

# Se former à l'épreuve du travail ? Une ethnographie multisituée de l'apprentissage des métiers du *care* en France et en Allemagne

**Julie Sentis**

## **Résumé**

Dans le cadre d'une étude ethnographique multisituée de la formation aux métiers du *care*, le processus de remédiation par l'apprentissage à l'INFA Île de France est comparé avec son référent scolaire allemand au Edith Stein Berufskolleg. Cette entreprise de traduction débute par une précision des modalités d'entrée dans le monde de la formation professionnelle aux métiers du *care* en deça et au-delà du Rhin. C'est à une description des processus pédagogiques que l'on s'intéresse ensuite. Une analyse du processus d'insertion au cours de la formation professionnelle par celle de l'émancipation comparée des apprentis français et des élèves allemands permet de mettre en évidence le rôle de l'échelon meso-sociologique dans les parcours d'insertion des jeunes Français et Allemands, soumis à un phénomène d'exclusion sélective sous le poids de contraintes sectorielles transnationales.

**Mots-clés** : formation, apprentissage, capacité, care, France, Allemagne

## **Abstract**

In the context of a multi-situated ethnographic study of forming practitioners of *care*, I compare processes of mediation by means of training in the INFA of the Ile de France and its German educational reference to the Edith Berufskolleg. This attempt at translation clearly shows the importance of studying the level of the meso-socialological in its collective responsibility of paradoxical processes of selective selection in Germany and France which has taken place under the weight of transnational sectorial constraints.

## **Zusammenfassung**

In dieser ethnographischen Studie über die Ausbildung zu Careberufen werden im deutsch-französischen Vergleich der durch die Einführung des Dualen Systems am INFA Île de France geförderte Behebungsprozess und die schulische Tradition am Edith-Stein-Berufskolleg (EBSK) gegenübergestellt. Diese Übersetzungsarbeit zwischen zwei sozialen Welten betont die Pertinenz der meso-soziologischen Ebene für eine Analyse der kollektiven Verantwortung in paradoxalen Berufsausbildungsprozessen. Auf Grund der transnationalen Zwänge im Care-Sektor stehen sich diesseits (INFA) und jenseits (EBSK) des Rheins selektive Ausschluss gegenüber.

L'insertion professionnelle apparaît comme un problème social et fait l'objet de politiques publiques en France depuis « le plan Barre » et les stages dits « Granet » dans les années 1970. Mais l'enjeu dépasse largement les frontières françaises aujourd'hui, contourné par les institutions européennes entre « lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale » et « stratégie pour des compétences nouvelles et des emplois »<sup>1</sup>. L'offre de travail subit ainsi en Union européenne l'injonction de se changer en une demande d'emploi attrayante au mépris de la construction sociale qu'est l'insertion, processus « dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires » (Bordigoni, Demazière & Mansuy 1994).

Face à l'« exclusion sélective » (Garonna et Ryan, 1989) des jeunes sur le marché du travail, lesquels doivent faire leurs classes, dans l'ordre de la file d'attente au chômage, l'Institut National de Formation et d'Application (INFA) Île de France né du centre de culture ouvrière est ainsi devenu Centre de Formation par l'Apprentissage pour mobiliser ce mode de formation largement encouragé par la Région Île de France dans le secteur sanitaire et social au nom de valeurs de promotion sociale et replacer les jeunes « au cœur de l'emploi » dans une logique de remédiation. La préparation des diplômés de deux formations du secteur sanitaire et social (Auxiliaire de Puériculture : DEAP et Aide Médico-Psychologique : DEAMP) illustre cette volonté de promouvoir l'apprentissage sur des marchés du travail professionnels (très réglementés par l'instances certificatrices que sont la Direction Régionale à la Jeunesse, aux Sports et à la Cohésion Sociale concernant le concours d'entrée sur une logique d'appariement en ce qui concerne le DEAP) dans le cadre du département social de l'INFA alors qu'elle a lieu plus fréquemment sous statut de stagiaire de la formation professionnelle en centre de formation ou encore en lycée professionnel dans l'Île de France. En Allemagne pourtant berceau de l'apprentissage avec son système Dual, ces métiers (Kinderpfleger : KP et Sozialhelfer : SH) sont enseignés dans des Berufskolleg à l'exemple du Edith Stein Berufskolleg (EBSK) de Paderborn qui ne prévoit que des stages et non des contrats d'apprentissage. Outre Rhin, ce sont des logiques scolaires de primo - insertion dans ces métiers qui débouchent sur un prolongement de la durée des études face à la faible reconnaissance salariale dans ce secteur. Entre l'acquisition de « compétences sociales » (*Sozialkompetenz*) et de « compétences professionnelles » (*Fachkompetenz*), une formation supplémentaire apparaît comme la solution pour accéder à un emploi mieux rémunéré mais au prix d'une différenciation toujours plus importante de l'accès effectif à l'emploi.

Comment se traduit ce « transfert culturel »<sup>2</sup> paradoxal du mode de formation par l'apprentissage allemand en Île de France ? L'entreprise de remédiation de l'INFA touche-t-elle son but en cohérence avec l'objectif affiché de la politique francilienne en matière d'apprentissage : offrir un choix plus large aux jeunes Franciliens de 16 à 25 ans comme passeport vers l'emploi ? Le risque n'est-il pas grand de voir de jeunes femmes se résigner à exercer des métiers naturalisés comme féminins ? Défini par Paperman (2011) comme « l'ensemble des activités qui répondent aux exigences caractérisant les relations de dépendance », les métiers du *care* constituent en effet sur des marchés professionnels en France et en Allemagne, une offre d'emploi qui crée sa demande majoritairement féminine

---

<sup>1</sup> <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=958>

<sup>2</sup> Le concept de « transfert culturel » a été élaboré par Michel Espagne et Michael Werner pour étudier les emprunts (d'idées, de discours, de textes) que les cultures allemandes et françaises se font l'une à l'autre depuis le XVIIIe siècle.

dans les formations qui y mènent en Île de France<sup>3</sup>. Mais les apprenties françaises parviennent-elles à s'extraire d'une situation d' « extranéité<sup>4</sup> » au travail (Kergoat, 2001) ? La violence des rapports d'exploitation secrétée dans un cadre productif peut-il être réinvesti en dépassant la discontinuité entre le sujet sexué d'une part, le groupe sexué et l'univers de travail d'autre part ou reste-t-elle retournée contre le groupe des pairs et contre elles-mêmes ?

L'approche en termes de « capacité » (Amartya Sen, 2003) interrogeant les processus formatifs du point de vue de ce qu'ils permettent ou non d'accomplir pour le sujet, est pertinente pour analyser la portée émancipatrice des formations. C'est ainsi dans cette approche que je choisis de comparer le processus de remédiation par l'apprentissage à l'INFA Île de France et son référent scolaire allemand au Edith Stein Berufskolleg par une étude ethnographique méthodologiquement « multisituée » (Marcuse, 1998) qui permette de restituer tout son sens à la construction sociale de l'insertion professionnelle. Cette « entreprise de traduction entre deux univers sociaux non exempte de tensions et de malentendus » (Weber, 2012) débutera par une présentation contrastive des modalités d'entrée dans le monde de la formation professionnelle aux métiers du *care* de part et d'autre du Rhin. C'est à une description des ressources pédagogiques que je m'intéresserai ensuite pour comprendre la façon dont les apprentis français et les élèves allemand peuvent s'en saisir entre lieux de stage et Berufskolleg au EBSK, lieux d'apprentissage et centre de formation à l'INFA. Sont-ils fortement responsabilisés dans le cadre d'une alternance juxtapositive (Malglaive, 1994) où la mise en relation des périodes de cours et d'exercice professionnel est à la charge de l'apprenti(e) ou de l'élève ? Sont-ils au contraire davantage accompagnés dans un processus d'alternance intégrative (Malglaive, 1994) où une logique partenariale unit les lieux de cours et d'exercice professionnel pour un meilleur suivi de l'apprenti(e) ou de l'élève ? Enfin, je pourrai alors m'attacher à analyser les processus d'insertion au cours de la formation professionnelle aux métiers du *care* par celle de l'émancipation comparée des apprentis français et des élèves allemands.

## **Procéder de manière différenciée vers les métiers du *care* : remédiation française *versus* primo-insertion allemande**

Comparer un Berufskolleg formant aux métiers du *care* par voie scolaire et un centre de formation par l'apprentissage français semblera paradoxal dans la mesure où l'apprentissage a été davantage mis en exergue à l'est du Rhin avec le système Dual tandis qu'à l'ouest, c'est un système largement scolarisé qui prédomine. Les chercheurs du Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST) ont ainsi diagnostiqué, au début des années 1980, un « effet sociétal » entre France et Allemagne (Maurice, Sellier & Silvestre 1982). En Allemagne, l'organisation de l'alternance sur un marché des places pour les jeunes, à l'échelle des Länder, par les partenaires sociaux des diverses branches, sous le contrôle d'un organisme public spécialisé, assurait dans les années 1980 à ceux qui le choisissaient un apprentissage adapté aux besoins des entreprises et permettait de limiter le chômage des jeunes pour qu'il ne dépasse pas celui de l'ensemble de la population active. En France, le chômage juvénile est depuis longtemps et d'une manière récurrente attribué au manque d'expérience professionnelle des jeunes, ce qui réactive régulièrement les problématiques de l'alternance.

---

<sup>3</sup> [http://www.oref-idf.org/docs/etudes/focale\\_n15\\_web.pdf](http://www.oref-idf.org/docs/etudes/focale_n15_web.pdf)

<sup>4</sup> « situation juridique d'un étranger dans un pays donné ».

Mais cette étude des « effets sociétaux » se base sur des enquêtes centrées sur une main d'œuvre certes jeune mais exclusivement masculine et travaillant dans l'industrie (Catherine Marry, 1995). Dans le domaine des métiers du *care*, les jeunes Allemand(e)s sont formées dans des Berufskolleg à l'issue de la Hauptschule notamment en Rhénanie Nord Westphalie où les élèves sont à 95% des jeunes femmes de 18 à 25 ans quoique le Land favorise actuellement l'ouverture de ces formations aux hommes. En France au contraire, on constate la multiplication des filières par l'apprentissage notamment en Île de France à 97% féminines (région française très peuplée comme la Rhénanie Nord Westphalie ramenée à la population allemande), tout aussi féminisées. Responsable du financement de la formation professionnelle par l'apprentissage depuis 1983, la « Région mise sur la complémentarité d'une offre de formation diversifiée (dans ses voies et dans ses modalités) [pour offrir aux jeunes franciliens] des parcours fluides et positifs » (Verdier et Bensaid, 2010). L'apprentissage apparaît ainsi en France comme un moyen d'assurer une reconversion ou une réorientation réussie à ces derniers tout en faisant reporter le coût de la formation des institutions, en l'occurrence la Région qui paye pour l'apprentissage et l'Etat, aux entreprises devenues ainsi « client principal ». Ayant connu depuis 2007 ses plus grands succès dans l'enseignement supérieur en terme de développement, l'apprentissage est ainsi aujourd'hui développé à destination des personnes peu qualifiées, comme « le meilleur passeport pour l'emploi des jeunes »<sup>5</sup> selon le mot du président de la Région Île de France. Ainsi, 26% des personnes effectuant une formation de niveau V en Île de France sont apprenties. Mais le processus de professionnalisation censé en France garantir une insertion professionnelle aux apprentis à l'INFA Île de France peut se lire comme double en tant que :

- Dynamique d'installation et de progression des positions individuelles dans un monde professionnel spécifique par un aller-retour constant de l'apprenti entre observation et prise d'initiative sur le terrain.
- Logique d'appropriation et d'accumulation de savoir-faire spécialisés en vue d'exercer des fonctions particulières dans une logique d'alternance juxtapositive où l'apprenti est largement responsabilisé dans la mise en relation de l'employeur et du centre de formation.

L'accès à l'emploi sur des marchés professionnels dans le domaine de l'aide à la personne n'est donc pas le gage du maintien de l'apprenti dans l'emploi mais une condition nécessaire. C'est la capacité - comme droit subjectif (pour l'apprenti) et but objectif (pour l'employeur) - de travailler qui reste en jeu. Et c'est autour de cet enjeu que s'accorde le dispositif de formation (formateur, tuteur en DEAMP et référent en DEAP) centré sur l'apprenti.

---

<sup>5</sup> [http://www.vocationfonctionnaire.fr/plus-d-apprentis-en-ile-de-france\\_breve00408.html](http://www.vocationfonctionnaire.fr/plus-d-apprentis-en-ile-de-france_breve00408.html)

### **L'approche en termes de capacités appliquée à l'étude du développement professionnel en formation**

Le dispositif de formation chez l'employeur ou en stage et dans le centre de formation est censé dans cette approche, participer au développement professionnel de l'apprenti(e) en augmentant sa « capacité » de travailler comme un(e) vrai(e) professionnelle. Quelle est la liberté réelle des apprentis français de s'engager dans une perspective de développement professionnel (Zimmermann, 2011) ? Dans le processus de développement professionnel de l'apprenti ou de l'élève, on distingue deux types de leviers :

- des caractéristiques individuelles de l'apprenti ou de l'élève (ce qu'Amartya Sen appelle les facteurs de conversion individuels ou la faculté des individus d'utiliser les ressources à leur disposition dans le sens de l'augmentation de leurs libertés réelles).
- le recours au formateur ou professeur et au tuteur chez l'employeur (ou facteurs de conversion sociaux, qui désignent la mesure dans laquelle la société ou l'environnement dans laquelle une personne est située favorise ou entrave sa capacité ou liberté réelle de choix)

Par l'approche des capacités, nous analysons ainsi à travers l'entretien ethnographique (Beaud, 1996) l'émancipation de l'apprenti (du latin "*emancipare*", affranchir un esclave du droit de vente) par rapport aux contraintes liées à l'exercice de son travail dans la comparaison entre les facteurs de conversion sociaux liés à la formation par l'apprentissage et les facteurs de conversion individuels qui agissent majoritairement dans les cas des processus de formation dits souvent « sur le tas ».

Pour comparer ces deux facteurs de conversion à l'œuvre, nous étudions trois dimensions biographique, situationnelle et organisationnelle (Zimmermann, 2012) du développement professionnel de l'apprenti(e) ou du stagiaire au cours de l'entretien ethnographique :

- Liberté de choix du métier : Quel est l'enracinement du travail choisi dans les parcours biographique (*Erfahrung*) ? Cette liberté est-elle « négative » (Isaiah Berlin) au sens où l'individu fait son choix sans y être contraint par d'autres ou bien « positive », l'apprenti ou l'élève atteignant ainsi le but qu'il poursuit ?
- Pouvoir d'agir chez l'employeur : Quelle est l'inscription de l'individu dans des configurations d'acteurs structurés à la fois par des distributions de rôle et comment évoluent-elles (*Erlebnis*) ? Le pouvoir d'agir est-il positif ou négatif ? Pourquoi ? (facteurs de conversion en formation)
- Responsabilité collective de l'établissement

### **Décrire les processus pédagogiques : des compétences à développer pour quelle liberté réelle de travailler dans les métiers du *care* ?**

Le travail de *care* se caractérise par plusieurs éléments (Molinier, 2011) dont la tradition française du travail social minimise largement l'existence (Bessin, 2010) : l'invisibilité qui caractérise ses conditions de succès ; sa naturalisation dans la féminité ; les défenses viriles des décideurs. Pour un public en formation majoritairement féminin aussi bien en France qu'en Allemagne, les embûches tout au long de la formation par l'apprentissage sont donc importantes, et de tous ordres : une organisation du travail difficile à mettre en place de façon autonome, des conditions de travail qui entraînent l'apparition de maladies professionnelles et des rémunérations insuffisantes (Weber, 2012). Si l'adaptabilité permanente du système de formation francilien conduit à une mobilisation des apprentis aux métiers de l'aide à la personne dans des contextes de travail toujours plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes, cela est-il une chance pour l'émancipation féminine ou une contrainte en plus pour une apprentie devant mener de front sur la durée, travail de *care* chez l'employeur et formation à l'INFA par rapport aux élèves allemands du EBSK ? Les apprenties françaises de l'INFA parviennent-elles à mettre en œuvre « l'éthique

individualiste » (Kergoat, 2010) qui convient alors en comparaison avec les élèves allemandes du EBSK ?

La posture différenciée qui fut la mienne selon les deux terrains s'est avérée très heuristique : chargée de projets européens à l'INFA, j'y ai été dans une position d'appartenance active (Patricia et Peter Adler, 1987) qui m'a permis d'osciller entre détachement (dans la mesure où je ne suis pas professionnelle de la formation) et participation (au sens où j'interagis constamment avec tous les acteurs impliqués qu'ils soient apprentis, formateurs ou directeurs). Par contre, les modalités d'approche des enquêtés en France ont été de l'ordre de l'interconnaissance sélective dans la mesure où mon statut de salarié contraignait mes relations à certains acteurs en particulier. Au EBSK au contraire où j'ai été acceptée à titre d'observateur participant externe ; le mode d'interconnaissance a été total dans la mesure où, en tant qu'hôte particulièrement bien accueilli, j'ai pu approcher grâce à ce statut tous les enquêtés avec la même facilité. Si ma situation d'appartenance périphérique augmentée du fait que l'allemand n'est pas ma langue maternelle a pu laisser émerger quelques malentendus, la marge de progression dont j'ai pu disposer n'en a été que plus tangible au fur et à mesure de l'enquête, jusqu'à pouvoir partager un humour commun avec les enquêtés.

Selon l'article L117-7 du code du travail français dans le cas de l'apprentissage, «l'employeur est tenu d'assurer dans l'entreprise la formation pratique de l'apprenti ». Le maître d'apprentissage ou tuteur (article L117-4 du Code du Travail) est ensuite censé pendant toute la durée du contrat d'apprentissage, participer au développement professionnel de l'apprenti. Mais les formateurs de l'INFA avouent peiner à créer un partenariat réel avec les employeurs, par contrainte de temps. Valérie, directrice de formation DEAMP, s'exprime ainsi :

« La structure apprenante n'est pas dans la tête de tous les employeurs. Pour la majorité, ils sont employeurs, pas formateurs. On les embauche, ils remplacent des aides soignantes ou des auxiliaires de vie en congés maladie pas remplacées et puis ils travaillent. De temps en temps il y a une évaluation : « Ah bah ça, c'est pas bien fait, hein... - Mais qu'est-ce que vous avez fait pour qu'elle le fasse bien ? » »

Dans une logique d'alternance juxtapositive où l'apprenti est largement responsabilisé, un mécanisme de préférence adaptative peut ainsi le conduire à accepter de tenir lieu d'une main d'œuvre à bon marché pour son employeur. Ainsi Manon, 26 ans devenue apprentie auxiliaire de puériculture après avoir échoué au concours d'hôtesse de l'air, évoque ainsi ces périodes employeurs :

« J'ai pas de référent, j'ai pas d'enfant-référent. Donc à la base dans la section, y a 2 personnes plus moi et en fait mon rôle c'est de rester poser avec les enfants. Le problème, c'est comme il y a toujours un manque de personnel, ben moi j'ai un rôle d'auxiliaire. J'espère pas que ce soit pas comme ça dans toutes les crèches mais bon. C'est un domaine où il ya un grand manque de personnel, on a beaucoup de travail. Donc dans tous les cas, jsuis quand même réaliste. Je chercherai juste une place après l'apprentissage, où il y aura le moins de problème possible... »

Son employeur, la crèche associative d'un grand quotidien parisien, s'est saisi alors en l'embauchant, d'un effet d'aubaine.

« Alors déjà, euh, Manon n'est pas la première apprentie qu'on accueille : c'est la 4ème ou la 5ème... Mais on a eu un coup de cœur pour cette jeune femme...

- Et vous l'avez recrutée sur quels critères ?
- Bffff... C'est forcément du feeling parce que j'allais pas la recruter sur des diplômes puisqu'elle en prépare un. C'est par rapport à l'énergie qu'elle dégage, à un bon esprit

que l'on repère, une ouverture d'esprit... C'est ça pour moi une apprentie, c'est quelqu'un qui est prête à, à quitter un peu ses idées préconçues et s'ouvrir à quelque chose de nouveau. Je pense que c'est le propre de n'importe qui rentre en apprentissage, voilà...

- D'accord. Donc justement cette conception de l'apprentissage, ce système de formation a quelle valeur ajoutée ?
- Déjà on ne peut pas avoir plus d'une apprentie... Et on est pas non plus obligée d'en avoir une. Donc de ce point de vue, c'est une adhésion libre de l'association à ce projet. Euh... Y a un désir d'accompagner depuis que la crèche existe... Parce que d'abord c'était du personnel pas cher... »

Dans le cas du DEAMP, l'alternance juxtapositive est inductive au sens où le formateur tente de donner du sens au contenu théorique par rapport à la pratique des apprentis chez leur employeur. Les formateurs sont ainsi dans une perspective de valorisation du métier en lui-même et tentent d'accompagner au mieux les apprentis pour faire reconnaître leurs compétences. En cours, la systématisation éthique ne traite la prestation particulière vis-à-vis de l'utilisateur que comme le symptôme et l'expression d'une personnalité éthique d'ensemble, la « profession AMP » : devenir un professionnel implique l'acquisition d'un rituel (la geste professionnelle chez l'employeur), l'expérience de réalisations sociales vis-à-vis de l'utilisateur (objectivations qui ont lieu lors de l'analyse de pratiques professionnelles) et un perfectionnement de soi au contact de l'utilisateur comme processus de « sociétisation rationnelle » (Weber, 2006).

Dans le cas du DEAP, l'alternance juxtapositive est déductive, le lieu d'apprentissage étant celui de l'application des contenus théoriques dans la pratique. Mais les deux formatrices sont démissionnaires, au sens strict dans la mesure où elles ont toutes deux déposé leur démission à la direction. Si l'argument professionnalisant qui fait l'actualité de la tradition de l'éducation populaire rassemble les formateurs de l'INFA, les embûches matérielles liées au système de formation par l'apprentissage fragilisent d'autant les équipes de formateurs, tous d'anciens professionnels du secteur social en reconversion. Paula, responsable de la formation DEAP, précise sa pratique pédagogique chez l'employeur :

« Mon expérience me fait dire maintenant, finalement, le terrain est formateur parce que ils font et on leur dit si c'est bien ou pas bien. »

Au contraire, l'alternance au EBSK est non pas juxtapositive mais intégrative, à la fois déductive et inductive. En effet, d'une part, les élèves appliquent la théorie lors de stage. D'autre part, les trois stages différents au cours du cursus sont organisés pour faciliter la progression de l'élève (KP : stage de première année dans une famille, stage de seconde année dans un jardin d'enfant puis dans un centre d'accueil de jour – SH : à domicile d'abord, en institution ensuite et enfin avec des personnes handicapées). Toutefois les élèves allemands déplorent tout autant que les apprentis français les conditions de travail difficile en stage : « En Allemagne, il n'y a pas le temps »<sup>6</sup>, avoue Alexandra. Quant à évoquer leur future activité professionnelle, ils indiquent tous la contrainte des bas salaires. Le « collegium » allemand est en fait majoritairement (mais non exclusivement) composé de professeurs diplômés, est dans une situation très différente de l'équipe pédagogique française : l'adhésion aux valeurs chrétiennes relatives à la « dignité humaine » (*Würde des Menschens* citées dans le *Schulethos*) motive les embauches, que les professeurs soient catholiques ou protestants. La mystique authentique développée par Edith Stein (1891-1942) a donné naissance, au Berufskolleg qui porte son nom, à une « action en communauté » (*Gemeinschaftshandeln* : Weber, 2006) typiquement professionnelle au moyen de laquelle les élèves se défendent contre les perturbations qui viennent de l'environnement social dans une acceptation résignée

<sup>6</sup> "In Deutschland gibt es keine Zeit"

de l'ordre social. L'organisation d'une pastorale lors du colloque sur l'inclusion sociale dans le secteur de la petite enfance, à destination des professionnels, des élèves et des professeurs, illustre le rôle de valeurs religieuses sécularisées dans la cohésion de groupe créée d'autant plus forte que les embuches sont nombreuses : le Land de Nordrhein Westphalen, pour s'adapter aux nouvelles réglementations européennes en terme d'inclusion sociale, tend à favoriser l'hétérogénéité des publics dans les jardins d'enfants et a donc décidé de fermer certains établissements spécialisés. Les questions dans la salle, après l'intervention d'une psychologue sociale venue présenter les enjeux de la réforme, portaient sur les baisses d'effectif en termes de personnel, sur la diminution des moyens, les difficultés d'un traitement adapté à chaque enfant que cela pouvait générer. La pastorale clôt le séminaire sur un passage des Evangiles selon Saint Matthieu : « Aime ton prochain comme toi-même » après une définition de l'inclusion comme « appartenance à une communauté », « expérience du temps social partagé avec l'autre qui ne prend sens que par la venue vers l'autre, le différent ». Alors que les professionnels, les élèves et les professeurs étaient exhortés à l'action sociale malgré les difficultés présentes sans les nier pour autant, je me sentais convaincue moi-même sur l'instant, bien qu'athée le reste du temps. Si les élèves majoritairement baptisés se disent non-croyants dans la plupart des cas, ils vont néanmoins à l'église si c'est dans un cadre éducatif. Le EBSK réunit ceux qui « partagent une même *foi* et possèdent non une qualification professionnelle technique mais une qualification éthique (...), contrôle et réglemente la conduite de leur vie dans le sens *exclusif* de la *probité* formelle sans leur imposer une fin matérielle » (Weber, 2000). Le système d'apprentissage au contraire, imposant une fin matérielle, contraint les logiques collectives pédagogiques portées par l'éducation populaire. Thierry, formateur chargé du rôle de médiateur à l'INFA s'exprime ainsi :

« Et je me suis aperçu que le rythme de l'apprentissage ne pouvait pas favoriser cette dynamique de groupe. En clair, ils viennent pour apprendre, point basta. Ils viennent lundi, mardi début de mois, jeudi, vendredi fin de mois, on va dire comme ça. Du contenu, du contenu, du contenu. Donc ça, c'est un problème qu'on va avoir de plus en plus dans le cadre du CFA puisque  $\frac{3}{4}$  de la propriété temps du stagiaire appartient à l'entreprise. C'est une révolution par rapport aux modes de fonctionnement de l'INFA depuis sa création. Et je crains qu'effectivement que ce qu'étaient les valeurs fondamentales de cette grande maison, soient diluées à cause des objectifs financiers, c'est-à-dire la relation aux entreprises »

### **Analyser les processus d'insertion : la délivrance par référence à soi à l'INFA, au métier au EBSK**

Quelle place accorder aux acteurs concrets ? Les jeunes apprentis français ou les jeunes élèves concernés ne sont-ils pas des acteurs stratégiques de leur insertion professionnelle ? Apprentis français et élèves allemands sont certes soumis aux mêmes conditions de travail : par rapport à l'équipe de travail, Gabrielle 23 ans, devenue apprentie française AMP après avoir terminé un cursus en graphisme qui « l'ennuyait » et parce qu'elle avait accompagné sa grand-mère à mourir, reste positive tout en nuancant certes notamment ses relations avec la direction :

" Là dessus, j'ai la chance d'être tombée sur de très bonnes équipes qui me soutiennent. Mais c'est les salariés contre la direction tout le temps. Avoir une direction qui parle de business, d'argent et pas du bien-être des résidents, c'est pas facile quand on aime son métier."

Julienne, ancienne psychologue devenue formatrice française DEAMP, explique ainsi sa posture vis-à-vis de ces difficultés :



« Alors, effectivement, c'est renvoyé beaucoup, le fait que ici on prône quelque chose de l'ordre de l'idéal. Et que la réalité est tout autre. Mais leur combat, c'est finalement de faire prendre conscience aux autres, organisation et direction de l'importance de leur travail... Alors voilà, moi, c'est plutôt ce que je leur raconte : « Effectivement, ici c'est un idéal. Mais cet idéal vous devez tendre vers. Ca va être difficile, parce que la vie c'est toujours difficile de toutes façons. »

Les exhortations des formateurs de l'INFA face aux difficultés rencontrées par les apprenties en entreprise contraste avec « l'éthique du métier » (Weber, 2000 : *Berufsethik*) mise en oeuvre au EBSK et accompagne une différenciation dans le processus d'insertion des élèves, à un allongement des études outre Rhin dans une logique individualiste. Ainsi, dans le cas de Daniel, 24 ans, arrivé en formation de SH après avoir effectué une formation de peintre qui « ne lui convenait pas », l'injonction à la rentabilité qu'il subit au cours de ses stages le conduit à continuer ses études pour devenir éducateur (*Erzieher*) :

C'est toujours la question de l'argent : une fois que les besoins vitaux sont satisfaits, au revoir... Parler, ce n'est pas le truc le plus important... C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de faire ici la formation d'éducateur qui dure 3 ans et me permet d'être plus qualifié. C'est pour s'occuper de personnes avec handicaps.

La combinaison du système scolaire et de formation professionnelle leur laisse cette possibilité, que certains choisissent délibérément dans la mesure où la formation de SH les confirme dans leur choix initial, comme dans le cas de Daniel et Alexandra, 20 ans, arrivée en formation de SH après avoir travaillé en maison de retraite :

Alexandra : On a une formation professionnelle maintenant et aussi un Real-abschluss, donc c'est un moyen d'évoluer encore après... Parce que c'est vrai qu'avec cette formation on gagne très peu d'argent...

Daniel : En fait, avec cette formation, on peut vraiment savoir vers quoi on veut s'orienter... Par exemple, ensuite, moi je veux faire ici la formation d'éducateur...

D'autres choisissent de travailler directement. Finalement, pour les personnes dont l'émancipation est effective (pouvoir d'agir positif en stage, liberté de choix directe sur un mode vocationnel ou indirecte confirmé par l'expérience du terrain), cette expérience de la formation KP ou SH est « sécurisante » :

Moi : Comment vous sentez-vous après ces deux années ?

Andréa (KP, 24 ans, arrivée de Grèce en Allemagne deux ans plus tôt) : Plus sûr, en tous cas : avec les stages, je me sens plus à même de m'occuper des enfants. Et après les deux années, je sais comment me comporter en situation de conflit par exemple

Léonie (KP, 19 ans, sortie de classe 10 de Hauptschule) : Oui, pareil

Au contraire, en France, les apprentis vivant une émancipation effective ont une expérience différente : soit leur émancipation est réelle au sens où le choix du métier est volontaire mais lié à une expérience satisfaisante du secteur de l'aide à la personne au cours de la formation. Se vivant alors apprenti en formation aux côtés de son tuteur, l'apprenti est *de facto* placé dans un processus d'émancipation où son tuteur le considère comme un « futur professionnel ». Le pouvoir d'agir de l'apprenti va croissant au fur et à mesure des périodes employeurs jusqu'à la requalification du contrat en apprentissage en CDI dans une perspective de placement pour l'apprenti. Mais pour la majorité des apprentis, l'émancipation est formelle : le choix du métier est le résultat d'une préférence autonome de l'apprenti pour ce métier en particulier. Le choix est ainsi motivé et constitue en ce sens une vocation au sens où l'apprenti se dit « fait » pour ce métier. L'apprenti se vit comme un professionnel sur le terrain alors qu'il est considéré comme un apprenti par son équipe, stigmatisé qui peut aller jusqu'à lui imputer la responsabilité des erreurs commises parfois. La mise en place du système de tutorat compensatoire permet à l'apprenti d'accéder à un espace relationnel de reconnaissance qui le conforte dans sa professionnalité objective. C'est sa professionnalité

subjective que soutiennent en parallèle les cours en centre de formation. Mais à l'issue du contrat d'apprentissage, l'apprenti souhaite changer d'employeur dans une perspective d'épanouissement. Son émancipation est partielle. C'est ainsi une « éthique d'intériorité » (Weber, 2006) qui semble traduire en acte les exhortations des formateurs pour reproduire la situation d'« extranéité » des apprentis par rapport à leur employeur. Au contraire au EBSK, c'est une « éthique du métier » (Weber, 2000) qui favorise une situation d'« idoneité »<sup>7</sup> au travail recherchée par les élèves dans l'insertion professionnelle ou sa différenciation, fuyant parfois le monde plus qu'ils ne le refusent. A l'EBSK, ce qui s'individualise, c'est la part de contrainte assumée par chacun.

Interroger le rôle propre du centre de formation et du Berufskolleg semble ainsi bienvenu pour expliquer cette différence entre apprentis français et élèves allemands. Pour Daniel en effet, le rôle joué par les professeurs dans son accompagnement est notable :

Les lieux de stage, on peut les trouver seuls mais on a également une liste. Des professeurs aussi nous aident, nous donnent des adresses : par exemple, j'ai trouvé un stage grâce à Mr Schriegel. Et si un lieu de stage ne nous convient pas, ils décident de ne plus y envoyer d'élèves

Au contraire en France, Béatrice, directrice de la formation AMP explique la situation de l'INFA vis-à-vis des employeurs des apprentis :

- Après on a des contingences, on a des contraintes...
- Les contraintes sont de quels types ? Remplir la formation...
- Ben oui, tu vois y a des maisons de retraites qui nous prennent des apprentis depuis 2 ou 3 ans. Si j'avais la possibilité de ne plus mettre d'apprentis, de stagiaires, je leur dirais non. C'est pas des structures apprenantes pour moi. Mais par-dessus ça, il y a du commercial, y a du développement, et le contrat arrive signé.
- Oui, d'accord, t'es quand même dans une situation de clientèle par rapport à ça...
- Ouais, prestataire. Après est-ce que notre client c'est le stagiaire ou l'entreprise ?
- Et alors ?
- C'est l'entreprise qui paye, sur les fonds de la profession etc.... [...] Donc l'idéal, on essaie en tous cas, de faire en sorte de satisfaire le client principal qui paye et le bénéficiaire, le stagiaire, au moins pendant 18 mois (rires) après chacun reprend sa route...

## Conclusion

L'émancipation effective des élèves allemands du EBSK aboutit à la différenciation du processus d'insertion et le prolongement de leurs études pour certains et certaines dans une acceptation toujours résignée de l'ordre social. D'autres choisissent d'accéder à l'emploi directement et y accèdent effectivement. Au contraire, l'émancipation des apprentis français est plus souvent formelle que réelle, débouchant rarement sur un emploi stable sous forme de CDI et plus souvent sur une recherche d'emploi dans une perspective d'épanouissement. Les élèves à l'EBSK sont portés, par « l'éthique du métier », à rechercher une « idoneité » sur le marché du travail alors que les apprentis français développent une « éthique d'intériorité » qui reproduit leur situation d'« extranéité » au travail. C'est le dispositif d'apprentissage en France qui semble à cet égard compromettre la possibilité pour les formateurs de l'INFA d'assumer avec l'employeur la responsabilité collective de l'émancipation des apprentis

---

<sup>7</sup> Du latin *idoneus* signifiant « apte ».

pourtant présente dans les valeurs d'éducation populaire de l'INFA, ce qui se traduit par leur responsabilisation dans le processus d'insertion. L'entreprise étant *de facto* cliente seulement des centres de formation dans le système français de l'apprentissage, les apprentis restent à sa solde tandis que la formation échoue souvent à ses objectifs affichés de remédiation. Le « verre coloré » (Mounin, 1994) de l'apprentissage à la française semble mettre en évidence le mythe allemand de l'apprentissage, largement corrélé en France à une exclusion sélective alors que le système Dual pour connu qu'il soit ne constitue qu'une modalité de la formation professionnelle allemande.

Si l'accès à l'emploi selon Dubar (2011) doit être analysé comme la résultante d'interactions complexes qui se situent généralement à deux niveaux macro- et microsociologiques<sup>8</sup>, ne peut-on pas dès lors mettre en évidence l'importance de l'étude du niveau méso sociologique dans la responsabilité collective (Zimmermann, 2012) des processus formatifs ? Un détour par l'étymologie permettra d'expliquer ce en quoi cette responsabilité collective intervient même dans une logique de compétence : le terme « compétence » vient du latin *competentia* (« juste rapport »), *compentens* (« qui convient à, approprié à » ou « qui s'accorde à une chose, qui répond à une chose »). Ainsi la compétence est-elle pouvoir d'agir « aptitude à effectuer certains actes » et liberté positive de choix « capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de compétences possédées et qui donnent le droit d'en juger ». Mais la compétence comme capacité procède aussi d'une responsabilité collective au sens de *competto* (« se rencontrer au même point, chercher à atteindre ensemble »).

## Notice biographique

Julie Sentis, doctorante en sociologie (LEST, Aix-en-Provence et SOFI, Göttingen) et diplômée du master études européennes et affaires internationales (Paris I Panthéon-Sorbonne), assistante de rédaction de la revue franco-allemande en sciences humaines et sociales Trivium (<http://trivium.revues.org/>) [julie.sentis@gmail.com](mailto:julie.sentis@gmail.com)

## Bibliographie

- Adler P., Adler P. (1987), *Membership Roles in Fields Research*, Newbury Park Sage.
- Beaud S., (1996), L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique', *Politix* vol. 9 n° 35, 226-257.
- Bessin, M (2010), La présence sociale auprès des personnes en difficulté : enjeux temporels et sexués, Journée de l'ETSUP, *Parcours de vie et intervention sociale : l'impensé du genre*.
- Bordigoni M., Demazière D., Mansuy M. (1994), *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*, Communication au "Network on Transition in Youth", Seelisberb.
- Dubar C. (1998), Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion, in Charlot B. et Glasmann D. (dir.) (1998), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, p30-38.
- Dubar C. (2011), La construction sociale de l'insertion professionnelle, *Educations et sociétés* 7, De Boeck Université.
- Garonna P., Ryan P. (1989), Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées, *Formation Emploi*, Paris, La Documentation française, n° 25, pp. 78-90.

---

<sup>8</sup> Au niveau institutionnel (macro) des politiques et dispositifs inséparables d'une conjoncture historique déterminée et de points de vue "sociétaux" sur les relations entre éducation et travail (Jobert, Marry & Tanguy 1995) ; au niveau individuel (micro) des relations stratégiques et compréhensives entre les acteurs d'un système d'action localisé ou sectoriel (Demazière & Dubar 1994)

- Kergoat D., Le syllogisme de la constitution du sujet sexué féminin. Le cas des ouvrières spécialisées, *Travailler*, 2001/2 n° 6, p. 105-114.
- Malglaive G. (1994), Alternance et compétences, *Cahiers pédagogiques*, n° 320, janv. 1994, 26-28
- Marcuse G. (1998), Ethnography in/of the World System : the emergence of Mutli-sited Ethography, *Ethnography Through Thick and Thin*, Princeton University Press.
- Marry C. (1993), Peut-on parler autrement du modèle allemand et du modèle français de formation? , *Formation-Emploi*, n°44, octobre-décembre, p.23-28.
- Marry C.(1995), Education, formation professionnelle et emploi en Allemagne : une relation étroite entre travailler et apprendre in A. Jobert, C. Marry, L. Tanguy *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, A. Colin.
- Maurice M., Sellier P., Silvestre J.-J. (1982), *Politiques d'éducation et organisation industrielle. Une comparaison France-Allemagne*, Paris, PUF.
- Mounin G. (1994), *Les Belles infidèles. Essai sur la traduction*, Cahiers du Sud, 1955 ; Presses universitaires de Lille.
- Sen A. (2003), *Un nouveau modèle économique*, Paris, Odile Jacob.
- Verdier E. et Bensaïd G. (2010), Monographie portant sur la Région Ile de France, *Etude sur les différentes voies de qualification professionnelle des jeunes et sur l'accès à la qualification et à l'emploi*, CNFPTLV.
- Weber M. (2000), *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, traduit par Isabelle Kalinowski, Flammarion, « Champs ».
- Weber M. (2006), *Sociologie de la religion*, traduction, préface, notes et index des concepts, Flammarion, Collection « Champs ».
- Weber F., (2011), *Handicaps et dépendance. Dramas humains, enjeux politiques*, Editions de la rue d'Ulm.
- Weber F. (2012), *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*, EHESS éditions.
- Zimmermann B. (2011), *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Economica, coll. « Etudes Sociologiques », 2011.
- Zimmermann B. (2012), Capacités, in Bevort Antoine, Annette Jobert, Michel Lallement, Arnaud Mias, *Dictionnaire du travail*, Paris, PUF, p. 72-78.