

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CAHIER DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Ingénierie, évaluation et qualité
en formation*

Dispositifs et démarches d'analyse

Benoît MICHEL
Bernadette MORAND-AYMON
Nicolas PERRIN
Johnny STROUMZA

Édité par le GREOP

Cahier N°82
Février 1997

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

CEFA 93 - 95: CHRONIQUE ET BILAN DE DEUX ANS DE FORMATION

Par Bernadette MORAND-AYMON

1. Participants du CEFA : homogénéité et hétérogénéité	2
2. Objectifs, stratégie, structures du CEFA	3
3. Degré d'atteinte des objectifs	4
4. Entrée en formation Journées résidentielles, Le Courtil, Rolle	5
5. Points positifs	6
6. Points faibles	10
7. L'insertion universitaire du CEFA ou le rôle de l'Université dans la professionnalisation des formateurs	16
8. Suites du CEFA	18

APERÇU DE L'ÉVALUATION D'UN COURS POUR ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL. Cours de Perfectionnement en Entreprise pour enseignants professionnels CPE 95-96

Par Bernadette MORAND-AYMON et Johnny STROUMZA

1. Introduction	19
2. Le cadre de l'évaluation	21
3. Les résultats de l'évaluation	23
3.1 <i>Les objectifs et leur pertinence</i>	23
♦ Le perfectionnement technique dans la branche enseignée	
♦ Le perfectionnement dans la compréhension de l'entreprise et de son contexte	
♦ Le ressourcement personnel	
3.2 <i>Pertinence</i>	25
3.3 <i>Efficacité de la formation, atteinte des objectifs</i>	26
♦ L'objectif de perfectionnement technique	
♦ L'objectif de compréhension du contexte	
♦ L'objectif de ressourcement	
4. Remarques sur la Qualité du processus et du Dispositif	27

IV

4.1	<i>L'entrée en formation</i>	28
4.2	<i>Le stage</i>	28
4.3	<i>Le voyage</i>	29
4.4	<i>L'évaluation des travaux</i>	29
5.	Conclusion	31

L'ÉVALUATION DE DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE: une démarche d'audit de la formation des apprentis-peintres en automobiles. Quelle posture pour le consultant?

Par Benoît MICHEL

1.	Introduction	35
2.	La démarche adoptée	38
2.1	<i>L'analyse de la demande</i>	39
2.2	<i>L'élaboration du projet</i>	40
2.3	<i>Le mandat et la démarche acceptés par le CCI</i>	43
2.4	<i>Le déroulement de l'Audit</i>	46
	♦ La récolte et l'analyse des données "factuelles"	
	♦ Les observations	
	♦ Les entretiens individuels	
	♦ Les entretiens collectifs	
	♦ Le rapport intermédiaire	
	♦ L'entretien collectif final	
	♦ Le rapport final	
3.	Les résultats	56
3.1	<i>Analyse des volées de candidats de 1978 à 1994</i>	57
3.2	<i>Évaluation du dispositif de formation à Genève</i>	61
	♦ Points positifs	
	♦ Difficultés liées à la cohérence du dispositif de formation	
	♦ Difficultés liées à l'adéquation des moyens	
3.3	<i>Propositions de remédiations</i>	65
	♦ Entrée en apprentissage et fin d'apprentissage	
	♦ Le déroulement de l'apprentissage	
4.	La posture de consultant.....	73
4.1	<i>Une démarche clinique</i>	74
4.2	<i>La construction d'un savoir clinique</i>	76
4.3	<i>Un savoir clinique au service d'un cadre de référence pluriel</i>	79
4.4	<i>Savoir rationnel et savoir d'intuition</i>	80
4.5	<i>La posture du consultant</i>	82
5.	Conclusion	83
6.	Annexe: tableau comparatif entre les cantons de Genève, Neuchâtel, Vaud et Zurich	85

INGENIERIE DE LA FORMATION : une démarche pour concevoir, analyser, évaluer la formation

Par Johnny STROUMZA

1. Préambule	89
2. Introduction	91
2.1 <i>Activités et fonctions du formateur</i>	91
2.2 <i>Architecture de la formation</i>	92
2.3 <i>Contexte de la formation</i>	95
2.4 <i>Ingénierie de la formation</i>	97
2.5 <i>Critères de qualité de la formation</i>	98
3. Construction du modèle.....	102
3.1 <i>Les éléments du système</i>	102
3.2 <i>Recherche des contextes privilégiés</i>	103
3.3 <i>Les paramètres de la formation et des contextes</i>	105
♦ Un exemple	
3.4 <i>Les interactions du système</i>	107
♦ Les interactions dans la dimension politique	
♦ Les interactions dans la dimension économique	
♦ Les interactions dans la dimension culturelle	
♦ Le nombre des interactions	
♦ Le choix des interactions principales	
3.5 <i>Image du modèle</i>	111
4. Usage du modèle: vers une optimisation	111
4.1 <i>Pertinence des buts de la formation</i>	112
4.2 <i>La cohérence interne de la formation</i>	112
4.3 <i>Compatibilité de la formation a son contexte</i>	114
5. Remarques	115

MISE EN OEUVRE D'UN MODÈLE D'ANALYSE DES DISPOSITIFS DE FORMATION : intérêt et limites d'un modèle face à la singularité de toute situation

Par Nicolas PERRIN

1. Enjeux pour un modèle	117
1.1 <i>Il ne suffit pas d'appliquer un modèle</i>	118
1.2 <i>La mise en oeuvre d'un modèle requiert quelques précautions</i>	119
1.3 <i>Mais quel modèle s'agit-il de mettre en oeuvre?</i>	120
1.4 <i>Structure de l'article</i>	120
2. Quelle est la logique sous-jacente à l'élaboration du modèle?.....	121
2.1 <i>Qu'est-ce qu'un modèle?</i> 122	
2.2 <i>Le dispositif de formation comme objet du modèle</i>	124
2.3 <i>Les éléments pris en compte par le modèle</i>	126
2.4 <i>Les relations existant entre les éléments significatifs</i>	131
2.5 <i>L'explicitation du cadre de références comme aide à la modélisation</i>	134
2.6 <i>Modéliser, c'est aussi savoir où s'arrête le modèle</i>	138

VI

3. Comment mettre en oeuvre le modèle proposé?	140
3.1 Définition de l'objet et du système	141
3.2 Description du dispositif de formation	142
3.3 Choix et description des contextes privilégiés	144
3.4 Analyse: interaction entre les paramètres.....	148
3.5 Mise en évidence des principaux résultats de l'analyse.....	151
4. Pour réellement prendre en compte la question de la validité du modèle: une étude « aux limites ».....	152
4.1 Le modèle, des « passages obligés » à négocier plutôt qu'un dispositif d'analyse à proposer « en bloc ».....	154
4.2 Lorsqu'un « modèle dérivé » doit être élaboré pour rendre compte d'une situation particulière.....	156
4.3 Lorsque la situation impose de changer de paradigme.....	161
5. Conclusion	164

PANORAMA DES DÉMARCHES D'ASSURANCE QUALITÉ DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN SUISSE ROMANDE : État de la situation en juin 1996

Par Benoît MICHEL

1. Introduction	169
2. La qualité de la formation, un défi pour tous	171
3. La qualité par les normes ou modèles de certification.....	172
4. La qualité par des démarches d'évaluation internes - externes hors-normes	177
5. La qualité dans la formation des apprentis	182
6. La qualité dans le perfectionnement professionnel et les formations pour demandeurs d'emplois.....	187
7. La qualité dans les services de formation des entreprises.....	196
8. Conclusion	202

PRÉSENTATION DU GREOP

INTRODUCTION

Réalisés par des membres du GREOP¹, les articles de ce cahier retracent des démarches d'évaluation et/ou proposent des cadres de référence possibles pour ces démarches. Fruit de pratiques, d'approches et de terrains différents, ce cahier n'illustre donc pas l'application d'un modèle unique, mais capitalise différentes expériences qui ont le mérite de s'interroger mutuellement.

L'évaluation - mais aussi l'élaboration et l'analyse - des dispositifs de formation peuvent procéder selon plusieurs logiques différentes. Rendre compte de quelques démarches d'évaluation par des études de cas est un premier but de ce cahier.

De fait, ces démarches s'appuient toujours sur un cadre de référence. Plus ou moins explicite et structuré, il contribue à la cohérence et à la pertinence de l'action. Il permet aussi de négocier et d'optimiser la nature de l'intervention, et d'en discuter les résultats. Le deuxième but de ce cahier est donc d'apporter quelques clefs de lecture pour l'établissement de ce cadre de référence.

Pour présenter brièvement les différents articles, nous pouvons schématiquement distinguer deux conceptions qui peuvent sous-tendre une démarche d'évaluation. L'une sera à dominante technique: les caractéristiques recherchées seront la fiabilité, la précision et l'objectivité. L'autre sera plus politique: le partenariat et la confiance des différents acteurs seront privilégiées. L'une et l'autre, complémentaires, permettront de situer le terrain étudié ou le cadre de la réflexion présentée, ainsi que les apports de chaque article.

Dans « *CEFA 93-95. Chronique et bilan de deux ans de formation* », Bernadette MORAND-AYMON met en évidence des éléments qui se sont avérés cruciaux dans le déroulement d'une formation continue de formateurs en milieu universitaire, le CEFA. A partir d'appréciations exprimées par les formés et

1. Le GREOP (Groupe de Recherche en ÉducatiOn Permanente) est présenté en fin de cahier.

d'un regard porté sur l'ensemble de la formation, Bernadette MORAND-AYMON discute la pertinence d'innovations et de corrections apportées au dispositif de formation. La formation est alors appréhendée comme un processus - c'est-à-dire comme un ensemble actif de fonctions organisées dans le temps - qu'il s'agit de réguler. La définition et l'évaluation de ces différentes fonctions résultent alors d'un regard propre aux formés, qui s'expriment avec leur cadre de référence, et de la vision de la « chroniqueuse » qui se fait l'écho des différents avis, les ordonne et les met en perspective.

Le deuxième article intitulé « *Aperçu de l'évaluation d'un cours pour enseignants du secteur professionnel. Cours de Perfectionnement en Entreprise pour enseignants professionnels CPE 95-96* » a été rédigé par Johnny STROUMZA et Bernadette MORAND-AYMON. Il met en évidence une situation où de nombreux partenaires sont impliqués, et où les objectifs liés à la formation sont multiples. Un des enjeux de l'évaluation est alors d'examiner dans quelle mesure ils sont conciliables, et comment la formation doit évoluer pour gagner en cohérence et en efficacité. Le cas présenté est également une bonne illustration de l'articulation existant entre l'organisation du dispositif et du processus de formation; l'origine possible des dysfonctionnements identifiés est alors à rechercher dans ces deux niveaux.

De son côté, Benoît MICHEL nous propose un compte-rendu très détaillé d'une démarche d'audit dans « *L'évaluation de dispositifs de formation professionnelle: Quelle posture pour le consultant? Une démarche d'audit de la formation des apprentis peintres en automobile* ». Chaque option prise par le consultant - qu'elle soit « technique » ou « stratégique » - est détaillée et rapportée aux éléments qui l'ont motivée. Mais cet article pose également la question des compétences sociales indispensables à l'évaluateur. Benoît MICHEL montre comment on peut prendre en compte une situation dans ce qu'elle a de singulier et de complexe, notamment au niveau humain. L'enjeu est alors d'articuler un cadre de référence rigoureux et un « flair » pour débusquer ce qui n'est pas verbalisé par les différents acteurs, mais qui doit être pris en compte pour qu'un projet puisse être accepté par tous. L'évaluation concourt alors à la recherche de points qui font consensus et qui permettent, potentiellement, une évolution du dispositif de formation.

Dans « *Ingénierie de la formation. Une démarche pour concevoir, analyser, évaluer la formation* », Johnny STROUMZA propose un modèle d'analyse des dispositifs de formation. Cette approche de l'analyse vise à objectiver le regard de celui

qui la pratique, à dépister ses préjuger. Le modèle permet en effet de poser et de valider certaines hypothèses, et d'argumenter des propositions de transformation du dispositif. Proposer un modèle ne signifie pas que l'ingénierie doit être comprise comme « une affaire » de techniciens. Un modèle est une représentation de la réalité qui, si elle est explicitée et éventuellement amendées, peut déboucher sur une démarche participative. C'est dans ce sens que Johnny STROUMZA parle d'assurance qualité, c'est-à-dire d'un système où la régulation est déléguée au plus bas niveau de responsabilité possible.

« *Mise en oeuvre d'un modèle d'analyse des dispositifs de formation. Intérêt et limites d'un modèle face à la singularité de toute situation* » présente une discussion du modèle élaboré par Johnny STROUMZA, et plus généralement, étudie les modalités de mise en oeuvre d'un modèle d'analyse. Nicolas PERRIN articule son propos autour de trois enjeux. Premièrement, les conclusions d'une analyse basée sur un modèle ne seront valables que si le recours à un modèle tient compte de la logique qui lui est sous-jacente, et si les limites de validité du modèle ne sont pas dépassées. Deuxièmement, il est important de différencier le modèle qui est un cadre d'analyse, de l'évaluation qui peut en résulter. Troisièmement, il faut pouvoir se distancer du modèle sans tomber dans l'empirisme. L'élaboration d'un modèle dérivé et le contrôle de son domaine de validité permet alors de relever ce défi.

Enfin, dans « *Panorama des démarches d'assurance qualité dans la formation professionnelle en Suisse romande. État de la situation en juin 1996* », Benoît MICHEL tente de faire une synthèse des différentes façons d'envisager les démarches qualité et de les adapter à leur contexte : Procédure de certification ISO ou autre type de certification, modèle EFQM ou mise en place de processus d'évaluation internes, toutes visent à garantir une qualité optimale de la formation offerte, et se rejoignent pour affirmer que la qualité est d'abord un état d'esprit, une philosophie, une culture auxquels il importe que tous les acteurs impliqués adhèrent. Il est intéressant de souligner l'importance des démarches pragmatiques. Il semble donc que le système est censé ne pas se « figer » au moment où la structure est définie, mais doit permettre de faire évoluer cette structure, et contribuer au processus de régulation permanent visant plus au traitement des causes que des symptômes en vue de remédier aux problèmes qui apparaissent.

Face à ces contributions de nature différente, deux logiques de lectures sont notamment possibles. L'une privilégiera

une approche plutôt inductive: elle partira d'études de cas regroupées au début du cahier, puis les interrogera à l'aide de cadres de référence proposés dans les trois derniers articles. L'autre adoptera une stratégie plus déductive: elle cherchera à constituer un cadre de référence puis à le confronter à différentes études de cas. Les articles seront alors lus dans l'ordre inverse de leur exposition.

Seule la confrontation d'enjeux pratiques et théoriques, qu'ils soient exposés dans ce cahier, ou tirés de l'expérience du lecteur, permettra de développer et d'affiner des cadres de référence, et de mieux structurer des démarches d'intervention. Affaire à suivre...

Bernadette MORAND-AYMON

*CEFA 93 - 95: Chronique et bilan
de deux ans de formation*

Pour la troisième volée du CEFA (Certificat de formation continue pour formateurs d'adultes, FPSE), le Comité Scientifique qui pilote la formation a approuvé la proposition du responsable du programme, à savoir de décerner à une tierce personne - non impliquée dans l'animation - un mandat concernant l'évaluation du programme. Il ne s'agissait pas d'évaluer les participants ni l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés au CEFA, mais de procéder à une évaluation régulation du processus. Aussi, plutôt que de parler d'évaluation - ce qui peut donner à penser à un plan, à une démarche rigoureuse, ou à un objet précis -, parlerons-nous d'une chronique de la volée 1993-95 (3ème volée).

Cette chronique, qui a servi la régulation en continu de la formation opérée par la commission pédagogique du CEFA et son responsable, se base sur les observations et réflexions d'une observatrice (qui a suivi l'ensemble de la formation), sur celles des participants (en particulier lors des bilans écrits réalisés à l'issue de chaque module) et des formateurs (en particulier lors des séances de coordination de la commission CEFA).

La troisième volée du CEFA se distingue des précédentes, non par ses contenus ou son organisation du temps, mais par son encadrement. La première volée (1989-91) avait été placée sous la responsabilité d'un formateur par séquence : la charge fut trop lourde, en termes d'animation comme d'encadrement des étudiants. La deuxième volée (91-93) fut confiée à six formateurs : cette fois, la répartition fut trop diluée, la coordination en devint plus difficile, le CEFA plus éclaté.

La volée 93-95 fut donc confiée à trois formateurs, responsables chacun de deux à trois modules et d'un groupe de

6 à 7 étudiants (tutorat). Pour faciliter la coordination entre les formateurs, assurer une certaine continuité auprès des participants et en même temps observer le déroulement de la formation, une observatrice-médiatrice a suivi l'ensemble du programme. Les bilans de fin de modules lui furent destinés, et c'est essentiellement à partir de ces documents qu'une chronique, reflet du déroulement de la formation, a été rédigée.

Les pages qui suivent, nourries de cette chronique, donne lieu à des commentaires de l'observatrice-médiatrice, sur les points essentiels qui lui paraissent mériter discussion et réflexion : les participants, la stratégie, les objectifs et les structures du CEFA, ses points forts et ses points faibles.

1. PARTICIPANTS DU CEFA : HOMOGENÉITÉ ET HÉTÉROGENÉITÉ

Avant toute chose, il n'est pas inutile de rappeler ici que près de 80 dossiers de candidature ont été déposés au CEFA pour cette troisième volée. Quatre critères de sélection les ont départagés :

- expérience en tant que formateurs (minimum deux ans),
- motivation à suivre cette formation (pertinence du CEFA par rapport à un projet professionnel),
- formation professionnelle suivie (dont formation de formateurs),
- soutien de l'employeur dans la démarche de formation (garantie de la disponibilité du Céfiste).

Vingt-et-un candidats¹ ont été retenus; la sélection a ainsi créé une certaine homogénéité du groupe, chaque participant répondant à l'ensemble des critères énoncés. Pour autant, ce groupe homogène représente une grande variété de secteurs professionnels :

Social :	7 (3 femmes, 4 hommes)	[≈ 38 %]
Santé :	4 (5) (4 femmes [1 homme])	[≈ 21 %]
Entreprise :	4 (5) (1 femme, 3 hommes)	[≈ 21 %]
Enseignement :	2 (1 femme, 1 homme)	[≈ 10 %]
Église :	1 (1 homme)	[≈ 5 %]
Indépendant :	1 (1 homme)	[≈ 5 %]

1. Neuf femmes, dix hommes. Ils étaient 21 au départ; un abandon à la fin du premier module, un à la fin de la première séquence.

Ces regroupements par secteurs correspondent à un besoin d'identification des terrains professionnels par famille; ils trahissent cependant les spécificités de chacun. Ainsi, dans le secteur social se côtoient des institutions fort diverses, tant par leur taille que par le public qui y est accueilli et par les objectifs poursuivis (intégration de femmes immigrées, alphabétisation, formations pour chômeurs, remise à niveaux des connaissances de base, cours de langue pour travailleurs transfrontaliers, ...).

Le secteur santé regroupe des infirmiers/ères-formateurs/trices dans de grands hôpitaux (CHUV, HCUG) ou d'importantes institutions oeuvrant dans le domaine sanitaire, tel le CICR (département Santé). Ils/elles travaillent à la formation en soins généraux, en soins intensifs, en santé publique, en psychiatrie.

Jelmoli, CICR (département Formation) et banques constituent le groupe "Entreprise" (du secondaire ou du tertiaire), qui se caractérise d'une part par la taille de l'institution et d'autre part par l'existence d'un service de formation continue interne, autonome ou dirigé par une maison-mère².

Dans l'enseignement se côtoient une enseignante du secondaire en charge de la formation continue de collègues et un professeur au Collège pour Adultes (anciennement Collège du soir). Enfin, un formateur dans une institution de formation au ministère (église catholique) et un indépendant oeuvrant essentiellement dans la formation à la communication.

Il y a donc hétérogénéité des terrains professionnels.

2. OBJECTIFS, STRATÉGIE, STRUCTURES DU CEFA

« L'objectif central du CEFA est de permettre aux participants d'améliorer leur compréhension de la situation professionnelle dans laquelle ils s'insèrent, donc de développer leur capacité d'analyse de cette situation. »³

Ces quelques lignes donnent les caractéristiques principales du CEFA. Formation continue, il s'adresse à des praticiens déjà expérimentés d'une part, et en emploi d'autre part, puisque la stratégie d'apprentissage s'appuie sur la pratique professionnelle de chacun, le terrain étant le lieu

2. Il n'empêche que les formateurs de ce secteur professionnel ressentent de grandes différences entre leurs institutions respectives.

3. Document d'orientation 1993-95, p. 1.

d'apprentissage et de réflexion, l'objet d'analyse privilégié durant toute la formation.

« La première séquence vise d'abord à clarifier le champ des activités du formateur, les fonctions qu'il occupe et les compétences qu'il mobilise. Elle vise ensuite à préciser le champ des connaissances qui fondent ces compétences. (...). La deuxième séquence doit permettre aux participants une confrontation aux problèmes de méthodologie et de recherche qui se posent aux formateurs. Elle doit permettre aussi une confrontation à d'autres pratiques de formation et renforcer la pratique d'analyse. »⁴

Le programme est divisé en deux séquences, soit deux années de formation, chacune correspondant à des optiques différentes de formation, la première davantage centrée sur les apports théoriques, la seconde sur des aspects méthodologiques et de recherche, sans négliger les dimensions pratique et comparative.

Chacune des séquences est divisée en deux moments distincts : le semestre d'hiver, consacré aux travaux en plénière - les étudiants se réunissent un jour par semaine - le semestre d'été, consacré à la rédaction des travaux individuels, rédigés isolément par chacun, mais encadrés par un formateur (tuteur). Le CEFA recourt donc à deux modalités de formation, mélangeant le collectif et l'individuel.

3. DEGRÉ D'ATTEINTE DES OBJECTIFS

L'évaluation de l'atteinte des objectifs du CEFA ne fait pas l'objet de la chronique, mais les appréciations des Céfistes sur ce point ont néanmoins toute leur place ici.

« Il serait prétentieux de dire que les objectifs sont pleinement atteints, mais en tous cas j'ai acquis les informations et les moyens pour poursuivre ces objectifs. »⁵

« J'en attendais une conceptualisation de ma pratique grâce à l'analyse de mon travail ainsi qu'une ouverture à d'autres connaissances. C'est ce qui était annoncé et c'est ce que j'y ai trouvé. »

« Le CEFA a rempli, pour moi, les espoirs que j'y avais investis, peut-être au-delà de ce que je pensais. »

« J'ai trouvé au CEFA ce que j'étais venue y chercher. »

4. Document d'orientation 1993-95, p. 2.

5. Les citations qui suivent sont tirées des bilans écrits remis par les participants à la fin du CEFA.

Les Céfistes de la volée 93-95 estiment que le degré d'atteinte des objectifs annoncés et de leurs objectifs personnels est satisfaisant. Un tel résultat est dû non seulement à l'implication des participants, mais également à l'engagement des formateurs et au soin apporté par ceux-ci à la conception et à l'animation du programme.

4. ENTRÉE EN FORMATION JOURNÉES RÉSIDENTIELLES, LE COURTIL, ROLLE

Pour la troisième volée du CEFA, les responsables innovent : trois mois avant le début de la formation, ils convient les nouveaux Céfistes à deux jours de rencontre, non pas à l'Université, qui ne permet pas l'organisation de journées résidentielles, mais au Centre de formation du Courtil, à Rolle, qui offre de multiples possibilités, en termes de lieux de travail comme de lieux propices à la convivialité.

Au-delà d'une première rencontre, au-delà d'une présentation détaillée du programme⁶, l'objectif poursuivi par ces deux journées est l'ajustement des attentes des participants par rapport aux objectifs du programme, la constitution du groupe de formation, la création d'un climat de travail.

Les nouveaux Céfistes, puis les formateurs, se présentent et décrivent rapidement leur contexte professionnel. La grande diversité des personnalités et des terrains apparaît immédiatement; elle est dès l'instant ressentie comme une richesse, promesse d'échanges originaux et fructueux.

Attentes individuelles et/ou attentes collectives se dégagent au cours de ces journées. « *Prendre du recul, accéder à d'autres horizons, oser partir, construire, être acteur de sa formation, asseoir un savoir, s'enrichir des contacts avec les autres participants, capitaliser, valoriser l'expérience, réfléchir sur son insertion professionnelle et culturelle; communication, épanouissement personnel, reconnaissance...* » Expressions individuelles, qui rejoignent les attentes collectives : souci d'élévation des compétences, désir d'« *aller voir ailleurs* », construction, réalisation, besoin de réflexion. Il y a convergence des intérêts personnels et des intérêts consensuels (du groupe). Il y a convergence aussi - et le

6. Et des travaux exigés : ce point est toujours délicat et suscite de nombreuses questions. Il est important de pouvoir clarifier les exigences et les critères d'évaluation tout en atténuant les craintes que la plupart des participants nourrissent à cet égard.

contraire eut été surprenant - avec les objectifs proposés par le CEFA.

Pour beaucoup, le CEFA constitue le premier contact avec l'Université. La question de l'insertion universitaire du CEFA est abordée le second jour : amorce d'un débat qui traversera toute la formation. La relation à l'Université paraît empreinte d'ambiguïtés : fierté mais également crainte, attente particulière mais aussi méfiance; reconnaissance personnelle tout autant que sociale par le biais de l'acquisition d'un titre universitaire... Ces sentiments mélangés ressortiront chacun tour à tour à l'un ou l'autre moment de la formation, et parfois de manière contradictoire (en particulier lors des travaux, évalués ou non).

Ces deux journées ont permis une entrée en matière en douceur, dans un cadre propice aussi bien au travail qu'aux relations interpersonnelles; elles ont permis d'explicitier les lignes directrices du CEFA, de présenter la philosophie qui l'anime, de préciser les modalités de travail. Elles ont permis également d'ajuster les représentations que chacun pouvait se faire de la formation à venir.

Sans doute les participants ont-ils été surpris. Surpris par la démarche : il n'est pas usuel qu'un programme universitaire propose deux journées résidentielles pour entrer en formation; surpris par l'attitude des formateurs : le tutoiement proposé d'entrée de jeu, la volonté de créer une ambiance détendue, la place laissée aux expressions individuelles, bien des choses peu habituelles à l'Université.

Il n'en reste pas moins que le ton est donné : convivialité et implication de chacun promettent un travail agréable et sérieux. Cette expérience d'entrée en formation s'avère fructueuse et aura des conséquences positives sur toute la durée du CEFA.

Et si, à la fin du programme, comme l'analyse des bilans en témoignent, les Céfistes - et les formateurs avec eux - terminent ce CEFA avec un sentiment de réussite, c'est que certains éléments déterminants, mis en place dès ces moments d'introduction, y ont contribué.

5. POINTS POSITIFS

A l'issue de la formation, tous s'accordent à reconnaître la réussite de plusieurs points :

La composition du groupe CEFA : « A mon avis, le but d'une telle formation n'est pas de former un groupe, mais d'avoir un groupe qui favorise l'apprentissage et l'évolution de chacun. » Pour ce faire, les responsables ont veillé à la composition du groupe. L'hétérogénéité des participants (âge, sexe, régions géographiques) et des terrains professionnels est indéniablement un facteur d'enrichissement. Par ailleurs, le groupe en tant que tel a joué tout au long des deux ans un rôle facilitateur, non négligeable dans la confiance que chacun pouvait mettre dans ses relations avec les collègues de volée et par conséquent dans son implication dans le groupe. Cette dimension relationnelle s'est avérée très importante tout au long de la formation. La convivialité est constamment restée en harmonie avec le temps consacré au travail et a permis l'expression de critiques sans doute mieux formulées et certainement aussi mieux acceptées.

La mise en place, dès le début de la formation, des sous-groupes de travail hétérogènes, c'est-à-dire réunissant divers secteurs professionnels, s'est avérée plus stimulante pour la réflexion, la prise de distance, mais aussi pour la création de liens interpersonnels, que les groupes homogènes (sectoriels) prévus initialement. Les échanges ont ainsi pu s'enrichir d'expériences diverses et nouvelles pour la plupart des participants.

L'encadrement CEFA : la diversité des formateurs est comprise et vécue comme une richesse. Cette diversité correspond également à la variété des contenus proposés dans les modules. De même, l'encadrement individualisé ou en petit groupe favorise le processus et la dynamique de formation : « J'ai beaucoup apprécié l'accompagnement individuel (...) ». « Le tutorat favorise un encadrement adapté à chacun et certainement d'importantes régulations au niveau des travaux écrits ». Il a pourtant fallu s'organiser dans les limites du temps disponible : « certains travaux écrits n'ont fait l'objet d'aucun échange dans le cadre des rencontres [avec le tuteur]. L'efficacité de l'accompagnement individuel a ainsi été relative. » Il n'empêche que le tutorat a permis ne serait-ce qu'une ébauche d'évaluation formative, dont les participants sont très demandeurs.

Le tutorat du semestre d'été provoque des sentiments contradictoires. Les Céfistes se sentent alors « orphelins », puisque le groupe ne se réunit plus. Ils ont cependant droit à 6 heures de rencontre avec leur tuteur, qui les encadre individuelle-

ment durant cette période. Largement suffisant pour certains, ce temps s'est avéré au contraire trop court pour un bon nombre. Il semble que l'encadrement par le groupe durant la réalisation des travaux ait manqué, la rupture entre le semestre d'hiver et le semestre d'été s'est avérée trop brutale et si le tutorat est une bonne formule d'encadrement, dont tous se sont déclarés très satisfaits, elle est apparue comme incomplète, le groupe s'étant tout compte fait instauré lui aussi dans une certaine forme de tutorat collectif.

Enfin, appuis ponctuels, les intervenants extérieurs, dans la grande majorité des cas, ont été très bien ressentis, leurs apports justifiés et bien ciblés.

La stratégie de formation du CEFA s'appuie sur le terrain professionnel - « *sur la réalité* » - de chacun. Elle recourt à une méthode active, préférée des participants, car elle leur permet de mieux intégrer les apports théoriques. L'idée de croiser les terrains professionnels des participants (module 2, Contextes et enjeux⁷) est un "plus" et s'avère excellente, car elle favorise en outre le déconditionnement par rapport à la pratique quotidienne, et la découverte, au-delà des diversités, des points communs aux diverses activités de la formation.

« Une dynamique intéressante : l'organisation de la formation selon différents modules me semble pertinente. Chaque module a permis d'aborder une facette importante du métier de formateur. Le parcours suivi était bien rythmé. Chaque module a pris une coloration particulière grâce aux changements de formateurs-responsables, de par le sujet traité et les activités prévues. »

« Le CEFA cumule les avantages de la formation expérientielle et de la formation universitaire. »

« Une entrée par l'évaluation formative me semble caractériser cette formation qui permet de différencier les exigences, selon d'où part chaque Céfiste et selon le terrain dans lequel s'inscrit sa pratique professionnelle. »

Les journées résidentielles qui ont clôt la séquence I figurent au nombre des points positifs de la première année de formation. Les participants ont été réunis durant deux jours en France voisine pour présenter, en petits groupes, les travaux évalués leur permettant d'accéder à la deuxième séquence du CEFA. Tous les participants ont rendu leur travail dans les

7. Chaque participant a été invité par un collègue travaillant dans un autre secteur professionnel et l'a ensuite reçu dans son institution.

temps voulus, et une évaluation préalable positive conditionnait leur présence à Frontenay. C'est donc détendus par rapport à cette question - combien délicate - de l'évaluation qu'ils sont venus présenter à leurs collègues de volée les fruits de leurs réflexions. Ces journées ont été parmi les moments forts de la première séquence, aussi bien du point de vue de la formation que du point de vue des relations interpersonnelles. Chacun en garde un souvenir des plus satisfaisants : la présentation de leur production est gratifiante, favorise l'appropriation des éléments théoriques et leur relation à la pratique professionnelle.

Le voyage d'étude au Québec constitue quant à lui le moment fort de la deuxième séquence. Si l'organisation en a été quelque peu difficile, si l'époque choisie n'était pas la meilleure, si des critiques sont formulées, les Céfistes sont néanmoins unanimes pour dire leur satisfaction, tant au plan professionnel qu'au plan personnel. Découverte de similitudes et de différences dans les contextes, dans les problèmes et les manières de les résoudre ont conforté les Céfistes dans leur compréhension de leur propre contexte, dans l'analyse des dysfonctionnements qu'ils y décèlent.

Les mémoires et les journées résidentielles pour les défenses des mémoires ont constitué le point d'orgue du CEFA. Le mémoire, qui focalise toutes les craintes relatives à l'université, constitue un élément du dossier de formation, dont il est la pièce maîtresse. Toute la formation, et en particulier la séquence II, tendait vers la réalisation de ce travail. Le module 8 (Construction de projet) était consacré à la réalisation des mémoires; deux modalités différentes de formation l'ont caractérisé : quelques journées en collectif et une grande partie réservée à des moments de tutorat en sous-groupes ou en individuel. Cette dernière dimension, la plus lourde pour les formateurs, a été la plus appréciée des participants, puisqu'elle a donné lieu à une évaluation formative par les formateurs, quand bien même le temps a parfois manqué pour une interaction approfondie. Le fait est que le module 8 a démontré, une fois de plus, l'importance de l'encadrement individuel et semi-collectif des participants durant le CEFA. On peut en conclure que c'est un des éléments de réussite de la formation.

Quinze participants⁸ ont défendu leur mémoire à la première session d'évaluation. Ici aussi, pour cette troisième volée, les formateurs ont innové et choisi de regrouper les défenses. Celles-ci se sont donc déroulées sur deux journées résidentielles *extra muros*. Trois défenses en parallèle, les Céfistes avaient le choix d'aller écouter la présentation d'un de leur collègue. Cette opportunité s'est avérée enrichissante pour chacun, comme chaque fois que les participants présentent leur production et concrétisent la relation théorie-pratique, mais elle était aussi comme la conclusion naturelle d'un travail d'équipe qui s'était mis en place dès longtemps dans la volée, dans les sous-groupes de tuteurs, dans les sous-groupes des croisements professionnels, et les travaux présentés reflétaient ainsi la conclusion d'une démarche collective dans la stratégie du CEFA. Ces journées furent une réussite, un heureux point final à deux ans de travail, malgré toutes les difficultés qui ont pu marquer le module 8.

Car des difficultés, il y en a eu, bien sûr, durant ce CEFA. Des éléments moins bien maîtrisés, dont on peut faire une critique qui servira pour la quatrième volée.

6. POINTS FAIBLES

La cohérence des modules a été mieux réalisée en première qu'en deuxième séquence. Les modules de la première séquence se sont succédé harmonieusement⁹. Thème général, introductif, pour le premier module (bien que la question de la professionnalisation, étrangère ou considérée comme secondaire, a demandé certains efforts à la plupart des participants); le thème des enjeux et contexte (module 2), plus parlant, a été plus facilement relié à la pratique de chacun. Enfin, le module centré sur les apprenants a placé les participants au centre de la formation. La séquence s'est close sur la question de l'ingénierie de la formation. La cohérence de cette succession a été appréciée, quand bien même le module 3 (L'adulte en formation) aurait été mieux placé au début ou en fin de séquence.

8. Sur dix-neuf. Les quatre autres participants ont renoncé pour des raisons diverses (santé, surcharge professionnelle, incapacité à tenir les délais...). Ils ont donc opté pour la deuxième session (automne 95).

9. Modules de la première séquence : La profession de formateur; Enjeux et contextes de la formation; L'adulte en formation, Organisation de la formation.

En deuxième séquence¹⁰, la cohérence a été plus difficilement perceptible. La responsabilité principale en incombe au module 7, Analyse comparée de pratique (voyage d'étude), qui a rompu la continuité des modules et qui a vu tout le groupe se déplacer durant 10 jours au Québec.

Par ailleurs, le module 8 (Construction de projet) était placé sous la co-responsabilité des trois formateurs, expérience, il faut bien le reconnaître, peu concluante, la dilution des responsabilités ayant pris le pas sur une coordination efficace. L'idée était d'encadrer en sous-groupes les participants dans la rédaction de leur mémoire de fin d'études. Les séances en plénière, censées proposer des apports pertinents dans ce contexte particulier, furent moins nombreuses, donc plus éparpillées; les sous-groupes ont ressenti certaines contradictions dans les consignes que chaque tuteur pouvait leur donner. Par ailleurs, nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, le groupe s'était de lui-même constitué en tuteur collectif, et cette dimension aurait pu être davantage utilisée dans le module.

Seuls deux modules, successifs et animés par le même formateur (modules 5, Méthodes et techniques et 6, Recherches actuelles) ont donc été organisés sans dysfonctionnement. Aussi la séquence a-t-elle pu paraître comme étant celle d'un seul formateur. L'organisation de cette deuxième année de formation a donc nui à sa cohérence globale. Enfin, certains thèmes, que les participants avaient souhaité aborder dans cette séquence (notamment celui de l'évaluation), n'ont pu être correctement traités, faute de temps.

Il apparaît assez clairement que la seconde séquence a été plus difficile, en termes d'organisation, que la première; elle a donc pu laisser un sentiment d'inachevé et de chaotique nettement plus marqué qu'à l'issue de la première séquence. Les moments forts ont été le voyage d'étude et, comme lors de la première séquence, les journées résidentielles. La dimension collective ressort ici une nouvelle fois avec force et témoignent de l'importance du groupe dans le processus de formation.

La question du temps a suscité diverses réactions.
« Difficulté de transposition des apports théoriques à la pratique; manque de temps; frustrations; survol; sensibilisation... »; de nombreuses questions, remarques et critiques faisant état de la rapidité du déroulement des modules ont fusé, particulièrement durant la première séquence; elles témoignaient cependant

10. Modules de la deuxième séquence : Méthodes et techniques en éducation des adultes, Recherches actuelles en éducation des adultes, Analyse comparée de pratiques de formation, Construction de projet.

d'un processus engagé vers l'objectif final du CEFA (analyse, synthèse) et de la nécessité du deuxième temps de chaque module (approfondissement par les travaux individuels réalisés durant le semestre d'été).

Néanmoins, la question du temps reste centrale : le temps à disposition de chaque module est effectivement très court (9 demi-journées collectives par module). S'appropriier les éléments théoriques nécessite un temps long, non disponible dans le CEFA. Le point d'équilibre a été poussé du côté de l'intensif, le semestre d'été étant censé faire la balance. Mais il est clair que le temps à réserver au CEFA (travail collectif et individuel) est sous-estimé. Cette donnée devrait être plus clairement explicitée, dans le document d'orientation, et durant les journées d'entrée en formation.

Il faut considérer ici d'une part le temps dont le CEFA dispose (800 heures sur deux ans), et d'autre part celui dont les Céfistes disposent (1 jour par semaine, sans compter une bonne part de temps pris en dehors du semestre d'été et des jours en plénière pour la réalisation des travaux, il s'agit ici de gestion individuelle et de négociation avec l'employeur) et enfin la maîtrise du temps collectif.

De ces trois dimensions, la troisième est la plus souple. En termes de contenus, il est probable que l'on a eu, comme souvent, tendance à en mettre trop, par crainte de n'en mettre pas assez.... S'il est du "temps perdu" qui n'empêche pas la production d'un travail énorme de la part de chacun, qui laisse place aux revendications, critiques et ajustements, il n'en est pas moins vrai que toute perte de temps est mal vécue. Cependant, il faut rappeler que le CEFA est une formation continue, ce qui explique largement le sentiment de survol partagé par beaucoup. Par ailleurs, à raison d'un jour par semaine pendant 2 ans, il est impossible d'offrir les approfondissements offerts en général dans un programme universitaire de 4 ans, voire plus (post-licence). Cependant, le degré d'approfondissement est plus important au CEFA que dans la plupart des autres formations de formateurs dont la durée est généralement beaucoup plus réduite. Enfin, la gestion du temps fait partie de la formation (maîtrise de l'investissement) et il incombe à chacun de l'appriivoiser : cette dimension est mieux apparue aux Céfistes dans le courant de la deuxième séquence : il y a donc eu maturation à cet égard.

Les travaux : « *défis, motivation, enjeux, craintes...* »

« *Que n'ai-je pesté sur le nombre de travaux écrits qui nous ont été demandés ! (...) Maintenant que tout est derrière, était-ce*

utile ? Bien obligée d'admettre que l'écrit est une forme de réappropriation importante. C'est aussi une démarche intéressante dans la mesure où la formulation sur papier oblige à recréer la réflexion en la transposant pour les autres. »

« Les travaux écrits demandés étaient divers, tant au niveau de leur forme qu'en ce qui concerne leur contenu. Ils ont bien sûr favorisé l'individualisation de la formation, l'appropriation de connaissances, le développement des capacités d'analyse, d'évaluation, de rédaction... »

« C'est bien entendu surtout grâce aux travaux demandés que j'apprends. Je n'aurais pas creusé certains domaines s'il n'y avait pas eu d'exigences au bout. »

Les participants avouent leurs difficultés dans la réalisation des travaux : trop nombreux¹¹, consignes pas assez claires¹², délais trop courts, contrainte scolaire.... Et pourtant, ce sont les travaux qui témoignent du parcours effectué, des acquisitions réalisées, du transfert à la pratique. Si les Céfistes ont souvent renâclé à rendre les travaux non évalués (travaux de fin de modules et bilans), force est pourtant de constater que ceux-ci sont, tout compte fait, à mettre au nombre des éléments formateurs du programme.

Bien que les participants n'y aient guère fait allusion dans leur bilan, il est une dimension relative aux travaux que le CEFA n'a pas réussi : la constitution du dossier de formation. Le document d'orientation est pourtant explicite : *« [le mémoire] prolonge les travaux d'évaluation réalisés tout au long des deux séquences et présente une analyse approfondie d'un terrain professionnel. (...) Le mémoire ne constitue qu'une pièce du dossier de formation. »* Pourquoi cette logique de progression des travaux n'a-t-elle pas été réalisée ? Il est probable que ce soit dû à l'organisation même du CEFA, aux consignes données pour les travaux de chacun des modules. Chaque participant a délimité le thème du mémoire durant le module 6 seulement, et les mémoires ont souvent traité de questions particulières, au détriment peut-être d'une analyse globale du terrain professionnel, nourrie des travaux précédents. Plus qu'un dossier de formation, les travaux ont ainsi constitué un puzzle dont les éléments s'emboîtent, sans doute, mais dont des pièces sont encore manquantes. Il appartient alors à chacun de compléter l'image : *« Je suis persuadé que dans six mois, dans une année, je découvrirai en-*

11. Un travail écrit à l'issue de chaque module, un rapport à la fin de la séquence I, un mémoire de fin d'études, soit 10 travaux au total.

12. Chaque responsable de module formulait les consignes à sa manière. Il n'y a pas toujours eu coordination et harmonisation suffisantes.

core beaucoup de choses du CEFA. Je comprendrai des choses que je n'ai pas comprises. »

La question de l'écrit, qui est l'une des plus délicates dans le CEFA, est en lien direct avec celle des travaux. *« Le rôle attribué à l'écriture est primordial et prend une très grande place dans le parcours. C'est au travers de chaque production personnelle que va pouvoir être observée la progression des participants, soit dans la théorisation de leur pratique soit dans l'élargissement de leur champ de compétence. »*

Deux travaux écrits non évalués sont exigés à la fin de chaque module (1 rapport + 1 bilan nourri du journal que chaque participant est censé tenir) et un rapport évalué en fin de séquence : les responsables pensaient que ces instruments leur permettraient de déceler rapidement les difficultés d'écriture ou de conceptualisation de l'un ou l'autre des participants et d'anticiper des remédiations en vue de la réalisation du mémoire. De fait, l'idée n'a pu se concrétiser, et ce pour de multiples raisons.

S'approprier une écriture, un pouvoir d'expression; surmonter sa peur d'écrire, conceptualiser, formuler, construire une réflexion organisée, transmissible, enrichie d'éléments théoriques : écrire n'est pas un exercice facile, et il n'est pas forcément coutumier aux formateurs. A cela s'ajoute le poids de l'attente - vraie ou supposée - de l'Université par rapport aux travaux écrits. Le CEFA ne peut être formateur à cet égard, les obstacles sont trop nombreux : le temps est insuffisant pour accomplir un travail suivi et en profondeur ne serait-ce qu'au niveau technique et sans compter tous les autres facteurs d'ordre émotionnel ou psychologique, telle la peur de s'autocensurer, par exemple.

La difficulté d'écriture s'est avérée insurmontable pour un seul candidat, qui a abandonné le CEFA à la fin de la première séquence. Les autres se sont pliés avec plus ou moins de bonheur et de facilité à la contrainte imposée par la position institutionnelle du CEFA, qui rend incontournable le rapport à l'écrit.

Les bilans n'ont pas été utilisés comme outil formateur. Exigés à la fin de chaque module, mais non évalués, les bilans n'obéissaient à aucune autre consigne que celle de la restitution d'impressions, commentaires et autres réactions quant au déroulement de la formation. Forme, style, contenu, calibre sont laissés au libre choix des auteurs. De plus, aucun feed-back n'était prévu pour ces documents - qu'il a souvent fallu récla-

mer avec insistance - et les Céfistes n'y ont, pendant longtemps, vu qu'une corvée (« *contrainte scolaire* ») à laquelle ils ne reconnaissent guère d'utilité. Il a donc été difficile d'utiliser autrement les bilans que pour disposer d'un regard critique ponctuel sur le déroulement de la formation.

Le rôle des bilans n'a donc pas toujours été compris. « *Qu'est-ce que je vais pouvoir raconter dans ce bilan ???* » « *Ces bilans m'ont incitée à faire le point (...). Ils sont certainement nécessaires aux responsables de modules.* » Comme signalé ci-dessus, ils ont souvent été considérés comme une contrainte et une surcharge inutiles. Les participants se sont néanmoins pliés - de plus ou moins bonne grâce - à l'exercice, mais ce n'est qu'au cours de la deuxième séquence qu'ils réaliseront avec plus de précision mais non plus d'enthousiasme l'utilité de ces travaux. Force est de reconnaître, à leur décharge, que l'usage réservé à leurs bilans ne leur apparaissait pas à court terme (les modifications apportées à la formation à partir de leurs documents concernent essentiellement la volée suivante) et que les bilans oraux effectués à l'issue de chaque module ne pouvaient - pour des questions d'organisation - se construire à partir de leur réflexion; souvent, c'est un sentiment de redite qui s'est fait jour à ce propos.

Il est peut-être aussi à relever que ces travaux, bien qu'exigés, n'étaient pas évalués. Il n'est pas exclu que cette dimension ait influencé les Céfistes qui n'y ont peut-être pas accordé l'importance souhaitée par les formateurs et n'y ont pas décelé un instrument de formation utile pour eux-mêmes avant tout¹³. Il apparaît donc que la formule est à revoir, à affiner.

Cependant, les bilans ont rendu certains des services attendus. La quatrième volée du CEFA se verra influencée par les remarques, critiques, suggestions apportées par les étudiants : ainsi l'ordre des modules sera différent, certains thèmes seront mieux traités (l'évaluation), d'autres seront introduits dans le programme (technologies éducatives), l'organisation du temps sera différente (suppression de la rupture semestre hiver - semestre été), la construction du dossier de formation sera plus cohérente...

13. La même remarque est probablement valable pour les travaux de fin de modules : pas d'évaluation, pas de feed-back. Les participants n'ont pas su comment comprendre une telle démarche et ont été déçus dans leur attente d'évaluation formative.

7. L'INSERTION UNIVERSITAIRE DU CEFA OU LE RÔLE DE L'UNIVERSITÉ DANS LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

La satisfaction globale - des participants mais aussi des formateurs - quant au degré d'atteinte des objectifs du CEFA permet d'apporter quelques éléments de réponse à la question du rôle de l'Université dans la professionnalisation des formateurs. Abordée dès les journées d'introduction, elle a alimenté un débat qui a traversé toute la formation.

Tout d'abord, certaines des ambiguïtés marquant les relations à l'Université, débusquées lors des journées d'introduction, se lèvent une fois le certificat obtenu. « *Rendons à César ce qui appartient à César, je dois reconnaître (...) l'image très revalorisante que peuvent avoir des études universitaires au sein du public* » : l'obtention d'un titre universitaire n'est pas sans effet, en termes de reconnaissance personnelle ou sociale. Mais également en termes de reconnaissance professionnelle : « *Je me sens plus reconnu en tant que professionnel de la formation* ». « *Pour ma part, je pense que mon CEFA n'est pas étranger à ma nomination dans un nouveau poste de formatrice* ». La grande majorité des Céfistes estiment jouir d'une plus grande reconnaissance et bénéficié d'une réelle professionnalisation.

Deuxièmement, si monde de l'entreprise et monde académique semblent souvent irréconciliables - « *Comment exprimer concrètement le rapport d'individus insérés professionnellement avec l'Université sans mentionner la distance qui nous sépare ?* » - le CEFA relève le défi qui consiste à jeter des ponts entre eux. Il est vrai que l'Université n'est pas soumise aux mêmes contraintes que l'Entreprise, il est vrai également que les praticiens ressentent - parfois avec amertume, mépris ou méfiance - la distance qui les sépare des "théoriciens"¹⁴. Mais il est vrai aussi que la politique de formation du CEFA contribue au rapprochement des deux mondes : par sa stratégie qui prend appui sur la pratique professionnelle de chacun, et par le pilotage de la formation, confié au Comité scientifique dont trois des sept membres sont issus des milieux-mêmes d'où proviennent les Céfistes¹⁵. Ce partenariat est une condition essentielle pour une formation professionnelle.

14. Ou ressentaient... Voir à ce propos les bilans du module 6, Recherches actuelles; et cela n'est peut-être pas un des moindres acquis du CEFA..

15. La plupart des membres universitaires du Comité scientifique sont intervenus dans cette troisième volée du CEFA. Ce ne fut pas le cas pour

Ainsi, si, à la question "*L'université produit-elle des professionnels ?*", la réponse est dans un premier temps nuancée; en fin de parcours, elle est beaucoup plus clairement positive¹⁶. Tous les Céfistes, au moment d'entrer au CEFA, sont des professionnels de la formation. Mais cette professionnalité leur vient essentiellement de leur profession originale (par exemple : infirmières/infirmiers) et de leur expérience, acquise par après, en tant que formateurs praticiens. La question de la reconnaissance de la profession de formateur et du rôle de l'Université dans ce cadre les laisse alors assez froids. Ce n'est pas ce qu'ils sont venus prioritairement rechercher au CEFA. La création de l'Association des formateurs d'adultes universitaires (AFAU) ne les mobilisent que modestement en début de programme. Pourtant, la professionnalisation est peut-être l'une des questions qui a le plus mûri pendant le CEFA : en témoignent d'une part les bilans, qui y font régulièrement allusion, et de manière toujours plus fine, et d'autre part la volonté toujours plus marquée d'animer, de donner corps et vie à l'AFAU.

Selon les principes énoncés par la CIFA¹⁷, les trois fonctions qui caractérisent les activités du formateur sont l'animation, l'organisation, et la direction de la formation; les trois catégories de compétences nécessaires à l'exercice du métier sont d'ordre andragogique (ou pédagogique), organisationnel, et managérial (ou de direction). Il apparaît, en fin de parcours, que le CEFA a enrichi les connaissances des participants en ingénierie des processus et des dispositifs, et développé leurs capacités d'abstraction, analyse, synthèse; il leur a permis de progresser dans les différentes fonctions et compétences du formateur, et ainsi renforcé leur polyvalence. Le CEFA a donc contribué à professionnaliser les participants en visant le développement des compétences qui fondent le métier du formateur.

les membres extérieurs. Or, qui mieux qu'eux aurait pu présenter aux Céfistes le partenariat ainsi créé ?

16. Un participant de cette volée a rédigé son mémoire sur la question de la professionnalisation des formateurs. L'enquête, menée auprès de ses collègues de volée, met en évidence les apports du CEFA dans le processus de professionnalisation de chacun : il ressort que pratique professionnelle (expérience) et formation de haut niveau vont de paire et sont les éléments déterminants pour devenir le professionnel tel que défini par la CIFA, Communauté de travail suisse des institutions de formation pour formateurs d'adultes.

17. Principes à l'élaboration desquels le CEFA n'est pas étranger.

8. SUITES DU CEFA

La volée 93-95 du CEFA prend ainsi fin. Fin ? Bien des activités peuvent encore être menées ensemble : le CEFA est demandeur d'une collaboration professionnelle avec ses anciens étudiants (par exemple forces d'intervention dans les prochaines volées, mais aussi accueil de stagiaires du programme de la Licence mention Formateur d'Adultes), les anciens Céfisites sont demandeurs de formation continue que l'Université pourrait offrir (modules ou post-licence); et tous sont attentifs au développement de l'Association des Formateurs d'adultes Universitaires (code de déontologie, reconnaissance de la profession, analyse des besoins en formation de formateurs, colloques, représentation des formateurs dans les comités de pilotage des institutions de formation, ...).

Par ailleurs, il n'est pas exclu que l'on retrouve certains des participants de cette troisième volée comme des précédentes dans le parcours de la Licence en Sciences de l'Éducation, mention Formateur d'Adultes, qui accueillera ses premiers étudiants dès l'automne 1996.

L'expérience du CEFA, menée depuis 1989, a démontré la pertinence d'une formation universitaire de formateurs d'adultes. C'est à partir du CEFA que le parcours de Licence a été conçu, parcours qui privilégie une formation alternée (programme de formation initiale; stages) ou étroitement liée à la pratique (formation continue), et une articulation étroite avec les partenaires extérieurs (représentés dans le Comité de programme).

Le CEFA est ainsi à l'origine du rôle accru de l'Université dans la professionnalisation des formateurs et du développement du partenariat Université-Entreprise.

**Bernadette MORAND-AYMON
& Johnny STROUMZA**

*Aperçu de l'évaluation d'un cours
pour enseignants du secteur professionnel*

*Cours de Perfectionnement en Entreprise
pour enseignants professionnels*

CPE 95-96

1. INTRODUCTION

Le présent article relate l'évaluation d'une formation continue romande¹, accessible aux enseignants de tous les secteurs de l'enseignement professionnel disposant de plus de 10 ans de pratique. Organisée par l'OFIAMT², cette formation comprend un stage en entreprise entrecoupé de séminaires et visites en Suisse et d'un voyage d'étude à l'étranger.

Après une période expérimentale de 6 ans (1989-95) sous la dénomination de CPG (Cours Post-Grade), ce cours, actuellement dénommé CPE (Cours de Perfectionnement en Entreprise), fait aujourd'hui partie des offres régulières de formation continue de longue durée pour les enseignants professionnels. Cette régularisation a été légitimée par les résultats, globale-

1. Voir J. Stroumza, Une formation continue peu ordinaire,..., in Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Pratiques et théorie, N°73, 1993.

2. Office fédéral des industries, des arts et des métiers.

ment positifs, de l'évaluation des CPG durant sa période d'expérimentation :

- premièrement, le ressourcement des participants : à l'issue de la formation, les enseignants font preuve d'une plus grande motivation au changement, de prise de distance et d'une meilleure estimation du rôle qu'ils jouent, au jour le jour, dans l'enseignement;
- deuxièmement, par la confrontation aux besoins des entreprises réalisée durant le stage, les participants procèdent à une réévaluation d'une part de leurs propres compétences - souvent accompagnée d'un accroissement de leur confiance en soi -; et une réévaluation, d'autre part, des compétences qu'ils s'efforcent de faire acquérir ou de développer chez leurs élèves;
- troisièmement, la formation leur offre une sensibilisation à la connaissance du contexte qui préside à l'évolution de la formation professionnelle initiale et continue, et en particulier à la compréhension de l'évolution de l'entreprise (contextes et enjeux, organisation du travail et nouvelles technologies).

Au-delà de ces résultats positifs, certains aspects problématiques ont aussi été relevés. Ils ont conduit à apporter quelques modifications au nouveau programme CPE.

Ainsi, pour tenir compte de la volonté des écoles d'harmoniser la durée du cours avec le rythme scolaire, les CPE s'étendent sur quatre mois au lieu de six. Le souhait général étant de maintenir la durée des stages, il a ainsi fallu réduire significativement le temps consacré à la dimension collective de la formation, ce qui a pour conséquence une individualisation plus marquée des parcours de formation. Davantage encore que dans les CPG, le stage, d'une durée de 11 semaines, occupe donc une place centrale dans le programme. Le voyage d'étude est maintenu, mais les visites d'entreprises ou de centres de formation qu'il comprend, comme les travaux réalisés à cette occasion par les participants, demandent une meilleure articulation avec le stage. Enfin, la collaboration entre les différents partenaires de la formation s'est vue renforcée par de nouvelles modalités de gestion. Il faut souligner ici que le partenariat, mis en place dès le début des CPG et encore en vigueur aujourd'hui, et qui peut être considéré comme exemplaire, s'incarne en trois instances :

- présidé par un responsable de l'OFIAMT et comprenant deux membres de l'ISPPF³ à Lausanne et deux membres de la FPSE⁴ de l'Université de Genève, le Comité Directeur élabore les directives générales du cours;
- un Groupe de Validation - comprenant l'ensemble des partenaires et notamment des représentants romands des cantons, des écoles, des entreprises et des associations d'enseignants - oriente les choix des options stratégiques en présence;
- enfin, le Groupe de Réalisation, formé de l'encadrement directement impliqué dans la formation, comprend un membre de l'ISPPF, chef de projet, responsable administratif et de l'organisation du voyage d'étude, quatre responsables d'écoles romandes en charge de la négociation des stages et de leur suivi, et trois membres de l'Université de Genève, responsables respectivement de la coordination générale du cours, de son évaluation, de la conception et de l'évaluation des travaux produits.

A l'issue de la première volée des nouveaux cours CPE (1995-96), un rapport d'évaluation a été réalisé par les signataires de cet article, qui ont voulu, en publiant ici de nombreux extraits de ce rapport - dont la diffusion intégrale est limitée -, présenter, discuter et souligner quelques caractéristiques de cette évaluation et ses principaux résultats.

2. LE CADRE DE L'ÉVALUATION

Tout d'abord, notons que cette évaluation fait l'objet d'une commande du Comité Directeur de la formation⁵. Elle est prise en charge par deux des trois membres de l'Université associés à ce programme. C'est une évaluation de type interne, dans le sens où les évaluateurs sont partie prenante de la gestion de la formation. Cette particularité présente quelques avantages : fonction de régulation facilitée, recueil d'information aisé, confiance des acteurs de la formation. Elle présente aussi des inconvénients : objectivité moins facile, ob-

3. Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle.

4. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

5. Ce rapport d'évaluation poursuit un double objectif : il se veut, pour l'encadrement de la formation, un outil de régulation de la formation dans le court terme, mais également un outil critique de réflexion, de propositions, pour les moyen et long termes, pour le Groupe de Validation.

jets délicats à investiguer, encadrement alourdi par la présence d'évaluateurs.

La question de l'objectivité notamment est préoccupante; aussi fait-elle l'objet d'une attention particulière. En premier lieu, l'évaluation peut se prévaloir de la déontologie propre au statut universitaire de ses responsables. La participation de l'un d'eux au Comité directeur et au Groupe de validation facilite l'autonomie et la liberté d'expression. De plus, l'évaluation a deux fonctions et deux destinataires distincts : une première fonction, dite de régulation, réalisée en continu durant la formation, avec pour répondant le Groupe de Réalisation, et confiée à une universitaire en charge également de l'évaluation des travaux. Une seconde fonction, dite d'évaluation globale, destinée au Groupe de Validation, pour lui faciliter sa tâche d'orientation de la politique générale de la formation; cette fonction est confiée au second représentant universitaire, qui n'a pas d'autre rôle dans la formation. Enfin, ultime précaution, l'évaluation ne porte pas sur la qualité de l'encadrement, ce qui impliquerait une évaluation, très délicate, du comportement de collègues.

Un avantage majeur de l'évaluation interne réside dans la possibilité de lui faire jouer simultanément un rôle d'assurance qualité; la participation de tous les acteurs de la formation à cette évaluation est pour ce faire sollicitée, d'abord en les amenant à effectuer une auto-évaluation de leur propre activité, puis en recueillant leur avis sur l'ensemble de la formation.

L'évaluation, qui a pour référence méthodologique le modèle présenté dans ce cahier⁶, porte sur la pertinence des objectifs de la formation, son efficacité et sur la qualité du processus de formation. Ni l'efficacité ni la gestion de la formation ne sont examinées. L'investigation sur les effets de la formation est limitée à l'écho qui en est donné par les partenaires. Un suivi à plus long terme des participants ou un enquête sur l'évolution des besoins nécessiterait un investissement supplémentaire, pour l'instant hors de portée.

L'évaluation ne mobilise pas un dispositif lourd, elle s'appuie sur un recueil d'indices nourris par plusieurs sources d'information :

- les travaux et commentaires produits par les participants,
- l'observation des moments collectifs,

6. Voir J. Stroumza, dans ce même cahier

- les entretiens avec les responsables de stage et l'ensemble des membres du Groupe de Réalisation,
- l'évaluation finale par les participants (questionnaire anonyme et séance de bilan orale en fin de parcours).

3. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Nous avons choisi de présenter ces résultats sans chercher à en démontrer la validité mais pour en permettre la discussion. Cependant, il sera parfois nécessaire, pour saisir la nature des résultats présentés, de décrire les éléments de la formation concernés.

3.1 *Les objectifs et leur pertinence*

Précisons tout d'abord les objectifs visés par la formation : le perfectionnement technique dans la branche enseignée, le perfectionnement dans la compréhension de l'entreprise et de son contexte, le ressourcement personnel. Ces objectifs présentés, nous les accompagnerons d'un commentaire sur leur pertinence, c'est-à-dire leur adéquation à la demande formulée par les différents partenaires de la formation. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette analyse de la pertinence est essentiellement fondée sur les informations recueillies auprès des différents acteurs présents en formation et dans les instances qui l'accompagnent.

3.1.1 *Le perfectionnement technique dans la branche enseignée*

Cet objectif peut être compris tout d'abord comme une actualisation, une mise à jour des connaissances enseignées, par la confrontation à des techniques ou technologies d'usage désormais courant; puis, de manière plus avancée, par un perfectionnement proprement dit : acquisition de connaissances, de techniques, de technologies nouvelles, identification des tendances nouvelles à introduire dans l'enseignement et/ou nécessaires à la culture professionnelle de l'enseignant. Ce dernier perfectionnement suppose que le stage se déroule dans une entreprise utilisant les technologies actuelles, voire de pointe, utilisées de cette branche d'activités.

Pour ce faire, les participants sont invités à s'engager dans un seul stage - éventuellement deux - de manière à ce qu'ils

puissent disposer du temps nécessaire pour s'imprégner des nouvelles techniques en les pratiquant; parallèlement ils peuvent suivre des cours en relation avec ces dernières.

Si cet objectif est partagé par l'ensemble des maîtres qui enseignent une branche technique ou commerciale, il l'est moins pour les maîtres de branches générales, de plus en plus représentés dans ce cours.

3.1.2 *Le perfectionnement dans la compréhension de l'entreprise et de son contexte*

Ici encore, on peut décomposer l'objectif en deux sous-objectifs : premièrement, la sensibilisation aux enjeux et évolutions de l'entreprise moderne permet de comprendre les mécanismes qui engendrent les nouvelles modalités de gestion et l'évolution des qualifications, permet de comprendre le contexte économique et culturel dans lequel se situe le travail en entreprises, les enjeux économiques qui conditionnent leur apparition ou leur disparition.

Deuxièmement, l'identification des caractéristiques et de l'importance de la culture d'entreprise est nécessaire pour comprendre la valeur du travail dans ce contexte et donc l'attitude du jeune confronté à cette réalité. Il est utile, à ce niveau, de viser une sensibilisation au rôle joué par les compétences non techniques (dites aussi sociales, transversales ou clés) dans le quotidien du travail en entreprise, compétences encore insuffisamment travaillées au sein de l'École.

3.1.3 *Le ressourcement personnel*

On entend généralement par ressourcement l'optimisation du "potentiel psychique", la récupération par l'enseignant de ses capacités d'engagement, de changement, d'enthousiasme professionnel et social. Cet objectif permet de lutter contre la routine qui guette inexorablement les enseignants après une dizaine d'années de pratique. Il vise donc à éviter le *burn-out*, à renforcer la confiance en soi et favoriser une meilleure prise de distance dans la pratique quotidienne.

Si l'on admet que la motivation des participants est une condition indispensable à tout apprentissage et que cette motivation est permise par le ressourcement, l'atteinte de cet objectif est un préalable à l'atteinte de tous les autres.

3.2 Pertinence

Notons d'abord que si les objectifs de perfectionnement technique dans la branche enseignée et de ressourcement personnel sont clairement perçus par l'ensemble des acteurs de la formation, l'objectif de perfectionnement dans la compréhension de l'entreprise et de son contexte l'est beaucoup moins.

Toujours dans la perspective d'un examen de la pertinence de ces objectifs, examinons rapidement quels sont les besoins des partenaires que la formation prend en compte.

Pour l'OFIAMT, cette formation doit répondre au besoin pour la Suisse de disposer d'un corps enseignant qui, au-delà de l'actualisation de ses connaissances professionnelles, puisse faire face aux mutations prévisibles de la formation professionnelle⁷.

Pour les Cantons et les Écoles, il faut d'abord maintenir la compétence des enseignants et prévenir le *burn-out*. Quelques écoles inscrivent des enseignants pour les préparer à assurer des tâches nouvelles ou à développer des projets particuliers. En général, ces partenaires sont intéressés par le transfert pédagogique engendré par le cours, par le contact avec le milieu de l'entreprise occasionné par le stage.

Les entreprises, parfois critiques quant à la qualité des jeunes professionnels sortis de l'école, se voient offrir par les CPE l'opportunité de participer à la formation continue des enseignants. Elles s'assurent ainsi que les maîtres professionnels connaissent leurs besoins et disposent des compétences qu'elles estiment utiles. En favorisant chez les enseignants-stagiaires la familiarisation à leur fonctionnement et leur culture propres, elles leur permettent de mieux préparer les apprentis en termes de connaissances techniques et de compétences sociales.

Enfin, pour les participants, deux objectifs sont clairement prioritaires : le perfectionnement technique et le ressourcement.

7. Ces mutations s'esquissent aujourd'hui comme suit :

- création d'une filière de formation professionnelle supérieure; cela se traduit par la maturité professionnelle et la création de HES d'une part, et cela nécessite un accroissement des qualifications des enseignants appelés à exercer au niveau supérieur d'autre part;
- réduction de nombre des métiers et création de tronc communs; cela nécessite une plus grande polyvalence des enseignants;
- accroissement des publics en formation continue pour les écoles professionnelles et transformation des méthodes mobilisées par la formation; cela implique une orientation des enseignants vers les compétences des formateurs.

Pour tous, mais surtout pour les enseignants de branches générales qui souvent ne connaissent pas l'entreprise, la familiarisation à ce contexte est très importante.

On remarque donc que les objectifs des CPE s'inscrivent bien dans le cadre des attentes des différents partenaires de la formation. Toutefois, l'importance accordée à chacun des objectifs varie sensiblement selon le partenaire, et la faible importance accordée par certains participants à la connaissance de l'organisation de l'entreprise et à son contexte est de nature à interroger la pertinence de ce dernier objectif à leur égard.

D'où la question : les CPE peuvent-ils, dans leurs structures actuelles, poursuivre efficacement une telle variété d'objectifs ? Par sa forte individualisation, notamment au niveau du choix du stage, la formation peut tenir compte, dans une certaine mesure, de la diversité des attentes de chacun. Mais dans une certaine mesure seulement, les consignes et exigences des travaux étant valables pour tous et l'encadrement non personnalisé.

3.3 *Efficacité de la formation, atteinte des objectifs*

Par efficacité, nous entendons le degré d'atteinte des objectifs fixés. La mesure de cette efficacité s'appuie, comme nous l'avons mentionné plus haut, sur le croisement d'indices observés par les évaluateurs tout au long de la formation, par l'analyse des travaux réalisés, par les sondages effectués auprès des responsables de stage et par l'évaluation finale de la formation avec les participants.

3.3.1 *L'objectif de perfectionnement technique*

L'objectif d'actualisation des connaissances est bien atteint par l'ensemble du groupe. Pour beaucoup, l'actualisation prend l'aspect d'une mise en pratique, dans une situation réelle de production, de techniques enseignées en milieu scolaire. Une limitation à l'atteinte de cet objectif est observée lorsque le stage a lieu dans une entreprise trop petite.

Le perfectionnement technique n'est atteint que par les participants, généralement des enseignants "techniques", qui ont accompli leur stage dans une entreprise technologiquement avancée. Les autres participants, confrontés à des technologies

traditionnelles, n'ont pu faire de grandes découvertes à cet égard.

Notons enfin que pour les maîtres de branches générales, cet objectif n'a généralement que peu de sens.

3.3.2 L'objectif de compréhension du contexte

Le premier sous-objectif de sensibilisation à l'ambiance de l'entreprise moderne est bien atteint par l'ensemble du groupe; quelques participants cependant ont été pénalisés à cet égard, soit par la taille trop modeste de l'entreprise d'accueil, soit par des activités qui se révèlent plus "d'observation" que "de production".

Le second, compréhension du contexte économique et culturel, est par contre moins bien réalisé. Divers facteurs semblent concourir à ce constat : peu d'intérêt de la part de certains participants, incapacité à effectuer les observations pertinentes dans ce domaine (insuffisance d'apports théoriques), stimulation insuffisante par l'ensemble des partenaires de la formation. A ces facteurs s'ajoute le fait que certaines places de stage n'offrent guère de bonnes conditions d'analyse.

3.3.3 L'objectif de ressourcement

Cet objectif est très bien atteint, souvent même spectaculairement. Seules quelques personnes ne témoignent pas de ce niveau de satisfaction. La mesure de l'atteinte de cet objectif se fonde sur l'observation des participants lors des divers moments - formels et informels - de la formation, et sur leurs propres remarques lors de l'évaluation finale du cours. Malgré ces indices, la mesure reste imprécise, entachée de subjectivité, et ne permet pas de mesurer la profondeur de ce ressourcement. Par ailleurs, ne fait-il pas souvent long feu, lorsque le retour à l'activité quotidienne s'effectue sans modification du cahier des charges ou de l'environnement professionnel ? Ici, une évaluation longitudinale (suivi des participants) serait fort utile.

4. REMARQUES SUR LA QUALITÉ DU PROCESSUS ET DU DISPOSITIF

Le dispositif, caractérisé par différents paramètres (entrée, stage, voyage,...), conditionne mais ne détermine pas complètement le processus de formation concrètement parcouru.

ru par chaque participant. Les remarques regroupées ici portent tant sur le dispositif que sur le processus qu'il abrite.

4.1 *L'entrée en formation*

Les journées d'introduction et de sensibilisation visent à créer un climat positif dans le cours, à en expliciter les objectifs, le déroulement et le type d'évaluation, à accompagner le choix et la préparation du stage. Elles permettent aussi d'aborder quelques questions d'intérêt général dans le champ de la formation professionnelle. Elles ont remporté un franc succès.

La qualité du processus de formation tient pour beaucoup à l'attitude des participants. Divers éléments concourent à la création d'un climat positif : le style d'animation, le temps laissé à la discussion, la souplesse vis-à-vis des souhaits de chacun contrebalancent le peu de temps disponible pour la construction d'un groupe en interaction positive. Tous ces éléments, trop souvent sous-estimés en formation professionnelle, sont ici très bien pris en compte, ce qui explique le résultat probant.

4.2 *Le stage*

Le choix d'une entreprise d'accueil incombe au participant; c'est à lui de vérifier que le stage lui permettra d'atteindre ses objectifs personnels et institutionnels. Cette option responsabilise le participant et contribue à assurer une attitude positive de sa part, tout au long du stage. Le revers de la médaille est qu'une fois le choix effectué, il est difficile de revenir en arrière, si l'entreprise s'avère peu appropriée aux objectifs poursuivis par les CPE. Cet inconvénient peut être identifié et réduit au moment où le stage est précisé. C'est en partie la fonction du contrat de stage.

Ce contrat (entre les CPE, le participant, son école et l'entreprise) fixe notamment les activités prévues durant le stage. Il constitue une nouveauté par rapport au CPG. Il vise à augmenter l'implication de l'école dans la formation de l'enseignant, ce qui permet d'espérer une meilleure exploitation par elle de l'acquis réalisé durant la formation.

La teneur du contrat est un bon révélateur des objectifs implicitement visés par les signataires. L'analyse de ces contrats montre que, trop souvent, les activités programmées ne visent que le perfectionnement technique. Les objectifs liés à la

compréhension du contexte et à l'identification des compétences recherchées par les employeurs sont, dans la très grande majorité des cas, absents.

4.3 Le voyage

Le voyage, effectué en Extrême-Orient, comprend des visites d'entreprises et d'institutions de formation ainsi que des visites culturelles. Il vise une meilleure compréhension du contexte économique international qui détermine la crise actuelle en Suisse. Il permet, par comparaison, de mieux comprendre nos propres spécificités nationales. Situé à mi-parcours du programme, le voyage constitue un moment important d'échanges entre les participants et contribue grandement à créer un esprit de groupe dans cette formation par ailleurs très individualisée.

Les journées vécues ensemble, les découvertes et les expériences, les émotions et les interrogations partagées créent un effet de groupe. L'attitude et le comportement des participants durant le voyage, les discussions informelles durant et après le voyage, les réponses fournies au questionnaire et au bilan de fin de cours permettent d'avancer que les objectifs particuliers visés par le voyage sont, compte tenu de la difficulté d'organiser les visites à distance, atteints de manière très satisfaisante.

En principe, le voyage devrait intervenir après l'analyse de l'institution où se déroule le stage et donc permettre une mise en perspective de cette analyse. Or ce n'est souvent pas le cas. Le resserrement voulu entre le travail de stage et celui du voyage a, de ce fait, été difficile à réaliser.

4.4 L'évaluation des travaux

Les participants sont invités à réaliser deux travaux. Le premier, individuel, est un rapport de stage décomposé en deux parties : l'une relative à l'institution d'accueil et à son environnement, l'autre à l'activité "productrice" réalisée. Le second, réalisé en sous-groupe, consiste en une production (documentaire, vidéo, diaporama...) relative au voyage d'étude.

Considérons le rapport de stage. La première partie de ce rapport est donc consacrée à la compréhension du contexte de l'entreprise, de son organisation du travail, des nouvelles tech-

nologies qui y sont utilisées et des implications que cela comporte sur la formation professionnelle initiale et continue des travailleurs. Les participants sont invités à produire, dans la deuxième partie du rapport et à partir de leur activité directement productrice, un matériau utile à leur perfectionnement technique et à leur situation d'enseignant.

L'évaluation des travaux, dans les CPE comme dans les CPG précédemment, est limitée au contrôle de l'investissement consenti par le participant dans son travail et à la conformité de ce dernier aux consignes fournies en début de cours.

Pour les participants, l'investissement demandé est légitime. En témoignent la présence régulière et la participation active des participants durant les séminaires, la restitution des travaux demandés et surtout l'engagement important durant leurs stages respectifs. Cependant, si l'on observe un investissement toujours important dans le domaine technique, souvent valorisé par les participants, force est de constater qu'il est bien moindre dans l'analyse des compétences-clés mobilisées sur le lieu de travail, ainsi que dans l'analyse du fonctionnement de l'entreprise dans son contexte. Aussi, si la deuxième partie du rapport de stage a toujours été satisfaisante, la première partie n'a que rarement répondu à l'attente formulée.

Nous l'avons déjà relevé plus haut, la diversité des objectifs du cours et l'importance relative accordée à chacun d'eux par les participants, jointe à la diversité des situations de stage, conduisent à des investissements et à des potentialités de réalisation différents pour chaque participant. La teneur des travaux reflète ces inégalités.

Mais le constat susmentionné est lié à un autre facteur qu'il nous semble utile d'explicitier ici. La certification CPE, au-delà des critères susmentionnés, n'a pas une fonction qualificative. Il ne s'agit pas, par cette certification, de garantir une nouvelle qualification professionnelle. Elle n'a donc pas de valeur "marchande" pour la carrière professionnelle de celui qui la détient.

Ces caractéristiques de la certification CPE ont l'avantage de ne pas mettre en question la qualité des professionnels inscrits à ce cours : ils ne le souhaitent d'ailleurs pas et sont par exemple très réticents à toute évaluation qui porterait sur les compétences qu'ils sont sensés maîtriser (par exemple les compétences pédagogiques). L'atmosphère de convivialité et la mobilisation des participants dans le cours s'en trouvent favorisées. Par ailleurs, l'évaluation telle que pratiquée ici ne nécessite pas de compétence particulière de l'évaluateur dans les

domaines spécifiques où se réalisent les travaux, ce qui, dans une formation comme les CPE où tous les métiers sont représentés - des techniques aux commerciaux en passant par les branches généralistes -, constitue une commodité importante.

Cependant, un certain nombre de désavantages résulte aussi de ce type de certification. L'évaluation, qui ne se veut pas sélective, ne permet pas de mesurer la qualité du perfectionnement réalisé dans la formation, ne permet pas une interaction formative entre le participant et l'évaluateur, ne constitue donc pas une stimulation à l'approfondissement du travail dans une direction qui serait peu valorisée par le participant (par exemple l'étude du contexte de travail). Peu habitués à ce type d'évaluation, qui mériterait mieux l'appellation d'attestation, les participants éprouvent donc un malaise à son égard. Ce malaise a pour conséquence un léger affaiblissement de la qualité pédagogique de la formation.

5. CONCLUSION

Tout d'abord, constatons que l'objectif de ressourcement valorisé par tous les partenaires, et central pour beaucoup des participants, est celui qui est le mieux atteint. Il faut s'en féliciter, car cet objectif est un préalable nécessaire à toute transformation dans les compétences de l'enseignant.

Nous constatons ensuite que les objectifs sont très diversement vécus par les différents partenaires et acteurs de la formation, et que cette diversité a des conséquences sur le degré d'atteinte de ces objectifs. Comment pourrait-il en être autrement à partir de l'option prise par les organisateurs (multiplicité d'objectifs à atteindre, grande diversité de provenance et de niveau de formation chez les participants) ?

Il nous semble donc qu'une option devrait être plus clairement choisie entre une formation qui vise, en plus du ressourcement, une actualisation des connaissances professionnelles facilement transférable dans l'école et une formation qui vise une reconversion ou un perfectionnement professionnels suffisamment substantiels pour légitimer une nouvelle qualification.

Donner la priorité à l'option perfectionnement impliquerait une sélection du niveau de qualification des participants à l'entrée, un renforcement des exigences lors de l'élaboration

des contrats, une limitation du choix des lieux de stage à des entreprises de pointe et un important renforcement de la préparation théorique. Ce qui signifierait une évaluation plus exigeante qualitativement, donc plus sélective et qui peut devenir formative. Alors les responsables de stage pourraient devenir évaluateurs dans leur domaine de compétence et les universitaires partenaires de cette formation évaluateurs dans leur propre domaine de compétence. La certification serait alors qualifiante et, en particulier pour la qualification des enseignants des futures HES, des équivalences universitaires pourraient être recherchées. La présence des universitaires dans cette formation s'en trouverait d'autant plus justifiée.

Ce perfectionnement peut être recherché dans la profession *enseignée* (le futur métier des élèves), mais il peut aussi se situer au niveau de profession *pratiquée* (la profession d'enseignant de formateur). C'est surtout ici que les objectifs liés à la compréhension de l'organisation du travail et des compétences qu'elle mobilise (notamment les compétences sociales), à la compréhension du contexte économique et social de ce travail, prennent toute leur ampleur, leur signification, leur valorisation.

Un tel élargissement des compétences des enseignants professionnels s'inscrirait très clairement dans les perspectives et recommandations énoncées par le CEDEFOP⁸ dans sa dernière conférence à Madrid⁹.

Le CEDEFOP, structure européenne créé dans les années 70, a pour vocation d'accompagner le développement des systèmes de formation professionnelle par la publication d'études, la mise en réseau de groupes d'experts sur l'étude des systèmes de formation professionnelle, le repérage des acteurs et donc des fonctions de formation et l'analyse des pratiques. Le thème de la formation des formateurs constitue depuis longtemps un axe transversal pour le CEDEFOP, qui se préoccupe aujourd'hui plus particulièrement des enseignants de la formation professionnelle initiale et de la question de leur formation initiale et continue.

Parmi les éléments de synthèse représentatifs de l'état actuel et des évolutions prévisibles de la formation des ensei-

8. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Salonique.

9. Tendances et profils dans la formation de formateurs et enseignants de la formation professionnelle, Madrid, 9-10 novembre 1995.

gnants professionnels en Europe¹⁰, il faut relever l'ouverture à de nouveaux domaines de compétences, comme ceux de gestion des ressources humaines ou d'organisation du travail, la continuité entre la formation professionnelle, initiale et continue, des enseignants professionnels et l'ouverture aux dispositifs d'alternance qui privilégient un rapprochement explicite entre l'entreprise et la formation.

Les CPE s'inscrivent dans les tendances actuelles qui se dessinent au niveau européen; il nous paraît intéressant de maintenir ce cap, dans ses développements à venir. Cependant, une telle option serait mal adaptée à une majorité des participants actuels. Elle pourrait alors donner lieu à une nouvelle formation, éventuellement inscrite dans le prolongement des CPE actuels.

10 . Voir Anne de Blignières, État de la formation de formateurs en Europe, rôle de l'Université, in *Entreprise - Université, quel partenariat*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n° 80, FPSE, Université de Genève, 1996, pp. 11-15.

Benoît MICHEL

*L'évaluation de dispositifs de
formation professionnelle:*

*une démarche d'audit de la formation des apprentis
peintres en automobiles.*

Quelle posture pour le consultant?

1. INTRODUCTION

Les modèles d'évaluation des dispositifs de formation, tels que par exemple ceux présentés dans ce cahier, constituent certes des instruments précieux pour le consultant mis en situation de procéder à de telles évaluations. Ils ne sauraient cependant rendre compte à eux seuls totalement de la réalité et de la complexité d'un dispositif fonctionnant en grandeur réelle. De nombreux paramètres déterminent le fonctionnement de ces dispositifs, et obligent le formateur-consultant à se forger un cadre conceptuel de référence pluriel, cadre transversal empruntant principalement aux différentes approches et disciplines des sciences humaines et sociales: ingénierie de la formation, pédagogie, didactique, psychologie, psychosociologie, sociologie, économie, politique, éthique, philosophie, management, organisation du travail, systémique, statistiques, etc., mais empruntant également à sa propre expérience d'"être humain", d'être "à l'écoute" et de consultant. Ce n'est en définitive que la capacité du consultant à poser un regard croisé et combiné à partir de ces différents référentiels qui lui permettra d'appréhender "une partie" de la réalité du dispositif qu'il est censé évaluer - car, s'agissant de dispositifs fondés sur des rela-

tions entre personnes, il ne saurait être question de prétendre pouvoir en appréhender toute la réalité - , d'en comprendre certains jeux et enjeux, d'en mettre à jour certains fonctionnements et dysfonctionnements. Je pense par ailleurs, me fondant sur diverses expériences de pratiques, que ces outils dont dispose le consultant, ces différents cadres de référence ne peuvent trouver pleinement leur expression que si celui-ci est rompu à ce que l'on pourrait désigner comme "une approche clinique".

Je voudrais donc dans cet article aborder l'audit de la formation des apprentis peintres en automobiles¹ sous trois angles: d'une part à travers **une réflexion sur la démarche** suivie, d'autre part à travers **une analyse des résultats obtenus**, et enfin, de manière "transversale", à travers **une réflexion sur la posture adoptée en tant que consultant**. En effet, il me semble toujours essentiel de définir, tant pour le lecteur que pour le consultant lui-même, ce qui guide son action, ses repères, ce qui fait que, en définitive, il adopte telle posture plutôt que telle autre. Car cette posture constitue *de facto* ce qui est sous-jacent à toute son action, la clé de compréhension des démarches adoptées dans la conduite du mandat qui lui est confié.

Plutôt que d'une "présentation de cas", c'est donc d'une tentative de formalisation d'une pratique dont il est question ici. D'abord, parce que le contexte de mon intervention est en "grandeur réelle", et qu'il comporte des enjeux importants pour les différents acteurs qui y sont impliqués, tant au niveau de la démarche qui leur a été proposée que des résultats auxquels celle-ci a permis d'aboutir et des "risques" de changement qui peuvent en découler. D'où l'option prise d'une description relativement détaillée de la démarche conduite et des interrogations qu'elle suscite.

Ensuite parce qu'en tant que consultant, je n'occupe pas la place d'un simple observateur extérieur d'une action ou d'un système qui évolueraient devant moi, "en dehors" de moi: au contraire, en m'immisçant dans ce système, avec un rôle bien déterminé, je deviens un élément du système, j'entre en interaction avec les éléments (institutions, personnes, règles...) qui le composent, je suis impliqué et je m'implique. Mes interventions, à quelque niveau qu'elles se situent, provoquent des réactions dans le système, donc à mon niveau également. D'où

1. L'apprentissage des peintres en automobiles dure 3 ans, comprenant à Genève deux périodes de cours pratiques en atelier à l'école professionnelle (en première et dernière année), le reste étant partagé entre la formation à l'école professionnelle à raison d'un jour par semaine et la formation dans l'entreprise quatre jours par semaine.

l'importance, vitale à mon sens, de m'interroger constamment sur ce qui se passe en dehors de moi et en moi, de "réfléchir sur l'action en cours d'action", de questionner sans cesse ce cadre de référence pluriel que j'évoquais plus haut, en vue de pouvoir gérer au mieux les incidences, attendues ou non, de mes interventions sur le système, les institutions et les personnes qui le composent et sur moi-même. E. Enriquez, abordant la consultation et l'intervention dans une organisation selon une perspective psychanalytique, met bien en évidence ces enjeux liés à la position du consultant: "L'intervenant (individu ou équipe) travaille en *intériorité*. Il est *impliqué* dans la situation, ce qui signifie que sa *présence* fait apparaître certains problèmes, permet à un nouveau type de discours de s'énoncer et de conduite de se révéler. En tout état de cause, il devient le lieu de projections, d'identification ou de contre-identification et surtout un "enjeu", chaque membre du groupe essayant de lui faire jouer le type de rôle qui peut le rassurer ou asseoir son pouvoir."²

Enfin parce qu'un certain recul par rapport à l'action menée - recul temporel certes, mais qui ouvre également à un recul d'expérience et de conceptualisation - permet de porter sur elle un regard nouveau, une nouvelle forme de compréhension, d'identifier, de nommer, de donner sens à certains gestes, certaines réactions qui relevaient parfois d'un jugement spontané, d'une intuition "sur le moment". Or rendre compte de cette "réflexion sur l'action en cours d'action" et de l'interprétation rendue possible a posteriori par la prise de distance me paraît élargir d'une "épistémologie de la pratique"³, c'est-à-dire donner corps à une identification et une formalisation d'un savoir "caché" issu de l'agir professionnel.

La demande à l'origine de mon mandat émane du Conseil central interprofessionnel (CCI), organe tripartite (partenaires sociaux et État) de surveillance de la formation professionnelle à Genève, et date de mars 1993. Faisant état des constats suivants:

"- le nombre élevé d'échecs constatés (93 %) aux examens de fin d'apprentissage de peintre en automobiles en juin 1993;

2. Enriquez, E., "L'organisation en analyse", Paris, PUF, 1992, p. 327

3. Cf. Schön, D., "A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes", in "Savoirs théoriques et savoirs d'action", sous la direction de J.-M. Barbier, Paris, PUF, 1996, pp. 201-222

- les mesures mises en place par les partenaires sociaux dans le secteur de la carrosserie;
- l'apparente inadéquation entre l'enseignement dispensé tant par les maîtres d'apprentissage que par les enseignants de l'école professionnelle et les résultats obtenus;
- les échecs nouvellement enregistrés (40 %) à la fin du premier semestre parmi les apprentis répétant leur dernière année",

le CCI demande la réalisation d'une évaluation pédagogique visant à

- "- Détecter les causes réelles des échecs dans les différentes matières enseignées à l'école.
- Évaluer les méthodes d'enseignement utilisées, leur adaptation à la population visée et au niveau d'examen requis.
- Analyser les mesures d'appui mises en place par les partenaires sociaux.
- Émettre toute proposition utile visant à l'amélioration de la formation dans les métiers de la carrosserie se rapportant
 - a) à l'enseignement professionnel,
 - b) aux mesures d'appui."

La démarche d'audit a été conduite de mai à décembre 1994, et a donné lieu à un rapport transmis au CCI en janvier 1995.

Outre les aspects d'ordre descriptif, analytique (type de démarche et résultats) et épistémologique liés à la démarche d'audit mentionnés ci-dessus, l'intérêt de la présentation de cette démarche réside également dans la réflexion qu'elle peut inspirer à propos des dispositifs de formation professionnelle initiale en général, et à propos des moyens mis en oeuvre et des défis à relever en matière de formation professionnelle face à des publics de faible niveau scolaire.

2. LA DÉMARCHE ADOPTÉE

A partir de la demande formulée par le CCI, il s'est agi pour moi d'élaborer un projet d'évaluation qui fasse l'objet d'un consensus avec le commanditaire, de conduire ce projet, et de rendre compte de ses résultats au commanditaire. Je présenterai

dans ce chapitre les différentes étapes réalisées, de la demande initiale à la présentation du rapport final au CCI.

2.1 *L'analyse de la demande*

La première phase a consisté dans l'analyse de la commande, la demande d'évaluation. Cette étape revêt toujours une importance capitale, car elle doit permettre certes de clarifier les attentes du commanditaire, mais également de détecter les éléments implicites sous-jacents à ce qui est formulé, ainsi qu'à la forme elle-même de la demande et à ses voies de transmission. Seule une analyse pertinente de ces éléments "non-verbaux", tacites, analyse qui ressort également d'un certain "flair", peut déboucher sur l'élaboration d'un projet qui soit acceptable pour tous les acteurs concernés. Par ailleurs, il est nécessaire aussi d'arriver à comprendre pourquoi la demande est présentée à ce moment précis, et ce qui a déclenché une mise en mouvement de l'organisme commanditaire.

Formulée selon les termes cités plus haut, la demande a été transmise, au nom du CCI, par un de ses membres, par ailleurs à la tête d'une institution impliquée dans le dispositif de formation des apprentis peintres en automobiles. J'ai donc dans un premier temps rencontré cette personne ainsi que le responsable, dans cette même institution, du secteur concerné. D'emblée, au cours de ce premier entretien, la situation m'est apparue extrêmement complexe, avec des tensions très fortes entre les différents acteurs et institutions impliqués dans le dispositif de formation, chacun m'étant présenté comme rejetant "la faute" sur les autres. Par ailleurs, si les échecs massifs aux examens de fin d'apprentissage en 1993 constituent un des motifs évoqués dans la demande, cet entretien a révélé, d'une part, que cette situation n'était pas nouvelle et que les difficultés remontaient en réalité à bien plus longtemps, et d'autre part qu'un recours avait été déposé contre cette session d'examens par un syndicat mandaté par plusieurs apprentis en échec, syndicat ayant à sa tête le président en cours du CCI. Ce recours, d'ailleurs rejeté par l'autorité compétente (le Département de l'Économie Publique à l'époque), les prescriptions formelles de la loi et du règlement ayant été jugées respectées, a donc joué en l'occurrence un rôle de détonateur, révélant au grand jour les difficultés et les tensions existantes. Le commanditaire souhaitait donc que l'évaluation soit réalisée rapi-

dement, et que le rapport final soit rendu pour la fin de l'année scolaire au plus tard, ce qui laissait un délai de moins de trois mois.

Au terme de ce premier entretien, j'avais pu négocier un certain nombre de points avec mes interlocuteurs, notamment: la garantie de pouvoir accéder à toutes les données qui me paraîtraient nécessaires, et de rencontrer librement toute personne que je jugerais utile; un appui logistique de leur institution, dans la mesure où cela ne risquait pas de mettre en cause la neutralité de ma position; la constitution d'un groupe de pilotage de la démarche, dont les membres seraient à définir; un report du délai de reddition du rapport d'évaluation à l'automne, la situation m'apparaissant comme trop complexe pour fournir un travail sérieux en moins de trois mois; la garantie que le CCI adresserait une lettre présentant le mandat qui me serait confié à toutes les personnes susceptibles d'être concernées par mon intervention. Enfin, il fut convenu qu'à partir des éléments dont je disposerais, je ferais une proposition écrite au CCI quant à une reformulation du mandat, l'élaboration d'un projet de démarche et d'un budget.

2.2 *L'élaboration du projet*

Phase de recherche des critères et indicateurs pertinents par rapport à une situation et un contexte donnés mais étrangers au consultant, phase de négociation avec le commanditaire, l'élaboration du projet constitue une étape particulièrement délicate dans la mesure où elle doit conduire, à partir d'hypothèses reposant sur les premières informations obtenues, à une démarche adéquate par rapport à la situation en cause et à un consensus entre mandataire et mandant sur les objectifs poursuivis et les moyens mis en oeuvre. Consensus qui ne signifie pas pour autant que l'une et l'autre partie donnent la même signification aux éléments qui en font l'objet, bien que tout soit fait pour tenter de lever au maximum toutes les ambiguïtés: le référentiel du mandant reste en tout état de cause différent de celui du mandataire, et donc les fondements de l'interprétation donnée par l'une et l'autre partie ne sont pas identiques.

De fait, cette étape a duré près de deux mois avant qu'un projet définitif soit accepté sans réserve par le CCI, après deux

propositions ayant fait l'objet d'amendements, en particulier au niveau du budget (à resserrer au maximum) et de certaines démarches proposées (notamment les entretiens collectifs réunissant des acteurs appartenant à différents organismes⁴), dont les objectifs n'étaient pas suffisamment explicités pour être comprises par le commanditaire⁵. Les négociations, sur ce dernier point surtout, illustrent bien l'espace qui sépare les référentiels respectifs, et la nécessité d'un dialogue en vue de clarifier les attentes du commanditaire, mais également de lui permettre d'entrer dans un processus de compréhension du fait que la réponse adéquate à ses attentes n'est pas forcément celle attendue a priori. Cette phase de négociation constitue également l'espace qui doit permettre que se crée une relation de confiance entre les deux parties, l'une et l'autre se reconnaissant différentes, mais reconnaissant aussi à l'autre sa spécificité et ses compétences dans le domaine qui est le sien. De cette confiance réciproque pourra alors émerger, pour le consultant, un espace de liberté qui lui garantit une certaine marge de manœuvre, et pour le commanditaire une attitude d'ouverture face à une réponse dont il ne perçoit pas forcément tous les enjeux, mais dont il accepte de prendre le risque.

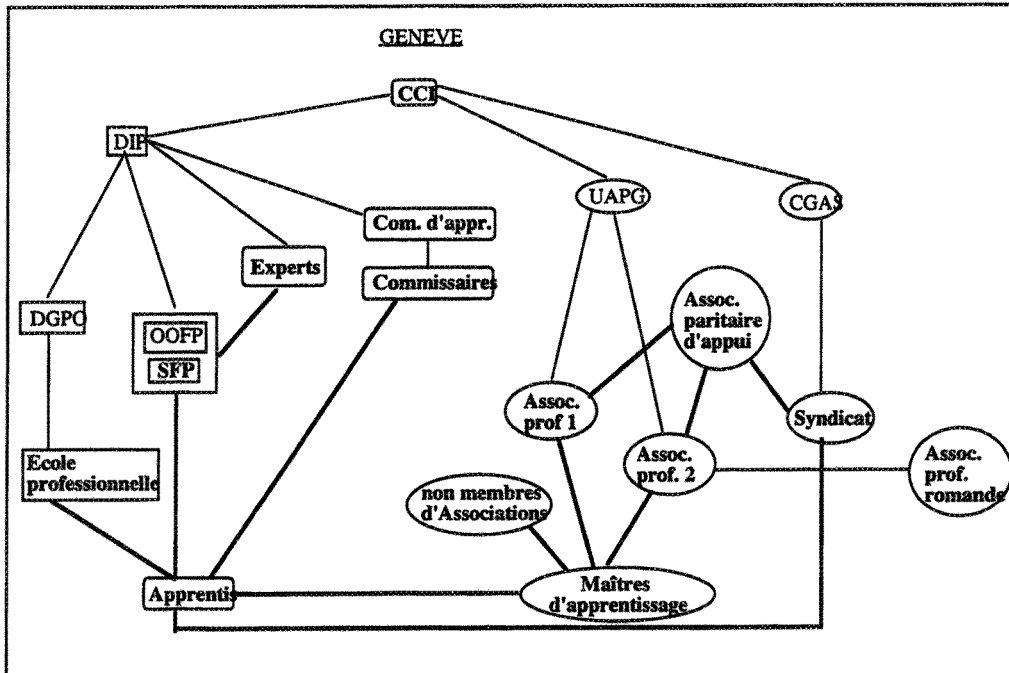
La première proposition a été soumise deux semaines après le premier entretien évoqué ci-dessus. Deux semaines durant lesquelles j'ai rassemblé le maximum d'informations, à commencer par l'identification des groupes d'acteurs impliqués dans le dispositif de formation.

4. Deux remarques du CCI ont été formulées à ce sujet:

"- Il importe que chaque groupe énuméré soit entendu séparément et non pas, comme semble-t-il prévu, sous la forme d'entretiens collectifs;
- Il conviendrait d'indiquer le but précis qui est poursuivi par la mise sur pied d'une journée d'entretien collectif final."

Ces remarques s'inscrivent indubitablement dans le contexte de tension extrême qui prévalait entre les différents groupes d'acteurs du dispositif.

5. Je reviendrai plus loin sur les objectifs des différentes démarches proposées.



Organigramme des groupes impliqués dans la formation des apprentis peintre en automobiles à Genève

L'organigramme du dispositif révèle la complexité de celui-ci - liée en partie à la structure de l'apprentissage dual en Suisse - et la multiplicité des instances et des acteurs impliqués: les instances cantonales dépendant du Département de l'Instruction Publique (DIP), soit le Service de la formation professionnelle (SFP) chargé, au regard de la Loi fédérale sur la formation professionnelle, de la surveillance de l'apprentissage, et l'école professionnelle, qui dépend directement de la Direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire (DGPO); les partenaires sociaux, soit deux associations professionnelles et un syndicat, tous rattachées à leur organisation faîtière respective; les maîtres d'apprentissages, membres ou non d'une association professionnelle; une association paritaire d'appui aux apprentis, mise en place par les partenaires sociaux; la commission d'apprentissage, les commissaires et les experts, nommés, sur proposition des partenaires sociaux, par le DIP; et bien entendu, au coeur du dispositif, les apprentis; enfin, l'association professionnelle romande, impliquée dans l'élaboration des épreuves théoriques des examens de fin d'apprentissage. Le CCI, de par sa fonction, est également impliqué indirectement. Enfin, bien qu'il ne figure pas sur l'organigramme, l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT) édicte les règlements d'apprentissage auxquels les

cantons doivent se conformer pour la formation des apprentis. Les relations entre ces différents groupes sont de fait plus complexes encore que celles indiquées dans l'organigramme, dans la mesure où, par exemple, certains maîtres d'apprentissages peuvent être commissaire, ou expert, ou même les deux à la fois.

Ma relation au commanditaire s'est également clarifiée durant cette phase d'élaboration du projet, notamment à travers deux éléments: la présidence du CCI a été reprise durant cette période par une personne totalement étrangère au dispositif, et, alors que mon premier interlocuteur a continué à jouer un rôle d'intermédiaire entre le CCI et moi-même pour les deux premières propositions de projet, la troisième a été négociée directement avec le nouveau président du CCI. De ce fait, ma position de "neutralité" face aux divers groupes en tension s'en trouva renforcée, mon interlocuteur privilégié pour toute la suite de la démarche n'étant lui-même impliqué personnellement d'aucune façon dans le dispositif de formation, si ce n'est par sa fonction à la tête du CCI. Dans le même sens, le CCI émit le souhait que le groupe de pilotage soit une instance extérieure composée de personnes totalement neutres, dans le but de contribuer à une meilleure acceptation de la démarche d'évaluation par les différents acteurs. Le rôle imparti à ce groupe de pilotage, composé de deux membres de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et d'un membre du Service de la recherche sociologique (SRS) spécialiste de la formation professionnelle, fut de m'appuyer et de superviser mon mandat, et de fonctionner comme groupe d'experts lors de l'entretien collectif final. Je pus compter sur leur appui précieux dès la phase d'élaboration du projet.

2.3 *Le mandat et la démarche acceptés par le CCI*

Le projet élaboré a délibérément écarté une évaluation directe des méthodes d'enseignement utilisées, de leur adaptation à la population visée et au niveau d'examen requis, ainsi qu'une évaluation des mesures d'appui (§ 2 et §3 de la demande du CCI): d'une part, une telle évaluation s'avérait irréalisable en raison des limites temporelles et budgétaires imposées par le commanditaire; d'autre part, les premiers éléments dont je disposais permettaient de faire l'hypothèse de difficultés importantes au niveau du fonctionnement du dispositif, ce qui pous-

forme d'une démarche d'audit. Par ailleurs, l'ancienneté apparente des problèmes m'engagea à procéder à une analyse diachronique remontant sur une quinzaine d'années. Enfin, les examens de fin d'apprentissage étant élaborés, pour la théorie, par l'association professionnelle romande, et donc identiques dans les différents cantons romands, il me parut utile d'inclure une brève analyse des résultats obtenus et des dispositifs existant dans d'autres cantons romands.

Les termes des objectifs généraux du projet accepté par le CCI furent les suivants:

"Au vu d'une première analyse des informations recueillies et du dossier reçu, la forme apparemment la plus adéquate pour répondre, dans les limites budgétaires imposées, à votre demande consiste à organiser un audit. Il s'agirait dans le cas présent d'une procédure construite et négociée, visant, en réunissant tous les partenaires concernés, à une étude ciblée des facteurs pouvant jouer un rôle dans la formation des apprentis peintres en automobiles, afin d'identifier et de comprendre les problèmes rencontrés, de poser des hypothèses quant à leurs origines, et de dégager des scénarios ouverts en vue d'y remédier.

Les avantages de cette démarche résident d'une part dans la participation des partenaires concernés à une prise de conscience, à l'analyse et à l'interprétation des éléments identifiés comme problématiques, ainsi qu'à l'élaboration de nouvelles orientations en vue d'une amélioration et d'une plus grande adéquation de la formation dispensée; et d'autre part dans le souffle nouveau apporté par le regard extérieur des intervenants de la FPSE et du SRS tant à la démarche d'analyse qu'à la recherche de propositions pertinentes visant à des solutions appropriées. La réflexion menée lors de l'entretien collectif final se fonde sur un dossier et un rapport préalablement constitués par le mandataire."

La démarche prévue comprenait cinq types d'actions:

■ **La constitution d'un dossier de base, impliquant :**

- collecte de documents et d'informations concernant la formation dispensée à Genève et les candidats concernés.
- collecte de documents et d'informations sur la même formation dans d'autres cantons romands.

- entretiens individuels avec différents acteurs de la formation, et éventuellement observations sur le terrain.
- dépouillement et analyse des données récoltées (faits objectifs).

■ **Des entretiens collectifs réunissant, par sous-groupes, des représentants des acteurs de la formation:**

- des apprentis de 3^{ème} et de 2^{ème} année + des jeunes peintres ayant terminé leur apprentissage en 1992 et 1993.
- des enseignants de l'école professionnelle + des maîtres d'apprentissage + des commissaires d'apprentissage, + des experts + des membres de l'association paritaire d'appui.
- des représentants des partenaires sociaux, des instances "officielles" de l'État (DIP, SFP, École professionnelle) et du CCI.

Objectifs: dans la ligne des objectifs généraux énoncés ci-dessus, permettre à chacun, dans les sous-groupes, de présenter, selon sa propre analyse, son opinion sur la formation dispensée et sur les causes des difficultés constatées, et de définir, après discussion, les pistes qui lui paraissent susceptibles de contribuer à une amélioration de la formation.

■ **La rédaction d'un rapport intermédiaire** en vue de l'entretien collectif final, comprenant une synthèse des éléments observés et récoltés, la mise en évidence des convergences et divergences dans les opinions et propositions émises, une interprétation de ces résultats, la formulation d'hypothèses et l'élaboration de pistes de réflexion pour l'entretien collectif final.

■ **Une journée d'entretien collectif final** réunissant des représentants de tous les partenaires concernés par la formation des apprentis peintres en automobiles (avec le souci que les diverses sensibilités soient représentées dans chaque groupe) et le groupe d'experts (groupe de pilotage).

Objectifs: sur la base du rapport intermédiaire, les partenaires de la formation et les membres du groupe d'experts discutent des résultats de l'analyse de situation effectuée par le mandataire, des points de vue émis par les différents partenaires audités, des hypothèses formulées et des différentes pistes suggérées en vue d'une amélioration de la formation des apprentis peintres en automobiles. Cet échange doit permettre d'aboutir à l'élaboration et à la formulation de propositions pertinentes qui puissent être acceptées par les différents acteurs de la formation.

Le texte du mandat précisait que "le choix de cette procédure s'appuie sur le constat que des changements novateurs n'ont

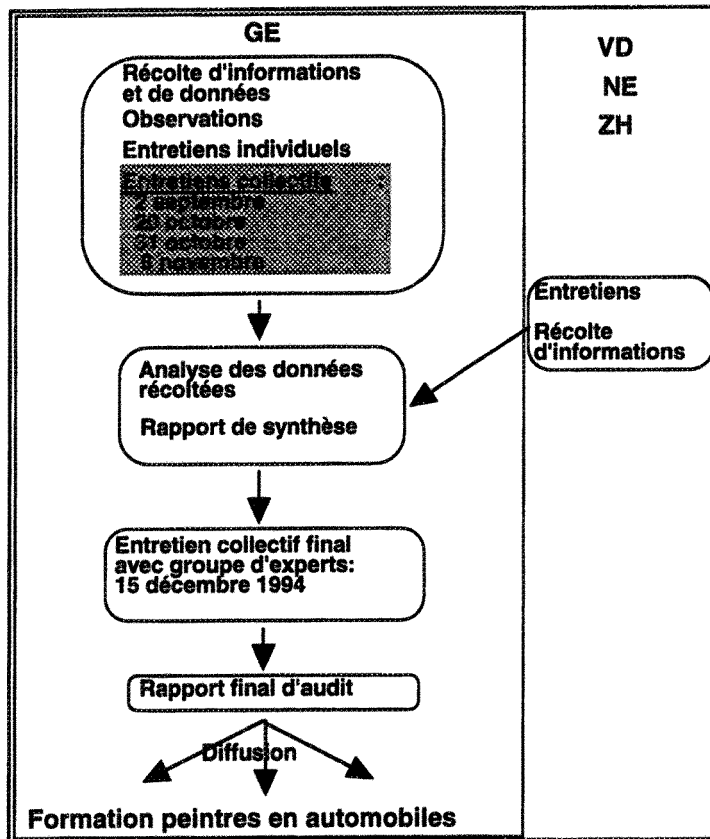
lieu que si les acteurs eux-mêmes participent à l'analyse, la compréhension et l'évaluation de la situation passée, actuelle et future, et s'ils prennent une part active à l'élaboration de nouvelles orientations et des conditions concrètes de leur mise en oeuvre."

■ La rédaction du rapport final d'Audit

Par ailleurs, compte tenu du temps écoulé depuis la demande initiale et de la période des vacances d'été, peu propice à réunir les acteurs de la formation, il était convenu que la journée d'entretien collectif final aurait lieu en septembre, et que le rapport soit rendu à fin octobre.

2.4 *Le déroulement de l'Audit*

Dans ses grandes lignes, l'Audit a pu être réalisé conformément au plan prévu. Néanmoins, comme dans toute démarche de ce type impliquant fortement les acteurs, un certain nombre d'événements nécessitèrent des régulations en cours de processus. En particulier, suite à un accident qui m'a immobilisé durant une longue période, tous les entretiens collectifs durent être remis à l'automne, et le délai du rapport final à fin janvier 1995. De fait, cet étalement dans le temps fut bénéfique au processus engagé, et permit, de manière bien involontaire mais salutaire, de "calmer le jeu", grâce à la coupure de l'été, suite à des problèmes de fuites apparus aux examens finaux de juin qui avaient fait monter la tension entre les partenaires, et d'aborder les entretiens collectifs dans un climat quelque peu plus serein. Je me limiterai à présenter et commenter ici les éléments principaux de la réalisation des différentes phases de l'Audit.



2.4.1 La récolte et l'analyse des données "factuelles"

Parmi les documents étudiés en vue d'entrer dans une compréhension des éléments significatifs pour la formation des apprentis peintres en automobiles, on peut citer: la Loi fédérale sur la formation professionnelle, la Loi cantonale et son règlement d'application, le règlement d'apprentissage, le dossier de présentation de la profession de l'Office de formation et d'orientation professionnelle; par rapport au problème spécifique posé: les divers textes ayant trait au recours, des textes internes concernant des analyses de la situation et des mesures prises, des documents relatifs aux tests d'aptitudes précédant l'entrée en apprentissage, des documents relatifs à la formation offerte par l'école professionnelle, des documents relatifs aux examens (épreuves, organisation, séances d'experts, etc.), des documents sur le type de prestations offertes par l'association paritaire d'appui et les rapports annuels de cette association, divers articles de presse, des documents d'analyse de la situation datant de 1986 et 1990; les listes des maîtres d'apprentissage et entreprises formant des apprentis, des commissaires, des

experts, des apprentis, des enseignants et autres intervenants; pour tous les candidats aux examens de 1978 à 1994: leurs résultats détaillés aux examens de fin d'apprentissage; en sus, pour les candidats de 1984 et de 1990 à 1994: les fiches de résultats aux différentes branches durant leur scolarité professionnelle, et des données personnelles quant à leur "historique de scolarité" et leur nationalité.

2.4.2 *Les observations*

Celles-ci furent relativement limitées, l'option ayant été prise de privilégier les rencontres avec les acteurs. Par ailleurs, j'avais exclu des observations en classe, pour les raisons évoquées plus haut (2.3, §1). Entrée et sortie d'apprentissage constituant, selon de nombreux acteurs, des points sensibles, mes observations portèrent sur le déroulement des tests d'aptitudes organisés par les partenaires sociaux avant l'entrée en apprentissage, les cours pratiques en atelier à l'école professionnelle, le déroulement de certaines sessions d'examens de fin d'apprentissage en pratique, et le déroulement de deux sessions de notation des examens de pratique par les experts. Néanmoins, tous les entretiens individuels avec les différents acteurs de la formation se déroulèrent sur leur lieu de travail (atelier, classe, entreprises, locaux de l'association paritaire d'appui, etc.), ce qui me permit également d'observer sur place les conditions de travail et de formation des apprentis et de m'imprégner du "monde" de la carrosserie.

2.4.3 *Les entretiens individuels*

J'ai rencontré en entretiens individuels de deux à quatre heures une trentaine de personnes, sélectionnées de manière à auditionner des représentants de tous les types de partenaires concernés par la formation, et que l'on peut répartir en six catégories:

- des responsables d'instances officielles étatiques (SFP, École professionnelle)
- des personnes impliquées directement dans la formation (maîtres d'apprentissage, enseignants des branches professionnelles et de culture générale, moniteurs de l'association paritaire d'appui)
- des professionnels chargés de la surveillance de l'apprentissage et de la certification (commissaires, experts)

- des représentants des partenaires sociaux (associations professionnelles, syndicat)
- des personnes externes susceptibles d'apporter, par leurs compétences en matière d'apprentissage, un éclairage pertinent.
- des représentants de la formation des apprentis peintres en automobiles des cantons de Vaud, Neuchâtel et Zürich. Ce dernier canton n'avait pas été prévu dans le projet initial. Cependant, les entretiens menés en Suisse romande ont fait apparaître une différence de types de population entre les apprentis de ces cantons et ceux de Genève. J'ai donc décidé de prospecter également à Zürich, avec l'hypothèse que les caractéristiques démographiques de ce canton (urbain, avec une population d'origine étrangère importante) seraient plus proches de celles de Genève, et que la comparaison pourrait s'avérer utile.

Par ailleurs, au cours de l'audit, une classe d'apprentis en formation a émis le souhait de pouvoir m'exprimer leur point de vue, et la direction de l'école a accepté que je les rencontre durant les heures de classe, sans témoins pour garantir la confidentialité et la libre expression de ces jeunes. La formule, avec eux, d'un entretien de groupe a grandement facilité le dialogue.

Enfin, certains acteurs prirent l'initiative, parfois à la suite des entretiens collectifs, de me contacter pour me transmettre des informations complémentaires ou des documents dont ils jugeaient utile que j'aie connaissance.

L'objectif des entretiens avec les acteurs du dispositif étant de permettre à chacun d'exprimer le plus librement possible son vécu par rapport à cette formation, son avis sur les difficultés ressenties, sur les tensions, sur ce qui pourrait permettre d'amener des changements positifs, je n'avais pas prévu de grille d'entretien au sens propre du terme. Certains pouvaient craindre que je sois là pour "contrôler" leurs activités, leur manière de faire, les "évaluer". C'est là une attitude défensive tout à fait compréhensible de la part d'acteurs à qui l'on impose une démarche d'audit, et pour lesquels je pouvais être susceptible de représenter un réel danger. La première chose consistait donc toujours à établir une relation de confiance, à travers une attitude d'écoute active, d'empathie à certains moments, sans jamais porter de jugement, mais en essayant de leur permettre de mettre des mots sur des sentiments parfois violents, de préciser leur pensée, de verbaliser des choses encore souvent confuses..., pour tenter ensuite de comprendre avec

eux, de tisser des liens porteurs de sens⁶. Conduire un entretien n'est pas qu'une affaire de technique: cela fait d'abord appel à ce savoir clinique que j'ai mentionné dans l'introduction, et que j'essaierai de mieux cerner dans le chapitre 4. La plupart des personnes auditionnées se sont montrées très concernées par la situation, collaborantes, et ont pu profiter de cet espace de parole avec beaucoup de franchise: pour nombre d'entre elles, c'était la première fois qu'on prenait réellement en considération leur avis sur le sujet.

Quant aux entretiens avec des personnes externes ou d'autres cantons, ils visaient essentiellement à recueillir des informations et/ou discuter des hypothèses de travail. Dans le canton de Vaud, j'ai été reçu par le doyen de l'école professionnelle et un enseignant des branches professionnelles théoriques, dans le canton de Neuchâtel par le directeur de l'école professionnelle et un enseignant des branches professionnelles théoriques. Dans le canton de Zürich, j'ai rencontré le directeur de l'école professionnelle, deux enseignants des branches de culture générale, un enseignant des branches professionnelles, un maître d'appui, un enseignant responsable de la formation élémentaire et l'inspecteur du Service de la formation professionnelle. Ces divers entretiens ont constitué un apport précieux pour la suite de l'audit, permettant de découvrir la diversité des pratiques en matière de formation professionnelle entre les cantons et d'ouvrir un certain nombre de pistes de réflexion pour l'entretien collectif final. Par ailleurs, le fait que les entretiens dans les autres cantons n'aient pu avoir lieu qu'à l'automne s'est révélé très profitable, dans la mesure où les analyses de données et des entretiens individuels auxquelles j'ai pu procéder durant l'été m'ont permis d'être mieux à même de dialoguer avec mes interlocuteurs et de tirer un plus grand bénéfice de ces rencontres.

6. Enriquez (op. cit., p. 149), toujours dans une optique analytique, formule deux règles à respecter par le chercheur ou le praticien face aux phénomènes étudiés:

- " 1) les accepter tels que les acteurs les formulent dans leur vécu.
- 2) tenter ensuite de rétablir la chaîne signifiante avec ce qu'elle comporte nécessairement de blancs, de lacunes, de contradictions ou d'hésitations, pour traduire autant que faire se peut le message dans son intégralité"

2.4.4 Les entretiens collectifs

Les craintes sous-jacentes aux remarques du commanditaire face à des entretiens rassemblant divers groupes d'acteurs n'étaient pas dénués de tout fondement! Les entretiens individuels m'avaient permis de mesurer le degré de tensions et les difficultés importantes de communication qui régnaient entre les divers partenaires de la formation: les rapports entre les acteurs apparaissaient entachés de blocages, manques de confiance réciproque, rivalités, concurrence, rejet des responsabilités les uns sur les autres, difficultés relationnelles... Et ce n'est pas sans une certaine appréhension que j'abordais cette phase pourtant décisive, à mon sens, de l'audit - j'avais en l'occurrence prévu dès l'élaboration du projet la collaboration d'une collègue à la coanimation des entretiens collectifs - . Pour la première fois, les différents partenaires de la formation allaient se trouver réunis, et pouvoir se dire en face ce que chacun pensait et n'exprimait jusqu'alors qu'avec "ses proches"! Or, selon mon hypothèse de travail, c'était bien là le défi à relever: offrir un espace commun de parole, d'échange et de réflexion à ces diverses personnes qui assument la formation des apprentis peintres en automobiles "chacune de leur côté", sans parvenir à communiquer, ou en communiquant mal entre elles. Espace aussi d'expression de sentiments accumulés, ruminés, ravalés. Car il me paraît illusoire de vouloir parvenir à un dialogue susceptible de devenir constructif en faisant l'économie de l'expression de tous ces non-dits. La phase d'entretiens individuels avait certes contribué indirectement, pour les personnes avec lesquelles je m'étais déjà entretenu, à préparer ces rencontres, en ce sens qu'elle avait favorisé l'établissement d'une relation de confiance entre chaque acteur et moi-même, et permis aux uns et aux autres de mettre des mots sur ce qu'ils ressentaient, de le verbaliser face à un interlocuteur qui puisse non seulement écouter, mais entendre, et par là de diminuer quelque peu la charge affective accumulée. Rien cependant ne garantissait a priori que la confrontation puisse réellement déboucher sur un scénario positif.

Étant donné le grand nombre de personnes impliquées dans la formation des apprentis peintres en automobiles, il a fallu évidemment procéder, pour les entretiens collectifs également, à un choix, établi de manière à obtenir autant que possible une représentativité des divers acteurs et des diverses tendances. Une telle sélection, réalisée à partir de listes d'une part, mais aussi à partir des informations recueillies dans les

entretiens individuels, comporte toujours une part d'arbitraire. Parmi les personnes convoquées, j'en avais déjà auditionné certaines individuellement, certaines autres étaient présentes lors des phases d'observation, mais je n'avais pas encore eu de contact personnel avec les autres, ce qui joua sans doute un rôle dans les réponses aux convocations. L'option prise pour la constitution des groupes auditionnés visait, dans un premier temps, à tenir compte du type d'implication des acteurs dans le dispositif, c'est-à-dire à réunir d'une part les acteurs ayant des responsabilités institutionnelles vis-à-vis de la formation (direction de l'école professionnelle, responsables du SFP, des partenaires sociaux, du CCI, commission d'apprentissage: une rencontre), d'autre part les acteurs directement impliqués dans la formation et l'évaluation des apprentis (enseignants, maîtres d'apprentissage, moniteurs de l'association paritaire d'appui, commissaires d'apprentissage, experts: trois rencontres avec chaque fois un groupe mixte⁷ différent), et enfin ceux qui étaient ou avaient été en formation (apprentis et anciens apprentis ayant obtenu ou non leur CFC dans les trois années précédentes: une rencontre). En effet, il paraissait opportun de ne réunir des représentants de tous les groupes d'acteurs, quel que soit leur type d'implication, que lors de l'entretien collectif final, durant lequel ils pourraient tenter de formuler ensemble des propositions à partir de tout ce qui aurait été "mis sur la table" lors des entretiens en sous-groupes.

Le déroulement proposé pour les entretiens collectifs reposait sur les mêmes bases: un temps de travail en sous-groupes mixtes, dont les résultats devaient être inscrits sous forme de mots-clés sur des flipcharts; un temps de mise en commun du travail de chaque sous-groupe; un temps de débat. Avec l'accord des participants, tous les entretiens ont été enregistrés, garantie leur ayant été donnée que les enregistrements ne serviraient qu'à mon usage personnel pour l'élaboration du rapport, et qu'aucune citation personnalisée ne serait divulguée. Les consignes données pour le travail en sous-groupes étaient les suivantes:

Chaque groupe procède, de son point de vue, à une analyse de la formation des apprentis peintres en automobiles en essayant de dégager et définir:

7. Par "groupe mixte", j'entends un groupe comprenant des représentants de tous les groupes de partenaires présents.

1. les points forts, ce qui marche bien
2. les difficultés rencontrées, les domaines où ces difficultés apparaissent
3. les causes probables de ces difficultés
4. les pistes imaginables en vue d'une amélioration de la formation dispensée.

Quelques axes apparus lors des entretiens individuels peuvent soutenir cette analyse:

- la population d'apprentis concernés
- les conditions d'entrée en apprentissage
- la relation et la communication entre les "acteurs" de la formation
- le rôle de chacun des acteurs dans la formation et dans l'accompagnement des apprentis
- le programme de formation, les méthodes pédagogiques; la formation des formateurs.
- les mesures d'appui disponibles
- les conditions de passage d'un degré à l'autre et les exigences de l'examen final.

Les consignes de l'entretien collectif avec les apprentis et jeunes peintres ont cependant été adaptées à leur situation dans le dispositif de formation:

1. Pour quelles raisons avez-vous entrepris l'apprentissage de peintre en automobiles?
2. L'examen d'aptitude vous paraît-il suffisant pour déterminer les conditions nécessaires pour réussir à suivre cette formation? Si ce n'est pas le cas, pourquoi?
3. Dans la manière dont vous êtes (ou avez été) formés à votre métier, quels sont
 - les points positifs, ce qui marche bien
 - les difficultés, ce qui marche moins bien
 - dans l'entreprise, avec votre maître d'apprentissage
 - à l'école professionnelle, avec les enseignants

Essayez de dire pourquoi ça marche, pourquoi ça ne marche pas, et comment on pourrait améliorer la formation.

Dans l'ensemble, les objectifs visés par ces entretiens ont été atteints. Les personnes présentes ont pu s'exprimer, com-

municiper entre elles, même si parfois le ton était violent ou acerbe. Elles ont pu prendre conscience que les autres acteurs étaient confrontés à des difficultés analogues, prendre connaissance de l'analyse de la situation faite par les autres acteurs, et essayer de formuler ensemble des propositions de remédiation. Il est cependant apparu qu'un groupe d'acteurs n'avait pas été pris en considération, et pas invité à participer aux entretiens: les parents des apprentis. Je considère a posteriori cette lacune comme une erreur, dans la mesure où la démobilisation des parents face à la formation de leurs adolescents s'est révélée comme un facteur important pour une majorité des acteurs présents.

Les personnes choisies pour ces entretiens collectifs, au nombre de 89, avaient été convoquées par une lettre personnelle, et le taux de présence effectif fut de 65%. Si en général les groupes présents étaient relativement équilibrés, une des séances se déroula avec un seul représentant d'un des groupes d'acteurs, six autres étant absents. Cette situation donna lieu à une réaction très vive de la part d'un des autres groupes d'acteurs présents, qui écrivirent une lettre au CCI, avec copie aux plus hautes instances concernées, y compris à la Conseillère d'Etat Présidente du DIP, remettant en cause leur participation à la suite de l'audit si les conditions d'une participation représentative de tous les partenaires de la formation ne pouvait être garantie. Il s'ensuivit un échange de correspondance virulent, via le CCI, entre ces partenaires. Le président du CCI me fit alors part de son intention d'intervenir fermement auprès des acteurs qui n'avaient pas été présents à la séance en question. Or une telle intervention me paraissait risquer de compromettre sérieusement la suite de l'audit, en mettant les acteurs concernés sur la défensive, alors que l'objectif consistait à favoriser une attitude participative de leur part. Par ailleurs, en vertu du mandat qui m'avait été confié, je jugeais impératif que je puisse assurer en toute indépendance la conduite du déroulement de l'audit, y compris s'agissant de m'assurer de la collaboration des personnes impliquées dans le dispositif de formation. Enfin, j'avais pu faire le constat que toutes les personnes avec qui j'avais pu avoir un contact personnel, soit dans le cadre d'un entretien individuel, soit à travers un entretien téléphonique, étaient présentes, alors qu'un contact préalable de ce type n'avait pas eu lieu avec les personnes absentes. Je proposai donc de reprendre moi-même contact personnellement avec les personnes absentes afin de leur expliquer le sens de cette démarche, et de les réunir pour une nouvelle séance. Ces disposi-

tions s'avèrent judicieuses, et permirent effectivement de m'assurer par la suite d'une collaboration optimale d'une partie de ces acteurs.

Cet incident illustre combien, à mon sens, il est essentiel que d'une part les acteurs auxquels on demande une implication dans une telle démarche - qui, rappelons-le, leur est imposée - bénéficient d'une information personnalisée sur le sens et les enjeux de ce qui leur est demandé, et que d'autre part le consultant maintienne, tout au long de la démarche d'audit, une attitude de dialogue et de concertation tant avec le commanditaire qu'avec les acteurs concernés, en vue d'assurer la régulation du processus, de motiver les acteurs à une attitude participative, et de renforcer la reconnaissance de la spécificité de sa fonction, notamment de sa neutralité et de son indépendance, seules à même de garantir un espace de liberté d'expression aux diverses personnes impliquées dans le dispositif et la réalisation effective du mandat.

2.4.5 Le rapport intermédiaire

En vue de préparer l'entretien collectif final, j'ai rédigé un rapport intermédiaire comprenant notamment une analyse des données factuelles récoltées (en particulier concernant les examens de fin d'apprentissage des 17 dernières années), une synthèse et une analyse des entretiens individuels et collectifs, et une synthèse des propositions émises, d'une part en vue d'améliorer la cohérence du dispositif de formation et d'autre part quant aux rôles des acteurs du dispositif et aux moyens mis en oeuvre.

2.4.6 L'entretien collectif final

Moment-clé de la démarche d'audit, cette journée a réuni 20 représentants de tous les partenaires concernés par la formation des apprentis peintres en automobiles et le groupe de pilotage, fonctionnant comme groupe d'experts. Chacun avait reçu au préalable le rapport intermédiaire, afin de pouvoir en discuter avec les autres membres du groupe d'acteurs qu'il représentait. L'objectif principal de la journée était de parvenir à l'élaboration et à la formulation de propositions pertinentes qui puissent être acceptées par les différents acteurs de la formation, et des conditions concrètes de leur mise en oeuvre. La rencontre se déroula en trois phases:

- un travail en groupes mixtes, durant toute la matinée, devant permettre d'abord à chaque participant de réagir au rapport d'évaluation reçu, et d'arriver ensuite à déterminer ensemble trois points précis de cette évaluation à retenir absolument (où y a-t-il consensus entre les différents acteurs sur les causes de dysfonctionnement?); puis, dans un second temps, chaque groupe devait définir, par rapport à ces trois points, une piste prioritaire de remédiation, selon des critères de pertinence, de faisabilité, de ressources disponibles, de consensus possible.
- une présentation en plénum des résultats des travaux de groupes, et du rapport présentant le point de vue du groupe d'experts qui avait suivi tout le processus comme groupe de pilotage.
- un large temps de débat en plénum, visant à parvenir à un consensus global sur les propositions de remédiations, leur degré de priorité, et les conditions de leur mise en oeuvre.

2.4.7 *Le rapport final*

Enfin, dernière phase de l'audit, l'élaboration du rapport final, qui comprenait une synthèse des analyses et de l'évaluation figurant dans le rapport intermédiaire, et faisait une large place aux diverses propositions formulées lors de la journée d'entretien collectif final. Le rapport fut présenté d'abord au CCI. Cependant, il me paraissait important, en cohérence avec la démarche participative adoptée, seule susceptible de garantir de réelles améliorations dans la formation dispensée, que le rapport soit également transmis à toutes les personnes qui s'étaient impliquées activement dans la démarche d'audit. Cette proposition fut acceptée par le CCI.

3. LES RÉSULTATS

L'audit réalisé avec les apprentis peintres en automobiles s'inscrit dans une problématique beaucoup large liée à la formation professionnelle des jeunes présentant un niveau de scolarité relativement faible, d'où l'intérêt d'une présentation assez exhaustive des résultats de l'audit. Avec l'augmentation

progressive du nombre de jeunes poursuivant leur formation scolaire par des études supérieures, la formation professionnelle se trouve confrontée à de nouveaux défis. En effet, conséquence de ce changement dans la répartition des élèves, au terme de leur scolarité obligatoire, entre les diverses voies de formation, on assiste globalement à un abaissement du niveau de scolarisation atteint par les jeunes qui entrent en apprentissage. Cet effet se répercute à son tour sur la répartition des apprentis entre les différents types d'apprentissage, et les apprentissages pour lesquels les conditions d'accès sont les moins exigeantes sont amenés à recruter leur public parmi des jeunes présentant un niveau scolaire de plus en plus faible, ce qui est le cas, entre autres, pour les peintres en automobiles.

Les résultats de l'analyse des données récoltées et des entretiens individuels et collectifs font l'objet de trois sous-chapitres: d'abord l'analyse des données concernant les candidats aux examens de fin d'apprentissage de 1978 à 1994; ensuite l'évaluation du dispositif de formation en place à Genève; enfin les propositions visant à l'amélioration du dispositif de formation.⁸ Les données et les informations issues des entretiens avec les représentants des autres cantons visités (VD, NE et ZH) seront présentées en annexe, sous la forme d'un tableau comparatif.

3.1 *Analyse des volées de candidats de 1978 à 1994*

Dans le but d'identifier les principales difficultés qui apparaissent lors des examens finaux, et de dresser un profil des apprentis qui se présentent à ces examens, j'ai procédé à une analyse portant sur les 17 dernières volées d'apprentis. Une première analyse globale a été effectuée sur les résultats, en termes de réussites-échecs⁹, obtenus par tous les candidats qui

8. Quelques uns des éléments figurant dans ce chapitre ont fait l'objet d'un bref article paru dans la revue Panorama, no 39, juin 1996, pp. 5-6: "Apprentissage et faibles niveaux de scolarisation".

9. Le règlement d'apprentissage considère comme échec à une branche d'examen tout résultat inférieur à 4. L'obtention du Certificat Fédéral de Capacité (CFC) implique que le candidat ait obtenu une note suffisante à l'examen Pratique et une Moyenne générale des branches d'examen suffisante. Une note insuffisante à une branche peut donc être compensée dans le calcul de la Moyenne générale par un résultat suffisant dans une autre branche. La Moyenne générale est obtenue en additionnant la moyenne des Connaissances professionnelles théoriques, la moyenne de Dessin, la moyenne de

se sont présentés aux examens de fin d'apprentissage de 1978 à 1994, soit un total de 440 candidats. Une seconde analyse plus fine a porté sur les scores individuels, les parcours scolaires et la nationalité des 102 apprentis qui se sont présentés pour la première fois à l'examen final en 1984¹⁰ et de 1990 à 1994 (soit 6 volées).

Le taux d'échec impressionnant de la volée 1993 qui est à l'origine de la demande d'audit a constitué un signal d'alarme. Mais l'analyse des résultats des 17 années considérées met en évidence un taux moyen d'échec important et relativement stable: **près d'un candidat sur deux échoue** lorsqu'il se présente pour la première fois aux examens finaux, et encore près d'un sur trois lors de la seconde tentative. A titre de comparaison, le taux moyen d'échec pour l'ensemble des apprentis qui se présentent aux examens est d'environ un candidat sur quatre pour le canton de VD, un sur cinq pour NE et un sur dix pour ZH. Par ailleurs, un apprenti sur six a abandonné définitivement après un ou plusieurs échecs à l'examen final. Ce taux d'abandon ne tient cependant pas compte de tous ceux, beaucoup plus nombreux, qui abandonnent en cours d'apprentissage, et l'on peut estimer qu'au total **un apprenti sur deux ne termine pas son apprentissage de peintre en automobiles**, avec pour corollaire une perte considérable au niveau de l'investissement financier consacré à cette formation. Ces constats ont permis de ne pas focaliser, comme certains acteurs avaient tendance à le faire, la démarche d'évaluation sur la volée d'apprentis de 1993, mais bien sur l'ensemble du dispositif de formation, de manière globale.

Manifestement, les situations d'échec et les expériences négatives vécues par la majorité de ces jeunes pendant leur scolarité obligatoire ne les prédisposent pas à poursuivre une carrière scolaire: eux-mêmes se définissent comme des "pratiques", des "manuels", et peu d'entre eux apprécient de devoir retourner un jour par semaine à l'école, même professionnelle. On pourrait donc s'attendre à ce que ces apprentis soient plus à l'aise face à des tâches pratiques, et qu'au terme de leur apprentissage, les résultats obtenus à l'examen pratique

Culture générale, et deux fois la note de Pratique, et en divisant la somme ainsi obtenue par 5.

10. La volée de 1984 (soit 10 ans avant la dernière année (1994) considérée dans l'analyse) offre un point de comparaison par rapport aux volées des cinq dernières années, et permet ainsi de constater une éventuelle évolution.

soient meilleurs que ceux obtenus aux branches théoriques. Or, ici encore, les analyses effectuées obligent à relativiser ces préjugés: pour les 440 candidats qui se sont présentés aux examens entre 1978 et 1994, le taux d'échec moyen en pratique (32,3%) est supérieur au taux d'échec à la moyenne générale (28,9%), et de fait, la pratique étant éliminatoire, près des trois quarts des échecs à l'examen final (**taux d'échec moyen de 41%**) sont dus en tout cas à un échec en pratique. Une analyse plus fine sur les 6 volées de candidats déjà évoquées (qui présentent un taux d'échec global de 48%) confirme que **trois apprentis sur quatre qui n'obtiennent pas leur CFC ont échoué en pratique**. Elle montre cependant que, si le taux d'échec en pratique dépasse pour ces volées 36%, leur taux d'échec pour les branches professionnelles théoriques (en dessin et calcul professionnel surtout) approche 50%. Pour les branches de culture générale, on constate surtout un décalage considérable et assez systématique entre les résultats obtenus à l'école et ceux de l'examen final. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait qu'à l'examen on juge uniquement le travail rendu, alors que les critères d'évaluation en classe sont plus larges, et prennent aussi en compte la dynamique de la classe et un ensemble de facteurs caractérisant le processus d'apprentissage et l'évolution de l'apprenti, tels que l'effort fourni, la volonté d'apprendre, etc.

Il s'avère donc que nombre de ces apprentis peu enclins aux apprentissages de type scolaire rencontrent aussi des difficultés majeures dans l'apprentissage de leur pratique professionnelle, et qu'ils apparaissent au terme de leur apprentissage comme de "mauvais théoriciens", mais aussi de "mauvais praticiens". D'où une interrogation portée non seulement sur la formation théorique à l'école professionnelle, mais également sur la formation pratique dispensée dans l'entreprise. Enfin la volée 1993, à l'origine de la commande d'audit, se distingue des autres volées considérées par un taux d'échec très élevé à l'examen de fin d'apprentissage, mais surtout par le fait que le taux d'échec est sévère dans toutes les branches d'examen, ce qui soutiendrait l'hypothèse soit d'une volée particulièrement faible, soit de thèmes d'examens particulièrement difficiles cette année-là dans toutes les branches, ce qui, au vu des résultats dans les autres cantons romands, paraît peu vraisemblable.

Selon l'avis de la majorité des acteurs de la formation entendus (aussi bien au niveau de l'école professionnelle, des maîtres d'apprentissages, des partenaires sociaux que des experts, des commissaires d'apprentissage ou du SFP), une part

importante des difficultés rencontrées proviendrait de l'origine étrangère des apprentis et du fait qu'ils auraient effectué la plus grande partie de leur scolarité, souvent tronquée, dans leur pays d'origine. Or les résultats de l'analyse approfondie des 6 volées d'apprentis de 1984 et 1990-1994 démentent fortement ce préjugé. Si près de 6 apprentis sur 10 sont effectivement d'origine étrangère (essentiellement italienne, espagnole et portugaise), 84% ont effectué la **totalité** de leur scolarité obligatoire à Genève, et près de la moitié des 16% restants y sont arrivés en cours de scolarité primaire déjà. Manifestement, les difficultés présentées par ces jeunes ne sauraient donc être imputées à des déficits scolaires acquis dans leur pays d'origine. C'est donc bien dans le contexte du système scolaire genevois lui-même que les problèmes, s'ils sont liés à la scolarité, doivent être recherchés. Ceci sans vouloir masquer, cependant, des difficultés liées fréquemment à la situation linguistique et à l'insertion socioculturelle de nombreux immigrés.

L'analyse du cursus scolaire genevois de ces jeunes met en évidence une scolarité souvent chaotique, incomplète, marquée par une succession d'échecs, et fréquemment caractérisée par un passage à travers une filière scolaire spécialisée. Par ailleurs, elle confirme la tendance à un affaiblissement du niveau scolaire atteint par la population concernée à l'entrée en apprentissage. Plus de 25% des apprentis présentent un niveau inférieur à la section G¹¹ du Cycle d'orientation (CO), et un apprenti sur 20 seulement a atteint un niveau pré-gymnasial. Entre 1984 et 1994, on constate une augmentation sensible des niveaux de scolarité les plus faibles, avec pour corollaire une diminution du pourcentage de candidats ayant atteint au moins le niveau G du CO. Les apprentis ne disposent donc souvent pas, dès le départ, des prérequis nécessaires pour faire face aux exigences de l'apprentissage, même dans cette filière considérée par beaucoup, dans le domaine de l'automobile, comme occupée principalement par ceux qui ne peuvent accéder à des apprentissages plus qualifiés (mécanicien, etc.). Il apparaît d'ailleurs très clairement que le nombre d'années d'apprentissage avant la première tentative de passation des examens finaux, la durée totale de l'apprentissage (plus du tiers des apprentis effectuent 4, 5 voire 6 ans d'apprentissage au lieu des 3 années réglementaires) et les taux d'échecs sont d'autant plus élevés que le niveau de scolarité atteint est faible. Un indice

11. La section G (générale) du CO pourrait être considérée comme la zone de recrutement souhaitable eu égard aux exigences du programme d'apprentissage.

intéressant: les jeunes qui ont effectué une année de pré-apprentissage obtiennent les meilleurs résultats (avec un taux d'échec de 33%, contre 48% pour l'ensemble des candidats) après ceux issus des niveaux de scolarité supérieurs. Ceci tendrait à montrer que, dans ce contexte, une année de pré-apprentissage peut être favorable aux jeunes présentant de grandes difficultés scolaires.

Les éléments relevés ci-dessus peuvent paraître alarmants. Issus de l'évaluation d'un apprentissage spécifique, ils pourraient sans autre, de l'avis de nombreux experts, être extrapolés à nombre d'apprentissages situés "en bas de la hiérarchie", ceux qui rassemblent surtout des jeunes ayant vécu une scolarisation difficile débouchant sur un faible niveau scolaire. Ils montrent aussi que, aujourd'hui, même les apprentissages dits les moins exigeants requièrent au niveau de la pratique, en raison entre autres de l'introduction de plus en plus massive de nouvelles technologies et de nouvelles organisations du travail, des capacités d'abstraction et d'adaptation qui en rendent l'accès toujours plus difficile aux jeunes qui manquent des bases élémentaires qui sont censées être acquises au terme de la scolarité obligatoire. Mais la constance des difficultés observée depuis de nombreuses années interroge l'ensemble du dispositif de formation sur son adéquation et sa capacité à répondre à ce type de population.

3.2 Évaluation du dispositif de formation à Genève

Les informations récoltées au cours des entretiens individuels et collectifs, les analyses effectuées par les différents acteurs de la formation ont permis de dresser un "état des lieux", un bilan de la formation dispensée, et de procéder ainsi, sur la base de ce qu'en ont dit ces acteurs, à une évaluation du dispositif de formation des apprentis peintres en automobiles¹². Trois axes sont développés ici: les points positifs, les difficultés liées à la cohérence du dispositif et celles liées à l'adéquation des moyens mis en oeuvre.

12. Concernant l'évaluation de dispositifs, cf. l'excellent article de F. Aballea : "L'évaluation qualitative: approche méthodologique", paru dans la revue *Recherche sociale*, n° 111, juillet-septembre 1989, pp. 5-24.

3.2.1 *Points positifs*

L'évaluation effectuée atteste des résultats positifs obtenus jusqu'à présent dans la formation des apprentis peintres en automobiles, et des efforts importants qui ont déjà été entrepris pour tenter de répondre à certains problèmes identifiés depuis plusieurs années déjà. On peut relever:

- le fait que de nombreux jeunes parviennent, malgré des parcours souvent difficiles et rallongés, au terme de leur formation professionnelle, et obtiennent le CFC;
- la mobilisation des partenaires sociaux et les diverses actions entreprises pour tenter d'améliorer les conditions de formation (réalisation des "tests d'aptitudes" avant l'entrée en apprentissage, mise en place de l'association paritaire d'appui...);
- les efforts déployés à l'école professionnelle en vue d'offrir un encadrement adapté aux élèves présentant des difficultés linguistiques, scolaires... (par exemple à travers un projet visant à identifier dès le départ les difficultés des apprentis en français et à leur proposer diverses mesures d'appui);
- le souci de justice et de rigueur des experts lors de la mise de notes à l'examen pratique;
- les efforts des différents acteurs pour faire face aux difficultés nouvelles liées à l'évolution du type de population qui entre en apprentissage et aux exigences toujours plus grandes de la profession;
- l'investissement personnel considérable d'un grand nombre d'acteurs de la formation;
- le désir de chercher des solutions en vue de l'amélioration de la formation, désir partagé par l'ensemble des acteurs, et qui s'est manifesté par une participation active à la démarche d'audit.

Tous ces éléments, conjugués à la clairvoyance des points de vue exprimés par les acteurs de la formation auditionnés et à leur désir tangible de trouver des moyens d'action adéquats, peuvent constituer des bases solides à la mise en place d'un processus visant à l'amélioration du dispositif de formation qui implique la participation de tous ces acteurs.

3.2.2 Difficultés liées à la cohérence du dispositif de formation

Des difficultés importantes ont été mises en évidence par tous les acteurs quant à la cohérence du dispositif de formation. Ces difficultés apparaissent d'abord au niveau de la **cohérence externe** du dispositif. Celui-ci et les objectifs qu'il vise se révèlent peu adéquats par rapport, d'une part, aux caractéristiques de ses destinataires: une population de faible niveau scolaire, présentant des difficultés linguistiques souvent liées aux origines, et un manque de motivation fréquent lié à la manière dont s'opère le choix du métier; mais aussi, d'autre part, à certaines caractéristiques des instances et acteurs chargés de le mettre en oeuvre, dont:

- le fait que l'école professionnelle n'est pas partie de la signature du contrat d'apprentissage;
- le manque de préparation des enseignants face à ce type de population;
- des lacunes pédagogiques chez les maîtres d'apprentissage;
- la place et le rôle souvent réservés à l'apprenti en entreprise dans les métiers de la carrosserie;
- les difficultés liées aux besoins de l'entreprise (planification difficile à moyen ou long terme par exemple), les exigences de l'entreprise s'avérant souvent opposées à celles de la formation;
- le statut peu clair de l'association paritaire d'appui dans le dispositif;
- des difficultés de pilotage du SFP face à la multiplicité des intervenants;
- le manque d'intérêt des parents pour la formation;
- des tensions entre les partenaires sociaux;
- l'absence d'un catalyseur de la communication entre les acteurs;
- les contraintes budgétaires.

Ces difficultés évoquées par les acteurs illustrent bien le décalage qui sépare le projet de formation de sa réalisation en fonction du contexte dans lequel celle-ci doit s'opérer. Les déficiences ainsi repérées dans la cohérence externe du dispositif de formation remettent en cause, en retour, sa **cohérence interne**. Le dispositif mis en place ne parvient que difficilement au but qui lui est fixé: amener le type de population concernée à maîtriser le programme fixé par l'OFIAMT dans le délai imparti et avec les moyens disponibles, et à obtenir une certification lui permettant d'exercer le métier de peintre en automobiles qualifié. Les acteurs auditionnés ont évoqué plusieurs facteurs qui

concourent à remettre en cause la cohérence interne du dispositif de formation dans sa forme actuelle:

- une inadéquation entre les exigences du programme et le niveau des candidats; plusieurs acteurs se demandent s'il est pertinent, pour nombre de candidats, de viser le CFC, option qui ne les amène souvent qu'à revivre des situations d'échecs qui ont déjà jalonné leur parcours scolaire;
- une inadéquation entre les exigences du programme d'apprentissage et la pratique réelle du métier en entreprise, et aussi entre les exigences de fin d'apprentissage et le programme réel d'enseignement, qui doit constamment être adapté "à la baisse" compte tenu des difficultés des apprentis;
- ces deux éléments entraînent une inadéquation entre les critères d'évaluation qui règlent le passage d'un degré à l'autre et ceux qui sanctionnent l'apprenti en fin de parcours;
- une définition claire du rôle de chacun des acteurs de la formation, et une bonne coordination entre eux font défaut, et chacun agit trop "dans son coin", parfois en concurrence avec l'autre; on évoque plutôt une juxtaposition de structures sans liens réels entre elles;
- l'institutionnalisation de l'apprentissage (à travers le règlement d'apprentissage fédéral) entraîne une tension entre les directives fédérales et la réalité propre à chaque canton.

La réalisation d'une meilleure cohérence du dispositif de formation apparaît donc comme l'un des objectifs principaux à atteindre en vue d'améliorer la formation des peintres en automobiles.

3.2.3 Difficultés liées à l'adéquation des moyens

Enfin, compte tenu du système de contraintes évoquées ci-dessus, l'adéquation des moyens mis en oeuvre en vue d'atteindre les objectifs et le but fixés dans le projet de formation paraît souvent insuffisante. Tous les acteurs auditionnés mettent fortement en évidence les déficiences et les dysfonctionnements d'un certain nombre de ces moyens. Ils mentionnent en particulier:

- des problèmes liés au recrutement des apprentis et aux outils d'évaluation de leur capacité à entrer en apprentissage;
- l'absence de mise à niveau en amont ou au début de la formation;

- une inadaptation des méthodes pédagogiques au type de population concernée;
- une inadéquation du programme d'enseignement des branches théoriques professionnelles;
- des difficultés liées à l'organisation de la répartition des cours;
- des carences dans l'attribution aux entreprises de l'habilitation à former et dans le suivi de ces entreprises;
- une absence fréquente de programme et de structures de formation dans les entreprises et un manque d'intérêt de certains maîtres d'apprentissage pour la formation théorique;
- une insuffisance de coordination et de collaboration des structures d'appui, entre elles et avec les autres acteurs de la formation;
- des carences dans l'encadrement et le suivi des apprentis, chez les commissaires d'une part, mais aussi chez les autres partenaires de la formation, et des lacunes au niveau de l'utilisation des outils de vérification de la formation dispensée et reçue;
- une mauvaise circulation de l'information et des difficultés de communication et relationnelles entre les acteurs;
- l'absence d'une structure efficace de gestion de l'ensemble de la formation.

Il apparaît donc que le taux élevé d'échecs constaté généralement aux examens ne saurait être imputé à une seule cause, ou à un type d'acteur: il est la résultante de la combinaison des divers facteurs de dysfonctionnement repérés, et de la difficulté pour chaque acteur d'assumer pleinement son rôle dans une situation complexe. Améliorer la formation des apprentis peintres en automobiles implique donc de repenser l'ensemble du dispositif de formation eu égard au public visé et en tenant compte du potentiel de ressources disponibles, ainsi qu'une redéfinition claire du rôle et des responsabilités de chacun des acteurs. Une telle réflexion peut-elle par ailleurs, comme l'ont souligné plusieurs acteurs, faire l'économie d'une clarification, à un niveau plus large, de la politique de formation concernant la voie professionnelle et des ressources qui lui sont consacrées?

3.3 Propositions de remédiations

Parmi les nombreuses pistes de remédiations suggérées par les acteurs de la formation, je retiendrai ici essentiellement

celles qui ont fait l'objet d'un consensus de la part des acteurs rassemblés pour l'entretien collectif final, en raison de l'importance qui leur a été reconnue, de leur pertinence et de leur faisabilité. Ces propositions s'articulent autour de trois axes principaux: l'**entrée** en apprentissage, le **déroulement** de l'apprentissage lui-même, et la **sortie** d'apprentissage, soit les critères d'évaluation certificative. Par ailleurs, deux thèmes transversaux ont été fortement plébiscités: le problème de la **durée de l'apprentissage**, et celui du **pilotage** du dispositif de formation.

3.3.1 *Entrée en apprentissage et fin d'apprentissage*

Les acteurs sont unanimes à constater les carences scolaires et/ou motivationnelles des jeunes qui se présentent pour l'apprentissage de peintre en automobiles. Ceci est notamment la conséquence d'un système dans lequel la formation professionnelle à travers l'apprentissage est peu valorisée socialement à Genève, et où, à l'intérieur même de la formation professionnelle, il existe une hiérarchisation des apprentissages qui place celui de peintre en automobiles parmi les moins qualifiés, donc les moins valorisés. Ainsi, la sélection opérée par le système scolaire fait que l'apprentissage est essentiellement le lot de ceux qui sont en difficultés dans le système scolaire, et l'apprentissage de peintre en automobiles le lot de ceux qui ne peuvent accéder à des apprentissages plus qualifiés. Une sélection rigoureuse à l'entrée en apprentissage de peintre en automobiles, qui aurait pu être une solution face aux difficultés rencontrées, évoquée d'ailleurs par plusieurs acteurs (les analyses ont effectivement montré que les jeunes d'un bon niveau scolaire effectuent leur formation sans problèmes majeurs), paraît de fait peu pertinente face à la réalité. On courrait en effet le risque d'une part de ne plus avoir d'apprentis, et d'autre part d'instituer un système favorisant l'exclusion. Les acteurs insistent par ailleurs sur le fait que les exigences du programme d'apprentissage, et par conséquent les exigences aux examens finaux, ne peuvent être "revues à la baisse". Il en va de la qualité de la profession, et de la relève: la profession a besoin de peintres qualifiés, et de futurs patrons capables de gérer leur entreprise. Si l'on ne peut donc raisonnablement modifier foncièrement ni le profil des candidats-apprentis, du moins à moyen terme, ni les exigences de l'apprentissage, il convient de trouver des solutions qui permettent de mener la plus grande partie des jeunes qui se présentent à acquérir une formation professionnelle et, à plus long terme, de revaloriser la filière de l'apprentissage. Plusieurs pistes allant dans ce sens ont retenu

l'attention des acteurs présents, centrées sur l'information et l'orientation des candidats, une mise à niveau préalable, une modulation du cursus d'apprentissage et l'institutionnalisation de voies de formation alternatives.

■ ***Information et orientation.***

Le champ d'action se situe ici en amont de l'apprentissage, dans le cadre de la scolarité obligatoire et au moment du choix de l'apprentissage. Parmi les pistes jugées pertinentes, on peut mentionner:

- redéfinir le type d'information donnée aux élèves au cours de la scolarité obligatoire sur les possibilités qui s'offrent à eux au terme de leur scolarité, en veillant à une revalorisation de la filière de l'apprentissage. Une interpellation adressée au DIP à ce sujet paraît donc souhaitable;
- interpellier l'Office d'orientation et de formation professionnelle (OOFP), le CO, l'école professionnelle et les professionnels concernés sur l'information spécifique donnée aux élèves du CO sur le métier de peintre en automobiles et les moyens choisis pour diffuser cette information, en sorte qu'une plus grande coordination et une meilleure qualité d'information contribuent à une revalorisation de l'image de cette profession;
- mettre en place, avec l'appui des partenaires sociaux, un processus d'orientation des candidats qui permette un choix de formation plus adéquat qu'actuellement, notamment à travers:
 - une meilleure évaluation des potentialités des candidats;
 - des stages en entreprise de plus longue durée que les 3-5 jours actuels.

■ ***Mise à niveau préalable.***

Face aux lacunes constatées chez la plupart des candidats à l'apprentissage, il apparaît opportun à l'ensemble des acteurs d'envisager, avec les différentes instances concernées, et notamment avec l'appui des partenaires sociaux, des mesures qui

prendraient place avant la signature du contrat d'apprentissage ou tout au début de l'apprentissage, telles que:

- définir les prérequis nécessaires pour aborder l'apprentissage de manière constructive, en tenant compte des difficultés plus spécifiques mises en évidence dans les analyses effectuées ici, et construire les "tests d'aptitudes" en conséquence;
- évaluer les potentialités et les difficultés de chaque candidat en fonction de ces prérequis;
- orienter, avant la signature du contrat d'apprentissage, les candidats en fonction de cette évaluation:
 - soit directement vers l'entrée en apprentissage;
 - soit vers une mise à niveau préalable ou concomitante à l'entrée en apprentissage correspondant aux besoins du candidat;
 - soit, le cas échéant, vers une filière de formation "alternative";
- définir des parcours de mises à niveau ciblées en amont ou au début de l'apprentissage, caractérisés par une approche pédagogique adaptée à cette population d'apprentis:
 - soit dans le cadre de l'école professionnelle;
 - soit dans le cadre de l'association paritaire d'appui;
 - soit dans le cadre d'un préapprentissage d'une année (tant à GE qu'à ZH, cette formule se révèle positive).

■ *Modulation du cursus d'apprentissage.*

L'allongement de la durée de l'apprentissage est préconisé par la majorité des acteurs. Il va cependant à l'encontre de la tendance actuellement soutenue par l'OFLAMT, qui va plutôt dans le sens de raccourcir la formation initiale et d'encourager les perfectionnements professionnels ultérieurs, et ne constitue pas forcément le remède adéquat (plusieurs acteurs l'ont relevé). Le règlement fédéral prévoit un apprentissage d'une durée de 3 ans. Or à Genève la réalité est différente pour près de la moitié des apprentis qui, à travers des redoublements ou des échecs aux examens finaux, ne terminent leur apprentissage qu'en quatre, cinq, voire six ans. Il conviendrait donc de tenir compte de l'hétérogénéité des rythmes de ces apprentis, et d'offrir ainsi à chacun, à travers un système d'unités capitalisables tel qu'il est pratiqué dans des formations de niveau supérieur,

la possibilité de progresser selon ses possibilités. Les acteurs se sont montrés conscients des difficultés inhérentes à l'instauration d'un tel système, mais ont fortement insisté sur la nécessité de répondre aux besoins spécifiques du type de population concerné par des mesures réellement appropriées. Ceci débouche sur les propositions suivantes:

- étudier, avec les différentes instances concernées, les conditions nécessaires à l'instauration et à la réalisation d'un dispositif de formation modulaire, fonctionnant par unités capitalisables, et caractérisé par une certaine souplesse quant à la durée de la formation en fonction des besoins de l'apprenti, tant aux niveaux théorique que pratique. Outre le fait que ce système permettrait à chaque apprenti d'avancer à son rythme, il aurait l'avantage de donner à des jeunes souvent marqués par leurs expériences d'échecs scolaires l'occasion de bâtir sur l'acquis de réussites successives, et de retrouver ainsi confiance en eux-mêmes;
- étudier aussi, dans ce contexte, la possibilité de mettre sur pied un "tronc commun" de départ pour les métiers de l'automobile, ou pour le moins de la carrosserie, qui puisse permettre, au travers d'une pédagogie adaptée, à la fois une orientation et une sélection des apprentis pour les spécialisations d'apprentissage qui suivraient. Il pourrait également en résulter des gains financiers non négligeables, eu égard aux nombreux abandons constatés aujourd'hui en cours d'apprentissage;
- intervenir auprès de l'OFLAMT, avec l'appui des partenaires sociaux, pour que le projet modulaire puisse être reconnu et accepté comme expérience pilote, éventuellement généralisable par la suite à d'autres professions qui rencontrent des difficultés similaires.

■ *Institutionnalisation de filières de formation professionnelle "alternatives".*

Si les mesures d'orientation et de mise à niveau préconisées ci-dessus devraient permettre à nombre de candidats d'entrer en apprentissage dans de meilleures conditions, elles

devraient aussi amener à détecter un certain nombre de jeunes pour lesquels l'apprentissage et ses exigences ne conviennent pas. Plutôt que de répondre par l'exclusion, il est apparu souhaitable d'offrir des alternatives à ces jeunes, et les pistes suivantes méritent d'être étudiées:

- remettre en valeur au niveau institutionnel et au niveau socioprofessionnel la "formation élémentaire". A ZH, où cette formation est valorisée, contrairement à la Suisse romande, elle touche 20% des effectifs de cette profession, avec des résultats jugés positifs tant par les formateurs que par les employeurs;
- favoriser, dans le cadre de la formule modulaire avec unités capitalisables évoquée ci-dessus, la possibilité d'accéder, par la suite, à la préparation du CFC pour les jeunes ayant suivi la "formation élémentaire" qui le désirent et en ont acquis les capacités;
- inscrire l'étude de ces alternatives dans le cadre d'une réflexion plus large sur le système de la formation professionnelle, ses rythmes, ses hiérarchies, la succession des certificats: de la formation élémentaire vers le CFC, du CFC vers le brevet, la maîtrise ou la maturité professionnelle...

3.3.2 *Le déroulement de l'apprentissage*

Une idée maîtresse traverse tout le débat sur le déroulement de l'apprentissage, incluant d'ailleurs l'entrée et la sortie d'apprentissage: le **pilotage** du dispositif de formation. Mais ce dispositif lui-même repose sur des instances, des personnes, et des moyens mis en oeuvre qui tous, à des degrés divers, présentent des dysfonctionnements. L'attention des acteurs présents s'est focalisée essentiellement sur trois thèmes majeurs: l'encadrement des formateurs et des apprentis, le cahier des charges de la formation en entreprise et les rapports entre les différents acteurs de la formation.

■ *Encadrement des formateurs et des apprentis.*

Savoir comment encadrer des jeunes qui sont pour la plupart en difficultés scolaires, trouver la pédagogie adaptée à cette population pour lui permettre d'obtenir les résultats at-

tendus en un laps de temps minimum, tel est le défi qu'ont à relever les formateurs, qu'ils soient enseignants à l'école professionnelle, maîtres d'apprentissage ou moniteurs de l'association paritaire d'appui. Or souvent, ceux-ci se sentent démunis face à des situations difficiles, et les diverses tentatives effectuées jusqu'ici n'ont pas eu les effets escomptés. Parmi les nombreuses pistes de remédiation évoquées, un consensus s'est dessiné autour des suivantes:

- donner aux formateurs appelés à travailler avec ce type de population un complément de formation pédagogique appropriée et développer la formation pédagogique de base des maîtres d'apprentissage;
- envisager la mise en place d'une structure susceptible d'assurer un encadrement et un appui permanents aux formateurs face aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent;
- mandater un groupe d'étude chargé d'entreprendre une réflexion et des recherches en vue de définir une approche pédagogique adaptée aux caractéristiques de la population concernée, en tenant compte des démarches déjà développées dans le cadre de l'école professionnelle;
- assurer un suivi rigoureux des entreprises formatrices, et de la formation qu'elles dispensent;
- étudier les moyens d'obtenir une implication plus grande de la part des parents.

L'encadrement et le suivi des apprentis au cours de leur formation impliquent aussi des mesures concrètes, parmi lesquelles il y aurait lieu de privilégier:

- un suivi rigoureux de la formation théorique et pratique de l'apprenti et de son évolution, par une personne de référence qui dispose des compétences, du pouvoir et du temps nécessaires, et puisse prendre les dispositions adéquates en cas de difficultés;
- une redéfinition de la fonction de "commissaire d'apprentissage", afin de remédier au système actuel qui fonctionne mal. Ceci impliquerait que le suivi de l'apprenti fasse partie du cahier des charges de la ou des personne(s) engagée(s)

spécifiquement pour assumer cette fonction. L'on pourrait s'inspirer des systèmes en vigueur dans les autres cantons visités;

- la coordination des mesures d'appui dispensées par l'association paritaire d'appui et l'école professionnelle et leur intégration au dispositif de formation, à l'instar de ce qui se fait dans les autres cantons visités (mesures d'appui obligatoires, dispensées en partie sur le temps de travail, et coordonnées à la formation donnée à l'école et en entreprise).

■ *Cahier des charges de la formation en entreprise.*

Face au vide actuel, abstraction faite du règlement d'apprentissage, il apparaît urgent et indispensable de doter les entreprises formatrices d'un outil du genre du "guide méthodique type" leur permettant de cerner les objectifs à atteindre pour chaque étape de la formation de leurs apprentis; proposition unanimement plébiscitée:

- l'élaboration d'un "carnet d'entreprise", à la fois guide de formation et instrument du suivi de l'apprenti, qui soit joint au contrat d'apprentissage et visé régulièrement par l'apprenti, son maître d'apprentissage, ses parents, et la personne chargée du suivi de l'apprenti.

■ *Rapports entre les différents acteurs de la formation.*

Les difficultés de communication et le manque de coordination entre les diverses instances et les acteurs de la formation jouent un rôle non négligeable dans les difficultés rencontrées, et il apparaît nécessaire de parvenir à juguler cette juxtaposition des intervenants, notamment:

- en développant les rapports entre l'école professionnelle et les entreprises formatrices;
- en développant les relations entre l'association paritaire d'appui et les deux pôles de la formation (école-entreprises);
- en visant à intégrer l'ensemble des actions de formation dans un système cohérent.

Le problème du pilotage du dispositif de formation traverse bien évidemment toutes les propositions évoquées jus-

qu'ici. Il constitue le pivot autour duquel l'ensemble du dispositif trouvera finalement la garantie de sa cohérence, et grâce auquel chacun des acteurs prendra conscience de la définition de son rôle et puisera la motivation nécessaire à le remplir. Un consensus se dégage clairement quant au rôle de cette structure de pilotage: gérer l'ensemble du dispositif de formation, y compris les structures d'appui, rassembler et diffuser les informations, coordonner les différentes actions, soutenir les acteurs, évaluer le dispositif, et disposer du pouvoir nécessaire pour prendre les décisions requises et veiller à leur application. Par ailleurs, elle ne devrait pas constituer "une structure de plus" dans un système déjà complexe. La forme que devrait prendre cette structure de pilotage est donc assez délicate à définir, et les avis divergent entre plusieurs modalités:

- une personne (à plein temps) chargée de la direction de la formation, et qui puisse faire appel à un groupe de référence composé de représentants des milieux concernés;
- un groupe de pilotage, composé de représentants motivés des différentes instances impliquées dans la formation (École professionnelle, maîtres d'apprentissage, SFP, association paritaire d'appui, partenaires sociaux);
- le SFP, moyennant une redéfinition du mode de fonctionnement actuel.

L'existence d'une structure de pilotage du dispositif de formation, quelle qu'en soit la forme, est néanmoins considérée comme indispensable.

L'ensemble de ces propositions ont été consignées, avec les résultats de l'évaluation présentés plus haut, dans le rapport final d'audit adressé au CCI.

4. LA POSTURE DE CONSULTANT

J'ai mis en évidence, en début d'article, l'importance que revêt à mon sens la posture du consultant dans une démarche telle que celle présentée ici. A plusieurs reprises, dans le chapitre 2 sur le déroulement de l'audit, j'ai fait allusion à ce qui a motivé certains de mes choix ou à de brèves observations sur la position que j'ai adoptée en telle ou telle circonstance. Je voudrais proposer, dans ce dernier chapitre, un bref essai de ré-

flexion sur la pratique de consultant dans une perspective épistémologique, avec la conviction qu'une réflexion sur cette pratique à partir de l'action est susceptible de favoriser une formalisation de savoirs sur certaines compétences liées à la fonction de consultant telle qu'elle peut être exercée par un formateur. Mon intérêt ne porte pas ici sur les nombreuses compétences issues des différents cadres conceptuels et disciplinaires de référence évoqués dans l'introduction - et qui sont toutes importantes et nécessaires - , mais plus spécifiquement sur ces compétences tacites, ce savoir caché, non nommé et non formalisé, qui font que le consultant est à même de conduire à bien sa mission, et qui ressortent principalement d'une réflexion menée a posteriori.

4.1 *Une démarche clinique*

Paradoxalement, face à une situation qui paraît relever a priori surtout de compétences relatives à l'ingénierie de la formation, un certain recul depuis la réalisation de cet audit et une réflexion à partir de diverses expériences parallèles ont fait émerger le rôle, à mon sens capital, pour le consultant, de compétences liées à ce que j'ai désigné dans l'introduction comme une "approche clinique". Issue à l'origine du champ de la médecine et des soins, la démarche clinique s'est progressivement étendue à d'autres champs disciplinaires tels que la psychologie, la sociologie, les sciences humaines, etc., y acquérant en quelque sorte un caractère de "savoir transversal" dans l'action. Elle commence à avoir droit de cité en sciences de l'éducation également.¹³ Elle représente un pôle essentiel de mon propre cadre de référence, issu en partie de mon parcours de formation et de mon expérience professionnelle antérieure en tant que psychologue clinicien, animateur pastoral et formateur, et ne me paraît pas étrangère à la manière dont j'ai abordé l'évaluation du dispositif de formation des apprentis peintres en automobiles. En ce sens, la construction d'un "savoir clinique", de la capacité d'adopter une approche clinique me paraît jouer un rôle central dans la compétence du formateur-consultant vis-à-vis de son objet. En quoi concrètement l'approche clinique

13 . Cf. entre autres l'article de M. Cifali: "Démarche clinique, formation et écriture" (récemment paru dans "Former des enseignants professionnels; quelles stratégies? quelles compétences?", Bruxelles, De Broek, 1996, pp. 119-135), qui a plus particulièrement soutenu ma réflexion sur ma pratique.

constitue-t-elle donc un fondement transversal sous-jacent à la démarche d'audit présentée ici?

J. Ardoino, définissant la démarche clinique, écrit: "Est donc proprement clinique, aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaire, se reconnaissent effectivement impliqués¹⁴, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous", et il s'agit donc "plutôt d'une sagacité (perspicacité) d'accompagnement dans une durée, d'intimité partagée, dont, comme le travail de l'historien, les exemples psychanalytique, socioanalytique, ethnographique, voire ethnométhodologique peuvent nous donner une idée."¹⁵ Constatant le développement de la démarche clinique dans différentes professions émergeant aux sciences humaines - qu'elle dénomme "métiers de l'humain" - , M. Cifali note que "la démarche clinique n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique, c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par: une nécessaire implication; un travail sur la juste distance; une inexorable demande; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social."¹⁶

Les caractéristiques esquissées dans ces deux citations me paraissent décrire avec pertinence celles qui se dégagent de ma réflexion sur l'action du consultant, notamment le recours à un cadre de référence pluridisciplinaire face à une situation complexe où se mêlent l'humain, le social et l'institutionnel, l'implication personnelle tout en conservant "la juste distance", la capacité d'entrer réellement en relation tout en reconnaissant que lui-même et les acteurs du dispositif n'occupent pas la même

14 . Enriquez insiste aussi fortement, dans son approche psychanalytique des organisations, sur cette implication du consultant et des acteurs du dispositif, qui passent eux-mêmes du statut d'objet à celui de sujet: "Il n'existe pas de connaissance d'un objet social sans intervention sur cet objet et sans sa collaboration active (passage de l'individu, du groupe, de l'organisation de l'institution du statut d'objet au statut de sujet" (op. cit., p. 325)

15 . Ardoino, J. "De la clinique", Réseaux, no 55-57, 1989, p. 64, cité dans Cifali, 1996, p. 121

16 . Cifali, 1996, p. 121

position et ce que cela implique... En conséquence, pour être à même de remplir sa mission, le consultant est en quelque sorte "astreint" à une bonne connaissance de soi, qui seule pourra lui permettre de gérer ses propres émotions, d'identifier l'enjeu (ou les enjeux) dont il est revêtu par les différents acteurs, et de s'impliquer sans se confondre avec l'autre. Par ailleurs, consultant et acteurs sont pareillement impliqués dans une démarche commune, et seule cette implication de toutes les parties peut permettre de déboucher sur une "co-production de sens" susceptible d'introduire des changements acceptés par les acteurs du dispositif¹⁷. En témoigne l'évolution constatée, au cours des huit mois qu'a duré l'audit, dans la prise de conscience des acteurs des interactions entre les éléments du dispositif, dans l'implication personnelle de ces acteurs, dans l'élaboration progressive de modes de communication constructifs, dans la reconnaissance, parfois douloureuse, des rôles de chacun et d'un partage des responsabilités face aux problèmes rencontrés, ou encore dans l'élaboration de scénarios consensuels quant à l'avenir.

4.2 *La construction d'un savoir clinique*

L'"intelligence clinique", comme l'appelle M. Cifali, c'est ce qui va permettre de comprendre et gérer les situations et l'action dans le quotidien, quelles que soient les perturbations non prévues par rapport au plan préétabli: "Chaque métier à des outils médiateurs, des théories indispensables. Le métier d'enseignant [*mais ceci est valable aussi pour celui de formateur-consultant*] demande sans nul doute une capacité de programmer, de préparer ce qui devrait être, d'ordonner, de prévoir les séquences et d'en attendre les effets. Dans notre quotidienneté, comme Morin¹⁸ l'écrit, nous sommes en pilotage automatique. Puis intervient l'incident. Soit nous sommes hors-circuit, parce que nos repères et nos habitudes sont chamboulés, soit nous savons jouer avec ce qui déroge à notre attente. D'où l'importance de l'"horizon d'attente", c'est-à-dire de la prédiction: "Ca devrait se passer ainsi"; auquel suit "Ca ne s'est pas passé ainsi".

17. Pour Enriquez, le travail entrepris par le consultant et les acteurs "peut être défini comme un acheminement progressif de sens. Toute conduite humaine est porteuse de sens et de non-sens. Il s'agit de faire en sorte que tout le monde, l'intervenant-analyste comme les composants de l'objet-sujet social, puisse être producteur de sens, non d'un sens estampillé mais d'un sens à découvrir parfois, à construire toujours." (op. cit. p. 328)

18. E. Morin, Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1990

Nous sommes obligés de programmer, penser faire ceci pour obtenir cela, croire en une logique de l'action où, si on met tel ou tel ingrédient à l'entrée, tel ou tel résultat devrait en résulter, puis accepter que les effets prévus ne sont jamais tout à fait ceux qui surviennent dans une relation humaine. [...] Soit je veux à tout prix obtenir ce qui avait été prévu, soit j'accepte de programmer et d'être dévié de ce qui aurait dû être. L'action dépasse nos intentions, comme d'ailleurs la parole."¹⁹

Ces propos rejoignent la réalité de l'agir du consultant. Une démarche telle que celle de l'audit réalisé exige une préparation minutieuse, les conditions d'élaboration du projet présentées au début du chapitre 2 en sont le signe tangible. Elle exige également une planification rigoureuse des différentes étapes, de leurs objectifs respectifs, des moyens à mettre en oeuvre. Tout devrait se dérouler comme prévu... Mais le dispositif de formation à évaluer n'est pas qu'une structure, c'est aussi et surtout des êtres humains en relation. Et si l'"horizon d'attente" du consultant demeure, le chemin pour y parvenir devient parfois sentier tortueux, perdu au milieu des broussailles. Des acteurs convoqués ne viennent pas, d'autres réagissent vivement, mobilisant les plus hautes instances, et c'est tout le projet et le chemin déjà parcouru qui risquent de s'effondrer. Des incidents indépendants de l'audit, mais situés dans le même cadre contextuel, peuvent également compromettre sa réussite, induire un climat de méfiance entre les acteurs, comme par exemple les fuites aux examens de fin d'apprentissage mentionnées plus haut ou les vives tensions entre partenaires sociaux à propos de la dénonciation des conventions collectives de travail. L'audit a été émaillé de multiples situations de ce genre, même si toutes n'ont pas été d'égale ampleur. Or c'est précisément grâce à cette "intelligence clinique" que telle situation apparemment bloquée pourra déboucher sur une issue positive, une évolution favorable à l'ensemble des acteurs concernés, une adaptation et une amélioration du dispositif. Par ailleurs, on rejoint là aussi la réalité de l'objet d'évaluation du consultant: le dispositif de formation, qui dispose d'un programme souvent élaboré avec soin, et qui est cependant constamment confronté à la somme des singularités de ses acteurs - formateurs, apprentis et autres intervenants - et de ses contextes (-> mise en péril de la cohérence externe), singularités qui se trouvent le plus souvent en décalage avec le programme

19. Cifali, 1996, p. 123

"idéal" et sa mise en oeuvre tels qu'ils avaient été prévus (-> désorganisation de la cohérence interne).

Or ce sont précisément ces situations inattendues, surprenantes, déboussolantes parfois, qui révèlent, mais permettent aussi de construire, dans l'action, le savoir clinique du consultant. "Dans les métiers de l'humain, écrit M. Cifali, on fait des paris, travaille avec l'aléa et le hasard, avec une incompréhension chronique. Dans l'incertitude, on prend une décision, de celle qui noue et dénoue. Dans l'action, on est davantage stratège, c'est-à-dire quelqu'un qui connaît le programme mais est capable de traiter ce qui est hors programme. Être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà-là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'oeil, la sympathie: intelligence et sensibilité de l'instant, travail dans la relation, implication transférentielle d'où un jour, à cette minute-là, dans cet accompagnement, pourra émerger une parole ou un geste qui feront effet, pouvant être repris par l'autre parce qu'il est apte à l'entendre; ça se passe à force de confiance, de persévérance et sans se départir de la croyance en les pulsions de vie alors que semble l'emporter la destructivité."²⁰

La démarche que j'ai adoptée pour l'audit de la formation des apprentis peintres en automobiles repose fondamentalement sur ce type d'approche: partant d'une analyse du projet de formation des apprentis tel qu'il est défini dans les règlements fédéraux et cantonaux, et des différents éléments qui constituent sa mise en oeuvre locale, permettre aux différents acteurs, à travers une écoute active empreinte d'"intelligence clinique", de se dire aujourd'hui et de se projeter dans un futur qui prenne en compte tant leur singularité propre que celle des autres acteurs ou éléments constitutifs du dispositif et des exigences de ce dernier, réunir les conditions d'une communication (dire, écouter, être entendu), d'un dialogue ouvert et créateur entre les acteurs, prononcer au bon moment la parole qui porte, et favoriser l'émergence de la découverte de sens de la part de ces mêmes acteurs... "Cela exige, comme l'écrit Morin, une pensée propre, une capacité de réfléchir par et pour soi-même, un jeu entre les automatismes nécessaires et l'incident. Ce qui déroge à l'ordonnance devient alors expérience palpitante, on se découvre pouvoir avoir des idées et faire face. Attitude de curiosité, de découverte, d'association où l'on se main-

20. *Ib.*, p. 123

tient intelligent. Trouver une solution qui n'est pas encore, quelle jubilation de s'y prêter. N'est-ce pas la même attitude que l'on rêve de préserver chez l'enfant, curiosité bricolante qui agence et met en relation ce qui ne l'était pas? Encore faut-il accepter que le monde ne soit jamais à notre mesure, que la réalité ne soit pas agencée pour s'adapter et nous contenter."²¹

4.3 *Un savoir clinique au service d'un cadre de référence pluriel*

Que deviennent alors, là-dedans, les cadre conceptuels des différentes disciplines mentionnés dans l'introduction et auxquels se réfère le consultant? L'approche clinique ne les écarte pas, loin de là. Sans eux, rien de tout cela ne serait possible. Elle implique simplement que le consultant s'en soit approprié réellement. D'outils à utiliser, de grilles de travail, de "modes d'emploi", ils deviennent partie intégrante, avec toutes leurs articulations réciproques, "du" cadre conceptuel de référence du consultant. L'approche clinique implique une maîtrise suffisamment bonne de la "technique" pour qu'on puisse "s'en passer", c'est-à-dire faire appel à bon escient et au bon moment à ce qu'elle peut apporter sans en être esclave: la technique devient alors réellement un outil au service de l'action du consultant. "Cette intelligence ne découle pas uniquement de l'application de théories. Les médecins ont exprimé, dès la fin du XVIIIe siècle, qu'un "bon" clinicien²² est celui qui est authentique, a le coup d'oeil qui appréhende de l'intérieur quelque chose qui n'est pas forcément visible. Comme pour la création artistique, le savoir et la technique sont importants mais ils ne sont rien si on ne les a pas incorporés, intégrés à soi, intériorisés. Cette intelligence a une condition préalable: n'avoir pas peur de l'autre partenaire. On peut en effet aimer le savoir mais pas celui qui doit de l'approprier, comme on peut aimer la maladie mais pas le malade."²³

Ne pas avoir peur de l'autre, cela se traduit chez le consultant notamment par une attitude dénuée de tout préjugé vis-à-vis de son interlocuteur, de la personne qu'il est en train d'auditionner, et cela quelles que soient les informations, les jugements qu'il aura pu entendre au préalable de la part d'autres interlocuteurs, quelles que soient les réactions de son inter-

21 . *Ib.*, p. 123

22 . Foucault, M., "Naissance de la clinique", Paris, PUF, 1972

23 . Cifali, 1996, p. 123-124

locuteur. Une posture dénuée également de tout préjugé, de tout a priori quant à ses propres réactions - ce qui suppose de fait une bonne connaissance de soi - , quant à la façon dont il traitera l'information qui lui est transmise, "confiée"; pas de réponses préétablies, pas de réactions "codifiées" ou figées en vertu de tel ou tel référentiel, mais, une fois encore, une écoute "active", qui accueille l'autre dans toute sa singularité, le respecte pleinement, lui offre un espace d'expression sans limite, creuset de l'émergence d'une confiance réciproque qui permettra alors que s'exprime l'essentiel, que se dise le mot juste, la parole qui puisse être entendue. Ce bref extrait d'un texte rédigé par une consultante dans le domaine infirmier sur sa propre pratique me paraît illustrer remarquablement cet aspect de la démarche clinique: "Je prends aussi de la distance par rapport aux notions théoriques que j'ai sur la situation pour laquelle on m'appelle. La soignante qui m'appelle me pose souvent des questions avant que j'aie vu la patiente, sur ce qu'elle a fait et ce que je pourrais envisager d'autre. Ma réponse est toujours sensiblement la même; je n'ai pas de solution toute faite; rencontrer la patiente va m'aider à y voir plus clair. C'est un peu comme si j'avais un meuble à plusieurs tiroirs (connaissances théoriques, pratiques, relationnelles) fermés lorsque je vais vers la patiente. C'est la patiente elle-même qui va ouvrir un ou plusieurs de mes tiroirs pour y prendre ce dont elle a besoin à ce moment. Je ne peux donc prévoir, avant de l'avoir rencontrée, ce qui va se passer dans notre entretien."

4.4 *Savoir rationnel et savoir d'intuition*

En un mot, adopter une démarche clinique prend corps, pour le consultant, dans le fait de savoir faire appel, au bon moment et au bon endroit, aux compétences adéquates dont il dispose. Cela se traduit également par la capacité d'user à bon escient d'un certain "savoir d'intuition", à mon sens aussi important que le savoir rationnel, dont il constitue le complément indispensable. Savoir d'intuition qui, par définition, amène le consultant, dans certaines situations, à prendre des décisions, de celles qui nouent et dénouent comme l'écrit M. Cifali, et à agir sans forcément pouvoir expliquer sur le moment pourquoi dans tel sens plutôt que dans tel autre, sinon qu'il s'est fié à son intuition. P. Benner²⁴, évoquant l'expertise liée au savoir clini-

24. Benner, P., "From Novice to Expert: excellence and power in clinical nursing practice". Menlo-Park: Addison-Wesley Publ., 1984, citée par R.

que des infirmières consultantes, définit cette dernière comme une professionnelle qui a "une très grande expertise et une capacité d'appréhender intuitivement un problème. Elle peut ainsi "savoir" exactement où et comment intervenir sans avoir à poser des diagnostics alternatifs. Elle est capable de reconnaître des changements subtils dans une situation et de prévenir les difficultés. Elle est au-delà de l'analyse formelle des situations, elle "sent" et elle "sait". Cette position est comparable à celle du champion d'échecs qui "sent" qu'il faut bouger un certain pion sur l'échiquier, mais qui ne sait pas toujours expliquer pourquoi au moment où il fait le geste. Il a intégré la connaissance dans ses gestes et ne suit plus de règles, il "sent"."

Ce n'est pas par hasard si je cite deux exemples tirés du savoir clinique de l'infirmière consultante, un savoir tacite qui constitue l'un des fondements de l'expertise liée à cette fonction. Mais sa formalisation à partir de la pratique de ces professionnelles, qui fait actuellement l'objet d'une recherche que nous conduisons à l'Hôpital cantonal universitaire de Genève, représente à la fois un défi épistémologique (comment parvenir à une production de savoir issue de la formalisation d'une pratique, et la légitimer face au modèle scientifique classique de production de savoir?), un défi structurel au niveau d'une identité socioprofessionnelle (il en va de la reconnaissance scientifique des compétences spécifiques d'une fonction face au modèle médical et à la structure institutionnelle hospitalière) et un défi au niveau de la formation (l'identification des processus de construction de ces compétences devant contribuer à une conception plus adéquate de la formation, initiale et continue). Or la posture du consultant, telle que je l'ai envisagée dans la conduite de l'audit, me paraît proche, tout en respectant les contextes d'action respectifs, de celle de l'infirmière consultante. Le consultant doit poser un diagnostic sur un dispositif, dans un contexte où des dimensions relationnelles occupent une place essentielle, et parvenir à formuler des propositions, tout en s'assurant une participation active des acteurs du dispositif à l'ensemble du processus. Si donc ses compétences "techniques" sont pour lui des outils indispensables, la conduite du processus, en particulier - mais pas uniquement - au niveau de ses composantes relationnelles et inter-relationnelles, fait appel à et révèle d'autres compétences non moins nécessaires telles que, entres autres, capacité d'écoute, diplomatie, sens

Poletti, "Évolution mondiale et historique d'une fonction", in *Objectif soins*, 28, mars 1992, p. 28.

clinique, intuition, et leur formalisation représente un défi similaire.

4.5 *La posture du consultant*

La représentation de la fonction de consultant telle qu'elle prend forme pour moi à partir de ma réflexion sur la conduite de l'audit de la formation des apprentis peintres en automobiles, avec la mise en évidence de l'importance d'une approche de type clinique, n'est pas sans conséquences plus larges sur la démarche, sur l'identité et sur la posture du consultant: "Une démarche clinique est d'une grande exigence. (...) Elle vise principalement le développement d'une sensibilité qui intègre les savoirs expérimentaux dans la relation à l'autre."²⁵ La posture du consultant apparaît donc comme une posture en construction, en "formation continue". Les savoirs instrumentaux, les savoirs techniques comme je les ai nommés plus haut, ne restent pas figés: eux aussi évoluent constamment, et les compétences du consultant doivent par conséquent faire l'objet d'une actualisation permanente à ce niveau. Cependant, le défi majeur pour lui reste d'intégrer ces savoirs techniques dans sa relation à l'autre, et cela prend du temps, nécessite une remise en question constante, une formation permanente de soi à la relation; en d'autres termes, le consultant m'apparaît avant tout comme une personne de relation. C'est cela qui définit, à mon sens, la posture du consultant dans sa dimension clinique.

Une telle posture met également en jeu les représentations de l'éthique du consultant, de sa propre position au sein du système d'évaluation du dispositif dont il a le mandat et des acteurs de ce système: "Une attitude clinique aboutit à la construction d'une éthique des situations singulières où est constamment interrogé notre rapport à l'autre (Badiou, 1993)²⁶. Cette attitude n'est pas la chasse gardée d'un spécialiste. Elle est le fait de tout formateur qui s'intéresse au phénomène de la subjectivité et de l'intersubjectivité (...). Dans chaque dispositif, l'enjeu se situe invariablement à son niveau: quelle place fait-il au terrain; comment travaille-t-il son savoir par rapport à la logique de l'action; comment se confronte-t-il au savoir et à l'ignorance?"²⁷ L'on rejoint ici les interrogations fondamentales

25 . Cifali, 1996, p. 129

26 . Badiou, A., "Essai sur la conscience du mal", Paris, Hatier, 1993

27 . Cifali., p. 130

inhérentes à la posture du formateur, et les compétences mises en évidence à travers cette brève réflexion sur une pratique d'évaluation, en particulier celles qui ont trait à la démarche clinique, explicitent certaines des compétences dites "sociales" liées à la polyvalence fonctionnelle d'un formateur que son niveau d'expertise autorise à exercer la fonction de consultant.

5. CONCLUSION

La situation du dispositif de formation des apprentis peintres en automobiles s'est finalement révélée bien plus complexe qu'il n'y paraissait au moment de la demande d'évaluation du CCI, et les difficultés qui ont été peu à peu mises en évidence ont trait à des dysfonctionnements touchant l'ensemble du dispositif de formation. Les propositions visant à l'amélioration de cette formation et formulées au terme de l'audit constituent pour la plupart des pistes demandant à être approfondies et dont la mise en oeuvre nécessite l'élaboration de projets concrets de réalisation. Dans la conclusion de mon rapport, et lors de la présentation de ce dernier au CCI, j'ai préconisé d'envisager une mise en place progressive des mesures de remédiation, et la création d'un groupe, composé d'un responsable de chacune des instances concernées, chargé de poursuivre la réflexion entamée, de définir les priorités, et de suivre et coordonner la réalisation des propositions qui seront retenues. J'ai aussi encouragé le "groupe de pilotage" qui serait mis en place à réunir tous les acteurs de la formation pour leur faire part des projets et mesures retenus à court et moyen terme, ceci dans le but de favoriser un engagement actif de ces acteurs dans un processus de changement.

La démarche adoptée pour l'audit a pu donner l'occasion aux différents acteurs de la formation de réfléchir sur leur pratique, d'exprimer leurs points de vue respectifs, et a ainsi joué un rôle de catalyseur de la communication, favorisant une vision plus globale et plus cohérente de l'ensemble du dispositif de formation. Il aura permis, en privilégiant une implication active de tous, d'amorcer un processus de concertation nécessaire au développement des transformations souhaitables à l'amélioration de la formation des apprentis peintres en automobiles. Le mandat de consultant s'arrête là... et il appartient aux acteurs de poursuivre le processus vers le changement. Sentiment de frustration de quitter le bateau au moment où il

est prêt à naviguer vers de nouveaux horizons... mais satisfaction aussi d'apprendre, par bribes, qu'un groupe de pilotage s'est mis en place, que le type d'approche participative adopté pour l'audit a inspiré d'autres démarches, que les résultats et les propositions ont interpellé d'autres acteurs d'autres formations, d'autres professions où l'on rencontre des difficultés similaires, que...

Nombre de questions restent ouvertes pour moi au terme d'une telle démarche. Les acteurs ne sortent pas indemnes de ce dans quoi ils ont été embarqués. Mais le consultant, lui non plus, n'est plus le même qu'avant, pour peu qu'il se soit impliqué dans son action... Apprentissage sur lui-même et sur sa manière de vivre sa fonction, découverte des compétences issues de sa pratique, tout cela à travers ces rencontres d'hommes et de femmes, ces conflits, ces tensions, mais aussi ces découvertes des ressources cachées au plus profond des êtres et de leurs relations... si l'on apprend à les entendre, les accueillir, et rejaillir.

6. ANNEXE: TABLEAU COMPARATIF ENTRE LES CANTONS DE GENÈVE, NEUCHÂTEL, VAUD ET ZURICH

(Les cases vides signifient que je ne dispose pas des informations correspondantes)

GE	NE	VD	ZH
POPULATION			
Caractéristiques générales (origines, niveaux scolaires, problèmes linguistiques, ...) proches de GE, surtout à ZH			
- 85 % des apprentis ont effectué toute leur scolarité à GE. - 5% des apprentis ont atteint un niveau de scolarité pré-gymnasial - 60% sont d'origine étrangère	environ 10% des apprentis ont atteint un niveau de scolarité pré-gymnasial		- le taux d'apprentis ayant effectué leur scolarité dans leur pays d'origine est sensiblement plus élevé. - les origines sont plus diversifiées (plus d'immigrés récents, tels que turcs, albanais, yougoslaves, etc.)
TAUX D'ECHECS MOYEN AUX EXAMENS FINAUX			
41% (1978-1994) 48% (1984+1990-1994)	19% (1985-1994)	24% (1989-1994)	10% (1984-1994)
ENTREE EN APPRENTISSAGE			
- Tests d'aptitudes facultatifs organisés par les partenaires sociaux, non contraignants par rapport à la conclusion du contrat d'apprentissage.		Rien	- Tests proposés aux patrons par la VSCI (Schweizerischer Carrosserieverband) - Période d'essai de 3 mois
COURS D'INTRODUCTION (cours pratiques en atelier)			
Organisés, financés et dispensés par l'école professionnelle	Organisés, financés et dispensés par l'école professionnelle	Organisés, financés et dispensés par les associations professionnelles	Organisés, financés et dispensés par les associations professionnelles
EXAMENS INTERMEDIAIRES			
Ont lieu 15 mois après le début de l'apprentissage	Buts: vérifier la progression, l'orientation, le type de difficultés rencontrées) Moment: fin de la première année d'apprentissage		
En pratique seulement	Examens intermédiaires en Pratique et en Théorie		

GE	NE	VD	ZH
Systématiques pour tous les apprentis	Systématiques pour tous les apprentis	Systématiques pour tous les apprentis	Selon les cas ->env. 50-60% - critères: résultats à l'école et aux cours d'introduction - décision de faire passer l'examen: l'inspecteur du "SFP".
EN CAS D'ÉCHEC AUX EXAMENS INTERMÉDIAIRES			
Ne jouent pas de rôle sélectif ni d'orientation, ne font pas barrage. Ne sont pas comptés dans la moyenne générale.	On réunit un certain nombre de personnes impliquées dans la formation pour discuter des résultats et des mesures à envisager pour la suite. Les personnes réunies sont:		
Dans tous les cas, très peu de maîtres d'apprentissage viennent voir les travaux de leurs apprentis.	<ul style="list-style-type: none"> - apprenti - maître apprentissage - répondant légal - école - SFTP (Service de la formation technique et professionnelle) 	<ul style="list-style-type: none"> - préfet de district (à Lausanne, un avocat) - secrétaire de la Commission d'apprentissage - répondant patronal (maître d'apprentissage) - commissaire d'apprentissage - doyen de l'école professionnelle - apprenti - parents 	<ul style="list-style-type: none"> - apprenti - maître apprentissage - parents - école - inspecteur du "SFP"
MESURES ENVISAGÉES EN CAS D'ÉCHEC AUX EXAMENS INTERMÉDIAIRES			
Rien	Passage conditionnel	Passage conditionnel	
		Mesures d'appui	Mesures d'appui
	Refaire la 1ère année	Refaire la 1ère année	Formation élémentaire
	Rupture du contrat	Réorientation par l'OP	Réorientation éventuelle
MESURES D'APPUI			
Pas intégrées au dispositif: proposées sans coordination par l'école et l'association paritaire d'appui, d'où des tensions.	Intégrées au dispositif de formation, organisées par l'école professionnelle, financées par l'État.		

GE	NE	VD	ZH
A quelques exceptions près, participation surtout "à bien plaisir" (sauf pour certaines mesures du projet GAF).	Les mesures d'appui sont rendues obligatoires suivant les cas (condition à la poursuite de l'apprentissage), et les maîtres d'apprentissage coopèrent en donnant leur accord et en favorisant la participation de leur(s) apprenti(s).		
			Soirée de présentation des mesures d'appui
A l'école, un minimum de 10 participants est exigé pour ouvrir un cours d'appui, effectif jamais atteint dans cette filière d'apprentissage.	petits effectifs	Effectifs: 4-5 élèves	Effectifs: 6 élèves (max.: 10)
L'association paritaire d'appui offre un suivi individualisé	cours d'appui communs à différentes professions ou spécifiques à chaque profession	cours d'appui par séries de 10 fins de journées ou soirées.	Stützkurse (cours d'appui) intégrés au programme des cours offerts par l'Allgemeine Berufsschule
		classes d'appoint: on ajoute une demi-journée de cours, soit 5h/semaine, durant 1 semestre.	Zusätzlicher Unterricht: pour certaines classes, une leçon supplémentaire est ajoutée au programme en Branches de culture générale.
A l'école, le projet GAF propose des mesures de remédiation face aux difficultés linguistiques (mise à niveau, partage de classes, permanence français - jamais utilisée par les peintres en automobile...)	cours de français pour étrangers		Deutsch für fremdsprachigen Lehrlinge: cours d'allemand pour apprentis de langue étrangère.
			Les apprentis présentant une Legasthenie (dyslexie) bénéficient d'appui et de plus de temps aux examens finaux.
			Psychologue: joue un rôle important dans la prise en charge de ces apprentis dans l'école.
			Freifäche: pour les apprentis plus avancés, il existe la possibilité de suivre des cours à option.

GE	NE	VD	ZH
Les cours d'appui n'ont lieu que très rarement sur le temps de travail.	Les cours d'appui sont dispensés en partie sur le temps de travail (dès 16h)		
	En raison des distances, des cours d'appui ont lieu après l'école		
Un contrôle des présences est effectué systématiquement			
FORMATION EN ENTREPRISE			
Le guide méthodique type mentionné dans le règlement d'apprentissage n'existe pas actuellement en langue française!			Guide méthodique type VSCI
			Rapport de formation
			Journal de travail (rédigé par environ 25% des apprentis)
Suivi par commissaire et SFP	Suivi par contact enseignant-maître d'apprentissage et par commissaire	Suivi par commissaire et "SFP"	Suivi par inspecteur du "SFP"
Suivi à travers les examens intermédiaires			
COMMISSAIRES D'APPRENTISSAGE			
Les moniteurs de l'association paritaire d'appui et des professionnels (ces derniers n'ont en fait pas le temps d'assurer ce suivi)	Un représentant du SFTP accompagné parfois d'un professionnel	Un praticien détaché pour cette fonction, mandaté par le "SFP"	Un inspecteur du "SFP" (Amt für Berufsbildung) assure tout le suivi
PEDAGOGIE			
	Choix d'enseignants qui privilégient les contacts avec le maître d'enseignement professionnel.		Pour ce type de population, on choisit les meilleurs enseignants
			Priorité: redonner confiance à l'élève
			Classes de 16 élèves au maximum
FORMATION ELEMENTAIRE			
Option non privilégiée.	Option non privilégiée	Existe, 2-3 élèves par année	Regroupe environ 20% des effectifs