

L'alternance dans l'éducation

Jean-Marc Monteil
février 2014



2014-07
NOR : CESL1100007X
Vendredi 14 mars 2014

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Mandature 2010-2015 – Bureau du 11 février 2014

L'ALTERNANCE DANS L'ÉDUCATION

Étude du Conseil économique, social et environnemental
M. Jean-Marc Monteil, rapporteur

au nom de la
section de l'éducation, de la culture et de la communication

Question dont le Conseil économique, social et environnemental a été saisi par décision de son bureau en date du 23 avril 2013 en application de l'article 3 de l'ordonnance n° 58-1360 du 29 décembre 1958 modifiée portant loi organique relative au Conseil économique, social et environnemental. Le bureau a confié à la section de l'éducation, de la culture et de la communication la préparation d'une étude intitulée : *L'alternance dans l'éducation*. La section de l'éducation, de la culture et de la communication, présidée par M. Philippe Da Costa, a désigné M. Jean-Marc Monteil comme rapporteur.

Sommaire

■ Introduction	4
■ Situer l'alternance	6
■ L'alternance dans le cadre de l'apprentissage	7
■ L'alternance dans le cadre d'une formation scolaire ou universitaire	9
■ L'alternance dans le cadre de l'insertion ou de la réinsertion sociale et/ou professionnelle de jeunes en échec scolaire ou non	9
■ L'alternance dans le cadre de la formation tout au long de la vie	10
■ L'alternance pourquoi ?	11
■ Le contexte scolaire de la formation	12
■ Vers une évolution des méthodes pédagogiques	14
■ L'alternance comment ?	16
■ L'alternance : du système scolaire aux dispositifs d'apprentissage	16
■ Quelques repères pour agir	19
■ L'alternance en formation tout au long de la vie	21
■ La reconnaissance des acquis : un enjeu vital pour la formation tout au long de la vie	23
■ Conclusion	25

Annexes	26
Annexe n° 1 : composition de la section de l'éducation, de la culture et de la communication	26
Annexe n° 2 : table des sigles	28
Annexe n° 3 : bibliographie	29
Annexe n° 4 : scrutin	30
Annexe n° 5 : liste des personnes auditionnées	31

L'ALTERNANCE DANS L'ÉDUCATION

Introduction

Saisi sur la question de la place de l'Alternance dans l'Éducation et par celle, jugée trop faible, « réservée à la découverte professionnelle dans l'acquisition des connaissances dans le secondaire comme dans le supérieur », le CESE s'est donné l'objectif d'exposer et de souligner certains des enjeux susceptibles d'être liés à de telles questions. Cette étude se situe donc dans la perspective d'une contribution plus pédagogique que structurelle de l'alternance dans l'éducation.

Ce parti pris suppose quelques incursions dans les contenus des pratiques scolaires, pour interroger leurs conséquences éventuelles sur le niveau de performance des élèves et pour suggérer des inflexions en mesure d'améliorer la performance du système dans son ensemble.

Il implique aussi, au regard de la part insuffisante réservée à la découverte professionnelle dans l'acquisition des connaissances, d'explorer et d'analyser les conditions, et de cerner les raisons, qui feraient de l'alternance une pratique à même de faciliter les processus d'apprentissage et de contribuer à l'amélioration des choix d'orientation professionnelle.

Néanmoins, il ne s'agira, évidemment, ni de repenser les attendus fondamentaux de l'école, ni d'attribuer à l'alternance la vertu de pallier les insuffisances relevées dans les dispositifs de formation. Tout au plus, s'agira-t-il d'évoquer quelques repères pour agir dans la perspective de promouvoir une approche plus intégrative de la formation, de sa composante initiale à son expression tout au long de la vie.

Par ailleurs, parallèlement à cette auto-saisine, jugeant que l'alternance est une solution aux difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes, le gouvernement a fixé, en octobre 2013, l'objectif d'atteindre les 500.000 apprentis en 2017, soit 65 000 de plus que fin 2012. Dans ce cadre, le ministère de l'éducation nationale affiche, lui, la volonté de faire passer le nombre d'apprentis en EPLE de 40 000 à 60 000 d'ici à quatre ans. Partant de l'énoncé de ces objectifs, les inspections générales (l'IGAS, l'IGA, l'IGEN et l'IGAENR), se sont vues confier, le 23 octobre 2013 une mission conjointe dans le but d'analyser les « obstacles » qui « entravent le développement de l'apprentissage ». Il s'agira, notamment, d'étudier les moyens de développer l'offre dans la fonction publique et au sein des lycées professionnels et technologiques. La contribution a pour but de nourrir l'élaboration de la loi sur la formation professionnelle.

Une des pistes envisagées par le gouvernement pour développer l'apprentissage a pour finalité de mieux intégrer l'alternance dans la stratégie de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) des grandes et moyennes entreprises « dans le contexte des contrats de générations ». Il s'agit d'en améliorer la qualité, notamment à travers une approche renouvelée de la formation des maîtres d'apprentissage et la formalisation des relations entre le jeune et sa famille, le Centre de formation des apprentis (CFA) et l'employeur. Le but ultime étant de prévenir les ruptures de contrat.

Brièvement rappelés, ces quelques éléments installent, en quelque sorte, une toile de fond à la réflexion que le CESE ouvre dans le même temps sur l'alternance dans l'éducation. Dès lors, si le CESE veut apporter sa propre contribution au traitement de ce sujet (de préoccupations et d'intérêt très largement partagés), il ne peut, au risque de ne rendre qu'une pâle copie des analyses en cours, confondre totalement son approche avec celles définies par ailleurs.

C'est pourquoi, dans un contexte aussi vaste d'observation, il se donne comme objectif de centrer sa réflexion et d'organiser sa contribution autour de l'alternance entendue comme mode d'action pédagogique pour contribuer à l'amélioration de la réussite en formation et, corrélativement, de favoriser l'insertion professionnelle tant par la voie de la formation scolaire et universitaire que par la voie de l'apprentissage. Au regard de certains chiffres le problème se pose avec une certaine acuité. Qu'on en juge.

Chaque année, 150 000 jeunes quittent le système éducatif sans aucune qualification ; parmi eux 52% étaient sans emploi en 2010, selon l'enquête «génération 2007» du centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ). Les enfants qui sortent du système sans diplôme sont, à une écrasante majorité, issus de parents ouvriers (5 enfants d'ouvrier pour un enfant de cadre)¹.

Au sein de la génération 2007, 24 000 élèves ont achevé leur scolarité en 3ème. Le plus haut diplôme obtenu pour les jeunes empruntant la voie professionnelle est le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou le Brevet d'études professionnelles (BEP) pour 39 %, le Bac professionnel pour 26 %, le DUT pour 6 %, la licence pour 2 %.

Au-delà, même si l'alternance comprend des filières de réussite, il est à noter que la voie professionnelle scolarise surtout les enfants les plus en difficultés (80 % étaient en retard en 6^{ème}).

Si l'on se penche sur les chiffres de l'apprentissage (436 334 apprentis en 2012) on observe que plus de 40 % des apprentis préparent un CAP et que 30 % préparent un baccalauréat. Enfin, le retard évoqué ci-dessus se traduit par un âge moyen des apprentis qui est passé entre 1986 et 2012 de 17,5 ans à 19,2 ans et les filles y sont très minoritaires². En ce qui concerne les personnes handicapées, en 2011 l'Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH) a aidé 2 563 personnes en contrat d'apprentissage. En 2013, on compte 2418 contrats primés en apprentissage : s'y ajoutent 2 338 contrats de professionnalisation, en augmentation de 20% par rapport à 2012³.

Ces quelques chiffres suffisent, malheureusement, à situer l'ampleur du problème. Manifestement, l'école répond mal à l'exigence de réussite pour le plus grand nombre. Elle ne parvient pas, notamment, à satisfaire les besoins scolaires des enfants les plus éloignés des codes culturels dominants : la cohorte des sans diplôme est massivement constituée d'enfants issus de parents ouvriers. Si l'on ajoute que la voie professionnelle concerne les enfants les plus en difficulté sur le plan scolaire et qu'ils se retrouvent dans le cadre de l'apprentissage, nous avons là un tableau qui interroge nécessairement les pratiques pédagogiques à l'école et leurs prolongements éventuels hors de l'école.

Certes, l'on pourrait engager l'étude dans une voie d'analyse plus sociologique que pédagogique. Elle conduirait, en révélant qu'échecs et réussites sont largement corrélés, voire entretiennent des liens de causalité, avec l'origine socio-économique, à en identifier, au niveau macroscopique, les raisons structurelles. Ce n'est pas l'angle choisi. Cette étude s'attache, plus modestement, à identifier et à analyser certaines pratiques pédagogiques susceptibles d'expliquer, en partie, et en partie seulement, un tel constat et, sur ces bases, à proposer l'alternance en éducation comme une modalité pédagogique en mesure de contribuer à une amélioration de la situation.

1 Quand l'école est finie...Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010, CEREQ 2012

2 L'état de l'école n°23 p.38-39, Ministère de l'éducation nationale, DEPP (édition 2013)

3 Chiffres fournis par l'AGEFIPH.

Aborder le sujet sous un tel angle de traitement implique évidemment de s'accorder sur une définition de la notion d'alternance et d'en délimiter le champ d'application.

Situer l'alternance

L'alternance est une notion souvent utilisée pour décrire des réalités plurielles. Elle évoque aussi bien des dispositifs publics que des modalités d'organisation pédagogique. Elle désigne à la fois des contenus de politique de formation et/ou des politiques d'emploi, dans le cadre des mesures d'aide à l'insertion.

On s'accordera néanmoins ici, compte tenu du point de vue adopté, sur le fait que l'alternance recouvre des formes d'enseigner et d'apprendre qui articulent, ou tendent à articuler, une formation dite théorique, en référence à l'univers académique et une formation dite pratique, en référence à l'univers économique. Cela quels que soient les lieux autour desquels elle est organisée. Selon cette définition, plusieurs types d'alternance et de contrats peuvent être distingués :

L'alternance dans le cadre de l'apprentissage, qui est une formation professionnelle organisée sous la responsabilité principale de l'entreprise et vise l'acquisition d'une qualification. Elle peut être également mise en place sous la responsabilité des Établissements publics locaux d'enseignement (EPL) ou des universités et des écoles, c'est à dire sous statut scolaire ou universitaire. En effet, la réforme Seguin de 1987 a étendu l'apprentissage à l'ensemble des niveaux de formation. Ce qui, à travers les CFA, a ouvert la voie pour l'enseignement supérieur. Dans ce cadre :

- Le contrat d'apprentissage permet à un jeune de préparer l'obtention d'un diplôme ou d'une certification sur le support d'un contrat en alternance dans une entreprise d'accueil.
- Le contrat de professionnalisation permet à une entreprise d'embaucher un jeune ou un moins jeune dans le cadre d'un contrat de travail à durée déterminée ou indéterminée afin de lui permettre en fonction des besoins de l'employeur de suivre en alternance une formation qualifiante, certifiante ou diplômante.

Ces 2 dispositifs sont donc complémentaires, l'un qui part du jeune cherchant à obtenir un diplôme dans le cadre de sa formation initiale, l'autre qui part du besoin de l'entreprise dans le cadre de la formation professionnelle continue.

Dans ces 2 contrats de travail, l'entreprise et l'organisme de formation se partagent la responsabilité de la formation à laquelle ils concourent tous les deux. De même, un maître d'apprentissage ou un tuteur est désigné pour accompagner le jeune dans sa formation dans l'entreprise.

L'entreprise est un co-acteur de la pédagogie de l'alternance.

Les autres formes d'alternance sont :

- L'alternance dans le cadre d'une formation scolaire ou universitaire avec une visée éducative et professionnalisante ;
- L'alternance dans le cadre de l'insertion ou de la réinsertion sociale et/ou professionnelle de jeunes en échec scolaire ou sans qualification ;
- L'alternance dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

L'alternance dans le cadre de l'apprentissage

L'alternance dans le cadre de l'apprentissage représente la forme la plus ancienne de l'engagement de l'entreprise dans un rôle installé à la charnière entre l'emploi et la formation. Liée primitivement aux formations de niveau V, elle s'est ouverte progressivement aux niveaux supérieurs pour atteindre aujourd'hui les niveaux III et II voire I de l'enseignement supérieur.

La répartition des apprentis sur le territoire est, par ailleurs, assez inégale. En effet, l'Île-de France fournit 18 % de l'effectif total d'apprentis (tous niveaux confondus). Elle est suivie par les régions Rhône-Alpes (10 %), Provence-Alpes-Côte-D'azur (8 %) et Pays-de-la-Loire (7 %), soit 25 % du total pour ces trois régions. Ce qui est assez cohérent avec les données démographiques. Viennent ensuite les régions Bretagne, Centre et Nord-Pas-de-Calais avec un taux de 5 % de l'effectif total d'apprentis. Les autres régions participant à un niveau compris entre 0 et 4%⁴. Pour ce qui est des départements d'outre-mer, le nombre total d'apprentis en 2011 est de 7 367 auxquels il faut ajouter 5 000 jeunes en alternance au titre du service militaire adapté⁵. Ces quelques chiffres laissent évidemment entendre des stratégies régionales différenciées. Par exemple, on trouve des régions où l'apprentissage est présent de longue date et permet une bonne insertion professionnelle comme l'Alsace pour cause de statut Alsace-Moselle, les Pays de la Loire et des régions qui ont vu l'apprentissage progresser ces dernières années comme l'Île de France et Rhône-Alpes.

Sous le primat de l'entreprise, l'alternance doit conjuguer les savoirs de la pratique, acquis par l'exercice professionnel, et la pratique des savoirs, acquis à l'école ou à l'université. Cette exigence relève d'équilibres subtils entre références liées à l'école ou à l'université et références liées aux réalisations dans l'entreprise. Elle réclame aussi des pédagogies adaptées pour faciliter les transferts des acquis et les adaptations comportementales subséquentes des apprentis. Elle implique enfin une formation continue pour accompagner les tuteurs dans l'entreprise.

Sous le primat scolaire ou universitaire et des CFA l'alternance doit concilier, ou plus exactement rendre complémentaire, la transmission du savoir académique traditionnel avec la réalisation de l'insertion professionnelle. Cette exigence suppose d'abord que la démarche ne soit pas trop orientée en direction du versant scolaire. Elle conduit ensuite à considérer l'entreprise comme un espace de qualification professionnelle et non comme un simple creuset de justification d'alternance. Elle implique enfin que les « retours d'alternance » informent les contenus et les pédagogies des formations initiales et enrichissent les pratiques professionnelles de l'entreprise par les savoirs formalisés à l'école ou à l'université.

L'alternance sous « le pilotage » de l'entreprise comme sous « le pilotage » scolaire et universitaire soulève donc légitimement un certain nombre de questions. Le traitement de ces questions peut se trouver facilité par une nouvelle donnée liée à la présence de l'alternance dans les niveaux supérieurs de la formation. Cette présence contribue, de fait, à une amélioration de son image. Il est, d'ailleurs, remarquable que l'augmentation des effectifs d'apprentis relevés au 31 décembre 2011 soit exclusivement liée à ceux du

4 Tendances nationales et identités régionales: éléments de cadrage pour un diagnostic régional de l'apprentissage, net. doc n°104, CEREP, novembre 2012

5 Repères et références statistiques 2013, tableau 5-2, DEPP, ministère de l'éducation nationale

supérieur. Néanmoins, comme le souligne un rapport du CEREQ, l'apprentissage dans le supérieur, s'il contribue à donner à ce mode de formation une image valorisante, ne joue pas forcément le rôle espéré d'ascenseur social, le profil sociologique des apprentis du supérieur étant comparable à celui des étudiants sous statut scolaire.

Dans le système éducatif français, la linéarité des parcours finalisés par les concours a depuis toujours entretenu l'opinion selon laquelle les cursus à « ligne brisée » marqueraient, ou masqueraient, une insuffisance intrinsèque des individus. Dans la mesure où les parcours linéaires sont assez largement corrélés avec une origine sociale plutôt élevée et avec les codes culturels les plus véhiculaires et qu'ils débouchent sur les positions professionnelles les plus en vue, la voie de l'alternance ne bénéficie donc pas, dans la représentation dominante de la réussite dans l'éducation, d'un statut particulièrement valorisé. Dès lors, « la pratique de l'alternance », institutionnellement installée avec l'objectif affirmé d'être une charnière entre système éducatif et marché du travail, demeure, en dépit de ses réussites au meilleur niveau de certaines qualifications, encore trop souvent perçue comme une heureuse modalité corrective ou comme un recours salutaire pour prolonger des parcours scolaires ou universitaires ralentis ou pas totalement rectilignes. La méconnaissance de ces formations joue probablement aussi un rôle dans la perception assez négative - ou pour le moins particulière - de cette voie de formation.

Cette « perception française », qui tendrait à assimiler la réussite de référence à la rareté et à la parcimonie, rejaillit sur la valeur accordée aux différents cursus, qu'ils soient réalisés en apprentissage ou non d'ailleurs. Elle contraste avec celle, par exemple, des pays comme l'Allemagne et l'Autriche ou encore comme la Suisse. Ces pays se caractérisent, en effet, par un système « dual » dans l'apprentissage qui bénéficie d'une reconnaissance sociale bien établie. C'est pourquoi, la majorité d'une classe d'âge passe par ce système, reconnu comme la voie normale, et cela, pour tous les secteurs. Même si de nombreux jeunes de ces pays souhaitent poursuivre des études plus longues et si les entreprises s'interrogent pour savoir s'il ne serait pas moins coûteux de recruter directement à la sortie, les niveaux élevés du système éducatif, ces tendances observées ne semblent pas porter atteinte à l'attractivité du système dual.

À l'exception marquante du Royaume Uni, la majorité des pays de l'Europe du Nord sont donc tous adossés à une approche plutôt consolidée de l'alternance en formation en tant que voie de réussite.

Au Sud de l'Europe, en revanche, l'alternance est peu développée et l'apprentissage quasi inexistant. Néanmoins, dans ces pays, la formation sur le tas a depuis longtemps sa propre reconnaissance sociale qui semble satisfaire le champ des métiers traditionnels.

Une approche internationale (cf. note Céreq n° 229 mai 2012) montre que l'ancrage de la voie de formation par apprentissage ne va pas nécessairement de pair avec un faible taux de chômage des jeunes. En 2009, on observe un taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans inférieur à 20 % dans des pays avec apprentissage (Allemagne 11%) et sans système d'apprentissage (Japon 9,1%) et des pays avec un taux supérieur à 20 % avec apprentissage (France 22,8 %) ou sans apprentissage (Italie 25,4 %). Même si les formations en alternance, et en particulier les contrats d'apprentissage, font preuve d'une meilleure performance en matière d'accès à l'emploi (mais cela diminue avec l'augmentation du niveau de diplôme), il convient de se garder d'installer l'apprentissage comme la modalité de formation susceptible de garantir les conditions qui permettent l'insertion professionnelle et donc de combattre efficacement le chômage. En revanche, probablement faut-il s'attacher à approfondir ses

éventuelles vertus pour améliorer la qualité des formations, quels que soient leur niveau et leur secteur de référence.

En effet, en France, l'effort de diversification et de promotion de dispositifs en alternance et de l'apprentissage dans ces dernières années a eu, comparativement aux pays de langue germanique notamment, des résultats plutôt modestes. Cet effort, et son échec relatif, pour instaurer des liens plus étroits et plus efficaces entre l'emploi et la formation, invite à construire, autour de « l'objet alternance », des coopérations plus organiques entre formateurs et employeurs, entre professionnels de l'éducation et professionnels de l'entreprise. Cette évolution pourrait contribuer à améliorer l'information des jeunes et de leur famille notamment lors des étapes d'orientation.

L'alternance dans le cadre d'une formation scolaire ou universitaire

Dans le cadre scolaire ou universitaire, les stages sont la forme la plus usitée de la relation avec l'entreprise. Ils peuvent être longs et conventionnés, d'observation et de découverte. Leur principal intérêt devrait être de nourrir contenus et méthodes en vigueur dans les cursus des formations initiales dont ils relèvent. Dans cet esprit, par la prise de contact avec le milieu de l'entreprise, et au-delà d'être un passage obligé pour la délivrance d'un diplôme (dans le cas des stages longs conventionnés notamment), ils pourraient susciter chez les stagiaires une envie d'apprentissage pour aboutir, sinon à une insertion plus rapide, du moins à une formation professionnelle un peu plus structurée. Or, il semble bien que ce sas potentiel souffre parfois d'une approche insuffisamment professionnelle des stages, tant par le système éducatif que par l'entreprise en vue de constituer une propédeutique pour « amorcer » la voie de l'apprentissage et/ou valoriser le partenariat entre l'école ou l'université et l'entreprise.

Néanmoins, soutenue par une armature pédagogique un peu plus consistante, parce qu'adossée à des relations plus étroites entre les tuteurs ou maîtres de stage et les professeurs, cette offre à tous les jeunes « d'acculturation par le stage » pourrait ouvrir l'alternance comme alternative, notamment pour ceux, nombreux, qui sont en proie à l'incertitude concernant leur orientation.

L'alternance dans le cadre de l'insertion ou de la réinsertion sociale et/ou professionnelle de jeunes en échec scolaire ou non

Même si des problèmes de nature structurelle sont à l'origine du chômage des jeunes en France comme en Europe, les difficultés conjoncturelles liées à la crise les frappent durement.

Réussir son insertion professionnelle en France dépend, dans une large mesure, de trajectoires scolaires et/ou universitaires linéaires dans des temporalités quasi canoniques. Ceux qui peuvent exciper de tels parcours se trouvent, sinon totalement protégés, naturellement valorisés aux yeux d'un employeur potentiel par leurs diplômes sélectifs (du CAP spécifique rare au diplôme des grandes écoles) et d'autant plus lorsqu'ils ont obtenu

un diplôme correspondant à un secteur en tension, du marché du travail. Les jeunes, qui s'écartent de ce type de trajectoires et qui peinent à obtenir un diplôme initial susceptible de leur assurer une protection minimale, rencontrent sur le marché du travail des obstacles à l'obtention d'un emploi. Le risque d'une installation dans la précarité et d'une dérive qui les éloigne durablement du marché du travail devient alors très actuel.

Afin, de répondre aux besoins de ces publics, les partenaires sociaux ont mis en place le contrat de professionnalisation qui combine périodes en entreprise et formation. Il s'adresse notamment aux demandeurs d'emploi âgés de 26 ans ou plus et aux jeunes de moins de 26 ans. On dénombre 173 000 contrats en 2011 dont 81 % en faveur des jeunes de 16 à 25 ans. Ces contrats voient leur durée réduite (moins d'un an) ainsi que la part réservée à la formation, laquelle se concentre sur les jeunes ayant pas ou peu de diplômes (inférieur au bac). De ce fait, l'obtention d'un diplôme ou titre d'État est l'objectif le plus fréquent (60 %).

Mais, au-delà de ces jeunes aux trajectoires scolaires à risque, existent aussi ceux qui sont, en quelque sorte, sans trajectoire scolaire. Dépourvus de diplôme, sans emploi, non scolarisés vivant souvent dans les quartiers défavorisés, ils cumulent les désavantages.

Ces trois catégories de jeunes, les plus armés académiquement, les diplômés aux parcours chaotiques en mal d'insertion, et les laissés pour compte ne relèvent évidemment pas des mêmes modalités d'aide à l'insertion. Ceux qui ont quitté le système scolaire sans avoir acquis les compétences de base ne peuvent faire l'économie de cette acquisition si l'on veut qu'ils trouvent le chemin de l'emploi et d'une socialisation nécessaire. Cette acquisition réclame évidemment d'autres modalités pédagogiques que celles qui ont constitué le contexte de leur échec. Ceux qui, non dépourvus de compétences et/ou de diplômes, sont en mal d'insertion et éprouvent la brutalité de la transition entre le monde de l'école et le monde de l'emploi, invitent à envisager l'existence d'un sas dont l'alternance pourrait constituer l'armature. Enfin, ceux dont le parcours permet de franchir les principales barrières à l'emploi ne doivent-ils pas être incités, dès leur entrée dans l'emploi, à une formation continue dont la modalité alternante garantirait la confrontation permanente et féconde des savoirs antérieurs et des savoirs actuels aux pratiques professionnelles qu'ils mettent en œuvre ? En effet, aujourd'hui, à la différence d'hier, l'obsolescence rapide des savoirs et des techniques, quels que soient leur nature et le niveau avec lequel on les aborde, réclame une disponibilité et une plasticité intellectuelle qu'il faut, sans aucun doute, entretenir de manière permanente.

L'alternance dans le cadre de la formation tout au long de la vie

Ce thème de la formation tout au long de la vie soulève plusieurs problèmes. L'engagement dans la formation continue tout au long de la vie semble n'entretenir qu'un lien ténu avec le fait d'avoir eu des expériences de formations alternées dans le cours de la formation initiale. Les éléments dont on dispose ne semblent pas en mesure d'établir un lien de causalité entre les deux. L'expérience antérieure n'est à l'évidence pas une véritable propédeutique.

Par ailleurs, il semble bien que la voie de la formation tout au long de la vie ne puisse satisfaire ceux qui la fréquentent, ou sont susceptibles de la fréquenter, que si leur parcours

peut-être clairement jalonné par une validation de leurs acquis. Un des indicateurs susceptibles de conforter ce sentiment est à trouver dans le fait que ce sont les catégories socio-professionnelles les plus élevées qui sont les consommatrices les plus fréquentes de formation en cours de vie active. Or, déjà diplômées, leur engagement est un engagement de simple lutte contre l'obsolescence ou d'amélioration de leur propre contexte culturel et technique au sens le plus large de son expression.

Dès lors, même si l'on peut considérer la voie de la formation continue tout au long de la vie professionnelle, par la voie de l'alternance, comme favorable à l'essor de la promotion sociale, elle n'est clairement pas une voie dominante. Or, aujourd'hui, et plus encore demain, la compétition économique réclame et réclamera, de chacun de nous, des compétences génériques et des compétences spécifiques. Il est, en effet, peu contestable que la mobilité s'inscrit, à la fois, dans un nomadisme interprofessionnel de plus en plus actuel et dans des mutations intra-professionnelles accélérées. Dans les deux cas, « l'anticipation formative » implique de fournir aux actifs l'expertise spécifique à l'exercice actuel de leur métier et la culture à vocation plus générale ou périphérique qui leur permettront de réussir leurs migrations intra ou inter-professionnelles, volontaires ou contraintes.

C'est pourquoi, l'alternance, par son double enracinement dans les savoirs académiques et dans les savoirs professionnels, sérieusement alimentés par des partenariats et interactions entre les deux univers, pourrait détenir une des clés de la formation comme « outil » privilégié pour assurer la promotion du plus grand nombre au sein et dans le cadre des nouvelles formes d'organisations du travail et de pratiques sociales et professionnelles qui se dessinent.

Son installation au cœur de la « formation tout au long de la vie », exige d'abord une veille constante à l'endroit des évolutions technologiques et du monde du travail. Elle réclame ensuite une écoute attentive des besoins des entreprises comme des actifs. Elle doit encore se traduire par une offre de dispositifs de formations, d'accompagnements et de validations d'acquis, adaptée aux contextes des personnes engagées dans ces parcours professionnels continus. Elle suppose enfin, pour contribuer à l'épanouissement des individus, d'être adossée à la maîtrise d'un minimum de savoirs académiques et professionnels.

D'une manière générale, l'acquisition de connaissances ou de compétences nouvelles est singulièrement facilitée si l'on en possède déjà beaucoup et si elles sont cognitivement, convenablement organisées. Il n'y a pas d'apprentissage continu, fut-ce par alternance, sans un socle préalable de connaissances pour lui donner un sens !

L'alternance pourquoi ?

Envisager l'alternance comme une modalité pédagogique, éventuellement facilitatrice des apprentissages, de l'acquisition des compétences et de l'amélioration des conditions de l'insertion professionnelle, suppose une réflexion préalable sur certaines caractéristiques liées au système scolaire, lequel, faut-il le rappeler, est à l'origine de tous les processus de formation.

La réussite et l'échec à l'école sont au cœur de la préoccupation des parents, des enseignants et des élèves. Comment favoriser la première et éviter le second ? Quelles que soient les époques, cette question court les salles de professeurs, taraude les différents responsables de l'éducation nationale, préoccupe les milieux économiques et sociaux

et, in fine, alimente le débat public. En effet, la réussite de tous est au cœur de toutes les ambitions. Mais, des zones d'éducation prioritaire aux zones sensibles, de l'affirmation de lieux d'excellence aux succès des dérogations à la carte scolaire, l'école ne cesse de produire des territoires et des espaces distincts. Dans un tel foisonnement, la possibilité d'accéder ensemble au savoir apparaît comme un des défis les plus cruciaux de notre temps. Comment penser les multiples différences afin de mieux les prendre en compte ? Comment traiter les inégalités générées par une telle réalité ? Comment réfuter les discours idéologiquement saturés qui, transformant les différences en hétérogénéité, inspirent les comportements d'exclusion ou d'auto-exclusion ? Toutes ces questions traduisent, sans l'épuiser, le décalage manifeste entre une ambition très largement proclamée à l'égalité des chances et des pratiques qui rendent cet objectif peu accessible en raison d'une représentation trop figée de la réussite scolaire. Faut-il pour autant épouser le discours d'une dégradation lente et continue des performances scolaires et alimenter l'idée de son caractère inéluctable ou bien prendre en compte la variété des itinéraires d'éducation en augmentant la variété des dispositifs d'apprentissage ? Cette question réclame une analyse minimale du contexte scolaire d'enseignement et d'apprentissage pour en faire apparaître les biais et les insuffisances susceptibles de justifier qu'on l'enrichisse éventuellement par la pratique de l'alternance.

Le contexte scolaire de la formation

Dans la compétition scolaire, car c'est une compétition et probablement parmi les plus rudes, même si l'on tait souvent son nom, chaque personne n'est pas armée des mêmes moyens pour l'affronter. Outre les inégalités liées à leurs caractéristiques intrinsèques, les individus ne disposent pas des mêmes atouts sociaux et les règles du jeu sont telles que les obstacles à franchir ne se présentent pas, pour tous, sous les mêmes formes. Supériorité et infériorité manifestes peuvent ainsi être abusivement considérées comme des états naturels. Dans le même temps, le système scolaire, en conformité avec le système social qui l'englobe, gère des modes d'actions, de pratiques et d'incitations sociales, au cœur desquels sourd une contradiction. De fait, à travers les pratiques évaluatives qu'il utilise, il discrimine, hiérarchise, distingue, récompense et enfin sélectionne. Mais également, au nom même de ces « métriques », il réclame, simultanément, à tous, de l'ambition et finalise le discours par le succès. Le système scolaire semble, comme le système social, gérer, tout en la déplorant, la rareté du succès.

Dans le champ social, les places en vue sont rares et la concurrence vive. Dire que le système scolaire est un système compétitif, c'est admettre l'existence, socialement nécessaire, d'attitudes combatives pour obtenir une sanction positive. Or, la compétition prend surtout son sens lorsque la sanction d'une réalisation scolaire est extrinsèque. En effet, sauf pour une petite minorité avide de savoir, pour des raisons d'ailleurs variables, les activités strictement scolaires ne fournissent pas, le plus souvent, les éléments d'une sanction intrinsèque, c'est à dire le plaisir éprouvé dans la réalisation des activités. C'est pourquoi, les comportements d'apprentissage sont le plus souvent gouvernés par les sanctions extrinsèques. Si celles-ci traduisent une position de visibilité sociale positive, alors le plaisir des attributs de la réussite (une bonne évaluation par exemple) peut masquer la possible absence de plaisir liée à l'acte d'apprendre. Si, au contraire, la sanction est moins positive, voire négative, il ne reste plus au sujet qu'à puiser dans l'acte d'apprendre les ressources nécessaires à sa satisfaction.

Rien n'assure que l'école génère « naturellement » ce type de ressources. Dès lors, étant donné la nécessité pour tous les individus d'assurer leur singularité et leur reconnaissance sociale, il convient de ne pas enfermer tous les élèves dans des situations d'apprentissage où seules prédominent comme termes de comparaison, les performances obtenues dans les disciplines académiques à forte valeur sociale. En effet, comment imaginer, compte tenu de la pesante hiérarchie disciplinaire à l'école qu'une réussite en éducation physique puisse, par exemple, compenser un échec en mathématiques ? Cet aspect largement unidimensionnel de la comparaison à l'école contribue à rendre difficile l'égalité des performances et des apprentissages réalisés. Or, le besoin d'une comparaison positive de soi à autrui est essentiel pour entretenir la motivation à apprendre et à apprendre ensemble. Aussi faut-il s'attacher à ce que l'évaluation des savoirs et des habiletés socialement valorisées à l'école n'engloutisse pas tous les savoirs et toutes les habiletés des individus.

C'est pourquoi, situer, aussi, l'acquisition des connaissances, et la réalisation des performances que ces connaissances autorisent, dans d'autres contextes que celui exclusivement scolaire, serait probablement en mesure d'assurer une meilleure réussite, laquelle offrirait alors des situations de comparaison plus favorables à la construction ou au maintien d'une estime de soi positive. Estime de soi essentielle à tout investissement, quelle que soit la nature de cet investissement. En effet, si l'on veut éviter, chez certains, l'émergence de stratégies de non comparabilité, qui conduisent à se réfugier loin des normes et donc dans des comportements incomparables au point de sortir des limites tolérables de la vie collective, encore faut-il fournir des conditions de comparaison susceptibles de leur assurer une image de soi acceptable. Or, la pression des programmes et la très puissante hiérarchie disciplinaire réduisent trop souvent les espaces de comparaison possibles à ceux qui relèvent des matières et activités valorisées par leur puissance sélective. Cela d'autant que l'abstraction accrue des contenus d'enseignement, notamment dans ces matières sélectives, tend à éloigner les plus fragiles d'une compréhension spontanée et rapide. Cette observation justifierait de pouvoir exemplifier ces contenus d'enseignement dans des activités plus directement concrètes. Il y a là une véritable urgence pour éviter, qu'étrangers parmi leurs pairs, certains élèves fuient l'école et gagnent, dans le meilleur des cas, les dispositifs confiés aux travailleurs sociaux, à qui on demande de résoudre dans l'urgence des problèmes que l'on a créés dans la durée.

S'il est non seulement légitime mais nécessaire de classer les produits scolaires sur une dimension réussite-non réussite, il est non moins nécessaire de ne pas réduire le producteur à son produit. Les catégorisations initiales ont, en effet, une redoutable inertie et les dynamiques de l'échec ne sont pas moins puissantes que les dynamiques du succès.

Largement intériorisée par chacun, la comparaison sociale structure les rapports sociaux sur des bases plus compétitives que coopératives. Dans ce cadre, l'idéologie dominante, qui sature trop souvent les discours de métaphores guerrières, entretient une confusion grave au sujet de la compétition. La compétition, qui, éventuellement, peut être le champ d'application de compétences acquises, ne doit pas constituer la base sociale de leur acquisition. Que signifie une compétition quand les jeux sont faits par avance ? Confondre ainsi l'origine et le terme de l'action, c'est trop souvent désigner les perdants, en n'étant pas assuré de la qualité des vainqueurs.

Cela d'autant que la seule anticipation d'une interaction compétitive suffit à générer des représentations négatives d'autrui et que, par ailleurs, de nombreux travaux montrent que les situations d'apprentissage structurées par la coopération sont d'une meilleure efficacité

que les situations d'apprentissage structurées par la compétition. Elles ont un effet positif sur plusieurs dimensions du comportement : la motivation, les stratégies de raisonnement et la perception d'autrui notamment. Le débat à ouvrir n'est donc pas entre une conception irénique et une conception guerrière des relations entre les individus, débat voué à nourrir les fonds de commerce idéologiques, mais entre des attitudes et des stratégies qui tiennent ou ne tiennent pas compte des conditions les plus favorables à l'acquisition des connaissances.

Ouvrir l'expérience de l'ensemble des apprenants à des activités qui ne relèvent pas du seul cadre de référence scolaire, devrait ainsi enrichir leurs possibilités d'expression et de réalisation en leur permettant de consolider ou d'acquérir une image de soi positive et, pour certains, de compenser les effets délétères d'éventuelles comparaisons négatives au sein d'un espace scolaire très normé. Le contexte scolaire n'est heureusement pas le seul contexte auquel les dynamiques d'apprentissage sont sensibles. Enseigner et apprendre ne relèvent en effet pas de la seule capacité ou expertise à présenter et à traiter les savoirs selon une forme unique et supposée canonique. Si tel était le cas, la réussite finirait par être attachée à la parcimonie et l'échec à la diversité.

Aussi, faut-il envisager la possibilité de varier les contextes d'apprentissage pour éviter qu'ils soient proposés à tous les élèves quels que soient leurs résultats scolaires dans le système sous des formes identiques et trop souvent figées, qui risquent de favoriser la moindre réussite des uns tout en conduisant à l'échec des autres.

La diversité des compétences, la pluralité des cultures, la complexité des parcours, la fragilité comme la solidité intellectuelle et sociale des élèves, à certains moments de leur trajectoire, ne sauraient donc figer une conception du talent réduite à une seule dimension. C'est parce que l'exigence de qualité doit s'appliquer à tous les niveaux des cursus, des qualifications et des performances, qu'il faut accorder une attention particulière aux contextes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En effet, le contexte de présentation d'une tâche peut en interdire l'accès alors même que les compétences pour sa réalisation sont réunies. Aussi, ce qui n'est que la conséquence d'une présentation inappropriée peut devenir une difficulté attribuée à l'apprenant lui-même. Certes, se montrer capable de traiter une information quel que soit son contexte de présentation constitue la forme la plus aboutie de toute performance. Néanmoins, une telle capacité, assez exceptionnelle, donc rare, n'autorise pas à en faire le seul guide pour l'apprentissage. En revanche, la pluralisation des contextes, en augmentant les voies d'accès aux connaissances, laisse envisager une meilleure réussite du plus grand nombre. Il y a là une façon de promouvoir des réussites différentes plutôt que de constater des différences de réussite.

Vers une évolution des méthodes pédagogiques

De ce point de vue, l'avènement du numérique, qui est par ailleurs un sujet en soi, constitue, à l'évidence, une opportunité à saisir pour offrir des présentations inédites des différents savoirs et des compétences à acquérir pour les traiter au sein du cadre scolaire. De nouveaux formats pédagogiques innovants deviennent, en effet, possibles. Les ressources de l'hyper-texte, les vidéos, l'infographie, les tutoriels sont autant de supports et de moyens pour permettre des présentations variées des savoirs et augmenter ainsi la probabilité de leur appropriation par le plus grand nombre. En « offrant » de véritables plateformes multimodales pour de nouveaux formats pédagogiques, le numérique apparaît comme un moyen privilégié pour installer de la « variété

Cette analyse, qui touche aux caractéristiques des « environnements d'enseignement et d'apprentissage », permet d'entrevoir l'intérêt qu'il peut y avoir à s'affranchir de pratiques pédagogiques plus ou moins immuables qui ont tendance à fonctionner comme des « sélecteurs de compétences », tant ils réclament de conformité à la norme scolaire.

Au-delà d'une forme d'alternance pédagogique, par l'emploi du numérique au sein de l'école elle-même, l'alternance telle que l'on peut la concevoir à travers l'immersion mesurée, partielle et temporaire, dans le monde du travail (dans le cadre des stages notamment), constitue, à l'évidence, une réelle opportunité pour enrichir et compléter les contextes scolaires. C'est en cela que l'alternance dans l'éducation est à regarder comme un moyen, parmi d'autres, pour favoriser cet enrichissement contextuel dont la vertu principale est bien celle de réduire les inégalités d'accès au savoir et à son utilisation.

Ce type d'analyse ou d'approche, que l'on dira contextuel, fournit donc à l'alternance, en dehors des préoccupations d'insertion professionnelle auxquelles on la rattache habituellement, un fondement de nature pédagogique. Ce fondement peut être conforté par la place que prennent, ou peuvent prendre, les connaissances sociales pour faciliter un apprentissage. En effet, face à un problème à résoudre, un apprenant peut disposer de plusieurs registres de réponses. Il peut appliquer les éléments de connaissance qu'il possède et qui sont disponibles en mémoire. Mais il peut aussi utiliser des réponses en relation avec des connaissances sociales liées au problème à résoudre et lui donner alors une signification sociale éventuellement facilitatrice. Ainsi, et par exemple, confronté au problème d'élaboration d'un plan de financement par emprunt ou sur fonds propres disponibles, un sujet peut faire appel à ses connaissances sur la relation inflation/taux d'intérêt/valorisation de l'épargne. Mais, en déficit de connaissances spécifiques, il peut aussi s'appuyer, pour appréhender le problème, sur une expérience antérieure qui l'a conduit à utiliser son épargne au détriment d'un emprunt et à constater que cette opération avait été, bénéfique ou pénalisante. La mobilisation de cette connaissance sociale constitue une aide pour orienter son questionnement et donc faciliter son apprentissage des contenus utiles pour résoudre ce type de problème.

C'est pourquoi, liées à l'expérience en situation concrète, les connaissances sociales dont on dispose ne doivent pas être négligées comme facteur pour accompagner les apprentissages. De ce point de vue, là encore, une modalité pédagogique d'alternance serait probablement de nature à les mobiliser. Acquises dans l'action, dans un autre univers que celui de l'école, elles deviendraient utilisables à des fins d'apprentissages réalisés au sein même de l'école. Dans cette perspective, les connaissances à acquérir sont donc aussi à concevoir comme spécifiées par les formes et les conditions sociales sous lesquelles elles sont mobilisables ou mobilisées dans l'action.

Présenter les apprentissages, et les performances et productions auxquelles ils peuvent donner lieu, comme, en partie, dépendant des contextes et des significations sociales attachées aux différentes activités qui les supportent, ne doit, en aucun cas, faire oublier les limites propres aux individus eux-mêmes. La conscience de ces limites, quelle que soit leur hauteur, n'est pas à entendre comme une contrainte, mais, au contraire, comme une véritable incitation à tenir pleinement compte des contextes et significations sociales. L'objectif même de l'éducation n'est-il pas de permettre à chacun d'atteindre, au moins, ses propres limites ? Il convient de s'efforcer de proposer les conditions les plus favorables et les plus adaptées à l'expression de leur éventuel dépassement.

Ce rapide développement de l'influence possible des situations sociales et contextuelles d'apprentissage à l'école, sur la qualité des apprentissages et des performances, laisse entrevoir un décalage entre l'égalité des chances discourue et l'égalité des chances pratiquée. En réduisant l'espace de comparaison aux critères académiques les plus véhiculés, le caractère plutôt unidimensionnel des activités propres à l'école renforce plus qu'il ne gomme les écarts initiaux. Il est, en effet, facile de constater que les résultats scolaires se traduisent par « la loi normale d'une courbe gaussienne » comme s'ils étaient l'expression d'un indépassable hasard de différences originelles. Le plus bel exemple n'est-il pas celui constaté au sortir des classes préparatoires, homogènes à l'entrée et gaussiennes à la sortie ? Or, le fondement même de l'éducation à l'école, qui est censé gouverner le dépassement continu de soi, devrait s'exprimer dans des résultats dont une courbe en J traduirait le potentiel exprimé par chacun.

C'est une des raisons pour lesquelles on ne saurait ni dégrader les contenus de savoir à acquérir, tout en les faisant évoluer, ni renoncer aux plus hautes exigences, cela quel que soit le secteur et le niveau de formation concerné. En revanche, probablement, convient-il d'immerger les processus d'acquisition des connaissances à l'école dans des contextes plus variés. Ancrée dans des règles et principes communs, élaborée conjointement, la pratique de l'alternance entre milieu scolaire et monde du travail devrait permettre de tendre vers la réalisation d'un tel objectif.

L'alternance comment ?

Envisager l'Alternance en éducation comme une modalité, voire un dispositif, susceptible de favoriser des apprentissages efficaces en augmentant la probabilité d'accéder aux connaissances indispensables à l'autonomie des individus, suppose de considérer que les principes organisateurs de l'alternance s'appliquent aussi bien aux apprentissages à l'école qu'au cadre de l'apprentissage comme dispositif. On peut alors simplement s'attacher à envisager son déploiement sur le continuum des formations et de leurs dispositifs.

Établie sur des fondements définis avec rigueur, l'alternance, pratiquée dans le cours de l'acquisition du socle des connaissances, de compétences et de culture et poursuivie lors de l'extension de ce socle, présenterait le double avantage de favoriser les acquisitions et de faire apparaître l'apprentissage comme une voie naturelle de formation et cela, pour tous les niveaux de qualification ou de diplôme. Il est ainsi imaginable de considérer qu'une meilleure assise originelle des connaissances acquises à l'école, par la pratique d'une alternance de type propédeutique, rende plus facile l'utilisation et la mobilisation des connaissances indispensables à la construction de compétences et d'habiletés professionnelles ultérieures.

L'alternance : du système scolaire aux dispositifs d'apprentissage

Comme déjà indiqué (cf. supra), l'alternance dans l'univers scolaire prend la forme de stages qui peuvent être longs et conventionnés, d'observation et de découverte. Cependant, selon les types et les niveaux d'enseignement, ils peuvent souffrir d'une relative insuffisance de préparation, aussi bien par le système éducatif que par les dispositifs d'accueil. C'est pourquoi, si l'on veut, à la lumière des éléments évoqués sur l'influence de la

pluri-contextualisation pour la réalisation des activités de formation, donner à l'alternance un contenu opérant, il convient de penser en des termes nouveaux la nature et la forme des rapports entre l'univers de l'école et celui du monde du travail. Il est d'autant plus important d'approfondir les relations entre eux qu'il s'agira, le plus souvent, pour ceux qui vont « bénéficier » d'un stage, de la première rencontre avec le monde professionnel. Il convient donc d'en mesurer toute l'importance. Pour saisir les enjeux attachés à cette première expérience un court développement, adossé à un peu de science, s'impose.

Le monde qui nous entoure apparaît d'une extrême complexité. Nous sommes assaillis par des informations nombreuses et de nature variée. Elles nous viennent aussi bien de nos sens que de notre environnement. Elles réclament, et imposent, une adaptation permanente aux stimulations, internes comme externes, auxquelles nous sommes en permanence soumis. Or, les possibilités intellectuelles dont dispose l'individu sont fortement contraintes par la capacité limitée de son système de traitement de l'information. Dès lors, dans l'incapacité d'allouer toute la qualité et la quantité d'attention nécessaire à l'ensemble des processus utiles à la gestion de la complexité, liée à la nouveauté notamment, il met en œuvre des stratégies pour organiser la représentation du monde qui l'entoure. L'une d'entre elles consiste à comparer les éléments nouveaux auxquels il se trouve confronté à des éléments anciens connus. C'est la stratégie de catégorisation. Elle permet d'identifier la nouveauté en la comparant avec des représentations déjà installées en mémoire. Établir des catégories, c'est donc mettre ensemble des objets dont les caractéristiques sont, où semblent, communes. Ces caractéristiques ne recouvrent pas nécessairement les propriétés exactes des objets. Leurs caractères communs dépendent souvent de ce pourquoi nous les mettons ensemble : utilité, valeur, occurrence d'apparition...

Ce processus de catégorisation est tout à fait essentiel à la vie des individus. La catégorisation joue, en effet, un rôle de premier plan. Elle permet de découper l'environnement, elle favorise le regroupement d'éléments jugés proches ou équivalents d'un certain point de vue et différents d'un autre point de vue. Elle facilite ainsi la construction de la représentation d'un monde signifiant, explicable et que l'on souhaite prévisible. Elle participe à la reconnaissance et la mise en ordre rapide des événements de la vie et constitue la base de référence pour des prises de décisions ultérieures. Elle est, en résumé, d'une remarquable économie cognitive. Cependant, comme tout principe actif, elle n'est pas sans effets secondaires, éventuellement moins bénéfiques. Notamment lorsqu'il s'agit d'identifier un objet ou une situation à partir d'une information insuffisante ou ambiguë. Des travaux expérimentaux ont en effet montré que si un objet ou une situation sont à l'origine de leur perception incorrectement identifiés, c'est à dire mal placés dans une catégorie, ils le demeurent même lorsque la situation ou l'objet ne prête plus à confusion. Les catégorisations initiales persistent comme si elles étaient dotées d'inertie. Cela vaut pour de nombreuses configurations. Un exemple issu de la recherche expérimentale mérite d'être conté⁶. On fait croire, dans un premier temps, à des élèves qu'ils sont ou non très bons en raisonnement logique puis, ensuite, on leur révèle que cette évaluation est sans rapport avec leurs capacités réelles. Cette rectification se révèle vaine. Longtemps après, ils continuent à se référer à leur première évaluation même lorsque celle-ci leur était défavorable ! En cas d'informations ambiguës ou incomplètes, les catégories initialement construites par

6 Lepper, M.R., Ross, L. & Lau, R., *Persistence of inaccurate and discredited personal impression : A field demonstration in attributional perseverance*. Stanford University, 1978. Cités par J.P. Leyens dans : *Sommes nous tous des psychologues ?* 1983, Pierre Mardaga, éditeur.

l'individu tendent donc à persister, même si, fausses, celui-ci s'est trouvé placé en situation de les rectifier.

Cette persistance des catégories initiales dans le temps, outre qu'elle peut laisser entendre que la résistance au changement y puise probablement une partie de sa force, doit mobiliser toute la vigilance pédagogique de ceux en charge de concevoir et d'organiser les situations d'apprentissage. En effet, des situations insuffisamment définies ou ambiguës peuvent générer des catégorisations erronées, mais qui, hélas, n'en seront pas moins efficaces, au risque d'entraîner des conséquences négatives inattendues.

Ce qui vaut à l'école vaut évidemment hors de l'école. C'est pourquoi, au-delà des aspects administratifs, réglementaires et économiques attachés à l'apprentissage comme dispositif, et sur lesquels se penche la future loi sur la formation professionnelle, l'alternance doit impérativement construire sa pratique sur des échanges organiques entre les professionnels du monde du travail et les professionnels de l'enseignement. Il convient, d'abord, de définir avec précision les conditions dans lesquelles les pratiques d'alternance sont mises en œuvre afin d'éviter des catégorisations erronées, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un premier contact avec l'entreprise et plus largement avec un univers professionnel. Il s'agit ensuite, outre le fait de définir les exigences de comportement social (travail en équipe, par exemple), d'identifier les prérequis de connaissances nécessaires pour la pratique de l'activité professionnelle, objet ou support de la formation. Cette identification, ou ce repérage, relève évidemment de l'expert du domaine. Mais « l'adressage » de ces connaissances réclame de les situer au regard de l'ensemble des acquis de l'apprenant. C'est ici qu'un enseignant, de préférence rompu à la pratique de l'alternance, doit pouvoir en assurer la description, de telle sorte que le tuteur soit en situation de les rapporter à leur possible utilisation dans une activité finalisée par une tâche professionnelle. Cette dynamique ne relève en rien d'une opposition théorie/pratique, comme la stéréotypie dominante s'en empare assez régulièrement. Elle prend sa source dans le lien indispensable entre « cognition et action », qui n'est ni théorique, ni pratique mais simplement indispensable à tout comportement qui ne serait pas le fruit d'un « pur réflexe » !

C'est pourquoi la formation professionnelle par alternance requiert, à la fois, un encadrement académique et un « encadrement métier ». Le premier, pour situer les connaissances impliquées par les tâches professionnelles dans la chaîne des connaissances acquises ou à acquérir. Le second, pour les qualifier, aménager le cadre de leur accueil et proposer le scénario pertinent pour leur utilisation et leur développement en fonction de l'objectif professionnel poursuivi et du contexte professionnel dans lequel ces connaissances pourront s'appliquer, leur donnant ainsi, par l'expression même de leur utilité, une signification sociale.

La transformation des environnements professionnels, l'obsolescence rapide des savoirs et des technologies, l'obésité informationnelle et les surcharges intellectuelles qu'elle provoque, devraient conduire, de plus en plus, à penser et à repenser l'organisation pédagogique des formations par alternance. Des configurations qui associent plus étroitement, voire organiquement, l'école et le monde du travail, à travers des partenariats renforcés, autour du partage d'une culture de la formation, scientifiquement un peu informée, semblent indispensables pour renouveler, au-delà, des évolutions législatives, les ambitions de la formation en générale et de la formation par apprentissage en particulier.

En effet, soutenue par des formations initiales, équipées des mêmes principes pédagogiques, la formation par apprentissage, par la vertu de son rapport à l'action en

milieu professionnel, devraient être en mesure d'infléchir, voire de corriger certaines des trajectoires qui éloignent de nombreux jeunes de la maîtrise des connaissances, de la qualification et, in fine, de l'insertion professionnelle. Certes, l'effort à accomplir n'est pas mince. Cependant, constater le succès très relatif des nombreuses corrections ou évolutions législatives apportées au champ de la formation professionnelle, mais aussi parfois aux formations initiales dans le système académique, devrait conduire à réfléchir à des approches plus expérimentales, c'est à dire limitées dans leur périmètre et dans le temps, avant de promouvoir leur éventuelle extension. Il y aurait ainsi peu de risques à éprouver de nouvelles pratiques pédagogiques et d'apprentissage. En effet, compte tenu de certaines lacunes actuelles liées aux formations initiales et des difficultés rencontrées par de nombreux jeunes pour réussir leur insertion dans le monde du travail, une évaluation un peu serrée de pratiques nouvelles bien délimitées, serait sans doute à même de fournir de précieux enseignements.

Quelques repères pour agir

Proposer des contextes variés pour la réalisation d'une tâche d'acquisition ou de production de connaissances, c'est augmenter la probabilité d'une réalisation efficace.

Disposer de réponses en relation avec des connaissances sociales qui sont impliquées par la tâche permet de donner à cette tâche une signification plus concrète pour l'accomplir avec une plus grande pertinence et une meilleure efficacité.

Catégoriser, c'est favoriser l'adaptation à un environnement complexe et peu prévisible. Toutefois, cette catégorisation doit s'opérer dans des situations, à partir d'informations et de situations clairement définies.

Dans une réflexion à tendance opérationnelle, visant à installer l'alternance comme facteur éventuel d'amélioration des apprentissages à l'école, et hors de l'école, ces trois indications sont fondamentalement complémentaires.

Décider d'organiser l'alternance pédagogique dans les cursus académiques, c'est donc considérer l'éducation réalisée dans le seul contexte scolaire comme insuffisante pour favoriser la réussite de tous au meilleur niveau des potentialités de chacun. Les analyses proposées (cf. supra) font apparaître, en effet, le contexte scolaire comme trop unidimensionnel pour mobiliser et nourrir toute la variété des compétences et des profils intellectuels des apprenants. Ce qui conduit inéluctablement à promouvoir les profils les plus conformes aux normes en vigueur dans le cadre scolaire.

C'est pourquoi, la possibilité d'une alternance entre ce dernier et le cadre du monde du travail peut offrir une ouverture à d'autres contextes que celui de l'école. On peut raisonnablement penser que cette confrontation à de nouveaux contextes se révélera en mesure de mobiliser d'autres types de réponses que celles requises à l'école, par l'école et d'enrichir ainsi le patrimoine comportemental des apprenants.

Mais encore faut-il définir les contenus de ces contextes, de telle sorte qu'ils entrent en « correspondance » avec les buts poursuivis par l'école. L'objectif premier d'une stratégie d'alternance dans les cursus académiques doit avoir pour but de favoriser l'acquisition, la consolidation et l'exploitation de la plupart des connaissances nécessaires à une activité intellectuelle et comportementale, autonome. Cette recherche de correspondance doit passer par l'aménagement des « contextes de travail », afin de doter les activités réalisées

en leur sein d'une véritable utilité sociale, ou perçue comme telle par les apprenants. Il faut, en effet, que les connaissances qu'ils mobilisent se chargent d'une signification sociale qui leur assure un statut valorisant, condition nécessaire à l'émergence et au maintien de leur motivation à apprendre. Pour cela, « le programme d'alternance » doit faire l'objet d'une définition précise, sans confusion ni ambiguïté. Il importe, connaissant leurs effets délétères, d'éviter les catégorisations erronées ou mal installées. Cela d'autant qu'il s'agit de découvrir le monde du travail. La persistance d'une mauvaise attribution serait évidemment peu favorable pour développer ou asseoir une future orientation ou motivation professionnelle. De nature à déterminer les représentations que vont se forger les jeunes, cette première expérience au contact du milieu professionnel doit donc faire l'objet de toutes les attentions.

On voit mal, dès lors, comment on pourrait faire l'impasse sur la mise en place de modalités de concertation étroite entre le monde académique et le monde économique. Compte tenu des enjeux et de l'intérêt que laisse entrevoir la pratique de l'alternance, à la fois pour les apprentissages réalisés à l'école et pour la qualité de l'insertion future dans le monde du travail, un dialogue approfondi s'impose absolument. On ne saurait laisser encore trop de stages, quelle que soit leur nature, se décider sans véritable préparation et s'accomplir sans autre objectif que celui d'occuper « le stagiaire. ». L'application de quelques principes simples devrait suffire pour rendre ces temps d'alternance profitables à tous, aux « alternants » comme à ceux qui les encadrent, tant du côté de l'école que de l'entreprise, par exemple. C'est ainsi qu'une présentation des caractéristiques de l'entreprise (pour poursuivre sur cet exemple) conjointement à une présentation des cursus, de leur niveau et de leur nature précise, suivis par les jeunes, devrait favoriser une transition harmonieuse entre les deux univers. Mais, au-delà, ce type d'interaction devrait aussi participer à la construction d'une culture minimale commune entre les professeurs et les tuteurs ou maîtres de stage. En effet, comment donner du sens à l'alternance si ce qui est fait ici est ignoré là, et réciproquement ? Cela impliquerait une formation innovante partagée entre les uns et les autres. Tout apprentissage réclame un scénario pédagogique. Comment présenter les connaissances à acquérir ? Comment vérifier leur acquisition ? Comment s'assurer de leur conservation en mémoire ? Ces questions sont au cœur des pratiques quotidiennes d'enseignement. Comment repérer si telle ou telle connaissance est maîtrisée avant de confier la réalisation d'une tâche ? Comment présenter une activité pour être assuré que la compréhension de son utilité sociale soit susceptible de mobiliser des connaissances supposées acquises ou de susciter une motivation à les acquérir ? Toutes ces questions, et de nombreuses autres, sont au cœur du processus d'alternance. C'est pourquoi on ne peut aller de l'école vers l'entreprise et de l'entreprise vers l'école avec pour unique viatique celui de l'idée que le passage de l'une à l'autre suffira à lever les obstacles pour des apprentissages plus efficaces parce que finalisés. La démarche relève d'une véritable concertation incluant les contenus à privilégier, les formes de présentation à utiliser et les modalités d'évaluation à employer. Il est évident qu'à elles seules, ces exigences réclament une quantité de travail non négligeable pour ceux qui, par ailleurs, doivent répondre, dans leur domaine respectif, aux obligations de leurs charges. La force de l'enjeu justifie cependant que l'on s'attache à envisager et à soutenir ce type de démarche. Le conseil national éducation-économie pourrait utilement appuyer une telle démarche.

En effet, incluse dans les cursus initiaux, une première expérience d'alternance revêt une importance particulière. Par les dynamiques sociales et intellectuelles qu'elle est de nature à susciter, c'est un véritable facteur d'aide à la réussite scolaire, voire à la réussite tout court, pour un plus grand nombre de personnes. Elle enrichit la capacité à utiliser les

connaissances construites à l'école en ouvrant leur champ d'utilisation et d'application. Ainsi, par la confrontation à deux univers de pratiques et de savoirs différents, elle conduit à élaborer des connaissances sur les connaissances (des méta-connaissances). Ce qui n'est pas un acquis mineur : savoir à quoi servent les connaissances dont on dispose constitue, en soi, une véritable ressource. Au moment où l'on assiste avec internet à la possibilité d'accéder aux informations avec une facilité jamais rencontrée (avec un simple clic toute demande d'information peut trouver une réponse), cette ressource mérite d'être développée. En effet, l'aisance de cet accès à des bases étendues d'informations favorise-t-il les apprentissages ? Si oui à quelles conditions ? De quoi faut-il disposer pour bénéficier de toute cette connaissance devenue si facilement accessible ?

À l'heure où l'internet externalise les mémoires, (les données sont aujourd'hui stockées dans les réseaux, le clouding), il importe, pour donner un sens à la connaissance, de pouvoir la contextualiser en la rapportant à une de ses utilisations possibles. C'est ici que les « méta connaissances » acquises et nourries par les pratiques alternantes, sont en mesure, en rapportant la connaissance à une « expérience pratique », professionnelle ou non, de lui donner une signification qui la qualifie et permet aux individus de la stocker dans leur propre mémoire. Elle devient ainsi une base disponible pour des usages ultérieurs, notamment d'apprentissage de connaissances nouvelles.

L'articulation plus étroite de l'école et du monde du travail, avec des frontières plus ouvertes et des passerelles mieux identifiées entre formation et emploi, adossée à des pratiques d'alternance scientifiquement informées, ouvre probablement une voie praticable pour affronter avec bénéfice les évolutions qui se dessinent. En effet, l'accès immédiat et direct à l'information, hors de tout cadre institué, favorise le traitement de surface et la pratique ludique, en cela il s'oppose clairement à celui de l'école, comme à celui de l'entreprise, qui conduisent à emprunter des chemins plus escarpés et réclament un véritable effort. Or, pour développer les capacités d'adaptation et de création des individus, il est indispensable de conjuguer la richesse et la facilité d'accès aux flux informationnels avec la prise de distance critique attachée à l'approfondissement et à la structuration nécessaires de la connaissance acquise et à acquérir à l'école. Aussi est-il capital de pouvoir, par sa mise en application, rapporter cette connaissance aux réalités de son utilisation dans le monde du travail. C'est ici que l'alternance en éducation est en mesure de jouer pleinement son rôle de médiation cognitive et comportementale. Face à la difficulté de nombreux jeunes pour trouver un stage, le rapprochement éducation-entreprise devrait augmenter les choix possibles et réduire ainsi cette difficulté.

L'alternance en formation tout au long de la vie

Le prolongement d'une réflexion sur l'alternance en éducation, après la formation initiale à l'école et la « formation par apprentissage », conduit naturellement à se préoccuper de la formation tout au long de la vie. Dans la mesure où, jusqu'alors, les expériences antérieures, attachées à l'alternance, semblent ne pas avoir de réelle influence sur l'engagement dans la formation tout au long de la vie, il convient de s'interroger sur les raisons susceptibles d'expliquer un tel phénomène. On pourrait penser, par exemple, que la formation par apprentissage favorise la constitution d'un socle culturel fonctionnant comme un fond « d'amorçage » pour l'engagement ultérieur dans une logique de formation tout au long de la vie. Or, les données dont on dispose ne sont, de ce point de vue, pas significatives. Si,

en l'absence d'études sérieuses sur le sujet, il s'avère difficile d'apporter spontanément une explication à cet état de fait, on peut néanmoins risquer une hypothèse, qui n'est d'ailleurs probablement pas la seule possible.

Le peu de pratiques d'alternance pédagogique dans l'école, au moment où s'élaborent les bases de connaissances, et donc leur fond mémoriel, installe les individus dans des références attachées à un seul contexte, de surcroît très normé (cf. supra). Elles jouent, dès lors, le rôle de repère privilégié au moment de réaliser des choix de formations ultérieures. De plus, la relation plutôt univoque entre connaissance scolaire et pratique professionnelle dans les formations par apprentissage, entre en quelque sorte en opposition avec les logiques de formation tout au long de la vie, lesquelles inversent cette relation. En effet, principalement ouverte à des adultes, jeunes ou moins jeunes, mais tous pourvus, par construction, d'une expérience professionnelle, la formation tout au long de la vie conduit à élaborer, ou à actualiser, des connaissances à partir d'interrogations qui sont d'abord professionnelles. Cette inversion de relation installe une nouvelle donne dans la formation, à la fois pour les « formés » et les formateurs. Les premiers sont, pour certains, en quête d'une consolidation et d'une reconnaissance de leurs acquis, d'autres recherchent une certification ou un diplôme nouveau, d'autres encore, dans une logique totalement non formelle, visent l'accroissement d'une culture générale et/ou scientifique à des fins de développement personnel. Néanmoins, tous sont engagés sur la base d'une référence attachée d'abord à leur expérience professionnelle, laquelle peut être vécue positivement comme négativement mais, dans les deux cas, toujours considérée comme indispensable à dépasser. Les seconds, confrontés à des populations adultes porteuses d'une culture plutôt éloignée de la leur, doivent rechercher, sous peine d'être inaudibles, des contextes de présentation capables de favoriser les mises en correspondance entre les champs notionnels qu'ils utilisent et les repères opérationnels de ceux qu'ils forment. Il y a là, probablement, une contrainte dont on pourrait tirer des enseignements pour faire évoluer les pratiques pédagogiques aussi bien à l'école que dans les dispositifs d'apprentissage.

Cependant, pour tirer tout le bénéfice d'une pratique en formation d'adultes actifs, il demeure indispensable d'aborder cette pratique en étant muni d'un ensemble de connaissances et d'outils méthodologiques appropriés.

S'adresser à des adultes au travail, ou engagés dans une migration professionnelle, n'impose ni le même cadre temporel d'apprentissage ni la même distribution calendaire des contenus ni les mêmes ressorts pédagogiques que ceux employés dans le cadre d'une offre de formation initiale, à l'école ou en apprentissage. Le temps plein doit cohabiter avec le temps partagé. On ne doit pas former ceux qui travaillent, et pour qui le temps est une denrée plus rare, comme ceux qui ont « tout leur temps ». Dans cette perspective, le dispositif d'alternance doit être aussi un dispositif d'alternatives pour répondre à la variété des besoins exprimés. Ces besoins sont à la fois professionnels, personnels et sociaux. Professionnels d'abord, parce qu'il s'agit de répondre aux exigences d'adaptation à des niveaux de responsabilités supérieures pour tous ceux qui en expriment ou en ressentent la nécessité. Personnels ensuite, parce qu'il s'agit de conforter et de développer l'estime de soi par la reconnaissance des acquis d'une expérience qui signe, le plus souvent, la qualité et le sérieux d'un engagement dans le travail. Sociaux enfin, parce qu'il s'agit de favoriser le maintien ou la régénération du lien social, en permettant aux différentes générations de continuer à partager les codes attachés aux nombreuses évolutions scientifiques, technologiques, culturelles et comportementales.

Dans des sociétés de plus en plus professionnellement nomades, en raison des incertitudes liées à l'emploi, le lien intergénérationnel, par essence organisé autour de l'action et de l'activité durablement partagées se délite et, dès lors, le tissu social se déchire. L'instauration et la promotion de la formation tout au long de la vie offrent probablement l'opportunité de créer de nouvelles coopérations productives entre générations qui, en dépit de la générosité des discours tenus, font de plus en plus cruellement défaut.

Dans la formation tout au long de la vie, l'alternance doit être consubstantielle de la diversité des parcours et des expériences et alimenter la qualité des connaissances et leur disponibilité en les proposant sans hiérarchie préétablie. La sécurisation des parcours professionnels et une certaine forme de stabilité personnelle en dépendent. La formation tout au long de la vie, c'est une formation sur les chemins de la vie. Et la reconnaissance des acquis doit en jaloner les étapes en validant conjointement la réflexion et l'action, ce que permet une alternance nourrie par l'égale dignité des connaissances à acquérir et des connaissances importées de l'expérience professionnelle.

La reconnaissance des acquis : un enjeu vital pour la formation tout au long de la vie

Dès 2006, dans ses conclusions, le Conseil européen, tenu à Bruxelles les 23 et 24 mars, notait que les stratégies nationales d'apprentissage tout au long de la vie devraient permettre à tous les citoyens d'acquérir les compétences et les qualifications dont ils ont besoin.

Si l'on ajoute à cette orientation, la cohabitation des processus de Bologne (harmonisation européenne des formations supérieures), de Copenhague (enseignement et formation professionnelle), de Lisbonne (compétition, croissance et emploi), même si ce dernier en raison de la crise a fait l'objet d'une attention nouvelle, et l'expérience ERASMUS, il y a là des repères pour favoriser la réflexion en direction d'une action plus intégrée des qualifications professionnelles et de leur reconnaissance académique. Au moment où la mobilité intra-européenne, contrainte ou choisie, s'installe au sein du marché du travail il est particulièrement important d'aborder ce type de sujet.

Il apparaît de plus en plus nécessaire de pouvoir conjuguer références académiques, formation et expériences professionnelles. Dès lors, harmoniser les dispositifs de formation tout au long de la vie et mettre en place des modalités de reconnaissance professionnelle, éventuellement transférables, constitue une question majeure pour l'alternance en formation tout au long de la vie. Deux types de certification peuvent y répondre : les diplômes nationaux de type Licence, Master, Doctorat (LMD) et les titres enregistrés au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).

Le niveau de ces titres est clairement identifié et référencé au Cadre Européen des Certifications dans la mesure où ils sont constitutifs du RNCP. C'est évidemment un élément important au regard de la mobilité professionnelle en Europe.

Ces modes de reconnaissance ne relèvent toutefois pas de la même logique. La logique de grade LMD est fondée sur des critères de type académique tandis que la logique d'enregistrement au RNCP est adossée à l'existence d'un métier et doit donc faire la démonstration que l'évaluation est pertinente et cohérente avec les attendus du marché du travail. Cependant, l'une et l'autre de ces logiques bénéficient à l'échelle européenne

d'un cadre méthodologique commun qui permet le transfert de crédits d'un système de certification national à un autre.

Une recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 [Journal officiel C 155 du 8.7.2009], établit, en effet, un système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET). Ce système s'applique à tous les acquis obtenus dans les diverses filières d'enseignement et d'apprentissage, puis transférés, reconnus et capitalisés en vue de l'obtention d'une certification. Il n'a pas vocation à remplacer les systèmes nationaux de certification. Il vise simplement à optimiser leur comparabilité et leur compatibilité. Il peut ainsi permettre aux citoyens européens d'obtenir plus facilement la reconnaissance de leurs formations et de leurs savoirs dans un autre État membre.

En effet, jusqu'alors, la diversité des systèmes nationaux, qui définissent les niveaux de certification et leur contenu, ne favorise pas la mobilité transnationale des apprenants. Ce système permettrait de remédier à cette situation en facilitant les migrations professionnelles à travers toute l'Europe. Les États membres sont d'ailleurs libres d'adopter la présente recommandation et de la mettre en œuvre. C'est encore peu ou pas le cas, notamment en France mais pas seulement.

Le système ECVET complète par ailleurs le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), qui relie l'enseignement et la formation professionnels et l'enseignement supérieur. Ce système permet le transfert d'expériences d'apprentissage entre différentes institutions, ce qui assouplit les parcours en vue de l'obtention de diplômes. Les «objectifs de formation», connaissances, compétences et savoirs faire à acquérir, sont exprimés en termes de crédits. Même si les établissements d'enseignement supérieur sont des institutions autonomes et si les décisions finales demeurent de leurs responsabilités, le système ECTS peut contribuer à la reconnaissance des « études » d'une personne entre différentes institutions et systèmes éducatifs nationaux et donc, a fortiori, entre institutions de formation d'un même territoire national. La France utilise le système depuis plusieurs années dans le cadre de son enseignement supérieur universitaire notamment.

Comme on peut le constater, le sujet de la validation des acquis en formation tout au long de la vie est une préoccupation d'empan européen dont il semble important de se saisir. En effet, raisonner sur des processus à valeur transnationale pourrait permettre de poser en des termes nouveaux le problème de la validation des acquis dans un dispositif national. S'attacher à rendre comparables ou compatibles des parcours nationaux devrait favoriser la réflexion sur les étapes et les contenus nécessaires pour obtenir une certification selon une modalité pédagogique d'alternance. Il conviendrait, notamment, d'envisager des parcours composites, en fonction des contextes individuels et sur la base d'une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) cohérente et pertinente. Cela de telle sorte, que les jurys de VAE puissent donner une validation totale ou partielle fondée sur les attendus au moment même où a lieu l'évaluation et non sur l'adéquation à un programme de formation comme seul support de la certification ou de la diplomation. En effet, accorder, comme c'est généralement le cas, une certification ou un diplôme sur la base d'un programme de formation, par nature et par construction, limité dans le temps, semble difficilement compatible avec l'alternance en formation tout au long de la vie qui est inscrite, elle aussi par nature et par construction, dans une temporalité non définie. L'un des freins majeurs du développement de la VAE réside donc dans les référentiels supports qui ne permettent pas

de situer une expérience professionnelle, individuelle ou collective, par rapport au contenu « académique » de la certification souhaitée, ou délivrée.

En mettant en évidence l'existence d'un problème récurrent entre « théorie et pratique », dont on a pu entrevoir, dans les sections précédentes, qu'il n'était pas neutre au regard des relations entre le monde scolaire et le monde économique, cette observation boucle en quelque sorte la logique de cette étude. Le lien entre la connaissance, ses modes d'acquisition et son utilisation dans l'action, demeure un des sujets majeurs de la problématique de la formation quelle que soit la nature de celle-ci.

De ce point de vue, et au-delà de la formation tout au long de la vie, le développement de pratiques de réseau entre les entreprises et les établissements de formation concernés serait certainement un bon moyen de donner une nouvelle impulsion pour la reconnaissance académique de l'expérience professionnelle. En tout cas, les recommandations et les systèmes de transfert au niveau européen tendent à nous y inviter.

Conclusion

En dépit de l'importance qui lui est accordée dans cette étude, l'alternance dans l'éducation ne doit pas être considérée comme la solution pédagogique pour, tout à la fois, combler les lacunes des formations scolaires ou universitaires initiales, résoudre les problèmes liés à l'insertion professionnelle et rythmer avec bonheur les cheminements de la formation tout au long de la vie.

Néanmoins, le constat, très cruel, d'un nombre très significatif de jeunes sans diplôme à leur sortie du système éducatif conduit à s'interroger sur les causes de cette situation et sur les améliorations à envisager pour s'efforcer de réduire leurs effets. Cela d'autant que cet échec massif trouve son prolongement dans un chômage tout aussi massif et qui touche très majoritairement les jeunes issus de parents de milieux socioéconomiques défavorisés. Par ailleurs, le fait que la voie des formations professionnelles concerne très majoritairement les jeunes qui accusent un retard dès la classe de 6^{ème}, ne constitue pas spontanément un argument pour sa valorisation. C'est pourquoi le parti pris de cette étude a d'abord été d'identifier, d'analyser puis de suggérer des pistes pour cerner les raisons susceptibles de contribuer à expliquer un tel tableau. Ensuite, sur ces bases, le propos s'est efforcé, certes de manière superficielle, de donner du crédit à l'alternance comme une démarche pédagogique en mesure, non de résoudre tous les problèmes soulevés mais d'enrichir pour tous les élèves les contextes d'acquisition des connaissances.

En dépit de ses insuffisances, il n'est donc pas interdit de penser que cette contribution puisse trouver un écho éventuellement institutionnel pour alimenter un questionnement plus fonctionnel et qualitatif de la formation, sous toutes ses formes, dans la mesure où chacun s'accorde à la placer au croisement de toutes les préoccupations.

En effet, en proposant une plus grande variété de possibilités pour donner du sens aux apprentissages réalisés, par les jeunes et les moins jeunes, l'alternance en éducation offre à la diversité des compétences et des talents, mais aussi aux trajectoires éducatives les plus fragiles, des perspectives de réussite plus nombreuses.

Annexes

Annexe n° 1 : composition de la section de l'éducation, de la culture et de la communication

✓ **Président** : Philippe DA COSTA

✓ **Vice présidentes** : Claire GIBAULT et Claire GUICHET

Agriculture

✓ Monique BERNARD

Artisanat

✓ Monique AMOROS

Associations

✓ Philippe DA COSTA

✓ Bérénice JOND

CFDT

✓ Adria HOUBAIRI

✓ Xavier NAU

CFE-CGC

✓ Jean-Claude DELAGE

CFTC

✓ Bernard IBAL

CGT

✓ Claude MICHEL

CGT-FO

✓ Françoise NICOLETTA

✓ Éric PERES

Entreprises

✓ Geneviève BEL

✓ Danielle DUBRAC

✓ Sophie DUPREZ

Environnement et nature

✓ Jacques BEALL

Organisations étudiantes et mouvements de jeunesse

- ✓ Azwaw DJEBARA
- ✓ Claire GUICHET
- ✓ Marie TRELLU-KANE

Outre-mer

- ✓ Marie-Claude TJIBAOU

Personnalités qualifiées

- ✓ Rachel BRISHOUAL
- ✓ Claire GIBAULT
- ✓ Marie-Aleth GRARD
- ✓ Laura FLESSEL-COLOVIC
- ✓ Alain TERZIAN
- ✓ Gérard ASCHIERI Rattaché administrativement au groupe

UNAF

- ✓ Henri JOYEUX
- ✓ Christiane THERRY

Personnalités associées

- ✓ Jean-Marie BELIN
- ✓ Bernard CHAUSSEGROS
- ✓ Anne COURTILLÉ
- ✓ Samira DJOUADI
- ✓ Vladimir MITROFANOFF
- ✓ Jean-Marc MONTEIL
- ✓ Isabelle SEVERINO
- ✓ Agnès VAN ZANTEN

Annexe n° 2 : table des sigles

AGEFIPH	Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
BEP	Brevet d'études professionnelles
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CEREQ	Centre d'étude et de recherches sur les qualifications
CESE	Conseil économique, social et environnemental
CFA	Centre de formation d'apprentis
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DUT	Diplôme universitaire de technologie
ECTS	European credit transfer system
ECVET	European credit system for vocational education and training
EPLE	Etablissement public local d'enseignement
GPEC	Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
IGA	Inspection générale de l'administration
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGAS	Inspection générale des affaires sociales
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
LMD	Licence, Master, Doctorat
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
VAE	Validation des acquis de l'expérience

Annexe n° 3 : bibliographie

L'emploi des jeunes, rapporteur Jean-Baptiste PREVOST, CESE, 26 septembre 2012

Le supérieur : moteur de la croissance de l'apprentissage en 2010 et 2011,
note d'information n° 13, 22, DEPP, octobre 2013

L'enseignement professionnel, Education et Formation n° 75, DEPP, octobre 2007

Promouvoir et développer l'alternance, voie d'excellence pour la professionnalisation,
Rapport au Président de la République, Henri PROGLIO, Documentation française,
novembre 2009

Annexe n° 4 : scrutin

Ce texte a été voté par 25 voix, soit l'unanimité des conseillers et personnalités associées présents :

<i>Agriculture</i>	Mme BERNARD
<i>Artisanat</i>	Mme AMOROS
<i>Associations</i>	M. DA COSTA Mme JOND
<i>CFE-CGC</i>	M. DELAGE
<i>CFDT</i>	Mme HOUBAIRI M. NAU
<i>CFTC</i>	M. IBAL
<i>CGT</i>	M. MICHEL
<i>CGT-FO</i>	Mme NICOLETTA M. PERES
<i>Entreprises</i>	Mmes BEL Mme DUBRAC DUPREZ
<i>Organisations étudiantes et mouvements de jeunesse</i>	M. DJEBARA Mme GUICHET Mme TRELLU-KANE
<i>Personnalités qualifiées</i>	M. TERZIAN Mme FLESSEL Mme GRARD
<i>UNAF</i>	M. JOYEUX
<i>Personnalités associées</i>	M. BELIN M. MITROFANOFF Mme DJOUADI M. MONTEIL

Annexe n° 5 : liste des personnes auditionnées

✓ **M. Alain Clémence**

professeur de sociologie à l'Université de Lausanne (Suisse).

✓ **M. Yves Lichtenberger**

directeur du programme « Emploi, égalité des chances » au Commissariat général à l'investissement.

✓ **M. Richard Skrzypczak**

directeur général adjoint chargé de la formation à la Chambre de commerce et d'industrie de Versailles.



Dernières publications de la section de l'éducation, de la culture et de la communication

- *Pour une politique de développement du spectacle vivant : l'éducation artistique et culturelle tout au long de la vie*
- *Avant-projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*
- *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*
- *La mobilité des jeunes*
- *Les inégalités à l'école*

LES DERNIÈRES PUBLICATIONS DU CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (CESE)

- *La stratégie d'investissement social*
- *Les conséquences de Solvabilité II sur le financement des entreprises*
- *Le travail à temps partiel*
- *Internet : pour une gouvernance ouverte et équitable*
- *Favoriser l'accès pour tous à une alimentation de qualité, saine et équilibrée*
- *Transitions vers une industrie économe en matières premières*
- *Les zones franches urbaines*
- *Principe de précaution et dynamique d'innovation*

**Retrouvez l'intégralité
de nos travaux sur
www.lecese.fr**

Imprimé par la direction de l'information légale et administrative, 26, rue Desaix, Paris (15^e)
d'après les documents fournis par le Conseil économique, social et environnemental

N° de série : 411140007-000314 – Dépôt légal : mars 2014

Crédit photo : shutterstock

Direction de la communication du Conseil économique, social et environnemental

Cette étude se situe dans la perspective d'une contribution plus pédagogique que structurelle de l'alternance dans l'éducation.

Elle se propose de donner du crédit à l'alternance comme une démarche pédagogique en mesure d'enrichir pour tous les élèves les contextes d'acquisition de connaissances, et non pas seulement comme une solution réparatrice.

L'alternance dans l'éducation doit offrir à la diversité des compétences et des talents et aux trajectoires éducatives les plus fragiles des perspectives de réussite plus nombreuses.

www.lecese.fr

CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL
ET ENVIRONNEMENTAL

9, place d'Iéna
75775 Paris Cedex 16
Tél. : 01 44 43 60 00

N° 41114-0007

prix : 12,90 e

ISSN 0767-4538

ISBN 978-2-11-120941-1



9 782111 209411



Diffusion
Direction de l'information
légale et administrative
Les éditions des Journaux officiels
tél. : 01 40 15 70 10
www.ladocumentationfrancaise.fr