

Annexe 3

SYNTHÈSES DES TRAVAUX QUALITATIFS MENÉS EN RBC AVEC LES ACTEURS DE L'ALTERNANCE : « jeunes, formateurs, accompagnateurs, délégués à la tutelle, patrons /tuteurs »

Sommaire

Introduction

Qui sont les jeunes de la formation en alternance ?

Comment les jeunes font-ils leur entrée dans l'alternance ?

Avec quelles images les jeunes rentrent-ils dans l'alternance ?

Une image de soi négative

Un rejet de la théorie

Les motivations

La difficulté de se projeter dans l'avenir

Comment les jeunes voient-ils l'institution qui les accueille ?

L'entrée dans un nouvel univers

Un statut mal défini

Comment les jeunes vivent-ils leur formation en entreprise ?

Le rôle du tuteur

Amour du métier ou métier contraint

Une identité difficile à construire

La formation en Centre

Le Centre, un lieu dévalorisé ?

Quelle théorie enseigner ?

Points d'appui didactiques des formateurs de cours généraux

Quelques difficultés du dispositif de l'alternance ?

Trouver un patron

Le suivi des jeunes

Des jeunes en recherche

Une grande instabilité

La difficulté de définir un projet personnel

Quelles représentations du travail ?

Améliorer les dispositifs

Introduction

Ce texte est le deuxième volet de l'état des lieux de la formation en alternance à Bruxelles aujourd'hui. Après avoir mis ce dispositif en perspective et en avoir dégagé, avec du recul, les grandes tendances, grâce à des statistiques, les pages qui suivent proposent un éclairage plus qualitatif. Il tente de répondre à la question : qu'est-ce qui se joue, sur le plan de la formation, dans les dispositifs des CEFA et de l'EFPME ?

Nous avons placé au centre de notre analyse, le jeune, puisque le système n'existe, en fin de compte, que pour le conduire à la formation professionnelle ainsi qu'à une formation générale et citoyenne sanctionnée par un diplôme d'enseignement secondaire. Ce système est tripolaire. Il organise des relations entre trois acteurs : le jeune, le patron, le formateur. Le statut du jeune est cependant spécifique puisqu'il est défini que par le fait qu'il appartient simultanément à deux univers institutionnels : l'entreprise et le centre de formation. Les deux autres acteurs sont, quant à eux, définis par l'activité première de leur institution. Le patron gère son entreprise et le formateur assure la formation prévue par le Centre.

En parlant de trois acteurs, nous simplifions le système. En effet, derrière le jeune, il y a les parents qui ont des attentes et qui influencent peu ou prou leur descendant. La complexité est cependant plus grande pour les deux autres acteurs. En effet, l'entreprise, c'est, dans de nombreux cas, plus que le patron. Dès que l'entreprise possède une certaine taille, le jeune est encadré sur le terrain par un tuteur. Parfois aussi, c'est toute une équipe de travail qui encadre le jeune et qui assure la fonction de tuteur. Du côté du Centre de formation, une personne assure un rôle spécifique : l'accompagnateur dans les CEFA, le délégué à la tutelle dans l'EFPME, dont les missions principales sont l'aide à l'obtention d'un emploi et le suivi personnalisé de la formation. Quant au formateur à proprement parlé, il peut être de cours généraux ou de cours techniques et professionnels. Le rôle de chacun deux diffère, entre autre par l'objectif de formation qui est visé. Enfin, rappelons que le responsable institutionnel en dernière instance est le Centre de formation, puisque c'est lui qui certifie.

Dans l'enjeu de la formation en alternance, des relations et des négociations vont se créer entre les trois pôles d'acteurs, y compris directement entre l'entreprise et le centre de formation.

L'essentiel des matériaux de l'analyse qui suit sont issus de deux recherches. La première est une analyse d'interviews d'une quarantaine de jeune visant une approche compréhensive du regard que les jeunes portent sur leur propre parcours, sur leur vécu, sur leurs représentations en termes de formation, en terme d'insertion sociale et professionnelle, sur leur avenir. Elle a été réalisée par la SONECOM¹. La seconde est une recherche-action du type analyse en groupe, initiée par la Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (CCFEE) de Bruxelles. Le but de cette étude était de mieux comprendre le fonctionnement réel des formations en alternance afin d'en améliorer le fonctionnement. Les institutions constitutives de l'alternance à Bruxelles retenues pour cette recherche étaient les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) et l'Espace de Formation des PME (EFPME). Cette recherche se base sur plusieurs « tables rondes » ayant réuni à la fois des chercheurs spécialisés dans le domaine de la formation en alternance et des acteurs de l'alternance : formateurs, accompagnateurs,

¹ Commission Consultative Formation Emploi Enseignement, *Qui sont les jeunes en alternance en Région de Bruxelles-Capitale ? La parole d'une quarantaine de jeunes. Rapport final*, décembre 2009.

responsables de centres de formation, employeurs accueillants des stagiaires, en somme, les acteurs qui mettent en œuvre concrètement l'alternance à Bruxelles².

En plus de ces deux sources principales, des informations ont été reprises à d'autres travaux consacrés à des situations similaires, dans la mesure où ils explicitent et précisent des constats réalisés par les recherches mentionnées ci-dessus³.

Qui sont les jeunes de la formation en alternance ?

Dans ce paragraphe, nous esquissons quelques caractéristiques générales de notre public non directement liées au dispositif de la formation en alternance.

La plupart des jeunes en alternance sont issus des milieux populaires, les parents (ou beaux parents) exerçant des métiers manuels. C'est un peu moins vrai pour le public de l'apprentissage qui provient aussi du milieu indépendant et de la petite classe moyenne. Ces jeunes sont souvent issus de familles nombreuses (3 enfants et plus), ayant connu des séparations et des recompositions.

Ces familles sont marquées par la mixité culturelle. Les parents sont souvent d'origines ethniques différentes. Certains jeunes ont même vécu, pendant plusieurs années, une partie de leur enfance dans un autre pays. Les contacts avec les pays d'origine de leurs parents sont fréquents⁴. Ce fait a une influence sur le regard qu'il porte sur la société qui les entoure, y compris dans la façon de voir l'école. Il la compare, en effet, à des modes de fonctionnement scolaire du pays d'origine.

Dans ces familles, la valeur travail est très importante même si les parents ne disposent plus d'un emploi. Ces familles accordent une grande valeur au « travail bien fait » et une partie des jeunes reprennent à leur compte cette valeur « esthétique » de l'activité de production. Les jeunes développent cependant une attitude ambiguë à l'égard du travail, à la fois valorisé mais pour lequel certains se mobilisent finalement assez peu. Nous y reviendrons.

Les jeunes nous disent que la famille est « sacrée » pour eux. C'est elle qui transmet les valeurs et constitue un refuge lors des difficultés de la vie. Les jeunes affirment que leur famille est très présente et très « soutenante ». En même temps, ils disposent de beaucoup de liberté et d'autonomie et font souvent leur propres choix, indépendamment de l'avis de leurs parents. Certains reconnaissent aussi être régulièrement en conflit avec leurs parents. Ils estiment que leurs parents les prennent pour des « cons », les regardent comme des irresponsables, ce qu'ils

² Un collectif de recherche, composé de Francis Tilman (Méta-Educ), Brice Champetier et Abraham Franssen (FUSL), Valter Cortese (ULB) et Donat Carlier (CCFEE), a conduit ces analyses en groupe et analysé le matériau qui en est issu. C'est sur cette recherche que se basent les réflexions approfondies proposées dans une série d'articles rédigés par Francis Tilman, avec la collaboration de Dominique Grootaers, sous forme d'une analyse détaillée des transactions entre les acteurs de l'alternance, analyse parue sur le site de l'asbl Le Grain, (www.legrainasbl.org).

³ Pour l'essentiel, ces travaux figurent dans les ouvrages suivants : Tilman F., Delvaux E., *Manuel de la formation en alternance*, Chronique Sociale/EVO, 2000 ; Landry C., (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*. Presses de l'Université du Québec, 2002.

⁴ Une plus grande part des jeunes de l'EFPME est originaire de pays européens, tandis qu'au CEFA, l'origine étrangère hors Europe est plus fréquente.

ne supportent pas. Ils le font savoir à leurs ascendants. Le rapport à la famille est donc ambivalent.

Cette ambivalence se retrouve aussi dans le rapport au quartier. Ceci est surtout vrai pour les jeunes des CEFA habitant la région bruxelloise, les jeunes de l'EFPME provenant davantage de quartiers extérieurs à Bruxelles-capitale (Brabant wallon). Les jeunes habitent les quartiers populaires de la région. Tout en critiquant certains aspects de leur quartier (malpropreté, insécurité), ils s'y sentent bien et s'estiment bien intégrés. Néanmoins, ils déclarent, avoir, pour la plupart, peu de contact avec leur voisinage mais considèrent qu'ils sont chez eux dans leur quartier⁵. Il y aurait donc chez ces jeunes une conscience plus ou moins explicite d'appartenance à un groupe socialement situé. Bien que diversifié dans ses composantes, les membres partagent certaines caractéristiques économiques et culturelles (même origine socioculturelle). Ils se construisent ainsi une identité spécifique, à base de mixité culturelle, circonscrite à une zone urbaine déterminée.

Enfin, signalons que beaucoup de jeunes se retrouvant dans la formation en alternance ont connu dans leur brève vie des événements familiaux chaotiques voire dramatiques (décès d'un parent, maladie grave, séparations, placements en institution et autres événements sur lesquels ils se veulent discrets). Ils établissent un lien entre ces expériences vécues et leur parcours scolaire, sur lequel ces événements auraient eu un impact négatif. Ils regrettent que ces faits n'aient jamais été pris en considération à l'école et qu'on n'ait pas compris leur souffrance et les difficultés que ce vécu leur a causées.

Comme leurs congénères, les jeunes de l'alternance aiment parler d'eux-mêmes, de leur parcours de vie (sauf pour ceux qui sortent d'institutions). Ils aiment qu'on s'intéresse à eux. Leurs sujets préférés sont les filles, les garçons, l'amour, leur famille. L'avenir est envisagé à travers un métier mais souvent plus rêvé que réaliste.

Il existe aussi des sujets plus délicats sur lesquels ils répugnent à s'exprimer ou le font de manière stéréotypée comme la religion, les drogues, l'alcool, les situations familiales, la sexualité. Il est même des sujets tabous qui déclenchent des jugements à l'emporte-pièce voire du racisme, comme l'homosexualité, le voile ou la culture d'autres ethnies.

Autre attitude contradictoire : l'exigence de respect. Les jeunes évoquent le manque de respect de leurs éducateurs dont ils ont été victime. Ils revendiquent cette attitude à leur égard. Néanmoins, ils reconnaissent qu'ils n'appliquent pas toujours eux-mêmes cette attitude vis-à-vis de leur entourage, enseignants, condisciples, parents.

Comment les jeunes font-ils leur entrée dans l'alternance ?

Pour beaucoup de jeunes, l'entrée dans un dispositif d'alternance se fait sur base d'un choix négatif. L'alternance correspond, dans la quasi-totalité des cas, à une voie de relégation, suite à des échecs répétés dans l'enseignement professionnel de plein exercice. Leur choix découle alors d'un dégoût des cours généraux au programme de l'enseignement secondaire, associé le plus souvent à un écœurement à l'égard du volet théorique de la formation professionnelle

⁵ Peu de jeunes participent à une vie associative dans leur quartier, si ce n'est le sport pour quelques-uns, activité qu'ils abandonnent pour la plupart après un certain temps.

donnée à l'école. Les cours généraux sont interprétés par eux comme la cause de leurs échecs scolaires. Toutefois, certains jeunes démotivés par l'école et optant pour la formation en alternance considèrent ce choix de l'alternance comme une alternative attractive. C'est plus souvent le cas pour ceux qui sont engagés dans la filière de l'apprentissage (EFPME), Leur perception positive découle généralement de l'observation d'un modèle professionnel valorisé dans leur entourage (famille, amis, etc.).

Avec quelles images les jeunes rentrent-ils dans l'alternance ?

Une image de soi négative

Le jeune qui considère l'alternance comme une voie de relégation construit de lui-même une image négative: il doute de ses capacités cognitives, voire de sa personnalité (caractère rebelle pouvant difficilement s'adapter). Cette image « d'être nul » à ses propres yeux et, croit-il aussi, aux yeux de ses enseignants, est justifiée par le jeune au nom de sa croyance en un manque de moyens intellectuels. Il estime aussi n'avoir pas reçu assez d'attention et de soutien de la part de ses enseignants.

Un rejet de la théorie

Sorti meurtri du système scolaire de plein exercice et doutant de ses capacités cognitive, le jeune développe un rejet de la théorie et plus globalement, de toute forme d'abstraction. Comme la plupart des personnes en difficulté dans le champ intellectuel, les jeunes véhiculent une conception erronée de l'intelligence. Ils la perçoivent comme une capacité brute dont on est plus ou moins bien pourvu (à l'instar d'une caractéristique physique), et non comme un potentiel à développer qui peut s'exercer. Des études ont pu montrer que de telles représentations déterministes de l'intelligence ont pour effet de bloquer l'apprentissage.

Les motivations

Arrivé dans l'alternance suite aux échecs connus dans le plein exercice et développant une image négative d'eux-mêmes, spécialement en ce qui concerne leur possibilités intellectuelles, les jeunes cherchent néanmoins à trouver des raisons pour s'investir dans la formation en alternance.

La perspective d'exercer un métier valorisant est sans doute une source de motivation. Une autre source de motivation est celle de pouvoir être payé pour apprendre ce métier. Ce paiement est perçu comme une sorte de reconnaissance sociale. La perspective d'apprendre ce métier sur le terrain de l'entreprise et non à l'école est attractive et permet de rompre avec la forme scolaire d'enseignement qui leur a valu tant de déboires. De la sorte, une autre façon d'envisager la formation professionnelle se profile et paraît plus correspondre à leurs attentes. Enfin, les jeunes perçoivent rapidement que les formateurs des centres d'une part, les tuteurs en entreprise, d'autre part, les considèrent autrement que les enseignants à l'école technique et professionnelle. Ils les soutiennent dans leur effort pour se reconstruire une estime de soi et pour réussir leurs apprentissages. Le dispositif de la formation en alternance dispose là de différents points d'appui pour amener le jeune à le considérer comme une nouvelle chance à saisir.

Cependant, il n'est pas toujours aussi facile de dépasser son expérience antérieure et de détacher son entrée dans la formation en alternance du contexte socio-économique.

La difficulté de se projeter dans l'avenir

Si l'on s'interroge maintenant sur le regard que le jeune porte sur son avenir, on s'aperçoit qu'il l'imagine principalement de deux façons.

Soit, s'appuyant sur la réalité du marché du travail qu'il observe autour de lui, il voit cet avenir comme bouché. La possibilité d'y faire son trou lui paraît très compromise. Il lui est difficile, dans ce cas, de placer son nouveau départ dans l'alternance dans une perspective mobilisatrice. Dans la mesure où les perspectives d'avenir lui apparaissent peu encourageantes, il aura beaucoup de mal à supporter et à relativiser les inconvénients du présent. Ceux-ci ne seront pas considérés comme une épreuve provisoire devant mener à plus long terme à un avenir enthousiasmant et désiré. En conséquence, c'est dans le vécu à court terme qu'il cherchera des motivations pour sa formation.

Soit, il se projette dans un avenir rêvé, s'imaginant exercer des métiers prestigieux. Cette projection, que le jeune sait par ailleurs inatteignable, rend aussi le modeste présent plus difficile à vivre car tellement éloigné de ce futur fantasmé. Cette projection est fréquente parmi le public des dispositifs d'alternance car elle atténue la souffrance provoquée par une pauvre image de soi. Cependant, elle n'aide pas à vivre le présent avec enthousiasme.

A l'inverse, dans la mesure où le jeune opte volontairement pour le choix d'un métier connu et existant réellement, ce hiatus est peu ou pas présent. La perspective du débouché peut, dans ce cas, favoriser l'investissement dans le quotidien de la formation. La confiance dans l'avenir est un facteur décisif de l'implication du jeune dans sa formation en alternance.

Comment les jeunes voient-ils l'institution qui les accueille ?

L'entrée dans un nouvel univers

En rentrant dans l'alternance, les jeunes rentrent dans un dispositif totalement nouveau par rapport à ce qu'ils avaient connu avant. En effet, à leurs yeux, l'école secondaire d'où ils viennent, est un univers bipolaire : d'un côté les profs, de l'autre les élèves. Certes, il y a bien une différence entre les professeurs de pratique professionnelle et les autres ; les séances d'atelier sont aussi d'une durée plus longue que les cours généraux. Mais l'ensemble du dispositif est organisé sur la forme scolaire, avec son découpage temporel spécifique, ses rôles bien répartis et un mode d'enseignement de type expositif, même si il peut prendre des formes didactiques différentes.

La formation en alternance ne fonctionne pas du tout sur le même modèle : il est, pour le jeune, tripolaire. Un nouvel acteur intervient, l'entreprise, son patron et ses travailleurs. Ce troisième pôle est radicalement différent du monde de l'école par son fonctionnement et sa culture. Il représente aux yeux du jeune, la « vraie vie », celle où on réalise concrètement des choses et dans lequel on ne se contente pas de « causer ». Il découvre très vite que c'est cet acteur-là qui est le principal artisan de sa formation professionnelle, la raison principale de son maintien à l'école. Aussi l'entreprise et ses travailleurs vont-ils être chargés d'un a priori positif.

Un statut mal défini

Si donc, l'expérience de la formation professionnelle va être d'une forme entièrement nouvelle par rapport à l'école, comme nous allons le voir, le statut proposé au jeune dans l'alternance n'est pas pour autant très clair et ne facilite pas, non plus, la construction d'une nouvelle identité. En effet, s'il est simple de se percevoir et de se définir comme « lycéen » à l'école de plein exercice, même s'il existe différentes représentations de ce statut en fonction de la place occupée dans la hiérarchie des filières scolaires, c'est beaucoup plus compliqué de trouver sa place et son identité dans l'alternance. Le vocabulaire utilisé pour parler des jeunes est d'ailleurs varié et non stabilisé. On parle selon les moments et les lieux de *stagiaire*, *d'apprenti*, *d'élève*, de *jeune en formation professionnelle*, de *candidat*, voire de « *gamin* », ...

Ce flottement sur son identité est source d'insécurité pour le jeune car il quitte un statut clair (celui d'élève) pour un autre mal défini. Il lui revient donc de reconstruire une image de lui-même, dans cette nouvelle étape de sa trajectoire. Il s'appuiera sur le cadre institutionnel qui lui est proposé, complexe et peu lisible, ainsi que sur la nature des tâches qu'il aura à accomplir. Quoiqu'il fasse, reste la difficulté de donner un nom à ce statut. Cette appellation doit aussi pouvoir être comprise et utilisée par les différentes personnes constituant son entourage. Il est compréhensible que le milieu familial ne comprenne pas bien ce statut qui n'est ni l'école, ni le travail ou qui est à la fois l'école et le travail. En conséquence, les parents se demandent où se situe socialement son enfant. Les parents sont d'ailleurs souvent, au départ, réticents à l'entrée de leur enfant dans l'alternance. Ils préféreraient l'école (la forme scolaire) dont ils ont l'impression qu'ils connaissent un peu mieux les codes et le fonctionnement. Ce no man's land identitaire n'aide pas le jeune à trouver une place dans la société et à se construire une identité.

Arrivant dans le monde de la formation en alternance, le jeune expérimente à la fois un univers nouveau lui proposant une formation professionnelle d'un autre type, mais aussi un univers au sein duquel il ne lui est pas facile de trouver ses marques.

Comment les jeunes vivent-ils leur formation en entreprise ?

Examinons d'abord, comme le jeune vit sa formation professionnelle par le travail.

Le rôle du tuteur

Sorti meurtri du système scolaire de plein exercice, le jeune doute de ses capacités cognitives, avons-nous dit. Il développe un rejet de la théorie et plus globalement, de toute forme d'abstraction. Il s'intéresse au concret et aux procédures. Il est convaincu qu'il devra acquérir des savoir-faire et des habiletés manuelles et il est disposé à le faire. L'apprentissage⁶ du métier en entreprise dispose d'un a priori positif car le jeune est convaincu qu'on apprend en faisant. Le tuteur, la personne qui l'encadre concrètement en entreprise, joue un rôle capital⁷.

⁶ Nous utilisons ici le terme d'*apprentissage* non pas dans sa dimension institutionnelle (le statut d'apprenti), mais dans sa dimension pédagogique (le fait d'apprendre).

⁷ Le tuteur est, au sein du lieu de travail, la personne qui, de fait, encadre le jeune, assure son initiation professionnelle ainsi que sa socialisation par le travail. Parfois, c'est toute une équipe de travail qui encadre le jeune et qui assure la fonction de tuteur. Au sein de cette équipe, une connivence peut s'établir entre le jeune et

Le tuteur qui initie le jeune connaît généralement la conception de l'apprentissage véhiculée par le jeune. En conséquence, le tuteur fait un usage intensif de l'exemple et s'appuie sur la démarche d'observation-imitation pour faire acquérir les savoir-faire. Cette démarche plait au jeune qui a le sentiment à la fois de faire les choses « pour de vrai » et d'être enfin compris dans sa manière de fonctionner intellectuellement. Cette approche se révèle donc efficace.

Néanmoins cette approche par observation-imitation atteint une limite chaque fois que la compétence recherchée s'appuie sur un modèle implicite. Trouver une panne présuppose de disposer d'un modèle de fonctionnement du moteur. Réaliser des pâtisseries exige que l'on connaisse comment les ingrédients réagissent à la cuisson ... Même si ces modélisations de l'activité professionnelle sont le produit d'une pratique théorisée, elle n'en constitue pas moins des abstractions. Ces abstractions ne peuvent pas se déduire de la simple observation ou de la simple exécution selon une procédure donnée. Sans ces modèles implicites, il n'est pas possible, par exemple, pour l'« apprenti », de comprendre pourquoi le matériau ne réagit pas comme il devrait alors que l'exécution a été réalisée selon les instructions. Il ne lui est pas possible de comprendre les causes d'une panne ni d'interpréter une erreur de fabrication. Se pose donc la question de la façon d'apprendre ces modèles implicites. Car qui dit *modèle* dit *formalisation* et fait référence à une *démarche d'abstraction*.

La jeune ayant construit un rejet de la théorie à l'école secondaire de plein exercice, il ne découvre pas facilement la nécessité de formaliser une pratique. De son côté, le tuteur n'est pas toujours conscient qu'il a des modèles en tête et que les procédures qu'il applique proviennent d'un raisonnement, parce que ce dernier est rarement exprimé explicitement. Ceci constitue un frein au passage du travail d'exécution à la qualification (c'est-à-dire à la capacité de penser son travail et, en conséquence, d'être autonome). Il peut s'en suivre une fixation sur les procédures et les tours de main sans accès à la maîtrise professionnelle. Une démotivation peut alors se faire jour, tant chez le jeune qui a le sentiment qu'on le cantonne dans des tâches d'exécution répétitives que chez le tuteur qui estime que son pupille n'est pas très malin et ne progresse pas beaucoup.

A l'inverse, il existe des professionnels conscients que le travail professionnel exige d'être réfléchi, qu'il faut pouvoir nommer les raisonnements appliqués à une réalité de travail et pouvoir expliquer pourquoi on procède de telle façon plutôt que de telle autre. Quand elle est réalisée, cette démarche d'explicitation et de formalisation permet alors à l'apprenti d'entrer dans une vision plus riche et plus « intelligente » du travail et ainsi de progressivement mieux le maîtriser.

N'ayant pas une idée claire de la manière dont on apprend, le jeune connaît une période de flottement durant laquelle il doit se (re)construire une image de la manière d'acquérir une compétence, ici une compétence professionnelle. Les attitudes de son mentor sont décisives dans cet apprentissage. Toutes les stratégies ne sont pas équivalentes et n'ont pas la même efficacité. Elles se révèlent plus efficaces quand le tuteur peut expliciter à quoi il pense quand il agit. L'efficacité augmente quand le tuteur peut se mettre à la place du jeune, quand il s'interroge et tente d'imaginer comment le jeune perçoit le problème technique devant lequel il est. L'efficacité de l'apprentissage augmente quand le tuteur fait des hypothèses sur le pourquoi de l'attitude de l'apprenti, quand il se demande ce que ce dernier ne comprend pas ou pourquoi « il travaille de travers ». Cette attitude d'empathie l'amène alors à énoncer

l'un des ouvriers/employés en particulier qui n'est pas nécessairement le contremaître, ni le chef d'équipe/chef de service, ni le tuteur désigné.

autrement les consignes et à expliciter les raisons de procéder de cette façon, au lieu de répéter pour la x^{ième} fois les mêmes consignes.

En résumé, nous pouvons dire qu'il y a donc bien différentes façons de vivre l'apprentissage du métier. Chaque relation est construite, en partie, en fonction de la façon dont le jeune conçoit l'apprentissage professionnel mais aussi en fonction de la façon dont le tuteur le conçoit. L'efficacité de cette relation en termes d'apprentissage dépend tout spécialement de la place accordée à la modélisation du métier et à la façon dont le tuteur va faire acquérir cette compréhension⁸.

Amour du métier ou métier contraint

Pour lui permettre de découvrir les caractéristiques du métier et en saisir le cœur, le jeune a encore besoin d'avoir de l'estime pour ce métier. Cette valorisation contribue à accroître sa motivation. Si le tuteur « aime son métier » et parvient à faire partager son enthousiasme, il favorise l'investissement du jeune. A l'inverse, si le jeune a le sentiment d'avoir choisi une profession sans grande conviction, parce qu'il fallait opter pour une qualification parmi celles offertes par le Centre ou parce que dans telle ou telle profession il y a des patrons qui acceptent des apprentis, il risque de ne pas progresser beaucoup, n'étant pas disposé à consentir les efforts requis pour s'approprier ce savoir-faire en partie caché, qui seul permet d'acquérir la compétence professionnelle visée.

Autre écueil, l'image construite par le jeune d'un futur métier idéalisé et en partie fantasmé qui risque de se heurter aux réalités de la formation. L'entrée dans l'apprentissage, pour un jeune non qualifié, est fastidieuse, lente et progressive. Elle commence par des tâches simples, parfois banales et répétitives. Le chemin est long pour arriver aux habiletés et à l'intelligence du métier du professionnel accompli, a fortiori pour rencontrer l'image mythifiée du métier⁹.

Toutes les considérations qui précèdent concernant le rapport à l'apprentissage professionnel sont généralement indépendantes du statut institutionnel du jeune.

Une identité difficile à construire

Quelle nouvelle identité le jeune peut-il construire à partir de son activité dans l'entreprise ? Si l'école technique ou professionnelle ne correspond pas au monde du travail, même dans ses activités d'atelier où (au mieux) la réalité du travail est simulée, le monde de l'alternance ne coïncide pas non plus avec la vie professionnelle au plein sens du terme. En effet, parce qu'il doit quitter son entreprise au moins un jour par semaine, parce qu'il n'est pas payé au barème d'un travailleur ordinaire et parce qu'il ne sait rien du métier au départ, le jeune ne se sent pas un travailleur à part entière.

En même temps, il perçoit qu'il évolue la majorité de son temps dans une entreprise, c'est-à-dire dans un monde caractérisé par un mode d'organisation, une culture et des rapports sociaux. Dès lors, l'attitude de son tuteur est ici aussi décisive pour la construction identitaire.

⁸ Il va de soi que l'exposé qui précède présuppose une volonté de formation de la part de l'employeur. Ce n'est pas toujours le cas et l'utilisation du stagiaire ou de l'apprenti comme main d'œuvre à bon marché existe, hélas, bel et bien.

⁹ Nous ne parlons pas ici du maintien volontaire du jeune dans des tâches prolongées de simple exécution requises par la production.

Quel regard le tuteur va-t-il porter sur l'apprenti qui lui est confié ? Va-t-il le considérer comme un travailleur débutant, même si son pupille ne connaît pas encore grand-chose au métier ? Selon cette conception, apprendre le métier par le travail, c'est déjà être un travailleur. L'apprenti peut alors se percevoir, à son tour, comme un travailleur débutant et chercher à acquérir l'ensemble des attributs des travailleurs du métier qu'il apprend. La construction d'une identité en est ainsi facilitée.

Cette construction identitaire sera facilitée quand il y a identification plus ou moins forte du jeune au tuteur dont la compétence apparaît comme un but à atteindre. C'est la force attractive et motivante du modèle vivant.

Cependant, dans l'alternance, le jeune n'est pas pris intégralement en charge par le monde du travail. Ce simple fait rappelle au jeune qu'il n'est pas pleinement un travailleur. Si son identification au travail est forte, le jeune aura tendance à minimiser, voire à discréditer son temps et ses activités en centre de formation, pour précisément se percevoir au maximum comme un travailleur.

L'attitude opposée du tuteur est de considérer son pupille comme un jeune en difficulté qu'il faut remettre en selle et restructurer psychologiquement, avec qui il faut faire preuve de patience et de persévérance. Nous sommes à la limite d'une conception d'un travail de rééducation d'un jeune qui a perdu ses repères et qu'il s'agit de stabiliser grâce à l'activité structurée du travail productif. Cette attitude se retrouve chez le tuteur face à des apprentis rétifs à l'apprentissage par le travail, qui se rebellent facilement, qui s'absentent régulièrement, qui apparaissent faiblement motivés ou pas motivés du tout. Le tuteur se donne alors explicitement une mission éducative plus large, voire distincte de celle de la formation à un métier.

Sur le terrain, la situation concrète de l'alternance varie entre ces deux pôles (travailleur débutant dans un processus de formation professionnelle par le travail / jeune en difficulté dans un processus de rééducation par le travail) selon des proportions variables.

Quoiqu'il en soit, l'identité du jeune en alternance est difficile à construire. Il se percevra, le plus souvent, comme en transition, à la recherche de lui-même.

La formation en Centre

Le Centre, un lieu dévalorisé ?

Valorisant le travail et l'apprentissage en entreprise, le passage par le centre de formation est vécu, a priori, par la plupart des jeunes, comme une diversion par rapport à leur occupation principale, comme une obligation à accepter compte-tenu de leur statut. Souvent les jeunes vivent le temps passé au centre de formation comme une corvée, parfois mieux supportée si la motivation pour le métier est forte car ce temps est alors perçu comme une nécessité pour disposer du diplôme recherché.

Certains cependant considèrent ce temps comme une occasion de se retrouver entre pairs, par opposition à la position isolée et infériorisée connue en entreprise. Certains encore le vivent comme un moment de détente, se démarquant des contraintes de rentabilité au travail.

La plupart des jeunes ne voient pas clairement ce qu'ils peuvent gagner à se retrouver dans un contexte qui rappelle le monde scolaire, même si les relations avec les formateurs n'y sont pas du même type que celles qu'ils ont connues du temps de leur scolarité à temps plein et même si, au Centre, une plus grande attention est accordée à leur personne, à leur vécu, à leur projet, à leurs difficultés à apprendre. Le Centre souffre d'un certain discrédit a priori et d'une attractivité moindre que le lieu de travail.

Les formateurs dans les CEFA/Espace formation PME, quant à eux, restent des agents de l'enseignement¹⁰. S'ils font preuve d'une plus grande souplesse pédagogique et d'une certaine créativité didactique, s'ils personnalisent plus leurs rapports avec les stagiaires que ne le font leurs homologues du plein exercice, ils se doivent cependant d'enseigner¹¹. Certains sont chargés du volet théorique ou pratique d'une formation professionnelle. D'autres ont comme attribution de développer les compétences intellectuelles générales liées à la lecture, l'écriture, la communication, le calcul et le raisonnement mathématique. Parfois aussi, ils doivent enseigner aux jeunes des notions de sciences censées être en rapport avec le métier. D'autres ou les mêmes doivent veiller à ce que les jeunes disposent de repères pour la vie sociale et leur enseigner des compétences citoyennes. Dans tous ces cas de figure, des référentiels reprenant les compétences à atteindre leur sont imposés par les autorités scolaires.

Une distance sépare les attentes des jeunes des préoccupations des formateurs. Des transactions entre ces deux types d'acteur se jouent autour des activités à réaliser en centre de formation. Elles peuvent parfois revêtir une forme assez conflictuelle.

Quelle théorie enseigner ?

La théorie enseignée dans le centre ne rencontre pas toujours les attentes des jeunes. Il semble qu'il y ait dans ce domaine un malentendu.

Le centre de formation reprend à son compte la conception de la théorie scientifique et technique pratiquée dans le plein exercice. Il y est admis que les sciences et les techniques ont une utilité pour donner forme à la pratique, la mettre sous contrôle et ainsi, la rendre plus efficace et ce, par le biais des sciences appliquées et de la technologie. Or, si ce postulat est partiellement vérifié pour la conception dans les bureaux d'étude d'objets et de machines, il ne l'est pas pour toutes les démarches de formalisation et de modélisation associées aux savoir-faire professionnels courants en usage au travail.

Le savoir formel du professionnel, s'il est également théorique, est construit de manière empirique. Même systématisé, il est rarement formulé par écrit (sous forme alors de tableaux, d'abaques, de formules opérationnelles, etc.). Sa transmission est le plus souvent orale et toujours contextualisée.

Le savoir technique et scientifique enseigné dans les écoles techniques et professionnelles et dans les centres de formations professionnelles peut donc être doublement en porte-à-faux avec l'expérience pratique : le lien entre les modèles enseignés et l'exercice du métier n'est pas apparent ; il est enseigné de manière « livresque » et systématique alors que les professionnels

¹⁰ Nous distinguons les formateurs de cours généraux et les formateurs-techniciens qui ne remplissent pas le même rôle.

¹¹ Les autorités éducatives insistent fortement sur la dimension qualification attribuée aux CEFA et rappelle l'importance des référentiels de formation.

transmettent leur savoir théorique par voie orale et manière circonstancielle, selon les besoins du travail. Les jeunes savent intuitivement que le savoir formel dont ils ont besoin, celui dont dispose leur tuteur ou les autres travailleurs qualifiés, n'est pas celui des livres, ni celui des démonstrations. Ils sont donc fondamentalement sceptiques quant à l'utilité de l'enseignement reçu au Centre sur le plan du savoir technique et scientifique.

Les formateurs s'efforcent pour combler ce hiatus de trouver des ruses didactiques en illustrant leur enseignement par des exemples, en essayant d'induire l'abstrait à partir du concret, en s'appuyant sur de situations-problèmes, etc. Ces efforts apparaissent dérisoires et incapables de combler le fossé épistémologique car nous sommes face à deux champs de savoirs théoriques différents avec des usages sociaux, eux aussi, différents.

Cependant, dans la mesure où le formateur des cours techniques est un ancien professionnel, il dispose d'une plus grande crédibilité que les enseignants qui ne sont pas passés par l'entreprise. Si donc, cet ancien pro valorise le savoir théorique, son enseignement sera plus facilement accepté par le jeune que ne le serait celui de ses collègues sans expérience professionnelle. Encore doit-il apparaître dans le coup, parler de choses qui renvoient au métier tel que le jeune peut l'observer sur le terrain et non expliquer des procédures appartenant au passé. Il doit utiliser des machines, si pas up-to-date, du moins modernes.

L'EFPME est attentive à cet aspect, exigeant que leurs formateurs professionnels soient des travailleurs en exercice.

Ce crédit initial n'est pas accordé aux professeurs de cours généraux qui doivent alors trouver des ruses pour accrocher leur public.

Points d'appui didactiques des formateurs de cours généraux

Certains formateurs, chargés des disciplines relevant de la culture générale ou citoyenne, ont fait le pari de ne pas chercher une motivation chez leur public qui s'appuierait sur leur expérience de travail. Ils considèrent, au contraire que le temps en centre de formation se justifie en lui-même et qu'il faut trouver une motivation chez le jeune à partir de ses propres ressources pour qu'il s'implique dans les activités de formation. Ils veulent faire comprendre au jeune qu'il n'est pas que (futur) travailleur, qu'il vit d'autres dimensions et que son avenir ne se limite pas au métier. Ils invitent donc le jeune à considérer son passage par le Centre comme une réalité qu'il peut accepter et dont il peut tirer parti, qu'il peut décider d'exploiter pour développer d'autres potentialités de sa personnalité. Les formateurs proposent alors des démarches trouvant leur intérêt en elles-mêmes. Cette pédagogie n'est pas toujours facile à mettre en place.

Quelques difficultés du dispositif de l'alternance ?

Trouver un patron

L'alternance n'a de sens que si une entreprise emploie un jeune et lui apprend les rudiments du métier. Encore faut-il trouver des employeurs disposés à accepter des jeunes souvent considérés, selon une représentation courante, comme pas faciles, non seulement parce qu'ils sont vus comme n'ayant aucune compétence dans le domaine professionnel mais aussi parce

qu'ils sont perçus le plus souvent, à tort ou à raison, comme des jeunes en rupture d'école, dont la motivation n'est pas issue d'un choix positif, et, parfois même, comme des jeunes désorientés, désabusés, voire en rébellion. Il faut donc trouver des patrons qui acceptent de jouer le jeu, qui sont désireux de relever un défi.

Dans la filière d'apprentissage des PME, l'image du candidat n'est peut être pas aussi négative que celle des publics CEFA.

Dans les EFPME, la stratégie suivie par les délégués à la tutelle est de confier au candidat le soin de trouver lui-même un patron. Le délégué à la tutelle le soutiendra dans cette recherche, comme nous l'avons expliqué plus haut, mais la mission de décrocher une offre de contrat en entreprise revient au jeune.

Dans les CEFA, il est assez rare que ce soit le jeune qui trouve, par lui-même, un lieu de travail en entreprise. Pour ne pas laisser en rade les jeunes qui leur sont confiés, les accompagnateurs font donc un travail de prospection pour constituer un répertoire de lieux de formation professionnelle en entreprise. Cette prospection est assez coûteuse en temps et en énergie. Elle est d'autant plus lourde que des comportements négatifs du jeune grillent parfois des débouchés qui, avec d'autres candidats, auraient pu se révéler productifs.

Le suivi des jeunes

Une chose semble évidente : les accompagnateurs, tout comme les délégués à la tutelle, ont à suivre un trop grand nombre de jeunes. C'est particulièrement criant pour le délégué à la tutelle qui, rappelons-le, doit traiter en moyenne à Bruxelles plus de 300 dossiers. Cette réalité compromet fondamentalement le suivi du jeune. Dans le cas de l'apprentissage, il semble qu'un suivi effectif n'intervienne que lorsqu'il y a des problèmes avec l'apprenti.

Gérer les problèmes n'est pas toujours chose aisée. En théorie, le livret de formation, le plan de formation sont les instruments qui doivent servir de support objectif à une évaluation de la progression du jeune. Dans cette évaluation, il faut faire la différence entre les activités réalisées en entreprise et le processus de l'apprentissage proprement dit. En effet, la pratique de tâches professionnelles n'est pas une garantie de la réussite automatique de l'apprentissage.

La première question est de savoir si le patron a proposé aux jeunes des tâches adéquates permettant d'acquérir les compétences prévues dans le plan de formation. La seconde est de prendre acte de l'évolution de l'apprentissage, d'un point de vue qualitatif, et de s'interroger, le cas échéant, sur les raisons d'un éventuel blocage dans la progression de l'apprentissage.

La première question est apparemment relativement facile à résoudre. Si l'engagement du patron n'est pas respecté, une mise au point sera faite qui aboutira à une nouvelle planification des tâches. Dans les cas extrêmes, quand il apparaît clairement que le patron exploite, par le biais de l'alternance, une main d'œuvre bon marché, le responsable du Centre retirera le jeune de cette entreprise. Cette dernière stratégie est moins pratiquée par le délégué à la tutelle que par l'accompagnateur du CEFA pour la simple raison qu'il a peu de contact avec le patron et qu'il ne peut suivre de près tous les jeunes qui lui sont confiés, ne fut-ce que par manque de temps.

Mais même sur ce plan, les choses ne sont pas aussi simples qu'on pourrait le croire. Si les débouchés en entreprise pour les jeunes sont rares et difficiles à trouver, le patron se trouve en situation de force et pourra plus facilement imposer sa vision des choses, sa répartition du travail et sa lecture des problèmes.

Les choses se compliquent encore quand il s'agit d'évaluer la progression de l'apprenti dans sa formation et de résoudre un blocage éventuel dans la progression de son apprentissage. En effet, pour se donner une chance dépasser cette situation, une lecture pertinente des causes de ce blocage est nécessaire. Pour différentes raisons, dont nous avons déjà examiné certaines plus haut, la lecture de l'échec de l'apprentissage peut diverger entre l'accompagnateur et le patron. En polarisant les positions, nous pouvons dire que le patron aura tendance à rejeter la cause sur le jeune. L'accompagnateur aura tendance, au moins partiellement, à interroger les pratiques et les comportements du tuteur ou des collègues de travail. Nous sommes-là en présence d'un objet de transaction particulièrement délicat.

Rappelons que le patron-tuteur et l'accompagnateur ne se font pas la même idée des besoins des jeunes et de leur rôle vis-à-vis de ceux-ci. Le premier s'attribue prioritairement une mission de formation professionnelle et accessoirement une fonction éducative plus large mais s'appuyant avant tout sur le travail, l'organisation de celui-ci, les règles et les exigences qui en découlent, ainsi que sur les relations avec les collègues. L'accompagnateur de son côté prend davantage en considération l'ensemble de la personne du jeune. Il sera plus sensible à la trajectoire du jeune et aura une vision plus complexe des besoins et attentes de ce dernier.

Des jeunes en recherche

La formation en alternance se veut une alternative à l'enseignement de plein exercice à usage de ceux qui ne veulent plus de cet enseignement. Elle mise pour cela sur la formation professionnelle en situation productive réelle, par un accompagnement et un suivi plus personnalisé, par des démarches didactiques en centre de formation plus dynamiques et interactives. A-t-elle réussi pour autant ? Le bilan reste mitigé, comme en témoignent divers indicateurs pointés dans le rapport « la situation de l'Alternance à Bruxelles », que ce soit en terme d'insertion, de qualification ou de suivi de formation. Et faute de suivi de cohortes des jeunes en alternance à Bruxelles, il est très difficile d'apprécier le devenir de ces jeunes.

Une grande instabilité

On constate chez une part non négligeable des jeunes, une instabilité. Un assez grand nombre ne trouve pas d'entreprise pour les accueillir. C'est surtout vrai pour le public CEFA. Certains jeunes s'absentent de leur stage, l'abandonnent. D'autres quittent la formation dès qu'ils estiment disposer d'une formation qui leur permettra de trouver du travail ou de gagner de l'argent ou tout simplement pour s'inscrire au chômage et bénéficier des allocations¹².

Comment faut-il interpréter ce fait ? Divers facteurs expliquent sans doute cette réalité et nous en avons déjà évoqués un certain nombre plus haut. A ces derniers, ajoutons deux autres qui portent sur la projection dans le futur véhiculée par ce public

¹² Ce constat peut être mis en regard du discours tenu par les jeunes dans lequel ils disent valoriser le travail. La valorisation semble sincère mais n'est sans doute pas suffisante pour justifier les efforts exigés pour acquérir une qualification.

La difficulté de définir un projet personnel

La démarche de la pédagogie du projet personnel semble généralisée dans les CEFA. Elle est appliquée de manière plus ou moins formelle, plus ou moins systématique. Son but est d'articuler chez le jeune projet de vie (projection dans l'avenir), investissement dans la formation (c'est la justification de sa présence au CEFA), image de soi (à reconstruire), lecture de son passé (plus ou moins chaotique), etc.

Le travail pédagogique sur le projet personnel se heurte à la difficulté de pouvoir décoder efficacement le message des jeunes. Il y a ce qu'ils disent mais aussi ce qu'ils taisent ou ce qu'ils ne peuvent pas dire faute de moyens pour exprimer un vécu complexe. Il y a aussi ces messages indirects (passivité, agressivité, insubordination, absentéisme, amertume, ...) qui sont des manières d'exprimer, par la négative, des aspirations impossibles à réaliser.

Le travail sur le projet personnel du jeune est en réalité biaisé et mis sous contrainte par le fait qu'il est nécessaire pour le jeune de trouver une orientation et un intérêt dans le cadre de l'alternance telle qu'elle s'offre à lui, puisqu'en réalité, il n'a pas d'autres solutions. Le travail sur le projet personnel doit aboutir en définitive à un investissement subjectif du jeune dans une des niches de la formation CEFA. On peut donc s'attendre à ce que la réflexion sur le projet personnel soit soumise à certaines pressions, voire en partie manipulée.

Dans la filière de l'apprentissage (EFPME), le projet personnel prend peu de place, conformément à la vision qu'on a du jeune rentrant dans ce dispositif (considéré comme un travailleur en formation engagé dans une filière de qualification). Cet accompagnement psychologique et social est peut-être aussi absent à cause du manque de temps des délégués à la tutelle et à un éventuel manque d'outillage méthodologique.

On constate également, tant chez les responsables des Centres que chez les patrons, la conviction que le travail a, en soi, une fonction éducative. L'entreprise n'est pas seulement perçue comme un lieu de formation professionnel mais aussi comme une école du caractère et un lieu de socialisation dans un réseau de relations sociales. Certains patrons acceptent très bien de jouer ce rôle.

Quelles représentations du travail ?

Plusieurs représentations du travail existent dans l'esprit du jeune dans l'alternance. Il peut déployer plusieurs visions positives du travail. Ce dernier peut être vu comme un moyen d'acquérir de l'argent permettant une consommation et ouvrant sur une certaine indépendance par rapport aux parents. Il peut considérer également le travail comme une occasion de fréquenter un lieu où il rencontrera des pairs avec lesquels il pourra établir des relations amicales riches et variées. Dans la même ligne, le travail peut encore être vu comme un moyen d'occuper son temps, d'éviter l'ennui. Le jeune peut aussi envisager le travail comme l'occasion, sinon de se réaliser, du moins de se valoriser, de montrer à lui-même et aux autres qu'il vaut quelque chose parce qu'il sait réaliser des tâches qualifiées.

A l'inverse, le jeune peut déployer une série de visions négatives du travail. Ce dernier peut être vu comme un lieu de contraintes (de temps, de consignes, ...), un lieu où s'exerce une discipline ne laissant pas de place à la personnalité du travailleur. L'entreprise serait aussi le repère de l'autoritarisme, permettant à des petits chefs d'exercer leur besoin de pouvoir. Les exigences

de productivité qui y règneraient, entraîneraient une pression sur le travail qui obligerait à faire du chiffre et donc à bâcler le travail, ce qui peut être mal vécu par le jeune travailleur en termes d'estime de soi. Pour certains, les tâches demandées seraient peu qualifiées, voire abrutissantes ou dégradantes, et donc peu attractives. Enfin, le travail peut être perçu comme un mal inévitable mais qu'il s'agit de réduire autant que possible, en essayant de s'y soustraire au maximum.

Ces représentations du travail, construites par le jeune à partir des témoignages, des exemples et des modèles émanant de personnes qu'il côtoie, influent sur l'image qu'il se fait de son avenir et de ce qu'il a à gagner (ou à perdre), en accédant à la qualification qu'on lui propose. La motivation à apprendre et à acquérir une compétence professionnelle en sera marquée positivement ou négativement.

Dans l'alternance, telle qu'elle fonctionne en Communauté française, le rapport au travail est pour les jeunes, dans tous les cas, brouillé et ambigu. Ce brouillage et cette ambiguïté sont encore renforcés par le fait que le stagiaire/apprenti n'oublie pas qu'il est aussi un jeune, et pas seulement un travailleur, partageant avec ses congénères une culture juvénile. Cette dimension de son existence peut être, à ses yeux, aussi importante voire plus, que la dimension de travailleur.

Améliorer les dispositifs

Pour mieux atteindre leurs finalités, les dispositifs de la formation en alternance devraient partiellement se transformer. Ces transformations doivent aller dans deux directions.

Une filière choisie positivement

La première est structurelle. La formation en alternance ne peut plus apparaître comme le dernier étage de la relégation mais comme une filière de formation professionnelle à part entière. Pour cela, il est nécessaire d'abord que l'enseignement de plein exercice soit plus efficace dans sa formation de base et générale, et ce dès l'école primaire. Ensuite, il faut que la formation en alternance offre une diversité de formation, de tout niveau, qui ne soit pas en concurrence avec l'enseignement technique et professionnel de plein exercice mais une exclusivité. Dans ce cas là, l'entrée dans l'alternance serait un vrai choix. Ce changement nécessite une volonté politique très ferme et de longue durée.

A plus court terme, les dispositifs actuels peuvent s'améliorer en modifiant certains contenus et certaines pratiques, en s'inspirant de ce qui se fait de meilleur, ça et là.

Favoriser la motivation

La motivation est essentielle pour la réussite de l'apprentissage. En simplifiant, on peut caractériser cette dimension de l'implication des jeunes de la façon suivante. Nous distinguons des jeunes déterminés dans leur projet de formation et des jeunes indéterminés.

Les premiers estiment avoir une vision claire du futur métier. Ils considèrent qu'ils éprouveront de l'intérêt pour le métier qu'ils ont choisi et de la satisfaction à l'exercer. Ils pensent qu'ils auront les moyens de pratiquer ce métier : ils trouveront un emploi (et, pour certains métiers,

le capital requis pour commencer) et seront à la hauteur des exigences (quitte à faire appel à de l'aide qu'ils estiment pouvoir trouver). En conséquence, ils s'investissent dans leur formation.

A l'inverse, les indéterminés n'établissent pas de liens clairs entre la formation qu'ils suivent et le métier qu'ils désireraient exercer. Ce dernier est souvent un idéal ambitieux, un métier rêvé. La formation suivie est subie comme une contrainte dans laquelle ils ne se retrouvent pas, qui ne leur permet pas de se projeter concrètement dans l'avenir. En conséquence, ils désinvestissent la formation.

Pour ces derniers, il est nécessaire de trouver des raisons autres que la perspective de la qualification, à utiliser de manière transitoire, pour les engager dans les activités du dispositif offert par l'alternance. Des points d'appui pour y arriver peuvent être les suivants :

- Valoriser les savoir-faire déjà maîtrisés dans différents domaines et mettre en avant leur valorisation par l'entourage des jeunes ; Établir un bilan de compétences ;
- Montrer l'utilité de la formation pour la vie extra-formation ;
- Faire expérimenter et mettre rapidement en valeur les nouveaux savoir-faire ;
- Associer le stagiaire à son plan d'apprentissage ; Établir un contrat personnel de formation ;
- Formuler les tâches à réaliser, comme des défis ;
- Inciter le jeune à proposer lui-même des procédures pour réaliser les tâches ;
- Pratiquer l'autoévaluation et faire l'inventaire des progrès en cours de formation ;
- Réfléchir collectivement sur les causes des erreurs et sur les raisons de la réussite ;
- Proposer des activités qui favorisent les relations amicales ;
- Favoriser les activités qui permettent de mieux se connaître.

Les pistes proposées ci-dessus s'appuient sur deux dimensions qui peuvent faire sens dans la formation : la recherche de l'utilité et la construction de la personnalité. Il est une troisième dimension sur laquelle les formateurs peuvent aussi jouer: la quête d'appartenance. Elle passe par la recherche d'un statut valorisant, par l'insertion dans un réseau relationnel gratifiant et par l'anticipation du statut adulte susceptible d'être atteint par la formation. Concrètement, le dernier point peut être poursuivi par des techniques permettant au stagiaire/apprenti de connaître un adulte représentant une forme de réussite, dans un domaine valorisé et de s'identifier à lui.

Le savoir de l'action

Une redynamisation des formations en alternance requiert aussi une nouvelle vision du rôle de la théorie dans la formation professionnelle. Celle-ci doit être vue comme un savoir de l'action composé de grilles de lecture, de formalisations de procédures, de connaissances opérationnelles réellement utiles au travail efficace. Ce corpus théorique, bien que souvent implicite, est différent du savoir scientifique et technique académique. Les tuteurs comme les formateurs ont tout intérêt à l'enseigner parce qu'il est nécessaire à la maîtrise professionnelle. Il est aussi plus facile de l'apprendre quand on l'explique que quand l'apprenant doit le découvrir par lui-même. Il y a donc intérêt à l'enseigner systématiquement parce qu'il peut réconcilier le jeune avec la théorie et l'abstraction. Il peut même servir de point de départ pour apprendre à transférer ses compétences d'un domaine professionnel à un autre et ainsi préparer l'inévitable mobilité professionnelle qui est l'avenir du travail des jeunes.

Les « bonnes pratiques » qui se sont développées dans les différents lieux de formation constituent une piste supplémentaire pour améliorer le fonctionnement des dispositifs de la formation en alternance.

Un séminaire d'autoanalyse

Une première de ces démarches est un séminaire collectif d'autoanalyse. Tout au long de l'année, se déroulerait au sein du centre chargé de la formation, un séminaire regroupant tous les apprentis/stagiaires. Si suffisamment de stagiaires/apprentis travaillent dans le même secteur, le séminaire regrouperait les jeunes de ce secteur. Ce regroupement présente l'avantage de pouvoir partager une même expérience de l'activité professionnelle. Cependant, si tel n'est pas le cas, ce groupe de travail garde son sens parce que l'échange d'expériences vécues par les jeunes en situation de travail comprend de nombreuses autres dimensions qui méritent d'être discutées et réfléchies collectivement.

Ainsi, les stagiaires/apprentis pourraient faire part de leurs interrogations, leurs difficultés, leurs découvertes, leurs succès. Ceux-ci seraient explicités et modélisés grâce à un travail de guidance et de supervision. Le contenu de ce travail de groupe peut aussi porter sur le vécu subjectif (image de soi, statut, relations avec le tuteur et les autres travailleurs, autorité, conception du métier, conception de l'apprentissage, etc.) comme sur la progression dans l'acquisition des compétences (y compris l'explicitation de la manière dont elles sont acquises, ou non, ainsi que la gestion des erreurs). Dans le cas d'un séminaire qui regroupe des jeunes d'un même secteur, ces derniers sujets peuvent prendre une forme plus approfondie et une comparaison entre les différentes façons de réagir, dans un contexte censé être très semblable.

La dimension collective permet au jeune de situer son expérience personnelle par rapport à celles de ses condisciples, de prendre conscience de ce qu'elles ont en commun, de ce qu'elles ont de spécifiques, de découvrir des réponses différentes apportées par d'autres au même genre de problème, etc. C'est donc l'occasion de prendre du recul et aussi, avec l'aide de l'animateur, de se rendre compte qu'il y a des logiques de fonctionnement dans les entreprises et que les comportements rencontrés ne s'expliquent pas exclusivement par des facteurs psychologiques, par des sympathies ou des antipathies. C'est aussi dans le cadre de ce séminaire que peut se libérer une parole reflétant le ressenti et les convictions des apprentis/stagiaires, permettant de les mettre à distance et de les confronter entre pairs.

C'est aussi dans ce type de séminaire qu'il est utile d'organiser des réflexions de groupe visant à confronter les raisons effectives de l'entrée du jeune dans la formation à ses représentations du travail¹³. La distance éventuelle, plus ou moins grande, entre ces deux registres de représentations peut être discutée, pour expliciter comment la vivre et/ou la réduire, pour en tirer les conclusions sur les conséquences existentielles que cette distance peut susciter.

Une autre démarche importante est celle du projet personnel. Il faut être clair par rapport à cette démarche¹⁴. Il s'agit moins de sonder les désirs et les intentions rêvées des stagiaires, car

¹³ Voir un outil pour cette animation dans Tilman F., Delvaux E., *Manuel de la formation en alternance*, Chronique Sociale/EVO, 2000.

¹⁴ L'examen de ce type de projet, ses apports, ses limites et ses méthodes est effectué dans Tilman F., *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Chronique sociale, 2004.

leur devenir à court terme est conditionné par les possibilités offertes par le dispositif, que de travailler leur trajectoire de vie (par la méthode des histoires de vie, par exemple), leurs représentations du travail, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, la lecture qu'ils font de l'usage de leur passage par l'alternance pour leur futur à moyen terme, les stratégies qu'ils veulent ou peuvent se donner pour la construction d'un avenir meilleur, etc. Certaines des pistes données plus haut pour susciter la motivation peuvent être reprises dans le cadre du travail sur le projet personnel.

La formation des tuteurs est une autre démarche utile dans la mesure où on y réfléchit aux attitudes favorisant l'apprentissage et à celles qui le contrarient. Des réflexions sur les manières de s'y prendre avec les jeunes peuvent s'y échanger. Ces formations peuvent aussi être des lieux de rencontre entre les tuteurs et les professeurs des cours techniques et professionnels des centres. Peuvent ainsi s'y confronter les conceptions réciproques du savoir professionnel, de la manière de l'enseigner, de la manière de comprendre et « prendre le jeune », etc.

Évoquons encore le suivi du stagiaire sur les lieux du travail. La formation en alternance est une formation initiale, appartenant directement ou indirectement à l'enseignement. Le port d'attache est, en fin de compte, le centre de formation, d'où partent et reviennent les jeunes. Cette réalité institutionnelle n'est pas toujours facile à vivre pour les acteurs de l'alternance (jeunes, employeurs, enseignants) dans la mesure où les jeunes et les tuteurs peuvent considérer que la vraie formation professionnelle se passe en entreprise, que c'est là que réside le cœur du dispositif. Une rencontre régulière entre un superviseur du centre de formation et les tuteurs des stagiaires s'avère indispensable.

Comme évoqué plus haut, outre une évaluation de la progression dans l'apprentissage du métier, ces rencontres sont l'occasion pour le superviseur de s'informer sur les conditions réelles de l'exercice du stage, sur les difficultés éventuelles rencontrées par le stagiaire ou son tuteur, sur les tensions ou les conflits ouverts ou en germe. Ces entrevues sont ainsi l'occasion d'échanges, voire de discussions visant à adopter les meilleures stratégies de réussite pour le jeune, en cherchant les convergences et en négociant les divergences entre les acteurs. Enfin, ces visites montrent au jeune qu'il reste également « encadré » par un mentor au sein du centre de formation. L'expérience a montré que ce suivi est très bénéfique quand le représentant du centre est un professeur de pratique professionnelle, pour autant que ce dernier ait une compétence en matière de supervision. Une connivence peut plus facilement s'établir entre le tuteur et l'enseignant parce qu'il partage, du moins en partie, la même culture.

Toutes ces démarches peuvent être appropriées par une « mutualisation » des pratiques entre gens du terrain, grâce à un compagnonnage pédagogique. Elles amèneront sans doute à modifier certains fonctionnements actuels. Elles sont plus ou moins facilement appropriables. Sans être révolutionnaire, elles permettent néanmoins d'accroître l'efficacité pédagogique de la formation en alternance.

Faut-il redire que pour améliorer le fonctionnement et l'efficacité de la formation en alternance, entre autres en développant les idées évoquées ci-dessus, il faut des moyens et que ceux disponibles actuellement apparaissent aux yeux des travailleurs de première ligne, insuffisants.

Bibliographie complémentaire

Au-delà des rapports ayant servi de sources aux analyses qui précèdent, le lecteur intéressé pourra approfondir certains points particuliers en utilisant les quelques éléments bibliographiques ci-dessous.

De Backer B., « Le tutorat. Du père aux pairs », in *La Revue Nouvelle*, septembre 2009, p. 92-99.

Grootaers D., Tilman F., « La théorie et la pratique. Le pot de fer contre le pot de terre », in *Critique régionale. Cahiers de sociologie et d'économie régionales*, n°15, juin 1987, p. 29-44 .

Landry C., (dir.), *La formation en alternance. Etat des pratiques et des recherches*. Presses de l'Université du Québec, 2002.

Tilman F., Grootaers D., *La formation professionnelle* (titre provisoire), www.meta-educ.be, (à paraître).

Tilman F., *Apprendre des compétences transversales. Résumé de la méthode*, www.legrainasbl.org, 2006.

Tilman F., Delvaux E., *Manuel de la formation en alternance*, Chronique Sociale/EVO, 2000.

Tilman F., « L'éducation technologique dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone », in *Revue des questions scientifiques*, tome 168, 1997, n°4, p. 381-411.