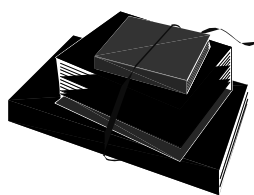


Les pratiques de l'alternance dans les organismes de formation



Ministère de l'emploi
et de la solidarité

Direction régionale du travail, de l'emploi
et de la formation professionnelle des Pays-de-la-Loire



Etude sur les pratiques de l'alternance

dans les organismes de formation

Présentation de l'étude	p 4
1 Alternance : parfois le grand écart pour celui qui se forme	p 7
1.1 La motivation	
1.2 L'entreprise, lieu de formation	
1.3 L'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques	
2 Le démarrage d'une action, temps crucial pour transformer les interlocuteurs en acteurs	p 15
2.1 La constitution du trio : entreprise / apprenant / organisme de formation	
2.2 La construction du dispositif de formation	
2.3 Les réunions de formation et d'information des tuteurs	
3 La suivi des apprenants en entreprise : une activité pédagogique à part entière	p 23
3.1 Le carnet de liaison	
3.2 La visite de suivi en entreprise	
4 Le formateur dans sa salle de formation : l'alternance oubliée ?	p 31
4.1 Les pratiques différentes des formateurs	
4.2 Se former en centre, se former en entreprise : quelle relation ?	
5 L'ancrage des organismes dans le milieu professionnel : des effets à l'interne	p 40
5.1 Des objectifs commerciaux et de coopération	
5.2 Des stratégies volontaristes	
5.3 La répartition des rôles au sein des organismes	
Conclusion	p 46
Entre culture et stratégie, une voie pour mobiliser les acteurs	

Présentation de l'étude

Présentation de l'étude

Cette étude sur les pratiques d'alternance dans les organismes de formation a été commanditée par la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle des Pays de la Loire en vue de fonder des préconisations susceptibles de mobiliser et de faire progresser les organismes et leurs formateurs à partir d'un diagnostic argumenté.

L'étude a été réalisée par quatre consultants du CAFOC¹. Ils ont bénéficié de l'appui d'un « **groupe régional de travail** »² constitué, à l'initiative de la DRTEFP, par des praticiens ou experts de l'alternance de différents organismes ou fédérations. Ce groupe a effectué une première approche de la réalité de l'alternance dans les organismes qui a servi de point de départ pour l'étude. C'est ce même groupe qui ensuite, à partir des constats, a élaboré une « charte de l'alternance ».

L'enquête a été menée, entre mai et novembre 1998, auprès de 13 organismes³, reflétant la diversité régionale : diversité des organismes ; diversité des actions de formation en alternance ; diversité :

- des statut des formés (salariés en contrat normal, contrat d'apprentissage et d'insertion en alternance, stagiaires de la formation continue),
- des secteurs d'activité concernés (artisanat, industrie et tertiaire),
- des niveaux de la formation visés (du CAP au diplôme d'ingénieur).

Ces organismes volontaires pour participer à l'étude, ont été proposés par les membres du groupe de travail régional. L'enquête a montré que ces organismes ont fait preuve d'efforts particuliers concernant l'alternance. Leur prise en compte de l'entreprise dans la formation est donc plutôt plus effective que dans la moyenne des organismes. Cependant leur avance en termes d'expérimentation permet de soulever des questions qui se posent ou se poseront aux autres. Le diagnostic effectué à partir d'eux fournit donc des repères applicables à tous.

Dans chacun des organismes nous avons rencontré, sous forme d'entretiens semi-directifs, les différents acteurs concernés par l'alternance : 53 apprenants (en entretien individuel ou collectif), 26 formateurs et coordonnateurs, 13 responsables d'organismes, 3 personnels administratifs, soit un total de 95 personnes.

¹ Nadine Chevalier, Jean-Paul Martin, Réjane Point, Emile Savary (coordinateur).

² Ce groupe comprenait : Xavier BOQUIEN, Conseil Régional - Roger BALCON, Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie - Messieurs RAITIERE et BRUNEAU, Fédération de la Formation Professionnelle - Yannick LEFEUVRE, Chambre Régionale des Métiers - Michel AUBINAIS, Chambre Régionale d'Agriculture - Jacques BROUARD, Délégation Académique à la Formation Continue - Monsieur GARREC, Direction Régionale de l'AFPA - Stéphane LEPRON, Union Patronale Régionale Interprofessionnelle - Claude MAINGUY, Centre National de Promotion Horticole CHPH - Patricia MARTIN, Fédération des Œuvres Laïques de Maine et Loire, réseau Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente - Jean-Luc MORIN, Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales - Bruno BOQUIEN, Inférence Formation.

³ Liste des organismes rencontrés : CIEFA, Nantes - AFT IFTIM, Sainte Luce-sur-Loire - Les Compagnons, Angers - GRETA Sarthe Nord-est, La Ferté Bernard - GRETA Angers-Segré, Angers - INFREP, Nantes - FAL 44, Nantes - Retravailler (association), Nantes - IFACOM, La Ferrière - Institut Supérieur de Génie Technologique Atlantech (ISGTA), Nantes - AFPA, Nantes - AFPI Atlantique, Nantes - CFA Eurespace, CCI du Choletais, Cholet.

Deux hypothèses ont guidé l'investigation :

La prise en compte de l'alternance se réalise à un triple niveau :

- pédagogique (conduite des apprentissages),
- organisationnel (dispositifs de communication et de coopération entre acteurs de l'entreprise et du centre de formation),
- institutionnel (rapports culturels et structurels de l'organisme avec le monde socio-économique).

Les apprentissages liés à l'alternance sont de trois ordres :

- la qualification (acquisition de compétences professionnelles),
- la socialisation (acquisition des comportements liés à l'intégration dans le monde du travail),
- l'insertion (l'avancée vers un emploi).

Limite et perspectives de l'étude

L'enquête ne visait pas à faire le diagnostic de chacun des organismes rencontrés : seules quelques actions ont en effet été prises en compte. Elle n'avait pas non plus la prétention de fournir une photographie exhaustive des pratiques d'alternance dans la région. Elle tente, sur la base d'une exploration de diverses situations significatives, de dégager des traits saillants.

Le présent rapport rend compte de ces constats, fondés même s'ils restent discutables. L'essentiel pour nous, dans ce document, est bien de proposer une lecture distanciée aux acteurs concernés par l'alternance, de susciter chez eux le désir d'interroger leurs propres pratiques et de fournir des points d'appui à leur réflexion.

A l'intention du lecteur pressé

Chaque chapitre commence par un encadré qui reprend les constats les plus saillants du chapitre et présente l'analyse qu'en font les consultants chargés de l'enquête. Une lecture de ces encadrés permet donc de prendre rapidement une vue de l'ensemble de l'étude.

Commençons de suite par attirer l'attention sur trois constats majeurs de cette étude.

- **Les apprenants jugent positive l'alternance centre de formation / entreprise et pourtant éprouvent une grande difficulté à faire le lien entre ce qu'ils apprennent dans l'un et dans l'autre lieu (voir chap. 1).**
- **Autant l'organisation des rapports avec l'entreprise est généralement structurée et outillée, autant les pratiques pédagogiques des formateurs tiennent peu compte de l'expérience acquise par les apprenants dans le milieu professionnel (chap. 4).**
- **La façon dont les organismes gèrent l'alternance n'est pas seulement affaire de méthodes et d'outils mais est conditionnée par une culture du travail qui diffère d'un organisme à l'autre (conclusion).**

1

Alternance,
parfois le grand
écart pour celui
qui se forme

Alternance, parfois le grand écart pour celui qui se forme

Le premier acteur de l'alternance, c'est celui qui se forme, qui alterne entre entreprise et centre de formation. La lecture qu'il fait du dispositif nous donne une clé pour interroger les pratiques des organismes. Comment donc les apprenants perçoivent-ils, vivent-ils l'alternance dans leur formation ?

Constats⁴

- D'une façon générale l'alternance Entreprise / Centre de formation est jugée comme **un moyen efficace** pour se qualifier et accéder à un emploi. La valeur ajoutée de cette alternance repose sur l'expérience professionnelle acquise dans un contexte réel.
- La formation en alternance est décrite comme **un parcours ardu**, exigeant beaucoup de travail et donc une forte motivation. Il ne suffit pas de se laisser porter par le dispositif de formation. Il y faut une détermination personnelle pour cumuler travail et formation.
- Encore faut-il trouver **la bonne entreprise**, celle qui ne vous cantonne pas dans une seule tâche et qui assure un suivi (tutorat) !
- Les stagiaires interviewés décrivent facilement ce qu'ils apprennent grâce à l'expérience du travail. Ils ont en revanche beaucoup de **difficultés à exprimer le lien** qu'ils font entre ce qu'ils apprennent en centre et ce qu'ils pratiquent en entreprise. Ceux qui y réussissent sont ceux qui ont un projet clair concernant leur avenir professionnel.

Questions

- Les apprenants décrivent leur parcours de formation alternée plutôt comme la poursuite d'un double processus (travail et savoirs pratiques d'un côté, « cours » et savoirs théoriques de l'autre) que comme une démarche unifiée de qualification et d'avancée vers l'emploi (une expérience enrichie par la réflexion, des savoirs fondés sur l'expérimentation). Cette situation ne trouve-t-elle pas sa source dans une pédagogie qui reste encore trop souvent celle de la formation « temps plein » en centre de formation ?

Axes de progrès

- Jusqu'à présent l'alternance a principalement été conçue comme la mise en œuvre d'un partenariat entre l'entreprise et le centre de formation. Sans doute faut-il mettre davantage l'accent sur la cohérence entre la pédagogie pratiquée par les formateurs et la situation vécue par les stagiaires.
- Les exigences des dispositifs en alternance, soulignées par tous les interviewés, montrent qu'un accompagnement individualisé de l'apprenant est un facteur déterminant non seulement pour mener la formation à son terme mais pour aider l'apprenant à tirer tous les fruits de situations potentiellement riches mais insuffisamment exploitées.

La vision de l'alternance pour les apprenants peut être décrite autour de trois points :

1. leur motivation à l'égard de l'alternance,
2. leur perception de l'entreprise comme moyen de formation,
3. l'articulation qu'ils perçoivent entre ce qu'ils font en centre et ce qu'ils font en entreprise.

⁴ Les encadrés en tête de chaque chapitre présentent **les constats les plus marquants** (parmi ceux développés dans le texte du chapitre) et **l'analyse** qu'en font les consultants chargés de l'étude.

1.1 • La motivation

La « motivation » voilà un terme qui revient souvent dans la bouche des « stagiaires ». Il s'agit moins pour eux d'insister sur le caractère volontaire de leur choix initial que de marquer la ténacité dont il faut faire preuve pour répondre aux exigences de l'alternance et conduire à terme la démarche de formation.

La motivation pour s'engager dans ce type de formation

Notons d'abord que pour un bon nombre, l'alternance comme telle n'est pas un choix personnel et explicite : elle se présente comme une solution obligée (ou simplement naturelle) :

- Pour les demandeurs d'emplois, les dispositifs d'aide à l'insertion et à la qualification se présentent pratiquement tous sous forme alternée.
- Un contrat d'apprentissage peut être perçu comme le prolongement naturel du parcours antérieur, comme une tradition familiale qui s'impose ou comme une condition pour l'accès à un métier.
- Parfois c'est l'organisme de formation qui est recherché parce qu'il est par exemple connue par la famille ou fréquenté par des amis, (par exemple une maison familiale, un centre d'apprentissage, le compagnonnage ...). L'alternance n'est alors qu'un des éléments de la situation.

Cependant des stagiaires nous indiquent un choix volontaire d'une formation incluant une partie en entreprise, plutôt qu'une formation à temps plein. Quels sont les motifs de ce choix ?

- « Faire du pratique ». L'école est « théorique ». Le jeune, mais aussi l'adulte, recherchent une activité « réelle ».
- Une rémunération. Cet aspect n'est pas mis en avant comme une motivation initiale. Par contre, à la question : « Envisagerais-tu de reprendre un cycle de formation en lycée ? », un jeune en contrat d'apprentissage, qui réussissait particulièrement bien dans les matières générales, répondait « Non, je me suis habitué à avoir une rémunération, j'ai une voiture ... ».

Dans tous les cas, les stagiaires soulignent une attente à l'égard des périodes en entreprise : acquérir une expérience qu'ils seront en mesure de faire valoir auprès d'un employeur potentiel.

La motivation pour tenir

Nous avons demandé aux apprenants le conseil qu'ils donneraient à quelqu'un qui envisagerait une formation en alternance. Une des réponses les plus fréquentes est :

« Il faut de la motivation, du courage. C'est exigeant. Il ne faut pas avoir peur de travailler ... »
Qu'est-ce qui provoque ce sentiment d'une lourde charge de travail ? C'est le fait qu'il faut mener une double activité. Dans l'entreprise « Tu te trouves avec un travail que tu ne connais pas » ; « Il ne faut pas avoir peur de faire des heures ». Alors le soir il est difficile de « se mettre sur les cours » et le samedi « on a plutôt envie de se reposer, de sortir ». Certains pourtant disent consacrer du temps le soir, en week-end, pendant les périodes en entreprise aux travaux demandés par les formateurs mais d'autres avouent qu'ils ne le font pas tout en

ayant mauvaise conscience ! Ceci est en particulier mis en avant dans les contrats d'apprentissage.

Par ailleurs passer d'une activité pratique à une activité de formation demande à chaque fois un effort, effort pour se remettre « dans la peau de l'élève » ou de l'étudiant, pour se retrouver face à des contenus théoriques à assimiler, effort pour se remémorer les notions acquises précédemment et retrouver le fil de la progression. Les jeunes en BTS, les secrétaires en formation au GRETA et les apprentis ingénieurs soulignent par ailleurs la rupture dans la poursuite de leur mission au sein de l'entreprise à chaque fois qu'il faut s'en absenter pour la formation.

L'effort inverse demandé pour passer du centre à l'entreprise est rarement souligné, sauf dans quelques formations où l'entreprise apparaît comme offrant moins d'intérêt et des activités moins qualifiées ou moins valorisantes que le centre lui-même (cas d'agents polyvalents de pressing).

Enfin comment expliquer cette insistance des apprenants sur l'effort exigé ? Parce qu'il n'est pas possible de se laisser porter par la structure. Devoir mener de front deux processus, devoir entrer dans les règles de deux univers amène l'individu à vivre une tension interne, soit en « faisant avec » parce qu'on ne réussit pas trouver une unité (l'alternance est alors d'abord une charge), soit en la dépassant à travers la poursuite d'un projet personnel fort (l'alternance est alors vécue comme un défi à relever). Dans tous les cas, une formation en alternance est vécue comme le contraire du confort d'un processus linéaire : aux yeux de ceux qui viennent de quitter l'enseignement initial, elle s'oppose au parcours scolaire bien programmé et encadré ; pour le salarié en formation, elle représente un effort supplémentaire important par rapport au régime normal de travail.

1.2 • L'entreprise, lieu de formation

A tous les apprenants, nous avons posé la question « Qu'avez-vous appris en entreprise ? » Voici comment nous pouvons classer les réponses obtenues.

- **Une connaissance du milieu de l'entreprise.**

Pour le plus grand nombre, il s'agit d'une première découverte d'un milieu professionnel, du fonctionnement de l'entreprise, des relations de travail, des rapports entre services, des exigences liées à la production... Pour d'autres (demandeurs d'emploi), la découverte porte sur un nouveau secteur d'activité, par exemple découvrir la grande distribution après avoir exercé comme commercial itinérant.

- **Des savoir-faire techniques ou méthodologiques.**

Quelques exemples :

Utiliser de nouvelles machines

Faire des inventaires en magasin

Réaliser des pièces que l'on fait pas en centre

Concevoir un système de réfrigération

Nous avons autant d'exemples que de filières de formation. Le stagiaire apprend à faire en réel, ce qu'il a parfois étudié théoriquement.

Suivant le niveau de qualification, les uns parlent d'opérations simples, d'autres de conception de systèmes certains sont plus centrés sur des techniques, d'autres sur la conduite de projet ou la réalisation d'une mission.

- **Des savoir-faire relationnels**

Apprendre à démarcher une entreprise, à avoir un entretien (lié à la recherche d'un emploi)

Etre aimable avec le client

Respecter la ligne hiérarchique

Savoir s'exprimer dans le cadre d'une réunion

Gérer les situations de conflit

Prendre des responsabilités, prendre des décisions

- **Une évolution identitaire**

Au-delà de l'apprentissage des comportements exigés, l'entreprise permet à l'individu de confirmer, préciser, modifier son projet professionnel. Et surtout elle l'amène à modifier son regard sur lui-même, à évoluer dans la représentation qu'il a de sa place dans le monde professionnel et parfois par conséquence dans sa vie personnelle.

Un demandeur d'emploi ayant terminé sa formation dit : « Dans l'entreprise on me considérait comme un salarié » et il ajoutait « Dans le centre de formation, j'étais un demandeur d'emploi » !

Un jeune en BEP vente décrit comment au début de son contrat d'apprentissage il se sentait encore plus ou moins élève. Il a fallu plusieurs mois pour qu'il se sente « salarié ». Pour d'autres, c'est l'entrée même en formation qui correspond dans leur esprit à un changement de statut : la signature du contrat de qualification, par exemple, est décrite comme le passage dans le monde professionnel. Il « avait franchi la barrière ».

Que disent les apprentis ingénieurs ?

« Durant la première année, on passe de spectateur à acteur »

« Au début on est un peu comme un étudiant en stage, puis on en vient à se sentir salarié, on fait partie de l'entreprise ». « Ce qui est difficile, c'est que pour les ouvriers on est ingénieur et pourtant on n'en a pas les compétences. Il faut faire le saut ». Et faire le saut, c'est « être capable de prendre des décisions ». Ce que décrivent ces apprentis, c'est une transformation progressive de la vision de leur place dans l'entreprise : d'étudiant à salarié, de technicien à cadre même si cette fonction n'est encore qu'ébauchée à travers une ou quelques missions, mais dans la tête de ces apprentis un changement de positionnement personnel s'est effectué, en même temps qu'une nouvelle vision du « métier d'ingénieur » se construisait : « quand on a le diplôme on a encore un long chemin à parcourir » constate l'un d'eux en notant la rigueur qu'il faut avoir dans la prise de décision. Un autre insiste sur le fait qu'il a compris, qu'il ne suffit pas de « donner des ordres », l'ingénieur est d'abord « l'animateur d'un service. »

Des conditions

L'entreprise, lieu de formation ? Oui donc, mais avec des nuances suivant les entreprises d'accueil. D'où viennent les différences essentielles aux yeux de ceux qui se forment ? De deux facteurs :

- la variété et l'intérêt des tâches proposées. Les stagiaires mettent en cause les entreprises où l'on est cantonné à une activité répétitive dont on a vite fait le tour (l'agent de pressing qui ne fait que du repassage ou le vendeur qui ne fait que de la mise en rayon).
- le fait d'être « suivi », que l'on « s'occupe de vous » : c'est la question de la fonction tutorale de l'entreprise. Les apprenants ne parlent pas toujours d'un tuteur, mais décrivent les rapports qu'ils ont avec leur employeur, leur chef de service, avec les collègues de travail etc. qui aident ou non à se repérer dans l'entreprise, à apprendre le métier.

1.3 • L'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques

Autant nos interlocuteurs ont su décrire assez précisément ce que leur avait apporté leur temps en entreprise, autant ils ont eu de la difficulté à préciser comment ces acquis étaient reliés à ce qu'ils apprenaient « en cours ». Face à nos questions sur ce sujet de l'articulation entre théorie et pratique, les personnes ont d'abord manifesté une difficulté à comprendre de quoi il s'agissait et ensuite une certaine perplexité. Cette attitude spontanée nous amène à penser que, quel que soit le niveau, cette problématique est peu ressentie. Les personnes se vivent plutôt comme conduisant une double progression. Elles travaillent sur deux parallèles : le pratique d'un côté, le théorique de l'autre. Sans doute les situations les plus marquantes dans ce sens sont les formations diplômantes : dans l'entreprise on acquiert une qualification, une capacité à exercer, dans le centre on prépare un diplôme. Il y aura bien un lien puisque lors de la recherche d'emploi, c'est le titre obtenu qui permettra d'accéder à l'activité recherchée. Mais durant le parcours de formation, le fil qui relie ces deux cheminements est fort ténu et peu perçu par les personnes en formation.

En approfondissant l'échange, plusieurs positions se distinguent.

- **Ceux pour qui la question d'une articulation ne se pose en aucune façon.**
Un salarié, exerçant depuis plus de 10 ans une fonction d'accueil, vient d'obtenir un bac pro « Service accueil ». Il s'est agi pour lui, en réponse à la sollicitation de son entreprise, qui souhaite élever le niveau de culture général de ses salariés, d'obtenir un diplôme auquel il avait échoué dans sa formation initiale. Tout son effort a porté sur la préparation des épreuves et l'obtention du titre. Il juge intéressante la formation suivie, il a même réalisé l'étude d'un projet d'amélioration du service qui était une épreuve décisive pour l'obtention du diplôme. Mais cette épreuve, quoique réalisée au sein de l'entreprise, a été vécue par lui avant tout comme un exercice scolaire. Ayant obtenu son titre, il s'est prouvé à lui-même qu'il en était capable.

Toute cette formation trouvera-t-elle application dans son travail ? Non il ne voit pas comment. « A moins que je ne m'en serve sans m'en rendre compte ! » Ce qui a été construit par les formateurs comme un dispositif alterné a été vécu par le stagiaire comme un parcours « scolaire » et de plus dans ce cas, comme un « parcours du combattant », tant l'épreuve lui est apparue exigeante. « Cette expérience vous donne-t-elle l'envie de poursuivre votre formation ? » « Ah non, j'ai assez donné ! ».

Autre exemple tiré d'une action dite d'insertion. Le stagiaire a connu le chômage pendant plusieurs années. Il décrit la formation comme l'occasion de retrouver l'entreprise. Etant en stage pratique dans un secteur qu'il ne connaissait pas, il a appris des choses nouvelles. Le centre de formation l'a-t-il aidé à tirer profit de cette expérience ? Non. Pourtant il estime que certaines activités lui ont été utiles, par exemple les jeux de rôles. Cette activité « théâtrale » a été à ses yeux l'occasion d'un enrichissement personnel, mais, dit-il sans rapport avec l'entreprise. Le dispositif de formation ne représentait pour lui que la possibilité de retrouver l'entreprise.

Ces deux cas sont extrêmes dans la rupture entre ce qui se vit en entreprise et en centre. Mais d'autres exemples vont dans le même sens : c'est le commentaire habituel fait concernant l'enseignement général : beaucoup ne voient pas « à quoi cela sert » sinon à préparer l'examen ... « peut-être à mieux suivre la scolarité de mes enfants » ajoute une femme ayant obtenu le CAP MHL (Maintenance et Hygiène des Locaux).

Cependant malgré une impression générale d'étanchéité entre les deux temps de l'alternance, les personnes interviewées ont réussi à identifier des liens.

- **Des liens perçus comme ponctuels**

Beaucoup d'apprenants ont pu apporter des exemples d'enseignants qui font appel à des cas vécus, qui demandent de rapporter des documents utilisés en entreprise, d'effectuer des travaux en entreprise, etc. Nous avons ainsi retrouvé les exemples cités par les formateurs eux-mêmes et qui montrent que des ponts s'établissent à certains moments. Nous les développerons dans le chapitre 4 consacré à la pédagogie.

- **Des liens structurels**

Quelques interlocuteurs nous ont décrit, non pas seulement des liens occasionnels, mais des cheminements où s'enchaînent les étapes pratiques et théoriques. Un exemple, X prépare un Bac pro Vente en contrat de qualification : il décrit son poste de travail, il précise les tâches que lui a confiées son employeur, il indique qu'il est en désaccord sur la façon de définir les « têtes de gondoles ». Revenu au centre, il trouve confirmation de sa façon de voir dans le cours théorique qu'il suit avec attention. De retour en entreprise, il en parle à son employeur qui se rend à ses raisons. Il décrit ensuite une opération marketing : le cours lui permet de faire des propositions qui s'avèrent efficaces. Cependant il constate après coup que d'autres moyens auraient pu être mis en œuvre. La formation lui permet un regard critique. Dans ce cas on constate que l'individu décrit sa progression comme un processus itératif action / réflexion, une confrontation entre la théorie et la pratique. Qu'est-ce qui permet cette démarche ? Ce jeune a 22 ans, il est dégagé des obligations militaires, il a travaillé dans plusieurs entreprises, le Bac pro se situe pour lui comme une étape pour un jour créer son propre point de vente. Il a un **projet personnel fort**. Pour d'autres plus jeunes, moins mûrs, quoique participant à la même formation, la cohérence globale de la démarche est moins ressentie. Le premier facteur d'articulation est donc du côté de l'apprenant : son projet.

Le second facteur constaté est lié au dispositif pédagogique : certaines méthodes favorisent une articulation « organique » entre le savoir et le faire. Les apprenants ont le sentiment de travailler à la fois sur de la théorie et de la pratique quand, comme futurs ingénieurs, ils travaillent sur un projet industriel et rédigent leur mémoire de fin d'étude, ou bien quand préparant un BTS, ils rédigent un « dossier technique » : les exigences posées dans la réalisation de ce travail les amènent à combiner une réalité d'entreprise avec des principes acquis en centre de formation. Le plan d'étude dans les Maisons Familiales nous semble produire les mêmes effets.

En fin de compte notre impression dominante à l'issue de ces entretiens est que le lien se fait difficilement entre l'activité exigée par le centre de formation et le travail réalisé en entreprise. Il y a parfois une opposition qui amène les stagiaires à valoriser une activité au détriment de l'autre. Mais le plus souvent il s'agit d'une césure : on apprend des deux côtés mais ce sont deux processus indépendants. Si la valeur ajoutée de l'alternance est liée à l'interaction des situations, ce constat pose un problème majeur. Où en trouver l'explication ? Sans doute pour une part dans le chapitre que nous consacrons à la pédagogie où il apparaît que chez les formateurs eux-mêmes ce lien ou bien n'est pas perçu ou bien est jugé inaccessible.

2

**Le démarrage
d'une action,
temps crucial
pour transformer
les interlocuteurs
en acteurs**

Le démarrage d'une action, temps crucial pour transformer les interlocuteurs en acteurs

Considérons maintenant l'action de l'organisme et la démarche suivie pour mettre en œuvre une action de formation en alternance. Arrêtons-nous d'abord à la phase initiale, celle qui correspond à la préparation et au lancement.

Constats

- Pour nos interlocuteurs, **la qualité d'une formation en alternance se joue lors de sa mise en place** : suivant les cas cette période se situe en amont de la signature du contrat et/ou au début de la formation. C'est en fonction de ce qui est mis en œuvre dans cette phase que les interlocuteurs, et notamment les tuteurs, adopteront une position active dans le dispositif.
- Trouver l'entreprise est l'affaire de l'apprenant. Cependant les organismes de formation tendent à **renforcer leur dispositif d'accompagnement** dans l'accord initial.
- **La contractualisation** explicite se limite aux obligations réglementaires. Conventions et contrats signés ignorent ou renvoient aux annexes les aspects pédagogiques.

Questions

- Où s'arrête le rôle de l'organisme en particulier dans le recrutement des futurs salariés ? Les approches divergent. Là où certains effectuent un véritable pré-recrutement, d'autres se donnent des limites concernant les informations qu'ils communiquent, limites qu'ils considèrent comme déontologiques.

Axe de progrès

- Renforcer le glissement de **l'information** sur le dispositif à la **formation** des interlocuteurs. Passer de l'information à la formation, c'est rechercher non plus seulement un utilisateur averti mais un acteur impliqué. Pour les tuteurs ce passage se marque par leur implication dans l'élaboration des repères et outils qui les guideront dans leur rôle.
- Inclure la dimension pédagogique (objectifs et contenus de la formation, modalités d'apprentissage...) dans le contrat.

Le démarrage d'une action peut être décrit en deux temps :

- la constitution du trio des acteurs de l'alternance,
- la mise en route de la formation.

2.1 • La constitution du trio : Entreprise / Apprenant / Organisme de formation

Une formation en alternance se construit sur la rencontre de 3 interlocuteurs : l'apprenant, l'entreprise, l'organisme.

Deux cas différents se présentent en fonction du statut juridique de l'apprenant :

- stagiaire de la formation,
- salarié (le plus souvent bénéficiant d'un contrat de travail particulier).

L'apprenant est stagiaire de la formation continue.

Il est entré dans la formation à titre de demandeur d'emploi. Il peut suivre une formation dite d'insertion (visant une découverte de l'entreprise, une meilleure définition de son projet professionnel, une préparation à une formation ultérieure), ou bien il bénéficie d'une formation qualifiante. Dans ces deux cas, les organismes affirment comme un choix pédagogique la recherche de l'entreprise par le stagiaire lui-même. Ce qui est essentiel, c'est la sortie du chômage et donc une démarche active de la personne à l'égard des employeurs. Cette démarche est donc présentée comme formatrice pour le stagiaire.

Cependant l'organisme intervient :

- Avant le stage pratique, il prépare avec les stagiaires les démarches à effectuer, il les guide dans la recherche d'informations, il les entraîne pour les entretiens, il leur fournit des supports de présentation de l'organisme et de la formation.
- Au début du stage il intervient si des problèmes apparaissent du côté du stagiaire (absences, retards ...), ou du côté de l'entreprise (horaires anormaux, tâches inadéquates ...). D'une façon générale, les responsables d'organismes disent : si le stagiaire mène bien sa négociation, il remet la documentation, fait signer la convention de stage et il n'est pas utile d'intervenir. La première visite aura lieu une ou deux semaines après (généralement à la fin de la première période pour vérifier comment l'intégration s'est réalisée).

L'apprenant bénéficie d'un contrat de travail (contrat d'apprentissage ou contrat de qualification).

L'accord fondateur est alors celui qui se crée entre le salarié et l'entreprise qui l'emploie.

Mais dans bien des cas l'organisme va contribuer à cet accord.

- Ainsi il va faciliter la rencontre entre des personnes qui recherchent un contrat et des entreprises qui seraient susceptibles d'embaucher. Cette mise en contact suppose une bonne connaissance des entreprises et de leurs besoins.
- Il peut jouer parfois un rôle de conseil auprès des entreprises pour mieux définir leurs besoins et leurs possibilités. Ainsi un CFA considère qu'il doit jouer ce rôle pour toute nouvelle entreprise qui envisage d'embaucher un jeune pour un apprentissage de niveau IV ou III. En effet il s'agit de formations nouvelles pour les entreprises et elles ont besoin de l'aide de l'organisme pour déterminer si le poste qu'elles entendent pourvoir correspond bien à la qualification visée. Il arrive donc dans ce cas que l'employeur soit orienté vers une autre formation. Il s'agit là au dire des responsables à la fois de répondre aux besoins effectifs de l'entreprise et d'éviter de mettre le jeune dans une position telle qu'il ne puisse acquérir les compétences requises faute de pratiquer.

- L'organisme va également vérifier que le jeune salarié est apte à suivre la formation par des tests et entretiens.
- Certains organismes vont plus loin puisqu'ils réalisent un dossier de sélection pour l'entreprise. Ce dossier porte à la fois sur les acquis du candidat (généraux et professionnels) et sur son aptitude à bénéficier du contrat (motivation pour le métier, « capacité à gérer l'alternance » c'est-à-dire à se situer comme salarié et non comme scolaire et des comportements compatibles avec le travail demandé). L'organisme effectue un pré-recrutement.
D'autres organismes orientent les candidats vers les entreprises mais sans communiquer d'évaluation, considérant qu'il s'agit d'une opération de recrutement de la seule responsabilité de l'entreprise.

L'accord initial qui fonde la coopération dans le dispositif de formation repose donc sur l'ensemble de ces démarches. Quelle trace écrite en reste-t-il ? En fait le plus souvent le seul document contractuel existant est celui imposé par la réglementation : la convention de stage, le formulaire de contrat d'apprentissage... Toutes les autres précisions qui ont pu être discutées par les parties en général n'y figurent pas. Ainsi on voit des conventions de stage qui ne disent rien des objectifs ou de ce qui est attendu du tuteur.

Pourrait-on dire que l'essentiel, en ce qui concerne la formation, n'est pas écrit ?

Il existe cependant d'autres documents écrits qui appuient (explicitement ou non) cette démarche contractuelle, notamment :

- le contrat de formation entre le stagiaire et l'organisme, contrat qui a principalement un intérêt pédagogique. Il s'agit en particulier de marquer que la formation n'est pas « quelque chose que l'on consomme », mais une action dans laquelle on s'engage, que la vie dans une structure suppose d'en accepter les règles et que la vie de groupe exige un respect mutuel. S'ils sont désignés sous le terme de contrat, ils correspondent le plus souvent à des engagements de la personne en formation (concernant l'assiduité, la participation active, le respect des règles et des personnes ...), contre-signés par un représentant de la structure. Plusieurs ont indiqué qu'ils modifieront (ou ont modifié) le document dans le sens d'un engagement réciproque, en y portant également les engagements pris par les représentants du centre de formation.
- la charte du tutorat de la DRTEFP. Un organisme précise qu'il la présente à ses interlocuteurs de l'entreprise et ils la signent ensemble, y compris, nous a dit son responsable, lorsqu'il s'agit de stagiaires : « l'entreprise doit bien percevoir qu'en acceptant les services gratuits d'un stagiaire, elle contracte des engagements à son égard ».

2.2 • La construction du dispositif de formation

Une formation en alternance suppose un travail d'ingénierie et une démarche particulière d'élaboration du dispositif impliquant les acteurs des entreprises.

Que le commanditaire soit une administration publique (cas le plus général) ou une entreprise, il est requis que la formation prenne en compte les besoins du milieu professionnel et soit construite en fonction de la réalité du travail.

Deux exemples :

- Un GRETA réalise une formation Bac professionnel pour une grande entreprise, avec deux types de participants : des salariés en formation continue et des jeunes en contrat de qualification. Il a fallu pour les formateurs travailler avec les responsables de l'entreprise pour étudier le profil des emplois cibles et vérifier l'adéquation avec le diplôme visé. Il a fallu vérifier si les postes auxquels étaient affectées les personnes permettaient des « évaluations en situation de travail ». Pour que la pédagogie soit adaptée, les formateurs se sont rendus dans l'entreprise pour recueillir des documents, pour rencontrer des professionnels correspondant à leur domaine d'intervention. Comme l'organisme souhaitait des interventions de professionnels de l'entreprise dans la formation, il a fallu préparer avec eux ces interventions. La formation de tuteurs (3 jours) a contribué elle-même à cette ingénierie puisque les tuteurs y ont construit leur propre charte du tutorat et ont participé à aménager les fiches d'évaluation. Le temps consacré à l'ingénierie par le chef de projet et les formateurs a été important.
- Quand dans un CFA, on construit le « tableau stratégique de formation » précisant par phases la progression dans les apprentissages et le rôle respectif du CFA et de l'entreprise, il s'agit d'un travail complexe de construction du dispositif.

Dans cette ingénierie, **l'évaluation** prend une place particulière. En effet celle-ci n'est plus de la seule responsabilité du formateur. Mais encore faut-il que le centre de formation outille les tuteurs pour que chacun d'entre eux évalue à partir de critères partagés. L'ingénierie de l'évaluation est particulièrement importante dans le cas du « contrôle en cours de formation » puisque les situations épreuves, constitutives du dossier remis au jury pour l'obtention du diplôme, sont des situations réelles de travail. Il s'agit donc avec le tuteur d'identifier ces situations, de concevoir les outils d'évaluation avant de procéder ensemble à ces évaluations elles-mêmes.

2.3 • Les réunions d'information et de formation des tuteurs

Un moyen est jugé déterminant pour la réussite des formations, là où il est mis en œuvre : les réunions d'information ou de formation des tuteurs⁵.

Le moment

Ces réunions ont lieu :

- Avant que la formation ne commence lorsque celle-ci est mise en place à la demande d'une entreprise : ces réunions font partie du travail préparatoire.
- Dans la première période de la formation, lorsque les entreprises d'accueil sont multiples (situation la plus courante).

Information ou formation ?

Ces réunions comportent dans tous les cas une partie informative sur

- l'organisme de formation ,
- la formation elle-même, ses objectifs, son dispositif,
- la mission des tuteurs.

A partir de quand peut-on parler de formation des tuteurs ? Ce n'est pas tant une question de durée (les durées observées vont de 2 heures à 5 jours) que d'implication des participants. Il nous semble qu'un seuil est franchi quand les tuteurs ne sont pas seulement en état de réception mais lorsqu'on leur demande de construire quelque chose.

Quelques exemples :

- A propos de la mission des tuteurs, les participants définissent entre eux les activités qu'ils jugent essentielles et comparent avec une grille type. Ou bien ils établissent une charte du tutorat qui sera ensuite validée par la direction.
- Concernant l'évaluation le centre de formation ne se contente pas de les informer sur les grilles d'évaluation mais leur donne l'occasion de s'entraîner à les renseigner à partir de cas de façon à ce qu'ils s'approprient les outils. Dans certaines situations, on est allé jusqu'à construire avec les tuteurs les grilles d'évaluation. Cela suppose que l'on entreprenne une démarche plus longue qui part de l'analyse du poste ou du métier pour aboutir à un référentiel de compétences qui formalise les objectifs et les critères que l'on va prendre en compte pour l'évaluation. Cette démarche est ébauchée dans toutes les formations, elle n'est totalement mise en œuvre que dans les actions réalisées à la demande d'une entreprise.

⁵ Dans ce paragraphe nous parlons bien des réunions de tuteurs et non d'employeurs, même si les personnes peuvent parfois se confondre, les fonctions sont différentes. L'employeur est celui qui décide de l'embauche ou du stage ainsi que de l'affectation de la personne ; le tuteur, celui qui accompagne et forme. Nous ne distinguons pas ici les deux niveaux de tuteurs : le tuteur hiérarchique (type chef de service) et le tuteur formateur (celui qui accompagne au quotidien) : les entreprises (moyennes et petites) ne perçoivent souvent pas cette distinction. Celui qu'elles désignent comme tuteur occupe soit l'une soit l'autre des positions, l'organisme ne peut le plus souvent que prendre acte des choix faits.

En résumé les formations de tuteurs portent essentiellement sur trois points :

- l'information sur le dispositif et la définition du rôle du tuteur,
- une réflexion sur le travail (le poste, le métier visé) débouchant sur trois aspects : comment organiser une progression ; comment rendre le travail formateur ; comment évaluer les acquis,
- une réflexion sur la dimension relationnelle du tutorat qui est réalisée de deux façons :
 - soit à partir d'interventions de spécialistes (le psychologue qui traite de l'adolescence) ou de praticiens (le conseiller de Mission Locale qui témoigne de son expérience avec les jeunes qu'il reçoit),
 - soit à partir de situations vécues et présentées par les participants.

Une étape clé

Au dire de nos interlocuteurs, là où elles ont lieu, ces formations permettent un saut qualitatif dans l'implication des tuteurs. Ainsi une coordinatrice observe : « c'est la formation des tuteurs qui a permis de maintenir un lien continu entre le lieu de travail et nous formateurs. Cette formation a permis d'avoir une référence commune lors de nos visites et dans le travail commun d'évaluation ». Ainsi la formation des tuteurs remplit avant tout une fonction d'intégration du tuteur dans le dispositif de formation. Pourquoi ? Parce que, grâce à cette formation :

- le tuteur a une connaissance plus approfondie du dispositif et de son fonctionnement,
- il a rencontré ses interlocuteurs du centre de formation,
- il a commencé à être acteur, à s'exprimer sur ce qu'il fait ou fera, à préparer les moyens de son activité.

Le problème : faire venir les tuteurs

Des réunions d'information (2h à ½ journée) sont organisées dans tout type de dispositif (mais tous les organismes ne le font pas) : on parle alors d'une participation qui va de 10 à 50 % des invités.

Des séances de formation (de 2 demi-journées à 5 jours) ont lieu dans les cas suivants :

- lorsque la formation se négocie avec une grande entreprise,
- lorsqu'il y a intervention et appui d'une instance extérieure (par exemple : le SAIA (Service académique de l'Inspection de l'Apprentissage) le Conseil Régional pour les CFA ; un OPCA, cas que nous n'avons pas rencontré dans l'enquête mais que nous connaissons par ailleurs,
- lorsque le centre de formation a une volonté affirmée de fidéliser les entreprises dans un secteur donné.

Le problème là aussi est que la majorité des tuteurs concernés ne participent pas. C'est d'ailleurs ce point qui amène bien des organismes à renoncer à ce type de formation. Même là où elles se réalisent depuis plusieurs années, des inquiétudes apparaissent. Un responsable de CFA note : « Nous avons jusqu'à présent formé de nombreux tuteurs. Les gens se sont inscrits volontairement. Mais nous avons sans doute touché les plus motivés. Il n'est pas certain que nous puissions continuer à remplir nos formations de la même façon ».

Dans deux cas nous n'avons constaté aucune réunion de tuteurs :

- Les actions dites d'insertion. Les centres n'organisent pas de réunions de tuteurs parce qu'il leur semble que les tuteurs concernés ne se déplaceraient pas. Les arguments avancés sont les suivants.
 - . Les entreprises artisanales arriveront difficilement à dégager un salarié même pour une demi journée.
 - . Les entreprises ne recevant des stagiaires que pour des durées courtes, l'effort pour participer à une formation apparaît disproportionné.
 - . « Nous n'avons pas d'entreprises régulières puisque le plus souvent c'est le stagiaire lui-même qui trouve son lieu de stage ».
- Les formations visant des qualifications de premiers niveaux pour des entreprises où la qualification est traditionnellement faible : agent de pressing, maintenance et hygiène des locaux, agent de surveillance,... Et pourtant dans la plupart de ces formations nous avons noté un lien fort établi avec les entreprises mais ce lien repose sur un engagement personnel du formateur chargé du groupe ou chargé du suivi en entreprise.

Nous avons donc deux situations de formation dans l'entreprise et qui sont véritablement discriminantes en ce qui concerne les apprentissages en entreprises, comme nous l'ont souligné tous les apprenants rencontrés :

- celles où le tuteur s'implique et les réunions d'informations et de formation sont un facteur décisif,
- celles où il n'y a pas de tutorat réel : personne ne se sent responsable ou ne prend le temps de suivre le formé.

Parmi les observations des personnes formées, il en est une qui revient régulièrement : « Choisissez bien votre entreprise. Une entreprise où l'on n'est pas confiné à une seule tâche mais surtout où il y a quelqu'un qui vous suive ». La participation à des réunions de tuteurs est le moyen et le signe d'une entreprise impliquée.

3

Le suivi des apprenants en entreprise, une activité pédagogique à part entière

Le suivi des apprenants en entreprise : une activité pédagogique à part entière

Les formateurs sont concernés par l'activité des apprenants en entreprise. Ils sont appelés à y coopérer et pour cela ils ont besoin d'être informés sur les réalités du monde du travail comme les tuteurs ont besoin de connaître les apprentissages effectués en centre. Comment cette communication s'établit-elle ?

Constats

- **Le suivi des alternants** pendant leur période en entreprise et la liaison avec les tuteurs sont devenus au fil des années une préoccupation de plus en plus présente pour les organismes et formateurs. Ils représentent aujourd'hui pour les formateurs une activité à part entière qu'il a fallu outiller.
- **Le « carnet de liaison »** (« livret de stagiaire, livret d'apprentissage... ») existe dans toutes les formations qualifiantes et dans les actions d'insertion d'une certaine durée. Il comporte l'identification des interlocuteurs et de la formation, les objectifs visés, les tâches effectués, l'appréciation. Souvent quand l'organisme fait partie d'un groupe ou d'une fédération, il est conçu (au moins dans sa structure) à un niveau central. Les documents diffèrent d'un centre à l'autre dans le fait que certains traitent uniquement l'activité réalisée en entreprise.
- **Les visites de suivi en entreprise :**
 - Le nombre.** Elles sont planifiées pour toute action de formation. En général on indique 2 visites par an ... même si nous avons pu constater que les formateurs déclarent en faire un peu moins que n'en annoncent les responsables.
 - La qualité.** Dans les descriptions de nos interlocuteurs nous avons relevé deux indicateurs d'une démarche construite :
 - . une définition précise des objectifs par celui qui effectue les visites,
 - . l'existence de supports écrits pour appuyer la démarche (avant pour annoncer, pendant pour guider, après pour rendre compte).

Questions

- Le suivi prend du temps et les responsables d'organismes considèrent qu'il est insuffisamment financé tant par les organismes paritaires collecteurs (OPCA) que par les pouvoirs publics.
- Ce suivi est consommateur de temps pour les formateurs. Comment est-il comptabilisé dans la charge de travail individuelle ? Les deux modes observés ont sans doute des effets différents sur l'implication des formateurs. Ce point serait à vérifier.
- Derrière un discours relativement partagé sur l'utilité du suivi régulier en entreprise, les pratiques ne suggèrent-elles pas deux logiques différentes :
 - . logique de contrôle (de l'organisme de formation sur l'activité réalisée en entreprise), ou
 - . logique de régulation (adaptation des apprentissages en fonction des résultats obtenus et des difficultés rencontrées) ?

Axes de progrès

- Renforcer l'usage des supports de communication. En particulier amener tous les formateurs à utiliser le « carnet de liaison » comme un instrument pour adapter leurs propres interventions.
- Impliquer le plus grand nombre de formateurs dans le suivi. Des résistances sont à vaincre, mais c'est un moyen important pour faire évoluer les représentations des formateurs concernant le milieu professionnel et pour, en conséquent, faire évoluer les pratiques pédagogiques.
- De la part des pouvoirs publics, identifier comme partie intégrante de l'activité formatrice du centre le temps et les moyens consacrés à l'accompagnement en entreprise.
- De la part des organismes, valoriser cette dimension de l'activité des formateurs, trop souvent encore considérée comme annexe ou « périphérique » par rapport aux « cours ».

Une fois l'action de formation commencée, il faut permettre à l'apprenant d'assurer un lien entre les deux contextes de sa formation et les deux types d'activités qu'il mène. Il s'agit d'établir et maintenir une communication entre ceux qui encadrent et guident ces apprentissages, les tuteurs et les formateurs. C'est ce que nous désignons par suivi du stagiaire en entreprise.

Deux moyens essentiels y contribuent :

- les documents écrits et en particulier le carnet de liaison,
- les contacts directs formateur / tuteur et en particulier la visite de suivi en entreprise.

3.1 • Le carnet de liaison

Son contenu

Nous y trouvons habituellement :

1. L'identification des interlocuteurs

L'apprenant

Le centre de formation (et les personnes servant d'interlocuteurs)

L'entreprise et le tuteur

2. Une présentation du dispositif de formation

- les objectifs de la formation (référentiel de formation présenté parfois sous une forme simplifiée pour le rendre plus accessible). Ces objectifs peuvent être présentés dans un tableau distinguant ceux qui sont liés à l'activité en entreprise et ceux qui seront traités en centre de formation.

3. Des fiches de suivi par phase d'alternance

Ces pages sont renseignées au fur et à mesure que la formation se déroule. On y retrace l'activité réalisée en centre de formation et en regard l'activité réalisée en entreprise, chacune accompagnée des notes obtenues et des appréciations des tuteurs. Cette présentation est systématique pour les carnets d'apprentissage des CFA. Elle se retrouve également dans les autres organismes mais, dans un certain nombre de cas, les activités réalisées en centre ne sont pas mentionnées ou bien l'on se contente des matières à caractère technique (excluant l'enseignement général). Même quand les activités en centre sont indiquées (sous forme de contenus, de thèmes traités), il n'y figure pas l'évaluation des formateurs. Certains formateurs en font une question de principe : ces résultats ne concernent que la personne en formation et non son employeur (ou éventuel employeur quand il s'agit de stages visant l'insertion).

En ce qui concerne les actions d'insertion, les éléments décrits ci-dessus se présentent sous forme de fiches distinctes parmi lesquelles émergent comme élément important de suivi les fiches d'évaluation. Notons qu'elles se centrent sur l'activité en entreprise et ne disent rien de l'activité en centre et que souvent elles se présentent hors de tout contexte comme un formulaire à remplir par le tuteur à l'issue de la période de stage. Rien n'indique, pour le tuteur qui doit la renseigner, l'objectif de cette évaluation, les personnes qui en seront destinataires et l'usage qui en sera fait. Sa compréhension et l'intérêt qu'elle suscitera dépendront donc de la façon dont elle sera présentée soit par le stagiaire soit par le formateur si cette fiche est renseignée à l'occasion d'une visite.

Son usage et son utilité

Le carnet de liaison est sous la responsabilité de la personne en formation qui le remet successivement au tuteur et au formateur.

En cours de formation, nous avons constaté (ceci au dire des personnes en formation) deux types de pratiques :

- le carnet est montré en fin de période
A la fin de sa période en entreprise, l'apprenant inscrit les tâches effectuées et les présente au tuteur qui y ajoute ses appréciations.
A la fin de la période en centre, l'apprenant indique les activités réalisées en centre (mais dans ce cas cette partie suivie de l'activité en centre n'existe pas toujours).
Nous sommes ici dans un usage restreint du carnet de suivi. Il a pour fonction de permettre un contrôle de ce qui se fait.
- le livret est donné dès le début de période. Dans ce cas le stagiaire a inscrit avant son départ du centre les activités qu'il avait réalisées et éventuellement des tâches ou observations suggérées par les formateurs pour la période en entreprise. A l'arrivée en entreprise, le tuteur prend connaissance de ces indications et il est en mesure d'adapter le programme de travail à la progression de la formation. A la fin de la période l'apprenant indique les tâches réalisées et fait viser par son tuteur. A l'arrivée en centre, le formateur chargé du suivi prend connaissance de ce qui a été réalisé en entreprise. Ce peut être l'occasion d'un dialogue avec la personne en formation si des problèmes apparaissent. C'est aussi la possibilité de faire un lien avec les enseignements prévus. Dans cette situation, nous ne sommes plus dans une simple logique de contrôle mais dans une perspective de régulation des apprentissages : le carnet fournit aux interlocuteurs les informations utiles pour leurs interventions et les tâches proposées.

L'utilisation minima du carnet ne correspond pas à un choix délibéré des formateurs, elle reflète plutôt deux types de situations :

- Soit une alternance faiblement interactive : chacun travaille de son côté et ne voit pas l'usage qu'il ferait de ce document.
- Soit une interaction qui repose sur autre chose que l'écrit et en particulier les contacts directs (visites, téléphone).

Le carnet de liaison semble maintenu dans ce cas parce qu'il est support de contrôle par le formateur (sur ce qui se passe en entreprise) ou parce qu'il est exigé par les financeurs ou interlocuteurs institutionnels. Il constitue dans tous les cas de formations diplômantes ou qualifiantes un élément du dossier d'examen ou de validation.

Nous avons noté que dans ce cas, l'apprenant ne le conserve pas : des stagiaires ayant terminé la formation s'en sont plaints. En effet, ne serait-il pas souhaitable que le stagiaire puisse disposer d'un document conservant une trace du parcours qu'il a effectué et des entreprises où il a travaillé et des tâches qu'il y a effectuées ? Le formateur concerné nous a indiqué qu'une attestation générale de la formation avait été remise avec indication des compétences acquises. Il semble malgré tout que le carnet de liaison comportait d'autres éléments que le stagiaire aurait pu exploiter en particulier pour sa recherche d'emploi.

3.2 • La visite des formateurs en entreprise

Combien ?

Ce qui est annoncé le plus fréquemment par les responsables :

Pour les formations diplômantes (effectuées sur un an ou plus) : 2 visites par an.

Pour les formations d'insertion ou pour les formations qualifiantes : une visite par période en entreprise (de 2 ou 3 semaines) ou par phase d'alternance.

Dans la pratique il s'en effectue un peu moins (au dire des formateurs réalisant les visites) : problème de disponibilité du formateur (ou du tuteur), distance importante de l'entreprise, déroulement sans problème de la période et bonne connaissance des interlocuteurs de l'entreprise, ces différents facteurs amènent parfois le formateur à remplacer la visite par une communication téléphonique.

Un autre facteur peut tendre à limiter ces visites : l'aspect financier.

Plusieurs interlocuteurs ont souligné que le financement accordé à l'organisme pour le suivi en entreprise était insuffisant.

Par ailleurs le **mode de comptabilisation du temps de travail** des formateurs induit des pratiques différentes :

- **Cas A** : Le volume de travail dû par les formateurs est défini en nombre annuel d'heures d'enseignement. Chaque visite est prise en compte à raison d'une heure dite « périphérique », équivalente à X % d'une heure d'intervention (le plus souvent 50 %). Ce mode de calcul peut entraîner deux dérives. Le formateur peut juger que cette rémunération ne correspond pas au temps qu'il y consacre ; en effet la plupart signale qu'une visite normale dure 1 heure mais s'y ajoutent les temps de déplacements. Par ailleurs pour l'organisme lui-même toute visite est comptabilisée et augmente d'autant ses coûts. Ceci entraînerait-il une moins grande implication des formateurs dans les visites et donc un moins grand nombre de visites ? Nous étions partis de cette hypothèse. Or nous avons rencontré des situations contraires.
- **Cas B** : Le temps de travail des formateurs est calculé en référence au temps plein (35, 39, 43 heures hebdomadaires avec récupération en congé pour le dernier cas). Les visites entrent dans la durée forfaitaire de travail du formateur. Le temps non occupé par le face-à-face est disponible (non exclusivement) pour ces visites. Eventuellement celui qui a un grand nombre de personnes à suivre verra ses heures d'intervention diminuées. Ce mode de calcul favorise-t-il une implication plus régulière des formateurs dans le suivi ? Nous n'avons pu vérifier matériellement. Constatons en tout cas qu'il permet une plus grande souplesse pour le fonctionnement collectif des équipes et pour la prise en charge des activités hors enseignement.

Concernant **la durée**, si le plus souvent on parle d'une heure à une heure trente, les responsables d'une formation d'ingénieur par alternance signalent que chaque visite prend en moyenne une demi-journée (en considérant que les entreprises sont réparties sur toute la région).

Quand et pour quels objectifs ?

Un élément nous est apparu comme signe d'une organisation structurée des visites : la capacité des formateurs à indiquer des objectifs spécifiques à chaque visite.

Prenons l'exemple de ce formateur de CFA qui dit réaliser 3 visites sur les 2 années pour le BP. D'emblée il en précise les objectifs :

1^{ère} visite (premier trimestre) : présenter le CFA, la formation, les activités attendues dans l'entreprise, le rappel des règles de sécurité.

2^{ème} visite (fin de première année ou plus souvent début de la 2^{ème}) : faire le point sur la progression de l'apprenti à la fois sur ses résultats scolaires et sur ce qu'il fait en entreprise.

3^{ème} visite (dernier trimestre) : vérifier avec le tuteur que l'apprenti est en mesure d'effectuer seul l'ensemble des tâches requises par le métier.

Autre exemple : la formation d'ingénieur : 7 visites sont programmées au cours des 3 ans. Suite à l'expérience acquise après plusieurs années, deux aspects sont apparus aujourd'hui essentiels à ses responsables :

- planifier les périodes de visite (pour éviter que des retards s'instaurent et décalent l'ensemble),
- centrer chaque visite sur une préoccupation : l'intégration dans l'entreprise, le bilan d'activité de la première année, première approche du projet qui fera l'objet du mémoire, etc.

Ces périodes et thèmes sont prévus et donc communs à tous les intervenants qui assurent les visites.

Qui effectue les visites ?

Des cas très différents :

- S'il n'y a (pratiquement) qu'un formateur pour le groupe, c'est évidemment lui qui assure la visite (exemple formation d'agent polyvalent de pressing).
- Un formateur est désigné pour une action comme chargé du suivi en entreprise (c'est l'un des formateurs intervenant dans le domaine technique pour les formations qualifiantes ou celui chargé de travailler sur le projet professionnel pour les actions d'insertion).
- L'ensemble des formateurs techniques se partagent les visites.
- La visite est assurée par un binôme (enseignant désigné comme tuteur pédagogique du jeune avec un « conseiller industriel » ancien ingénieur en entreprise).

Les évolutions recherchées par les responsables vont dans deux sens :

- Impliquer le plus grand nombre de formateurs dans ces visites avec le but de susciter ou de maintenir leur ancrage dans le milieu professionnel et les réalités de la vie en entreprise.
- Inclure, quand cela est possible, des formateurs des domaines généraux. Actuellement n'y participent que des individus particulièrement motivés pour le contact avec la vie économique mais l'élargissement de cette pratique aurait une influence bénéfique sur la pédagogie pratiquée par ces enseignants. Un frein important est noté : dans certaines structures, ces formateurs sont des vacataires intervenant ponctuellement contrairement aux formateurs techniques.

Deux autres obstacles sont à franchir :

- la résistance personnelle des formateurs à l'égard d'activités autres que l'enseignement,
- l'ignorance des aspects techniques du métier.

Ces deux points peuvent être dépassés dans une dynamique collective d'équipe pédagogique.

Et l'apprenant ?

La règle habituellement retenue est que, lors de la visite, l'alternant est associé à l'entretien tuteur-formateur.

Mais certains formateurs prévoient systématiquement un temps de dialogue avec le seul tuteur. Ils pensent que certains points délicats seront plus facilement évoqués par le tuteur dans ce contexte. Evidemment l'important dans ce cas est le retour qui sera fait à l'apprenant à propos de cet entretien. Nous n'avons rien noté sur ce point, sinon que dans aucun cas nous n'avons constaté de compte-rendu écrit à destination du stagiaire.

La considération pour le stagiaire est un point où la vigilance est nécessaire et qui explique la remarque d'une stagiaire de 35 ans parlant des visites la concernant : « Je n'ai pas aimé. Ça m'a rappelé l'école. On parle de nous sans s'adresser à nous ».

Les apprenants que nous avons rencontré ne parlent pas de la visite comme d'un élément essentiel pour les aider dans leur progression. Ils la considèrent cependant nécessaire :

- comme un signe de considération du formateur à leur égard,
- pour assurer la liaison entre le centre et l'entreprise « L'employeur a besoin de connaître l'organisme »,
- parfois (mais assez rarement) comme un moyen pour « mettre les choses au point » avec le tuteur concernant les tâches confiées ou les conditions de travail.

Avec quels supports écrits ?

Plus la visite est considérée avec sérieux, plus elle est outillée.

Quels documents avons-nous identifiés ?

- Des supports pour le dialogue avec le tuteur :

Exemple. Si l'on veut insister sur le rôle confié au tuteur, on utilise une fiche décrivant les fonctions du tuteur.

Cas plus général : Pour assurer le suivi du stagiaire et éviter les formules passe-partout « Tout se passe bien ! Pas de problèmes ! ... », il apparaît utile aux formateurs de s'appuyer sur des grilles qui permettent un échange structuré :

- concernant les activités : grilles extraites des référentiels de formation,
- concernant les comportements : grilles mettant en relief les comportements attendus en entreprise.

Ces grilles sont :

- soit renseignées par le tuteur et commentées lors de la visite,
- soit renseignées par le formateur à l'occasion de l'entretien avec le tuteur,
- soit utilisées comme simple guide d'entretien.

- **Des supports pour rendre compte de la visite**

- A l'entreprise. Un organisme adresse un courrier à l'entreprise où il consigne les conclusions de la visite.
- A l'équipe pédagogique. Dans plusieurs centres le compte-rendu de chaque visite est mis dans un classeur qui est à disposition des formateurs. Encore faut-il que les intéressés le consultent, ce qui ne semble pas être toujours le cas.

Des retours peuvent avoir lieu oralement lors de réunions. Mais il nous a semblé que ces réunions, faisant le point sur chaque apprenant, s'apparentaient plus à un « conseil de classe » privilégiant les appréciations sur les comportements qu'à un temps de régulation prenant en compte les constats réalisés en entreprise pour adapter l'enseignement.

4

**Le formateur
dans sa salle
de formation,
l'alternance
oubliée ?**

Le formateur dans sa salle de formation : l'alternance oubliée ?

Les formateurs, dans les formations en alternance, enseignent-ils comme ils le feraient en « temps plein » ou au contraire s'appuient-ils sur l'expérience acquise, sur les problèmes rencontrés en entreprise par les alternants pour faciliter l'accès au savoir ? Comment se servent-ils des allers et retours entre le centre et l'entreprise pour développer à la fois une soif de connaissances et une progression dans les apprentissages ? Qu'en est-il de la pédagogie de l'alternance, c'est-à-dire de l'activité du formateur avec les apprenants au sein du centre de formation ?

Constats

- La pédagogie, point faible des pratiques d'alternance. La recherche de méthodes cohérentes avec la situation d'alternance repose principalement sur la motivation personnelle des formateurs. Autant l'organisation des rapports avec l'entreprise est structurée et pensée au niveau central de l'organisme ou de la fédération, autant l'aspect directement pédagogique est laissé à l'initiative individuelle.
- Si quelques organismes s'appuient sur une culture où la formation est construite comme un prolongement de l'expérience pratique et donc sur une articulation forte des contenus enseignés avec les problèmes rencontrés, dans la majorité des organismes la culture originelle est celle de la séparation : la formation est conçue comme le temps qui précède celui du travail. Cette représentation reste présente dans l'expression de beaucoup de formateurs ... même quand des efforts sont faits pour rattacher l'enseignement à des situations concrètes.

Questions

- Cette lacune sur le plan pédagogique est-elle perçue par les acteurs des centres de formation ? L'ingénierie de la formation, la formalisation et l'instrumentation des procédures suivies dans le rapport avec les entreprises (en réponse aux demandes des commanditaires) cachent peut-être, aux yeux mêmes des responsables et formateurs, la faiblesse de la réflexion pédagogique.

Axes de progrès

- Développer chez les formateurs une capacité à analyser les situations de travail pour qu'ils soient en mesure de :
 - . proposer des situations d'apprentissage qui s'appuient sur les situations vécues,
 - . dialoguer avec leurs partenaires professionnels,
 - . décoder ce qui leur est rapporté par les stagiaires.
- Instituer des temps de « retour d'entreprise » où les apprenants peuvent échanger sur (et analyser) ce qu'ils ont réalisé et vécu en situation professionnelle, temps qui échappent à la logique disciplinaire. Ces temps d'analyse de l'expérience seront d'autant plus fructueux qu'ils auront été préparés avant le départ de l'entreprise.
- Organiser des temps d'entretien individuel avec les apprenants (éventuellement liés à un tutorat interne au centre de formation) nous semble faire partie de l'accompagnement utile pour que l'alternant élabore intellectuellement son expérience de travail.

4.1 • Les différentes pratiques des formateurs

La pratique des formateurs varie en fonction des organismes mais aussi en fonction des personnes. Voici les différentes situations que nous avons rencontrées :

Une pédagogie qui ignore l'alternance

Le formateur assure son cours de la même façon qu'il le ferait en formation à temps plein. L'alternance est pour lui une contrainte puisqu'elle diminue le temps dont il dispose pour traiter le programme et l'oblige à découper sa progression en fonction des temps de présence et d'absence. Cette nécessaire remobilisation à chaque retour d'entreprise si la période dépasse une semaine est vécue comme une contrainte.

Ces formateurs sont principalement les formateurs d'enseignement général (français, maths) et de matières scientifiques, mais parfois aussi des domaines technologiques (exemple : les techniques de la comptabilité enseignées sans référence à des situations vécues par les participants).

Qu'est-ce qui pousse les formateurs sur cette voie ?

- une culture « enseignante » : le professeur de lycée ou d'université qui reproduit un cours, le formateur qui s'identifie à l'enseignant. Dans ce cas souvent l'intervenant ne voit pas comment il pourrait faire autrement. Et si l'on suggère qu'il pourrait s'appuyer sur des exemples apportés par les participants, il répond : « je manque de temps pour traiter des cas particuliers ».
- La pression du diplôme et de la préparation aux épreuves de l'examen. Ainsi une formatrice en communication (pourtant très au fait de la vie en entreprise) avec des salariés se formant à l'accueil, a travaillé principalement le décodage de texte, la rédaction écrite parce que l'épreuve d'examen propose une situation présentée par écrit que les candidats doivent commenter. Elle a en effet constaté que pour ses formés, la difficulté ne résidait dans l'attitude à adopter réellement sur le terrain mais dans le décodage de l'épreuve (compréhension du cas présenté et des consignes, rédaction des réponses).

Des cours illustrés par la réalité professionnelle

A propos des thèmes qu'il traite, le formateur sollicite des exemples ou laisse s'exprimer des situations qui concrétisent son propos ou l'enrichissent.

Exemples :

- Un formateur en communication fait travailler sur des documents venant des entreprises plutôt que sur des documents hors contexte.
- A propos d'une technique enseignée, le formateur demande aux stagiaires de décrire ce qui se pratique dans leurs entreprises.

Dans ce cas la logique disciplinaire et la progression en fonction du programme fournissent l'armature de l'enseignement.

Cette pratique correspond à une vision où la pratique est comprise comme l'application des théories et règles enseignées.

Des exercices d'application à réaliser en entreprise

Ils sont prescrits par les formateurs en lien avec des points de programme et réalisés (et évalués) en entreprise.

Par exemple, à des futurs plombiers on demande de réaliser une pièce particulière que leur activité normale ne comprend pas.

Les apprentis ingénieurs réalisent des micros mémoires portant sur des points spécifiques de l'enseignement pour en faire l'application à l'entreprise : faire une étude de résistance des matériaux, par exemple.

Il s'agit bien d'exercices d'application mais réalisés dans le contexte du travail.

Des cours conduits selon une démarche inductive

Le formateur part des situations vécues pour introduire les notions, méthodes qu'il entend transmettre.

On trouve cette démarche particulièrement dans les domaines de la communication, de la gestion de projet, de l'organisation, des techniques de recherche d'emploi. Là en somme où la dimension technico-scientifique est moins importante que les capacités développées par l'expérience.

La logique de division disciplinaire demeure mais la démarche d'apprentissage est fondée sur une réflexion sur la pratique : la pratique n'est pas perçue comme un terrain d'application mais comme un lieu de découverte puis un matériau à travailler.

Des analyses des situations de travail

Exemple : des jeunes sont invités dans leur rapport de stage à décrire les tâches qu'ils ont effectuées en détaillant chacun des temps, en décrivant les outils ou machines qu'ils ont utilisés, les règles qu'ils devaient respecter, en indiquant les produits qu'ils utilisaient et la nature du produit sortant, etc...

Les formateurs pratiquant cette démarche s'inspirent de grilles utilisées par des consultants pour faire l'analyser d'un poste. Le but ici est développer une compréhension du métier, de la tâche et de son environnement.

Des temps consacrés à l'échange des pratiques et à leur analyse

Au retour d'une période en entreprise, le formateur organise un échange sur la période passée. Cela se produit particulièrement dans les formations d'orientation, de préqualification autour de la découverte de l'entreprise, de la réflexion sur le projet professionnel. Ce temps peut être considéré comme un temps de régulation pour le groupe et pour l'individu (en ce qui concerne son parcours), mais il est aussi un temps d'apprentissage si le formateur a le souci d'organiser l'expression individuelle, de provoquer la confrontation des expériences, de formaliser les observations : les représentations spontanées sont remises en cause et les participants sont entraînés à mettre en œuvre une démarche critique d'analyse des situations.

Ainsi des séances d'analyse de pratique (selon une démarche établie : les faits, l'analyse des différents niveaux de problèmes rencontrés, les pistes d'action) sont instituées dans des formations de formateurs et de travailleurs sociaux, mais nous l'avons aussi constaté dans une formation d'agent de surveillance : il s'agit de considérer un événement qui a posé problème à l'un des participants pour en analyser toutes les dimensions.

Dans cette méthode toute division disciplinaire des savoirs est mise à l'écart. Ce qui focalise la réflexion, c'est le professionnel en action : il s'agit de rechercher les clés de compréhension et les outils d'action dont il a besoin.

Le « plan d'étude » des Maisons Familiales Rurales

Cette démarche systématique reprend pour l'essentiel les éléments évoqués plus haut. Elle se décompose en 3 temps :

1. Avant la période en entreprise, avec le groupe, le formateur prépare :
 - les observations à faire,
 - les informations à recueillir,
 - les tâches (exceptionnelles) à faire dans l'entreprise autour du thème correspondant à la phase.
2. Pendant la période en entreprise, les apprenants font ce qu'ils ont prévu et rédigent un rapport écrit.
3. Au retour, le formateur rencontre individuellement chaque formé et prend connaissance de son rapport. Suite à cet entretien le jeune apporte des modifications, le met en page. L'organisme que nous avons rencontré prolonge cette démarche (commune aux MFR). Par la suite le jeune présentera son rapport devant un jury trimestriel, composé d'un professionnel et d'un formateur.

Le projet donnant lieu à mémoire

Cette démarche est désignée comme : projet industriel (formation d'ingénieur), projet d'activité (formation d'animateur), dossier technique (BTS).

Il s'agit dans les formations supérieures (celle visant la conception de systèmes, la gestion de projets, le management d'équipes...) d'un aspect important de la formation et de la validation.

Les caractéristiques communes sont :

- traiter une situation problème réelle dans l'entreprise et présentant un niveau de complexité correspondant à la qualification visée,
- conduire l'étude de la situation et la réalisation de la mission de façon structurée et respectant certains critères méthodologiques, techniques ou scientifiques,
- être évalué à la fois à la lumière de critères professionnels (faisabilité du projet, pertinence de la réponse) et académiques (rigueur de l'argumentation). Ces documents sont évalués à la fois par des professionnels et des enseignants.

D'où viennent les différences de pratique entre les formateurs ?

En synthèse nous avons donc trois types de pratiques :

1. l'expérience ignorée : l'alternance n'est appréhendée qu'à travers ses contraintes. Cette pratique est largement répandue et dans tous les domaines de formation.
2. l'expérience utilisée comme illustration ou application de l'enseignement (démarche « déductive »). L'alternance est prise en compte, mais le plus souvent de façon marginale. L'alternance est alors au cœur de la démarche du formateur.
3. l'expérience comme point de départ des apprentissages (démarche « inductive »).

Qu'est-ce qui entraîne les formateurs vers l'une ou l'autre de ces pratiques ? Qu'est-ce qui explique que tant de formateurs n'intègrent pas l'alternance dans leur démarche pédagogique ?

Les explications nous apparaissent à rechercher :

- du côté des formateurs et de leur parcours,
- du côté des matières enseignées,
- du côté des organismes eux-mêmes et de leur culture.

• **Des facteurs individuels liés aux trajets professionnels** des formateurs influent sur les méthodes choisies.

- Les organismes mettent en avant le fait que leurs formateurs sont d'anciens professionnels. Ils ont donc acquis une expérience en entreprise avant d'exercer dans la formation. Cet élément de parcours peut être un élément facilitant pour la prise en compte des situations vécues. Cependant il ne nous est pas apparu discriminant. Car comme le notent des responsables, après plusieurs années les formateurs se sont éloignés de leur expérience initiale et ont souvent acquis les habitudes et (travers ?) des enseignants.
- Un autre élément peut être considéré : l'ouverture personnelle du formateur sur le monde extérieur, l'intérêt pour la vie sociale ou la vie en entreprise, l'envie de confronter le savoir avec la réalité. Et pourtant bien des enseignants engagés dans la vie sociale pratiquent une pédagogie traditionnelle !
- Nous faisons également l'hypothèse que les formateurs les plus engagés dans l'exploitation de l'alternance sont les formateurs ayant pratiqué (ou pratiquant) pour eux-mêmes une démarche d'apprentissage fondé sur l'expérience et l'expérimentation. Nos entretiens n'ont pas été suffisamment nombreux et approfondis pour valider ce point.

Aucun des facteurs individuels n'apparaît donc à lui seul déterminant.

• **La matière enseignée influe également.** Le formateur intervenant dans des domaines à fort contenu technologique ou scientifique organise ses interventions selon une logique didactique en estimant ne pouvoir prendre en compte la diversité des situations vécues (nous l'avons constaté à propos de cours aussi différents que la résistance des matériaux, les maths, la comptabilité...). En revanche, les intervenants chargés de communication, management, gestion, techniques de vente, démarche qualité, etc. - c'est-à-dire des domaines où le savoir est plus empirique et lié à l'expérience - , les formateurs, au dire des apprenants, sollicitent naturellement la réflexion sur les situations et problèmes rencontrés dans le monde professionnel.

• **L'organisme de formation avec son histoire et la culture qu'il s'est forgée** conditionne également les pratiques individuelles des formateurs. L'organisme est un lieu où s'élaborent des représentations communes, représentations rarement explicitées mais qui conditionnent le comportement des individus. Ceci est particulièrement vrai pour le domaine qui nous intéresse : le sens de l'alternance dans le processus de formation. Nous développons cet aspect dans le paragraphe suivant.

4.2 • Se former en centre, se former en entreprise : quelle relation ?

Une clé de compréhension des choix pédagogiques est à rechercher dans les représentations diverses du rapport entre la formation en centre et la formation en entreprise au sein du processus d'apprentissage. Le principe de l'alternance est que l'apprentissage résulte de la combinaison d'une activité productive et d'une activité explicitement formative. Mais tous les formateurs n'ont pas la même vision de la façon dont doivent être combinées ces deux dimensions pour aboutir au meilleur résultat.

Dans les discours des formateurs nous retrouvons 4 types de représentation du rapport : formation en centre / travail → en regard de l'apprentissage.

Les deux premiers modèles pensent ce rapport comme une distinction, une séparation, les deux derniers comme une articulation, une combinaison.

Modèle 1 : la formation précède le travail

	Centre de formation	Entreprise
Modèle 1	Le métier (savoir faire technique et connaissances associées) est entièrement appris en centre.	L'entreprise est ensuite un lieu de mise en œuvre où la pratique va perfectionner la technique et rendre les gestes aisés, voire automatiques.

Le temps de formation précède celui de la mise en pratique. Il est donc conçu comme un temps en soi, autosuffisant, suite auquel la personne est apte à exercer en milieu réel.

Modèle 2 : la formation vise « la théorie », le travail vise « la pratique »

Modèle 2	Le métier s'apprend sous l'angle théorique dans le centre : acquisition des savoirs généraux et savoirs technologiques...	...et sous l'angle pratique dans l'entreprise : acquisition des savoir faire pratiques
-----------------	---	--

Dans ce modèle, les domaines sont séparés et les processus sont parallèles même si des jonctions peuvent être réalisées car certains aspects de la théorie peuvent trouver une application dans la pratique.

Modèle 3 : la formation est un accompagnement de l'appréhension du travail

Modèle 3	L'observation et l'analyse méthodique des situations vécues permettent d'organiser les acquis liés à l'expérience et de les compléter.	Les compétences s'acquièrent principalement par la pratique sur le terrain.
-----------------	--	---

Selon ce schéma, la formation en centre structure, renforce, complète, relativise l'expérience et les connaissances acquises en entreprise. Le formateur a pour mission première d'accompagner l'apprenant en l'amenant à se poser des questions, il l'aide ainsi à construire sa compréhension du métier et des techniques, du milieu et rapports sociaux. Ce modèle transparaît dans les dispositifs d'insertion, comme dans des formations qualifiantes.

Modèle 4 : la formation est une démarche de résolution de problèmes de la vie professionnelle

Modèle 4	La formation en centre donne des outils théoriques et méthodologiques pour - analyser les situations, - élaborer des réponses.	L'activité professionnelle fournit des situations problèmes.
-----------------	--	--

Ici le rôle du formateur est d'apporter un outillage théorique pour faire face aux réalités professionnelles (comme on le voit dans les dispositifs du type projet industriel ..). Ce modèle est sous-jacent en particulier aux dispositifs mettant au centre la réalisation de projets, de mémoires ...

Il ne faut pas chercher dans ces modèles la description de ce qui se pratique effectivement car d'autres paramètres interfèrent (la discipline enseignée, la contrainte du diplôme et de l'examen, les exigences des commanditaires ...), mais ils fournissent une clé de lecture des choix pédagogiques, au-delà des intentions déclarées.

Un exemple

Une formation qualifiante d'Agent Polyvalent a été construite sur la base d'allers et retours entre le centre et l'entreprise considérés, à travers les documents d'évaluation notamment, comme deux lieux de formation. Mais malgré cette approche interactive de l'alternance voulue par les concepteurs du dispositif, plusieurs indices font apparaître une représentation sous-jacente proche du modèle 1 (le centre forme d'abord et l'entreprise est ensuite le lieu d'application) :

- Locaux et matériels : le centre de formation a sur place tous les moyens pour réaliser lui-même la totalité de la formation. A côté de la salle de formation, il y a un véritable atelier avec tout le matériel et toutes les techniques du métier peuvent y être pratiquées.

- Les temps en entreprise sont désignés comme « période d'application ».
- Les stagiaires comme le formateur ont d'ailleurs noté dans les entretiens qu'il serait sans doute plus efficace que l'on réalise toute la formation dans le centre et que l'on termine par une unique période en entreprise.

Cette vision de la formation est sans doute liée au contexte professionnel particulier, à l'approche personnelle du formateur mais aussi probablement à la culture de l'organisme dont la majorité des actions ne sont pas construites sur le principe de l'alternance.

Le principe d'une alternance « interactive » est ce à quoi se réfèrent les responsables et beaucoup de formateurs que nous avons rencontrés. Mais au-delà des discours, bien des signes nous montrent que l'approche reste souvent « juxtapositive » : c'est que la formation reste souvent perçue comme un processus en soi, indépendant, séparé de la confrontation avec le réel professionnel. Derrière les principes déclarés, il y a les représentations communes sous-jacentes qui façonnent le plus souvent les comportements.

5

**L'ancrage des
organismes
dans le milieu
professionnel,
des effets à
l'interne ?**

L'ancrage des organismes dans le milieu professionnel : des effets à l'interne

Au-delà du dialogue nécessaire à la mise en œuvre de telle ou telle action de formation, les organismes cherchent-ils à tisser des relations durables avec les entreprises ? Et si oui, comment s'organisent-ils pour y parvenir ?

Constats

- **Une prise de conscience** générale (et parfois récente) de la nécessité d'un ancrage de l'organisme dans son environnement économique et professionnel. Pour des raisons à la fois économiques (commerciales) et de recherche de coopération, les organismes cherchent à connaître les entreprises, à se faire connaître, à les fidéliser. Ceci est considéré comme un pré-requis pour mettre en œuvre efficacement des formations en alternance.
- **Des stratégies** formalisées et outillées pour se constituer un « vivier » d'entreprises. Des moyens et du temps sont consacrés à démarcher, rencontrer, inviter les interlocuteurs professionnels, capitaliser les informations recueillies.
- **Des fonctions nouvelles** au sein des organismes. A côté de « face à face » pédagogique, une part de plus en plus importante de l'activité est consacrée aux rapports avec les entreprises : démarches « commerciales », ingénierie, suivi des stagiaires sur leur lieu de travail. Les organismes se différencient par la façon dont ces fonctions sont prises en charge : soit élargissement des tâches des formateurs, soit postes distincts de commerciaux, conseillers ...

Questions

- L'implantation de l'organisme dans le milieu professionnel repose en réalité pour une bonne part sur de **l'informel** :
 - . les relations personnelles établies par les formateurs, conseillers ...
 - . le réseau « naturel » de l'organisme lié à son histoire constituent les ressources principales de la structure. Comment ces liens informels peuvent-ils être pris en compte et capitalisés par l'organisme lui-même ? Comment les connaissances et relations acquises par les individus peuvent-elles être mises à la disposition de tous ?

Axe de progrès

- Pour les organismes, il s'agit moins à l'égard des entreprises d'inventer des méthodes nouvelles ou de créer d'autres outils que de mettre en œuvre la stratégie déjà affichée et de faire fonctionner les outils existants.

5.1 • Des objectifs commerciaux et de coopération

Au delà de la réussite de chaque action de formation, les organismes cherchent à élargir, renforcer leur réseau d'entreprises. Pourquoi ? Les objectifs sont de différents ordres :

- **Bénéficiaire du versement de la taxe d'apprentissage** ou de dotations en matériel (pour les CFA par exemple).
- **Rechercher de nouveaux clients** pour les actions de formation. Pour trouver de nouveaux « stagiaires » l'organisme a deux moyens :
 - . faire connaître aux entreprises qui l'ignorent les possibilités existantes de contrat d'apprentissage ou de contrat de qualification,
 - . repérer les entreprises qui auraient besoin ou souhaiteraient recruter de nouveaux personnels dans le cadre de contrat de formation.
- **Développer en même temps les actions de formation continue** : pour les organismes qui pratiquent à la fois de la formation diplômante et des actions courtes réalisées à la demande des entreprises, la même démarche commerciale sert les deux types de prestations.
- **Développer le réseau d'accueil des stagiaires**. Qu'il s'agisse de stages d'orientation ou d'insertion ou bien de stages qualifiants s'adressant à des demandeurs d'emploi, l'organisme cherche à disposer d'un vivier d'entreprises susceptibles d'accueillir les stagiaires :
 - . soit pour augmenter les possibilités de trouver des stages,
 - . soit pour s'assurer d'un bon déroulement du stage, par le fait que l'on travaille avec des interlocuteurs connus et qui connaissent l'organisme.
- **Permettre aux formateurs de garder le lien avec le milieu professionnel**
Beaucoup d'organismes soulignent le fait que leurs formateurs (techniques) ont exercé en entreprise. Ceci est présenté comme une certaine garantie d'adéquation entre la formation et la réalité professionnelle. Cependant des responsables notent qu'au bout de quelques années, le formateur qui n'a pas de contacts réguliers avec les entreprises, se coupe de cet environnement : il tend à ne plus suivre les évolutions qu'elles soient technologiques ou d'organisation du travail. Et surtout il perd cette familiarité avec le monde professionnel qui constituait son atout initial.

5.2 • Des stratégies volontaristes

Nous avons relevé trois types de démarches pour renforcer le lien avec les entreprises :

- la prospection,
- la participation des entreprises à la vie du centre,
- la capitalisation des informations.

La prospection

Les organismes sont à la recherche d'entreprises susceptibles d'accueillir des stagiaires mais surtout de recruter des jeunes en contrat particulier, d'apprentissage ou de qualification notamment. Il s'agit dans ces démarches :

- d'informer les employeurs sur les mesures qui pourraient leur convenir concernant l'embauche ou l'accueil de stagiaires,
- de les conseiller quant à leur choix de la formation ou du diplôme adéquat,
- de mettre en contact employeurs et candidats.

Ce rôle ne peut être joué que grâce à une connaissance des besoins des entreprises.

Cette attitude de recherche d'entreprises nouvelles se met en œuvre plus facilement pour les organismes réalisant des formations qualifiantes : ils sont en lien avec des secteurs professionnels précis, correspondant aux qualifications qu'ils préparent. Au contraire les actions non qualifiantes, dites d'insertion ne se cantonnent en général pas à un secteur particulier. C'est pourquoi dans ce contexte les organismes ne cherchent pas à instaurer des contacts permanents avec un réseau identifié d'entreprises sauf parfois les associations intermédiaires et entreprises d'insertion en vue d'y orienter le public le plus en difficulté, jugé « inapte à intégrer un milieu professionnel ordinaire, du moins dans l'immédiat ».

Cependant nous avons rencontré un organisme œuvrant pour l'insertion qui recherche lui-même des entreprises d'accueil. Il a pour cela recruté deux formateurs dont une partie du temps est dédiée à des activités commerciales de démarches auprès d'entreprises nouvelles. Il s'agit là, il faut le noter, d'une stratégie nouvelle initiée à la demande du commanditaire public (le Conseil Général) et la finalité de cette activité n'est pas à visée immédiatement économique : elle lui permet de mettre en œuvre des actions où, dès les premières semaines, le stagiaire est envoyé dans une entreprise qu'il n'a pas recherchée pour y repérer (au bénéfice de l'ensemble du groupe) les types d'emplois susceptibles d'être occupés par les stagiaires à la recherche d'un emploi. La visée est donc pédagogique : mettre les stagiaires en contact rapide avec la réalité du travail plutôt que de prolonger une préparation psychologique. Il s'agit d'une conversion culturelle pour les formateurs de cet organisme qui traditionnellement sont d'abord des accompagnateurs « sociaux ».

La participation des entreprises à la vie du centre de formation

Comme dit un responsable, « toute occasion est bonne pour faire venir les employeurs au centre de formation ».

Plusieurs organismes créent des événements pour mobiliser les employeurs, en particulier des démonstrations de produits ou de matériel. Le centre se met d'accord avec un fabricant qui utilise les locaux pour faire ses présentations. Parfois l'organisme se contente de prêter ses locaux, mais plus souvent il en profite pour faire visiter le centre, pour permettre des rencontres entre responsables (et formateurs) du centre et représentants des entreprises.

Un organisme agissant dans l'insertion a créé un « centre de ressources emploi ». Il est principalement au service des stagiaires qui y trouvent des informations sur les mesures facilitant l'emploi, sur les stages de formation ... Ce centre de ressources pourrait, au dire du responsable, servir aux employeurs qui ont besoin d'informations sur les mesures et aides dont ils peuvent bénéficier.

Les organismes associent régulièrement les employeurs à la vie de l'institution :

- participation à des tables rondes,
- participation au conseil de perfectionnement,
- intervention dans la formation au centre (témoignages),
- participation à des jurys (blancs ou d'examen),

Parfois :

- participation au conseil d'administration.

La capitalisation des informations sur les entreprises

Les organismes ont presque tous des fichiers d'entreprises où ils indiquent deux types d'informations :

- les données identifiant l'entreprise avec qui ils ont coopéré,
- et (mais pas toujours) le bilan des formations réalisées avec l'entreprise (on y trouve donc un historique des stagiaires accueillis ou actions menées et une appréciation sur les tâches confiées et la qualité du tutorat).

Les fichiers sont informatisés et dans un réseau il existe un logiciel spécifique pour prendre en compte l'ensemble des données que nous venons d'indiquer.

Mais la question reste : quel usage est fait de ces fichiers ou logiciels ? Il y a un problème de mise à jour (par qui ? et quand ? et par quels moyens ?) qui conditionne l'utilisation qui peut en être faite. Ces questions ne sont pas toujours résolues et il semble que l'utilisation de ces moyens est beaucoup plus limitée que celle qui serait théoriquement possible.

En réalité ce qui fonctionne, c'est beaucoup plus le répertoire d'adresses personnelles des formateurs et prospecteurs. Les formateurs chargés du suivi en entreprise connaissent leurs interlocuteurs. Ils ont fait connaissance à l'occasion des visites et du suivi des stagiaires, ou lors d'une expérience professionnelle antérieure : telle formatrice était auparavant responsable de magasin, elle participait à la vie professionnelle ; aujourd'hui c'est sur la base de cette longue expérience qu'elle guide les stagiaires vers telle ou telle entreprise, qu'elle sollicite des ex-collègues pour participer à des jurys... Qu'advierait-il si cette formatrice quittait son poste ? L'organisme perdrait par le fait même un capital de relations et d'informations qu'un nouveau formateur mettrait une longue période à retrouver.

Un autre système de relation fonctionne souvent : le réseau relationnel de la structure support. Par exemple le centre de formation de la FAL s'appuie sur les structures qui sont adhérentes à la fédération pour des activités qui débordent beaucoup la formation, de même tel CFA à l'égard de sa CCI support ...

5.3 • La répartition des rôles au sein des organismes

Le développement de fonctions nouvelles liées à l'alternance...

La formation reste évidemment la base même de l'activité de l'organisme et le « face à face pédagogique », la préoccupation principale du formateur. Mais la volonté d'assurer un lien permanent avec le milieu professionnel entraîne au sein de l'organisme un développement des fonctions autres que l'enseignement :

- **Le commercial**

Nous venons de voir que, dans l'alternance, l'entreprise est un véritable client.

- **L'ingénierie**

Les dispositifs requièrent pour être construits une prise en compte non seulement de la structuration des savoirs mais des besoins et possibilités des entreprises.

- **Le suivi des apprenants en entreprise**

Le rôle pédagogique du centre ne s'arrête pas à ses murs. Il assure un accompagnement des apprenants comme des tuteurs lors des périodes en entreprise.

- **Le suivi administratif** prend aussi plus d'ampleur avec l'alternance, de par le fonctionnement tripartite. Mais nous n'avons pas exploré cette dimension.

... influe sur l'organisation interne

Si tous les organismes insistent sur la nécessité de fonctions périphériques à l'enseignement du fait de l'alternance, tous ne les mettent pas en œuvre de la même façon. Deux cas types émergent :

- **L'alternance entraîne un élargissement des tâches des formateurs.** Ils assurent collectivement l'ensemble des fonctions.

Cette situation va de pair avec :

- . une forte insistance sur le travail d'équipe

- . un rapport aux entreprises fondé sur un principe de coopération, de complémentarité, plutôt que sur un rapport client/fournisseur (en tout cas l'aspect commercial n'est pas mis en avant par nos interlocuteurs).

- **Des postes spécifiques** existent (ou sont créés) pour remplir les diverses fonctions :

- . fonction commerciale : des commerciaux à temps plein ou à temps partiel.

Ces postes sont désignés aussi sous d'autres termes :

- « Conseiller en formation »,

- « Développeur »,

- « Conseiller industriel »

- . fonction ingénierie : des concepteurs (cas de l'AFPA). Les conseillers en formation continue des GRETA jouent aussi ce rôle.

- . fonction pédagogique : « formateurs », « enseignants », « moniteurs », vacataires ...

- . fonction suivi en entreprise. Une personne est chargée de ce suivi : désignée comme telle, elle peut en être chargée pour l'ensemble de l'organisme (le « correspondant entreprise »), mais plus habituellement elle est chargée du suivi pour une action de formation. Elle peut avoir en même temps la charge de la coordination de l'équipe pédagogique. Par exemple, le suivi dans la formation d'ingénieur est confié à un binôme « conseiller industriel (ancien ingénieur d'entreprise) » et un « tuteur pédagogique » (l'un des enseignants de l'école n'intervenant d'ailleurs pas nécessairement dans la formation des apprentis ingénieurs).

Conclusion

entre culture et
stratégie, une
voie pour
mobiliser
les acteurs

Conclusion :

Entre culture et stratégie, la voie pour mobiliser les acteurs

Constats

Il existe **une culture propre** à chaque organisme de formation en ce qui concerne son rapport au monde du travail.

Au delà des spécificités, de par la pression de l'environnement, les organismes mettent en œuvre **des stratégies convergentes** marquées par :

- la recherche d'un rapport permanent avec les entreprises,
- une préoccupation forte autour l'emploi,
- une prise en compte de l'individu.

Axes de progrès

Il est certes nécessaire de promouvoir des repères partagés à l'ensemble des interlocuteurs qui se retrouvent sur le terrain commun de l'alternance.

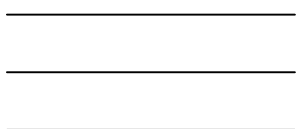
Mais il est souhaitable que chaque organisme développe son originalité en s'appuyant sur sa propre culture.

C'est la condition pour :

- mobiliser ses acteurs,
- pour développer la créativité dans la réponse de formation aux besoins du monde professionnel et à l'évolution des mentalités chez les apprenants.

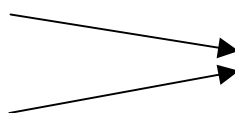
Historiquement

Des cultures
spécifiques



Aujourd'hui

Des stratégies
convergentes
liées au contexte



Demain

Des repères
communs mais
une diversité de
démarches



Ayant entendu un grand nombre de praticiens, deux constats se sont imposés à nous :

- au premier abord, tout le monde dit la même chose : tutorat, partenariat, dialogue, contractualisation, accompagnement, etc... un langage commun semble s'être imposé,
- quand le dialogue s'approfondit, quand on décrit les pratiques, apparaît dans chaque organisme une façon qui lui est particulière d'aborder les entreprises, d'ancrer la formation dans l'expérience de travail, de concevoir le rapport entre formateurs et gens de métier, de mesurer les acquis, etc...

Des cultures particulières

Pour comprendre cette situation, nous dirons qu'il existe une culture propre à chaque organisme en ce qui concerne son rapport au monde du travail. Par culture, nous entendons les représentations qui se sont constituées au cours d'une histoire, qui marquent l'organisation dans ses structures, dans son fonctionnement et qui transparaissent dans les pratiques quotidiennes. Cette culture est à la fois un héritage du passé et le fondement d'une identité pour les acteurs à l'interne et au regard des interlocuteurs externes.

Nous pouvons tenter de répartir ces cultures en trois types :

La culture du métier : la formation est conçue comme une initiation au monde du travail, elle est construite à l'image du métier tel qu'il est pratiqué.

La culture du savoir : la formation est un dispositif d'acquisition des savoirs, nécessaires à l'activité professionnelle.

La culture de la personne : la formation est un temps de développement personnel et de construction de projet professionnel.

Le concept clé (prisme à travers lequel est perçu le rapport au monde professionnel).	Histoire et structures	Les formateurs	Ce à quoi on se réfère pour la construction de la formation et son évaluation.	Les facteurs de remise en cause et de rapprochement des démarches
Le métier (le travail est d'abord un métier : des savoir-faire et un milieu).	Structures au sein d'un secteur économique ou professionnel pour répondre aux besoins de ces secteurs.	Professionnels issus du monde professionnel.	La maîtrise des gestes du métier.	<i>L'évolution des métiers</i> <i>Le besoin de validation (et de diplômes)</i>
Le savoir (le travail est l'application de connaissances).	Structures liées au système éducatif et notamment de l'Education Nationale.	Enseignants ou formateurs issus d'un parcours universitaire.	L'obtention du diplôme.	<i>La confrontation avec les entreprises (clientes et partenaires)</i> <i>La remise en cause de la validité des savoirs transmis</i>
La personne (le travail est l'expression des potentialités de l'individu).	Structures associatives nées d'un projet social et en réponse à un besoin social.	Formateurs ayant une formation psychosociale ou une expérience sociale (militante éventuellement).	La construction d'un projet professionnel.	<i>La confrontation aux entreprises</i> <i>L'employabilité, critère plus prégnant que le projet</i>

Cette classification pointe des dominantes, elle a donc quelque chose de caricatural. En tenant de caractériser les cultures rencontrées, nous n'entendons pas définir une typologie dans laquelle chaque organisme devrait trouver sa place. Le but de notre étude n'était pas en effet d'analyser les cultures mais d'observer les pratiques. Cependant ayant observé combien les pratiques et les discours sont marqués par l'identité de chaque organisme (une façon particulière d'aborder les questions de formation et de travail), nous pensons que les centres de formation ont intérêt à explorer leur propre culture : quels sont les traits qui y dominent concernant le travail, l'entreprise, le rôle de la formation, les savoirs clés etc. (Le tableau présenté ci-dessus peut fournir une grille d'analyse). Ils identifieront ainsi des leviers (des représentations pertinentes pour traiter les problèmes actuels) et des freins (des représentations qui empêchent de prendre en compte les évolutions). Ils pourront ainsi être à la fois plus efficaces et affirmer plus nettement leur propre identité.

Des stratégies convergentes

Un organisme de formation ne vit pas que sur ses acquis, il développe une stratégie pour se maintenir et se développer en s'adaptant à son environnement, en se situant sur le marché de la formation de plus en plus ouvert et commun à tous.

Sous l'effet de facteurs externes, les organismes développent des stratégies qui tendent à se rapprocher.

Ces facteurs externes sont :

- la crise de l'emploi (la formation professionnelle est vue par tous comme un des moyens de résolution de cette situation),
- les évolutions des métiers et de l'organisation du travail, la perméabilité entre les secteurs professionnels et les milieux sociaux,
- la pression de prescripteurs et commanditaires communs,
- l'influence de démarches qui tendent à standardiser les pratiques (démarches qualité, normes,...).

Les points de convergence que nous avons constatés sont principalement :

- la reconnaissance de l'entreprise comme interlocuteur autorisé dans les processus de formation,
- l'emploi comme perspective et donc souci de travailler sur l'employabilité des personnes en formation,
- la nécessité d'individualiser l'accompagnement.

Les organismes autour de ces orientations communes tendent à rapprocher leur pratiques.

Comment progresser ?

Comment, dans ce contexte, penser le progrès qualitatif de l'alternance ? Le risque serait de rechercher avant tout la standardisation des procédures et l'uniformisation des pratiques. Le système de formation y gagnerait sans doute en lisibilité et serait mieux contrôlable mais il y perdrait en créativité et probablement en efficacité.

Il reste certainement utile de diffuser auprès de tous un langage partagé par à tous les partenaires et des repères pour une alternance réellement interactive (comme peut y contribuer la charte qualité diffusée par la DRTEFP) : ces éléments ne sont pas encore un acquis pour tous les organismes de formation.

Mais il est souhaitable de ne pas gommer les originalités.

Il s'agit pour chaque organisme de mieux prendre conscience de sa culture propre, d'en analyser les points forts et les points faibles, de s'appuyer sur ses acquis pour dépasser ses lacunes et apporter une réponse spécifique à son environnement, pour construire des formations qui soient des réponses diverses à des situations en évolution continue.

En même temps qu'elle garantit des réponses diversifiées aux besoins de formation, cette démarche permet aux organismes de susciter une mobilisation de leurs acteurs sur leurs propres principes et valeurs, plutôt que d'en faire les exécutants d'un système normalisé.

Étude réalisée par



8-10 rue Général Margueritte
BP 43516
44035 Nantes cedex 1
Tél. 02 51 86 30 33 – Fax 02 51 86 30 29

Le texte de cette étude est disponible sur le site Internet du CAFOC de Nantes, espace
alternance.

<http://www.cafoc.ac-nantes.fr>

Février 1999