que le jeune est sélectionné par

l'entreprise, il est accueilli au CFPA à une date convenue pour l'inscription, pour l'évaluation de ses besoins en connaissances générales ou autres. Le formateur en accord avec l'entreprise définit un plan de formation adapté au jeune. Il passe une commande EAD (Enseignement A Distance) en général de niveau V : Maths Préparatoires, Français de base, ERL (Entraînement au Raisonnement Logique). Des matières optionnelles telles que le dessin technique ou l'électricité peuvent venir se greffer au programme par la suite selon les besoins professionnels.

En amont du parcours Tremplin du jeune, le formateur organise une demi-journée de formation aux accompagnateurs afin de les informer plus que de les former.

Dès le premier mois du parcours, le formateur organise un suivi psychopédagogique au CFPA lors d'un premier regroupement afin de faire le point sur le vécu du jeune en entreprise : y participent le jeune, le formateur, le psychologue du travail, l'accompagnateur et le correspondant. Ces suivis au CFPA ont lieu aussi à 3 mois puis le dernier mois du parcours. Le formateur organise régulièrement des visites en entreprise où il peut être accompagné du correspondant de Mission Locale. Des suivis téléphoniques ont lieu aussi. La fréquence de ces contacts s'établit selon le jeune.

Ce suivi très serré du jeune exige de la part du formateur un gros travail d'organisation (gestion d'agenda, de salle, de véhicule, de courrier de convocation, ...) et surtout beaucoup de travail administratif (conception de

courrier, mise à jour des fichiers Entreprise et Stagiaires, conception de supports de cours d'actualité, ...).

Une équipe pluridisciplinaire entoure le jeune ; elle conjugue EDUCATION et FORMATION pour faciliter l'intégration du jeune non pas uniquement dans le monde du travail mais surtout et aussi dans la société.

Lors des regroupements Tremplin au CFPA, l'AFPA n'a pas d'objectifs de qualification professionnelle du jeune. Ces rencontres permettent :

- De faire le point avec le jeune sur son vécu (suivi psychopédagogique).

A-t-il atteint les objectifs fixés lors de la dernière rencontre ? Ceux-ci peuvent être d'ordre professionnel comme la réalisation d'une tâche précise, scolaire comme maîtriser le calcul de surfaces, social comme démarcher un organisme logeur, économique comme aller ouvrir un compte bancaire. Si ces objectifs n'ont pas été atteints, c'est le moment privilégié pour les reformuler, les modifier et lever les obstacles à leur réalisation pour la prochaine rencontre.

- De faire une remise à niveau des connaissances générales.

Elle est organisée sur la base d'un plan de formation se référant aux prérequis à la qualification. Un électricien fera plus de mathématiques qu'une secrétaire et moins de grammaire que celle-ci. Grâce à la concertation avec l'accompagnateur, certaines options sont choisies comme le dessin technique pour un chaudronnier ou une initiation à un tableur pour un comptable.

- De faire émerger le projet professionnel :

inventorier les possibilités, définir un domaine d'activité, faire un bilan de compétences, arrêter un projet précis, confronter son projet aux réalités du monde du travail dans l'entreprise d'accueil, bâtir un plan de réalisation en fixant des étapes intermédiaires, définir si besoin un plan de formation qualifiante.

- De travailler la recherche d'emploi : la représentation du métier (fiches ONISEP, ROME), les possibilités du bassin, la recherche de statistiques, les offres et ce qu'elles signifient, l'acte de candidature, l'entretien professionnel, le CV, les lettres.
- De travailler la communication : l'expression orale, l'élocution, le débit du langage, le langage professionnel, le vocabulaire utilisé, la transmission de l'information.
- De revaloriser l'image de soi : l'apparence, l'image sociale.
- De rappeler la citoyenneté : droits et devoirs, législation du travail, civisme.
- De faire de l'E.P.S. (4 heures par mois) : prise en compte du corps dans la vie professionnelle (postures, gestes, sécurité) et quotidienne (santé), restauration narcissique par la performance physique ou l'aptitude.
- De participer à des activités dites "culturelles" (1 journée par mois). Thème : découverte du patrimoine de la ville.

Cette démarche répond à plusieurs objectifs : finalité d'ordre collectif et individuel.

Prise de conscience de l'appartenance de chaque individu à un groupe humain donné dans un milieu bien déterminé pour une meilleure insertion dans un lieu de vie et pour une intégration du jeune dans la

collectivité. L'ouverture à la ville est une éducation à la citoyenneté. La découverte du patrimoine suivie d'ateliers est l'occasion pour les jeunes de travailler ensemble et de participer à une réflexion commune entraînant une prise de responsabilité collective à partir de raisonnements individuels.

Développement de la curiosité, du sens critique et de l'autonomie, positionnement de l'identité personnelle et épanouissement dans l'environnement quotidien, acquisition d'une éthique comportementale par rapport à l'environnement urbain.

En fait, l'AFPA propose une formation facilitant l'adaptation au poste de travail, la mobilisation sur un projet professionnel, laissant à l'entreprise la préqualification professionnelle.

Un profil d'animateur

La particularité de mon travail en tant que formateur dans ce dispositif alterné qu'est Tremplin est l'animation du partenariat : chef d'entreprise et accompagnateur en entreprise, correspondant Mission Locale ou PAIO, équipe AFPA, intervenants du sport et des activités culturelles. Le formateur est physionomiste, a la mémoire des noms, il connaît beaucoup de personnes dans ce réseau de partenaires. Son discours est adapté selon ces personnes. Le formateur a un réel travail de communication, un travail relationnel : il est aussi médiateur.

Le partenariat développé dans Tremplin est cogéré par l'équipe qui entoure le jeune mais cependant piloté par l'AFPA et plus précisément par le formateur. La direction de l'AFPA laisse une certaine liberté de

manceuvre, une autonomie à ses formateurs pour développer et entretenir ce partenariat. Le formateur a plus un rôle de concepteur, de conseiller auprès de l'entreprise et pour cela, la concertation régulière s'impose. Le formateur veille à la "synergie" du réseau.

Le formateur confronté au savoir et à l'agir

Le formateur veille à impliquer l'entreprise au mieux pour faire comprendre au jeune ses besoins en connaissances générales, mais aussi pour le mobiliser dans des activités sportives, culturelles ou autres. Pour cela, le formateur vérifie si l'entreprise a bien compris les besoins du jeune : l'accompagnateur est informé des évaluations du jeune, de sa progression, de ses centres d'intérêts. Le plan de formation du jeune est personnalisé en fonction de son niveau scolaire initial et surtout en fonction du poste de travail occupé. L'objectif n°1 est l'employabilité du jeune dans une entreprise quelconque. Cette employabilité s'acquiert en parallèle de son insertion sociale : Formation et Education vont de pair. Ce plan de formation est défini à plusieurs : l'équipe psychopédagogique et l'accompagnateur interviennent.

La prise en compte du travail par le formateur

La prise en compte du travail que le jeune réalise en entreprise ne doit pas être une difficulté pour le formateur, au contraire. Tout peut être exploité, que ce soit positif ou négatif : si le jeune est très capable dans une tâche, il est revalorisé parce qu'il compense avec une difficulté repérée en salle de cours ; si le jeune a une difficulté en entreprise, cela peut être analysé par l'équipe psychopédagogique et

l'accompagnateur, puis retravaillé en salle de cours (par exemple : exercice de calcul, de logique concrète). Une méthode de classement peut être abordée avec le groupe lors d'une séance de regroupement et réutilisée en entreprise pour un magasinier en difficulté, par exemple.

Développement de mon réseau de partenaires :

Entreprise

Un rappel de l'historique Tremplin s'avère nécessaire.

Le concept d'entreprise citoyenne conduit les jeunes dirigeants à réfléchir et agir pour proposer une démarche originale dans l'insertion socioprofessionnelle. L'AFPA assure déjà une mission d'insertion professionnelle dans le cadre du service public de l'emploi. En conjuguant leurs atouts et en s'appuyant sur une logique de réseau, le CJD et l'AFPA ont lancé l'opération Tremplin fin d'année 1995 dans la Marne (Reims, Epernay, Châlons sur Marne) sur le plan expérimental pour 12 jeunes et convenu pour un parcours d'un an. Dès 1997, face au constat positif de la première action, le dispositif a été reconduit pour 70 jeunes mais pour un parcours de 6 mois.

Du noyau initial de 12 entreprises, le réseau s'est étendu en nombre et géographiquement (Marne et Aube). Tremplin dispose aujourd'hui d'un réseau de 55 entreprises visitées. (Toutes n'ont pas été retenues.) Les objectifs des initiateurs de Tremplin se basent sur le concept d'entreprise citoyenne, d'entreprise ressources ("L'homme au service de

l'homme") sont de faire du qualitatif plutôt que du quantitatif. Ce doit être une démarche volontaire de l'entreprise de participer à cette expérience riche en rapports humains. C'est pour cela qu'il n'y a pas vraiment de démarchage commercial Tremplin proprement dit.

Tremplin n'est pas une formation en alternance classique. L'une des originalités de Tremplin réside dans sa technique promotionnelle. Les chefs d'entreprise convaincus du bien fondé de Tremplin assurent la promotion auprès de leurs collègues. Des chefs d'entreprise s'adressent à d'autres chefs d'entreprise. Cette logique de réseau fonctionne désormais sur le principe du "bouche à oreille" ce qui permet finalement au dispositif de rester "sain". Ce principe se pérennise par la force de conviction des chefs d'entreprise, leur implication dans le dispositif, le contrôle de celui-ci, le poids politique que représente la réussite de l'opération auprès des instances régionales et de l'Etat. Le CJD a pour vocation d'impulser des projets. Par conséquent, il est garant du respect de la méthode de commercialisation du dispositif et de l'éthique Tremplin.

La communication entre l'entreprise et l'AFPA doit être transparente ; toutes les informations sont transmises (absences, retards, maladies, problèmes de comportement, évaluations de tout ordre ...). De même, l'information passe aussi entre le formateur et le correspondant. La communication entre l'accompagnateur et le correspondant est moins systématique. Le dispositif Tremplin veille à ce que l'entreprise ne voit pas trop d'interlocuteur.

Les autres

De part son activité et son public et plus particulièrement dans le secteur préparatoire, l'AFPA a l'habitude de travailler en partenariat avec la Mission Locale ou PAIO pour le suivi des jeunes, l'ANPE pour les conseils sur les contrats Jeune, les Services Sanitaires et Sociaux.

Le formateur Tremplin gère ses stagiaires au cas par cas, c'est pourquoi il développe sans cesse son réseau de partenaires sociaux pour répondre aux difficultés personnelles de chaque jeune.

Les financeurs

L'action a obtenu un cofinancement du Conseil Régional Champagne Ardenne et du FSE (Fond Social Européen).

Chaque mois, la Direction Régionale de l'AFPA (DR AFPA) organise un Comité de suivi Tremplin et invite à se réunir tous les partenaires (Conseil Régional, l'équipe AFPA, la Mission Locale et PAIO) afin de faire le point sur le déroulement de l'opération. Les formateurs préparent un résumé de la situation pour chaque stagiaire et les questions à poser. Cette réunion apporte des résultats qualitatifs, elle permet de vérifier le bon fonctionnement du dispositif et de maintenir les engagements aux financeurs. Le formateur rend compte des activités Tremplin sous forme de tableaux destinés au FSE.

Les structures diverses

Tremplin se veut une réinsertion autant sociale que professionnelle, c'est pourquoi depuis 1997 une dimension culturelle a été

développée. L'Education Physique et Sportive (4 heures par mois) permet de sceller le groupe de jeunes et de leur faire prendre conscience de leur corps ; et pourquoi pas faire découvrir une activité sportive qu'ils auraient envie de pratiquer.

L'AFPA a rencontré la Conservatrice des Musées de Reims et l'animatrice du patrimoine de la Ville de Reims afin d'organiser des visites guidées. Ces prestations nous ont été offertes.

La finalité de ces sorties est d'intéresser les jeunes à la vie de la cité et plus largement à la citoyenneté. En 1997, ces sorties ont été appréciées par les jeunes et sont reconduites fin 1997 et pour 1998 sous forme d'atelier (photo et plastique) afin que les jeunes participent. Le formateur travaille en équipe : il organise des journées culturelles avec les différents intervenants (voir paragraphe Regroupements des jeunes au CFPA).

Prendre en compte les spécificités de l'entreprise

Le formateur AFPA doit bien connaître l'entreprise avec laquelle il travaille afin de pouvoir prendre en compte les particularités de celle-ci : son activité précise, son effectif, son histoire, sa culture, son esprit, ... Le formateur joue un rôle de "reporter", il découvre l'entreprise au fur et à mesure des visites, des contacts avec elle et du témoignage du jeune qui y travaille. Si une visite des locaux est proposée, elle est toujours acceptée. Le formateur se renseigne et s'adapte aux spécificités de l'entreprise. Il peut accepter des horaires particuliers pour le jeune si l'entreprise en fait la

demande. Par exemple, une entreprise d'organisation de spectacle son et lumière a eu besoin du jeune lors du week-end du Téléthon. Il était très formateur de permettre au jeune d'y participer. En contre partie, le jeune a eu ces 2 journées de repos pendant la semaine suivante. Le jeune doit s'adapter au poste de travail et aux spécificités de l'entreprise. De même, parfois certaines entreprises font des déplacements, elles sollicitent les formateurs afin que le jeune puisse suivre l'équipe ; ce qui est généralement accepté dans la limite du raisonnable.

Une entreprise peut être autorisée à accueillir deux jeunes Tremplin si sa structure le lui permet, c'est à dire en fonction de son effectif et surtout en fonction de la disponibilité des accompagnateurs.

Les difficultés rencontrées

Le formateur peut rencontrer des difficultés diverses dans l'exercice de ses fonctions.

La plus importante est de déceler si l'entreprise d'accueil adhère bien à l'esprit Tremplin. Elle peut ne pas avoir compris de suite mais cela se corrige en expliquant de nouveau l'optique du dispositif. Si une entreprise doit sortir du dispositif, la DR AFPA s'en occupe par le biais du CJD.

L'entreprise peut se plaindre au formateur de voir trop d'interlocuteurs : l'AFPA, les correspondants de la Mission Locale ou la PAIO, les éducateurs, les parents, ... Il faut veiller à tenir compte des objectifs économiques de l'entreprise ; elle manque

de temps à nous accorder.

Lorsque les difficultés viennent du jeune, le réseau de partenaires se met en action pour résoudre au mieux les problèmes dans la limite du possible : la Mission Locale ou la PAIO peut intervenir rapidement en ce qui concerne le logement, la santé, le transport ou le financier.

Nouvelles appropriations, nouveaux enrichissements

Dans le dispositif Tremplin, le formateur AFPA est plus coordinateur, que simple pédagogue. Il assure une hétérogénéité dans ses missions :

- Le contact technico-commercial avec l'entreprise.
- L'accueil du jeune à l'AFPA.
- La détection des besoins en formation exprimés par l'entreprise.
- L'organisation et le suivi du parcours de formation du jeune.
- La relation avec l'accompagnateur et la gestion des difficultés éventuelles rencontrées par le jeune.

Le formateur doit veiller à ne pas se disperser en faisant travailler au maximum le réseau de partenariat. Il négocie avec diplomatie lorsqu'il détecte un manque de respect de l'éthique Tremplin et ce sans jamais remettre en cause la place du jeune dans l'entreprise.

Le formateur a une bonne connaissance du milieu économique local et de la vie de l'entreprise qu'elle soit publique ou privée, artisanale, PME ou plus importante. Il fait des analyses de poste de travail et conseille l'entreprise pour répondre à ses attentes.

Le travail dans un dispositif alterné

Un partenariat interne AFPA a été mis en place :

- La DR gère le renouvellement de la convention annuelle Tremplin, le financier de l'opération en lien avec la direction du CFPA.
- Une secrétaire technique Tremplin fait les inscriptions des stagiaires, établit les conventions de stage, gère les paies à partir des émargements de l'entreprise et des formateurs, et les arrêts maladie ou accidents du travail.
- La psychologue tient un dossier pour chaque stagiaire. Les évaluations et les changements du jeune durant son parcours Tremplin y sont mentionnés, ainsi que les objectifs à court et moyen terme.
- Le formateur Tremplin peut faire appel à ses collègues du qualifiant pour apporter une formation spécifique à un jeune.

Par exemple, un jeune qui travaillait comme mouleur main dans une fonderie a pu bénéficier d'une formation adaptée d'une semaine au CFPA de Charleville-Mézières, seul centre de formation proposant les métiers de la fonderie.

Deux fois par mois, l'ingénieur de formation de la DR et les formateurs se réunissent pour se concerter sur le développement de l'opération.

De part cette mise en place du partenariat interne AFPA, les responsabilités de chacun sont bien définies.

Les formateurs Tremplin sont partie intégrante de l'Espace Préparatoire du centre de Reims et à ce titre utilisent des ressources à l'activité de ce secteur : 10 ordinateurs multimédias avec différents

logiciels pédagogiques, une bibliothèque contenant des supports techniques divers (arithmétique, français, logique, dessin technique, notices techniques des formations professionnelles AFPA, ...), supports audio et visuels.

Le dispositif Tremplin n'étant pas un stage qualifiant, la réussite se mesure comme suit :

- Resocialisation du jeune

Le jeune se crée un réseau relationnel dans l'entreprise et au CFPA qui lui permet de s'intégrer.

- Changement comportemental

Respect des règles de vie : horaires, tenue, politesse, capacité à s'exprimer en autonomie, image de soi positivée, capacité de se projeter après Tremplin. Le jeune dépasse la relation de confiance. Le rôle de l'équipe entourant le jeune est important car celui-ci se sent épaulé tout au long de son parcours. Les évolutions sont formalisées durant le parcours. A la sortie du dispositif, l'équipe psychopédagogique compare le bilan final avec celui d'entrée afin de mesurer l'efficacité du système.

Conclusion

Le dispositif Tremplin est innovant pour tous. Le formateur est polyvalent, il s'adapte à la gestion du suivi de jeunes en grandes difficultés d'insertion. Il coordonne l'entourage du jeune pour apporter à celui-ci : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour cela, il organise un itinéraire personnalisé à chaque jeune. Le pédagogue formalise les progrès et les résultats du jeune. Il met en place une communication efficace du partenariat et

s'assure de la formulation des informations. Il favorise la dynamique de groupe en établissant un plan de formation commun à tous les stagiaires (éducation civique, gestion de budget, EPS, activités culturelles), tente d'être le plus présent en entreprise et utilise au mieux les ressources du réseau AFPA (faire appel aux collègues du qualifiant).

La finalité de Tremplin est de permettre à un jeune en difficulté de retrouver des points de repère et de bâtir un projet professionnel. Pour cela, le formateur fait de l'ingénierie de formation pour mener à bien sa mission de coordinateur. Il est souvent sollicité pour résoudre des problèmes immédiats, il doit donc veiller à ne pas se disperser. Le formateur avec l'aide de ses partenaires se mobilise pour stabiliser le jeune dans son environnement, ce qui n'est pas chose facile à réaliser et cela n'est possible qu'avec un travail d'équipe.

Le formateur Tremplin se veut souple dans ses pratiques de fonctionnement malgré la rigueur institutionnelle d'un organisme de formation tel que l'AFPA.

Découverte de métiers, adaptation des comportements en alternance

Marielle MILLARD - Formatrice à Formation Plus, Troyes

Un dispositif aux objectifs multiples...

Le stage "Préparation à la Vie Active" (PVA), appelé jusqu'à cette année "Mobilisation Adaptée", existe à FORMATION PLUS depuis 1994.

Ce dispositif de formation s'adresse à un public 16-25 ans, non qualifié, non expérimenté, ne maîtrisant pas les savoirs de base et pouvant présenter des problèmes de comportement.

Les objectifs de cette formation sont de définir un projet professionnel (émergence-confirmer) et d'accéder à une formation Préqualifiante ou de conclure un contrat d'alternance (type apprentissage) ou encore d'accéder directement à un emploi.

La particularité de ce stage réside également dans la durée des parcours. En effet, il est prévu un parcours maximum de 6 mois. Mais, à l'intérieur de ces 6 mois, à tout moment, le stage peut être interrompu pour diverses raisons. Le jeune a trouvé un emploi ou une formation. Ou bien encore, en fonction de certaines difficultés risquant d'anéantir le travail réalisé, la décision de suspendre le stage est prise.

L'ensemble des jeunes stagiaires est proposé à l'organisme de formation par la Mission Locale. C'est le correspondant qui, par sa connaissance du jeune, envisage ce type de formation en préalable à toute autre action.

Le partage de la formation s'établit sur une proportion de 50 à 60% de centre et de 40 à 50% d'entreprise. Mais ce partage

s'effectue, en pratique, en fonction du parcours prévu pour le jeune et souvent d'opportunités d'emploi.

A noter également qu'un comité de pilotage, regroupant des représentants de la Mission Locale, de l'organisme de formation, des stagiaires et du Conseil Régional, se réunit régulièrement afin d'établir un suivi du dispositif et de décider d'éventuels ajustements à apporter.

...Pour des jeunes en difficulté

Le public accueilli constitue un groupe de 15 à 20 jeunes.

Ces jeunes, pour la plupart, présentent des difficultés sociales et/ou comportementales. Cela se traduit par des difficultés à respecter des horaires, à être tout simplement présents tous les jours, à adopter le bon comportement verbal et gestuel. De plus, les raisons personnelles qui les amènent en formation sont souvent d'ordre financier.

A l'issue du premier mois de stage, la première indemnisation peut permettre de solder certains problèmes, en général les dettes⁽¹⁾. Cette entrée d'argent peut être l'occasion également d'envisager un nouveau mode d'hébergement mieux adapté à leur situation.

En résumé, le travail et la motivation du stagiaire ne seront efficaces qu'après ce premier mois de formation. La première période en entreprise n'apparaît donc dans le dispositif qu'au bout de quatre semaines,

(1) Loyers, factures en retard.

le temps pour le jeune de faire émerger un projet professionnel et de résoudre, tout ou partie, des obstacles à la formation.

Formatrice chargée du projet professionnel et des techniques de recherche d'emploi depuis mars 1994, j'ai acquis une bonne expérience quant au stage lui-même et au public reçu. Également responsable de stage, la prise en compte des difficultés individuelles constitue une part non négligeable de mon travail.

Je me propose donc de vous énoncer dans les lignes qui suivent les difficultés liées à l'alternance que rencontrent le stagiaire du PVA, l'entreprise et le formateur.

Le parcours du combattant d'un stagiaire peu idéal

Les stages en entreprise contribuent fortement à la socialisation de ces jeunes, et l'expérience de vie qu'ils acquièrent lors de ces périodes sont essentielles dans la maturation de leur projet professionnel. Cependant, leur mise en place est plus problématique que pour des stagiaires en formation préqualifiante ou qualifiante qui ont réussi à adopter un comportement plus adapté aux attentes du monde du travail. En effet, lors de ce premier mois de formation, le stagiaire devra résoudre ses difficultés personnelles, construire un projet professionnel, apprendre à vivre dans un groupe, respecter des règles et des consignes... et aussi rechercher une entreprise prête à l'accueillir. Cette recherche représente une source d'obstacles supplémentaires que le formateur gère au mieux en fonction des individus.

Mais pour la majorité d'entre eux, c'est la crainte de l'entreprise elle-même qu'il faut

vaincre. La méconnaissance ou encore le souvenir d'une expérience malheureuse font que les jeunes redoutent ce premier contact avec l'entreprise. Le formateur joue alors un rôle d'écoute qui permet d'évacuer les peurs et de dédramatiser la situation.

Il est vrai que ces jeunes ne sont pas les "meilleurs" stagiaires aux yeux des entreprises. Le nombre de personnes à la recherche de stage en entreprise s'accroît. De là découle une forme de concurrence. Dans cette situation, l'entreprise aura tendance à accueillir un stagiaire potentiellement autonome, susceptible de lui apporter un supplément de production. En clair, elle privilégie plutôt le public qualifié ou expérimenté, voire les deux. Il y a aussi l'incompréhension des entreprises qui, face à ce public, n'admettent pas, qu'à 20 ans, une personne ne sache pas encore quel métier elle veut exercer.

Dans ce contexte, les jeunes du PVA ne sont pas les mieux placés pour intéresser l'entreprise. Non seulement, ils ne sont pas qualifiés et expérimentés, mais, en plus, il leur faudra beaucoup de temps pour assimiler et reproduire des gestes professionnels d'où une perte de temps pour l'entreprise. Il est même arrivé que des entreprises demandent une indemnisation en compensation du temps passé auprès du jeune. Incombe alors au formateur de soutenir, stimuler et apporter toute l'aide possible au jeune afin qu'il établisse un contact avec une entreprise et que les protocoles d'alternance soient signés.

L'étape suivante sera de maintenir le jeune en entreprise.

"J'y suis, je dois y rester"

Au cours de la période, le formateur veille à ce que le stage en entreprise soit porteur d'acquisitions de compétences, que les objectifs soient atteints.

Le stagiaire est souvent mis au sein de l'entreprise dans une situation de recruté potentiel. Or les jeunes accueillis sur ce stage découvrent le monde de l'entreprise et le métier. Si le formateur sait que le jeune va acquérir des compétences étape par étape et avec plusieurs stages en entreprise, souvent les tuteurs pensent que leur contribution n'intervient que lorsque le jeune est pratiquement employable. Telle était la déception de cette entreprise qui à l'issue de 15 jours de stage avait seulement réussi à obtenir que le jeune arrive à l'heure et qu'il tienne correctement un balai (ce qu'il ne savait pas faire en arrivant dans l'entreprise). Toutes les autres tâches confiées restaient non maîtrisées.

Les tuteurs constatant l'écart important entre ce qu'ils attendent d'un salarié et ce que le jeune est capable de faire auront tendance à ne pas diversifier le travail. Parfois, l'entreprise est tellement désarçonnée par le manque d'aptitudes du jeune qu'elle nous contacte estimant qu'elle ne peut rien faire, que ce n'est pas son métier.

Le jeune, de son côté, a du mal à maîtriser les contraintes que constitue un stage en entreprise : ponctualité, modération du langage, respect des consignes et des individus... De plus, certaines difficultés d'ordre personnel⁽²⁾, pourtant déjà existantes durant la période en centre de formation, deviennent soudain ingérables pendant le temps en entreprise. D'où, retards, absences

que l'entreprise n'accepte pas. Elle contacte le formateur et le prie de bien vouloir "récupérer" le jeune et qu'à l'avenir il est inutile de lui proposer ce genre de stagiaire non opérationnel. Le formateur sait qu'il n'est pas opérationnel, c'est justement l'objectif du stage : le jeune va en situation de travail pour apprendre. En règle générale, toute tentative de négociation est alors inutile, l'entreprise ne souhaite plus perdre de temps. A la charge du formateur de trouver, dans l'urgence, une nouvelle entreprise d'accueil. Il fait alors appel à une entreprise partenaire qui connaît son public et qui sert de relais dans les situations difficiles. Le jeune termine alors sa période pratique, en sort tout de même positif et peut poursuivre la formation sans trop de déception. Ces quelques entreprises acceptent de jouer ce rôle car elles connaissent les problèmes rencontrés par les jeunes mais, par ailleurs, elles n'ont aucun contrat de travail à proposer. C'est pourquoi, elles préfèrent tenir la place d'entreprise secours et mettre à disposition de bons tuteurs plutôt que d'accepter en permanence des stagiaires ce qui, à terme, finirait par l'épuiser.

Après avoir effectué un contact téléphonique au cours de la première semaine, vient le moment du suivi en entreprise.

Le suivi en entreprise : un exercice difficile lorsqu'il s'agit surtout d'apprécier des comportements

Alors que le formateur prévoit de converser environ 30 à 45 minutes avec le tuteur sur le potentiel, les aptitudes, les progrès du formé, souvent ce dernier ne respecte pas l'horaire du rendez-vous pris par téléphone. Le suivi prend donc du retard et le formateur doit pourtant être ponctuel au rendez-

(2) Conflits familiaux, problèmes de transport etc...

vous suivant. Quelques fois même, le tuteur n'honore pas du tout ce rendez-vous. A charge pour le formateur de reprendre contact avec l'entreprise et de fixer une nouvelle rencontre. Rencontre qui souvent fait apparaître des distances entre les attentes de chacun. En effet, ce qui va être jugé comme positif par le formateur car mettant en évidence les progrès et les efforts du jeune est fréquemment minimisé par le tuteur. Prenons l'exemple d'un jeune qui se rend sur son lieu de stage alors qu'il est souffrant. Auparavant, il serait resté chez lui. Là, il est conscient d'avoir fourni un effort et en attend les retombées au moment du suivi. Or, le tuteur qui considère cela comme un comportement normal, n'en fait pas ou peu état. Le tuteur, lui aussi, est souvent déçu, car il évalue le stagiaire en le comparant à un employé potentiel et il ne peut alors que constater les manques. Le formateur doit alors expliquer au tuteur que ce constat va permettre de fixer de nouveaux objectifs de stage et reprecise au passage que le présent stage s'inscrit dans une logique de validation de projet et non pas de validation de compétences. L'employabilité du jeune ne représente donc qu'une partie de l'évaluation.

De retour en centre, le formateur valorise auprès du jeune tous les aspects positifs de la période pratique, même les plus petits détails. Le jeune sera alors en mesure d'adopter un comportement et de commencer à se projeter dans l'avenir.

Si j'ai voulu énoncer toutes ces difficultés, c'est parce que le formateur les rencontre trop souvent. Je comprends que l'entreprise fonctionne sur une logique économique dans laquelle le jeune stagiaire doit être quasiment employable. Je comprends éga-

lement que les tuteurs aient du mal à percevoir le rôle que l'on attend d'eux lors de l'étape de construction de projet. Car il ne s'agit pas de montrer ou d'apprécier des compétences mais de présenter un métier dans son ensemble, d'apprécier des aptitudes et d'accepter de prendre en compte des comportements très éloignés de ceux d'un salarié. Les tuteurs ne sont pas préparés à cela et ils ont rarement le temps d'accompagner les jeunes de suffisamment près pour prendre en compte leurs difficultés et voir les micros évolutions.

Des réussites qui montrent l'exemple

Les exemples qui vont suivre montrent comment la collaboration entreprise-stagiaire-formateur peut devenir constructive sans que l'entreprise engage ni trop de temps, ni trop d'argent.

L'ingrédient indispensable : l'entreprise doit être soucieuse de la qualité d'accueil du jeune.

La majorité des entreprises d'accueil sont des PME-PMI, souvent même l'unique employé est le patron.

C'est le cas de cette fromagerie, située dans le marché couvert de la ville de Troyes, dont le responsable a pris à coeur son rôle de tuteur. Non seulement il a transmis à Isabelle des connaissances et un savoir faire mais en plus il lui a permis de prendre des initiatives, lui a attribué des responsabilités comme l'encaissement. Isabelle, jusque là, était d'un tempérament agressif. Ce terrain de stage lui a permis, par le travail du tuteur et par la mise en relation avec une clientèle, d'adapter son comportement, entre autres d'apprendre à modérer ses réactions. Elle a également repris confiance

en elle en constatant qu'elle est capable de travailler. Cette jeune fille est toujours à l'heure actuelle en formation sur le stage Préparation à la Vie Active mais se trouve dans la phase recherche d'emploi intensive. Les stages en entreprise servent à acquérir de l'expérience et à se faire connaître.

Cette autre entreprise troyenne (terminal de cuisson) qui a plutôt l'habitude d'accueillir des stagiaires étudiants. Lorsqu'elle a accepté de recevoir Sébastien, elle a compris qu'elle ne pourrait pas lui confier les tâches régulièrement exécutées : préparation-cuisson-vente. De par sa tenue vestimentaire et ses lacunes en communication, il était impensable de mettre le jeune en relation avec la clientèle. Le tuteur décide alors d'affecter Sébastien au magasinage des chambres froides : réception/contrôle des marchandises, sortie des marchandises en fonction des demandes du magasin. C'est la première fois que le tuteur confie ce rôle à

un stagiaire. D'ailleurs, cela ne correspond même pas à un poste de travail repéré dans l'entreprise. Chacun dans l'entreprise, en fonction de sa disponibilité, effectue ce travail. Peu à peu, le jeune désireux de réussir, s'adapte et fait naître un besoin que l'entreprise n'avait pas réellement identifié. Bien sur, il lui a fallu pratiquement deux mois pour devenir opérationnel avec quelques relâchements dans son comportement. A chaque fois le tuteur et le formateur étaient là pour redéfinir l'objectif du stage et traiter au mieux les difficultés personnelles du jeune. Finalement, l'entreprise propose un contrat de travail.

Ce ne sont que quelques exemples parmi d'autres qui montrent tout l'intérêt de notre métier et de l'alternance.

Dans ces cas, le formateur et la formation professionnelle apparaissent comme un lien utile et efficace entre les entreprises et ces jeunes en phase d'exclusion.

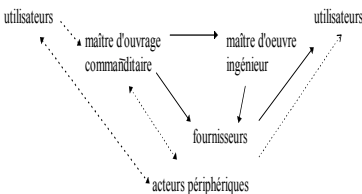
Pour une prise en compte des acteurs dans l'ingénierie en alternance

Pierre RIEBEN - Responsable pédagogique au CFFB-CNAM
Chargé de la conduite de projet

Dans leur fonctionnement, les dispositifs de formation en alternance remettent souvent en question les démarches d'ingénierie qui sont censées les élaborer ou améliorer leur fonctionnement, lorsque ces démarches sont basées principalement sur des logiques opératoires et un critère d'efficacité. En partant de l'ingénierie "traditionnelle" et de certaines de ses limites, nous envisagerons une autre voie pour conduire des ingénieries en alternance.

Les ingénieries "traditionnelles", centrées sur des logiques opératoires

On sait que l'alternance mobilise (au moins potentiellement) des acteurs très divers, aux intérêts eux-mêmes divers, qui interviennent dans des champs différents avec des niveaux de responsabilité qui ne sont pas nécessairement de même ordre. Et c'est ici que le bât blesse ! Dans une démarche d'ingénierie "traditionnelle", les principaux acteurs que l'on repère, ce sont avant tout ceux qui sont pris en compte de façon explicite, dans une relation hiérarchique, et que l'on peut schématiser de la manière suivante :



A savoir, un *maître d'ouvrage*, qui énonce une commande et la transmet à l'ingénieur qu'il a choisi. Cette commande signifie la prise en charge, par l'ingénieur, d'un problème, ancré dans un contexte précis et qui concerne un groupe d'acteurs (les "utilisateurs")⁽¹⁾. Il s'agit souvent de concevoir ou de transformer un dispositif de formation (mais aussi des outils de communication), en tous les cas de produire un objet qui va concourir à produire des compétences et qui sera, en phase opérationnelle, traité par des *fournisseurs* (soit des prestataires de formation généralement) pour les *utilisateurs* concernés. Ici, quelle que soit la nature du problème, dès lors qu'il est inscrit dans une commande (lettre de mission, cahier des charges, ...), l'ingénieur va construire évidemment sa réponse en fonction de cette commande. Autrement dit, l'ingénieur, dans le cadre des logiques d'action centrées sur l'opérateur, va prendre en charge le problème sans avoir à le réinterroger du point de vue des utilisateurs (sans même avoir mandat pour cela...). Et de nombreuses ingénieries sont conduites dans cet esprit-là ! L'ingénieur se trouve alors devant l'injonction suivante : devoir fournir une réponse *pour* des utilisateurs sans pouvoir assurer que cette réponse "réponde" à leurs problèmes (ou à leurs représentations du problème).

Les limites d'une telle logique d'ingénierie sont assez évidentes. Elles mettent en lumière les conditions très restrictives, qui

(1) Le problème peut concerner des pratiques, des modes de communication relatifs à ces pratiques, une organisation du travail, etc.

seraient nécessaires pour qu'une telle ingénierie soit effectivement opérationnelle. Il faut partir, tout d'abord, de l'hypothèse qu'une série d'actions puisse se dérouler sans qu'il y ait modification du scénario prévu à l'origine, c'est-à-dire sans que les acteurs qui interviennent successivement impriment leur marque dans l'action. Une telle logique d'ingénierie suppose également une stabilité du problème. Elle implique aussi une stabilité de la situation dans laquelle le problème a été repéré, ainsi qu'une stabilité du contexte qui a pu le susciter. Excluant ainsi les adaptations de plus en plus souvent exigées du contexte particulièrement évolutif que nous connaissons aujourd'hui. Elle présuppose enfin une uniformité des enjeux des acteurs. Pour mesurer les limites de ce postulat, il suffit de partir d'un exemple concret. Si on se situe dans le contexte d'un établissement de formation (de type CFA), on peut repérer au moins trois groupes d'*utilisateurs* différents⁽²⁾, à savoir : le formateur, le maître

d'apprentissage (ou le tuteur) et l'apprenti. Compte tenu que leurs champs d'intervention et leurs enjeux dans la formation en alternance sont différents, on peut en déduire que leurs enjeux dans une ingénierie vont être très probablement divergents, comme le tableau ci-dessous le montre.

Une autre logique d'ingénierie

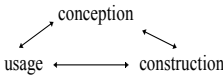
En termes d'incidences pour l'ingénieur, on dira alors que le problème qu'il doit traiter va consister moins à résoudre celui qui est déjà posé dans la commande que de connaître et de comprendre les différences de points de vue entre acteurs, c'est-à-dire à faire parler leurs enjeux. Mais il est évident aussi que cette connaissance et cette compréhension n'ont de sens que si elles sont partagées. Il ne s'agit pas en effet, pour l'ingénieur, de construire cette compréhension uniquement pour lui-même. L'ingénierie se situe alors en rupture avec les logiques d'action centrées strictement sur l'opéra-

	le champ d'intervention de l'acteur est situé dans	ses enjeux dans la formation en alternance	ses enjeux dans l'ingénierie
Maître d'apprentissage	le champ du travail ; l'environnement professionnel	à la fois - maître d'oeuvre de la formation - utilisateur des capacités / compétences que l'apprenti construit dans sa formation (l'apprenti est aussi un opérateur)	En ce sens, une ingénierie qui envisage à la fois - de reconnaître davantage sa responsabilité formative - de lui permettre d'utiliser davantage le travail de l'apprenti
Formateur	le champ pédagogique principalement ; le champ institutionnel de la formation (à travers les problèmes de certification / validation)	à la fois responsabilité sur - le développement d'une qualification par le jeune - la progression du jeune dans son apprentissage (développement cognitif)	En ce sens, une ingénierie qui assure - une maîtrise d'un processus pédagogique spécifique à l'alternance - une réussite à des examens - une insertion professionnelle de l'apprenti
Apprenti	à l'interface des champs pédagogique et professionnel (mais sans y occuper une position affirmée)	à la fois - apprendre - parvenir à s'affirmer dans un métier (plus prosaïquement : trouver du travail !)	Ce qui peut l'intéresser c'est une ingénierie qui concourt à lui permettre davantage d'affirmer / d'explicitier ses projets (perso / professionnel, d'apprendre)

(2) Si on excepte le commanditaire lui-même, qui est aussi un *utilisateur*, mais qui, de toutes les façons, est déjà l'acteur dont le rôle est le plus "visible" socialement.

toire. Cette transformation, on peut l'appréhender par le rapport au temps. Dans l'ingénierie traditionnelle, le rapport au temps comprend un fort clivage entre le temps privilégié (le temps premier) de l'ingénierie (temps de la conception) et celui des opérations *secondes*, qui sont considérées comme des applications de ce qui a été précédemment élaboré. Comme nous l'avons remarqué plus haut, des conditions de stabilité importantes sont requises pour qu'une telle démarche obtienne des résultats probants.

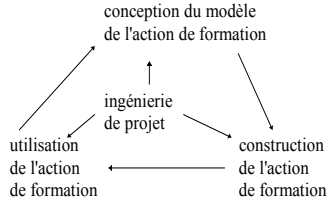
Dans l'ingénierie de projet constructiviste, le rapport au temps est bouleversé. Il s'agit d'envisager de façon conjointe trois phases :



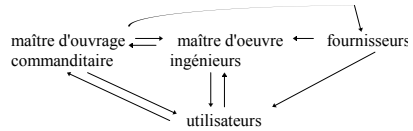
Ce qui permet également de rompre avec la division des responsabilités, définies dans des temps séparés. Et de traiter dans une même perspective les étapes de conception, de construction et de fonctionnement (d'usage)⁽³⁾. En projetant une forme de logique d'espace/temps continu, dans laquelle le futur serait anticipé au présent tout en se confrontant avec ce qui a été pensé, conçu ou utilisé. L'ingénierie d'une action de formation, dans une telle logique, se positionne à l'interface de ces trois phases. Le schéma

(3) Soit conception en fonction de l'usage (en fonction des utilisations passées, des pratiques en cours et des utilisations projetées) ; ce qui renvoie à une compréhension du problème. Soit conception en fonction de construction (et réciproquement) ; résolution du problème (ingénierie simultanée). Soit construction en fonction de l'utilisation ; couplage compréhension / résolution du problème.

qui en découle pourra alors être le suivant⁽⁴⁾ :



Les relations d'acteurs, dans cette ingénierie, quant à elles seront constituées par les interrelations qu'ils construiront entre eux, afin de permettre la concertation et la prise en compte de l'hétérogénéité des enjeux et présence.



(4) Schéma adapté de TERENCE, 1994, tome 4, Encyclopédie des ressources humaines, p. 175, qui permet de représenter, en les conciliant, l'exigence d'une progression linéaire en relation à la projection collective vers un objet commun et le développement de chacun des acteurs en rapport à l'appropriation singulière de cet objet commun.

La formation alternée dans le transport routier de marchandises : problématique et préconisations

Eliane BORGESY- Formatrice Coordinatrice
Base Transport-Logistique, CFPA Revin

Le Centre de Formation Professionnelle pour Adultes de Reithel est l'un des 11 centres AFPA dispensant des formations du secteur Transport-Logistique. Sur les 200 formateurs Transport-Logistique répartis sur le territoire national et ayant tous vécus une expérience réelle du métier qu'ils enseignent, 12 travaillent sur le site ardennais, dont une personne assure la fonction de coordinatrice de la base Transport-Logistique, sous la conduite d'un responsable de formation.

Les centres de formation du secteur Transport-Logistique peuvent s'appuyer sur une Direction Technique spécifique, dont la mission, nationale, est de relier en permanence la formation avec la profession, de concevoir et faire évoluer la formation en fonction des besoins des entreprises.

Dans ce cadre, les CFPA du secteur Transport-Logistique organisent des formations qualifiantes sanctionnées par un titre professionnel homologué par le Ministère du Travail, le Certificat de Formation Professionnel. Sont proposées également des formations "sur mesure", adaptées aux besoins spécifiques des entreprises. Le besoin d'une formation alternée s'impose, le CFPA intègre cette donnée à son dispositif pédagogique, et les formateurs Transport-Logistique font face aux spécificités de leur métier.

Des entreprises atomisées, un effectif salarié important dû à un nombre de conducteurs conséquent, une mobilité professionnelle forte, un secteur créateur d'emplois notamment de conduite, un niveau de formation faible mais une réelle volonté de qualification contractualisée, des embauches à durée déterminée, des obligations réglementaires n'intégrant pas de périodes d'alternance, sont autant de facteurs permettant un éclairage synthétique du milieu professionnel des transports routiers marchandises.

La connaissance du contexte du secteur transport routier de marchandises permet de mesurer la nécessité du besoin de formation, mais aussi le poids des contraintes qui pèsent sur la mise en place des formations en alternance.

La problématique de l'alternance par rapport au secteur du transport routier de marchandises

Pour mettre en place une formation alternée, il est nécessaire pour le formateur d'adapter ses méthodes selon le type de métier visé par la formation et de travailler en direction de chacune des parties concernées. Le montage d'une formation alternée doit prendre en compte les difficultés suivantes :

La nécessité de "vendre" l'idée de l'alternance

Le dénominateur commun des choix pour les postes sédentaires est la recherche de l'opérationnalité immédiate. Dès l'arrivée dans l'entreprise seront confiées les différentes tâches du poste. Une fois l'adaptation au poste réalisée, le salarié sera considéré comme opérationnel. L'utilité d'une formation en alternance, sans doute longue mais complète, devra être argumentée et démontrée par le formateur.

Le souci de planifier très tôt les périodes en entreprise, dans un fort climat de concurrence

Pour des postes du tertiaire-transport notamment, les entreprises sont fréquemment sollicitées pour des périodes en entreprises relatives, aussi bien à l'occasion de formations professionnelles que de formations initiales. Aussi, elles établissent souvent un "planning-stages", prévoyant ainsi sur l'année le nombre de stagiaires, l'affectation des tâches, les dates de réalisation des périodes en entreprise. Le formateur qui met en place une formation alternée doit donc programmer ses périodes au plus tôt, pour que les entreprises soient contactées dès le début de la formation, permettant ainsi d'intégrer le planning-stage de l'entreprise.

L'obligation de rassurer l'entreprise sur la confidentialité des informations collectées par les stagiaires

L'entreprise voit dans le stagiaire quelqu'un qui est susceptible de travailler avec ses concurrents. Dans le contexte actuel de la concurrence, les craintes que ne soient divulguées des informations commerciales stratégiques (noms des clients, caractéristiques des trafics, prix, qualité des services, ...) sont exacerbées. Le formateur doit convaincre l'entreprise en s'appuyant sur la neutralité et la réputation de l'organisme de formation, sur la confiance personnelle qu'il porte au stagiaire, sur le fait que la formation inclue, dans son contenu, l'obligation de discrétion et de secret professionnel.

Une préparation en amont

Le futur conducteur a tendance à contracter avec la première entreprise favorable, sans

prendre le temps et le recul nécessaire pour comparer plusieurs propositions afin de véritablement choisir son entreprise d'accueil. Il est alors fréquent que le bénéficiaire de la formation se trouve confronté à des activités qui ne correspondent pas à ses souhaits ni à ses objectifs. Par exemple un bénéficiaire dont le projet professionnel est de devenir conducteur Grand Routier International est accueilli au sein d'une entreprise de messagerie urbaine. En conséquence il est nécessaire que le formateur prépare précisément la recherche d'entreprise qu'entreprend le stagiaire. Son projet professionnel doit être clairement identifié. L'importance de la recherche doit être exposée au bénéficiaire et ce dernier doit être accompagné, suivi. Le formateur intervient en tant que guide et conseiller.

La nécessité d'une contractualisation des objectifs

La pratique nous révèle que le bénéficiaire de la formation risque de contracter avec une entreprise sans négocier les tâches qui lui seront confiées. Et ceci pour des raisons liées à la difficulté de négocier face à une entreprise, ou à la méconnaissance des risques existants. Son arrivée au sein de l'entreprise d'accueil peut alors être inopinée, non préparée, entraînant temps morts, hésitations, improvisations. Cette situation peut donc provoquer une mauvaise utilisation de ses capacités et nécessiter une régulation qui peut s'avérer délicate. Là aussi la présence du formateur au côté du stagiaire est nécessaire, elle se double d'une prise de contact formateur-tuteur ou de l'établissement d'un document présentant à l'entreprise les compétences de l'apprenant et les objectifs de la période en entreprise.

L'intégration par les salariés de l'entreprise

Lorsque le bénéficiaire de la formation est en application au sein de son entreprise d'accueil, il peut être confronté lui-même à un certain nombre de difficultés, pour lesquelles le formateur doit assurer une prévention et une régulation. Les salariés de l'entreprise voient parfois un stagiaire comme un agent porteur d'une compétence, jeune, performant et ambitieux, qui suscite des craintes pour les emplois existants. Le formateur doit alors avertir le stagiaire de ce risque et le préparer afin qu'il puisse l'affronter.

Une autre difficulté peut être induite de la précédente et nécessite là encore la vigilance du formateur : maintenir le cap des objectifs visés

La période en entreprise doit répondre à des objectifs déterminés : confronter l'image que le stagiaire se fait du métier à la réalité de l'entreprise ; mettre ses acquis en application en milieu professionnel ; intégrer méthodes, outils et culture de l'entreprise ; confirmer et affiner le projet professionnel. Elle ne doit pas être l'occasion pour l'entreprise de se décharger de ses tâches subalternes. Toutefois il arrive que l'entreprise profite de la présence du stagiaire pour lui confier un poste vacant. Ce dernier cas peut être positif dans la mesure où l'apprenant réalise concrètement sa pratique et bénéficie de la confiance de l'entreprise ; ceci peut être négatif dans la mesure où le poste occupé est trop restrictif par rapport à la formation et aux objectifs pédagogiques. Le formateur doit énoncer clairement les attentes de chacun et veiller à leur respect. Entreprise, stagiaire et formateur doivent trouver chacun des intérêts dans l'alternance.

Le retour d'entreprise

Que ce soit pour les métiers du tertiaire-transport ou pour les métiers de la route, l'expérience nous a montré que le retour d'une période en entreprise est toujours délicate.

Immergé en milieu professionnel, chargé de responsabilités pratiques, reconnu par les professionnels, satisfait par la réussite des tâches confiées, le bénéficiaire réintègre le Centre de Formation dans de nouvelles dispositions. Son retour est vécu comme un retour à l'apprentissage, une période suspensive avant de se retrouver à nouveau face aux réalités concrètes de l'entreprise. Valorisé par son expérience positive, il éprouve quelques difficultés à admettre la nécessité de continuer sa formation. Quelques jours sont alors nécessaires pour lui permettre de se repositionner au coeur de la formation. Le formateur doit faire preuve de compréhension et surtout il lui est nécessaire de communiquer avec le stagiaire, de lui faire exprimer tout son vécu en entreprise, de l'amener à formuler les aspects négatifs comme les aspects positifs, de l'aider à synthétiser son expérience et à faire émerger toute la didactique de l'alternance. Au CFPA, cette écoute du bénéficiaire est toujours réalisée par le formateur bien sûr, mais parfois aussi par le psychologue du travail qui est en charge du suivi psychopédagogique de la formation.

Le stagiaire qui a ainsi pu s'exprimer est alors plus motivé, non seulement par la perspective plus concrète d'un emploi, mais aussi parce qu'il a envie de continuer son évolution positive et reconnue comme telle.

Une alternance pertinente

Pour les métiers de la route notamment, le formateur doit être particulièrement vigilant.

Les périodes en entreprise des conducteurs en formation ne sont réellement adaptées à la formation que si les stagiaires sont déjà titulaires d'au moins un permis de conduire Poids Lourd. En effet, à quelles tâches peut être affecté un conducteur-apprenti s'il n'est pas titulaire d'un permis de conduire utilisable dans l'entreprise ? Il ne peut envisager au mieux qu'un poste d'assistant-conducteur, contraint à partager les éventuelles tâches de manutention, mais à rester passif sur le siège passager du camion durant tout le parcours. Cette passivité n'est guère motivante si elle perdure plus de quelques jours, d'autant plus lorsque le projet professionnel est centré sur la Grande Route ! L'alternance risque alors de perdre son objectif principal qui est de découvrir et d'intégrer la pratique, d'appliquer l'apprentissage. Il est donc compréhensible qu'une des difficultés de l'alternance dans la formation de conducteur consiste à intégrer une période en entreprise efficace, donc programmée après l'obtention d'un des permis de conduire un véhicule lourd. Ceci explique l'articulation de la formation initiale AFPA, intégrant les périodes en entreprise après l'obtention du premier permis lourd. Pour les métiers du transport, le formateur doit faire face à l'organisation et aux besoins opérationnels de l'entreprise et le formateur doit travailler le facteur "confiance" nécessaire à l'entreprise. Il doit aussi préparer le bénéficiaire au plus vite et l'accompagner tout au long de la formation, aussi bien en Centre qu'en Entreprise, et rester en permanence vigilant sur l'atteinte des objectifs.

Une spécificité caractéristique

Le secteur des transports routiers a ceci de particulier : le métier de conducteur nécessite non seulement l'obtention du permis de conduire, outil indispensable à l'exercice de la profession, mais aussi une qualification professionnelle spécifique.

Le permis de conduire

Le Ministère des Transports délègue au Service de la Formation du Conducteur, la délivrance de plusieurs types de permis :

- Le permis B permettant la conduite d'un véhicule léger.
- Le permis C permettant la conduite d'un véhicule lourd isolé.
- Le permis EC permettant la conduite d'un ensemble de véhicules lourds articulés.
- Le permis D permettant la conduite d'un véhicule de transport de personnes (car et bus).

La possession du permis B est un préalable obligatoire pour s'inscrire dans une démarche d'obtention du permis D ou celui du permis C ; la possession du permis C est obligatoire pour tenter le passage du permis EC. Aucune équivalence entre ces permis n'existe.

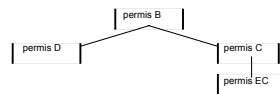


Tableau 1-1)- Evolution du nombre de permis de conduire "Lourd" (C et EC) délivrés - Source : Direction de la Sécurité et de la Circulation Routières

	1985	1990	1995
Unités C et EC	34 499	43 034	34 258

La qualification professionnelle

A la suite notamment du rapport Dobias, qui pointait les méconnaissances et les inapplicabilités des réglementations liées à

la sécurité dans le transport routier, le secteur des transports a contracté avec l'Etat un Contrat de Progrès en 1994.

Ce contrat débouche sur l'obligation de formation professionnelle initiale (F.I.M.O.) et continue (F.C.O.S.) pour tout conducteur routier employé au sein d'une entreprise de transport public de marchandises. Cette formation professionnelle obligatoire a vocation à s'étendre prochainement au secteur du transport de personnes ainsi qu'aux transports privés (transports effectués par les industriels de leurs propres marchandises).

La Formation Initiale Minimum Obligatoire (FIMO) est obtenue soit par un stage de formation de 156 heures minimum (stage organisé par un organisme de formation agréé par le Ministère des Transports) soit par l'exercice continu du métier.

La Formation Continue Obligatoire de Sécurité s'organise sur 24 heures et se dispense par les mêmes organismes agréés. Elle doit être suivie par les conducteurs tous les 5 ans.

Cette obligation amène bien évidemment un accroissement quantitatif des formations professionnelles. Par contre, elle n'ouvre pas la voie à l'alternance, ne l'incluant ni au niveau des permis de conduire, ni au niveau des FIMO. Toutefois, pour répondre aux besoins actuels tant des entreprises que des salariés, l'AFPA et certains de ses partenaires financeurs des formations intègrent l'alternance au sein de la FIMO. Là, l'alternance peut s'appliquer pleinement, périodes en Centre et périodes en Entreprise à parts égales.

Une telle configuration pour la FIMO se révèle très positive pour toutes les parties engagées. En effet, ne s'adressant qu'aux bénéficiaires déjà titulaires d'un permis de

conduire mais n'ayant ni qualification professionnelle ni expérience professionnelle significative, les périodes en entreprise portent une réelle utilité : le stagiaire peut pratiquer réglementairement la conduite d'un véhicule puisqu'il est titulaire de son permis de conduire un poids lourd, tout en acquérant la pratique de l'entreprise et la professionnalisation sur le terrain. L'entreprise participe à la formation et permet une application active. Une bonne proportion des entreprises d'accueil offre un contrat de travail au stagiaire qu'elles ont accueilli.

Les préconisations dégagées sur l'expérience du CFPA

Les difficultés rencontrées par la mise en place de formations en alternance dans le secteur des transports routiers viennent d'être listées précédemment. Ce sont celles que l'équipe des formateurs Transport-Logistique de Champagne-Ardenne a fait émerger. Cette liste n'est bien entendu en aucun cas exhaustive mais elle semble confirmée par d'autres collègues et correspondre aux réalités quotidiennes du terrain.

Notre dispositif de formation a bien intégré les contraintes en s'y adaptant au mieux.

Un certain nombre de préconisations peuvent être dégagées :

L'alternance doit être adaptée selon les métiers, dans sa durée et son rythme : dans la durée globale des périodes en entreprise, dans son découpage, dans la durée de chaque session, dans son cadencement,... Une première période courte d'observation peut précéder des périodes d'application ; au contraire un premier temps de pratique peut être suivi de périodes de synthèse ; de multiples périodes courtes et fréquentes

peuvent se révéler aussi pertinentes que quelques périodes plus longues ; etc.

L'introduction de l'alternance nécessite une sérieuse préparation ; les formateurs doivent eux aussi bénéficier d'un appui constant. Ils ont besoin d'être outillés. Des outils pédagogiques et administratifs, d'utilisation facile et adaptable, doivent être conçus et intégrés au sein d'une procédure bien cadrée.

L'équipe pédagogique de Rethel utilise une procédure de suivi de l'alternance clairement déterminée et matérialisée par des documents :

- Jeu d'outils pour le stagiaire : feuille de contact avec les entreprises ; descriptif de la formation, des objectifs de la période en milieu professionnel et des compétences à mettre en oeuvre ; lettre d'accompagnement de l'organisme de formation ; rapport à réaliser sur la période en entreprise ; etc.
- Jeu d'outils pour l'entreprise : descriptif de la formation, des objectifs de la période en milieu professionnel et des compétences à mettre en oeuvre ; bilan à réaliser sur la période en entreprise ; etc.
- jeu d'outils pour le formateur : guide de contacts téléphoniques ; guide de visites en entreprise ; fiche de suivi des périodes en milieu professionnel ; rapport à réaliser sur la période en entreprise ; etc.

La préparation du formateur lui permet de mieux adapter sa formation alternée et de mieux maîtriser l'atteinte des objectifs des périodes en entreprise.

Il est utile d'informer les stagiaires au plus tôt, si possible en amont même de la formation. Par exemple, au CFPA de Rethel, une journée d'information-motivation est organisée un mois avant le début de l'entrée en formation. Cette journée permet la présenta-

tion au futur formé non seulement du dispositif pédagogique qu'il va intégrer, mais aussi du milieu professionnel auquel il est destiné et de l'organisation de l'alternance.

Les bénéficiaires doivent être préparés et accompagnés tout au long de leur parcours, jusqu'à l'insertion professionnelle. Des modules de Technique de Recherche d'Entreprise doivent être positionnés et le suivi de l'intégration professionnelle doit se faire en transversal tout au long de la formation. Il est important que le formateur soit présent pendant les périodes en entreprise par un suivi permanent et actif en collaboration avec le tuteur (contacts téléphoniques, visites en entreprise,...). Le temps de présence en entreprise doit être considéré non pas comme un temps d'absence de la formation, mais bel et bien comme un temps de formation à part entière, pour lequel le formateur a tout son rôle à jouer, même si la présence physique du stagiaire lui échappe.

Période en centre de formation et période en entreprise ne doivent pas être antagonistes. L'AFPA a choisi de calquer sa formation au plus près du milieu professionnel : les formateurs sont des professionnels confirmés, les ressources et outils pédagogiques sont sans cesse renouvelés pour correspondre aux évolutions du marché, la méthode pédagogique favorise largement la pratique professionnelle et le développement du savoir-être. L'exemple des formations tertiaires du transport du CFPA de Rethel en est une illustration. Les formateurs se sont engagés dans la démarche de l'alternance et aussi dans une démarche de formation active : le fil rouge des formations est constitué de mini-entreprises que créent, organisent, gèrent et exploitent les

apprenants. Cette situation de simulation permet la mixité des participants (agents d'exécution, cadres,...) telle qu'ils la rencontrent en entreprises, l'appropriation des pratiques professionnelles en cours et le développement notable de compétences comportementales et transversales (autonomie, adaptation, relationnel, implication personnelle, ...).

Grâce à l'application de ces préconisations, la mise en place d'une formation alternée dans le secteur du transport routier n'a en fait engendré que peu de difficultés dans les CFP. Les formateurs sont unanimes à ce sujet.

Le secteur des transports routiers de marchandises présente des spécificités que les formateurs s'emploient à adapter pour y intégrer la formation en alternance.

Nous constatons qu'une entreprise qui fait le choix de ce type d'organisation en partenariat avec un organisme de formation, afin de faciliter une meilleure adéquation Formation/Emploi, devient rapidement convaincue de son intérêt. L'articulation Centre de Formation/Entreprise permet d'accueillir et de recruter du personnel qualifié qui s'inscrit dans la culture de l'entreprise.

L'intérêt de la méthode pour le bénéficiaire n'est plus à démontrer : meilleure intégration à l'entreprise, meilleure insertion, meilleure efficacité de la formation.

Quant au formateur, il maintient le contact permanent avec sa profession, tisse un réseau relationnel professionnel, facilite l'évolution de son dispositif pédagogique, favorise la réussite des bénéficiaires.

Transport routier de marchandises - Contexte professionnel

Un secteur en plein essor

Depuis une dizaine d'années, le secteur du Transport Routier de Marchandises a connu de profondes mutations internes et d'importants transferts d'activités : du transport pour compte propre au transport pour compte d'autrui (remplacement par les industriels de leurs parcs routiers propres par le recours aux transporteurs) ; des entreprises publiques vers le privé ; du ferroviaire vers la route ; mondialisation des échanges élargissant les zones géographiques des transports vers des territoires européens et au-delà. Partage du marché des transports par les différents modes (source DTT95)

Route	Fer	Fleuve	Océoducs
74 %	16 %	2 %	8 %

L'emploi dans le secteur TRM

Une des caractéristiques du secteur est l'atomisation des entreprises : de nombreuses petites entreprises, très peu de grosses. Nombre d'entreprises TRM selon la taille de l'entreprise (source EAE-SES):

1994	nombre	%
0 à 5 salariés	28 330	86 %
6 à 49 salariés	3 819	12 %
+ de 50 salariés	632	1,9 %
Total	32 781	100 %

Le secteur représente des effectifs salariés importants : l'emploi dans le secteur Transport - (source DTT-1995)

Ensemble de l'Economie	22 326 000 emplois	100 %
Ensemble de Transports Terrestres	800 000 emplois	3,6 %
Transports routiers	435 000 emplois	2 %
Transports Routiers Marchandises	262 007 emplois	1,2 %
dont non salariés	26 902	
dont salariés	235 105	

L'emploi salarié dans le TRM selon la taille de l'entreprise - (source DTT-1995)

1995	nombre	%
0 à 9 salariés	79 167	30 %
10 à 50 salariés	96 556	37 %
50 salariés et plus	86 284	33 %
Total	262 007	100 %

Principalement grâce au nombre conséquent de conducteurs

Structure des emplois dans le TRM - 1994

Conducteur	75,1 %
Sédentaire	24,9 %
Total	100 %

Le TRM est un secteur jeune - Pyramide des âges des salariés dans le TRM en 92 (source : enquête emploi INSEE)

	- de 25 ans	25 à 39 ans	40 à 49 ans	50 ans et +	ensemble
TRM	7,5 %	55,5 %	24,5 %	12 %	100 %

Dans le TRM, la mobilité est forte :

- 17 % des salariés y ont moins de 1 an d'ancienneté dans l'entreprise, contre 6 % dans le secteur de l'Industrie
- l'ancienneté moyenne des conducteurs dans l'entreprise est de 5 ans
- dans les entreprises de + de 50 salariés, le taux de sortie est de 30 %, le taux d'entrée de 40 %
- l'utilisation des C.D.D. est importante : 70 % des embauches depuis 3 ans

Le TRM est un secteur créateur d'emplois :

- + 3,9 % de 1986 à 1992
- + 1 % par an de 1992 à 1995, contre 0 % pour l'ensemble de l'économie,
et + 0,8 % pour l'ensemble des services
- + 3,5 % pour la seule année 1995
- + de 9 000 emplois ont été créés en 1995 par la branche Transports Routiers (marchandises et voyageurs) ;

un chiffre équivalent est attendu pour 1996

Les créations d'emplois concernent surtout les conducteurs de zone longue, c'est à dire effectuant de grandes distances nationales :

- conducteurs zone longue (grandes distances) : + 5,5 % en 1995
- conducteurs zone courte (courtes distances) : + 2 % en 1995
- salariés sédentaires du TRM : + 1 % en 1995

La formation dans le secteur du TRM

Le niveau de formation dans le secteur est faible :

- 13 % des salariés ont au moins le Baccalauréat, contre 30 % dans l'ensemble de l'économie
- 40 % des salariés sont sans formation initiale, contre 31 % dans l'ensemble de l'économie

Ce constat est dû en grande partie à la forte proportion des ouvriers, notamment celle des conducteurs. Selon une enquête de l'INRETS en 1993,

- 47 % des conducteurs et
- 33 % des employés ont un niveau inférieur ou égal au Certificat d'Etudes Primaires

Répartition des salariés selon diplôme (source INSEE 1994)

	BAC +	BAC	CAP-BEP	BEPC	aucun diplôme
Total					
Transport routier	5,7	6,8	40,8	7,6	39,1
Transport	10,7	11,1	37,2	9,2	31,9
économie	19,3	11,8	30,4	7,8	30,8

C'est pourquoi les partenaires sociaux et les pouvoirs publics se sont engagés dans un effort de qualification.

On estime à 9 000 les jeunes formés au métier de conducteur routier en 1995 :

- 3 200 jeunes ont obtenu un CAP ou un BEP
- 4 600 adultes formés par l'AFPA ont obtenu un C.F.P. Conducteur
- + les formations de l'Armée

Effort de formation du secteur TRM :

- 1,5 % de la masse salariale (plancher légal) pour les entreprises de - 50 salariés
- + de 2 % pour les entreprises de + 50 salariés

L'effort de formation profite relativement moins aux ouvriers, donc aux conducteurs : 24 % des stagiaires du secteur sont ouvriers

Le contrat de Progrès du secteur

- L'accord du 28/12/94 donne naissance à un organisme professionnel collecteur agréé (OPCA Transport) chargé principalement de la collecte et de la mutualisation des fonds versés par les entreprises au titre de la formation en alternance.
- L'accord-cadre du 20/01/95 institue une Formation Initiale Minimum Obligatoire (FIMO) et une Formation Continue Obligatoire de Sécurité (FCOS) pour les conducteurs.

Adjoint Chef de Silo 1997

André JORQUERA - Formateur au CRFPS de Reims

La région Champagne Ardenne compte un nombre important de coopératives agricoles. La réforme de la PAC (Politique Agricole Commune) en 1992 a déclenché au niveau national un mouvement de concentration des coopératives. Dans notre région, ce phénomène est anticipé et Champagne Céréales naît en 1991, issue de la fusion de neuf coopératives de la région. Elle devient le premier collecteur européen.

Cette fusion s'est accompagnée d'une charte de mobilité interne assortie de compensations salariales diverses. Cette charte a été globalement un succès. C'est-à-dire que, finalement, Champagne Céréales a peu utilisé les mesures d'âge (préretraite, etc...).

En 1992, le CRFPS (Comité Régional de Formation et de Promotion Sociale) et la FFCAT (Fédération Française des Coopératives Agricoles de Premières Transformations) conduisent conjointement un programme intitulé Chef de Silo. Champagne Céréales et d'autres coopératives participent à ce programme.

Aujourd'hui, le groupe Champagne Céréales représente 10 500 adhérents, 1 550 collaborateurs, 6,5 milliards de francs de CA annuel, des filiales : meunerie (troisième meunier français), malterie (troisième malteur mondial), maïserie et diverses autres participations. En 1997, Champagne Céréales souhaite renforcer ses équipes de terrain. Il est demandé au CRFPS de reprendre le dossier : Ecole de Chef de Silo.

Pourquoi Adjoint Chef de Silo 1997 ?

Le métier

Le programme doit répondre à un objectif de gestion prévisionnelle des emplois à un horizon de trois à cinq ans. Les personnes engagées dans le dispositif doivent pouvoir remplacer les opérationnels au moment du départ en retraite de ces derniers.

L'enjeu de ce poste est essentiel : c'est un métier de contact et un métier de savoir-faire. Bien que les principes de pilotage des installations demeurent constants (thermie, ventilation, séchage, etc...), il n'existe pas deux installations qui se conduisent de la même façon. Les installations peuvent être analogues, elles ne sont jamais identiques. Le chef de silo garantit leur sécurité.

Surtout, le chef de silo reste le premier contact avec les agriculteurs. C'est l'interface sur le plan technique entre la coopérative et ses adhérents. Son rôle prend un relief particulier par rapport à l'évolution du monde agricole.

L'objectif de tenir ce type de poste à 3 ou 5 ans justifie la mise en oeuvre de moyens importants car les risques de placer des personnes en situation d'échec existent.

La construction d'adjoint chef de silo 1997 repose sur deux constats

Première observation :

Les savoir-faire pèsent fortement sur les critères de réussite dans le poste. En conséquence, l'évaluation de la formation

devra intégrer ces éléments de pratiques professionnelles pour être pertinente (c'est à dire, évaluer le degré d'atteinte de l'objectif principal : la capacité à terme à tenir le poste de chef de silo.)

Les tests ou les mises en situation réalisables en salle, ou les diplômes obtenus nous renseignent sur les acquis des stagiaires en terme de connaissances. Pour le comportement dans l'entreprise et notamment l'acquisition de savoir-faire, la confrontation au terrain et l'entraînement s'avèrent indispensables. Nous devons organiser et encadrer cette confrontation.

Une formation en alternance concilie remarquablement ces deux dimensions.

Le programme réalisé en 1992 apporte plusieurs enseignements qu'il convient de capitaliser.

Deuxième observation :

La formation en alternance ne donne pas forcément une garantie de résultat.

En effet tous les stagiaires recrutés à l'époque par l'entreprise ne sont pas tous aujourd'hui chef de silo. Nous devons réécrire les objectifs pour mieux définir le métier cible atteignable. C'est une des conditions de la crédibilité du nouveau programme.

C'est pourquoi, celui-ci s'intitule Adjoint chef de silo 1997.

Le projet de l'entreprise a été défini par elle-même.

Pour éviter des situations d'échecs personnels ultérieures, il devient donc nécessaire de vérifier les aptitudes et les motivations des candidats.

Il est donc impératif que les candidats aient

construit une motivation claire pour le métier.

Le recrutement est une démarche d'informations complètes et réciproques qui engage les décideurs de l'entreprise. Ce dernier point est très important car il permet d'introduire le suivi des stagiaires sur un mode positif et individualisé pour chaque décideur (qui sera aussi le tuteur). A ce stade les cadres responsables disposent de points de vigilance qui pourront être exploités plus tard, pendant le déroulement du dispositif de formation. Autrement dit, nous introduisons le tutorat comme un outil de management.

Le programme :

Objectif : Adjoint chef de silo vise à former pour le compte de Champagne Céréales des personnes capables de tenir le poste de Chef de Silo à 3 ou 5 ans.

Architecture : Neuf cents heures en centre de formation sur une année, avec les 4/5ème de la formation réalisés avant moisson et le dernier cinquième pour régulation, réalisé après moisson.

Partenaires : deux organismes de formation :

- Le CRFPS (Comité Régional de Formation et de Promotion Sociale) organisme de formation généraliste fortement implanté dans le secteur agricole de Champagne Ardenne.
- La FFCAT (Fédération Française des Coopératives Agricoles et de Premières Transformations) référent national en matière de stockage et de traitement du grain.

L'ANPE (Antenne Industries Agro-alimentaires) et l'APECITA.

Les financeurs :

- OPCA2 (Organisme Paritaire Collecteur Agréé pour les Organisations Professionnelles et les Coopératives Agricoles).
- Région Champagne Ardenne.
- Champagne Céréales.

Notre approche de la mission des tuteurs

Jusqu'en janvier 1997, nous avons validé, avec l'entreprise, l'objectif principal, les descriptions de postes (afin de disposer d'un substitut acceptable à un référentiel). Nous avons validé également avec elle les objectifs opérationnels de la formation, qui ont ensuite été déclinés en objectifs pédagogiques des modules proposés.

Ce travail conjoint de propositions/validations se prolonge dans la démarche de recrutement. La relation devient professionnelle.

Sur le plan pratique, quatre tuteurs ont été désignés par l'entreprise. Il s'agit de N+3 par rapport aux stagiaires et ils ont participé au recrutement.

En fait, sur le terrain, le suivi est délégué au N+2. Chaque N+2 suit donc un ou deux stagiaires sur certains aspects du poste cible.

Enfin, au quotidien, les stagiaires participent à l'activité avec leurs N+1, qui les suivent sur les autres aspects du métier.

Finalement nous nous trouvons dans une situation où l'information nécessaire à l'évaluation, telle que nous la concevons, se présente comme composite.

En effet, l'évaluation comporte trois termes qui d'ailleurs ne sont pas dans des relations symétriques : entreprise, stagiaire et, ici, dispositif de formation. Pour des raisons méthodologiques et déontologiques évidentes, les acteurs doivent donc disposer

d'une information aussi fiable, objective et complète que possible de façon à éviter les situations d'échec (entreprise ou stagiaire). Il s'agira donc de recueillir ces informations de façon à vérifier que le D.D.F. répond aux objectifs et qu'il continue d'y répondre.

Première difficulté : le transfert des savoir-faire.

D'abord, nous avons pris en compte certaines spécificités de Champagne Céréales. Rappelons qu'il s'agit d'une entreprise attractive : elle accueille régulièrement des stagiaires écoles.

Mais surtout, Champagne Céréales recrute massivement des saisonniers (environ 400 pendant les moissons). Ce personnel temporaire doit être rapidement opérationnel sur les installations. Il est encadré et formé par les N+1 de nos stagiaires. L'entreprise dispose donc a priori d'une compétence sur le tutorat à ce niveau puisque le transfert de savoir-faire entre effectivement dans le cadre des missions habituelles.

Toutefois, nous nous sommes donnés un mode d'évaluation qualitatif pour argumenter un développement ultérieur sur la fonction de tuteur.

Nous avons mis en place une méthode d'audit de pratique. Le principe demeure assez pratique mais requiert un certain savoir-faire des organismes de formation pour sa mise en oeuvre.

Il s'agit simplement d'un système de comparaisons systématiques.

A partir d'un système croisé, de grilles de positionnements construites sur la base de fiches de poste de l'entreprise (déjà utilisées pour le recrutement), nous réalisons des profils de compétences du métier de chef de

silo. Ces profils peuvent être collectifs (synthèse de groupe) ou individuels (adaptation des parcours de chaque stagiaire).

Ces profils nous permettent donc de formuler des hypothèses sur la façon dont les stagiaires s'approprient la formation. Ces hypothèses concernent aussi la façon dont les stagiaires bénéficient de l'alternance. Pour vérifier ces hypothèses, les tests (examens et mises en situation) constituent un premier moyen.

Le second moyen consiste à compléter les observations recueillies avec les avis des correspondants de l'entreprise sur la base des grilles dont nous avons parlé précédemment.

D'une part, un premier rapport d'évaluation intermédiaire est transmis à l'entreprise avant moisson (juin 1997). Ce document et les résultats des tests permettent d'argumenter des propositions pour des actions correctives.

D'autre part, une proposition de réunions de travail dans le cadre du protocole que nous avons défini est soumise aux N+3. Ils ont participé au recrutement et connaissent notre approche. La proposition agréée.

De ces réunions avec l'ensemble des acteurs de l'entreprise, il ressort une demande d'informations plus précises sur les contenus afin que les stagiaires mettent plus facilement en oeuvre les concepts étudiés.

Une réflexion s'engage sur la fonction de tutorat qui pourra sans doute être développée dans le cadre de prochaines actions.

Où en est Adjoint Chef de Silo 1997 ?

Le 27 novembre, la période en centre s'achève.

Champagne Céréales a informé les quinze

stagiaires de son intention de les embaucher.

Nous comptons vérifier que l'objectif principal sera bien atteint à 3 ou 5 ans.

Nous avons engagé une réflexion constructive sur le travail de suivi bien que le système de tutorat reste perfectible.

Par exemple, notre système d'audit de pratique reste qualitatif (bien qu'une analyse statistique puisse être envisagée). Il convient donc de rester extrêmement modeste à ce sujet car l'évaluation n'est pas terminée. Il me semble que cette opération, qui paraît aujourd'hui bien engagée, mérite d'être analysée dans la façon de suivre le projet sans le contraindre. En effet, nous reconnaissons une compétence formatrice à l'entreprise. Du même coup et réciproquement notre relation, déjà évoquée précédemment, avec elle devient davantage professionnelle. Ce qui autorise une certaine perméabilité entre deux univers parfois opposés du savoir et de l'agir parce que, finalement, nous argumentons que la formation peut agir et que l'entreprise peut savoir. Cette sorte de dialectique permettra peut-être de passer par-dessus certains vieux clichés dans l'intérêt partagé des stagiaires et de l'entreprise.

André JORQUERA

Je suis Psychologue du Travail (Paris V) et diplômé de l'Institut d'Administration des Entreprises de Paris I (Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises ou CAAE).

Au service de la Fonction Formation depuis 1990, l'expérience acquise sur des sites industriels (Alcatel, Epeda Bertrand, Faure Automobile, Ciment français...) m'a permis de développer une démarche pragmatique très centrée sur des objectifs métiers. Depuis 1994, je développe cette approche au sein du CRFPS en l'adaptant à la taille des entreprises qui nous font confiance dans des actions transversales (cycle Agromanager) ou spécifiques (Programme Adjoint Chef de Silo 1997).

Le CRFPS est une organisation professionnelle agricole spécialisée dans le domaine de la formation continue en Champagne Ardenne.

Il intervient depuis 1969 auprès des publics de la profession agricole régionale : exploitants, administrateurs des organisations agricoles, et salariés.

Il regroupe une équipe pluridisciplinaire permanente d'une dizaine de salariés et entretient des partenariats avec d'autres acteurs régionaux : Université de Reims (cycle décideurs), ESC de Reims (Agromanager) ou nationaux comme la FFCAT (Fédération Française des Coopératives Agricoles et de Transformations).

Donner sens à un système complexe

Pascal LEJEUNE - Directeur
CFA du Bâtiment Pont-Sainte Marie

Un système complexe

Un dispositif de formation alterné tel que l'apprentissage dans le Bâtiment et les Travaux Publics, par définition, se décline au moins en deux lieux de production de savoirs, de savoir-faire : l'entreprise et le centre de formation, avec pour chacun ses acteurs propres, l'apprenti étant au centre de cette relation.

Mais, même au temps où le travail était le paramètre principal de l'intégration sociale, on a sans doute trop réduit l'alternance à cette simple dichotomie : savoirs de la pratique propre à l'entreprise et savoirs théoriques apanage du Centre de Formation.

En effet, si le formateur en centre et le tuteur en entreprise n'agissent pas dans le même champ, ils interviennent tous deux auprès d'une seule et même personne : le formé, l'apprenti. C'est ce dernier qui catalyse en lui les pratiques de l'alternance et qui assure la cohérence d'un système qui ne peut fonctionner sans l'élaboration d'un partenariat formatif, d'une stratégie de formation alternée Apprenti-Tuteur-Formateur.

Un dispositif de formation alterné se situe bien évidemment dans un environnement : en ce qui nous concerne la branche professionnelle du BTP ; dans un secteur géographique précis : la Champagne Ardenne, l'Aube.

Il est donc nécessaire de prendre en compte les différents acteurs prescripteurs, producteurs, contrôleurs, financeurs, agissant à des degrés divers sur le dispositif.

Le dispositif ne peut pas être considéré

comme autonome, déconnecté de tout environnement. "Sa nature ne peut être saisie pleinement qu'en liaison avec les autres faits sociaux qui interviennent dans la structure, le fonctionnement et l'évolution de la société" comme le souligne Marcel LESNE⁽¹⁾. Dans cette perspective d'une totalité solidaire des phénomènes sociaux, les faits de formation ne sont pas que des faits pédagogiques, ce sont parmi d'autres et en relation avec eux, des faits sociaux se déroulant sous des formes instituées, enracinées dans l'histoire et qui, fonction du tout social y remplissent différentes fonctions. Ce sont même, en utilisant ici une notion forgée par Marcel MAUSS⁽²⁾, des faits sociaux totaux.

Car ils sont aussi, comme l'expliquent MAUSS et LESNE :

Des faits juridiques : textes et réglementation organisant et structurant la formation en alternance.

Des faits économiques se traduisant par l'existence de crédits affectés à la formation, par les relations plus ou moins directes entre formation et emploi, qualifications et développement économique.

Des faits politiques, illustrés par les choix d'actions effectués par les différents sujets collectifs de la formation et affectant les types de formation, le choix des publics concernés en fonction de conjonctures socio-économiques générales ou particulières.

(1) LESNE M. " Lire les pratiques de formation d'adultes" Paris Edilig, 1986.

(2) MAUSS M. "Sociologie et anthropologie" Paris, PUF, 1950.

Des faits idéologiques, car dans les activités de chacun des agents individuels ou des sujets collectifs de la formation, interviennent des conceptions de l'homme et de la société, des systèmes de valeurs, jouant un rôle certain dans les attitudes et les comportements à l'égard de la formation.

Des faits morphologiques enfin, car ils se déroulent dans des lieux matériels dessinant une carte de l'offre de formation et des points occasionnels ou permanents de concentration de jeunes en formation.

Au cours d'un processus de formation, dans son élaboration, sa réalisation et son évaluation, l'intervention d'agents ou de groupes sociaux apparaît plus nettement, bien qu'elle ne soit pas toujours "vue" : commanditaires, responsables, partenaires sociaux, formateurs dans la diversité de leurs statuts... Ce processus est ainsi soumis à l'influence de facteurs sociaux intégrant les diverses conditions démographiques, économiques, techniques, politiques de la vie sociale.

Ainsi ne peut-on comprendre les faits de formation sans les rapporter à la complexité des faits sociaux de toute nature, dont l'agencement et le mouvement donnent indications et explications sur le fait que l'on veut appréhender.

" Le tout explique les parties ".

C'est ainsi, de par cette notion de totalité, qu'un dispositif de formation alterné peut être assimilé à un système tel que le définit L. Von BERTALANFFY dans la théorie générale des systèmes⁽³⁾. Un système étant un ensemble d'éléments distincts qui réagissent les uns sur les autres en fonction

d'un but déterminé.

Chaque système constitue donc une totalité, c'est à dire un ensemble cohérent et indivisible, susceptible d'être distingué dans son environnement. Cette totalité étant une totalité organisée ; l'organisation résultant de l'interaction dynamique et réciproque de ses différents éléments constitutifs.

Une action de formation ne peut pas être considérée seulement comme le produit de l'activité d'un ensemble de personnes avec leurs objectifs et leurs caractéristiques propres, mais doit être traitée comme un système, c'est à dire comme un ensemble qui possède un degré de complexité plus grand que les parties qui le constituent, en raison des relations qui unissent ces parties. Tout système est défini par ses composants, c'est à dire à la fois par ses éléments constitutifs et par leurs interrelations.

Cette notion de "Système" va permettre aux acteurs qui, de par la nature des faits éducatifs, travaillent dans une situation complexe, de la décrire, de percevoir le cas échéant les dysfonctionnements, de prendre en compte les différents niveaux de la réalité sociale et/ou institutionnelle.

Traiter un dispositif de formation alterné comme un système, c'est mettre en évidence deux phénomènes totalement différents, sinon contradictoires. C'est à dire, d'une part, que cette action de formation constitue un tout cohérent dont tous les éléments s'enchaînent et se déterminent mutuellement et c'est affirmer, d'autre part, qu'elle ne peut être analysée isolément, qu'elle est en relation avec d'autres actions, d'autres niveaux. C'est donc affirmer qu'il n'y a pas de système clos et autonome, mais que toute situation pédagogique, toute

(3) VON BERTALANFFY L. Théorie générale des systèmes, Paris, Dunod, 1973.

action de formation doit être considérée comme un sous-système plus vaste, ou comme un niveau d'analyse déterminé par l'approche adaptée et qui ne saurait donc constituer en soi une réalité indépendante.

C'est pourquoi il est nécessaire d'analyser les relations du sous-système à d'autres niveaux du système afin de mettre au jour les relations d'appartenance et/ou les relations de dépendance.

Nous distinguerons cinq ressources fondamentales : le travail, les moyens financiers, les espaces, le temps et les moyens d'enseignement. Ces cinq ressources étant en relation entre elles :

Le Travail correspond à l'ensemble des activités des intervenants dans le processus de formation. Ce terme d'intervenant recouvre au moins quatre catégories de personnes :

1 - Les formateurs (un système de formation alternée comprend des formateurs en entreprise et des formateurs en centre de formation).

2 - Les formés.

3 - Les agents pédagogiques : c'est à dire l'ensemble des personnes qui, à titre divers, interviennent dans le fonctionnement de l'action de formation (par exemple, le personnel chargé de la gestion administrative et/ou financière).

4 - L'environnement : c'est à dire les personnes qui interviennent ou pourraient intervenir dans le processus (des représentants des organisations ou de la branche professionnelle concernées par la formation, par exemple).

Les moyens financiers sont les financements, les crédits, les subventions disponibles et leur optimisation et apparaissent

autant comme contrainte que comme ressources.

Les espaces sont les bâtiments, les locaux disponibles, leur forme, leur taille et qui constituent une nouvelle fois autant des contraintes que des ressources du fait de leur existence ou non. Nous avons choisi le terme espace pour définir les locaux, car dans une formation alternée les espaces sont tantôt ceux de l'entreprise et du "terrain", tantôt ceux du centre de formation (salles de cours, ateliers, etc ...).

Le temps est ressource et contrainte, tout particulièrement dans une formation alternée où il se divise en deux - temps de formation en entreprise et temps de formation en centre - ponctué par le rythme de l'alternance. La durée de la formation est également un des paramètres en déterminant le coût.

Les moyens de formation regroupent les supports pédagogiques, les équipements de production, ainsi que leur mode d'utilisation individuel ou collectif, tant à l'entreprise qu'au centre de formation.

Il existe également des contraintes dépendant essentiellement de la conjoncture et des conditions locales et dont il n'est pas possible de dresser un inventaire universel. Par contre, **les contraintes institutionnelles** s'imposent d'emblée à nous et le cadre juridique et administratif à l'intérieur duquel se situe le dispositif de formation en fixe les limites incontournables.

Le "Système Apprentissage", complexe par définition de par ses acteurs, ses partenaires, ses environnements est confronté à différentes logiques (formation, produc-

tion, éducation...) dont la mise en relation est nécessaire à la pertinence et la cohérence de ses processus de formation.

"Faire travailler" dans un dispositif alterné nécessite donc la prise en compte des ressources, contraintes et besoins des principaux acteurs du système "Apprentissage dans le B.T.P" soit : la branche professionnelle, les entreprises formatrices, les partenaires institutionnels (l'Education Nationale, le CCCA), le CFA, les Apprentis.

Il s'agit donc de créer une véritable **ALTERNANCE PARTENARIALE** en identifiant les besoins, les ressources, les contraintes des acteurs du système et de leurs lieux de production et en les organisant dans *une stratégie de la formation alternée, interdisciplinaire*.

Pour cela, il est nécessaire d'analyser les activités développées dans les entreprises locales formatrices afin d'étudier les tâches effectuées dans l'entreprise, leur rythme, leur fréquence et d'identifier l'intégration progressive des apprentis dans le métier.

Des séminaires disciplinaires nationaux regroupant tous les formateurs des CFA BTP, des professionnels de la branche, des représentants de l'Education Nationale, etc... sont régulièrement organisés par le CCCA (Comité Central de Coordination de l'Apprentissage dans le BTP) afin d'actualiser les contenus de formation en fonction de la transformation progressive des métiers, de la mutation de certains et de l'adaptation nécessaire aux réalités locales.

La mise en relation et le croisement de ces analyses et études avec le Référentiel d'Emploi et le Référentiel de Certification (Education Nationale) permet de dresser l'inventaire des compétences à développer

tant à l'entreprise qu'au centre de formation durant la formation afin d'élaborer une stratégie de formation alternée partenariale. Cette stratégie se déclinera en une succession de phases d'alternance Entreprise-CFA, non pas sur un mode algorithmique mais selon un processus heuristique, les phases "s'alimentant", s'enrichissant les unes des autres dans un processus évolutif donnant sens aux situations d'apprentissage au service d'une production de savoirs, savoir-faire, savoir-être cohérente tant à l'entreprise qu'au centre de formation (cf. Tableau "des Compétences aux Séquences").

Méthodologie d'une stratégie de la formation alternée

Différents moyens sont développés par les CFA BTP pour mettre en oeuvre des stratégies de formation alternée :

- Les visites en entreprise,
- Les enquêtes auprès des maîtres d'apprentissage et des jeunes,
- Les contacts et réunions de concertation Entreprises - CFA - Apprentis
- Les sessions de formation de tuteurs et de maîtres d'apprentissage

Ils visent, ensemble, à caractériser aussi précisément que possible l'activité du jeune en entreprise et à développer l'interactivité et la complémentarité des deux pôles de formation.

L'analyse du champ d'activités des entreprises partenaires et de l'implication du jeune dans celui-ci est ainsi le fondement de la construction d'une stratégie de formation en alternance interdisciplinaire.

Pour cela, les formateurs s'appuient, pour

un métier donné, sur le cadre méthodologique pour l'élaboration d'un tableau de stratégie, fruit des travaux réalisés pendant les séminaires nationaux, pour le resituer par rapport aux activités des entreprises qui accueillent les apprentis du CFA (cf. *tableau TSFA en fin d'article*).

Les formateurs à partir de l'analyse de l'activité des entreprises et des vécus professionnels des jeunes, ont :

- Repéré un certain nombre d'informations.
- Identifié certaines pratiques par des enquêtes de portée plus générale auprès des maîtres d'apprentissage.
- Validé les résultats au cours de réunions de concertation organisées à la rentrée avec les maîtres d'apprentissage.

L'ensemble de ces approches est organisé pour prendre en compte :

- Le type de travaux traités habituellement par les entreprises et leur fréquence, la nature des activités, tâches et techniques mises en oeuvre.
- Le degré de participation de l'apprenti dans ce cadre, la planification de cette participation, l'autonomie acquise.

Ces critères d'analyse permettent de sérier trois types d'interactions entre l'entreprise et le CFA :

- Si l'apprenti est habituellement impliqué dans des tâches fréquentes, la démarche de formation partira de celles-ci et sera approfondie au CFA.
- Si l'apprenti n'est pas habituellement ou rapidement impliqué, la démarche de formation partira de situations d'apprentissage proposées au CFA permettant un réinvestissement ultérieur en entreprise (cf. *Tableau "Cas 1-2-3"*).

- Enfin si l'apprenti ne peut être impliqué parce qu'une activité est rare ou inexistante dans son entreprise, la démarche de formation partira aussi du CFA, sans exclure les possibilités d'une deuxième entreprise d'accueil et de chantier-école.

A partir de l'analyse des compétences mises en oeuvre à l'occasion de ces trois types d'interactions, une globalisation de la formation sera proposée afin de planifier dans le temps les démarches d'apprentissage à développer au CFA par rapport aux situations professionnelles vécues ou à vivre par les apprentis, sous la forme d'un Tableau de Stratégie de la Formation Alternée (TSFA).

Au cours d'une même phase d'alternance le formateur opérera un choix pour retenir une ou plusieurs situations d'apprentissage qu'il proposera aux apprentis pendant la semaine au CFA.

Au travers de la (ou des) situations(s) d'apprentissage, une approche pédagogique spécifique sera proposée pour :

- Prendre en compte l'expérience des jeunes en entreprise.
- Préparer l'activité future en entreprise en prolongement des apprentissages.
- Négocier des périodes de formation dans une deuxième entreprise d'accueil.
- Aborder dans sa globalité au CFA certaines parties du référentiel de certification.

Cette approche est menée aussi bien pour les interventions en technologie, en pratique, pour mieux tenir compte des effets de l'alternance et de l'hétérogénéité des niveaux des apprentis et surtout de leur différence d'autonomie. Des travaux différenciés voire individualisés sont alors proposés.

Ce que nous avons voulu indiquer dans ce propos est que pour faire "travailler" en cohérence dans un dispositif de formation alterné (apprentis, formateurs CFA, formateurs entreprise), il faut créer un chemin de la quête du sens qui passe, par la construction d'une stratégie de la formation prenant en compte les besoins, ressources, contraintes des différents acteurs concernés et de leurs lieux de production, afin d'élaborer une véritable *alternance partenariale donnant sens et cohérence réciproques aux actes de chacun.*





La MIFCA, née du contrat de Plan Etat/Région Champagne Ardenne en 1994, a pour objectifs :

- **de développer l'offre de formation de formateurs et de tuteurs**
- **de professionnaliser les acteurs régionaux de la formation continue**
- **d'accompagner les acteurs intervenants dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme.**

à travers :

- **un programme régional de formation et d'animation**
- **un dispositif qualifiant en ingénierie pédagogique**
- **un réseau régional de ressources pédagogiques**
- **une revue pédagogique "FORMATION & TERRITOIRE".**

MIFCA

**(Mission
de Formation
de Formateurs
et Tuteurs
Champagne
Ardenne)**

12 rue Pasteur
51000 Châlons en Champagne
Tél. : 03 26 21 73 36
Fax : 03 26 21 73 37

