



**L'INSERTION PROFESSIONNELLE
PAR L'ALTERNANCE
DANS LE SECTEUR NON MARCHAND PRIVE**

EQUAL ETOILE

EVALUATION DE L'EXPERIMENTATION DU DISPOSITIF D'ACCESSIBILITE

Paul LODEWICK

Mars 2005

APEF Asbl
Quai du Commerce, 48 1000 Bruxelles
Tel : 02 227 60 02 - Fax : 02 227 59 79
Mail : info@apefasbl.org

Table des matières

<u>Introduction</u>	3
1 <u>Contexte de la recherche</u>	4
1.1 Equal	4
1.2 Equal-Etoile	4
1.2.1 Le projet	4
1.2.2 Le partenariat de développement	4
1.2.3 Déroulement du projet	4
1.3 Présentation du projet d'expérimentation du partenaire Fe.BI-APEF	5
2 <u>Méthodologie de travail</u>	6
2.1 De quelle alternance parlons-nous ?	6
2.2 Description des formations rencontrées sur le terrain	6
2.3 Description de la méthodologie	7
2.4 Choix des individus à interviewer	7
2.5 Qualité de l'échantillon	8
3 <u>Résultats</u>	9
3.1 Les déterminants liés aux modes pédagogiques	10
3.1.1 Quels sont les enjeux pédagogiques spécifiques de l'alternance ?	10
3.1.2 Trois réponses pédagogiques	11
3.1.2.1 L'alternance-fusion	11
3.1.2.2 L'alternance-complémentarité	11
3.1.2.3 L'alternance-articulation	13
3.1.3 La formalisation des relations entre partenaires	13
3.2 Les déterminants du monde du travail	15
3.2.1 Le modèle de la formation sur le tas	15
3.2.2 Le tutorat	15
3.3 Les déterminants liés au public visé	17
3.3.1 L'expérience de l'alternance	17
3.3.2 Reconnaissance de l'autorité du tuteur	17
3.3.3 La disqualification mutuelle des plus fragilisés	18
3.3.4 Le projet et l'identité professionnels	18
3.4 Les déterminants institutionnels	20
3.4.1 Le statut du stagiaire	20
3.4.2 La cohérence du parcours d'insertion	20
3.5 Synthèse	21
4 <u>Recommandations</u>	22
5 <u>Bibliographie</u>	24

Introduction

Le présent rapport constitue une synthèse d'un travail de recherche effectué par l'asbl APEF, sur les secteurs couverts par les asbl FEBI¹ et APEF, dans le cadre d'un projet soutenu par le programme d'initiative communautaire Equal.

Ce projet intitulé Equal-Etoile et coordonné par Forem Formation, avait pour objectif d'améliorer l'accessibilité aux formations qualifiantes pour les publics fragilisés. Trois groupes réunissant des représentants des différents partenaires, ont échangé sur base de trois axes de travail : l'amont des formations, l'accompagnement et l'alternance dans la pédagogie des formations.

Ce travail a amené à la rédaction d'un guide méthodologique qui a fait ensuite l'objet d'une expérimentation. Les pages qui suivent décrivent les principaux résultats de l'expérimentation menée au sein de secteurs relevant des Fonds coordonnés par les Asbl FEBI et APEF.

Les partenaires sociaux des Fonds du non-marchand ont choisi d'investiguer les pratiques de l'alternance (3^{ème} axe de travail) dans trois formations – **aide ménagère, auxiliaire gériatrique et accueillant d'enfants** - qui concernent autant de secteurs professionnels : aide à domicile, maisons de repos et accueil de l'enfance (0-3 ans et accueil extra-scolaire).

Notre souci, tout au long de ce travail, a été de donner la parole aux gens de terrain et particulièrement aux stagiaires. Qu'ils soient remerciés ici pour leur disponibilité, la qualité de leur accueil et l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail.

Vous trouverez, dans les pages qui suivent, dans l'ordre :

- un rappel du contexte général de la recherche,
- une présentation de la méthodologie poursuivie,
- les principaux résultats,
- des recommandations adressées aux partenaires sociaux du secteur,
- et, enfin, des repères bibliographiques.



¹ L'Asbl FE-BI, de mêmes objectifs et structuration que l'APEF (cf. dos de cette publication), regroupe les Fonds des secteurs fédéraux : Hôpitaux et Maisons de repos et les services bicommunautaires relevant de la CoCom à Bruxelles

1. Contexte de cette recherche

1.1. Equal²

L'initiative Equal constitue, avec Urban, Interreg et Leader, l'un des quatre programmes d'initiatives communautaire de la programmation 2000-2006. Il se présente comme un laboratoire d'idées au service de la Stratégie européenne pour l'emploi et du processus d'inclusion sociale. Sa mission est de promouvoir une vie professionnelle plus inclusive, en combattant la discrimination et l'exclusion basée sur le sexe, l'origine raciale ou ethnique, la religion ou les croyances, le handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle. EQUAL est mise en oeuvre par le biais des Etats membres et est financé par le Fonds social européen.

La mise en oeuvre de ce programme se fait au travers d'entités opérationnelles appelées Partenariat de Développement (PDD). Un PDD (géographique ou sectoriel) réunit plusieurs organisations publiques, parapubliques ou privées, appelées partenaires nationaux, pour mettre en oeuvre des activités expérimentales sur base d'un projet commun lié à un domaine thématique d'EQUAL.

1.2. Equal-Etoile



1.2.1. Le projet

Le projet ETOILE a pour objectif d'améliorer l'accessibilité aux formations qualifiantes des publics à moindre employabilité, en donnant priorité à celles qui préparent aux fonctions critiques présentant des pénuries (selon les listes établies annuellement par diverses instances publiques et privées).

Se basant sur les constats suivants :

- difficultés des entreprises à trouver des travailleurs disposant à la fois de compétences techniques et de compétences d'employabilité,
- tensions du marché de l'emploi conduisant les entreprises, les secteurs professionnels, les fonds sectoriels ainsi que le secteur intérimaire à se mobiliser pour attirer non seulement des travailleurs qualifiés mais également des travailleurs moins qualifiés,

le projet ETOILE se donne pour but d'organiser le dispositif pédagogique de la formation (qualifiante et/ou continue) de façon à ouvrir aux publics les plus éloignés du marché de l'emploi l'accès aux formations qualifiantes ainsi qu'à leur assurer l'accompagnement et le suivi nécessaires à la réalisation de leur parcours y compris dans l'alternance.

1.2.2. Le Partenariat de Développement (PDD)

Le partenariat est composé de trois opérateurs de formation – **Forem Formation** (coordinateur du projet), **l'IFAPME** et **Bruxelles Formation** - de la société d'Interim – **TRACE** (ex T'Interim) ainsi que de deux secteurs professionnels – **l'Institut de Formation Professionnelle de l'Industrie alimentaire** (IFP) et le secteur **non marchand** représenté par **le CRF** (secteur public) et **l'APEF** (secteur privé) .

1.2.3. Déroulement du projet

2002-2003 : Les premières années ont servi à **construire le partenariat** et à **définir les thématiques de travail**. Trois groupes de travail ont ainsi été constitués, chacun étant piloté par un représentant de Forem Formation.

- Le **groupe I** avait à travailler sur **l'AMONT** des formations.
- Le **groupe II** avait en charge une réflexion sur **la GESTION** et **l'EVALUATION** des parcours de formation.
- Le **groupe III** allait étudier la problématique de **l'ALTERNANCE** dans les parcours de formation.

2003-2004 : Chaque groupe de travail, constitué d'experts représentant les partenaires, a fait l'inventaire des bonnes pratiques et des lacunes. Chacun a élaboré aussi des recommandations et des

² Voir, pour plus d'informations, http://europa.eu.int/comm/employment_social/equal/index_fr.cfm

propositions. La production issue des trois groupes de travail a été rassemblée dans un guide intitulé : **Rendre les formations accessibles au public le plus large : un dispositif en trois dimensions**³.

2004-2005 : Les partenaires ont souhaité expérimenter le dispositif présenté dans le guide. Au total **cinq expérimentations** ont eu lieu. Ce rapport présente ici l'expérimentation mise en place par l'APEF. Les derniers mois ont été consacrés également à la rédaction de fiches pédagogiques⁴, à **une auto-évaluation** et à une **journée de clôture** (le 4 mars 2005).

1.3. Présentation du projet d'expérimentation du partenaire FEBI-APEF



Le partenaire APEF du projet « Equal Etoile » a choisi de **tester plus particulièrement les recommandations issues du 3^{ème} groupe de travail consacré à l'alternance**, entendu comme la pratique des stages accompagnant la plupart des formations dans le secteur non marchand. L'APEF et la FE-BI, associations qui regroupent des fonds sectoriels ne sont pas des opérateurs de formation, même s'ils soutiennent régulièrement les efforts allant dans ce sens. En revanche, les fonds sectoriels gérés par les partenaires sociaux sont concernés par l'accueil des stagiaires en formation dans les organisations. A ce titre, il nous était difficile d'organiser nous-même l'expérimentation proposée en vue de valider le guide des bonnes pratiques. Nous avons donc choisi d'investiguer la pratique des stages dans des organisations du secteur non-marchand privé et de confronter ces observations au Guide des bonnes pratiques, en vue de proposer une série de recommandations auprès des partenaires sociaux. Trois secteurs ont été retenus plus particulièrement : les maisons de repos, l'aide à domicile et l'accueil extra-scolaire.

Le public concerné par l'expérimentation est constitué de demandeurs d'emploi, ayant plus de 25 ans, souvent sans CESI⁵ ni certificat de l'enseignement professionnel, en majorité femmes, en formation-insertion en vue d'un emploi d'**aide ménagère**, d'**auxiliaire gériatrique** ou d'**accueillant d'enfants** (0-3 ans ou en milieu extra-scolaire), et plus particulièrement durant leur stage.

Notre travail a constitué en une approche qualitative des conditions d'accompagnement des publics fragilisés en donnant, en priorité, la parole à celles et ceux qui sont directement concernés par le sujet, à savoir les stagiaires eux-mêmes. Nous avons tenté, par-là, de déterminer les conditions ou les critères qui permettent à la situation du stage en alternance, et au tutorat d'insertion, d'être efficace auprès du public visé.

³ Les personnes intéressées par ce guide peuvent contacter, auprès de Forem Formation, Madame Christiane Perwuelz par mail [christiane.perwuelz@forem.be] ou en formant le 071/206899.

⁴ Idem.

⁵ Certificat d'enseignement secondaire inférieur

2. Méthodologie de travail

2.1. De quelle alternance parlons-nous ?

La définition de l'alternance a suscité bien des discussions dans le groupe de travail. La définition du CEF⁶ en 8 composantes a finalement été retenue :

- deux temps et deux lieux (production et formation),
- articulation de la production et de la formation dans un projet négocié de formation,
- reconnaissance par le service public des compétences acquises,
- alternance mensuelle de temps et de lieux inscrite dans des cycles de minimum 6 mois,
- deux temps minimum pour chacune des fonctions (min 20% formation, min 50% production),

- encadrement qui permet l'interaction pédagogique,
- situation d'apprenant du stagiaire qui lui octroie le temps nécessaire à l'acquisition de compétences et la marge d'erreur relative à la nature de l'opération de formation,
- reconnaissance financière du stagiaire et accès aux droits sociaux.

Il n'est pas aisé de définir l'alternance. Ainsi, la définition du CEF peut paraître satisfaisante, mais elle ne recouvre pas tous les cas de figures rencontrés sur le terrain, comme on peut le voir dans le tableau suivant.

2.2. Description des formations rencontrées sur le terrain

Nos observations ont donc porté sur trois formations particulières : Aide ménagère, Auxiliaire gériatrique et Accueillant(e) d'enfant (0-3 ans ou extrascolaire).

Tableau 1 : Description des formations

	Aide ménagère	Auxiliaire gériatrique	Accueil de l'enfance	
			(0-3 ans)	(3-12 ans)
Niveau de qualification requis	Connaissance de base du Français	CESI ou examen d'entrée	Connaissance de base du Français	CESI
Place dans le parcours d'insertion	Formation qualifiante	Formation qualifiante	Pré-qualification	Formation qualifiante
Titre délivré	Attestation	Certificat spécialisé Reconnaissance sectorielle (INAMI)	Attestation	Attestation Reconnaissance sectorielle (ONE)
Type d'opérateur	Enseignement de Promotion sociale	OISP	EFT	ASBL
Durée de la formation	250h	1290h	12 mois	150h
Alternance stages/cours	2 jours de cours/semaine	Trois stages répartis sur le temps de formation (450h)	4 demi-jours de cours semaine	½ jour de cours/semaine

⁶ CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF), *Des multiples formes de relations emploi-formation à la formation en alternance* (avis n°68), Communauté Française de Belgique, janvier 2000.

2.3. Description de la méthodologie

La méthodologie retenue a consisté à rencontrer de manière qualitative, en leur donnant la parole, les principaux acteurs concernés sur le terrain. Nous avons interviewé ainsi **quatre types d'acteurs** : des **stagiaires**, des **responsables** de formation, des **accompagnateurs** et des **formateurs** de tuteurs⁷.

Pour ce qui est des stagiaires, la méthodologie particulière retenue a été l'interview de groupe. Quels sont les intérêts et limites des interviews de groupe ? Par expérience, nous savons que rencontrer le public fragilisé individuellement produit souvent des blocages dans ses capacités d'expression : les individus peuvent se montrer impressionnés, méfiants, etc. Le fait d'être dans un groupe de pairs, constitué d'individus se connaissant, rassure et stimule l'expression. 'Le loup sort plus facilement du bois', pourrions-nous dire. Par contre, ce que nous avons pu observer lors de ces entretiens, c'est que si le groupe constitue indéniablement un soutien à l'expression des individus, il peut dans le même temps établir un frein ! Les individus parlent car ils sont portés par le groupe, mais aussi sous son contrôle. Par exemple, il n'est pas facile d'exposer devant les autres et, surtout devant les leaders naturels du groupe, des difficultés personnelles vécues sur le lieu de stage.

Tous les sujets ne peuvent donc pas être forcément abordés sereinement par le biais de cette méthode de travail.

Toutes les interviews de groupe, ainsi que la plupart des entretiens individuels, ont été enregistrés et retranscrits par la suite. Chacun d'entre eux a fait ensuite l'objet d'une analyse.

Ajoutons encore que, la plupart du temps, nous avons choisi de rencontrer les groupes quand ils étaient à la fin de leur formation.

Le chercheur ou l'expérimentateur ne doit pas perdre de vue, dans son analyse, que si, au moment de sa recherche, le thème retenu, à savoir ici l'alternance, occupe le centre de ses préoccupations, il n'en est pas forcément de même pour les personnes rencontrées. Ainsi, si on se fait mentalement une représentation de la liste des priorités et des urgences que doivent gérer au quotidien les responsables de formation, il y a fort à parier que la problématique de l'alternance n'occupe pas le haut de cet inventaire. Cette remarque peut être étendue au public des stagiaires. Ainsi, par exemple, invités à faire des propositions en vue d'améliorer le fonctionnement des stages, l'un d'entre eux nous répond :

« Moi je trouve qu'il faudrait surtout créer des emplois. »

2.4. Choix des individus à interviewer

- Nous avons rencontré au total six groupes de stagiaires répartis comme suit :

Tableau 2 : Nombre et répartition des stagiaires rencontrés

	Aides ménagères	Auxiliaires gériatriques	Accueil de l'enfance	
1 ^{er} groupe	6	21	5	
2 ^{ème} groupe	15	5	10	
Total	21	26	15	62

Ces groupes étaient composés majoritairement de femmes : chez les aides ménagères, à 100%, chez les auxiliaires gériatriques, à 90%⁸, chez les accueillantes 0-3 ans, à 100% et chez les accueillants extrascolaire, à 80%.

- En outre, nous avons rencontré des responsables de formation, ainsi que des accompagnateurs(trices).

⁷ Les tuteurs sont absents de cet échantillon : il nous était difficile, d'une part, de rencontrer tout le monde, d'autre part, des travaux au sein de l'APEF se sont déjà centrés sur ce public (voir bibliographie).

⁸ La présence d'hommes est récente, nous ont confié les responsables de formation. Ils sont par ailleurs appréciés dans des équipes composées quasi-exclusivement de femmes.

Tableau 3 : Nombre et répartition des responsables et accompagnateurs rencontrés

	Aides ménagères	Auxiliaires gériatriques	Accueil de l'enfance
Accompagnateurs	2	1	1
Responsables	0	2	1

- Par ailleurs, nous avons également interviewé un formateur de tuteurs.

Nous avons pris soin, en construisant l'échantillon, de répartir les interviews sur l'ensemble du territoire concerné.

Tableau 4 : Répartition géographique des interviews

Province	Nbre
Hainaut	3
Luxembourg	2
Brabant wallon	2
Liège	6
Bruxelles	1
Total	14

2.5. Qualité de l'échantillon

Le but poursuivi était de faire une observation rigoureuse du fonctionnement de l'alternance dans le secteur non marchand, sans pour autant s'imposer *a priori* comme objectif, de respecter le principe de saturation, compte tenu des moyens disponibles pour cette recherche.

Pour information, dans une démarche qualitative, le principe de « saturation⁹ empirique désigne le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique[...]

La saturation est moins un critère de constitution de l'échantillon qu'un critère d'évaluation méthodologique de celui-ci. Elle remplit deux fonctions capitales: d'un point de vue opérationnel, elle indique à quel moment le chercheur doit arrêter la collecte des données, lui évitant ainsi un gaspillage inutile de preuves, de temps et d'argent; d'un point de vue méthodologique, elle permet de généraliser les résultats à l'ensemble de l'univers de travail (population) auquel le groupe analysé appartient.»

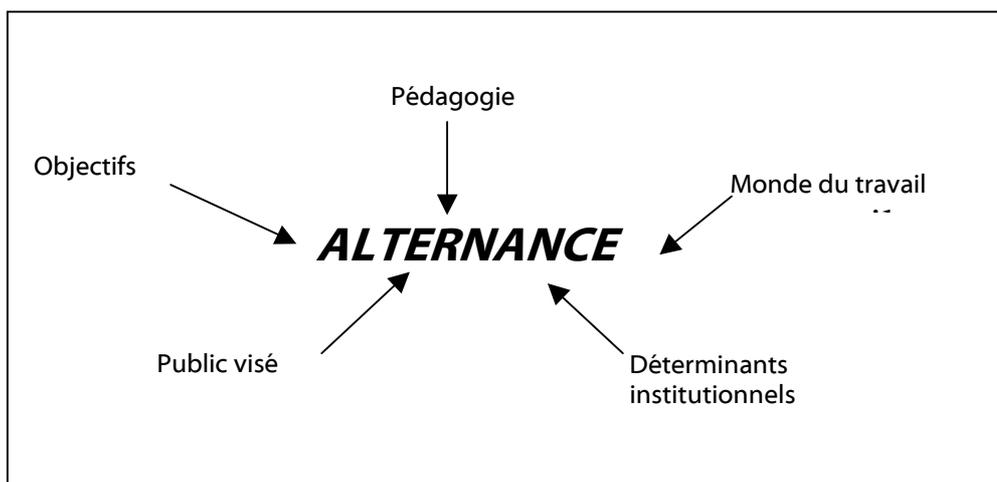
⁹ POUPART J., DESLAURIERS J-P., GROULX L. H., LAPERRIERE A., MAYER R., PIRES A., *La recherche qualitative*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, p. 156 et sv.

3. Résultats

Le Conseil de l'Education et de la Formation¹⁰ a repéré et défini **cinq catégories de déterminants dans l'encadrement des stagiaires**, qui peuvent expliquer les nombreuses différences de fonctionnement des pratiques de l'alternance :

- les déterminants liés aux objectifs de l'intégration,
- les déterminants liés aux modes pédagogiques de la formation,
- les déterminants liés au monde du travail,
- les déterminants liés au public visé,
- les déterminants institutionnels.

Figure 1 : les déterminants de l'alternance



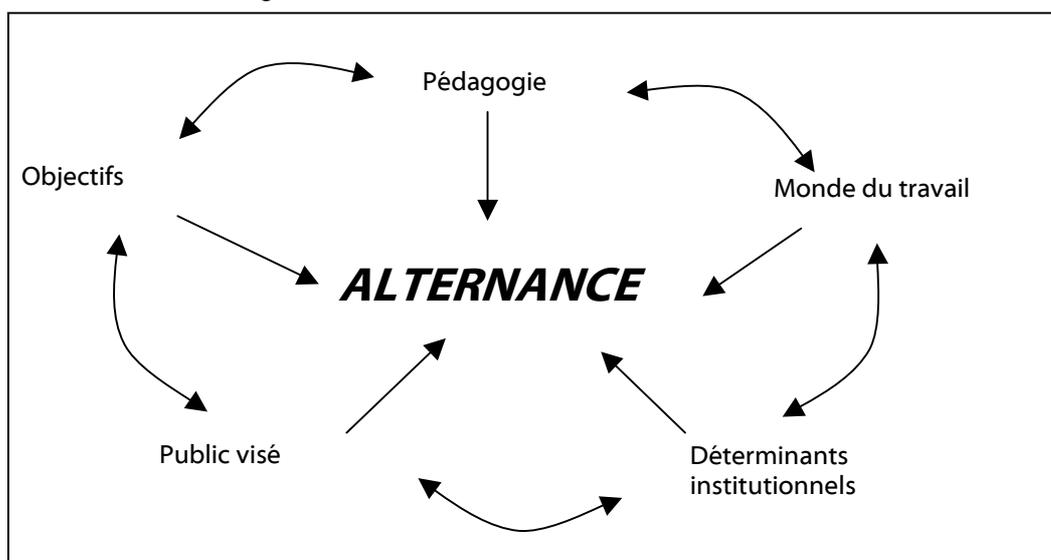
Nous reprenons ici ce modèle d'analyse proposé par le CEF et l'appliquons à nos propres observations, **en développant plus particulièrement quatre des cinq déterminants identifiés, à savoir les déterminants pédagogiques, du monde du travail, du public visé et institutionnels**. Cette grille d'analyse appliquée localement permet de comprendre ce qui stimule ou ce qui empêche le fonctionnement attendu de l'alternance. Notre analyse permet aussi de compléter le modèle en soulignant que si les déterminants ont une action sur la manière dont l'encadrement des stages se fait,

l'action qui se joue entre eux a également un effet sur le résultat final.

Ainsi, par exemple, la disponibilité – ou l'absence de disponibilité - du monde du travail à l'accueil de stagiaires, a un impact sur le mode pédagogique que l'on pourra mettre réalistement en place ; la manière dont le parcours d'insertion est construit dans un secteur (déterminant institutionnel) a un impact sur les déterminants liés au public visé (ex : la capacité qu'a un stagiaire à construire un projet professionnel cohérent), etc. On peut ainsi concevoir que chaque déterminant a un effet de renforcement ou de limitation des capacités d'influence des autres.

¹⁰ CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF), La professionnalisation de l'encadrement des stagiaires en entreprise (avis n°69), Communauté Française de Belgique, février 2000.

Figure 2 : les liens entre les déterminants de l'alternance



Nous constatons, dans les secteurs du non-marchand privé observés, une grande diversité de pratiques de l'alternance, car, comme l'a souligné le CEF de manière générale, « en l'absence d'un cadre global, c'est principalement à un niveau local que se font les arbitrages déterminant l'encadrement des stagiaires¹¹ ». Malgré cette diversité, une série de tendances se dessinent, nous en ferons la synthèse en fin de chapitre.

3.1. Les déterminants liés aux modes pédagogiques

3.1.1. Quels sont les enjeux pédagogiques spécifiques de l'alternance ?

Dans le cadre d'une formation (pré-qualifiante ou qualifiante), l'alternance est une manière particulière d'organiser des apprentissages. Ce que la pédagogie appelle un **conflit socio-cognitif**, qui est au cœur de tout apprentissage, s'exprime de manière particulière dans le cadre de l'alternance. Dans un parcours de formation, il est fréquent que les participants résistent face au contenu de la formation qui leur est proposé.

Ainsi certaines aides ménagères interrogées déclarent au sujet d'un cours sur les nouvelles techniques de nettoyage (plus ergonomiques) : « C'est trop tard. Ca fait 30 ans que je nettoie comme je le fais, je vais pas changer ».

Les pédagogues affirment pourtant que les résistances ne sont pas à considérer comme des échecs. « Avant tout apprentissage, [la personne] dispose d'un mode d'explication ... qui oriente la manière dont [elle] organise les données de la perception, dont [elle] comprend les informations et dont [elle] oriente son action.¹² [...]

Piaget a bien montré l'importance dans ce domaine, de la 'décentration'[...]: un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle. Certes, ce conflit se manifeste, le plus souvent, extérieurement : il s'agit alors d'un désaccord avec un camarade, avec le professeur ou avec le manuel scolaire... mais ce conflit n'est déclencheur de progrès que si la socialité est en quelque sorte intériorisée, si le sujet fait sienne la contradiction pour la surmonter[...] Il faut qu'il intériorise cette constatation, il faut le mettre en situation de l'éprouver lui-même¹³. »

L'alternance, en visant l'articulation entre théorie et pratique et en visant un public souvent brouillé avec les pédagogies habituellement utilisées à l'école, organise donc une manière particulière d'apprentissage. Comme l'apprentissage s'effectue sur deux terrains différents, les conflits socio-cognitifs s'expriment également d'une façon singulière que le dispositif pédagogique doit intégrer.

¹¹ CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF), op. cit. p. 4.

¹² Meirieu cite ici GIORDAN, *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*, Paris, Le Centurion, 1978, p 190.

¹³ MEIRIEU P., *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Editions ESF, 1987, p 58 et sv.

3.1.2. Trois réponses pédagogiques

F. Antoine, D. Grootaers et F. Tilman ont distingué quatre types d'organisation de l'alternance (que pour des raisons pratiques d'exposé nous ramènerons à trois), qui sont autant de manières de répondre à cette articulation dans l'apprentissage¹⁴.

3.1.2.1. L'alternance-fusion.



Le pôle de formation et de production sont fusionnés, soit, dans l'organisme de formation, soit dans le monde de l'entreprise. Le stage pratique et la formation théorique se font dans le même lieu. Deux groupes de stagiaires rencontrés sont confrontés à ce modèle, quoique de manière différente.

Dans le cadre d'un service qui est d'un côté crèche et de l'autre EFT, cette fusion est poussée au plus loin car les puéricultrices assurent à la fois le rôle de tuteurs quand les stagiaires sont dans les sections d'accueil, et assurent également en partie la formation théorique.

Ce mode pédagogique permet de gérer au plus près l'articulation entre théorie et pratique et la gestion des conflits socio-cognitifs qui en découlent.

Un des inconvénients de ce dispositif, quand il est organisé dans l'organisme de formation, est de tenir les stagiaires éloignés du monde du 'travail réel'.

La responsable de la crèche-EFT témoigne : « on est ici dans un milieu très protégé, elles sont cocoonées. C'est pour cela que l'on a imposé que le dernier stage se fasse à l'extérieur ».

A l'inverse, quand l'entreprise gère la totalité de la formation, le risque est que la logique de la formation soit subordonnée à la logique de production.

« Le problème du tuteur [nous dit un stagiaire], c'est qu'on n'est pas rattaché qu'à un seul centre. La semaine je peux être là et le week-end ou les vacances ailleurs. Le tuteur ne va pas m'accompagner dans ce cas-là. [...] Par exemple, tu te lances dans un projet, tu prépares longuement quelque chose et puis, soudain, la coordination t'appelle et tu dois aller en renfort ailleurs et tout laisser tomber ».

3.1.2.2. L'alternance-complémentarité

Dans cette configuration, temps et lieux de formation et de production sont séparés mais perçus de manière complémentaire. Le temps de stage est conçu comme mise en application du temps de formation théorique et lui succède donc.

Les responsables de formation que nous avons rencontrés prenaient soin de préparer les terrains de stage dans cette perspective pédagogique : visite préliminaire de tous les stages, explication des objectifs poursuivis, définition des compétences à atteindre, signature d'une convention, etc. Chacun essaye, en développant des stratégies particulières, d'assurer cette complémentarité¹⁵.

Ainsi, une accompagnatrice d'une formation d'aides ménagères, confrontée au conflit socio-cognitif traditionnel qui oppose les représentations et savoirs-faire anciens aux nouveaux, et à la situation singulière des stages dans ce domaine (le travail se fait au domicile de particuliers), nous dit : « [Les Aides ménagères] ne comprenaient pas le contenu des cours : moi je sais nettoyer pourquoi je dois suivre ça ? On leur disait alors que cela faisait partie de leur professionnalisation, avant elles étaient ALE, maintenant elles sont travailleuses aides ménagères. [...] Dans ce projet, j'ai été voir chaque utilisateur en expliquant que la personne qui vient d'habitude a fait une formation et donc reviendrait avec des habitudes différentes et qu'il fallait accepter cela et même plus, accepter de jouer le

¹⁴ ANTOINE F., GROOTAERS D. et TILMAN F., *De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance*, Bruxelles, Coéd. Chronique sociale et Ed. Vie Ouvrière, 1988, p 12 et sv.

¹⁵ Notons, au sujet de la préparation du stage, l'avis des stagiaires du secondaire, révélée par une évaluation menée au terme de l'année scolaire 1995-1996, de la Charte sur la formation en alternance : « les élèves déplorent très souvent le fait qu'ils n'ont pas été suffisamment informés et préparés à ce qu'ils allaient vivre pendant cette expérience en entreprise. En outre, les connaissances scolaires leur paraissent fort éloignées des aspects concrets de la vie professionnelle. » MINISTRE DE L'EDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION, SERVICE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION ET EN PEDAGOGIE, *Activités de la cellule « relations Enseignement de la Communauté française-Entreprises »*, in Informations pédagogiques n°31 janvier 1997, p24.

jeu de la formation et dire ce qui avait changé, ce qui allait moins bien, de participer en fait à l'évaluation. [...] On avait fait un questionnaire en demandant à la personne quelles tâches avaient été effectuées et comment c'était fait. Quand l'évaluation n'était pas claire ou n'était pas bonne, on prenait contact avec l'utilisateur».

Malgré cette préparation, les **déterminants du monde du travail** constituent souvent un obstacle majeur qui fait que **l'alternance est plus vécue sur le mode de la juxtaposition que de la complémentarité.**

Une stagiaire : « La théorie et la pratique c'est très différent. Il y a toutes ces bonnes volontés, cette théorie à mettre en pratique, mais la réalité est différente. Il faut s'adapter aux réalités du terrain, au rythme de travail. »

Quand la complémentarité ne se fait pas, le conflit socio-cognitif traditionnel se double souvent d'un autre qui oppose l'enseignement aux pratiques de travail. Les stagiaires interviewés ont multiplié les anecdotes à ce sujet. Ainsi, par exemple, les formateurs des auxiliaires gériatriques préconisaient fortement l'usage de gants de protection pour effectuer les toilettes des personnes âgées, alors que certains lieux de stage allaient jusqu'à les interdire !

Comment se gère dès lors ce conflit socio-cognitif en stage ?

1) Dans les formations du monde de la santé, y compris dans celle d'auxiliaire gériatrique, une réponse habituelle est d'intégrer dans le dispositif de l'alternance une monitrice qui est chargée de la formation pratique (toilettes, etc.) et qui est également chargée de la vérification de l'intégration de cette formation par des visites de stage et l'organisation d'exams pratiques sur le lieu de travail. Dans les faits, cette réponse seule est insuffisante, car souvent le décalage est trop important pour que cette action puisse être significative ; une situation quasiment artificielle est reconstituée lors de la visite où les actes posés sont totalement différents de la pratique quotidienne des aides soignantes. Une fois la monitrice partie, laissées seules face à la résolution de doubles conflits socio-cognitifs, les stagiaires finissent par adopter, sous la pression, la pratique de l'organisation.

Quand la stagiaire est laissée à elle-même face à cette difficulté, les déterminants du monde du travail jouent un arbitrage orienté. « De toute façon, si vous avez 8 toilettes à faire, si vous appliquez ce que vous avez appris ici, vous n'en ferez que 4 et à ce moment-là les responsables seront fâchés. [...] Pour les lits c'est la même chose, on a appris ici à faire les coins, mais c'est pas la même chose sur le terrain : tu ne vas pas assez vite, 'fais comme ça et comme ça'. »

2) Une autre réponse complémentaire consiste à intégrer et à reconnaître le décalage entre théorie et pratique, ceci **dès la préparation du stage.**

« Ce que vous apprenez à l'école, c'est ce que vous apprenez à l'école[...] Ils nous le disent aussi à l'école, qu'il faut s'adapter. On apprend ici la base, elle [le professeur] sait bien que nous allons nous adapter. A propos du décalage entre la théorie et la pratique : Ca on le sait à l'avance, c'est toujours comme ça entre la théorie et la pratique[...] On nous avait prévenu qu'il fallait s'adapter de toute manière. Oui il faut s'adapter. C'est un métier où il faut s'adapter. »

Les stagiaires sont invitées à chercher par elles-mêmes une synthèse acceptable professionnellement.

Ainsi, par exemple, toujours à propos de la question des gants de protection : que faire quand on juge nécessaire de les mettre, mais qu'ils sont interdits par le service ? « Ce que les infirmières faisaient, c'était de les mettre dans les poches et, une fois dans la chambre, de les porter. Si les infirmières le faisaient, c'est donc que le port des gants est important. J'agissais donc comme elles. »

Approche plus réaliste et pragmatique des possibilités de combinaison entre formation théorique et pratique, le modèle a ses limites si on pousse les stagiaires à faire leur propre synthèse sans se donner les moyens de vérifier qu'elles savent toutes le faire d'une part, et, d'autre part, que ces synthèses vont dans le sens d'une véritable professionnalisation.

3.1.2.3. L'alternance-articulation

L'ambition de la pédagogie qui vise l'articulation, est d'offrir dans le lieu-même de la formation de véritables espaces où ces tensions entre théorie et pratique puissent se gérer, et ce travail de synthèse se faire de façon structurée, déjà avant l'entrée en stage. Il s'agit donc d'exploiter pédagogiquement les expériences vécues ou à vivre.

Une stagiaire rencontrée exprime spontanément une attente de ce type : « *Moi je souhaiterais qu'on nous protège, qu'on nous permette d'avoir des endroits pour pouvoir dire son malaise. Car lors de mon stage, j'avais fait une remarque auprès du chef de stage à propos d'une aide soignante et ça s'est retourné contre moi : c'est normal que le chef de stage [la responsable du tutorat] défende le salarié plutôt que le stagiaire. On donne toujours raison aux engagées. Mais il faudrait trouver quelque chose [un espace de parole] qui ne soit pas perçu comme quelqu'un qui parle derrière son dos.* »

Une accompagnatrice témoigne de l'intérêt de ce dispositif : « *On a un collègue, Jean-Paul, qui prend les stagiaires toute une journée et fait des jeux de rôle. Il demande aussi à chacune de sortir la situation de stage qui lui fait peur et puis on la joue : le racisme, l'agressivité, etc. Lui fait Monsieur Gustave, un bénéficiaire. Il les a fait nettoyer les locaux pour voir comment elles s'y prenaient, s'organisaient entre elles. Il les a fait travailler sur elles, sur leur vécu. On a eu plein de pleurs mais tout est sorti.* »

Il faut reconnaître cependant que cette pratique de l'alternance autour d'une volonté d'articulation est minoritaire dans nos observations. Le court échange qui suit permet de saisir l'intérêt de ce mode pédagogique.

Première stagiaire : « *Les aides soignantes n'ont pas le temps ou ne prennent pas le temps, elles n'ont pas envie. Pas toutes, heureusement car on aurait peur, le travail n'est pas bâclé mais le relationnel n'est pas là. Et je ne vois pas ça chez les anciennes ; les jeunes infirmières ou les jeunes auxiliaires gériatriques sont plus près de la personne. On sent qu'il y a des formations qui ont été mises en place et qui changent tout doucement les choses.* »

Deuxième stagiaire : « *Les anciennes c'est les soins et point.* »

L'intervieweur : « *Vous pensez que les anciennes n'ont pas eu cette sensibilisation, ou bien... ?* »

Première stagiaire : « *C'est aussi peut-être la routine, la durée qui fait ça. Nous on est nouveau, on ne saurait pas dire si dans 10 ans on ne sera pas comme ça... On espère toutes ne jamais le devenir. On a peur de changer, oui ça fait peur.* »

Que nous montre cet extrait ? Le fait de parler de son expérience fait évoluer la représentation que l'on s'en fait. Dans sa première intervention, la stagiaire impute le peu d'attention du personnel ancien aux lacunes de formation. Par la suite, elle nuance en évoquant et en mettant en exergue un élément important des métiers d'aide aux personnes, qui est le thème de l'usure professionnelle. Ce que l'on appelle habituellement, dans le secteur, la supervision individuelle ou collective des stagiaires permet d'offrir un cadre de travail articulant au plus près, vécu du stagiaire, formation pratique et formation théorique et contribue au **développement des compétences réflexives**.

3.1.3. La formalisation des relations entre partenaires

Nous l'avons déjà dit, la préparation du stage fait l'objet d'une attention particulière, y compris dans la formalisation du cadre de travail. Le Guide du Dispositif d'Accessibilité insiste particulièrement sur cette dimension.

Cette initiative vient toujours du centre de formation. Ainsi, dans toutes les expériences visitées, une convention vient concrétiser les attentes de chacun, les droits et les devoirs. Elle est signée par toutes les parties (y compris le stagiaire).

Cette convention reprend habituellement :

- Les objectifs du stage (les compétences à acquérir),
- Le rapport du stagiaire au processus de production,
- Les rôles de chacun (accompagnateur, tuteur, etc.) qui précisent les conditions d'encadrement,
- Les modalités d'évaluation,
- Les éléments administratifs nécessaires (assurance...)
- ...

A propos de la mise en œuvre de la convention, notons quelques difficultés :

- Souvent le tuteur désigné officiellement (celui qui a signé la convention) n'est pas forcément le tuteur opérationnel du stage (nous en reparlerons par la suite). Ceci pose le problème de la transmission des informations (objectifs, mesures pratiques, évaluation, etc.).
- Parfois les objectifs du stage ne sont pas toujours respectés (ou suscite de l'incompréhension), de même que le rapport du stagiaire à la production. Cette situation est surtout présente quand la consigne de stage se limite à l'observation. Nous en reparlerons également plus loin.
- A propos de l'évaluation, même si les pratiques sont formalisées (grille d'évaluation préétablie, participation du stagiaire à l'évaluation, définition des moments...), elles font parfois l'objet d'interprétations diverses :
 - o la stagiaire n'est pas invitée au moment de l'évaluation,
 - o l'évaluation écrite ne lui est pas transmise,
 - o ou tout simplement, l'évaluation n'est pas faite...

Ceci montre que si la contractualisation des engagements des différentes parties est une étape nécessaire à une meilleure organisation de l'alternance, elle ne garantit qu'en partie le bon déroulement du stage. Les déterminants du monde du travail, que l'on va évoquer dans ce qui suit, expliquent sans doute les décalages ici observés.

3.2. Les déterminants du monde du travail

3.2.1. Le modèle de la formation sur le tas

Nos observations rejoignent celles de Christian Maroy et Pierre Doray à propos des relations entre le monde de l'école et celui des entreprises¹⁶. La conception de l'apprentissage dominante dans les services qui accueillent des stagiaires semble reposer largement sur le **modèle de la formation sur le tas**. Le monde de la formation essaye régulièrement d'opérer des ajustements « pour s'adapter à l'entreprise, sans que cette dernière ne se sente tenue de s'ajuster pour renforcer son potentiel formateur¹⁷. » Nous l'avons vu précédemment, beaucoup d'organismes de formation investissent beaucoup dans les relations avec les services. Maroy et Doray précisent aussi que les enseignants n'essayent pas à tout prix d'obtenir de la part des entreprises des ajustements, « car ils visent une socialisation des jeunes à l'entreprise telle qu'elle existe¹⁸. »

Les services acceptent des stagiaires, mais peu se considèrent comme de réels lieux de formation.

Les stagiaires évoquent beaucoup ces situations. « Personnellement, j'ai rencontré des problèmes de rythmes. On attend que vous travaillez à la même vitesse que les autres, alors que c'est pas possible, on est débutant. Ça me met mal à l'aise. On m'a obligé à être rapide. »

La tutrice n'est pas accessible. « L'infirmière n'a pas le temps. Et puis pendant la pause, elle doit aussi se reposer. Et quand c'est l'heure de partir, elle part... Il n'y a pas de temps pour discuter. »

Même quand **les objectifs** ont été présentés lors des visites de stages et sont repris dans une convention, ils **ne font pas forcément l'objet d'une adhésion parmi le personnel** accueillant :

« Moi sur mon lieu de stage, les aides soignantes étaient au courant que je faisais un stage d'observation, mais c'était mal vu. [...] Les personnes qui travaillent sur place ne comprennent pas pourquoi on doit observer. Elles travaillent et nous on est là à

les regarder. La directrice avait bien compris, mais pas le personnel. »

Parfois, les stagiaires font l'objet de méfiance de la part d'une partie du personnel :

« [Il y a] du personnel qui pense peut-être que vous venez prendre leur place, il y a aussi des sous-groupes qui se forment et qui vous repoussent. [...] Ils pensent que les gens de couleur prennent trop de place [...]. Il y a du rejet. »

3.2.2. Le tutorat

Un bon analyseur des déterminants du monde du travail est **la situation des tuteurs**.

Le mode de désignation : apparemment ce qui prime, c'est d'abord la disponibilité, puis l'expérience, et enfin, peut-être les aptitudes pédagogiques. « [...] Dans les cas aujourd'hui les plus complets en matière de sélection du tuteur, les critères de choix sont de l'ordre de l'expérience professionnelle plutôt que de la maîtrise de compétences propres à l'accompagnement et à la formation des stagiaires.¹⁹ »

Son rôle : « Paradoxalement, **le rôle du tuteur** constitue aujourd'hui la donnée la plus variable de l'encadrement », constate encore le CEF²⁰. Souvent il semble privilégier le modèle dominant du monde du travail de la formation sur le tas.

Le formateur rencontré constate : « les tuteurs ont du mal à s'inscrire dans une logique d'insertion, et restent dans une logique de production à l'égard des tutorées : leur exigence est 'ils doivent travailler comme les autres' et se marque peu en matière d'apprentissage, d'intégration, de socialisation, etc. »

La plupart du temps, le tuteur n'est pas préparé à son rôle.

Ceux qui ont suivi une formation « ont été poussés dans le dos par leur employeur, dit encore le formateur. Beaucoup ne savent pas pourquoi ils sont là au début de la formation. [...] Les tuteurs maîtrisent peu la logique des stages. Ils ignorent ce qu'est un parcours d'insertion (les étapes, les

¹⁶ MAROY C. et DORNAY P., *La construction des relations écoles/entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec*, Cahier de recherche du GIRSEF, n°11, mai 2001.

¹⁷ MAROY C. et DORNAY P., op. cit., p. 15.

¹⁸ MAROY C. et DORAY P., op. cit., p. 15.

¹⁹ CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, op.cit. p. 5.

²⁰ p. 14.

exigences, les enjeux, etc.). Ils ne voient pas la place du tuteur dans le processus d'insertion.»

Ce manque de préparation se traduit, par exemple, dans l'évaluation du stage.

Une accompagnatrice : « Le problème avec le tutorat, c'est l'évaluation. On avait des grilles d'évaluation à remplir par la tutrice, mais c'est très subjectif: si sa tête ne lui revient pas, etc., elle va faire un avis négatif, alors que si elle avait été avec une autre, cela pourrait donner un avis tout à fait inverse. »

Dans la plupart des témoignages, le tuteur est disponible uniquement pour répondre aux questions quand on l'interpelle, ce que F. Antoine et al. appellent le **tuteur 'agent de renseignement'**²¹. C'est donc aux stagiaires à faire les démarches.

« Allez, une bêtise: le matin, en arrivant, il faut ouvrir la porte des toilettes, je ne l'ai su qu'après 6 mois ». Une autre renchérit : « C'est vrai, si tu fais une erreur, personne ne va te le dire. »

Sa disponibilité : Dans le cas des aides ménagères et quand elles étaient accompagnées d'une tutrice, il arrive fréquemment que le partage du travail au domicile du particulier fasse qu'elles ne se rencontrent que fort peu : « je prends le bas, tu prends le haut. ». **L'organisation du travail, en particulier les horaires, dans les services qui accueillent les stagiaires auxiliaires gériatriques, de même que ceux qui accueillent les encadrants d'enfants, fait qu'on travaille rarement avec les mêmes personnes.**

« Moi j'ai eu un tuteur, mais j'ai peut-être travaillé quatre fois avec lui. En fait c'est avec la personne qui est là qu'on apprend, pas spécialement avec le tuteur. »

La place de son activité dans l'organisation : cette activité semble peu reconnue. Le tuteur opérationnel n'étant pas le tuteur officiel, il n'a souvent pas participé à la négociation du stage, n'a pas signé la convention et ignore les objectifs de stage.

Le formateur constate souvent « un manque d'information, de communication de la part des responsables: le lundi matin le stagiaire débarque sans prévenir et puis il faut le prendre en charge. » L'accueil, dès

lors, ne peut se faire correctement. Une stagiaire parle de son arrivée : « je n'étais pas dans le planning de la journée et donc tout le monde a voulu que tu sois sous ses ordres: 'fais ceci' et deux minutes après une autre vient et dis 'fais cela'. Tu deviens comme une balle. »

Le fait de tenir ce rôle ne semble pas apporter au tuteur une valorisation quelconque dans l'organisation.

Le formateur : « Beaucoup de tuteurs ont été désignés et n'ont aucune reconnaissance de ce travail spécifique. Les rendez-vous, les réunions, c'est en plus du reste. »

Nous savons par ailleurs qu'exercer la fonction de tuteur peut produire des effets sur soi et sur l'organisation. « Bien que majoritairement pensé et conçu en fonction de ses effets désirés sur ses bénéficiaires prioritaires, le tutorat [...] n'est pas sans impact sur les tuteurs eux-mêmes [...]. Dans certaines circonstances, la mise en place d'un tutorat est même explicitement conçue à l'intention des tuteurs.²² » Cette conception du tutorat semble minoritaire sur le terrain rencontré.

Ainsi une responsable, seule, évoque ce que l'on appelle **'l'effet tuteur'**. « Depuis le départ, c'est une volonté. Le métier de puéricultrice est un métier vraiment horizontal. Elles n'auront aucune promotion, ne pourront pas devenir responsables, c'est un métier linéaire. Un souhait c'est qu'elles puissent avoir une promotion et elles étaient toutes demandeuses. C'est très valorisant et alors elles ont du temps pour préparer leurs cours, elles ont dactylographié, fait des documents, elles ont bien pensé cela. Et elles se forment, l'une fait son CAP, les autres font des formations continuées dans leur secteur de cours: sécurité, alimentation, etc. Chacune a son pôle d'intérêt. Je trouve que c'est une richesse pour la maison et les puéricultrices. [...] Ce que je remarque c'est qu'elles ont toujours de nouveaux projets. On va essayer ceci, etc. Il y a tout le temps des idées qui viennent. On ne s'installe pas dans un petit ronron. On est obligé de ne pas rester dans le domaine de la belle théorie, on est obligé de l'appliquer. Il y a aussi un souhait de formation, c'est très clair. Dès qu'elles peuvent, elles vont à

²¹ ANTOINE F., GROOTAERS D. et TIMAN F, op. cit. p. 76.

²² DE BACKER B. La formation des accueillantes des milieux d'accueil de l'enfance par le biais du tutorat, Fédération des Institutions Médico-sociales, mai 2004, p. 37.

l'extérieur se former. Ce qu'elles vont chercher, elles essayent de l'appliquer ici. »

Bref, dans beaucoup de situations, le monde du travail est peu mobilisé par la question des stages et de l'alternance. Les enjeux ne concernent pas uniquement les tuteurs en tant que professionnels à former spécifiquement, par exemple, mais bien les organisations dans leur ensemble.

Ainsi, le formateur reconnaît que le travail de formation doit d'abord se faire en amont des tuteurs. *« Les réactions du public constatées en fin de formation sont souvent les mêmes : il faudrait que les responsables viennent aussi à la formation, car ce qui est proposé dans la formation ne peut marcher que si la hiérarchie s'implique dans la démarche (par exemple quand il s'agit de la reconnaissance des tuteurs). »*

3.3. Les déterminants liés au public visé

3.3.1. L'expérience de l'alternance

La plupart des stagiaires, interrogés pour un bon nombre en fin de formation, semblent avoir intégré le modèle le plus présent dans le monde du travail, à savoir le modèle de la formation sur le tas et de la débrouille. C'est au stagiaire à chercher à s'intégrer, à aller chercher l'information quand il a une question à poser.

Quelques témoignages de stagiaires :
« Il faut se débrouiller, il faut se lancer. C'est à la personne à faire les démarches, à poser des questions. »
« C'est vrai que les premiers jours, tu entraînes de la méfiance, mais si tu t'imposes, si tu montres ce que tu sais faire, tu es acceptée. Mais si tu te laisses entraîner dans ce jeu, alors là tu es dans un piège. »
« Moi je crois qu'il n'y a pas de moment pour cela [pour oser des questions], il faut donc le voler. Il faut aller chercher l'information, poser ses questions et ne pas attendre. Il faut pousser les portes. »

Quelques stagiaires rencontrés n'ont pas fait l'objet d'un tutorat et, après coup, ne se sentent pas privé d'un élément important de leur formation.

« Moi je suis très indépendante, je préfère rester toute seule. »
« Moi je n'aime pas avoir quelqu'un derrière moi. Je préfère travailler du mieux que je peux, mais en restant seule. De faire à mon idée, quoi. On a l'impression d'avoir les yeux dans le dos, ce n'est pas très agréable. »

Il est important de noter aussi que la minorité qui défend un modèle d'encadrement plus structuré, est composée de ceux qui ont vécu une expérience positive de ce type.

« Moi je dis que c'est bien le tutorat. Pendant un an, deux ans, c'est important d'être encadré. [...] Moi je trouve quand même que quelqu'un doit vous expliquer le comment des choses : l'extincteur est là, la boîte à pharmacie, là. Là, il y a des papiers à remplir, c'est important. Il y a les fiches santé des enfants, il faut bien y regarder, car on ne sait jamais. Il faut un tuteur. Tant mieux pour ceux qui font ça sur le tas, mais pas pour moi... »

En définitive, tout ce passe comme si chacun défendait et légitimait le mode d'encadrement qu'il a reçu !

3.3.2. Reconnaissance de l'autorité du tuteur

Il est intéressant de relever aussi que l'autorité du tuteur n'est pas accordée de soi, à la différence du compagnonnage traditionnel. L'accompagnateur doit prouver autre chose : sa capacité à établir une relation de confiance, sa franchise, etc. Ce sont ses compétences relationnelles qui fondront sa légitimité auprès des stagiaires, et pas uniquement son statut.

« J'ai apprécié parce que c'était franc, rien n'était mis derrière. Il n'y a rien eu dans notre dos, parce qu'après il y a un malaise qui s'installe. »

Une autre ne s'entendait pas bien avec sa tutrice *« parce qu'elle se prenait pour supérieure, l'aide ménagère passait derrière moi en disant 'tu n'as pas bien fait ça et ça', alors... »*

« Devant moi, tout allait bien, mais quand on retournait, elle donnait son compte-rendu et elle disait 'Janine se raccroche trop, ou trop autour...' Ca je n'aime pas du tout. A la limite, elle aurait dû le dire à moi d'abord à moi. C'est le principe de la franchise. »

Le thème des rapports établis sur le principe de la franchise est revenu plusieurs fois dans les groupes. Ceci nous semble caractéristique du public que l'on dit fragilisé : un besoin de rapport direct, sans ambages, sans intermédiaire (interprété comme de l'hypocrisie).

3.3.3. La disqualification mutuelle des plus fragilisés

Alors que la plupart des groupes inscrits dans des formations qualifiantes faisaient part d'une certaine cohésion et même d'un soutien mutuel, c'est en pré-qualification, donc parmi les groupes les plus fragilisés, que l'on peut observer de la disqualification mutuelle :

« Il faut voir pourquoi les stagiaires sont ici. Moi je suis venue parce que je veux travailler, je ne veux plus aller à l'école. Mais ce n'est pas le cas de tout le monde. Il y en a qui sont obligées d'être ici ou qui se sentent obligées. Moi j'avais envie [...] Il y en a qui sont ici car elles sont obligées. Elles s'en fichent. Moi je suis ici pour les enfants, mon truc c'est la péuiculture. »

3.3.4. Le projet et l'identité professionnels

On peut penser qu'il y a un lien évident entre la faculté que le stagiaire a à construire un projet professionnel et la façon dont il s'investit dans sa formation. Cependant, Claude Coquelle met en doute l'idée répandue que la construction d'un projet professionnel est un préalable à l'insertion²³. Une graine ne pousse pas uniquement sous le fait de sa volonté de grandir, mais aussi parce qu'il y a de l'eau, du terreau et de la lumière à sa disposition... C'est parce qu'il y a des déterminants favorables que le projet est rendu possible.

L'exemple des aides ménagères :

Les deux groupes d'aides ménagères, ainsi que les accompagnateurs rencontrés (au total, nous avons réuni de l'information qualitative sur trois formations organisées) témoignent tous de la construction rapide et fière de l'identité professionnelle.

Beaucoup construisent leur nouvelle identité professionnelle en référence avec leur ancien statut d'ALE.

« En ALE, on est mis tout de suite sur le terrain, il n'y a pas de formation. On a moins

²³ COQUELLE C. *Attention projet !*, in revue Formation-Emploi du CEREQ, n°45, janvier-mars 1994. Un des sous-titres de cet article est volontairement provocateur : *les insertions heureuses n'ont pas de projet.*

de protection (pas de contrat de travail) mais aussi plus d'abus de la part des clients. Ici on peut refuser certains travaux, pas en ALE (vider des greniers, nettoyer des garages dégoûtants...). Ici nos charges sont claires. Ici on a un statut. Ici on a quelque chose, là rien. »

D'autres évoquent aussi ce métier en référence à celui d'aide familiale.

A propos de l'une d'entre elle qui était accompagnée par une aide familiale : « C'est bête d'être avec une aide familiale, parce que ce n'est pas du tout le même travail. C'est pas la bonne personne. Elles ont une formation pour aller chez des personnes dépressives, par ex., des gens en situation précaire, avec des enfants du divorce, des choses comme ça. C'est vraiment pour les cas sociaux. Nous, on va chez les gens dits normaux, tout le monde, quoi. »

Si le métier d'aide familiale fait partie de ce qu'il est convenu d'appeler les métiers de travail sur autrui²⁴, aide ménagère est en quelque sorte un métier de travail chez autrui.

Elles essayent aussi de donner une autre vision du métier en l'élargissant à des compétences qui dépassent la dimension technique pour aborder aussi le champ relationnel.

« Oui, nous on fait que le nettoyage, même s'il y a des choses qui débordent du cadre, mais on ne sait pas faire autrement. Il faut savoir faire un petit peu plein de métiers en même temps : un peu psychologue, dame de compagnie. »

« On est un peu comme la coiffeuse. Quand on va chez les gens, ils nous racontent plein de choses et c'est un peu dans tous les milieux sociaux, pas seulement chez les gens en difficulté. Les gens en difficulté, c'est dans tous les milieux, même chez les médecins. »

Pour ces raisons, en règle générale, et ceci se constate aussi pour les autres formations, les cours pratiques orientés vers le développement des compétences sociales sont bien appréciés.

« Oui, c'est pour ça que le cours de communication est important. Ça nous a bien servi. »

« On est confronté à beaucoup de situation, où on se rend compte que le comportement

²⁴ Pour reprendre l'expression utilisée par DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

n'est pas bon, et c'est important ces cours-là. »

« Le cours de déontologie et de sensibilisation sociale nous aident beaucoup. On peut faire la part des choses. »

Le témoignage des accompagnateurs est aussi positif :

« Oui elles sont fières. Lors de la remise des attestations, l'entreprise a joué le jeu, elle a fait ça le jour de l'inauguration, la presse était là, elles étaient fières de chercher leur document. La famille était là, c'est clair ça les change. »

L'un d'entre eux nuance cependant :
« Certaines ont dû mal à accepter ce statut. Tant qu'elles étaient ALE, ça allait parce que cela pouvait être perçu comme provisoire, 'je fais ça pour l'instant, après on verra...'. Tandis qu'ici on est embarqué dans un vrai métier... »

Ainsi une stagiaire confie : *« Il faut avoir vraiment envie de travailler et ne pas s'arrêter à ce que disent les gens. Les gens pensent qu'aide ménagère, c'est moins que rien. Il faut passer outre de tout ça. »*

On voit ici un exemple d'une construction subjective d'identité réussie dans un parcours d'insertion. Ce travail a pu se faire parce qu'une série de facteurs extérieurs ont été mis en place : une possibilité rapide d'accéder au marché de l'emploi, par une formation courte construite en grande partie sur des qualifications déjà en partie acquises²⁵, en obtenant un statut inespéré (CDI) pour la plupart des femmes rencontrées (souvent déjà âgées et sans qualification).

Comme nous l'avions déjà souligné en introduction de la présentation des résultats en insistant sur l'interdépendance existant entre les différentes catégories de déterminants (voir figure 2), il nous semble donc impossible de penser le projet professionnel sans associer la manière dont se mettent en place les parcours d'insertion. Ceci nous amène à aborder la catégorie des déterminants institutionnels.

²⁵ Notons que la Commission consultative et d'agrément du Dispositif de validation des compétences a à son ordre du jour, notamment, la mise au point d'un référentiel de validation du métier d'aide ménagère.

3.4. Les déterminants institutionnels

3.4.1. Le statut du stagiaire

Les stagiaires rencontrés étaient en formation sous différents statuts : beaucoup bénéficiaient du statut lié au contrat de formation professionnelle F70bis (indemnité de un euro de l'heure, indemnités de déplacement, assurance, garde des enfants), d'autres étaient « article 60 », d'autres encore PTP, certains bénéficiaient même déjà d'un contrat de travail.

Nos observations nous amènent à faire deux remarques :

- Une stagiaire rencontrée dans une pré-qualification bénéficiant du contrat F70bis, nous faisait remarquer que, de son point de vue, son statut était meilleur avant.

« Je trouve qu'un euro de l'heure, c'est pas assez. Avant quand j'étais en ALE, je gagnais mieux ma vie, et je travaillais moins. »

Pour les publics les plus fragilisés de l'insertion, dans leurs difficultés à se projeter à moyen terme, ce genre de situation peut constituer un véritable piège qui peut empêcher la construction d'un projet professionnel. Ceci montre les effets pervers produit par une multiplicité de mesures non coordonnées entre elles.

- Ce ne sont pas forcément les stagiaires qui ont le 'meilleur' statut pendant leur formation, qui ont l'opinion la plus positive de leur formation et de leur avenir professionnel. Ce qui semble déterminer le moral du stagiaire (acceptation des contraintes, confiance en soi, etc.) c'est la représentation du parcours de formation, selon qu'il est perçu comme un sas vers l'emploi ou, au contraire, comme une nasse.

3.4.2. La cohérence du parcours d'insertion

Deux des trois formations retenues ici pour cette expérimentation sont inscrites dans un parcours d'insertion cohérent. Il y a une filière bien identifiée qui conduit à un métier et des perspectives d'embauche sur le marché du travail.

A contrario, dans les deux secteurs du milieu de l'accueil de l'enfance (0-3 ans et extra-scolaire), pour des motifs institutionnels différents, les parcours sont plus difficiles à mettre en œuvre.

- Dans l'accueil des 0-3 ans (crèches, pré-gardiennats, maisons communales

d'accueil de l'enfance et maison d'enfants), même si un arrêté²⁶ récent assouplit quelque peu les conditions, le titre de puéricultrice exigé pour l'accueil des tout petits, est uniquement délivré par l'enseignement de plein exercice. On pourrait se demander dès lors pourquoi organiser des « pré-qualifications » dans ce secteur-là si effectivement l'accès est empêché à l'heure actuelle.

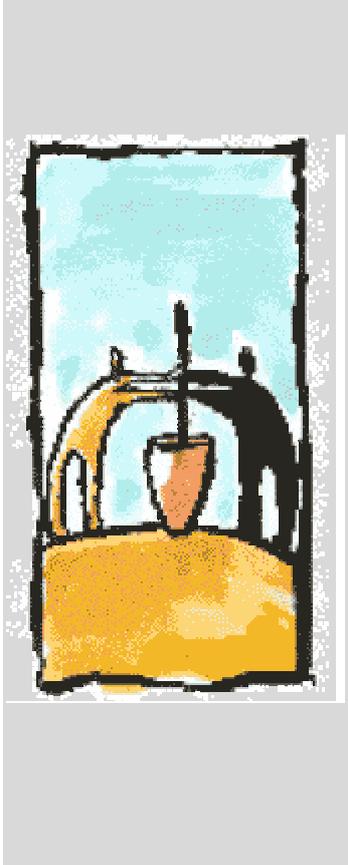
« Celles qui viennent ici, [explique la responsable] le travail avec les enfants est l'excuse ou le prétexte pour les remettre dans une dynamique de revenir à l'heure, d'équipe, de reprise de confiance en soi, etc. Le travail avec les enfants est hyper-valorisant. On a un retour plus direct avec un enfant qu'avec une machine informatique, la machine ne renvoie pas grand chose. On voit une différence importante une fois qu'elles passent chez nous. » Cette pré-qualification permet de confirmer, lors du choix de la formation qualifiante, son orientation pour le métier du service aux personnes. « Ici il y en a qui se réorientent en formation d'auxiliaire polyvalente, ou auxiliaire en gériatrie ou éducatrice. »

- Pour ce qui concerne l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien extra-scolaire, même si un décret et un arrêté²⁷ vont dans le sens d'une professionnalisation en précisant les titres et les formations nécessaires à l'exercice de l'activité, le financement de ce secteur ne permet pas encore d'accorder un réel statut. Des besoins sociaux existent, des niches d'emplois également. Il y a une volonté de professionnalisation, des gens sont prêts à se former et à travailler dans ce secteur. Et on peut comprendre la frustration des stagiaires qui avaient par exemple, avant la formation, un statut d'ALE, se retrouvant avec la même perspective en fin de formation...

²⁶ Arrêté du GCF du 5 mai 2004.

²⁷ Décret du 3 juillet 2003 et arrêté du 3 décembre 2003.

3.5. Synthèse



Quand nous comparons ces résultats avec des observations faites ailleurs, il faut convenir que le fonctionnement de l'alternance dans le secteur non marchand privé n'est guère différent de celui des autres secteurs.

- Le principe qui prédomine dans le monde du travail est celui de la formation sur le tas. La logique de production l'emporte souvent sur la logique de formation. Les organisations se pensent peu comme étant des lieux de formation et ne considèrent pas l'intérêt qu'elles pourraient en tirer. Notamment la question des tuteurs est peu posée : désignation, reconnaissance, valorisation, statut, formation, etc. De réelles contraintes organisationnelles (les horaires, les rythmes de travail) freinent le bon déroulement d'un tutorat assidu.
- A côté de ces déterminants du monde du travail, l'autre grande variable qui pèse sur le fonctionnement des dispositifs est constituée de l'ensemble des règles institutionnelles qui organisent, de près ou de loin, les formations-insertions et qui créent par leur cohérence ou leur absence de cohérence, des parcours de formation plus ou moins pertinents.
- Ici, comme ailleurs, face à ces déterminants, la grande affaire est de trouver, pour les organismes de formation, le modèle pédagogique le plus réaliste possible compte tenu des contraintes, qui permet néanmoins d'aménager des espaces où l'articulation entre les temps et les lieux d'apprentissage puisse se faire et se travailler (notamment les conflits socio-cognitifs résultants de l'expérience), ceci dès la préparation du stage.

4. Recommandations



1. **Les stagiaires au centre du processus**²⁸. Cela a été notre démarche tout au long de nos observations où, pour rappel, nous avons mis la priorité dans la rencontre avec les stagiaires. Les réflexions qui suivent, s'efforcent d'aller dans ce sens.

2. Ces recommandations sont rédigées en tenant compte du **contexte d'action des partenaires sociaux**. A des degrés divers, ils peuvent se saisir et apporter leurs contributions pour chacune d'entre elles.

3. A travers l'exposé des résultats, nous nous sommes attachés à développer à la fois l'action particulière exercée par chacun des déterminants, ainsi qu'à montrer les liens d'influence existants entre eux (voir p. 9 et 10, figure 2). Ceci implique que si une **action volontariste** doit porter sur les déterminants, elle ne peut se faire que **de manière globale**, un déterminant négligé invaliderait l'efficacité du dispositif.

4. Du côté du monde du travail, nos observations nous mènent à considérer que beaucoup de services sont peu préoccupés par la formation en alternance. Le tutorat est peu organisé et peu considéré. Il devrait être davantage soutenu en terme de formation et de reconnaissance par une **politique d'incitants, pas uniquement en direction des tuteurs, mais aussi des responsables**, en vue d'être intégrée à la politique de gestion des ressources humaines des organisations. Des efforts existent déjà : formation²⁹, soutien au tutorat par des incitants financiers (indemnités) : à partir de l'évaluation de ces politiques, il s'agirait de les étendre aux autres secteurs.

Des obstacles structurels importants existent dans plusieurs secteurs du non-marchand, notamment l'organisation du travail (les horaires, les temps partiels), qui limitent l'encadrement d'un stagiaire par un tuteur régulier. Il faudra donc composer avec cette contrainte.

5. **Développer le modèle de l'alternance-articulation** (voir p. 13) **et plus particulièrement la préparation au stage et son suivi**. Dans la mesure où les centres de formation, dans l'état actuel des choses, reconnaissent l'importance de la formation en entreprise, mais, malgré les efforts, maîtrisent peu son déroulement, l'organisation de l'alternance doit jongler entre pragmatisme et imagination pédagogique, imposée par les défis que représente la formation organisée souvent en deux endroits différents.

- La préparation active des stages nous semble une étape essentielle. Les stagiaires vivent constamment des décalages entre les différentes attentes (les leurs, celles du centre de formation, celles du monde du travail...), et entre la théorie enseignée et les pratiques effectives. Les centres de formation qui insistent dès le départ sur **la nécessaire adaptation** des stagiaires aux différentes réalités, nous semblent faire preuve de réalisme.
- Les suivis de stage constituent une étape tout aussi importante : ils permettent de gérer positivement les conflits socio-cognitifs, la question de l'identité professionnelle naissante, le décodage du fonctionnement du monde professionnel... Ces suivis contribuent au **développement des compétences réflexives** des individus.

Les pédagogies actives (jeux de rôles, études de cas, exercices de communication, supervisions de groupe, etc.) peuvent intervenir ici d'autant plus efficacement qu'elles sont souvent bien accueillies par les stagiaires.

²⁸ Le CEF insiste particulièrement sur cet aspect. Voir CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF), op. cit.

²⁹ La CCPQ a dressé un profil de formation du tuteur en entreprise. Deux formations existent en Promotion sociale (une de niveau secondaire, plus ancienne, et celle toute récente de niveau supérieur). Notons aussi le dossier fait par le secrétariat permanent de la formation en alternance (www.sysfal.be).

6. **La formalisation des engagements** des différentes parties vient concrétiser une bonne préparation de stage : communication claire des objectifs, rôles de chacun des partenaires, échéanciers, etc. D'après nos observations, ces pratiques sont répandues, sont utiles, mais, hélas, ne garantissent pas forcément à elles-seules les engagements pris, singulièrement du côté du monde du travail.

7. Last but not least, les **déterminants institutionnels** influencent non seulement le déroulement de l'alternance, mais aussi les autres déterminants observés. Notamment la barrière des titres requis et celle du financement de nouveaux services de proximité ont des impacts directs sur la pertinence et la cohérence de certains parcours de formation. A ce titre, la formation d'aide ménagère et celle pour l'accueil temps libre (3-12 ans) témoignent, de manière opposée, de l'importance de ces multiples facteurs institutionnels, et notamment de leur coordination.



5. Bibliographie

ANTOINE F., GROOTAERS D. et TILMAN F., *De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance*, Bruxelles, Coéd. Chronique sociale et Ed. Vie Ouvrière, 1988.

CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF), *Des multiples formes de relations emploi-formation à la formation en alternance* (avis n° 68), Communauté française de Belgique, janvier 2000.

CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF), *La professionnalisation de l'encadrement des stagiaires en entreprise* (avis n° 69), Communauté française de Belgique, février 2000.

COQUELLE C. *Attention projet !*, in revue Formation-Emploi du CEREQ, n°45, janvier-mars 1994.

DE BACKER B., *Le tutorat en milieu de travail*, note de synthèse, APEF asbl, avril 2004.

DE BACKER B., *La formation des accueillantes des milieux d'accueil de l'enfance par le biais du tutorat*, Fédération des Institutions Médico-sociales, mai 2004.

DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

MAROY C. et DORNAY P., *La construction des relations écoles/entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec*, Cahier de recherche du GIRSEF, n°11, mai 2001.

MEIRIEU P., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, Editions ESF, 1987.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION, SERVICE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION ET EN PEDAGOGIE, *Activités de la cellule « relations Enseignement de la Communauté française-Entreprises »*, in Informations pédagogiques n°31 janvier 1997

POUPART J., DESLAURIERS J-P., GROULX L. H., LAPERRIERE A., MAYER R., PIRES A., *La recherche qualitative*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997.

RESSOURCES INTERNET :

Site du Fonds social des aides familiales, *synthèse de la journée bilantaire sur le tutorat du 15 juin 2004*, par DE BACKER B., page consultée le 10 janvier 2005, url :

http://www.lesaidesfamiliales.be/medias/pdf/synthese_de_la_journee_bilantaire.pdf

Le site portail de la formation en alternance en Belgique francophone : <http://www.sysfal.be/>



Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF asbl)

« L'association regroupe les organisations d'employeurs et de travailleurs siégeant dans les fonds de sécurité d'existence du secteur non marchand francophone et germanophone, afin de coordonner et d'amplifier leurs actions, notamment dans le domaine de la formation et/ou de la création d'emplois ».

Extrait des statuts (M.B. N° 6102 2003).

Organisations d'employeurs

- AMA, ANCE, FEMMO - FIPE, FISSAJ, GASMAES, LNH, AFIS, FCSD, FIMS, FIH - W, FASS, FNAMS, FESAD, FSB, FASD, FEBRAP, CESSOC, UFENM.

Organisations de travailleurs

- CSC : CNE et CSC Bâtiment - Industrie
- FGTB : SETCa, Centrale Générale, Centrale Alimentation — Horeca - Services
- CGSLB Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique.

Les Fonds sociaux coordonnés à l'APEF concernent les secteurs

- Milieux d'accueil d'enfants — SCP 305.02
- Etablissements et Services de Santé — SCP 305.02
- Services d'aides familiales à domicile — SCP 318.01
- Institutions et Services d'Aide aux Jeunes, aux Adultes et aux Handicapés — SCP 319.02 — www.isajh.org
- ETA Entreprises de travail adapté à Bruxelles — SCP 327
- Secteurs socioculturel et sportif — CP 329

Ces Fonds ont notamment pour missions :

- la gestion du Plan Maribel social (Fonds Maribel)
- la gestion de problématiques relatives à la carrière (pré-pensions, plan Tandem, embauche compensatoire...)
- la mise sur pied d'initiatives de formation (groupes à risque et autres...).

APEF asbl — Quai du Commerce 48, 1000 Bruxelles

Tél. : 02 227 60 02 — Fax 02 227 59 79

Courriel : info@apefasbl.org — Site Internet (en construction): www.apefasbl.org

Conception graphique et mise en page de ce rapport : Nathalie HUPIN

Président : Stéphane EMMANUELIDIS

Vice-Président : Yves HELLENDORFF

Directeur : Jacques SEPULCHRE

Adjointe à la direction : Dominique WAUTIER