

Jean-Paul Moulin

## De l'école obligatoire à la formation puis à l'insertion professionnelle, transitions ou ruptures ?

### Résumé

*Selon le sens commun, le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle puis à l'insertion professionnelle est vu comme une transition, donc un passage progressif d'un état d'élève à celui d'apprenti puis d'ouvrier. Ce qui peut sembler pertinent pour la majorité des jeunes concernés n'est pas adéquat pour ceux qui ont eu un parcours de vie et une scolarité difficiles. C'est d'une rupture avec le passé dont ces jeunes ont besoin, une rupture qui doit être accompagnée par des formateurs qui, eux-mêmes, rompent avec les visions traditionnelles de la formation et de l'apprentissage. Ce texte traite principalement de ces deux ruptures, mais également de celles qui attendent les jeunes au moment de quitter un centre de formation professionnelle spécialisée pour entrer dans le monde du travail.*

### Zusammenfassung

*Der Weg von der obligatorischen Schule über die Berufsbildung bis zum Einstieg in das Berufsleben wird oft als geradliniger, kontinuierlicher Weg betrachtet. Dies mag für die meisten jungen Menschen stimmen, trifft aber nicht auf jene zu, die bereits eine problematische Schulkarriere hinter sich haben. Was diese jungen Menschen brauchen, ist ein Bruch mit der Vergangenheit. Dieser muss von Seiten der Ausbildenden begleitet werden. Nicht selten ist dies mit einem Verabschieden von traditionellen Vorstellungen von Bildung und Lehre verbunden. Der vorliegende Text befasst sich ausserdem mit Herausforderungen, welche auf junge Erwachsene warten, wenn sie eine spezialisierte Berufsbildungsinstitution verlassen haben und in die Arbeitswelt eintreten.*

### Introduction

Le dictionnaire Larousse définit la transition comme un « degré intermédiaire, le passage progressif entre deux états, deux situations ». Selon cette définition le passage d'un état à un autre ou d'une situation à une autre, en l'occurrence de l'école obligatoire à la formation professionnelle, puis à l'insertion professionnelle, s'effectue de façon progressive, dans une forme de continuité. Il n'est d'ailleurs pas faux de penser que dans la représentation de nombre de professionnels cette continuité est à rechercher parce que rassurante. Or notre expérience de directeur d'un Centre de formation professionnelle spécialisée (ci-après CFPS<sup>1</sup>) nous montre que, lorsque

l'on accompagne des jeunes dont le parcours scolaire voire l'expérience de vie ont été chaotiques, ce n'est pas tant dans la continuité, même si celle-ci a quelque chose de rassurant, qu'il faut envisager le passage, mais dans la rupture avec le passé. Celle-ci trouve sa justification dans les facteurs qui caractérisent la majorité des jeunes en difficulté d'apprentissage entrant en formation professionnelle.

### Expérience de vie chaotique et impuissance apprise

L'une des caractéristiques communes, mais évidemment à des degrés divers, à nombre de jeunes en difficulté d'apprentissage, c'est une expérience de vie souvent chaotique déjà sur les plans personnels et familiaux. Sur le plan personnel, ils n'ont bien souvent pas pu béné-

<sup>1</sup> CFPS – Centre de formation professionnelle et sociale du Château de Seedorf, dans le canton de Fribourg. [www.cfps-seedorf.ch](http://www.cfps-seedorf.ch)

ficier d'un environnement sécurisant et d'un parcours de vie qui auraient dû leur permettre de se construire une identité équilibrée. Cette fragilité psychique constitue un véritable obstacle au moment du passage vers le monde de la formation puis, une fois la formation terminée, vers le monde du travail. Dans ce deuxième cas on voit souvent ressurgir les vieux démons du passé, manque de confiance en soi, sentiment d'incompétence, surtout lorsque, durant la formation professionnelle, ces jeunes n'ont pas bénéficié du temps nécessaire à leur reconstruction identitaire.

Sur le plan scolaire, les expériences d'apprentissage ont fréquemment été synonymes d'échec pour ces jeunes. À l'entrée dans le monde professionnel, la portée émotionnelle de ces expériences scolaires n'est pas sans conséquences. Beaucoup ont développé ce que l'on appelle l'impuissance apprise, convaincus qu'ils sont de leur nullité et de leur incapacité à réussir un apprentissage. La portée émotionnelle du vécu d'échec se traduit à la fois par une grande souffrance psychique, mais également et surtout par un manque total de confiance en soi, par une image de soi négative. Cela se traduit également par un rapport au savoir désastreux, par un refus conscient ou inconscient d'apprendre de nouveaux savoirs, par peur de vivre de nouveaux échecs. C'est une façon de se protéger malheureusement trop souvent perçue comme un manque de volonté, un manque de motivation voire une forme de paresse. Plus que d'un manque de connaissance, le problème de ces jeunes se situe dans les stratégies d'apprentissage. Les fonctions cognitives nécessaires à l'apprentissage sont souvent déficientes. C'est pour cette raison qu'au CFPS, des cours d'apprentissage cognitif médiatisé sont proposés aux apprentis.

Afin de lutter contre la démotivation consécutive aux différents facteurs qui

viennent d'être évoqués à propos de l'expérience scolaire de ces jeunes, il est indispensable de leur redonner une position de sujet, de leur faire abandonner leur statut de victime. Il est nécessaire que ces jeunes s'engagent dans la formation professionnelle en faisant de cette formation leur propre projet d'apprentissage. C'est ce que la suite du texte va tenter de montrer.

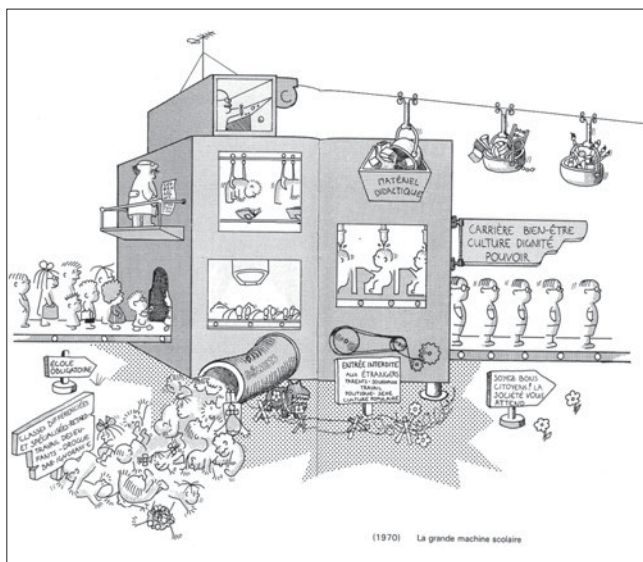


Figure 1 :  
représentation  
de l'école par  
le dessinateur et  
psychologue  
Francesco Tonucci<sup>2</sup>

Comme déjà dit en préambule, nous avons la conviction profonde que les facteurs de réussite d'une formation professionnelle s'inscrivent plutôt dans une rupture par rapport au passé que dans la tentative de surmonter les obstacles qui renvoient les jeunes trop souvent à leurs échecs antérieurs. Ces jeunes doivent être regardés comme des êtres de compétences et non pas uniquement à travers la lunette de leurs difficultés. Il faut valoriser les compétences plutôt que stigmatiser les difficultés. D'où l'importance de créer cette rupture ou ces ruptures.

<sup>2</sup> Tonucci, F. (1982). *Avec des yeux d'enfant*. Lausanne: Delta & Spes.

**Des ruptures à vivre**

A l'entrée en formation professionnelle, le CFPS propose une double rupture. Une rupture avec l'environnement social et familial tout d'abord, qui existe par la force des choses, puisque les jeunes sont accueillis essentiellement en internat. Cette rupture est, pour la majorité de ces jeunes et au vu de ce qui a été dit précédemment, nécessaire pour se reconstruire dans un environnement éloigné des contraintes et des influences sociales et familiales.

La deuxième rupture proposée aux jeunes accueillis au CFPS est une rupture psychologique avec le passé scolaire. Elle a

comme but d'agir sur les facteurs d'impuissance apprise, de vécu d'échec, d'image de soi négative et de démotivation. Elle doit permettre aux jeunes de se projeter dans une dynamique constructive.

Afin que les jeunes puissent vivre concrètement cette rupture psychologique, il est indispensable que les formateurs vivent également des « ruptures » par rapport aux représentations traditionnelles de la formation et de l'apprentissage. Du point de vue des formateurs, la première rupture se situe dans la représentation du statut d'apprenant.

Tableau 1. Statut de l'apprenant dans l'apprentissage

|  | Hétéro-structuration  | Auto-structuration  | Inter-structuration  |
|--|---|---|--|
| Quel est le statut de l'apprenant dans la construction de son savoir professionnel ? | L'apprenant est assimilé à un <b>objet</b> que l'on forme par des actions que l'on exerce sur lui | L'apprenant est assimilé à un <b>sujet</b> qui porte en lui les moyens de sa propre formation | L'apprenant est assimilé à un <b>co-acteur</b> avec le formateur, de sa formation      |
| Quelle est la nature de l'apprentissage pour l'apprenant ?                           | La <i>réception</i>   | La <i>découverte</i> par lui seul   | La <i>construction</i> , en faisant appel au formateur pour ce qu'il ne sait pas faire |
| Quelle est la nature des situations d'apprentissage / enseignement ?                 | Leçon + exercice d'application  | L'expérience spontanée  | Le caractère contractuel des situations : <b>Projet</b> + médiation didactique         |

Des trois façons de concevoir l'apprentissage que sont l'hétéro-structuration, l'auto-structuration et l'inter-structuration (tableau 1), c'est bien la dernière des trois qui est privilégiée au CFPS. Dans cette optique, l'apprenant est co-acteur, avec le formateur, de sa formation. La nature de l'apprentissage est une démarche de construction grâce à laquelle le jeune s'appuie sur le for-

mateur pour ce qu'il ne sait pas faire. Ce qui caractérise la nature des situations d'apprentissage, c'est le caractère contractuel des situations et c'est une approche fondée sur la pédagogie du projet.

La pédagogie du projet s'oppose à la pédagogie de l'adaptation qui a pleinement montré ses limites puisque la majorité de ces jeunes ont été désignés comme « ina-

daptés ». Elle fait appel à l'initiative et à la motivation de l'apprenant qui est porteur de son propre projet de formation.

La charte pédagogique du CFPS fait clairement état de cette approche pédagogique. L'apprenti y est décrit comme un être de compétences, doué d'initiatives et de créativité. Chaque apprenti est reconnu dans son unicité et sa globalité et ses besoins spécifiques s'articulent aux exigences de la formation. Cette approche pédagogique considère que l'apprenti construit des connaissances et développe des compétences pour et par lui-même. L'apprenti y prend donc une part active et y assume des responsabilités.

Il y a également rupture dans la façon d'organiser les situations d'apprentissage. Afin

qu'un apprentissage fasse sens pour l'apprenant, il est indispensable que les trois pôles que constituent le formateur, l'apprenant et le savoir se rejoignent dans un espace de dialogue partagé (figure 2). Les risques que cet espace commun ne soit pas créé sont nombreux. Ils concernent en premier lieu le formateur, sa conception de l'apprentissage et sa représentation du savoir. La représentation que le formateur et l'apprenant ont du savoir peut être totalement divergente. Ils concernent le savoir lui-même qui peut être extérieur au formateur et à l'apprenant. Il est donc indispensable de favoriser ce point de rencontre entre le formateur, l'apprenant et le savoir afin de créer un lien de confiance (7) qui permette à l'apprenant de s'engager dans un projet de formation soutenu par le formateur.

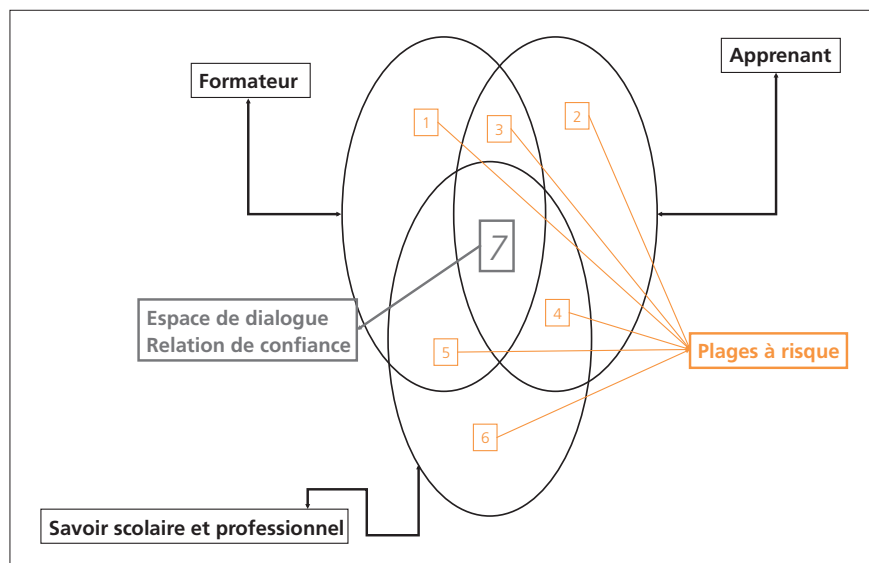


Figure 2 : interactions entre les trois pôles de toute situation d'enseignement-apprentissage

Cette façon de concevoir l'apprentissage doit surtout permettre d'éviter le risque que, au nom d'une égalité mal comprise, le même plan de formation et les mêmes stratégies d'enseignement soient utilisés pour tous les apprentis (5).

Il est également nécessaire que les formateurs travaillant avec des jeunes en difficulté créent une rupture avec les conceptions traditionnelles du handicap et des difficultés d'apprentissage.

**Rompre avec l’approche traditionnelle des troubles d’apprentissage**

Dans l’approche traditionnelle du handicap et des troubles d’apprentissage (tableau 2), c’est le point de vue du diagnostic qui prédomine, déterminé par l’approche quantitative elle-même basée sur des tests. C’est d’ailleurs sur cette base que sont orientés dans nos centres les jeunes rencontrant des difficultés avec souvent des projections fortement déterministes. Et c’est par rapport à ce type de projection que la rupture que nous essayons de créer au CFPS prend tout son sens. Selon cette conception traditionnelle deux logiques sont à l’œuvre : c’est en premier lieu la réadaptation et si celle-ci ne marche pas c’est le placement et l’exclusion. Dans ce cas de figure, la personne est seule responsable et porteuse de son inadaptation et de ses difficultés.

**Tableau 2. Approche traditionnelle du handicap et des troubles d’apprentissage**

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Point de vue diagnostique | → approche quantitative :<br>méthode des tests |
| Logiques à l’œuvre        | → logique réadaptive                           |
|                           | → logique de placement                         |

Pour lutter contre cette forme de déterminisme, il est indispensable de passer d’une logique de réadaptation à une logique d’accessibilisation de l’environnement (tableau 3).

Dans la logique de réadaptation, c’est l’apprenant seul qui est handicapé ou en difficulté. Selon cette logique, on va rechercher l’homogénéité du groupe. La conséquence, lorsque cette homogénéité n’est pas obtenue, c’est soit l’exclusion, soit la compensation. En cas d’exclusion ou de placement, des mesures de pédagogie spécialisée sont mises en place. En cas de compensation pour tenter de maintenir ou ramener le jeune dans la norme, c’est le développement de ce que l’on appelle la pédagogie compensatoire.

Dans la perspective où ce n’est pas l’apprenant seul qui est handicapé ou en difficulté, c’est alors le centre de formation qui se trouve mis en difficulté. Dans cette optique il est nécessaire de prendre en compte les différences individuelles, l’hétérogénéité des apprenants et d’adapter l’environnement. Dans ce cas, la perspective est une perspective d’intégration, non pas dans une visée normative mais dans la prise en compte des différences individuelles, d’où le nom de « pédagogie différenciée ».

Nous sommes donc face à deux logiques qui s’opposent et qui sont en conflit. Comment sortir de ce conflit et trouver un équilibre entre ces deux logiques qui s’affrontent ? La réponse est à chercher dans une approche systémique fondée sur le modèle interactif du développement humain.

**Aménagement de l’environnement de formation**

Les ruptures évoquées jusqu’ici sont nécessaires pour permettre aux jeunes en difficultés de passer, dans une dynamique constructive, du monde scolaire au monde de la formation professionnelle (figure 3). Ces ruptures sont vécues aussi bien par l’apprenant que par les formateurs dans

**Tableau 3. D'une logique de réadaptation à une logique d'accessibilisation**

|  |                         |  |
|--|-------------------------|--|
| <p>Apprenants<br/>handicapés/en difficulté</p> <p>↓</p> <p>Recherche de l'homogénéité</p> <p>↓</p> <p>exclure ou compenser</p> |                         | <p>Centre de formation<br/>en difficulté</p> <p>↓</p> <p>Prise en compte de l'hétérogénéité</p> <p>↓</p> <p>Intégrer</p> |
| pédagogie spécialisée  | pédagogie compensatoire | pédagogie ou prise en charge différenciée  |
| logique de réadaptation  |                         | logique d'accessibilisation  |

leur façon de concevoir leur travail de formation. Elles doivent permettre à l'apprenti de se reconstruire une identité de personne compétente capable de trouver sa place dans la société. L'environnement de formation est ainsi aménagé dans ce sens et rendu accessible (logique d'accessibilisation). La juste distance entre l'écoute des besoins des jeunes et les exigences de l'économie libre doit être trouvée.

Après ce travail de reconstruction réalisé dans un environnement rendu accessible, il va falloir préparer le jeune à rentrer dans le monde du travail réel. C'est la raison pour laquelle des stages en économie libre sont organisés. Ceux-ci inquiètent parfois les jeunes, car le sentiment d'échec n'est pas très loin, et la peur de se retrouver dans le statut de victime du système peut les angoisser. Dans ce cas, le jeune en formation vit une nouvelle rupture par rapport à un environnement sécurisant qui a été adapté à ses besoins. Il est donc nécessaire de co-

cher, d'accompagner et de soutenir le jeune dans son stage afin qu'il puisse mettre en évidence toutes les compétences acquises durant la formation dans un environnement qui ne lui soit pas trop hostile.

Enfin, quitter le centre, son environnement attentionné et constructif, rentrer dans le monde du travail sont également synonymes d'une nouvelle rupture. Pour atténuer l'effet dévastateur que celle-ci pourrait avoir, des stages de placement sont planifiés. Ils permettent la transition d'un environnement adapté aux besoins du jeune à un environnement qui peut paraître moins accessible. Les offices AI reconnaissent de plus en plus l'importance de cette transition vers le monde du travail. Dans certaines situations et de plus en plus souvent, un coaching post-formation de la part du CFPS est proposé afin d'atténuer l'effet critique de ce passage. Le but est d'arriver, au terme du stage de placement, à un engagement soit dans l'économie libre, soit dans un environnement adapté.

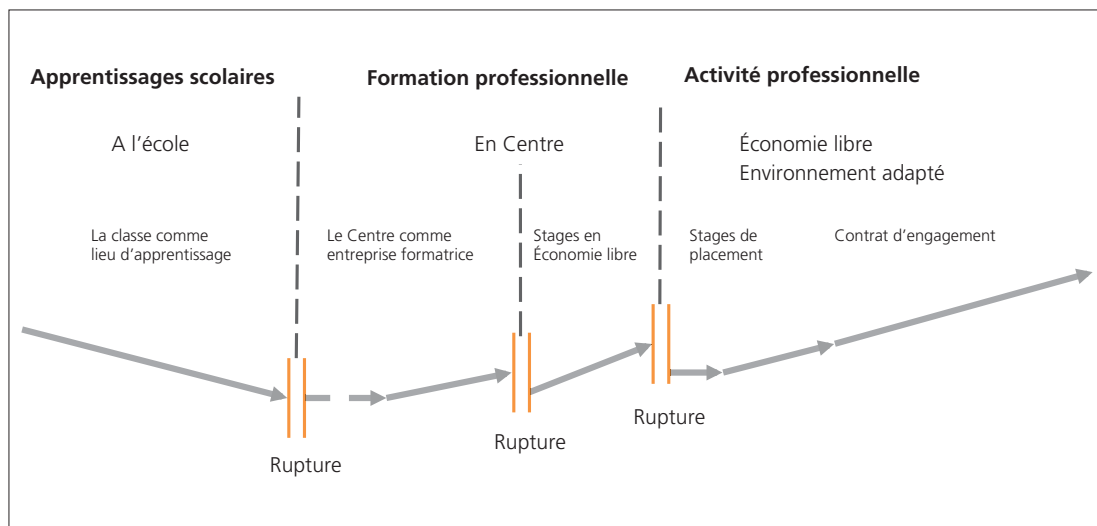


Figure 3 :  
de l'école obligatoire à la vie active, des ruptures à vivre

### Objectifs de la formation

La formation proposée par le CFPS du Château de Seedorf vise, en fin de cursus, une intégration socioprofessionnelle optimale, notamment en atteignant les objectifs professionnels, sociaux et personnels suivants :

- apprendre un métier qui confère, dans notre société, une reconnaissance sociale nécessaire à tout être humain,
- rendre possible une intégration professionnelle et communautaire satisfaisante,
- vivre en bonne harmonie avec soi-même et trouver sa juste place dans la société,
- s'épanouir et se réaliser en tant qu'être autonome et acteur de sa vie.

De tels objectifs ne peuvent être atteints que dans la mesure où les jeunes en difficulté ont pu bénéficier d'un accompagnement adapté, dans un environnement adapté leur ayant permis de vivre tous les passages et toutes les étapes de la formation de façon constructive, leur ayant permis également

de se forger une véritable identité tant personnelle que professionnelle. Le grand défi pour les formateurs et les enseignants à l'heure actuelle est de rester cohérent avec l'approche pédagogique qui fonde le CFPS. L'arrivée sur le marché des Formations professionnelles initiales (FPI) de deux ans avec Attestation Fédérale Professionnelle (AFP), qui sont des formations standardisées, risque de rouvrir le piège de l'approche purement réadaptive.



Dr Phil. Jean-Paul Moulin  
Directeur du CFPS du Château de Seedorf  
Route de Seedorf 101  
CH-1757 Noréaz  
jpmoulin@cfps-seedorf.ch