

Développer une alternance de qualité dans les territoires

Comprendre les conceptions et accompagner
les instances politiques et socio-professionnelles

COORDINATION SCIENTIFIQUE :

JEAN CLÉNET, Professeur des Universités au CUEEP, Lille 1
PASCAL ROQUET, Maître de Conférences au CUEEP, Lille 1

ANIMATION :

PASCAL ROQUET,
avec la participation de PATRICK GIRARD,
Chargé de mission « pédagogie de l'alternance » au C2RP

Septembre 2005

Étude financée par le Centre de Ressources Pédagogiques
et de Développement de la Qualité de la Formation (C2RP)
Préfecture de Région - Conseil Régional Nord - Pas de Calais

Réalisation : W "double v" 03 20 78 18 71. Siret 404 209 181 000 19



Ont participé à cette étude :

Agnès ABT :

Directeur des Études, IESP (Ingénieurs d'Exploitation des Systèmes de Production).

Martine BEAUVAIS :

Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, laboratoire Trigone, CUEEP - Lille 1.

Véronique BILLIAU :

Ingénieur d'Études, CUEEP - Lille 1.

Christelle BLAS :

Responsable Pédagogique, ITIAPE.

Mehdi BOUDJAOUI :

Professeur Associé en Sciences de l'Éducation, Chargé d'Enseignement,
laboratoire Trigone, CUEEP - Lille 1.

Jean CLÉNET :

Professeur des Universités au CUEEP - Lille 1.

Patrice de LA BROISE :

Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, Lille 3.

Jean-Noël DEMOL :

Professeur Associé, CUEEP - Lille 1.

Patrick GIRARD :

Chargé de Mission « Pédagogie de l'alternance », C2RP, Lille.

Caroline NOWÉ :

Docteur en Sciences de l'Éducation.

Pascal ROQUET :

Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, CUEEP - Lille 1.

Ont participé à l'écriture :

Martine BEAUVAIS, Véronique BILLIAU, Jean CLÉNET, Patrice de LA BROISE,
Jean-Noël DEMOL et Pascal ROQUET.

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1 de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les alinéas 425 et suivants du Code pénal.

C2RP - FÉVRIER 2005

ISBN : 978-2-913215-28-3



Sommaire

● UNE SYNTHÈSE :	9
Présentation de l'étude	9
Conceptions de l'alternance	11
Qualité de l'alternance	12
Les modes de développement et de redéploiement dans les territoires	13
● UN PRÉLIMINAIRE :	15
La qualité de l'alternance en question	17
Le chantier de la qualité de l'alternance	18
Comprendre les conceptions des institutions concernées	19
Repenser l'animation de l'alternance	21
■ Chapitre I :	
LES CONCEPTIONS DE L'ALTERNANCE	23
I - DES REPRÉSENTATIONS DE L'ALTERNANCE	25
1) Polysémie et problématiques de l'alternance	25
2) L'alternance : visées et valeurs	26
II - L'ALTERNANCE AU PRISME DE LA PÉDAGOGIE	27
1) Un apprenant peu présent	28
2) Le centre de formation et les formateurs	29
3) L'entreprise	31
4) Les outils pédagogiques de l'alternance	32
III - L'ENVIRONNEMENT POLITIQUE DE L'ALTERNANCE	34
1) L'alternance : un système à penser en même temps que d'autres systèmes	34
2) Pilotage, décisions, arbitrages : vers une politique publique renouvelée ?	37
3) Régulations et partenariats : réconcilier les mondes	37
4) Les aspects incitatifs et financiers	38
■ Chapitre II :	
LA QUALITÉ DE L'ALTERNANCE : PROBLÉMATIQUE ET AXES D'INTERVENTION	41
I - DISCOURS COMMUN ET POSITIONNEMENT INSTITUTIONNEL	43
1) La qualité sur le marché de l'alternance	44
2) Mission institutionnelle et course à la qualité : de la compétition au partenariat	45
II - LA QUALITÉ APPLIQUÉE À L'ALTERNANCE : ESSAI DE DÉFINITIONS	46
1) La rentabilité	47
2) L'efficacité	48
3) La pertinence	50
III - LES ATTENDUS DE L'ALTERNANCE : AXES DE PROGRÈS ET DÉMARCHES QUALITÉ	52
1) L'orientation	53
2) L'individualisation et l'encadrement de l'alternant	54
3) Le tutorat	55
4) Formalisation versus formalisme : pour une rationalisation dynamique de l'alternance	56
■ Chapitre III :	
MODES DE DÉPLOIEMENT ET DE REDÉPLOIEMENT DANS LES TERRITOIRES	57
I - L'ALTERNANCE : CONSTRUIRE À CHAQUE INSTANT, ÊTRE AU PLUS PRÈS DES ACTEURS ET DES TERRITOIRES	59
1) Des partenaires : pour quoi faire ?	59
2) La région : un cadrage spécifique pour le développement de dispositifs souples	60
3) Le rôle et la formation des tuteurs : un axe de développement	62
II - L'ALTERNANCE : DES NIVEAUX D'INTERVENTION DIFFÉRENCIÉS	63
1) Le cadre législatif	63
2) Le cadre institutionnel et organisationnel	64
3) L'ambition sociale et économique	65
4) Le niveau actoriel et pédagogique	66
■ Acteurs institutionnels interviewés dans le cadre de l'étude	67
■ Glossaire	68



En vue d'accompagner l'État (DRTEFP) et le Conseil Régional (DFP) dans leur politique de développement d'une alternance de qualité, le C2RP a initié une démarche en trois phases :

Phase 1 (1996-2000) :

- donner un éclairage sur l'évolution de la formation qualifiante de personnes peu formées (voir publication : « Alternance et développement des compétences, 18 exemples pour l'emploi », 1998),
- mettre en évidence des clés qualificatives de l'alternance (voir publication : « Comprendre l'alternance et développer sa qualité », 2000, disponible au C2RP).

Phase 2 (2000-2002) :

- proposer un modèle d'accompagnement des organisations des centres de formation conduisant l'alternance (voir publication : « Les formations-accompagnement pour développer la qualité de l'alternance », 2005).

Compte-tenu de ces résultats, il importait de comprendre les instances qui gouvernent l'alternance au moins autour de trois questions :

- 1) quelles sont leurs logiques et leurs conceptions de l'alternance ?
- 2) comment ces conceptions sont-elles relayées, concertées et déployées sur les territoires ?
- 3) comment conforter une politique et des pratiques d'accompagnement qualitatif des opérateurs de l'alternance ?

Avec l'hypothèse que les modèles qualitatifs de l'alternance seront durables à trois conditions :

- si les démarches sont conçues par les acteurs et ancrées localement,
- si ces conceptions sont accompagnées,
- si ces accompagnements sont relayés par les politiques territoriales formation emploi et les modes de gouvernance adaptés

Cette publication est le résultat de l'étude exploratoire entreprise entre 2003 et 2004.

DÉVELOPPER UNE ALTERNANCE DE QUALITÉ DANS LES TERRITOIRES. COMPRENDRE LES CONCEPTIONS ET ACCOMPAGNER LES INSTANCES POLITIQUES ET SOCIO-PROFESSIONNELLES

Présentation synthétique de l'étude

La synthèse présentée résulte d'une étude menée entre 2003 et 2004 auprès de responsables de 18 institutions concernées de près ou de plus loin par l'alternance. Elle a été conduite par une équipe de 11 personnes fédérées autour de ressources du laboratoire de recherche TRIGONE. Cette étude correspond à une première tranche d'un projet de recherche-développement dont l'objet sera « **d'accompagner les instances politiques et professionnelles pour l'évaluation et le développement de modes renouvelés d'animation de l'alternance dans les territoires...** ». Cette première tranche par conséquent, fait référence aux contrats de qualification et occulte contrats et périodes de professionnalisation, néanmoins elle permet et c'est son objet principal de **comprendre les conceptions des institutions en question, concernant l'alternance, sa qualité et les modes de déploiement dans les territoires.**



LES CONCEPTIONS DE L'ALTERNANCE

L'alternance est une **modalité de formation réunissant trois acteurs : l'apprenant, l'école et l'entreprise**. Les conceptions pédagogiques restent diversifiées, allant d'une alternance juxtaposée – des savoirs théoriques à mettre en pratique sur le terrain et des programmes de formation avec des périodes de stage en entreprise – à une alternance plus intégrative « faire pour comprendre » mettant l'apprenti au cœur du dispositif. Enfin, l'alternance reste une source de prestations. La sensibilité des acteurs institutionnels, soit aux dimensions éducatives, soit aux dimensions économiques, se traduit par un **discours privilégiant tantôt l'apprenti et les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour faciliter sa réussite, tantôt l'entreprise et la prise en compte des dimensions socio-économiques**. Derrière les conceptions de l'alternance s'articulent des visées et valeurs propres à chaque acteur, source de débats mais surtout de décroisement, d'ouverture, qui ne peuvent s'appuyer sur des conflits trop appauvrissants pour le développement de l'alternance, mais aussi sur des mises en interactions entre acteurs, sources de qualité.

Ainsi, l'alternance offre-t-elle les conditions pour donner du sens aux apprentissages (par la présence de situations concrètes et familières) mais nécessite la maîtrise de la pédagogie inductive par le centre de formation, ainsi qu'une grande souplesse à la fois chez les formateurs et les organismes qui les emploient. La question est de savoir si l'innovation pédagogique et la question de la « motivation » des apprenants sont de la seule responsabilité des centres de formation et de leurs formateurs ? **On ressent chez les différents partenaires un besoin de négocier un projet pédagogique, fondé sur un système relationnel permanent**. Notons que l'évolution de l'environnement, notamment avec la VAE, largement évoquée par nos interlocuteurs, met en posture de turbulence tant les acteurs de l'entreprise que ceux des centres de formation. Est-ce un chantier autour duquel, pour le plus grand bien de l'apprenant, les acteurs économiques et éducatifs peuvent ou doivent se rencontrer pour se co-transformer ? Le débat reste ouvert.

Enfin, face à un système compliqué et sectorisé, considéré comme un véritable maquis, et où les dispositifs « se font concurrence » les uns aux autres, il est attendu des instances politiques régionales qu'elles mettent en cohérence entre eux et décroisent les secteurs respectifs de la formation initiale et de la formation continue, de l'insertion et de la qualification, du pédagogique et du politique et qu'elles articulent les différents échelons territoriaux d'actions et de décisions micro-locaux, régionaux et nationaux. **Aussi, une première voie à explorer serait déjà et d'abord d'essayer de « partager » et de « travailler » des conceptions de manière approfondie entre les différentes institutions.**

LA QUALITÉ DE L'ALTERNANCE

La qualité de l'alternance dépend de la qualité du dispositif éducatif de professionnalisation ; celui-ci n'est pas réductible au cahier des charges pédagogiques des organismes de formation. **La rénovation du dispositif de formation en alternance, engagée dès 1971 (notamment en direction des CFA), trouve aujourd'hui son prolongement logique dans une dynamique plus ouverte de perfectionnement et/ou de re-médiation des modalités d'alternance.** Quels que soient les secteurs d'activités considérés, la démarche qualité consacre la relation client-fournisseur. Or, la formation en alternance n'échappe pas aux exigences techniques et humaines de ce *continuum*. De fait, le management total de la qualité (TQM) — ou si l'on préfère le management continu de la qualité — ouvre sur de nouvelles formes de coopération. **Les acteurs de l'alternance sont, alternativement, clients et fournisseurs d'une professionnalisation qui les engage à ce double titre dans une co-production de l'offre et de la demande.**

Toutefois, et même si la démarche qualité semble formellement amorcée, **la formation en alternance peine encore à mettre en œuvre le discours commun dont témoigne le foisonnement de chartes, axes de progrès et autres projets d'orientation dont sont respectivement porteurs les acteurs institutionnels de l'alternance.** Ces artefacts favorisent l'apparence d'un consensus masquant aussi la pluralité des enjeux et des impératifs de positionnement propre à chaque institution. Il en va ici de la légitimité des acteurs institutionnels, toujours garants des intérêts et des publics qu'ils représentent. La démarche qualité « transposée » à la formation en alternance mobilise nécessairement l'évaluation (au sens de l'attribution d'une valeur). Celle-ci peut être envisagée au croisement de trois domaines (ou modèles) de référence : l'ingénierie de formation, l'économie de services, le système éducatif entendu comme modèle « endogène ». Tous ces modèles sont diversement convoqués par les acteurs institutionnels de l'alternance qui en appellent tantôt au « maillage », tantôt à l'individualisation de la formation et à la responsabilisation du formé. **Mais tous contribuent à la négociation, c'est-à-dire à la recherche d'un compromis entre différentes valeurs de l'alternance : rentabilité, efficacité, pertinence, dans un but d'insertion socioprofessionnelle pour les apprenants.**

Dans la plupart des témoignages institutionnels recueillis, l'accent est mis sur la négociation et la transaction. Tel est le sens de la démarche qualité, laquelle ne consiste pas à stigmatiser les responsabilités de chaque partie prenante, mais à définir et mettre en œuvre collectivement les stratégies et moyens d'un perfectionnement du dispositif de formation en alternance ; cela même s'il convient de rester modeste devant l'ampleur du chantier. Les instances institutionnelles s'accordent sur plusieurs axes de progrès : l'orientation, l'individualisation des parcours de formation, le tutorat. **Reste à savoir comment les institutions peuvent évaluer la portée et les limites qualitatives de leurs modes d'interventions.**

LES MODES DE DÉPLOIEMENT ET DE REDÉPLOIEMENT DANS LES TERRITOIRES

Si les conceptions et les positions divergent au sein de logiques d'acteurs aux intérêts différenciés, il n'en demeure pas moins que les instances régionales, les représentants de l'État, les organismes consulaires, les représentants des professionnels, les syndicats de salariés, ont depuis les années 1986/87 participé en commun au développement de l'alternance sur des dimensions institutionnelles, organisationnelles et opérationnelles. Si les liens avec les politiques et instances nationales se perçoivent dans les positionnements respectifs, les connaissances mutuelles des acteurs depuis plus d'une décennie et leurs pratiques de négociation favorisent des échanges de points de vue et parfois même des partages, qui néanmoins ne gommant pas les différences existantes entre eux.

L'alternance fait partie d'une réflexion générale de la relation formation/emploi, d'articulations réelles ou souhaitées entre univers éducatif et univers productif au sens large, d'une institutionnalisation qui s'est appuyée et développée sur le modèle de l'apprentissage, qui parfois s'en sépare. Autour de cette trame, les acteurs institutionnels mobilisent des représentations, des constructions qui comportent de « fortes doses d'interprétation » liées largement aux modèles culturels et socioprofessionnels présents chez les individus et aux lectures plurielles des réalités régionales, locales. L'alternance est d'abord un travail de partenariat qui s'effectue sur plusieurs formes de territoires. La formation des tuteurs, la formation des maîtres d'apprentissage ou encore la mise en place de politiques d'accompagnement sont des sujets d'actualité qui mobilisent l'ensemble des interviewés. Elles semblent être la clé de voûte d'un rapprochement entre partenaires au-delà des divergences d'appréciations sur les objectifs recherchés.

Le développement de l'alternance se rattache à la fois à une vision politique, stratégique et financière. Cible des dispositifs : les jeunes en voie d'insertion professionnelle et les adultes en reconversion professionnelle. Pour l'ensemble des acteurs, la formation par alternance ne peut se concevoir comme un ensemble de dispositifs programmés, avec des cahiers des charges standardisés, mais plutôt comme une méthodologie définie par des réponses globales à initier en réponse aux besoins des publics spécifiques (jeunes en difficultés scolaires, adultes en formation...) et aux spécificités des contextes professionnels (artisanat, PME-PMI...). Recherche de souplesse dans les temporalités (rythme scolaire/rythme productif), individualisation des itinéraires de formation : la volonté est de pouvoir penser des dispositifs ouverts, souples, adaptables, autorisant des usages singuliers tant dans les pratiques pédagogiques que dans la production des savoirs. Cette malléabilité se heurte aux cadres réglementaires (statut et financement de l'apprentissage, séparation formation initiale/formation continue...), à l'absence de transférabilité des outils d'ingénierie pédagogique ou autres, entre secteurs ou branches professionnelles ou encore entre Éducation Nationale et organismes professionnels. De ce constat naissent des volontés pour développer de nouvelles synergies sur les politiques et pratiques d'accompagnement nécessaires au développement de la qualité de l'alternance. Ce redéploiement pourrait s'effectuer sur deux axes : l'individualisation des parcours de formation des apprenants et la création de formes d'ingénierie d'accompagnement. Les responsables des instances régionales envisagent de penser à « ces cadres régionaux » à partir de trois niveaux d'intervention : le pilotage

et le cadrage des finalités, autour des intentions entre les différentes institutions porteuses de la formation en alternance ; le sens à donner à l'organisation de la formation, c'est-à-dire les modélisations et les formes à donner aux dispositifs pour développer des parcours de formation ouverts et adaptables ; enfin une dimension plus pédagogique, pour susciter et accompagner les modes pédagogiques innovants, ou encore aider au traitement de la validation des acquis de l'expérience (VAE). **Repenser en commun les finalités de l'alternance du point de vue de l'utilisateur, repenser en commun le sens à donner à « l'organisation de formation en alternance », et repenser les formes adéquates et convenables à donner aux modes pédagogiques spécifiques de l'alternance, sont trois entrées suggérées par cette étude.**

DÉVELOPPER UNE ALTERNANCE DE QUALITÉ DANS LES TERRITOIRES :

*comprendre les conceptions
et accompagner les instances politiques
et socioprofessionnelles*

LA QUALITÉ DE L'ALTERNANCE EN QUESTION

L'alternance éducative est aujourd'hui reconnue quasi-unanimement comme un moyen pertinent pour contribuer à la formation professionnelle, à la formation initiale et en retour à l'insertion socioprofessionnelle et à l'emploi pour des publics jeunes ou adultes. Au-delà de ce constat, il convient de reconnaître que l'alternance prise au sens large dans ses différents niveaux (socio-politiques, organisationnels et pédagogiques) présente une grande complexité qui parfois (souvent) génère une (trop ?) grande complication.

D'abord, l'alternance au niveau le plus large, en tant que mode éducatif, reste indéniablement au cœur de fortes tensions politiques et sociales. À un niveau plus restreint, l'alternance en tant qu'organisation de formation (ingénieries, pilotages et construction), mériterait pour le moins des réflexions et des régulations approfondies ; enfin, à un micro-niveau, celui de la pédagogie et de l'apprenant, force est de constater que les résurgences du système traditionnel, proche du modèle de la transmission des savoirs, prennent le pas sur des formes plus originales : la production de savoirs, l'accompagnement personnalisé, le « chef-d'œuvre » formatif.

En effet, au sein de l'alternance, plusieurs logiques restent en fortes tensions ; celle des conceptions « politiques » d'abord : hommes politiques, syndicalistes, chefs d'entreprises, administratifs, responsables de formations et... apprenants, n'ont pas toujours, quand on les interroge, les mêmes visées à propos de l'alternance. Mais le « politique » n'est pas le seul niveau où s'exercent les tensions. Un deuxième niveau intervient, celui de modes de déploiement et d'animation dans les territoires. Chacune des institutions (nous en avons recensé 18 pour le Nord - Pas de Calais) y va de son statut, de sa légitimité, de son influence, de son instruction, de sa commande, ou encore de son contrôle... Au final, le risque majeur devient une complication des procédures telle que les acteurs et notamment ceux qui « opèrent » ne s'y retrouvent plus, d'où un grand risque d'effets contre-productifs souvent défavorables aux « usagers », qui attendent beaucoup de ces dispositifs pour leur orientation et leur intégration socioprofessionnelle. Nous en arrivons au troisième niveau, celui des conceptions opérationnelles. Les concepteurs des formations en alternance et les formateurs, souvent pris en tenaille entre le caractère injonctif des programmes académiques, les logiques de production en entreprises, les instructions politiques, les exigences financières, pédagogiques, les comptes à rendre à l'administration, et, qui plus est... leurs propres contradictions, finissent parfois par en oublier que le but ultime des formations en alternance, c'est la réussite des alternants eux-mêmes. Presque toujours, ce sont eux qui, en final, font les frais des tensions, des contradictions, des erreurs de conception, pas gérées ou de manière impertinente.

Alors, constat général d'échec ? Non, bien entendu ! Nous avons simplement évoqué par ces constats, pas tout à fait imaginaires, les risques encourus si à terme, **une attention toute particulière n'était portée sur les « conceptions » et les « modes d'intervention » dans l'alternance.** Des expériences largement positives existent malgré tout, mais beaucoup reste à faire ! La qualité de l'alternance est en chantier...

LE CHANTIER DE LA QUALITÉ DE L'ALTERNANCE

À la demande de l'État (Direction Régionale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle), du Conseil Régional (Direction de la Formation Permanente) et du Centre Régional de Ressources Pédagogiques et de développement de la qualité en formation (C2RP), un premier groupe de recherche a œuvré de 1998 à 2000 pour comprendre de l'intérieur, au niveau des dispositifs, comment les concepteurs de l'alternance s'y prenaient pour construire ce qui convient aux publics, c'est-à-dire les apprenants. Dix dispositifs reconnus pour leur pertinence ont été « audités ». Sans entrer dans le détail des résultats, on peut dire ici que la qualité de leur alternance et de l'alternance en général, ne réside pas dans l'application de telle ou telle instruction, quelle soit idéologique, « ingénierique », administrative ou pédagogique. **Elle réside d'abord dans l'engagement des concepteurs autour des mots-clés suivants : mobilisation, projet fédérateur, partenariat, négociation, régulation, accompagnement, adaptation pédagogique, évaluation (recherche de ce qui vaut pour...), respect des temps et des rythmes, prise en compte des retours d'expériences...**

Si un cadre social est nécessaire à l'alternance, qu'il soit politique et/ou « ingénierique », en aucun cas il ne faut confondre la qualité du cadre de l'alternance et la qualité de ce qu'il permet de générer ; ne mélangeons pas les deux niveaux. Alors, il nous vient une suggestion : peut-être conviendrait-il de réinventer le(s) cadre(s) pour gouverner l'alternance, à partir des réussites effectives de l'alternance, c'est-à-dire à partir de ce qui vaut pour l'apprenant et pour son insertion socioprofessionnelle ?

C'est sur cette idée que le même groupe de recherche s'est engagé dans une deuxième phase, de 2000 à 2003. La question devenait alors : **« comment accompagner les équipes de concepteurs pour infléchir leurs pratiques et développer la qualité de l'alternance, celle qui autorise l'insertion » ?** Pour mettre à l'épreuve cette idée, quatre sites ont été choisis et accompagnés pendant une année et plus, pour aider les concepteurs à re-concevoir leurs dispositifs de formation. Les résultats, mêmes inégaux, ont montré qu'incontestablement des « points en qualité » ont été gagnés. Les évaluations faites à chaud sur les sites retenus puis à froid sur un site quelques mois plus tard, ont montré que des équipes de formateurs pouvaient, **à la condition d'être accompagnées**, faire évoluer, voire changer et en final améliorer la qualité de leurs dispositifs et de leurs « productions ». Mais on l'aura compris, ces formations-accompagnements n'ont strictement rien changé à l'environnement, autrement dit aux « cadres » gouvernant l'alternance : les conceptions politiques, administratives, professionnelles et d'autres encore. Paradoxalement, c'est probablement en aidant les concepteurs à se distancier des cadres qu'ils ont le plus avancé. En effet, les cadres pris à la lettre, et les modèles de l'application qu'ils représentent, restent trop souvent pauvres et inadéquats.

À ce stade, nous en arrivons à ce qui nous préoccupe aujourd'hui, la troisième phase initiée en mai 2003 : celle des conceptions des acteurs, de la nature des « cadres » et des modes d'interventions qu'ils génèrent, des différentes institutions concernées par l'alternance. Nous en avons dénombré 18 et les avons toutes entendues.

Maintenant, rêvons un peu... Et si au-delà des discours tenus, parfois opposés, parfois semblables... même si on s'oppose par principe, si au-delà des idéologies discursives, tenues et pratiquées à travers des modes d'interventions devenus à notre sens trop compliqués, si... on s'attelait à concevoir l'alternance, pas seulement au regard des différences idéologiques, mais au regard de ce qui pourrait les rassembler : **c'est-à-dire la nécessaire qualité à construire autour de... et pour l'apprenant.** À notre connaissance, il n'existe qu'une seule façon de dépasser sans les nier, mieux d'englober, au nom du principe dialogique, les antagonismes des concepteurs de l'alternance. **C'est de finaliser et d'organiser l'alternance par et pour les services qu'elle peut rendre à celles et à ceux qui en font l'usage : les apprenants.** À cette condition, les différentes conceptions mêmes antagoniques, ce qui est naturel, peuvent devenir sources d'inventions dans le but de produire des cadres, non pas idéaux ou parfaits, mais seulement « convenables » et « satisfaisants » ; c'est-à-dire poly-finalisés, ouverts et souples.

COMPRENDRE LES CONCEPTIONS DES INSTITUTIONS CONCERNÉES

L'étude présentée ci-dessous a été réalisée auprès de responsables de 18 institutions concernées de près ou de plus loin par l'alternance. Elle a été conduite par une équipe de 11 personnes se réunissant régulièrement (six fois au cours de cette année), fédérées autour de ressources du laboratoire de recherche TRIGONE. La démarche d'enquête (entretiens auprès des responsables des institutions concernées), la retranscription des entretiens, la rédaction des fiches synthèse et leur validation, l'analyse et la production du rapport final ont été conçues collectivement lors de ces rencontres. Cette étude correspond à une première tranche d'un projet de recherche-développement dont l'objet sera « **d'accompagner les instances politiques et professionnelles pour l'évaluation et le développement de modes renouvelés d'animation de l'alternance dans les territoires...** » (article 1, convention C2RP du 12 12 2002, EJ N° 31000/0078). Cette première tranche a pour objet principal de **comprendre les conceptions des institutions en question, concernant l'alternance, sa qualité et les modes de déploiement dans les territoires.**

Pour chacune des institutions concernées, nous avons rencontré principalement le « pilote », Président et/ou Directeur et/ou leur représentant. Dans de nombreux cas, nous avons poursuivi notre exploration par la rencontre d'une ou plusieurs personnes de la même institution ou d'un usager concerné(es) par cette thématique.

Nous remercions vivement l'ensemble de ces personnes qui, le plus souvent, se sont montrées extrêmement intéressées et coopératives. Elles se sont exprimées la plupart du temps en mêlant leurs opinions personnelles et les positions institutionnelles ; si cela a légèrement compliqué notre tâche, nous pouvons dire qu'on y a gagné beaucoup en sensibilité et en engagement, et au final, en possibilité d'invention pour l'avenir. Chaque entretien a fait l'objet d'une interprétation et, à la suite, un texte de synthèse a été proposé aux personnes interviewées pour validation. C'est principalement à partir de ces textes validés que nous avons pu écrire les pages qui suivent.

Dans sa forme, ce rapport comprend :

- un résumé-synthèse de l'ensemble du dossier (pp. 9 à 14) qui, nous le souhaitons, permettra un accès plus rapide à cette communication et donnera déjà des grandes directions à la réflexion et à ses orientations ;

- un corps de texte développé en trois thématiques autour :

- 1 - des conceptions de l'alternance,
- 2 - de la qualité de l'alternance en question,
- 3 - du redéploiement dans les territoires : quels principes ?

Essayons de dévoiler le sens global de ces trois parties et peut-être déjà quelques suggestions.

La première partie sur les conceptions de l'alternance fait apparaître la grande proximité des institutions autour des thèmes de l'alternance (grands thèmes récurrents) qui leur sont chers et à la fois paradoxaux. Prenons un exemple : quasiment toutes les institutions placent « l'alternant » au cœur de leur préoccupation, mais à la fois certaines visions institutionnelles tendent à réduire l'alternance à une finalité principale ou à une dimension privilégiée. Ces visions partielles et souvent partiales (c'est naturel...), et parfois réductrices de l'alternance, risquent d'entraîner du même coup des pratiques appauvries, voire des exclusions sous une forme ou sous une autre. **Aussi, une première voie à explorer serait déjà et d'abord d'essayer de « partager » et de « travailler » des conceptions de manière approfondie entre les différentes institutions.** On y trouverait alors au moins autant de points de convergence que de divergence. En tout cas, c'est le constat que nous faisons de l'extérieur.

La seconde à propos de la qualité de l'alternance reste très ambiguë. Pour faire simple, nous dirons seulement que les conceptions de la qualité sont souvent tendues entre deux modèles opposés. En effet, on clame à peu près partout, haut et fort, que les acteurs, les hommes, l'apprenant, doivent être au cœur des conceptions qualitatives de l'alternance, mais force est de constater que, pratiquement, la « gouvernance » de l'alternance reste par trop souvent emprunte de procédures de toutes sortes : démarches qualité, contrôles... et d'un sens dont chacun voudrait bien qu'il soit le sien. Or, on sait aujourd'hui l'importance des contre-productivités liées à ces démarches trop descendantes, linéaires, exclusives, voire directives ou perçues comme telles, et ce, paradoxalement, malgré des intentions tout à fait honorables. **Reste à ce stade à voir comment les institutions peuvent évaluer la portée et les limites qualitatives de leurs modes d'intervention, peut-être cela pourrait-il constituer une deuxième voie à explorer.** Il nous semble que parfois les conceptions et les modes d'animation, conçus à fins de « qualité », ne sont pas naturellement compatibles avec les intentions affichées.

La troisième, enfin, à propos du « redéploiement dans les territoires », c'est-à-dire des modes d'interventions, constitue probablement un morceau de choix. À ce niveau, semble-t-il, nous observons les décalages les plus grands. Décalages entre les discours tenus, autour du partenariat par exemple, et les tensions observées autour du sens et des pratiques partenariales, notamment sur la question du pilotage et de la prise du pouvoir. Mais tout n'est pas aussi lointain : par exemple, la question des tuteurs, de leur accompagnement fait question et problème pour tous, **cela devient un objet commun** ; même si là encore les conceptions restent à travailler. Selon nous, **il devient urgent que les instances régionales concernées par l'alternance et sa qualité puissent repenser l'animation de l'alternance à partir de grands principes.** À ce stade, nous en suggérons trois, mais rien n'est fermé.

REPENSER L'ANIMATION DE L'ALTERNANCE

1- Repenser en commun les finalités de l'alternance, et ce du point de vue de l'utilisateur : le jeune, l'adulte, l'apprenti, le salarié, bref l'apprenant, quel que soit son statut. Si véritablement, on s'attache à penser l'organisation (au sens large) et son mode d'animation, au regard de ces finalités, alors on se rendra compte que les choses peuvent, doivent (?) changer, même si tout n'est pas possible. Pour les chercheurs-modélisateurs de l'ingénierie en formation, le principe de recherche d'adéquation entre les fins et les moyens a toujours permis l'exercice de l'ingéniosité et au final : **l'invention ou la ré-invention de ce qui convient**, même si ce n'est pas parfait.

2- Repenser en commun le sens à donner à « l'organisation de formation en alternance », c'est-à-dire les formes à donner à cette organisation en termes de principes à dynamiser autour de points fixes forts mais peu nombreux. Et pas seulement en termes de cadres ou de règlement à appliquer ou à respecter, et dont l'application et les résultats seraient susceptibles d'être seulement contrôlés. Les modèles d'ingénieries de l'ouverture, c'est-à-dire souples et adaptables, **complexes** et « ré-inventables » *in situ*, produisent et de loin des effets qualitatifs d'ordre supérieur ; **il convient d'en rechercher les valeurs**, les modèles **compliqués** et fermés, **qu'il suffirait de contrôler**. Aussi, **il convient de ne pas confondre la qualité prescrite et la qualité conçue, la prescription de la première ne constituant pas naturellement la qualité des conceptions qui suivent**. À titre d'exemple, un rond-point ne génère pas les mêmes effets que des feux tricolores et surtout il ne demande pas le même « génie » au conducteur. Si le premier tend à faire appel aux intelligences, le second leur demande seulement d'obéir, ce que bien entendu, ils s'empressent de ne pas toujours faire et qui génère des comportements pour le moins contre-productifs.

3- Enfin, repenser les formes adéquates et convenables à donner aux modes pédagogiques spécifiques de l'alternance. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner ou de transmettre, conceptions dominantes de l'enseignement classique souvent importées dans l'alternance. Il s'agirait d'aider, d'accompagner les appropriations spécifiques de chacun des apprenants, pas seulement en termes de savoirs, ni de « tours de main », ni de compétences seulement prescrites ou référencées faisant parfois objet de « fantasmes de maîtrise totale » ; il s'agirait de permettre à chacun des apprenants de trouver ou de re-trouver sa voie personnelle, professionnelle et sociale. Quel que soit le niveau où nous sommes intervenus, du niveau 5 et infra au niveau bac + 8 et plus, nous observons que c'est toujours autour de ces questions que se joue la qualité et la pertinence des formations en alternance. La pédagogie de l'écoute et de l'accompagnement, de l'accueil, des retours sur expérience, de l'orientation et de la reconversion, conçues à fins de productions de savoirs personnalisés, contextualisés et pertinents pour l'apprenant, a tout autant sa place que celle de « l'instruction » au sens strict, qu'elle vienne de l'école ou de l'entreprise ou des deux à la fois. **Il ne s'agit plus seulement de penser la formation en termes de contenus ou de méthodes**, c'est-à-dire de répondre à la question du « comment former », **mais d'abord de penser la formation en réfléchissant à la nature, à l'organisation et à la qualité des « cadres » formatifs construits et à leurs effets** (à quelles fins, avec qui, pour quoi faire, où, avec quel accompagnement, pour apprendre et faire quoi ?). Si le « **comment former en alternance** » devient un ensemble de réponses appropriées et contextualisées à l'ensemble de ces questions, alors peut-être gagnerons-nous quelques points en qualité...

CHAPITRE I :

LES CONCEPTIONS DE L'ALTERNANCE

(Chapitre coordonné par Martine Beauvais et Véronique Billiau)

I - DES REPRÉSENTATIONS DE L'ALTERNANCE

Nous tenterons dans un premier temps de repérer dans les discours des acteurs institutionnels les éléments susceptibles de nous éclairer sur leurs représentations immédiates de l'alternance et sur leurs positionnements institutionnels. Que signifie pour eux l'alternance ? Comment la qualifient-ils ? Avec quoi et avec qui joue-t-elle ? À quelles valeurs est-elle associée ?

1) POLYSÉMIE ET PROBLÉMATIQUES DE L'ALTERNANCE

Lorsqu'on parle d'alternance à ceux qui ont en charge de la penser et de la mettre en œuvre, mieux vaut s'entendre sur le vocable et ses différentes acceptions. Souvent, pour dire l'alternance, nos interlocuteurs la reformulent en utilisant le mot « apprentissage ». Différenciation ou assimilation sémantique ? Déjà, l'association lexicale entre *alternance* et *apprentissage* en dit long sur les interprétations institutionnelles de l'alternance. Pour les uns, l'alternance et l'apprentissage sont à ne pas confondre, l'alternance renvoyant à la formation continue et l'apprentissage à une « autre voie » pour des jeunes encore scolarisés [FO]. Au demeurant, l'apprentissage revêt une dimension historique et fondatrice qui n'est pas celle de l'alternance [CRCI, FO, CGT], dont la généralisation en France dans la formation continue est bien plus récente (cf. chap. 3, §2 - *Le cadre institutionnel et organisationnel*).

Pour d'autres, l'apprentissage et l'alternance sont « indissociables » ; leur inclusion réciproque est défendue au motif que tous deux nécessitent une mise en situation professionnelle. Cette acception « large » de l'alternance fait référence aux stages de formation initiale et continue, parmi lesquels figure le contrat d'apprentissage. Notons, à ce propos, que l'usage différencié des termes alternance et apprentissage semble fortement dépendant du dispositif auquel se réfère l'acteur institutionnel. À titre d'exemple, si pour les GRETA l'alternance renvoie surtout au contrat de qualification, l'UPAR l'associe plus volontiers au contrat d'apprentissage, et le MEDEF aux deux à la fois.

De fait, et quelle que soit la forme contractuelle considérée, nous retiendrons que l'alternance constitue fondamentalement un enjeu pour la défense des droits des salariés [centrales syndicales]. (cf. chap. 3, §2 - *L'ambition sociale et économique*).

Selon que les acteurs institutionnels privilégient une logique plutôt éducative ou plutôt économique ou les deux, ils définissent d'emblée l'alternance en se centrant, soit sur le modèle de formation, soit sur l'entreprise. Les uns insistent sur des formes pédagogiques spécifiques à l'alternance : on évoque un apprenti au cœur du dispositif, on le place en « action située », on parle de « pédagogie inductive » et de « pédagogie par problèmes », on pense l'alternance dans le sens « faire pour comprendre » [Conseil Régional, État]. D'autres se disent plus sensibles au « rôle formatif » de l'entreprise des tuteurs [MEDEF] et aux questions liées à la gestion des ressources humaines [Fédération du Bâtiment, UPAR, Chambre des Métiers, État et syndicats de salariés] (cf. chap. 3, §2 - *Le cadre institutionnel et organisationnel*).

On reconnaît par ailleurs le rôle dynamique de l'alternance dans la construction des projets de qualification [Chambre des Métiers] et d'insertion professionnelle [CFDT] ; l'alternance est alors conçue comme un processus « formatif » et « insérant » [DRTEFP]. Elle est aussi perçue comme un « moyen privilégié d'ar-

ticuler besoins d'emplois et orientation des jeunes » [Chambre d'Agriculture]. On s'accorde également pour la trouver particulièrement pertinente pour répondre aux besoins d'un public spécifique – « *en rupture avec le système d'enseignement classique* » [Conseil Régional] et certains la considèrent tout à fait adaptée à l'apprentissage de certains métiers [représentants professionnels, CRCI].

Si l'alternance est globalement définie comme une **modalité de formation réunissant trois acteurs : apprenant, école et entreprise**, les conceptions pédagogiques semblent relativement diversifiées, allant d'une **alternance juxtaposée** à une alternance plus intégrative. L'alternance juxtaposée suppose deux lieux de formation [UPAR] : des savoirs théoriques à mettre en pratique sur le terrain et des programmes de formation avec des périodes de stage en entreprise [DRTEFP] ; l'**alternance plus intégrative** vise à « *faire pour comprendre* » [DFP] mettant l'apprenti au cœur du dispositif [Conseil Régional]. Enfin, l'alternance est également reconnue comme « **source de prestations** » [Rectorat, CRCI]. (cf. chap.3 §2 – *Le niveau actoriel et pédagogique*).

2) L'ALTERNANCE : VISÉES ET VALEURS

Nous l'avons évoqué précédemment, la sensibilité des acteurs institutionnels se traduit tantôt par un discours privilégiant plutôt l'apprenti et les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour faciliter sa réussite, tantôt par une problématique entrepreneuriale et la prise en compte des incidences socio-économiques de l'alternance.

Toutefois, notons que pour l'ensemble des acteurs interviewés l'alternance demeure toujours, sinon uniquement, du moins entre autres finalités, comme une **réponse aux difficultés rencontrées par les jeunes dans le système scolaire** classique. Elle correspond à un « *type de profil* » [SGAR] et est envisagée comme un dispositif de « *remédiation* » [SAIO], même si ce discours apparaît plus ou moins régnant en fonction des sensibilités. Ainsi l'alternance, en ce qu'elle privilégie les enseignements concrets, permet de réconcilier les jeunes avec les apprentissages [Chambre Régionale d'Agriculture, UPAR].

L'alternance est également appréhendée comme une **réponse adaptée** pour un plus large public jeune et adulte de toute catégorie en recherche d'emploi [DFP, DRTEFP] ou pour un public en reconversion ou en demande d'une qualification ou d'une « re-qualification » [FO, Conseil Régional]. Et quand elle s'ouvre à d'autres publics et à d'autres formations – écoles de commerce, écoles d'ingénieurs –, c'est pour en faciliter l'accès à ceux qui, pour des raisons financières, n'auraient pu envisager ce type de formation par la voie initiale [SGAR]. Ainsi, on souligne que, depuis 1987, l'alternance « n'est plus réservée » aux seuls bas niveaux de qualification et propose une **alternative pédagogique** innovante, susceptible de satisfaire aux besoins d'un large public, y compris celui de l'université - Formasup - [CRCI].

Si l'alternance est globalement perçue comme une réponse adaptée à des publics spécifiques, en difficulté scolaire et/ou d'insertion, elle constitue également un **mode d'apprentissage particulier** [FO], une pédagogie active et/ou une pédagogie « par problème » [Conseil Régional] où l'apprenant éprouve en actes ses acquis théoriques. L'alternance est, par ailleurs, présentée comme une modalité pertinente d'**apprentissage des métiers spécifiques** [CFTC], des « *métiers de chantier* » [Fédération du Bâtiment], et pour répondre à des besoins par-

ticuliers de formation, de qualification [MEDEF] non seulement liés aux publics mais aussi aux métiers à haut niveau de formation – Formasup, formation des médecins – [CRCI, MEDEF].

L'alternance est souvent invoquée comme **outil de gestion des ressources humaines** [CFDT, Chambre d'Agriculture, DRTEFP, SGAR] ; elle constituerait même un « *outil de management de l'entreprise* » [CFTC], intégrant des « *obligations et des contraintes aussi diverses que la réduction du temps de travail, la prévention des risques, la gestion des compétences* » [CGPME]. Mais cette « *réponse immédiate aux besoins de qualification de l'entreprise* » [DRTEFP] n'est pas unanimement défendue. Elle suscite aussi plusieurs réactions d'inquiétude ou de méfiance envers toute instrumentation managériale excessive [SGAR]. Aussi plusieurs instances syndicales entendent prévenir les dérives éventuelles en présentant l'alternance comme un enjeu majeur pour les « **droits du citoyen** » [CGT]. Contribuant à la reconnaissance des salariés, de leurs qualifications, elle doit s'inscrire dans un « *projet de formation concerté sous la responsabilité du service public* » [CGT].

Perçue comme une chance extraordinaire [UPAR], **une seconde chance** [SGAR], l'alternance ne doit surtout **pas être une voie sélective** [Conseil Régional]. Elle doit, au contraire, permettre « *l'épanouissement* » du jeune, tant sur le plan de la « *culture générale que professionnelle* » [Conseil Régional].

Et si l'on ironise parfois sur un apprentissage redevenu « *très à la mode...* » et attractif pour les politiques de « *gauche comme de droite* » [Conseil Régional], on relève aussi la force d'une **tradition**, une « *culture de chantier* » qui, largement inspirée du compagnonnage, [Fédération du Bâtiment, Chambre Régionale d'Agriculture] a fait ses preuves. Phénomène de mode ou produit de l'histoire ? La question n'est pas là. En réalité, l'image de marque de l'apprentissage apparaît bien plus contrastée qu'il n'y paraît : tandis que Formasup a le vent en poupe, les métiers les plus physiques n'ont, semble-t-il, plus la cote. L'urgence est donc aujourd'hui d'en **redorer l'image**, et dans le même élan, de **valoriser l'image du travail manuel** [FO, Chambre des Métiers, UPAR, Chambre Régionale d'Agriculture].

II - L'ALTERNANCE AU PRISME DE LA PÉDAGOGIE

Dans un système comme l'alternance où les acteurs et les lieux de formation sont multiples, il semble nécessaire de voir ce que les différents partenaires évoquent par rapport au fait d'apprendre. Quels sont, pour chacun, les rôles des acteurs impliqués dans le processus micro-pédagogique, tels que ceux-ci sont à la fois vécus et souhaités ? Quelle place est-elle laissée à l'apprenant, en particulier, dans l'interaction éducative ? Quelle peut être la forme éducative capable de faire cohabiter deux systèmes, l'organisme de formation et l'entreprise aux objectifs *a priori* différents ? Existe-t-il une pédagogie spécifique à l'alternance ou qui lui soit plus propice ? Si oui, comment se décline-t-elle en stratégie, organisation et outils ? Des profils de compétence se dessinent-ils pour les acteurs qui mettent en œuvre les systèmes ? C'est par ce prisme que ce second point du chapitre explorera les interventions des représentants professionnels et syndicaux, des représentants des politiques publiques et celles des organismes consulaires.

Nous verrons tout d'abord comment sont perçus l'apprenant, puis les deux autres acteurs éducatifs. Ensuite, nous prendrons acte des démarches et outils existants (ou souhaités) qui semblent nécessaires à une qualité pédagogique de l'alternance.

1) UN APPRENANT PEU PRÉSENT...

Le matériau micro-pédagogique précis est globalement peu abondant dans les propos recueillis ; cela est encore plus vrai si l'on se place du point de vue de l'acteur qui doit éprouver au premier chef la complexité de l'alternance : l'apprenant. Cette complexité tient notamment à la situation paradoxale dans laquelle se trouve l'alternant, à la double contrainte entre l'effort qui lui est demandé par les formateurs et la situation de travail. Une double contrainte qui exige de l'apprenant qu'il se comporte déjà comme un employé ou un futur cadre de l'entreprise [CRCI].

Comme cela a été mentionné précédemment, l'apprenant est d'abord abordé sous l'angle fonctionnel du dispositif par lequel il entre dans le système d'alternance. À cet égard, selon les références, on présuppose que l'alternant est en mesure de s'orienter et/ou de s'immerger dans le monde du travail (ou dans un secteur professionnel), de se qualifier, de se former dans l'espoir d'être stabilisé dans une entreprise, ou encore de poursuivre un parcours de formation continue, de se réconcilier avec le travail, avec les apprentissages ou avec le système de la formation. S'il nous semble clair que chacune de ces finalités dominantes doit générer des objectifs pédagogiques différents, nos interlocuteurs n'entrent que peu dans ce détail ; exception faite de quelques micro-expérimentations particulièrement impliquantes pour l'institution [Chambre des Métiers, par exemple]. Toutefois, la notion d'intérêt ou d'attentes de l'apprenant-alternant est parfois explicitement présente dans les préoccupations : « *aujourd'hui, la pédagogie doit composer avec les intérêts de l'entreprise et de l'alternant* » [Fédération du Bâtiment].

Mais cette notion d'intérêt est plus souvent rapportée au contexte du dispositif ou à un public particulier, comme l'attestent certains témoignages soulignant la difficulté d'enseigner des choses qui ne se font pas dans l'entreprise.

Mais hors ces allusions contextualisées, la dimension-apprenant se devine surtout en filigrane, presque « en creux », derrière une série de remarques concernant l'accueil en entreprise, le suivi du parcours et de la progression et l'encadrement de l'acte pédagogique ; où rien ne va de soi, sur lesquels des points de vue convergents notent les progrès à faire pour mettre en cohérence, donner du sens, communiquer, être interactif et co-construire le projet et la démarche. Ce qui se justifie d'autant que notre propos nous entraîne vers les deux autres acteurs de la situation pédagogique.

Une dernière remarque concernant l'apprenant interroge sa place véritable : si, pour certains, « *l'apprenant est au cœur du dispositif* » [Conseil Régional], pour d'autres « *il faut remettre le formé au cœur du triumvirat* » [GIP Académique] ; ce qui laisse supposer que cette place, elle non plus, ne va pas de soi.

2) LE CENTRE DE FORMATION ET LES FORMATEURS

Des formateurs : vers un profil de compétences particulier ?

Pour le GRETA et le SAIO, on peut distinguer deux « types » de formateurs : les coordinateurs d'action *qui connaissent l'entreprise* parce qu'ils y effectuent les visites et les formateurs de la Formation Initiale. Si pour certains il faut tendre vers une co-construction entre le formateur et l'entreprise [CGPME, CRCI, MEDEF] et si pour d'autres ces rôles ne doivent pas empiéter l'un sur l'autre [UPAR], tous sont unanimes sur le fait que les formateurs ne connaissent pas - ou insuffisamment - le monde de l'entreprise. Certains syndicats, comme la CGT, pointent des causes liées au fonctionnement institutionnel : si des chefs d'entreprise peuvent se déplacer aisément dans le cadre de leurs fonctions vers les centres de formation, il est beaucoup plus difficile, voire impossible, à des cadres intermédiaires et encore moins à des opérateurs, malgré l'expérience qu'ils pourraient apporter au centre de formation et à l'apprenant, d'être mandatés pour cela.

Selon les positions institutionnelles occupées par nos interlocuteurs, les pistes d'amélioration diffèrent assez sensiblement. Les fédérations patronales et le MEDEF recommandent une adaptation des contenus et modalités de formation, en regrettant que la transmission des savoirs prime souvent sur le transfert des savoir-faire. Cette position est partagée majoritairement par les branches professionnelles. Les instances académiques en appellent, quant à elles, à une meilleure prise en compte des situations de pratique professionnelle, et invitent le formateur à respecter « un principe de non-contradiction » entre ce qu'il [le formateur] enseigne et la réalité du métier ». [GIP Académique]. De toutes parts, on prône la co-construction et l'interaction : « c'est de l'ajustement mutuel. Cela suppose en définitive, une véritable ingénierie de formation ; laquelle ne va pas de soi. » [CGPME].

Du côté de l'acteur-formation (accepté au double sens institutionnel et individuel), il semble qu'il faille envisager une stratégie de communication et de connaissance de l'autre :

« il est clair que si vous arrivez dans une PME avec votre tenue de laborantin, elle vous identifie comme tel et la porte se ferme. En revanche, si vous utilisez le langage de l'entreprise en la renseignant sur ses obligations légales et que vous lui indiquez comment optimiser ses dépenses de formations, alors vous l'intéresserez. » [CGPME].

La stratégie de communication est à rapporter à la formation-même du formateur : sa compétence doit-elle se situer plutôt dans la technique qui intéresse l'apprenant ou plutôt dans la pédagogie ? En effet, être expert d'un domaine, professionnel en l'occurrence, n'implique pas nécessairement une compétence pédagogique pour transmettre les contenus de savoirs et/ou les attitudes qui s'y rapportent :

« on recrute essentiellement sur une capacité liée à la profession en faisant le pari que la personne développera ensuite des capacités à faire partager, quitte à la former à la pédagogie » [CRCI].

La DRTEFP offre des actions de professionnalisation des formateurs les invitant à découvrir davantage le milieu de l'entreprise. La Délégation à l'Apprentissage évoque quant à elle la formation de formateurs à la

pédagogie de l'alternance comme axe de progrès. La question du référentiel des compétences spécifiques ou des savoirs associés du formateur intervenant en alternance reste, sinon à décliner, du moins à confronter de manière large aux pratiques existantes.

Une pédagogie à adapter, à transformer ?

Au-delà d'un acteur « formateur » pris dans son acception individuelle, globalement, il est demandé aux organismes de formation une pédagogie spécifique et/ou innovante pour les formations en alternance, des dispositifs de formation « *ouverts* ». Si certains nous donnent des exemples concrets et avérés, il s'agit très souvent davantage d'intuitions que de véritables expériences vécues. Ainsi le Conseil Régional [niveau technique, Formation Continue], par exemple, regrette que les dispositifs actuels soient plutôt « *standards et homogénéisants* » alors que notre interlocutrice de la Délégation à l'Apprentissage souhaite une pédagogie « *prenant en considération les motivations du jeune afin de contribuer à son épanouissement et de développer son appétence pour la formation* ».

Pour nos interlocuteurs, une pédagogie spécifique à l'alternance consiste [ou consisterait] à prendre la mesure de la vie en entreprise, à considérer l'expérience vécue des jeunes, à permettre le développement des compétences professionnelles de nature à concourir aux objectifs de la formation et à sa réussite. Ils espèrent une approche pédagogique *inductive* à partir de l'expérience pour exploiter les périodes de formations en entreprise. Le Conseil Régional [niveaux de l'orientation politique et technique, versant Formation Continue] rappelle que dans la formation par l'alternance, on passe du concret à l'abstrait : le jeune est en « *action située* ». À cet égard, un modèle exemplaire est cité par le Président de la Chambre Régionale d'Agriculture, en référence à sa propre expérience d'apprentissage et de formation. En effet les Maisons Familiales Rurales [MFR], en déclinant une pédagogie du « *concret* », permettent de donner du sens à des apprenants qui ont besoin de ce rapport à l'expérience vécue pour apprendre et comprendre.

Si l'expression alternance « *intégrative* » [le SAIO parle de pédagogie « *interactive* »] n'est pas citée, les idées sont là : plusieurs interviewés évoquent l'exploitation et la valorisation pédagogiques des situations de travail rencontrées en entreprise comme lieu de formation [CFDT, CGPME, GIP]. L'UPAR insiste sur cette valorisation indispensable à la motivation des jeunes :

« les jeunes vous le disent 'apprendre ; pour quoi faire ?' Ils se réalisent dans un métier et se disent là 'effectivement je dois apprendre parce que cela va me servir' » [UPAR].

Pour le Président de l'UPAR, la motivation, y compris dans l'enseignement dispensé en CFA, est directement liée à la « *volonté de faire le métier* » ; d'où l'importance de la prendre en compte dans la formation. Les formes innovantes de pédagogie sont par ailleurs encouragées par le Conseil Régional qui, à l'instar de la CGPME préconisant une approche par projets, souligne l'intérêt d'une « *pédagogie par problème* ».

En résumé : si les conditions de l'alternance peuvent opportunément donner du sens aux apprentissages [par la présence du concret], cette production du sens exige la maîtrise d'une pédagogie inductive ainsi qu'une grande souplesse de la part des formateurs et des centres de formation qui les emploient. Le GIP résume l'esprit ressenti chez nos interlocuteurs :

« il leur faut des organismes de formation partenaires extrêmement réactifs et évolutifs avec des jeunes motivés ».

La question est de savoir si l'innovation pédagogique et la question de la « motivation » des apprenants sont de la seule responsabilité des centres de formation et de leurs formateurs.

3) L'ENTREPRISE

Un lieu et un acteur pédagogique à part entière

L'entreprise comme lieu de formation est évoquée : *« l'objectif [est] de bien faire valoir que l'entreprise est un lieu de formation à part entière. »* [GIP Académique], un lieu de responsabilisation [MEDEF] même si - comme le rappelle la CRCI - le débat sur l'entreprise formatrice est déjà fort ancien, mais de poursuivre : *« le véritable défi consiste à utiliser toute situation de travail réelle pour la transformer en acte pédagogique. Cela suppose évidemment d'avoir des situations de travail propices à une utilisation pédagogique. »* [CRCI].

La capacité du centre de formation à décoder et exploiter cette lecture de l'expérience : *« l'entreprise est formatrice à partir du moment où le jeune a la capacité de prendre du recul par rapport à son expérience »* [CFDT], est interrogée de même que la responsabilité de l'entreprise à proposer des situations de travail formatives en soi [contre-exemple fourni par une centrale syndicale, d'un inventaire de nuit commandé à des BTS commerce par un important supermarché : était-ce la meilleure situation pédagogique à retenir ?] ou formatives par leur adéquation au programme du centre de formation. En deçà - ou au-delà - d'une coproduction pédagogique pertinente et propre à la situation alternée, il existe peut-être des domaines d'intervention spécifiques à l'entreprise qui doivent être reconnus. Arguant du « véritable rôle formatif » de l'entreprise, la Fédération du Bâtiment du Nord - Pas de Calais pointe la difficulté d'appréhender toutes les situations professionnelles à l'occasion de la formation théorique.

On notera les préoccupations des branches professionnelles, préoccupations partagées par le MEDEF pour accompagner les centres de formation et parallèlement le souci des organismes de formation d'impliquer davantage l'entreprise. Le tuteur semble le levier repéré :

« un travail particulier est engagé sur le lien avec les tuteurs. Cela suppose de veiller à ce que l'entreprise s'inscrive effectivement dans une logique de formation, avec un rythme d'apprentissage différent » [GIP Académique].

Un tutorat à promouvoir, des professionnels à accompagner

Unanimes, nos interlocuteurs constatent que le tuteur ou le Maître d'apprentissage en entreprise a besoin d'un accompagnement : *« on a une demande très forte des PME dans ce sens »* [GIP Académique]. *« Des modalités d'accompagnement ont été mises en place dans l'entreprise, la question des compétences et de la transmission est travaillée fortement »* [MEDEF].

La DRTEFP évoque un travail d'amélioration des formations aux tuteurs ou aux Maîtres d'apprentissage en entreprise en évoquant le « parrainage » par les anciens. La Fédération du Bâtiment considère égale-

ment qu'il est important de former les tuteurs (et que l'entreprise s'en occupe) ; la formation du tuteur permettant un encadrement de qualité pour l'apprenant en même temps qu'elle implique davantage l'entreprise comme instance formatrice.

La formation de tuteurs est une priorité également défendue par le Conseil Régional [niveau politique, Formation Continue] qui se dit prêt à y investir du temps. Le facteur temps est d'ailleurs souligné avec insistance par toutes les centrales syndicales, qui revendiquent de plus une reconnaissance de la qualification et de l'expérience de ces tuteurs. Pour la Chambre Régionale d'Agriculture « *il faut travailler au niveau des chefs d'exploitation* ». Il semblerait qu'un « *travail pédagogique continu et de longue haleine* » soit nécessaire pour qu'ils deviennent « *convaincus de son utilité et culturellement en phase* », ajoutant que, en tenant compte dans le dispositif pédagogique alterné des rythmes d'exploitation [coup de feu, saisonnalité], cela « *permettrait un dégageant de temps pour le tutorat* ». La notion de temps est centrale. FO et la CGT repèrent quelques pré-requis à l'exercice de la fonction de tuteur :

« c'est un bon professionnel qui a de la patience, qui comprend les jeunes [...]. Il n'a pas besoin d'avoir le même titre. Vous voyez, vous faites déjà fi des compétences acquises de l'expérience, de l'expérience de vie, de l'expérience professionnelle. »... « Je pense que passé 55 ans le niveau de formation initiale a très peu d'importance. » ... « Il faut un bon professionnel qui a suffisamment d'acquis et la passion. » [FO].

« la personne doit pouvoir être un peu allégée de son travail courant. [...] Certains employeurs considèrent le jeune comme une aide au tuteur alors que c'est bien le contraire. Il faut que ce tuteur ait un statut ». [CGT].

Le tutorat est perçu différemment selon la taille de l'entreprise. Le SAIO mais aussi les syndicats de petites structures [CGPME, UPAR, Fédération du Bâtiment] insistent sur la charge de travail générée par la fonction. Alors que le GIP Académique rappelle la contribution, la « valeur investissement » du tuteur dans son entreprise même si l'aspect « contrainte » prédomine dans les perceptions...

Ces échanges témoignent de l'importance de la fonction de tuteur, et dans ses missions l'accueil est souvent cité comme primordial.

Mais ces dernières remarques dépassent le plan strictement pédagogique pour interpeller les systèmes, dont il sera question dans la troisième partie de ce chapitre.

4) LES OUTILS PÉDAGOGIQUES DE L'ALTERNANCE

La rencontre : impérative, pour mieux se comprendre

Une des actions évoquées et souhaitées pour une meilleure qualité de l'alternance consisterait, autour du projet pédagogique, à organiser une négociation entre le(s) formateur(s) et le(s) tuteur(s) en entreprise, en intégrant dans la négociation le système de coordination à mettre en œuvre favorisant une relation permanente entre les deux univers.

D'ailleurs, que ce soit du point de vue de la DRTEFP ou du Conseil Régional (notamment l'échelon politique), impulser un rapprochement entre les organismes de formation et les entreprises est une priorité.

Cette priorité trouve sa légitimité dans un déficit de connaissance des contributions respectives : contributions de l'organisme de formation au sein de l'entreprise, contribution de l'entreprise dans le dispositif de formation. Le SAIO le confirme : « *l'intégration des pratiques professionnelles dans la formation est encore limitée, symétriquement, le tuteur méconnaît très souvent la réalité de l'école et de la formation* ».

Même si, à titre expérimental, la Fédération du Bâtiment évoque un travail effectué par les organismes de formation pour établir une « *véritable communication* ». Dans cet esprit, la rentrée 2004 est placée sous le signe de l'échange : les professionnels interviennent dans les organismes de formation et les enseignants vont en entreprise. Dans le même esprit, certaines instances – dont l'UPAR – mentionnent des collaborations fructueuses où la « *souplesse* » est recherchée conjointement.

Coopération, réajustement permanent semblent importants, la rencontre est fondamentale, même si on est encore loin de la coproduction des contenus [CGPME] qui demanderait encore plus d'« *ajustement mutuel* ».

L'individualisation : pour singulariser le parcours

Le Conseil Régional [niveau technique, Formation Continue] souhaiterait plus de souplesse dans les dispositifs, et ce pour mieux prendre en compte les singularités des apprenants. Il évoque l'idée de conceptions de parcours individualisés, également citée par le GIP Académique qui propose un découpage des référentiels existants en unités de compétence préalablement négociées avec les entreprises et dûment formalisées et informatisées [la « *granularisation* »]. Ainsi, l'individualisation permet d'« *allier les standards de formation [référentiels] et la différenciation professionnelle* ». Comment cette individualisation se gère-t-elle au quotidien ? À cette question ce même acteur précise que la diversité des formations continues amène parfois des groupes constitués à intégrer des individus pendant une période donnée. À cet égard, la formation à distance semble indissociable à terme de la pérennisation des dispositifs individualisés : « *plus on arrivera à proposer des systèmes de formation cohérents et indépendants chronologiquement, plus il sera possible de modulariser [individualiser] notre réponse* ».

Par rapport à cette idée, le GIP évoque la nécessité de recourir à des outils d'ajustement entre « *l'offre et la demande* », outils permettant d'évaluer la cohérence du parcours et la permanence de la pertinence par rapport à l'entreprise.

À propos de pédagogie alternée, quelques interrogations...

Partage du savoir, exploitation de l'expérience, partir des situations et voir ce qui fait problème d'un point de vue de la formation, éviter la juxtaposition, co-responsabilité sont les idées que l'on peut retenir. Nous mentionnerons aussi le caractère ambivalent et « sous tension », pédagogiquement parlant, de la situation d'alternance. [« *Comment faire quand le diplôme est en contradiction avec le métier ?* » GIP Académique ; *difficulté pour les entreprises, selon la CGPME, d'accepter vis-à-vis du jeune, une situation ambivalente d'apprentissage et d'opérationnalité*]. Le défi pédagogique, l'enjeu de production de compétences consisterait à faire dialoguer des « *logiques souvent paradoxales et ressenties comme contradictoires* » susceptibles de s'enrichir l'une l'autre [SGAR].

L'évolution de l'environnement, notamment avec la VAE largement évoquée par nos interlocuteurs, met en posture de turbulence tant les acteurs de l'entreprise que ceux des centres de formation. Peut-être ce chantier pourrait-il être le levier favorisant la rencontre des acteurs de l'entreprise et de la formation pour une co-construction bénéfique à l'apprenant.

Enfin, c'est l'évaluation des systèmes pédagogiques et de l'apprentissage propres à l'alternance qui est à interroger (cf. chapitre II).

Cela commence par la nécessaire construction d'un langage commun entre le centre de formation et l'entreprise, qui semble pouvoir se traduire par la co-construction d'outils communs de pilotage pédagogique : « si on demande aux tuteurs d'évaluer les jeunes sur leurs comportements, il s'agit d'amener le formateur à renseigner le tuteur sur les modalités de cette évaluation », exprime le GIP Académique.

III - L'ENVIRONNEMENT POLITIQUE DE L'ALTERNANCE.

Un système pédagogique, par définition, n'existe pas dans un vide social. Les conceptions des acteurs telles qu'elles ont été brossées ci-dessus, qu'elles se réfèrent à un idéal éthique ou à un existant qu'elles cherchent à dépasser, s'articulent sur un environnement politico-institutionnel que nos interlocuteurs identifient tantôt comme le cadre situé des actions et programmes qu'ils gèrent ou pilotent, tantôt comme instances à interpeller dans un but de re-médiation. Qu'en est-il de ce qui forme l'environnement politique de l'alternance à travers les propos des acteurs interviewés ? Autrement dit, comment semblent s'articuler les fonctions respectives de : régulation/planification, pilotage/décision, financement, incitation, négociation des partenariats et d'évaluation et/ou de contrôle des dispositifs ?

1) L'ALTERNANCE : UN SYSTÈME À PENSER EN MÊME TEMPS QUE D'AUTRES SYSTÈMES

En repérant la fréquence des items sur 12 entretiens [État et Région exclus], à quels autres systèmes, pour nos acteurs, l'alternance se rattache-t-elle de manière indissociable ? **À égalité et unanimement, sont mentionnés les associations avec la gestion des ressources humaines (GRH) d'une part, et le système global de formation lui-même d'autre part, en tant que concept à ré-interroger de façon fondamentale.** Actuellement, en effet, l'environnement institutionnel est vécu par nombre d'entre eux comme complexe, morcelé, cloisonné et opaque :

« une autre question tient à la complexité des systèmes existants : apprentissage, alternance, formation permanente etc. Comment l'ensemble est-il coordonné face aux multiples chemins possibles ? (...) L'éclatement des systèmes affecte également les financeurs qui interviennent sur des financements séparés. Alors comment trouver une cohérence d'intervention dans un système complexe ? (...) Pour gagner en cohérence, il est nécessaire de décloisonner et d'envisager les perspectives au-delà de son champ institutionnel » [une centrale syndicale].

Les liens entre gestion des ressources humaines et alternance sont, en revanche, plus discutés et plus nuancés selon les acteurs ; même si nul n'en conteste radicalement la réalité. L'attention portée aux flux et aux mécanismes du recrutement ainsi qu'à la « relève » des travailleurs plus âgés, aux problèmes de transmis-

sion (...) [MEDEF] traduit assez le questionnement qui anime les représentants professionnels. Selon les secteurs d'activité dont ils relèvent, ils invitent soit à presser le mouvement [*cà avance trop lentement...*], soit à poursuivre les efforts déjà accomplis en la matière [cf. les accords d'entreprise en matière de priorités formation, 1996, puis d'emploi des jeunes, 1998, dans le secteur du bâtiment]. Quant à la gestion des carrières et/ou la validation des compétences, elles sont pointées par l'ensemble des partenaires sociaux. Au demeurant, et aux dires des représentants syndicaux, la GRH est l'affaire de tous ; prise dans son acception large, elle désigne une question sociale qui « ne doit pas être gérée par les seules entreprises ». Les enjeux de renouvellement de la population active et de modernisation de l'appareil productif ne constitueraient-ils pas une chance pour le développement de l'alternance, interroge en substance le GIP Académique ?

Les nouvelles perspectives générées par la VAE sont explicitement citées dans la moitié du corpus. On leur associe (ou substitue) d'ailleurs volontiers la problématique d'une « éducation tout au long de la vie » :

« L'alternance est en phase avec la VAE » [CFDT], « la VAE vient changer les modalités de stage dans son unité de temps, de lieu et d'action ; y compris dans des formes d'alternance (apprentissage ou contrat de qualification) (...) Pour moi, c'est une véritable révolution copernicienne en ce que la VAE reconnaît que l'expérience constitue en soi un mode d'apprentissage valable » [CRCI].

L'articulation du système de formation, entre la formation initiale et la formation continue, retrouve toute sa richesse, offrant une diversité de modalités pédagogiques (dont la modalité de l'alternance), de parcours possibles et de choix dès la formation de base et en perspective d'une formation continuée qui soit pensée et anticipée comme partie prenante de l'itinéraire potentiel emploi-formation de tout citoyen.

Des voies diversifiées dès la formation initiale : « il faut que le système de formation permette à l'élève et plus généralement à l'apprenant d'avoir plusieurs voies possibles ; qu'il soit en capacité d'apprécier celle qui lui convient ; qu'il puisse continuer ses études autant qu'il le souhaite ; ce n'est pas un encouragement à rester dans un système scolaire éternellement ; cela veut dire que la formation permanente doit être un objectif prioritaire dans l'esprit notamment de la formation tout au long de la vie.

Par conséquent, la formation ne se résume pas à l'accès à un diplôme, mais aussi à la déclinaison d'une prestation pédagogique adaptée à la personne. La variété des modalités serait une richesse pour permettre à chacun l'accès à ses droits en matière de formation tout au long de la vie.

Penser la construction des qualifications en continu : « Nous savons avec nos 57 ans de vie professionnelle qu'on va à l'avenir changer plusieurs fois de métier, mais il faut que le système de formation initiale inclue ce paramètre dans la formation. Et il faut en créer les conditions. Notre proposition de nouveau statut du salarié va dans ce sens : il faut qu'un salarié en fin de carrière ait la possibilité de doubler son salaire de départ. Qu'est-ce qu'on constate ? Les gens passent 40 années de leur vie au SMIC, dans le même poste et ressortent au même niveau qu'ils sont entrés. Nous voulons que le salarié ne soit pas attaché à l'entreprise et qu'il puisse avoir des reconnaissances de parcours qui se concrétisent par un doublement de salaire en fin de carrière » [CGT].

« *Penser l'alternance c'est penser (ou repenser) le système emploi-formation au travers de contrats de projets et de partenariats négociés entre les trois piliers que sont l'entreprise et/ou la branche, le centre de formation et l'apprenant* » (MEDEF).

Ce qui doit être négocié au niveau micro-pédagogique doit l'être également au niveau institutionnel en terme d'incitations, d'orientations et d'investissements financiers. Cela consiste aussi à réunir autour d'une table **tous** les acteurs ; plusieurs entretiens mentionnent des actions ou des expérimentations en regrettant que, dans leur mise en œuvre, l'un des piliers institutionnels ait été absent.

Système intermédiaire entre la GRH et le système de formation, l'orientation est une autre thématique sur laquelle nos interviewés sont prolixes [5/12]. Les propos sont essentiellement le fait de branches professionnelles et d'organismes consulaires s'exprimant sur la formation initiale. Néanmoins, il semble que l'orientation, en rapport avec ce qui a été dit sur l'Éducation Tout au Long de la Vie et la GRH, doit être aussi élargie à la problématique de *l'orientation continue* : comment un adulte ou un jeune adulte peut-il avoir accès à une information fiable et actualisée sur les offres de formation, les filières, les métiers émergents, les conditions d'exercice des métiers, les mécanismes de recrutement propres aux différents secteurs professionnels ? Cette préoccupation trouve d'ailleurs un élément de réponse dans la Plate-Forme Régionale d'Information sur les Métiers, impulsée par les mêmes partenaires institutionnels, projet relevant du Contrat de Plan État-Région faisant l'objet d'une charte de partenariat signée conjointement par les pouvoirs publics et les partenaires sociaux.

L'évocation de l'alternance renvoie également, mais dans une moindre proportion, à l'Europe, la rénovation pédagogique et la nécessaire liaison avec le développement et l'animation des territoires.

L'Europe, en l'occurrence, est un thème défendu soit en liaison avec son importance dans le développement du secteur professionnel [Chambre Régionale d'Agriculture], soit en liaison avec des stratégies de positionnement institutionnel rendues possibles par une certaine assise humaine et financière et/ou encore par le niveau de conscience et d'information possédé par l'acteur interviewé [CRCI, GIP].

En ce qui concerne la **rénovation pédagogique** [CRCI, GIP, CFTC], les rapprochements proposés par la CRCI et le GIP se justifient sans doute, comme pour les questions européennes, par le niveau d'information stratégique possédé sur les questions d'actualité en matière éducative et de liaisons emploi-formation. La CFTC insiste sur la nécessaire articulation du pédagogique (« *pédagogie différenciée* ») et du politique. L'**animation des territoires** est avancée soit en rapport avec les besoins d'emplois locaux détectés [CRA, UPAR], soit en rapport avec une conception politique forte sur le domaine des besoins sociaux à articuler (articulation entre territoires régional et national) [CGT].

2) PILOTAGE, DÉCISIONS, ARBITRAGES : VERS UNE POLITIQUE PUBLIQUE RENOUVELÉE ?

Nous distinguerons ici ce qui relève de l'existant vécu par les acteurs et ce qui relève, selon eux, du souhaitable.

Au plan de l'existant, sont cités le Contrat de Plan État Région [Chambre des Métiers, CRA], les contrats de progrès impulsés par le Conseil Régional, « *positifs, parce qu'ils permettent, à partir des situations du moment, de construire sur la voie de la qualité grâce à des critères négociés* » [CRCI] ou encore les actions directes régionales influençant la gestion (exemple : ouverture/fermeture de sections en apprentissage, pour lesquelles les « *préconisations* » sont plus clairement affichées que par le passé, et sont le résultat d'une concertation, toujours insuffisante pour certains, mais largement reconnus par d'autres). La décentralisation constitue un outil pertinent de prise en compte de la problématique des territoires. Évidemment, certains insisteront sur l'égalité d'accès, d'autres se préoccupent des moyens alloués à cette politique ou encore aux outils de gestion déployés et au diagnostic préalable. Au niveau du souhaitable, il faut « un pilote dans l'avion », de préférence d'obédience publique afin d'éviter les dérives [CGT, CFTC] qui suscite, permette et accompagne des expérimentations et crée de la souplesse, par exemple dans les modes de certifications [CRCI]. Certains acteurs regrettent la disparition d'instances de contrôle ou leur inexistence, telle la Commission de contrôle des fonds publics, que prévoyait le projet de loi de modernisation sociale.

Notons, enfin, pour en revenir à une « concertation » hors du cadre strictement législatif, une apparente contradiction, qui constitue peut-être une piste de débat et de travail inter-partenarial future : en effet tout à la fois la concertation semble insuffisante mais, comme le souligne une centrale syndicale, les invitations à siéger dans les groupes de travail sont tellement nombreuses que les organisations ont peine à « suivre ». La concertation, comme la démocratie pourrait-on dire, est un processus plus qu'un état jamais totalement abouti et c'est davantage dans la pertinence et l'efficacité des modes de concertation et de régulation que des solutions inter-partenariales semblent devoir être recherchées en concertation.

3) RÉGULATIONS ET PARTENARIATS : RÉCONCILIER LES MONDES

Ce thème est traité, tour à tour ou tout à la fois, sur le mode descriptif-positif (ce qui marche), descriptif-négatif (mode du regret) et en termes de souhaits. Même si des actions partenariales satisfaisantes existent autour de projets concertés, montés dans un climat de confiance et de respect mutuel, comme le soulignent par exemple la CGPME (à partir de sa pratique d'incitation et d'accompagnement des entreprises) ou l'UPAR (qui relève le pragmatisme et la *souplesse* de certaines actions menées avec l'ensemble des partenaires). La généralisation du partenariat nécessaire au rapprochement des mondes économique et éducatif ne va pas de soi. Il est attendu des instances régionales qu'elles rapprochent et favorisent les articulations, qu'elles « *mettent en réseau* », comme l'exprime une centrale syndicale. On a déjà signalé plus haut le regret exprimé à différentes occasions par nos interlocuteurs quant à la difficulté de repérer un partenaire-clé dans les montages, la conduite ou même dans la déclinaison d'un projet. Le partenariat est

considéré majoritairement comme indispensable au travers d'affirmations qui, en substance, considèrent que tous les acteurs sociaux et en particulier les acteurs des sphères économique et éducative, mais également les représentants professionnels et salariaux, ont intérêt à ce que l'alternance marche. Pour cela, il faut faire correspondre les intérêts des parties en présence : intérêts de l'apprenant, de l'entreprise et du centre de formation. Il convient aussi de concilier les logiques apparemment antinomiques de la compétence et de la qualification. Face aux risques de déréglementation libérale pointés par certaines centrales syndicales, il y a nécessité de garde-fous, de cadres contractuels clairs, formalisés éventuellement par des chartes. Il ne serait pas sain que l'un des acteurs potentiellement partenaires ait par rapport aux autres une place hégémonique, ni l'Éducation Nationale (citée par certains), ni l'entreprise ou la branche professionnelle (citées par d'autres). Or, il reste beaucoup de travail à effectuer pour parvenir à la généralisation de cette *co-construction* [CRCI], coopération institutionnelle largement souhaitée [MEDEF].

Enfin, face à un système complexe et sectorisé, qui apparaît comme un véritable maquis, et où les dispositifs « *se font concurrence* » les uns aux autres [CFDT], il est attendu des instances politiques régionales qu'elles *mettent en cohérence* entre eux et *décloisonnent* les secteurs respectifs de la Formation Initiale et de la Formation Continue [CFDT], de l'insertion et de la qualification [Fédération du Bâtiment], du pédagogique et du politique [CFTC] et qu'elles articulent les différents échelons territoriaux d'action et de décision micro-locaux, régionaux et nationaux. Malgré les avancées ici ou là, on en reste encore trop, exprime une centrale syndicale, au réflexe de la « *réponse au coup par coup* » au détriment d'une visée davantage prospective et anticipée. Une vraie « *gestion partenariale* » pourrait davantage favoriser le déploiement de « *responsabilités sur le long terme* »...

4) LES ASPECTS INCITATIFS ET FINANCIERS

Même s'ils sont parfois traités séparément dans le corpus, ces deux items sont trop souvent articulés pour n'être pas soulignés. Qui doit payer le coût des nouvelles opérations et des expérimentations ? La Région ? L'entreprise ? La valorisation des expérimentations et de l'innovation doit-elle être seulement financière ? D'autant, comme le font remarquer d'une part une centrale syndicale, d'autre part un des acteurs décisionnels régionaux, que l'incitation financière génère à son tour de nouvelles demandes sociales et, par voie de conséquence, de nouvelles demandes de moyens. L'incitation financière a aussi ses limites, si l'on se réfère aux analyses contextualisées de la Chambre des Métiers et de la CGPME : la première mentionne que des crédits destinés à favoriser le déplacement des entrepreneurs dans les centres de formation sont restés inutilisés ; pour la CGPME, « *les exonérations inhérentes aux contrats d'alternance apparaissent très secondaires dans les motivations déclarées des PME* », lesquelles doivent parier et investir sur un jeune embauché sans être sûres d'obtenir le « *retour sur investissement* » de l'encadrement et du tutorat.

Alors, généraliser le co-investissement ? Cela semblerait aller de pair avec l'objectif de conciliation, autour de l'alternance, des différents intérêts d'acteurs. Mais que cela se passe dans la clarté ! Nous nous appuyons ici sur plusieurs propos qui soulignent des contradictions et dangers de confusion ou de glissement. La première contradiction réside dans le caractère accru du phénomène concurrentiel entre les dif-

férents opérateurs de formation : partenaires possibles mais... concurrents ! Si le « *mixage entre financements publics et privés* » est prôné par l'un des représentants professionnels, en revanche un membre de la Commission formation du secteur bancaire dénonce, lui, des pratiques patronales de « *report des responsabilités - formation sur la collectivité, par le jeu des exonérations* » ou par l'obtention de certaines aides publiques. Les centrales syndicales, on l'a déjà mentionné, en appellent à davantage de transparence dans l'utilisation des fonds publics : l'exemple de secteurs professionnels pour lesquels il y a eu des incitations formation... sans incidences positives pour l'emploi, est rappelé par la CGT ; quant à la représentante de FO, les propos réservant une large part à l'explication des mécanismes financiers, des fonds de péréquation..., elle regrette le manque de lisibilité de cette mécanique et des choix stratégiques qui en découlent.

Pour terminer, évoquons quelques domaines où l'incitation, dans des formes et des configurations de co-responsabilité qui restent à déterminer, semblent nécessaires. Il faut communiquer à la fois vers les entreprises, vers les jeunes et vers les centres de formation, exprime la Chambre des Métiers.

Le mot-clé de « communication » pourrait assez bien résumer les attentes des acteurs, au-delà de leur expression financière : quelle capitalisation/diffusion des expériences et des projets, des « *formes innovantes de partenariat* » [CGPME] ? Comment, de manière complémentaire aux efforts des secteurs professionnels en la matière, communiquer auprès des jeunes sur l'alternance et sur les voies possibles de formation et comment attirer et fidéliser une population vers les secteurs professionnels ? Certains d'entre eux n'ont pas les faveurs du public : effets de représentations erronées ? Effets de mécanismes d'orientation ? Effets des conditions de travail en vigueur ? Ou effets d'un manque structurel de places de formation alternée dans l'Académie, comme le rappelle le Directeur du SAIO ? Chacun des acteurs interrogés privilégie, selon la place qu'il occupe, un type d'explication : voilà sans doute un domaine où il semblerait pertinent de « co-construire ».

EN CONCLUSION...

La fonction de ce chapitre était d'introduire les problématiques de l'alternance, telles qu'elles sont vécues et pensées par les acteurs. Il nous a semblé pertinent d'en refléter le plus fidèlement la diversité et la richesse en situant l'origine institutionnelle. Ayant entendu que le thème de la construction de partenariats figure chez l'ensemble des acteurs comme un pilier incontournable de l'alternance, notre choix a été celui d'une logique compréhensive qui ne gomme pas les différences d'intérêts. Par ailleurs, le jeu de la négociation nécessaire aux élaborations collectives oblige, sous peine de naïveté, à les reconnaître, voire à les co-reconnaître...

Au-delà de cette remarque générale, deux enseignements, au moins, nous semblent devoir être tirés du matériau recueilli.

D'une part, chacun des acteurs s'exprime à partir d'une pratique dont il est expert et on a vu que les conceptions de l'alternance semblent de ce fait enfermées dans la gestion ou l'usage d'un dispositif dominant. Cela tendrait à illustrer le cloisonnement et la complexité des systèmes d'acteurs, des dispositifs, des cadres juridiques et des mécanismes financiers, que la majorité s'accorde par ailleurs à déplorer.

On peut penser qu'il y a déjà matière, sinon à partager les expertises, du moins à forger à partir d'elles, un début de culture commune sur le système d'ensemble de l'alternance.

Nous avons noté, traversant les différences de points de vue, des convergences thématiques fortes telles que le nécessaire partenariat et le regret du cloisonnement. Une troisième convergence mérite d'être aussi remarquée. Elle concerne un certain nombre d'axes de travail et d'incitations. Laissant le soin aux chapitres suivants de développer ces derniers, contentons-nous de souligner que les pilotes politiques (État, Région) affirment à leur sujet une volonté incitatrice forte et que les autres acteurs (partenaires sociaux, gestionnaires de dispositifs..) sont en demande d'un véritable cadrage et d'un accompagnement. Ceci semble également offrir un domaine de possibles rapprochements et régulations...

CHAPITRE II :

LA QUALITÉ DE L'ALTERNANCE : PROBLÉMATIQUES ET AXES D'INTERVENTION

(Chapitre coordonné par Patrice de la Broise)

Si la qualité de l'alternance dépend de la qualité du dispositif éducatif de professionnalisation, celui-ci n'est pas réductible au cahier des charges pédagogiques des centres de formation. La rénovation du dispositif de formation en alternance, engagée dès 1971 (notamment en direction des CFA), trouve aujourd'hui son prolongement logique dans une dynamique plus ouverte de perfectionnement et/ou de ré-médiation des modalités d'alternance.

Quels que soient les secteurs d'activité considérés, la démarche qualité consacre la relation client-fournisseur. Or, la formation en alternance n'échappe pas aux exigences techniques et humaines de ce *continuum*. De fait, le management total de la qualité (TQM) - ou si l'on préfère le management continu de la qualité - ouvre sur de nouvelles formes de coopération. Les acteurs de l'alternance sont, alternativement, clients et fournisseurs d'une professionnalisation qui les engage à ce double titre dans une co-production de l'offre et de la demande.

L'alternance accuse sans doute un certain retard comparativement au management de la qualité développé dans les autres industries de produits et de services. Pour autant, l'originalité - et la complexité - du projet comme la pluralité des acteurs et des enjeux qu'il fait intervenir marquent indéniablement le caractère innovant, sinon précurseur, d'une alternance particulièrement convoitée et appliquée jusque, et y compris, dans la formation initiale et continue de l'enseignement supérieur.

Toutefois, et même si la démarche qualité semble formellement amorcée, la formation en alternance peine encore à mettre en œuvre le discours commun dont témoigne le foisonnement de chartes, axes de progrès et autres projets d'orientation dont sont respectivement porteurs les acteurs institutionnels de l'alternance. C'est que l'apparence d'un consensus masque aussi la pluralité des enjeux et des impératifs de positionnement propres à chaque institution. Il en va ici de la légitimité des acteurs institutionnels, toujours garants des intérêts et des publics qu'ils représentent.

I - DISCOURS COMMUN ET MISSION INSTITUTIONNELLE

La dynamique impulsée par la Région (notamment sous l'égide de la DFP et de la Délégation à l'Apprentissage) se trouve manifestement relayée par une très large majorité d'acteurs départementaux et régionaux. De fait, la démarche qualité fédérée par la Région, même rapportée aux enjeux respectifs des institutions référentes, trouve un écho remarquable tant au plan discursif que pratique.

Quelques mots d'ordre sont volontiers convoqués pour dire la qualité et en préciser les axes prioritaires : formation et encadrement du tutorat, implication de l'entreprise, partenariat inter-institutionnel, individualisation des parcours, évaluation et formalisation du suivi de l'alternance, constituent un répertoire commun des acteurs de l'alternance. Il importe pourtant de corréliser la démarche qualité et les domaines respectifs d'intervention des différentes instances institutionnelles.

1) LA QUALITÉ SUR LE MARCHÉ DE L'ALTERNANCE

À grands traits, on pourrait dessiner une carte des acteurs institutionnels de part et d'autre d'un axe « qualité », lui-même traversé par l'axe du « marché ». Autrement dit, la qualité en tant qu'appellation générale (assortie de quelques préceptes comme l'amélioration continue ou l'adéquation aux besoins) que prônent majoritairement nos interlocuteurs s'avère beaucoup moins univoque lorsqu'on la rapporte aux positions occupées par les différents concepteurs, prescripteurs, conseillers, partenaires et/ou clients de l'alternance sur un « marché » où interviennent et interagissent des logiques d'orientation, de formation, d'insertion, de développement économique sinon contradictoires, du moins distinctes.

« Il faut convenir que la qualité de l'alternance est aussi posée en termes économiques. Quand il n'y a plus assez d'entreprises pour demander un type de formation, ça s'arrête. On le voit sur un certain nombre de créneaux traditionnellement développés par les Chambres de Commerce et d'Industrie, lesquelles ont été amenées à les reconsidérer, voire à les abandonner pour offrir d'autres services. Cette question peut conduire à des discussions très vives avec les instances de formation ; d'autant qu'il y a une concurrence entre les quelque 2.500 organismes de formation qui se partagent le marché régional » [CRCI - Formation].

La notion de « marché », bien qu'implicite dans le propos des acteurs institutionnels, est cependant centrale en ce qu'elle interroge le rapport entre l'offre et la demande. Et chaque institution d'envisager différemment ce binôme.

Alors que les instances politiques déconcentrées et décentralisées de la formation (Rectorat, Conseils Généraux et Conseil Régional notamment) placent explicitement l'alternant (en tant que « client-apprenant ») au centre de leur démarche qualité, les représentants du monde économique (fédérations et syndicats patronaux, chambres consulaires) se montrent plus sensibles à l'entreprise, en tant que « client-employeur ».

Entre ces mondes de l'alternance, le compromis est sans doute à rechercher dans le « contrat » - contrat de travail bien sûr, mais aussi plus largement contrat social - qui lie les trois instances de l'alternance : le centre de formation, l'alternant et l'entreprise. Un contrat social qui, de l'avis général, est nécessairement amendé par les représentations du travail et de l'emploi chez les jeunes et leur entourage.

Dans les faits, les ruptures répétées de contrats - les contrats de qualification en particulier - semblent accréditer la thèse d'une tendance consumériste chez les apprenants. De sorte que la qualité de l'alternance se mesure d'abord à la continuité contractuelle (et donc du parcours formation-emploi) avant que d'en apprécier les formes plus profondes d'engagement, notamment en termes de compétences et d'accomplissement professionnel.

« Il y a des dérives dans l'apprentissage : un taux de rupture de contrats trop important dans certains secteurs (44 % dans l'hôtellerie), certainement parce que l'accueil et le suivi de l'apprenti ne sont pas suffisants. Il y a des métiers où les entreprises sont en pénurie de salariés et d'apprentis (hôtellerie, bâtiment, métallurgie, agroalimentaire...) car les conditions de travail sont réputées dures, les salaires parfois peu élevés ». [Direction de la Formation Initiale].

« Les entreprises adhérentes font valoir la difficulté d'investir à moyen ou long termes dans des dispositifs d'alternance qui ne leur garantissent pas une « continuité du contrat ». Autrement dit, l'entreprise encourt le risque de ne pas conserver suffisamment longtemps les recrues qu'elle a contribué à former pendant plusieurs mois » [CGPME].

La rupture contractuelle, encore circonscrite à quelques branches d'activité économique en pénurie de ressources humaines, comme l'hôtellerie et le bâtiment, commande d'être particulièrement attentif aux évolutions sectorielles des bassins d'emploi. Mais cette veille économique n'a de sens qu'à la condition de sensibiliser et de responsabiliser les candidats à l'alternance.

Cette prévention vaut également pour les concepteurs et prescripteurs de formation qui, sans satisfaire strictement aux exigences d'une conjoncture économique versatile, doivent apprécier opportunément les chances d'insertion professionnelle sur les différents bassins d'emploi, les anticiper et, dans la mesure du possible, leur faire correspondre l'offre de formation.

2) MISSION INSTITUTIONNELLE ET COURSE À LA QUALITÉ : DE LA COMPÉTITION AU PARTENARIAT

Parce que l'alternance prend des formes juridiques (publique, privée, associative) et contractuelles diverses (apprentissage, insertion, orientation), elle mobilise une grande diversité d'instances fonctionnelles et opérationnelles toujours soucieuses de défendre leurs positions sur un marché éminemment concurrentiel.

Certaines institutions - en particulier le Rectorat - occupent, de fait, une position dominante sur l'échiquier institutionnel de l'alternance. Accréditation de l'offre pédagogique et responsabilité des examens, contrôle des établissements publics et de toutes les formations en apprentissage, les prérogatives de l'Éducation Nationale lui valent nécessairement la critique d'autres acteurs fonctionnels et opérationnels.

L'esprit d'entreprise que revendiquent notamment les représentants patronaux et les fédérations professionnelles s'accommode parfois difficilement d'un arbitrage ministériel en matière d'alternance qui peut parfois apparaître hégémonique.

Pour autant, ces « frictions » institutionnelles témoignent moins d'une défiance que d'une attente de reconnaissance de la part des corporations professionnelles et fédérations patronales. Il faut y voir aussi une réaction à l'égard d'un dispositif relativement centralisé, cela même si tous les acteurs locaux et régionaux admettent assez volontiers la nécessité d'un contrôle et/ou d'une régulation d'un marché en réelle concurrence.

En ce qui concerne la qualité, elle constitue indéniablement un marqueur de différenciation pour les institutions qui en formalisent la démarche.

Pour les institutions tutélaires (au titre d'un contrôle réglementaire et/ou du financement de la formation), la qualité constitue tout à la fois un moyen de fédérer les acteurs et de légitimer les options poli-

tiques et stratégiques retenues pour le déploiement et le développement de l'alternance. On pense en premier lieu au dispositif de concertation conçu et animé sous l'égide de la Région. On pense aussi aux actions d'insertion et de professionnalisation engagées par la DRTEFP, en partenariat avec l'ANPE, l'AFPA, les organismes gestionnaires de l'assurance chômage, les partenaires sociaux, les branches professionnelles et les services ministériels déconcentrés en région. On pense encore aux axes de progrès et de formalisation de la qualité retenus par les services académiques.

Les chambres consulaires jouent sans doute davantage la carte de leurs ressortissants et adhérents en faisant valoir les particularismes sectoriels qu'elles représentent. Forces de proposition dans les différentes assemblées et réunions paritaires, elles contribuent aussi activement à relayer les programmes d'orientations définis au plan national et régional. Soulignons par exemple la contribution du MEDEF dans les initiatives tel que « opération cap sur l'avenir », « plates-formes régionales »...

Au demeurant, on notera que la majeure partie des projets liés à la Qualité de l'Alternance sont conçus et réalisés en partenariat institutionnel. Là encore, la planification et l'encadrement de l'État et de la Région sont de nature à encourager les initiatives. Il reste que le management continu de la qualité s'inscrit dans la durée et la continuité des programmes, au moins dans les grandes lignes et tant sur les plans politique, budgétaire que technique.

Un autre phénomène remarquable concerne l'apparition de structures transversales dans le dispositif de formation-emploi en alternance. La création du GIP Académique, dont « *la stratégie européenne constitue la toile de fond* », illustre parfaitement la volonté de certains acteurs de recourir à des groupements institutionnels propices à la mutualisation des ressources (budgétaires, techniques et humaines) et au management participatif de la qualité. Ces dispositifs d'échange et d'action concertés, ouverts à une grande diversité d'acteurs et à des problématiques liées à la formation, permettent notamment de mettre en perspective le développement de l'alternance avec d'autres projets et variables contextuelles telles que : la validation des acquis d'expérience, la dialectique formation continue/formation initiale et le développement de l'alternance dans le supérieur (Formasup), l'insertion et la veille sectorielle, le développement européen des échanges pédagogiques et professionnels.

II - LA QUALITÉ APPLIQUÉE À L'ALTERNANCE : ESSAI DE DÉFINITIONS

Appliquée à l'alternance, qu'est-ce que la qualité ? Qualité des contenus et structures pédagogiques, qualité des formateurs, qualité de l'insertion et de son suivi, qualité du lien entre contractants... ? Dans l'absolu, le Management Total de la Qualité (TQM) commanderait de considérer l'ensemble des variables qualitatives sans en exclure aucune. Toutefois, et particulièrement pour la qualité d'un service où prime la coproduction (« *servuction* »), il importe d'abord de s'entendre sur les conceptions et attendus de la Qualité vue par ses différents acteurs institutionnels.

La démarche qualité « transposée » à la formation en alternance mobilise nécessairement l'évaluation (au

sens de l'attribution d'une valeur). Celle-ci peut être envisagée au croisement de trois domaines (ou modèles) de référence : l'ingénierie de formation, l'économie de services, le système éducatif entendu comme modèle « endogène » (Voisin, 1996). Tandis que l'ingénierie de la formation veille surtout à la qualité du *chaînage entre fonctions*, l'économie de services insiste sur la *participation active du formé* à l'acte de coproduction de ce bien immatériel et non « stockable » que constitue la formation. Le modèle « endogène » sanctionne, quant à lui, le produit d'une histoire et de logiques internes (l'évaluation conçue par et pour l'éducation formelle) ; elle privilégie, de ce fait, la *négociation* entre une pluralité d'acteurs respectivement porteurs de *valeurs*.

Tous ces modèles sont diversement convoqués par les acteurs institutionnels de l'alternance qui en appellent tantôt au « maillage », tantôt à l'individualisation de la formation (et à la responsabilisation du formé). Il semblerait que tous contribuent à la négociation, c'est-à-dire à la recherche d'un compromis entre différentes valeurs de l'alternance : rentabilité, efficacité, pertinence.

1) LA RENTABILITÉ

La rentabilité de la formation en alternance désigne un retour sur investissement tel que peuvent l'attendre les financeurs, mais aussi les concepteurs et les « publics » de l'alternance (les formés comme les entreprises contractantes et/ou les employeurs potentiels). Cette rentabilité peut être envisagée d'un point de vue pécuniaire, en ce que la formation professionnelle est, par définition, coûteuse pour ceux qui ont en charge de la financer.

Ainsi le Conseil Régional décide-t-il des ouvertures et fermetures de sections ou des habilitations au regard des besoins d'emploi et de la concurrence géographique (les diagnostics territoriaux entrepris tant côté DFP que DFI ont cette vocation). Toute attribution (ouverture, habilitation) a des répercussions financières fortes pour le Conseil Régional. Et au titre de cette participation financière significative, il a aussi légitimité pour avoir des attendus en terme de Qualité.

Le financement de l'alternance, non réductible à la politique budgétaire mise en œuvre par l'État et la Région, mobilise une pluralité d'instances en charge de financer la formation et/ou d'en allouer les ressources. La gestion paritaire de l'alternance apparaît, de ce point de vue, relativement complexe :

« l'éclatement du système affecte les financeurs qui interviennent sur des financements séparés » [CFTC].

Quand certains dénoncent un manque de responsabilité collective et le parti-pris de l'entreprise dans la gestion de l'alternance, d'autres stigmatisent l'effet pervers d'une « précarisation de l'emploi » :

« nous souhaitons une industrie qui prenne en compte les besoins de la population. Sinon, ne va-t-on pas répondre au coup par coup en fonction des opportunités des entreprises, mais pour quel retour sur les populations ? [...] La représentation des salariés dans le système paritaire est perfectible et les fonds pourraient être gérés davantage dans l'intérêt des salariés [...]. On est pour l'alternance si elle rentre dans un projet global concerté sous la responsabilité du service public, sinon on entre dans la formation à la carte au gré des besoins » [CGT] ;

« aujourd'hui, sous des formes diverses de l'alternance, on a l'impression de former beaucoup, mais on assiste, avec la précarité de l'emploi, à un turn-over des jeunes formés et diplômés. Il y a, en fait, un gaspillage d'argent, d'énergie et d'hommes. Face à ceci, les entreprises évoquent le coût de la formation, mais elles ne voient pas ce qu'elle rapporte ». [CFE - CGC].

Outre la complexité relative du dispositif de financement, c'est surtout le « retour sur investissement » qui est mis en cause. Les centrales syndicales s'inquiètent notamment de l'utilisation des fonds publics et de ses répercussions sur l'emploi :

« il n'y a pas assez de contrôle de l'utilisation des fonds publics par rapport aux retombées sur l'emploi [...]. La Commission de contrôle des fonds publics qui avait été prévue par la loi de modernisation sociale a été supprimée [...]. On dit au Conseil Régional qu'il faut être plus exigeant avec la gestion des fonds publics en matière de création d'emplois, parce que sinon on va faire comme pour le textile et consommer énormément de fonds publics pour la formation... » [CGT].

Les fédérations patronales se montrent plus dubitatives encore sur un système de financement dont ils supportent le coût direct (taxe d'apprentissage) et indirect (charge économique et humaine de l'encadrement). En la matière, les exonérations inhérentes aux contrats d'alternance apparaissent très secondaires dans les motivations des PME. Elles ne suffiraient pas à compenser l'investissement consenti par les entreprises :

« si on rapporte les coûts au temps de présence et au coût de l'encadrement, on est bien au-dessous du SMIC ». Le calendrier de l'alternance (1 mois de formation versus 5 mois en entreprise ou 2 jours versus 5 jours) comme le poids économique et humain de l'encadrement relativisent un « retour sur investissement » très hypothétique. Le tutorat constitue une charge dans bon nombre de structures, en particulier lorsque leur effectif est modeste ». [CGPME].

Des évaluations ont été conduites, notamment par l'AGEFOS, à travers des enquêtes ponctuelles. Mais les entreprises sont aussi réticentes à l'idée de construire des dispositifs d'évaluation dont elles perçoivent mal les finalités et la rentabilité. Et celles qui sont menées portent moins sur les dispositifs et méthodes pédagogiques que sur la satisfaction déclarée des entreprises [cf. enquête CGPME]. Néanmoins, on pourrait penser que le problème réside davantage dans l'absence d'outils de mesure adéquats.

Pour autant, selon les acteurs, l'alternance constitue potentiellement une valeur ajoutée appréciable pour l'entreprise : en contribuant à l'acquisition de compétences chez l'apprenant, la PME gagne en réflexivité sur ses modes de production. Le transfert des savoirs et savoir-faire participerait ainsi d'un « re-engineering », voire d'un management continu de la qualité dans l'entreprise accueillante.

2) L'EFFICACITÉ

L'efficacité de l'alternance, entendue comme « capacité à produire des résultats », est envisagée et majoritairement défendue au double titre de l'acquisition des savoirs et de la professionnalisation (ou acquisition des compétences) :

« dans une formation en alternance, on « passe du concret à l'abstrait ». C'est-à-dire qu'on part de la pratique. Le concept de transmission des connaissances est ainsi remis en cause. On passe du savoir-faire au savoir. Ainsi, l'enjeu est de parvenir à motiver; à susciter l'intérêt d'un public en rupture avec le système classique. [...] La formation en alternance permet la confrontation ou la re-confrontation avec la situation concrète de travail. Cette confrontation permet l'acquisition d'expériences et de compétences particulières » [Conseil Régional].

La conception dite « inductive » de la formation en alternance est donc jugée particulièrement efficace pour un public « en rupture » avec le système d'enseignement classique.

Les représentants de plusieurs branches professionnelles, à l'exemple de la Fédération du Bâtiment, soulignent ainsi la nécessité pour l'apprenant d'accéder au terrain et d'y « faire ses classes », jusqu'à s'imprégner d'une culture professionnelle :

« l'alternance, dans le bâtiment, est une ancienne tradition. En effet, ce sont des métiers définis comme des métiers de « chantier ». L'exercice professionnel ne se fait qu'en chantier, sur un terrain réel [...]. La formation théorique ne permet pas de découvrir toutes les situations professionnelles [...], les apprenants ont besoin de découvrir le métier, mais également de s'intégrer dans une culture d'entreprise particulière, dans un milieu de travail qui semble proche, par certains côtés, du compagnonnage. [...] Parallèlement à une culture de la transmission, ce milieu professionnel développe donc une véritable culture de l'alternance » [Fédération du Bâtiment].

De sérieuses réserves sont toutefois formulées quant à l'articulation entre la formation théorique et l'apprentissage en situation professionnelle. Elles portent principalement sur une méconnaissance réciproque des formateurs et des professionnels.

D'autres critiques portent sur le niveau jugé trop souvent « insuffisant » ou « médiocre » des alternants, et notamment des apprentis.

Pour autant, le principe de l'alternance semble bien constituer un gage de professionnalisation efficace [MEDEF] ; la « manière douce » dont procède l'alternance en matière d'intégration professionnelle expliquant, pour beaucoup, l'attrait des contrats de qualification dans les PME :

« l'alternance constitue un bon moyen d'intégrer de manière « soft » des jeunes conciliant emploi et formation ». [CGPME].

Le Rectorat fait valoir le fait que les négociations avec les branches professionnelles comme avec les entreprises sont relativement consensuelles lorsqu'on envisage les compétences dans leur évolution, bien qu'il revienne à l'organisme de formation de rappeler à l'employeur le statut du jeune et la nécessité d'adapter ses exigences.

Il reste que l'efficacité pédagogique et professionnelle de l'alternance apparaît difficile à évaluer selon les seuls critères à orientation quantitative. Aussi, le Conseil Régional et le Rectorat privilégient-ils des pro-

cessus établis sur le « faire confiance aux politiques formatives des centres de formation et aux politiques de tutorat des entreprises » [Conseil Régional]. Cependant, l'idée est d'inventer un système d'accompagnement fondé sur le développement de la qualité ou de déployer les démarches initiées : la démarche qualité (DFP, DFI), les formations – accompagnements..., et pourquoi pas l'échange des bonnes pratiques...

« Nous suivons l'évolution du taux d'insertion et du taux de maintien (et parallèlement d'abandon en alternance). Il s'agit d'analyser les causes de ces abandons. Les indicateurs statistiques et qualitatifs sont extrêmement utiles. Chaque fois qu'on le peut, on essaie d'avoir un retour individuel sur les parcours, notamment en situation d'abandon » [Rectorat, SAIO].

Force est de constater que les moyens d'évaluation qualitative sont peu nombreux, exception faite des effectifs de formation et des taux de réussite enregistrés aux examens. De la même manière, le département Études, prospective et statistiques de la Direction Régionale du Travail et de l'Emploi propose une appréciation chiffrée de l'insertion professionnelle des alternants.

3) LA PERTINENCE

La pertinence désigne la « qualité de ce qui convient exactement à l'objet dont il s'agit ». Cette valeur n'en appelle donc pas tant à la performance de l'action éducative (au sens de la rentabilité et de son efficacité) qu'à son adéquation aux publics et au contexte dans lequel elle opère. Ainsi considérée, la qualité de l'alternance est rapportée à deux principales exigences : l'insertion professionnelle des jeunes (notamment ceux qui jusqu'alors se trouvaient en échec scolaire) d'une part, l'adaptation au milieu professionnel et ses logiques d'autre part.

La problématique de l'insertion - et plus globalement de la socialisation - est très largement invoquée pour défendre la qualité de l'alternance. Les syndicats de salariés, au même titre que les pouvoirs publics, entendent soutenir un projet de société dans lequel les jeunes peuvent trouver (ou retrouver) le chemin de la formation et de l'emploi :

« ce sont les personnes ayant eu des difficultés scolaires qui doivent être prioritaires pour suivre ces formations. Si on a signé cet accord sur les SIVP, c'était pour les jeunes non qualifiés qui avaient des difficultés à s'insérer [...]. Il s'agit de défendre les intérêts matériels et moraux des salariés et futurs salariés ». [FO].

Cette conception humaniste de l'alternance vise à « rompre avec une culture de l'échec », à « déconstruire-reconstruire des représentations » avant même de former à un métier :

« une grande partie des actions de la Mission Générale d'Insertion concerne des jeunes qui ont décroché ou sont arrivés en bout de cycle sans solution immédiate. Une grande partie des actions concerne les Cycles de l'Insertion Professionnelle par Alternance (CIPA) dont les principaux débouchés correspondent soit à un retour en formation initiale (CAP, voire BEP), soit à un contrat d'apprentissage (pour la moitié d'entre eux) » [Inspection d'Académie, SAIO].

Mais l'alternance, en ce qu'elle permettrait de répondre aux attentes et aux besoins des jeunes, ne doit pas être strictement assimilée à une entreprise de « sauvetage », comme pourrait le laisser croire la dénomination de certains programmes d'orientation et d'insertion (cf. le programme « Démission impossible » mis en œuvre dans le Pas-de-Calais). L'alternance constitue d'abord - et peut-être surtout - une réponse à la demande grandissante des jeunes en quête de formations finalisées et, pour tout dire, assorties d'un contrat de travail. Encore faut-il veiller à encadrer et à accompagner les candidats à l'alternance (comme dans tout autre dispositif de formation) dans la construction d'un projet personnel et professionnel, au risque sinon de transformer les centres de formation en « miroirs aux alouettes ». Du « métier de rêve » au marché de l'emploi... l'alternance peut aussi conduire à de sérieuses désillusions :

« il y a un certain nombre de métiers pour lesquels l'écart entre les attendus professionnels (de l'apprenant) et la réalité de l'emploi est extrême. Si vous comparez les « métiers qui font rêver » et les offres d'emploi, on observe par exemple un groupe de jeunes filles qui sont formées aux métiers de la vente en se destinant au métier de vendeuse dans le textile l'habillement. Or, certaines offres d'emploi dans les métiers de la vente ne trouvent pas de candidats. Pourquoi ? Parce que les jeunes filles en question se sont formées aux métiers de la vente en raison de la mode. Elles auraient voulu être styliste (une filière extrêmement sélective). À défaut, elles voudraient vendre des vêtements. Or, ce n'est précisément pas le type de commerce où les offres d'emploi sont les plus nombreuses, contrairement à la vente de produits frais. Cette situation est typique du décalage entre les métiers qui font rêver les jeunes et la réalité qui n'attire pas. On observe des phénomènes analogues dans d'autres secteurs d'activité » [CRCI].

De fait, la formation en alternance (jusque dans le maintien de certains programmes de formation) apparaît extrêmement tributaire de l'évolution sectorielle des offres d'emploi et des logiques entrepreneuriales :

« il y a des métiers où les entreprises sont en pénurie de salariés et d'apprentis (bâtellerie, bâtiment, métallurgie, agroalimentaire...) car les conditions de travail sont réputées dures, les salaires parfois peu élevés. Les ASSEDIC Nord - Pas de Calais ont fait une enquête en 2005 sur le type de profils à embaucher. C'est une enquête à court terme, les contrats de qualification peuvent y répondre. Mais l'apprentissage, la formation initiale doivent aussi répondre à des problèmes posés à long terme ». [CFDT].

Comprenons que la pertinence de la formation n'exige pas de soumettre l'alternance aux seules opportunités du marché du travail ou aux convenances des employeurs. Si tel était le cas, les centres de formation n'auraient guère d'autre choix que de réserver leurs programmes aux apprentis de la restauration ou du bâtiment. Il n'en est rien, et le réalisme économique n'interdit pas de garantir une pluralité de projets et de parcours de formation-emploi.

Quand le pragmatisme professionnel le dispute au développement personnel des formés, le compromis est à rechercher dans la rencontre des logiques d'apprenants et d'employeurs, en veillant à respecter un principe de « non-contradiction » entre la pédagogie et la pratique professionnelle.

De nombreux interlocuteurs institutionnels, en particulier les chambres consulaires et fédérations patronales, appellent aussi à l'adaptation des temps de formation aux rythmes économiques des entrepri-

ses. Sans porter atteinte aux contenus pédagogiques, c'est ici le format (et notamment le calendrier) de l'alternance qui est, peut-être, à reconsidérer :

« c'est évidemment un peu compliqué à faire car le système de l'apprentissage est très formalisé. Des résistances existent, notamment parce que les formations sont financées à l'heure et que les centres de formation ne peuvent accepter facilement de perdre leurs prérogatives [...]. Les formes d'alternance, au moins dans l'organisation temporelle, ne sont pas les mêmes. Les conditions de mise au travail ne sont pas les mêmes : vous ne pouvez pas organiser l'alternance intelligente pour la formation au métier de vendeur sans tenir compte du secteur d'activité de la vente ». [CRCI].

La démarche qualité participe ainsi d'une négociation ; une négociation d'autant plus impérieuse et délicate que l'alternance est très directement tributaire de l'environnement économique et professionnel dans lequel elle opère. L'entreprise, coproductrice de l'alternance, intervient (simultanément ou non) comme formatrice, cliente et/ou prescriptrice. Ces différentes postures lui valent la plus grande attention des acteurs institutionnels toujours sensibles à la problématique de l'insertion professionnelle. Pour autant, on observe un changement notable du rôle assigné à l'entreprise. Longtemps assimilée à un client (au sens où l'entreprise peut puiser dans l'alternance de nouvelles ressources humaines), l'entreprise est aujourd'hui davantage sollicitée à titre de partenaire, avec ce que cela suppose d'engagement dans la construction et le suivi du processus de formation.

III - LES ATTENDUS DE L'ALTERNANCE : AXES DE PROGRÈS ET DÉMARCHE QUALITÉ

Dans la plupart des témoignages institutionnels recueillis, l'accent est mis sur la négociation et la transaction. Tel est le sens de la démarche qualité, laquelle ne consiste pas à stigmatiser les responsabilités de chaque partie prenante, mais à définir et mettre en œuvre collectivement les stratégies et moyens d'un perfectionnement du dispositif de formation en alternance ; cela même s'il convient de rester modeste devant l'ampleur du chantier. « Sans doute les espoirs que l'on peut placer dans le développement des démarches qualité ne doivent-ils pas déboucher sur une illusion un peu naïve que l'on pourrait tout piloter, tout mettre sous contrôle. Le « droit à l'erreur », l'acceptation du « non-prévu » sont des marges de liberté indispensables » (Voisin, 1996).

« Il s'agit de rappeler non pas ce que pourrait être une alternance « idéale » ou « parfaite » qui n'existera jamais car seulement illusoire, mais d'affirmer des conceptions fondamentales utiles pour donner sens à la fois aux modes d'interventions politiques par les impulsions données, et à la conception des dispositifs par les acteurs de terrain, concepteurs et formateurs ». [Conseil Régional].

« Pour moi, la qualité est d'abord une garantie « a minima ». En somme, je garantis un contenu : un accueil, un encadrement. C'est une obligation de moyen dont on sait, par avance, qu'on peut en attendre plus ». [Rectorat].

Aux premiers éléments de diagnostic succèdent les préconisations des acteurs. Et si quelques revendications partisans émaillent encore certains discours, l'analyse thématique de nos entretiens montre que les instances institutionnelles s'accordent sur plusieurs axes de progrès dont certains constituent déjà l'ossature d'une politique régionale.

1) L'ORIENTATION

Si la démarche qualité consiste bien à envisager l'alternance en termes de développement personnel et d'insertion professionnelle, il convient d'abord d'insister sur le processus « amont » (les qualificateurs diraient le « parcours client ») dans l'ingénierie de formation.

La question de l'orientation apparaît centrale en ce qu'elle détermine pour une bonne part la rentabilité, l'efficacité et la pertinence du service pour l'ensemble des acteurs qui le coproduisent. Penser (ou repenser) l'orientation, c'est prévenir l'éventuelle désillusion de l'apprenant et donc en éviter l'échec potentiel. C'est aussi contrôler, sinon éviter, une très forte instabilité des « papillons » de l'alternance ; ceux-là même qui, pris dans une sorte d'errance professionnelle, multiplient les tentatives et les ruptures de contrats. Penser l'orientation, c'est aussi être à l'écoute de l'activité économique et des cultures professionnelles pour mieux sensibiliser les jeunes et leur permettre de construire un projet personnel et professionnel suffisamment abouti et motivé. Il est fait état d'expérimentations réussies en la matière, telle que celle relatée par l'UPAR concernant la création d'un centre d'aide à la décision :

« des personnes rencontrent et auditionnent les jeunes pour valider leur projet... On a beaucoup moins de ruptures de contrats ». [UPAR].

Et quand bien même s'agit-il d'auto-promotion, les branches professionnelles participent également à l'effort d'orientation. Conscientes, pour certaines, d'un déficit d'image et de candidats à l'embauche, elles en viennent à développer une communication institutionnelle à travers laquelle le métier se donne à voir et à comprendre :

« le but est d'« attirer » les jeunes vers les métiers du bâtiment. Pour cela, des actions et des outils de communication sont déployés à destination des collèges, dans lesquels des entrepreneurs viennent présenter leurs métiers. La difficulté de ces actions réside dans le fait que ces jeunes apprenants sont parfois peu intéressés par les notions de projet professionnel, de carrière, d'avenir professionnel. Il est donc important de travailler autour de leurs centres d'intérêt : le contact avec le réel, la découverte et le choix par rapport aux métiers... Pour cela, on met en avant les valeurs développées dans un corps de métier comme le bâtiment : culture de la vie en collectivité, respect du travail, solidarité, autonomie, sécurité... des termes et des valeurs qui ont plus de résonance pour les publics visés ». [Fédération du Bâtiment].

2) L'INDIVIDUALISATION ET L'ENCADREMENT DE L'ALTERNANT

La recherche de flexibilité et d'adéquation aux besoins conjoints de l'alternant et de l'entreprise motive particulièrement la réflexion des institutionnels sur l'*individualisation* des parcours de formation. Le GIP Académique rappelle notamment la très forte demande des PME-PMI sur cette flexibilité des parcours et insiste sur l'utilité d'une formalisation précise.

Cette stratégie d'individualisation est également préconisée par le Conseil Régional selon lequel le concept d'*itinéraire* devrait avantageusement remplacer celui de « trajectoire » :

« en cela, la formation en alternance tendrait à devenir quasi-systématiquement une construction spécifique adaptée. Elle pourrait être conçue par la mise en œuvre d'une ingénierie de la conception s'adaptant en permanence aux différentes dimensions personnelles, culturelles, professionnelles et sociales. Il conviendrait dès lors de penser des dispositifs ouverts, souples, adaptables et autorisant des usages singuliers tant dans les modalités pédagogiques que dans les savoirs à acquérir et surtout à produire » [DFP] ;

« compte tenu de la diversité des publics en formation, il y aurait lieu de penser à mettre en œuvre une pédagogie différenciée. La Centrale estime intéressant le travail fait sur les démarches d'individualisation ». [CFTC].

Les mêmes instances sont toutefois conscientes des difficultés techniques, financières et humaines inhérentes à un tel projet. Pour certains organismes de formation, les difficultés de l'individualisation résident dans le fragile équilibre entre dépenses et recettes.

Écoute, dialogue, prise en compte des attentes dans une approche pédagogique « différenciée » de l'alternance... : l'individualisation ne se résume cependant pas à l'empathie manifestée dans l'accompagnement humain des candidats à l'alternance. Il convient également d'améliorer sensiblement la « qualité de vie » des apprenants (en particulier dans l'apprentissage), depuis l'accueil jusqu'à l'équipement matériel et le suivi des apprenants :

« l'aide au premier équipement des apprentis (CAP, BEP) est souhaitable car c'est une dépense trop importante pour les familles [...]. Un travail approfondi est à mener sur l'aide au déplacement et l'aide à la restauration, sur le logement des apprentis et leur rémunération (la loi attribue un pourcentage du SMIC en fonction de l'âge et de l'année d'études) [...]. Enfin, tout jeune qui arrive avec un contrat de travail devrait pouvoir trouver un CFA pour l'accueillir. Le Conseil Régional aimerait voir évoluer les mentalités sur ces dimensions. ». [Conseil Régional] (Propos en convergence avec ceux de la Chambre Régionale d'Agriculture).

3) LE TUTORAT

Le tutorat constitue indéniablement la pierre angulaire de la démarche qualité, telle qu'elle semble se préciser dans la politique régionale de l'alternance (cf. infra « modes de déploiement et de redéploiement dans les territoires »). Véritable *leitmotiv*, le tutorat est également l'axe de progrès prioritaire d'un dispositif en quête de médiation. Le tuteur, sorte de « marginal-sécant » du système d'alternance, est considéré unanimement comme la figure emblématique du dialogue entre le centre de formation, l'alternant et l'entreprise.

Or, cette médiation est perfectible, tant du point de vue de l'accueil que de l'encadrement et du suivi dont devrait bénéficier l'apprenant en situation d'exercice professionnel. Des disparités existent, bien sûr, entre les entreprises : tandis que les plus grandes consentent assez volontiers à jouer leur rôle d'entreprise formatrice en veillant à l'encadrement de leurs apprentis, les TPME manifestent de leur difficulté à « démobiler » un personnel déjà trop restreint.

« À ce sujet, il est important de se rendre compte que le secteur du bâtiment est un secteur de petites entreprises. Cela peut être un handicap par rapport à l'idée d'investissement de l'entreprise dans la formation de ses tuteurs. En effet, dans une entreprise de 4 ou 5 personnes, il peut être très handicapant d'envoyer un employé en formation. Cela ferait perdre à l'entreprise 25 % de son personnel, ce qui poserait des problèmes au niveau de la production. Il semble donc nécessaire d'adapter les rythmes de formation aux rythmes et aux contextes propres à chaque entreprise ». [Fédération du Bâtiment].

Conseil Régional, DRTEFP, Rectorat, chambres consulaires... Les appels au dialogue et les campagnes de sensibilisation au tutorat et à sa formation se multiplient, visant par la même à responsabiliser davantage les entreprises et à les associer plus étroitement à la qualité de l'alternance :

« on a le devoir d'accompagner un maximum d'entreprises dans la prise en compte du tutorat » [CRCI] ;

« le jour où les entreprises auront compris que le fait d'avoir des tuteurs ne relève pas d'une bonne action, mais constitue un investissement (au même titre que de faire de la publicité ou de former l'encadrement), on aura gagné. C'est très exactement ce qui est en train de se passer dans l'expérience de Formatech » [Rectorat].

Il reste que, sauf à définir formellement et, le cas échéant, sanctionner les manquements à l'engagement contractuel d'un encadrement par l'entreprise, la qualité du tutorat ne se décrète pas. Et les leviers d'action à l'écart des entreprises sont, comparativement au cahier des charges dont dépend le re-conventionnement des centres de formation, à imaginer, à négocier, à animer... Aussi convient-il non seulement de sensibiliser et de former les tuteurs, mais également d'encourager (la Délégation à l'Apprentissage évoque le versement par la Région de primes aux entreprises) un tutorat effectif et de parer, par des incursions plus fréquentes des formateurs dans l'entreprise et des outils de suivi plus pertinents, à ses éventuelles défaillances.

4) FORMALISATION VERSUS FORMALISME : POUR UNE RATIONALISATION DYNAMIQUE DE L'ALTERNANCE

À l'image des manuels qualité et autres « fiches de transmission » utilisés par les entreprises dans leurs démarches de certification, le recours à des instruments de contrôle et de suivi du processus de formation en alternance semble, pour certains acteurs, plus que jamais à l'ordre du jour. On parle alors de « *rationalisation dynamique* » du processus et de « *traçabilité* » des parcours en alternance afin d'en faciliter l'observation conjointe par les formateurs et les tuteurs, faisant remarquer que la qualité est d'abord la qualité du contrat pédagogique ajoutée d'une formalisation des responsabilités contractuelles.

Sur ce point, le Conseil Régional (DFP) préconise notamment une formalisation souple autour de trois processus majeurs : la contractualisation (ou comment définir les intentions, les ambitions et les engagements respectifs des contractants), le « cahier de projet » (ou comment s'accorder sur des moyens et des initiatives modélisées et stratégiquement recevables), la mutualisation des ressources et la valorisation des résultats (au-delà des seuls comptes à rendre).

Utile, sinon nécessaire, cette formalisation du processus de formation en alternance ne vaut en effet que dans la limite d'une amélioration effective du suivi. Il convient donc d'éviter tout formalisme excessif générateur de « pesanteurs » bureaucratiques contraires au dialogue et à l'engagement responsable de chaque partie prenante.

Par extension, il convient de prévenir toute dérive rationaliste tendant à transposer très artificiellement une qualité d'inspiration industrielle au champ de la formation ; cela même si, compétitivité oblige, la tentation est grande pour chaque centre de formation de se distinguer sur un marché extrêmement concurrentiel par la référence à des certifications.

On préférera sans doute l'option retenue par le Conseil Régional qui, sous la forme d'un « contrat de progrès », permet à chaque participant d'avancer en continu et à son rythme sur la voie de la qualité.

CHAPITRE III :

MODES DE DÉPLOIEMENT ET DE REDÉPLOIEMENT DANS LES TERRITOIRES

(Chapitre coordonné par Jean-Noël Demol et Pascal Roquet)

Nous tenterons de repérer, dans les discours des acteurs, les thématiques relatives aux implications des conceptions mais aussi des pratiques de l'alternance depuis 10 ans dans le Nord - Pas de Calais. Si les conceptions, les positions divergent au sein de logiques d'acteurs aux intérêts différenciés, il n'en demeure pas moins que les instances régionales, les représentants de l'État, les organismes consulaires, les représentants des professionnels, les syndicats de salariés, ont depuis les années 1986-1987 participé en commun au développement de l'alternance sur des dimensions institutionnelle, organisationnelle et opérationnelle. Si les liens avec les politiques et instances nationales se perçoivent dans les positionnements respectifs, les connaissances mutuelles des acteurs depuis plus d'une décennies et leurs pratiques de négociation favorisent des échanges de points de vue, et parfois même des partages, qui ne gommant pas pour autant les différences existantes entre eux. Dans un premier temps, nous regrouperons deux axes de déploiement retenus, proposés par l'ensemble des acteurs susceptibles de marquer des synergies existantes ou d'être développées dans un proche avenir. Dans un second temps, nous marquerons davantage les perspectives d'interventions souhaitées par les acteurs.

I - L'ALTERNANCE : CONSTRUIRE À CHAQUE INSTANT, ÊTRE AU PLUS PRÈS DES ACTEURS ET DES TERRITOIRES

L'alternance fait partie d'une réflexion générale de la relation formation/emploi, d'articulations réelles ou souhaitées entre univers éducatif et univers productif au sens large, d'une institutionnalisation qui s'est appuyée et développée sur le modèle de l'apprentissage, qui parfois s'en sépare. Autour de cette trame, de ce cadre général, les acteurs institutionnels mobilisent des représentations, des constructions qui comportent de « fortes doses d'interprétation » liées largement aux modèles culturels et socioprofessionnels présents chez les individus et aux lectures plurielles des réalités régionales, locales. **L'alternance, c'est d'abord un travail de partenariat qui s'effectue sur plusieurs formes de territoires.** Comment se conçoit ce partenariat, sur quels modes de construction repose-t-il, sur quels territoires se définit-il ? Ce premier axe essentiel pour comprendre la nature même de l'alternance s'inscrit dans des cadres, des objectifs de politiques de formation et d'emploi plus ou moins explicites ancrés aux besoins socio-économiques régionaux (deuxième axe). Enfin, le troisième axe relève de la mise en place de dispositifs organisationnels opérationnels, comme la formation des tuteurs, qui constituent des possibilités de redéploiement de la qualité de l'alternance.

1) DES PARTENAIRES : POUR QUOI FAIRE ?

L'organisme de formation, l'entreprise et le salarié se trouvent partenaires de fait dans la situation de formation en alternance. C'est bien la recherche d'une action de formation commune et concertée qui est à la base du contrat d'apprentissage ou du contrat de qualification ou encore d'une formation réalisée en véritable situation d'alternance. Cette modalité spécifique se heurte à des frictions : comment à la fois

définir des besoins de formation et construire des compétences en situation de travail ? À une conception qui vise la satisfaction des besoins de l'entreprise (MEDEF, branches professionnelles), et par conséquent d'une alternance construite sur le rythme économique de l'entreprise, répond une conception plus interactive (Rectorat, syndicats) où l'individu se trouve porteur d'un projet de formation, d'un projet professionnel, garant d'une intégration professionnelle réussie. **Cette recherche de proximité entre deux formes de logique** se traduit par des formes de partenariat qui touchent les modes de collaboration entre organismes de formation et entreprises, les missions des services publics, la formation des tuteurs et le positionnement de l'alternance par rapport à la formation initiale et à la formation continue.

Les modes de collaboration sont évoqués davantage sous la forme de rhétoriques que d'actions réellement engagées. S'il existe une continuité historique dans la pratique de l'alternance dans le Nord - Pas de Calais, les cadres référents cités (politiques de la région, création d'instances de concertation...) ne sont qu'effleurés dans la mémoire collective des acteurs. Négociations, démarche qualité, protocoles de formation sont valorisés, aussi restés quelquefois méconnus par les partenaires extérieurs (la démarche qualité initiée par la Chambre Régionale des Métiers...), mais ont été autant d'occasions d'un travail collectif entamé productif, qui ne s'est pas toujours traduit par des collaborations pérennisées. Le partenariat s'affiche par l'activation de réseaux pour les branches professionnelles, les négociations collectives pour les partenaires sociaux ou encore par des pilotages de projets dans le cadre des politiques régionales. **La formation des tuteurs, la formation des maîtres d'apprentissage ou encore la mise en place de politiques d'accompagnement sont des sujets d'actualité qui mobilisent l'ensemble des interviewés.** Elles semblent être la clé de voûte d'un rapprochement entre partenaires au-delà des divergences d'appréciations sur les objectifs recherchés.

2) LA RÉGION : UN CADRAGE SPÉCIFIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE DISPOSITIFS SOUPLES

Le développement de l'alternance se rattache à la fois à une vision politique, stratégique et financière. Cible des dispositifs : les jeunes en voie d'insertion professionnelle et les adultes en reconversion professionnelle. Pour l'ensemble des acteurs, **la formation par alternance ne peut se concevoir comme un ensemble de dispositifs programmés, avec des cahiers des charges standardisés, mais plutôt comme une méthodologie définie par des réponses globales à initier en réponse aux besoins des publics spécifiques (jeunes en difficultés scolaires, adultes en formation...) et aux spécificités des contextes professionnels (artisanat, PME-PMI...).** Recherche de souplesse dans les temporalités (rythme scolaire/rythme productif), individualisation des itinéraires de formation : la volonté est de pouvoir penser des dispositifs ouverts, souples, adaptables, autorisant des usages singuliers tant dans les pratiques pédagogiques que dans la production des savoirs. Cette malléabilité se heurte aux cadres réglementaires (statut et financement de l'apprentissage, séparation formation initiale/formation continue...), à l'absence de « transférabilité » des outils d'ingénierie pédagogique ou autres, entre secteurs ou branches professionnelles ou encore entre Éducation Nationale et organismes professionnels. **De ce constat naissent des volontés pour développer de nouvelles synergies sur les politiques et pratiques d'accompagnement nécessaires au développement de la qualité de l'alternance.** Ce redéploiement pourrait s'effectuer sur deux axes : l'individualisation des parcours de for-

mation des apprenants d'une part, la création de formes d'ingénierie d'accompagnement d'autre part. L'individualisation, déjà en pratique dans un certain nombre d'organismes de formation, renvoie à l'accueil, l'écoute, la conception et la construction, et enfin le suivi des parcours personnalisés de formation. De nouvelles compétences de l'accompagnant formateur se développent face aux mises en situations professionnelles des stagiaires, aux échanges avec les tuteurs d'entreprises, aux montages de partenariats en lien avec les acteurs professionnels, à la formalisation de projets individuels de formation, au suivi de l'activité professionnelle de l'apprenant et à l'évaluation de l'ensemble de ces processus. Si toutes les institutions n'énumèrent pas toutes ces étapes, elles se sensibilisent et se reconnaissent sur plusieurs dimensions. Les responsables des instances régionales, conscients de ces préoccupations, envisagent de penser à « ces cadres régionaux » à partir de trois niveaux d'intervention : le pilotage et le cadrage des finalités autour des intentions entre les différentes institutions porteuses de la formation en alternance ; le sens à donner à l'organisation de la formation, c'est-à-dire les modélisations et les formes à donner aux dispositifs pour développer des parcours de formation ouverts et adaptables ; enfin une dimension plus pédagogique, pour susciter et accompagner les modes pédagogiques innovants ou encore aider au traitement de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Dans ce sens, trois modalités sont proposées par les acteurs régionaux : la contractualisation, le cahier de « projet », l'accompagnement et le transfert de ce qui est concevable et applicable. Ces orientations vont dans le sens des préoccupations des acteurs syndicaux, professionnels ou des organismes consulaires, qui s'interrogent plus sur les modalités concrètes d'opérationnalisation. Ce qui se traduit par des propositions diverses :

- la création de centres de ressources pédagogiques favorisant la création de parcours autonomes de formation,
- la mise en place de réseaux de professionnels formateurs réactivant de nouvelles formes de compagnonnage,
- le développement d'axes de progrès à partir d'une démarche qualité,
- le développement de processus d'évaluation,
- la création de dispositifs d'aide pour l'accueil et l'orientation des jeunes ou de centres d'aide à la décision,
- la question du transfert des savoirs entre anciennes et nouvelles générations,
- l'ouverture d'une cellule regroupant professionnels et organismes de formation pour favoriser la recherche d'entreprises par les jeunes,
- la construction de partenariats dans le cadre des comités de bassins d'emploi,
- et enfin la conception d'une politique publique qui aide les acteurs à penser et à agir en terme de réseau...

Cette diversité des demandes se rattache à une volonté affichée de partenariat dans le cadre d'un pilotage souple régional par la création de diverses formes d'accompagnement. Si l'enjeu est de réussir un processus d'insertion professionnelle de l'apprenant, les modalités d'accompagnement restent peu explicites, peu développées. Qui accompagne qui ? Par quels processus ? Ces questions semblent peu débattues chez nos interlocuteurs, à l'exception du Rectorat qui a développé un outillage méthodologique et technique, mais qui n'a pu être discuté et testé à plus grande échelle sur des opérations partenariales. L'accompagnement de l'apprenant, des formateurs, des institutions : tout ceci est évoqué sans réel contenu ni méthodologie, ni évaluation qualitative.

Néanmoins ce vide relatif ne doit pas masquer un axe fort de réflexion : la formation des tuteurs. Seule, elle ne pourrait suffire à la couverture des trois modalités citées plus haut.

3) LE RÔLE ET LA FORMATION DES TUTEURS : UN AXE DE DÉVELOPPEMENT

Une grande majorité de nos interlocuteurs préconise des actions de formation pour les tuteurs d'entreprises ou encore les maîtres d'apprentissage. **Ces tuteurs sont désignés comme des acteurs pivots des collaborations entre univers éducatif et univers productif, entre organismes de formation et entreprises.** Partenaires privilégiés, ils participent en quelque sorte aux « collaborations rapprochées », au développement de proximités au sein de territoires limités tels que les bassins d'emploi. Ce souci de rapprochement s'explique par le repérage des enjeux propres à chaque acteur de l'alternance (entreprise, organisme de formation, apprenant). On croise la logique économique et la logique éducative par la mobilisation du tutorat d'entreprise. Pour les entreprises artisanales ou les PME, la formation du tuteur peut se transformer en investissement qui peut être amorti rapidement. Le tutorat, qui joue une fonction de socialisation et d'intégration professionnelle pour le jeune qui démarre dans un emploi, un métier, participe à la consolidation d'une « professionnalité ». Stabilisation des processus d'insertion, reconnaissance du milieu professionnel dans le mode de formation : l'investissement consenti ne peut avoir que des effets positifs à moyen et long terme. **On ne trouve pas alors de véritable différenciation entre le rôle du maître d'apprentissage et celui du tuteur professionnel.** Détenteurs de la mémoire et des savoir-faire de l'entreprise, ces tuteurs légitiment l'alternance par un accompagnement individualisé des apprentis, des stagiaires ou encore des étudiants en formation. **Cet accompagnement garantit ce que certains décrivent comme « la stratégie du gagnant/gagnant » à la fois pour l'entreprise et pour le jeune concerné, chacun retrouvant son investissement initial.** Dans cette optique d'insertion professionnelle, l'apprentissage sur le lieu de travail est typique d'un mode de production où prédominent l'artisanat, les corporations de métiers, où la relation de travail n'est pas exclusivement définie en termes marchands mais s'inscrit dans une communauté professionnelle, sociale. Pour le second acteur concerné, l'organisme de formation (CFA, écoles professionnelles, universités...), la qualité du tutorat professionnel est source de construction, consolidation et reconnaissance des formes de validité des savoirs enseignés. **Cet espace tutorial** assure le lien des échanges de savoirs, et peut, sous certaines conditions, participer à la co-construction des savoirs professionnels (liens traditionnels entre théorie et pratique). On dépasse le cadre du débat contradictoire entre l'acquisition de la qualification par la certification scolaire et la production de la compétence par la socialisation professionnelle.

Les représentations traditionnelles de la division des savoirs et de leur hiérarchisation doivent être dépassées par des liens de collaboration efficaces tels que le tutorat. Enfin pour le troisième acteur, l'apprenant, l'enjeu est de taille : comment à la fois construire son projet social et professionnel, réussir son cursus de formation, démarrer sa vie active et parfois envisager une carrière professionnelle ? Ne pas se retrouver seul face à ces questions, donc la nécessité de trouver un tutorat présent, informé, producteur de sens, reste primordial pour la qualité de la formation. Est-ce la figure du compagnon qui transparait ? Ou celle de l'accompagnant ? Les avis sont partagés et reflètent la diversité des modèles culturels véhiculée par

les institutions rencontrées. Les tuteurs constituent des cadres référents identifiables, vecteurs d'un apprentissage professionnel réussi.

Le rôle des tuteurs constitue un axe primordial nécessitant un développement de leur formation. Les modalités de cette formation sont peu abordées, les former à quoi ? Pour qui ? Avec qui ? Certainement à les sensibiliser aux dispositifs de formation, **mais au-delà de cette perspective, les enjeux sont tels qu'une démarche de réflexion doit être entamée dans un proche avenir.**

II - L'ALTERNANCE : DES NIVEAUX D'INTERVENTION DIFFÉRENCIÉS

Au-delà des axes de déploiement repérés, les acteurs interviewés pensent l'alternance dans différentes dimensions que nous regroupons en quatre niveaux : législatif, institutionnel et organisationnel, social et économique, actoriel et pédagogique. Les points de vue convergents et parfois divergents des acteurs se retrouvent dans le contenu de ces dimensions, ce qui peut ouvrir une piste de travail. Enfin, les axes sont complémentaires. Ils forment un ensemble et de ce fait, ils méritent tous une réflexion en vue de projets à initier.

1) LE CADRE LÉGISLATIF

La rigidité et parfois la complexité du cadre actuel sont soulignées par un bon nombre d'acteurs. Le statut de salarié attribué à l'apprenant est central pour la légitimité des dispositifs d'alternance, « ce nouveau statut du salariat » (argument développé par les instances syndicales) nécessite des réaménagements en termes de salaire, de situation, de reconnaissance dans l'entreprise. Sur ce point, précisons que la reconnaissance n'est pas seulement affaire de rétribution. Elle commence par l'affectation à la réalisation de travaux variés et à responsabilité progressive, à parité égale avec les salariés de l'entreprise. On échappe ainsi à la reproduction de travaux à faible mobilisation de compétences. Si les contrats de qualification et d'apprentissage sont utilisés, les contrats d'orientation ne bénéficient pas du même intérêt. Un assouplissement des cadres juridiques actuels serait vivement souhaité sur au moins deux aspects : la flexibilité de la construction des rythmes d'alternance, afin de mieux tenir compte des contextes professionnels. Certains secteurs professionnels connaissent une hyper-activité ou une sous-activité selon les périodes de l'année, en tenir compte dans la construction d'un planning annuel serait un indicateur de rapprochement centre de formation/entreprise. Au-delà de cet aspect, l'occasion est offerte au jeune en formation de découvrir les exigences professionnelles en vraie grandeur, d'en faire un moyen de formation et de tester son choix professionnel, à condition que la réflexion tant sur les terrains professionnels que scolaires, les stimule. L'assouplissement concerne également le rapprochement avec les législations voisines dans le cadre européen (à l'heure actuelle un apprenti ne peut pas souscrire un contrat d'apprentissage avec un employeur hors du cadre national). À défaut d'une évolution législative au plan national dans un bref délai, la réflexion est ouverte afin de permettre à un apprenti de réaliser une expérience profession-

nelle (ne serait-ce que brève) dans une entreprise d'une région frontalière. On ne saurait qu'encourager toute initiative dans ce sens, à l'heure de l'Europe, au moment où la mobilité géographique et culturelle est à la fois un gage de formation ouverte et d'atout à l'insertion socioprofessionnelle¹. Enfin, le développement de la validation des acquis de l'expérience participe à la production et à la reconnaissance des compétences professionnelles et relance le débat sur l'entreprise formatrice. Le rôle formateur de l'entreprise est acquis. Reste à savoir comment il peut être explicité, formalisé selon des modalités spécifiques au lieu et contenu de formation ; comment il intervient à parité avec le centre de formation dans l'attribution des qualifications professionnelles.

2) LE CADRE INSTITUTIONNEL ET ORGANISATIONNEL

Lié au contexte législatif, il recouvre les modalités d'appropriation et d'application des règles et des cadres par l'ensemble des acteurs. Le croisement des niveaux nationaux et locaux est préconisé : comment rapprocher politiques de branches professionnelles et positionnements régionaux et parfois locaux ? Par ailleurs si la référence de l'alternance reste la formation par apprentissage, certains interlocuteurs insistent pour différencier ces deux modes de formations : l'alternance relevant de la formation continue, notamment au niveau financier, et l'apprentissage de la formation initiale. Cette distinction institutionnelle peut se ressentir dans les approches sur les modes de déploiement. Si les CFA sont les centres opérationnels de l'apprentissage, les acteurs opérationnels de l'alternance sont de nature plus diverse, ce qui nécessite des interventions plus élargies sur un territoire tel qu'un bassin d'emploi. Autre thème récurrent : le rapprochement entre l'entreprise et l'organisme de formation. Le partenariat et le tutorat sont les deux pierres angulaires de cette thématique (cf. première partie), mais il faut certainement susciter, développer par des pratiques innovantes, la modélisation, l'individualisation des parcours de formation des apprenants (rapprochement Éducation Nationale/organisations professionnelles). Cette piste de déploiement nécessiterait au-delà des échanges d'informations, de réelles opérations concrètes de communication, de transfert de connaissances entre sphère éducative et sphère productive. Chacune gardant sa logique, de production pour l'entreprise et de formation pour le centre de formation, la question est de savoir comment les rendre complémentaires. Ce travail commun va bien au-delà d'opérations administratives ponctuelles et pour envisager une véritable co-opération², autour de sujets comme la compréhension des attentes réciproques entreprises-centres de formation, les finalités de la formation et leur traduction en projets concrets, les compétences développées ici ou là, ou à actualiser au regard des évolutions des métiers et des contextes, les modalités de régulation de la formation visant à veiller à sa qualité et à l'efficacité du partenariat, les modalités de co-opérations tant en formation des apprentis que des personnels formateurs, l'implication réciproque des partenaires de formation dans l'évaluation des progressions et dans l'attribution des diplômes. La recherche de souplesse organisationnelle dans la gestion des temporalités

1 - Les États membres de l'Union Européenne constatent que les premières années d'expérience se caractérisent par un risque de chômage accru ; chômage limité si les capacités d'insertion professionnelle et d'adaptation sont renforcées. In Transition entre système éducatif et la vie active, Luxembourg, Publication des CE, 2001, p.80, p.125.

2 - Cette proposition va dans le sens du renforcement des liens entre les établissements de formation et le monde du travail préconisé par les travaux de l'Union Européenne. In Enseigner et apprendre - Vers une société cognitive, 1995. Et plus récemment, Apprendre une nécessité pour notre temps, Luxembourg, Publication des CE, chapitre 6, 2000.

de l'alternance serait reconnue comme un axe de développement et un moyen privilégié de rapprocher ces deux sphères et leurs acteurs.

3) L'AMBITION SOCIALE ET ÉCONOMIQUE

L'alternance a une fonction sociale d'orientation professionnelle et rentre dans une logique d'insertion sociale et professionnelle. Ce n'est pas seulement un mode de formation destiné à « récupérer les jeunes en difficultés ou en échec scolaire », mais c'est surtout une voie de socialisation et d'intégration professionnelle touchant aussi bien les publics jeunes que les adultes en reconversion. L'alternance et plus spécifiquement l'apprentissage souffrent d'un déficit de crédit d'image, « peu communicante, peu attractive pour de nouveaux publics », qui ne correspond pas à la diversité des situations réelles (Formasup...). Aussi la mobilisation autour de campagnes d'informations, mais surtout de dispositifs d'orientation, d'aide à la décision, de recrutement pour les différents types de publics est-elle préconisée par les branches professionnelles. De même des soutiens financiers ou matériels auprès des publics (l'opération « vie quotidienne des apprentis ») répondent à des projets de développement de la qualité de l'alternance. S'il y a une question d'image et de communication à propos d'alternance et d'apprentissage, il ne faudrait pas négliger la façon dont les institutions et leurs acteurs vivent et parlent de ces modalités de formation et les volontés sont déployées à cet égard.

L'insertion sociale et professionnelle demeure l'objectif visé de l'alternance. C'est une « manière douce d'intégration professionnelle » qui ne néglige pas les aspects sociaux de la démarche. Former par alternance répond à un projet d'éducation permanente qui tente de répondre à des besoins d'emplois, mais ne constitue pas seulement un outil d'adaptabilité économique à court terme. Si le terme « employabilité » n'est utilisé que par un ou deux interviewés, c'est le rapport entre l'évolution des qualifications et la production des compétences qui sensibilise les acteurs. Coller aux transformations productives et organisationnelles des entreprises relève d'un défi permanent pour les dispositifs de formation. Cette ambition se rattache aux contextes socio-économiques régionaux, locaux (exemple : les licenciements économiques et les reconversions de main d'œuvre dans des territoires spécifiques) qui doivent être systématiquement pris en compte dans les projets de partenariat. Par ailleurs, les métiers de l'artisanat sont confrontés eux aussi aux transformations socio-économiques, et nécessitent de passer « d'une culture du produit » à « une culture du client », d'anticiper la gestion des ressources humaines dans leurs perspectives d'évolution, de se situer tant au niveau local qu'europpéen. Il convient de souligner que l'intégration professionnelle sera d'autant plus facilitée et le risque de chômage de longue durée diminué si (entre autres choses) la mobilité géographique est intégrée par les intéressés et si la mobilité interne dans l'entreprise permet de dépasser l'adaptation stricte à une unique fonction professionnelle. Enfin, s'agissant de compétences, les évolutions technologiques d'une part et économiques d'autre part, nécessitent qu'on ne se limite plus aux compétences spécifiques pour s'acquitter d'une tâche donnée, sans exclure qu'il faille « bien faire son métier ». Des compétences clés s'affirment de plus en plus comme par exemple : l'aptitude à travailler en équipe, à agir socialement, à communiquer au sein d'un groupe, la compréhension de ses responsabilités et de celles des autres, de l'organisation et des méthodes ; la faculté à évaluer son travail et soi-même afin de proposer des améliorations ; la capacité à s'auto-diriger dans son travail, sa formation... Nul doute que

ce qui peut paraître des ambitions ou simplement des réalités, nécessite une coopération entreprise-centre de formation comme il est dit plus haut.

4) LE NIVEAU ACTORIEL ET PÉDAGOGIQUE

Pour les publics de l'alternance, un travail d'orientation et de fidélisation apparaît nécessaire autour du projet de formation et du projet professionnel. Il en est de même pour l'accompagnement en centre de formation et en entreprise. Pour les formateurs et les tuteurs, une formation et un travail en synergie devraient créer les bases d'un partenariat pédagogique et institutionnel. Ce serait un leurre que de penser qu'une action de formation des tuteurs et des formateurs réglerait l'ensemble de ces questions. Nombre d'entre elles s'ouvrent à cette demande : une formation afin de quoi ? Par qui ? Comment ? Avec qui ? Avec quelles ressources ? Avec quels contenus ? Validée comment ? Soulignons qu'un partenariat pédagogique est l'une des conditions du développement de la qualité de l'alternance. Or, ce partenariat ne se décrète pas. Aussi est-il à construire, à reconstruire, à faire vivre, à légitimer par les institutions, à compléter par un réseau relationnel à alimenter. Se posent les questions d'investissement en termes de ressources personnelles (disposition, temps), institutionnelles (volonté, coût en temps et déplacements, légitimité) ; en termes de contraintes à surmonter (représentations réciproques, investissements...) ; de projets à expliciter.

Aussi les ingénieries de formation « repensées » devraient permettre la mise en place d'une alternance « intégrative ». L'alternance, ainsi conçue, intègre au mieux des situations professionnelles évolutives à de nombreux points de vue. De ce fait, des ingénieries de formation ne peuvent initier des conceptions d'autres dispositifs, ni reproduire l'existant d'une année à l'autre des pratiques d'une même filière de formation. Il s'agit bien en fait de nouvelles ingénieries de formation. Elles faciliteraient également les rapprochements entreprises/écoles autour d'objectifs communs et de projets. Enfin, les modes d'évaluation de la formation, à caractère qualitatif, rendraient compte du travail et de l'investissement de chaque partenaire, dans une perspective de validation de l'expérience, de la formation tout au long de la vie. Cette perspective est ouverte d'une part, afin de mieux pointer les compétences non enseignables en salles de cours, et dont l'évaluation suppose un travail particulier, et d'autre part afin d'établir un lien souhaitable entre formation professionnelle initiale et formation continue.

ACTEURS INSTITUTIONNELS INTERVIEWÉS DANS LE CADRE DE L'ÉTUDE

Chambre Régionale des Métiers :
Madame STIEVENARD, Responsable Emploi-Formation.

Chambre Régionale d'Agriculture :
Monsieur Bernard PRUVOST, Président.

Confédération Régionale des Petites et Moyennes Entreprises du Nord - Pas de Calais :
Monsieur Yves LE DOUJET, Président Nord Prestataires.

Union Patronale Artisanale Régionale :
Monsieur Jacques FERMAUT, Président.

Fédération du Bâtiment du Nord - Pas de Calais :
Monsieur Jean-Marie RYCKEBUSCH, Responsable Emploi-Formation.

Comité Régional CGT :
Messieurs Marc BEUGIN, Secrétaire Régional, et Joël DEBACKER, Spécialiste à la CGT des questions emploi-formation.

Union Régionale CFTD :
Messieurs Pascal CATTU, Responsable Régional de l'Emploi et de la Formation, Bernard CLAVEY, Chargé de la Formation Initiale des Jeunes, Pierre DURIEZ, Chargé de la Formation Continue des Adultes.

Union Régionale CFE-CGC :
Monsieur Frédéric MASSA, secteur bancaire.

Union Régionale CFTC :
Monsieur BONTINCK, Président.

Union Régionale FO :
Madame MERCHEZ, Membre de l'équipe régionale, spécialisée dans les questions emploi-formation.

MEDEF Nord - Pas de Calais :
Madame BONTRON, Coordinatrice Régionale de la Formation Professionnelle.

Préfecture de Région - SGAR :
Monsieur Christian RAULT, Chargé de Mission Formation, Emploi, Agriculture, Pêche.

Direction Régionale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle :
Monsieur PEPERSTRAETE, Directeur Régional Délégué, Madame MONTARON, Chargée de Mission

Rectorat :
Madame Martine PAVOT, Directrice Académique du GIP pour l'Éducation Tout au Long de la Vie, Messieurs André ROUSSEL, Inspecteur d'Académie, Chef du Service Académique d'Information et d'Orientation, Bernard TAGLIOLI, Délégué Académique à la Formation Continue, Madame Virginie DUCREUX, Conseillère en Formation Continue à la DAFCO, Monsieur Joël PAVAGEAU, Conseiller en Formation Continue à la DAFCO.

Chambre Régionale du Commerce et de l'Industrie :
Monsieur Thierry COLLET, Directeur Formation Emploi.

Conseil Régional du Nord - Pas de Calais :
Madame CARIN, Vice-Présidente du Conseil Régional et du GIP-C2RP

Conseil Régional du Nord - Pas de Calais, Délégation à l'Apprentissage :
Madame Martine FILLEUL, Conseillère Régionale.

Conseil Régional du Nord - Pas de Calais, Formation Permanente :
Monsieur Pascal LARDEUR, Directeur.

Conseil Régional du Nord - Pas de Calais, Formation Initiale :
Madame Catherine RONCIER, Directrice Adjointe.

GLOSSAIRE

AFPA

Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

CFDT

Confédération Française Démocratique du Travail

CFE-CGC

Confédération Française de l'Encadrement – Confédération Générale des Cadres

CFTC

Confédération Française des Travailleurs Chrétiens

CGPME

Confédération Générale du Patronat des Petites et Moyennes Entreprises

CGT

Confédération Générale des Travailleurs

CRCI

Chambre Régionale du Commerce et de l'Industrie

DAFCO

Délégation Académique à la Formation Continue

DFP

Direction de la Formation Professionnel

DRTEFP

Direction Régionale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

FO

Force Ouvrière

GRETA

Groupement Régional d'Établissements Techniques pour Adultes

MEDEF

Mouvement des Entreprises et Entrepreneurs de France

MFR

Maisons Familiales Rurales

SAIO

Service Académique d'Information et d'Orientation

SGAR

Secrétariat Général pour les Affaires Régionales

TQM

Total Quality Management (Management Total de la Qualité)

UPAR

Union Patronale Artisanale Régionale