

Raphaël CARTON

UNE APPROCHE DE LA DOCUMENTATION DANS LES FORMATIONS EN ALTERNANCE

Résumé : Cet article présente une approche de la pédagogie documentaire dans un centre de formation d'apprentis, après un rappel des principes de base de l'alternance, des objectifs de formation, ainsi que les attentes de l'entreprise, deux démarches pédagogiques sont décrites. A travers ces exemples, l'auteur définit pour le centre de ressources documentaires un rôle d'animation de l'équipe pédagogique dans une démarche d'acquisition de compétences transversales.

Mots-clés : Formation alternée, apprentissage professionnel, formation professionnelle, centre de ressources, documentation, techniques pédagogiques, compétences transversales.

J'exerce mon activité de documentaliste depuis quatre ans dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Toutes les formations dispensées dans mon établissement, le sont par alternance (apprentissage, contrat de qualification, classes préparatoires à l'apprentissage).

Ce type de formations, le recours au tutorat dans les entreprises sont actuellement mis en avant. Ils bénéficient d'un véritable engouement et même d'un consensus social d'une rare vigueur. L'alternance semble être le remède miracle au chômage des jeunes. Pourtant sous ce vocable générique, se présentent des réalités fort différentes avec des cadres institutionnels multiples et des orientations parfois opposées.

L'alternance est devenue un formidable marché économique pour les organismes de formation, de par le financement qu'elle apporte. Les conflits idéologiques générés par ce concept de formation naissent surtout d'une volonté de contrôler le système tant par l'Éducation Nationale que par les organismes consulaires patronaux, (syndicats professionnels, chambre de commerce, chambre de métiers). Je n'entrerai pas dans cette polémique car malheureusement elle est fort éloignée du souci d'insertion sociale ou professionnelle des jeunes qui devrait guider, en cette période difficile, tous les acteurs de la formation.

Les contributions que j'ai pu lire sur le métier de documentaliste dans l'Éducation Nationale portaient souvent sur l'articulation professeur/documentaliste et sur des problèmes d'identité professionnelle. Si les difficultés que je rencontre dans ma pratique quotidienne sont à l'origine fort peu éloignées de celles citées précédemment, elles sont amplifiées par le concept éducatif spécifique qu'est l'alternance.

Comment, au sein d'un CFA, un centre de ressources documentaires peut participer à la formation des jeunes, au delà de la mise à disposition d'une documentation scientifique ou technique ? Quelles démarches pédagogiques peut-on initier pour tirer au mieux parti de l'expérience vécue par le jeune en entreprise.

Pour éviter toute confusion dans mon propos et bien recentrer le débat, il est bon de resituer ce concept pédagogique particulier, ainsi que l'apprentissage, lieu privilégié de sa pratique. Dans un deuxième temps, j'étudierai le besoin des entreprises et les objectifs de formation, et enfin je montrerai en quoi un centre de documentation peut jouer pleinement son rôle pédagogique dans ce concept particulier en prenant appui sur des exemples d'animation mise en place par le centre de ressources en collaboration avec les enseignants.

L'ALTERNANCE, CONCEPT ÉDUCATIF SPÉCIFIQUE

Je ne peux que renvoyer le lecteur à de très bons articles de fond sur l'alternance¹. Pourtant, il est bon de rappeler en empruntant à l'ensemble de

¹ - BOURGEON, Georges. *Sociopédagogie de l'alternance*. Mésonance, 1979.

DOREL, Anne et alii. *La formation en alternance mode d'emploi*. Paris : les Éditions d'Organisation, 1995.

CAMBON, Christian. BUTOR, Patrick. *La bataille de l'apprentissage : une réponse au chômage des jeunes*. Descartes et Cie, 1993.

MICHEL, Yves. *Pédagogie de l'alternance*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 1994. (*Liaisons Pédagogiques*, n° 12).

PORCHER, Bernard. GUYON, Marie Françoise. LAVILLE, Jean Pierre. *Formations en alternance et contrôle en cours de formation*. Paris : Foucher, 1994.

COURTOIS, B., PINEAU, G.. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : la Documentation Française, 1991.

LESPEAILLES, Corinne. *Les formations en alternance*. Paris : La Documentation Française, 1992.

SABON, Guy. *La formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage*. Paris, ESF, 1995.

L'alternance, *Éducation Permanente*, août 1993, n° 115.

L'alternance, *Cahiers Pédagogiques*, janvier 1994, n° 320.

Dossier alternance, *Actualité de la formation permanente*, mai-juin, 1994, n° 130.

ces contributions que ce principe éducatif est caractérisé par un certain nombre de constantes.

Dans un premier temps la présence de deux pôles complémentaires, un de formation et un de production (entreprise).

Deuxièmement, un principe de récurrence entre ces deux pôles à la condition que les allers retours soient fréquents. Il faut donc exclure du débat les stages de fin de formation ainsi que les séquences éducatives en entreprise des Certificats d'Aptitude Professionnelle (CAP) et des Brevets d'Études Professionnelles (BEP). Si les rythmes d'alternance diffèrent d'un centre à un autre, ils s'orientent peu à peu vers une semaine en CFA pour deux semaines en entreprise.

Troisièmement, la préparation simultanée d'un diplôme et d'un métier.

Quatrièmement, un temps minimum de présence en entreprise (15 à 25 % du temps pour les scolaires, 50 à 75 % du temps pour les salariés).

Et enfin, la signature d'un contrat de travail pour la formation, ce qui induit certes des contraintes pour l'apprenant mais l'implique plus dans l'entreprise en le connectant directement aux réalités sociales, culturelles, économiques mais aussi en lui permettant d'inscrire son projet personnel au cœur du dispositif.

Ce constat, me laisse penser qu'il n'y a véritable alternance que sous statut salarié. Celle-ci ne se rencontre que dans l'apprentissage ou le contrat de qualification. Malheureusement pour des considérations citées précédemment, l'apprentissage a mauvaise presse, et c'est surtout au sein de l'Éducation Nationale que l'on trouve ses principaux détracteurs, qui bien souvent méconnaissent totalement le système, et se nourrissent de clichés archaïques de « l'apprenti exploité par l'entreprise ».

Des obstacles culturels nombreux ne permettent pas le développement de l'apprentissage. La représentation négative des métiers manuels dans l'échelle des valeurs sociales y est pour beaucoup. Je pense souvent à ce témoignage apporté par un apprenti lors de l'université d'été de l'artisanat à Niort en septembre dernier : « Au bal le samedi soir, si je veux danser une deuxième fois... mieux vaut que je ne dise pas que je suis apprenti maçon ». Malheureusement, le système privilégie toujours l'intelligence abstraite même si : « La crise de l'emploi a ouvert une brèche dans le mythe de l'école détentrice de savoirs essentiels » comme le disait dernièrement Paul Bachelard². Actuellement l'entreprise est souvent maintenue à l'écart des décisions en matière de formation professionnelle. Pourtant l'importance de

²- BACHELARD, Paul. « Alternance et culture. » *Éducatives*, n° 5, 1995, p. 28-29.

R. CARTON

l'entreprise s'accroît encore plus quand on aborde l'aspect pédagogique spécifique lié à ces types de formations.

LE CONTEXTE PARTICULIER DE L'APPRENTISSAGE

« L'apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation ». L'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur ou un ou plusieurs titres d'ingénieur ».³

L'apprentissage fait l'objet d'un contrat de travail conclu entre un apprenti et un employeur. Il associe une formation en entreprise et des enseignements dispensés pendant le temps de travail en Centre de Formation. Les CFA dispensent donc aux jeunes travailleurs sous contrat d'apprentissage, une formation générale associée à une formation technologique et pratique qui complète celle reçue en entreprise, et s'articule avec elle. Les Centres de Formation d'Apprentis accueillent donc des jeunes de 16 à 25 ans ayant pour la plupart suivi dans son entier un premier cycle de l'enseignement secondaire.

L'âge d'obligation scolaire étant dépassé, c'est une démarche volontaire qui les pousse vers le contrat d'apprentissage. La notion de volontariat s'explique aisément au sens de la poursuite d'étude mais pas au sens de la réalité sociale. On peut penser que s'il n'y avait pas de crise économique, mais une période de plein emploi, beaucoup choisiraient la vie active plutôt que l'apprentissage. D'ailleurs, depuis quatre ou cinq ans, l'apprentissage artisanal recrute de plus en plus parmi les jeunes ayant un niveau d'entrée Bac, voire Bac. + 2, pour préparer un diplôme de niveau V tel que le CAP parce que l'accès direct à l'emploi après un diplôme généraliste n'est plus possible.

L'alternance et surtout l'apprentissage se présentait naguère comme une solution aux individus en difficulté dans l'école traditionnelle. On s'aperçoit maintenant que d'autres peuvent être séduits et même intéressés par cette démarche cognitive. Dans le meilleur des cas, l'individu va gérer ce qu'il vit sur le terrain et sa formalisation en centre de formation.

³- Loi du 17 juillet 1992, article L 115-1 du Code du travail.

LE BESOIN EN FORMATION DES ENTREPRISES

Au-delà des compétences techniques, la demande des chefs d'entreprise porte vers des compétences jusqu'à présent insuffisamment stimulées. Ces compétences sont décrites par Simone AUBRUN et Roselyne OROSIAMMA « La nature du travail change et impose de plus en plus la mise en œuvre de compétences non techniques d'ordre personnel et relationnel : les compétences de troisième dimension »⁴. On attend maintenant de la part des salariés qu'ils fassent preuve de capacité de communication, de travail en groupe, d'autonomie, de responsabilité, de décision et de créativité. Les exigences des marchés et de la clientèle induisent pour le personnel ces nouvelles compétences.

On trouve donc des employés aux compétences plus larges que celles d'un simple personnel d'exécution (surtout dans l'artisanat), ce qui pousse les chefs d'entreprise à recruter sur des critères scolaires, ou de diplômes pour des emplois « peu qualifiés » (manutentionnaire à Bac. + 2). Les niveaux V (CAP et BEP) et IV (Bac. pro. et BP) sont donc dévalorisés, voire exclus du travail. Or l'essentiel du recrutement des entreprises (toutes tailles confondues) reste pour des emplois de niveau CAP ou équivalent. Il faut donc revoir la formation de manière à développer chez les niveaux V et IV ces compétences tant désirées par les chefs d'entreprise. François DALLE notait que « *les opérateurs forment une population d'une importance considérable et malheureusement insoupçonnée. Elle représente plus de 7 millions de personnes dans 5 grands secteurs de l'économie française* ». Il ajoutait : « *Négliger la formation des opérateurs c'est négliger la formation d'une population qui représente le double de la population des techniciens et plus du tiers de la population active occupée dans le pays* »⁵.

Il reste persuadé qu'un Centre documentaire et de Ressources (CDR) inséré dans le dispositif pédagogique d'un CFA est à même de répondre aux compétences de troisième dimension. Il est pourtant nécessaire d'adapter les objectifs de formation pour que ce centre ne reste pas à l'état d'un outil supplémentaire plaqué dans le dispositif.

⁴- AUBRUN, Simone. OROFIAMA, Roselyne. *Les compétences de troisième dimension, ouverture professionnelle ?*. Paris : CNAMMEDIAS, 1990.

⁵- DALLE, François. BOUNINE, Jean. *L'éducation en entreprise contre le chômage des jeunes*. Paris : Éd. Odile Jacob, 1993.

LES OBJECTIFS DE FORMATION

A la différence d'autres diplômes, les diplômes professionnels ont des objectifs et des compétences de formation parfaitement déclinés et précisés dans des référentiels spécifiques à chaque discipline et à chaque métier.

Les CFA des Chambres de Métiers qui forment une grande partie des jeunes insérés dans l'apprentissage artisanal préparent à deux grands types de diplômes :

- Les diplômes dépendant de l'Éducation Nationale (CAP, BEP, BP et Bac. pro).
- Les diplômes du secteur des métiers : Brevet Technique des métiers (BTM), Brevet de maîtrise, Brevet de maîtrise supérieur, et Brevet de Collaborateur de Chef d'Entreprise Artisanale.

Les capacités à développer dans les domaines généraux se déclinent en : communiquer oralement, s'informer et se documenter, comprendre un message, réaliser un message en vue d'une communication différée, apprécier un message ou une situation. Dans les domaines professionnels, les capacités communes à tous les diplômes professionnels rénovés sont : s'informer, réaliser, apprécier, rendre compte.

Au-delà de ces vœux pieux, on est parfois déçu par les modes d'évaluation en niveau V (CAP, BEP) qui laissent peu de place aux « capacités documentaires ». En CAP, l'épreuve de français est une épreuve classique de compréhension d'un texte littéraire avec deux ou trois questions générales sur le texte et un commentaire d'une vingtaine de lignes. On retrouve des besoins de se servir d'une documentation dans certaines épreuves de communication technique où les dossiers servant de support au questionnement sont parfois conséquents.

En niveau IV (Brevet Professionnel), l'évaluation tient compte des capacités développées pendant la formation. « *L'épreuve d'expression et d'ouverture sur le monde permet d'évaluer sous une forme plus riche et moins scolaire qu'antérieurement les capacités à s'informer, se documenter et analyser une situation, à exercer un jugement critique et à s'exprimer. Elle ne cherche pas spécifiquement à évaluer les connaissances du candidat, mais son aptitude à mettre en œuvre les capacités du référentiel de français et celles du référentiel de monde actuel* »⁶. Ces deux référentiels laissent une grande part à la recherche documentaire au sens large. A l'examen, on évalue à la fois les capacités à trouver les documents pertinents ou à rechercher

⁶- FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. Référentiels du domaine « expression et ouverture sur le monde » du brevet professionnel. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 5, février 1993, p. 361-406.

une information, mais aussi les capacités à se servir de cette documentation en se l'appropriant par des capacités de lecture (texte, image, cartes, tableaux, graphiques) mais aussi des capacités de restitution du message par la transformation des informations repérées en cartes, tableaux graphiques etc. voire même dans le cadre d'un contrôle continu par l'élaboration d'un dossier personnel sur un sujet de monde actuel à partir d'une documentation.

Les particularités de l'alternance ainsi que les caractéristiques d'un Centre de Formation m'amènent à me méfier d'une simplification et d'une structuration trop poussées des apprentissages de la capacité « s'informer, se documenter ». Car maîtriser l'ensemble des compétences méthodologiques nécessaire à cette capacité ne laissent pas présager d'une bonne utilisation dans une situation complexe telle que celles rencontrées dans l'entreprise ou la vie courante.

De plus, quand on regarde les savoirs associés aux nouvelles compétences attendues dans l'entreprise, on peut regrouper celles-ci en cinq catégories : des techniques, des méthodes et des démarches cognitives (analyse d'un problème...), un savoir social (connaissance de l'environnement social ou professionnel), un savoir-faire relationnel, une connaissance de soi (notion de projet personnel).

QUELS ÉCLAIRAGES POUR UN CENTRE DE DOCUMENTATION ET DE RESSOURCES

La formation professionnelle demande des savoirs au-delà des savoir-faire. Ces savoirs s'accompagnent de capacités d'autonomie, de compréhension, de communication en plus de connaissances précises du secteur professionnel. On admet alors que les seuls outils de compréhension ne suffisent plus, il faut développer d'autres compétences.

A ce stade, je pense que le Centre de Documentation et de Ressources a réellement une mission de formation. On trouve les raisons de ce besoin dans les référentiels où apparaît clairement une nécessité de formation à la recherche documentaire. La limitation du rôle du professeur documentaliste à ce niveau technique serait réductrice, les besoins en formation semblent se porter aussi sur des savoirs sociaux, qui renvoient à un besoin d'autonomie et de socialisation. Dans ce cadre on considérera que l'entreprise a une mission d'adaptation à l'emploi et que le centre de formation a une mission d'adaptation à la future vie professionnelle (ce qui nécessite souvent une solide formation générale).

Nous savons depuis longtemps que l'apprentissage d'une capacité est un processus de construction de savoir et non une accumulation de données

qui se déversent dans une tête vide. La formation prendra donc appui sur des situations problèmes que nous penserons dans la réalité professionnelle.

A partir de toutes ces données, quelles options peut-on prendre pour remplir la mission de formation du centre de ressources ? Si les référentiels semblent nous donner un bon éclairage sur les capacités à développer, il me semble préférable de nous éloigner de cette évidence par trop simpliste.

On doit s'interroger sur notre spécificité pour éclairer les besoins de nos apprenants. A quel niveau d'enseignement s'adresse-t-on ? Quelle est notre organisation pédagogique ? Comment prendre et développer ces capacités d'autonomie et d'initiative tant nécessaires à l'entreprise ? Comment développer un savoir social en prise avec l'entreprise ? Autant de questions sur lesquelles il est nécessaire d'apporter une réponse précise afin que notre travail de documentaliste colle au mieux aux réalités sociales et professionnelles auxquelles sont confrontés nos apprentis.

A ce stade de ma réflexion, mon intention n'est pas de donner des recettes toutes faites (qui seraient d'ailleurs imparfaitement mises en œuvre par des formateurs qui n'y auraient pas réfléchi) mais plutôt des amorces de réflexion qui devront être poursuivies par des expérimentations de terrain.

LA DÉCLINAISON DES CAPACITÉS ET COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Les référentiels proposés par l'Éducation Nationale concernant les diplômes professionnels de niveaux V et IV ont au moins le mérite d'être précis. Pourtant on ne peut s'empêcher de contester cette approche aussi systématique comme le fait Philippe MEIRIEU : « *Si l'approche par objectifs peut, très efficacement, réguler une pratique, elle est incapable de l'inspirer... quand l'objectif se fait méthode, l'apprentissage se fait dressage et le sujet, fort heureusement s'en échappe, le plus souvent par la violence, l'indifférence ou un tranquille dévoiement* »⁷.

De plus, l'ensemble des référentiels propose des objectifs de savoir-faire, mais jamais de savoir-être. Or, nous avons vu que les compétences attendues en entreprise sont plus du domaine du savoir-être que du savoir ou du savoir-faire. Il nous faudra donc réfléchir sur des activités plus complexes du type situation-problème. La situation-problème a le mérite de mettre en jeu la maîtrise d'objectifs multiples.

Le statut particulier de formation en alternance m'oblige à prendre appui sur la réalité professionnelle pour définir ces situations problèmes. En

⁷- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF, 1988.

effet, comme le dit André GEAY au sujet de la didactique de l'alternance : « Dans les situations de travail, les apprenants sont dans un rapport au savoir qui n'est ni linéaire, ni disciplinaire, et donc qui n'est pas entièrement préprogrammable. On ne peut qu'utiliser des situations-problèmes réelles ou globales dans toutes leur complexité en les faisant fonctionner comme support de questionnement »⁸.

Si l'on admet ce postulat, l'ensemble de l'équipe pédagogique devra abandonner rapidement sa logique d'exposition disciplinaire pour raisonner en terme de compétences et savoir-faire. Comme le fait remarquer Daniel HAMELINE : « toute pédagogie centrée sur les contenus tend à surestimer la capacité hypothético-déductive du fonctionnement mental de l'apprenant »⁹. Ce fonctionnement mental n'est pas celui qui est privilégié par les apprentis en situation d'alternance.

Dans ce cas, le documentaliste trouvera réellement sa place d'enseignant, non pas comme professeur de documentation, concept qui le contraint à une logique d'exposition disciplinaire, mais comme membre d'une équipe pédagogique qui comme le dit GEAY : « peut repérer, à travers une approche interdisciplinaire, les savoirs en usage et les savoirs-outils permettant d'analyser et de comprendre les situations professionnelles »¹⁰.

Dans cette perspective, les travaux réalisés au centre de ressources devront prendre ancrage sur une réalité professionnelle (analyse du processus de communication dans l'entreprise, diffusion et recherche d'information), et les compétences repérées et développées par l'apprenti réutilisables dans la situation professionnelle.

Le problème, comme le dit MEIRIEU est de « décontextualiser les apprentissages pour mieux les recontextualiser »¹¹. Il devient alors nécessaire de maîtriser des savoirs généraux.

Reste à définir une base de travail sur la formation générale. Une solution pourrait être constituée par l'introduction dans tous les cycles de formation d'un petit mémoire ayant pour thème une recherche historique, juridique, réglementaire ou technique avec des applications à l'entreprise d'accueil. Ce mémoire représenterait une situation problème permettant, comme

⁸- GEAY, André. « Pour une didactique de l'alternance. » *Éducation Permanente* n° 115, 1993, p. 79-88.

⁹- HAMELINE, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 1979.

¹⁰- op. cit.

¹¹- op. cit.

comme le dit MEIRIEU de « franchir un obstacle et non de réaliser une tâche »¹².

Le documentaliste pourrait aborder des capacités de prise d'information, recherche documentaire, traitement de l'information ; les autres enseignants pourraient décontextualiser le travail sur des notions générales d'histoire, de droit, d'économie..., une certaine culture des phénomènes sociaux.

Reste à faire prendre conscience à l'apprenti des obstacles qu'il a franchis et non pas de la tâche qu'il a réalisée. On se placera plus alors dans une démarche métacognitive qui ne peut que conduire à l'autonomie de l'apprenti, objectif principal de la formation par alternance. Il est souhaitable en effet que les situations professionnelles soient une voie privilégiée pour accéder aux capacités nécessaires dans la pratique de l'activité tout comme il est souhaitable que les formés prennent conscience qu'ils construisent eux-mêmes leurs propres capacités.

DEUX EXEMPLES D' ACTIONS MISES EN PLACE

Comme nous venons de le voir, l'action sur le terrain est confrontée aux problèmes suivants :

Un besoin de travail en équipe pédagogique et de transversalité des enseignements. Dans les CFA, la transversalité n'est pas souvent acquise, il existe encore trop souvent une opposition entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général. Les équipes pédagogiques ont parfois du mal à situer la place des différents enseignements. Il devient alors presque impossible au jeune de comprendre l'utilité de la formation, et en particulier celle de l'enseignement général.

D'autre part, au CFA, les enseignements sont souvent organisés par discipline, et par thème selon une logique propre à chaque discipline alors que dans l'entreprise, l'activité fait appel à un ensemble de connaissances pluridisciplinaires avec une absence de progression. Le CFA doit donc abandonner sa logique disciplinaire et faciliter une approche globale de la formation centrée sur des compétences et des capacités.

Au niveau de l'organisation des cours, on retrouve souvent dans le CFA un contexte de classe avec une rotation figée devant différents professeurs et peu de temps creux propices à un travail personnel (quand le jeune n'est pas au CFA, il est en entreprise). Cette ambiance va à l'inverse de l'entreprise où on privilégie le travail au sein d'une équipe avec une relation pri-

¹²- op. cit.

vilégiée entre l'apprenti et son tuteur. La motivation passe essentiellement par la relation qui est établie.

De plus, dans l'entreprise, la démarche d'appropriation du savoir est de type expérientielle alors qu'au CFA on est plutôt dans une démarche conceptuelle, l'intérêt de l'alternance est de réussir à réunir par l'expérience vécue en entreprise, le conceptuel et l'expérientiel.

J'ai voulu mettre en pratique l'ensemble de ces constats à travers deux actions différentes avec des réussites contrastées.

Tout d'abord, au sein d'un diplôme artisanal : le Brevet Technique des métiers. Ce diplôme de niveau IV est destiné à former des collaborateurs de chefs d'entreprise. Actuellement, le CFA assure la formation à ce diplôme en : prothèse dentaire, fleuristerie, tapissier garnisseur et pâtisserie. A l'issue de la formation, les apprentis doivent soutenir un mémoire sur des normes juridiques ou réglementaires concernant leur profession. Tout naturellement la formation à cette méthodologie de mémoire a été confiée au « spécialiste » de la question, le responsable du centre de ressources. J'ai donc élaboré un référentiel de formation qui n'existait pas. Je me suis bien attaché à ne travailler que sur des capacités et non des contenus (le contenu prenant ancrage dans les sujets choisis par les apprentis). On ne peut pas à proprement dire que la formation est un échec puisque les mémoires produits sont considérés comme remarquables par les jurys d'examens, mais les jeunes ne prennent pas d'intérêt à leur formation, et n'ont pas le sentiment qu'elle puisse servir pour leur vie professionnelle. Après analyse, il semble que les raisons de cet échec résident dans une absence de transversalité dans la démarche (aucune des capacités développées n'est transférée dans les autres enseignements). Mais surtout, si le thème retenu est en prise avec le métier, il ne l'est pas avec l'entreprise et n'a pas d'application directe dans celle-ci. De plus, le maître d'apprentissage est mis complètement à l'écart de la formation.

L'autre expérience concerne un Brevet Professionnel rénové en fleuristerie. Dans ce diplôme, la formation à la pratique documentaire intervient à plusieurs niveaux.

Dans l'épreuve de « monde contemporain », citée précédemment, il y a prise en compte de la recherche documentaire et j'assume donc une formation au niveau de l'utilisation des documents comme peuvent le faire des documentalistes qui travaillent sur des thèmes d'histoire/géographie.

Pour l'examen, les jeunes doivent préparer un dossier professionnel dont le but est d'apporter une preuve de la diversité des travaux qu'ils sont capables de réaliser, et une preuve de leurs capacités à utiliser des connaissances acquises au niveau théorique (notamment gestion, droit, dessin, etc.).

R. CARTON

Ce dossier comprend une présentation complète et détaillée de l'entreprise, des fiches de travaux réalisés en entreprise et un projet de décoration florale entraînant la mise en œuvre de capacités d'anticipation et d'organisation.

Pour réaliser ce dossier, les membres de l'équipe (documentaliste, professeur de français, professeur de pratique, professeur d'économie/gestion) a décidé de travailler ensemble et dans le même lieu, le centre de ressources, avec le jeune, dans une séquence spécifique appelée suivi de dossier, chacun restant responsable par ailleurs des enseignements théoriques de sa matière.

Cette démarche permet pour le jeune de resituer l'intérêt de l'enseignement général par l'utilisation des capacités et contenus dans l'élaboration du dossier (recherche documentaire sur l'entreprise et son environnement, ainsi que sur les techniques pour la description des travaux : français pour la mise en forme des textes, gestion pour la détermination des prix de revient, facture devis, dessin pour les croquis, informatique pour la mise en forme du dossier).

L'entreprise est directement insérée dans le projet et dans la démarche : participation du maître d'apprentissage à la réalisation des travaux, vérification de l'exactitude des informations produites.

Dans ce travail, le CDR est considéré par l'apprenti comme un lieu d'échange aussi important que la tâche que l'on y réalise d'abord, par des règles de fonctionnement et un contexte différent de la classe, ensuite, par une autre vision du professeur c'est-à-dire non pas celui qui détient le savoir mais celui qui conseille.

D'autre part, ce fonctionnement oblige les enseignants à d'autres rapports avec l'apprenti : en raison de la particularité du dossier de chacun, en raison de la disposition des liens qui obligent à un rapport individuel. On recrée donc dans ce type d'animation les conditions de l'apprentissage en entreprise.

Enfin, l'apprenti comprend l'intérêt du travail car il s'applique directement à son univers quotidien d'entreprise et développe des capacités qui n'auraient pas été développées par son maître d'apprentissage par manque de temps ou manque de possibilités dans l'entreprise.

A l'instar du mémoire du BTM, cette formation est appréciée par les jeunes, et ils la considèrent comme très formatrice.

UN ASPECT DU SAVOIR SOCIAL

Une des principales attentes de l'entreprise est que l'ouvrier qualifié fasse preuve d'autonomie, d'adaptation, d'innovation et de recherche. Ces

capacités nous l'avons vu mettent en jeu des compétences multiples. Parmi celles-ci, les attitudes relationnelles jouent une place importante.

En alternance, le lieu privilégié de développement des capacités relationnelles reste l'entreprise. Pourtant, ces apprentissages ne sont pas suffisants s'ils ne sont pas repérés par l'apprenti, analysés, décontextualisés et recontextualisés pour être réutilisables.

Le centre de ressources et les pratiques documentaires peuvent permettre de mettre en évidence les capacités relationnelles de l'apprenant. Pour cela, le travail en groupe reste le lieu privilégié de la socialisation.

Le groupe a un certain pouvoir et une marge de manœuvre qu'il doit gérer. Il reproduit fidèlement les relations d'individu à individu telles qu'on peut les rencontrer en entreprise. De plus, il nécessite des prises de responsabilité qui forment à l'autonomie. Une des priorités du centre de ressources sera donc de développer des temps de travail en groupe.

Le rôle du documentaliste est alors de faire prendre conscience aux individus des capacités qu'ils mettent en jeu lors d'une séquence de travail en groupe et de les aider à les évaluer. Il est alors fédérateur de l'équipe pédagogique et son action est d'autant plus efficace qu'il vient épauler ses collègues pendant une séquence de cours.

Le documentaliste doit alors porter un regard sur les obstacles que franchissent les apprentis dans leur rapport à l'autre et ne pas s'attacher à évaluer le travail produit. Cette évaluation devra être conduite par le formateur spécialiste de la discipline autour de laquelle a été construit le travail de recherche.

En ce qui concerne l'évaluation de ces compétences, elle ne peut se faire qu'en entreprise puisque elle est liée à son contexte d'acquisition. Le responsable du centre de ressources doit donc participer à l'élaboration des grilles de contrôle en cours de formation conformes au référentiel d'emploi et de formation.

LES AMBIGUITÉS DU SYSTÈME

La formation en niveau V par la voie de l'alternance comporte tout de même le risque de ne développer qu'une étroite autonomie. Le fait de se référer sans cesse aux situations professionnelles risque de développer des compétences qui ne sont pas transférables dans d'autres situations. On formerait alors des agents adaptés à une tâche relativement complexe, capables d'implication et de savoir-faire.

« Si la réalité ne permet pas l'exercice de l'autonomie, pourquoi la formation arriverait-elle à développer quelque chose dans le registre de

R. CARTON

« l'autonomie dans les pratiques ». Reste « l'autonomie dans la tête », la capacité de penser et de juger par soi-même »¹³. Cette réflexion de Roselyne OROFIORAMMA doit amener tous les formateurs à réfléchir sur l'autonomie réelle des apprentis ou des opérateurs dans l'entreprise. Mais après tout n'est-ce pas plus important d'être autonome dans ses pensées et son jugement ?

Raphaël CARTON

Abstract : This article presents an approach to documentary education in an apprenticeship training centre. After a reminder about the basic principles of alternation, of the goals of training, as well as the company's expectations, two teaching processes are described. Through these examples, the author gives the documentary resource centre an animating role in the educational team, in a process of acquiring transverse skills.

Keywords : documentary education, apprenticeship training, transverse skills.

¹³- op. cit.