



Université François Rabelais - Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

Alternance et Individualisation :  
Quels choix institutionnels et quelles pratiques pédagogiques  
dans les CFA de Région Centre ?

Présenté par  
*Céline Bellmann*

Sous la direction de Madame Christine Lecoq-Sureau, Chargée de cours

En vue de l'obtention du  
Master 2 Professionnel  
Mention professionnelle Ingénierie de la Formation  
Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes

A tous ceux qui, de près ou de plus loin, ont contribué  
à me permettre d'aller jusqu'au bout de la rédaction de ce mémoire.

## Sommaire

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE 1 CONTEXTE ET CONCEPTS.....</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1 : AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE.....</b>	<b>4</b>
1 Une découverte .....	4
2 Le CFA Spécialisé .....	5
3 Se former.....	6
4 Une autre riche expérience.....	8
5 Une transition professionnelle .....	9
6 Genèse du questionnement .....	10
7 Apprentissage et individualisation : des concepts à clarifier .....	11
8 Dernier, mais pas le moindre. ....	11
9 Stabilisation d'une question de recherche.....	12
<b>CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE EN FRANCE ET EN EUROPE.....</b>	<b>14</b>
1 Définition .....	14
2 Origine .....	15
3 Evolution et organisation .....	16
4 Ecole professionnelle et apprentissage en atelier.....	17
5 Un cadre législatif .....	18
6 En Europe.....	20
7 Et en région Centre .....	23
<b>Conclusion .....</b>	<b>24</b>
<b>CHAPITRE 3 : L'INDIVIDUALISATION.....</b>	<b>25</b>
1 Un appui théorique du concept .....	25
2 Retour aux sources .....	27
3 Europe et individualisation .....	29
4 Pistes sociologiques .....	30
5 Liens avec la formation par apprentissage.....	33
<b>Conclusion .....</b>	<b>45</b>
<b>CHAPITRE 4 : LA FORMATION PAR ALTERNANCE .....</b>	<b>47</b>
1 Approche temporelle.....	47
2 Un processus d'enseignement.....	50
3 L'alternance en CFA.....	54
4 Savoirs et compétences. ....	63
<b>Conclusion .....</b>	<b>69</b>
<b>Conclusion de la partie 1 .....</b>	<b>70</b>
<b>Problématique .....</b>	<b>72</b>

<b>PARTIE 2 A L'EPREUVE DU TERRAIN .....</b>	<b>76</b>
<b>CHAPITRE 5 : LES ENTRETIENS.....</b>	<b>77</b>
1 Les entretiens « Responsables pédagogiques » .....	77
2 L'entretien « formateur » .....	83
3 Le questionnaire « Jeunes » .....	87
<b>CHAPITRE 6 : ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>93</b>
1 Regards croisés Responsables-Formateurs .....	93
2 Regards apprentis.....	116
<b>CHAPITRE 7 : PISTES EXPLOITABLES .....</b>	<b>119</b>
1 Niveau MACRO .....	119
2 Niveau MESO .....	123
3 Niveau MICRO .....	131
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>133</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>229</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>235</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>236</b>

## INTRODUCTION GENERALE

Les enjeux économiques actuels, l'évolution du monde du travail et de la société sont autant de facteurs qui influent sur la formation en général. Mais cette influence est d'autant plus importante lorsque l'on parle de la formation professionnelle.

L'individualisation, notamment, occupe une place prépondérante dans les discours actuels où l'importance donnée au formé devient de plus en plus grande, et où l'on vise à permettre à chacun de construire son cheminement dans le parcours formatif.

Les Centres de Formation d'Apprentis, acteurs majeurs de la formation professionnelle, par le biais de l'apprentissage, sont aujourd'hui dans de telles problématiques.

La spécificité de leur fonctionnement, par alternance, amène à des interrogations sur les choix et les pratiques que l'on peut y mettre en place, en tenant compte de cette volonté d'individualiser.

Notre recherche s'inscrit dans ce contexte et souhaite apporter des éléments de compréhension quant à la conception des orientations choisies par les organismes. Quels sont, en effet, les objectifs visés et les grands axes de travail qui vont présider à la mise en place de pratiques pédagogiques ? En d'autres termes, de quelle manière la spécificité d'une formation par apprentissage, en alternance, va-t-elle venir influencer sur ce qui se passe concrètement dans les CFA ?

Dans une première partie, nous nous attacherons, après avoir présenté notre autobiographie raisonnée, à définir le cadre conceptuel et contextuel de cette recherche : nous aborderons les notions d'individualisation, d'apprentissage et d'alternance, en repérer les éléments porteurs.

Dans un second temps, après avoir défini la problématique et les hypothèses que nous aurons pu élaborer, nous confronterons le travail théorique effectué à un recueil de données mené auprès de différents responsables de formation exerçant en Région Centre. Ce qui pourra être évoqué à travers leur discours sera ensuite enrichi de la vision d'un formateur et d'apprentis, afin de prendre la mesure de la complexité du système que constituent de telles organisations.

Enfin, la confrontation des concepts avec la réalité nous permettra d'élaborer des axes de progrès possibles.

PARTIE 1  
CONTEXTE ET CONCEPTS

## CHAPITRE 1 : AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE

### 1 Une découverte

Entrée en 2001 comme formatrice en CFA, puis devenue très rapidement, presque par hasard, employée du CFAS<sup>1</sup> de Région Centre, je découvre alors le monde de la formation, sans y avoir été préparée.

Mon parcours antérieur, en effet, m'avait conduit des bancs du Lycée à ceux de l'Université, sans réelle anticipation d'un avenir professionnel, entre le deuil des envies jugées hors d'atteinte, et la conscience d'un contexte du marché du travail difficile. Ce cursus universitaire « classique », disciplinaire, en Lettres Modernes m'amène assez naturellement vers un concours de l'enseignement du Second Degré. « Assez naturellement », puisqu'en effet, en terme de débouchés, je m'aperçois facilement que cela est limité et que ce concours est préconisé pour des étudiants n'ayant pas rencontré trop de problèmes dans leur scolarité et s'étant spécialisés dans leur discipline.

La préparation au CAPES hormis des connaissances théoriques qu'on ne peut nier, m'apporte également un autre regard sur l'éducation. Des notions de didactique et de pédagogie, certes, mais aussi, selon un effet sans doute non désiré, un regard sur la formation des enseignants dont je pense faire bientôt partie. D'aucuns diront : regard conditionné par l'échec à ce concours. Sans doute. Néanmoins l'avoir vécu est une expérience riche qui, en plus du fait de permettre de relativiser toute situation d'évaluation après ces oraux, me donne, à l'époque, une certaine idée de l'enseignement qui coïncide mal avec ce que je perçois de la réalité des classes. Plus encore, c'est le complet décalage de la formation avec cette réalité qui me surprend.

---

<sup>1</sup> CFA Spécialisé : Centre de Formation d'apprentis pour les apprentis bénéficiant d'une reconnaissance de handicap.

De façon là encore assez peu originale, cet échec au concours, répété, la volonté d'entrer dans le monde du travail et de ne pas constituer encore une charge financière familiale, me fait me présenter à un poste en CFA, dont j'ignore tout. Je découvrirai bien après que ce trajet se retrouve chez un grand nombre de formateurs en CFA. J'entre alors dans un monde bien différent de celui auquel l'Education Nationale, sans nier son existence, m'avait préparé. Je découvre aussi une proximité entre ceux que je qualifie encore « d'élèves » et « enseignants » qui m'étonne. Je garde une vision assez nette d'un jeune venant discuter à une pause avec une de mes futures collègues, de son entreprise et d'autres problèmes, ce qui m'avait grandement étonné : drôle de posture pour un enseignant, pensai-je alors !

Formatrice, je le suis, puisqu'on me dit qu'« ici », ce terme remplace celui d'enseignant ou professeur, lesquels sont bannis, puisque ne correspondant pas à une posture, qu'on m'explique peu, ou que je ne saisis pas. Mais formatrice je le deviens aussi, je le comprends assez rapidement, en contrepied au monde de l'enseignement tel que je le connaissais ou tel que me laissait le présager le concours de recrutement. Je perçois assez vite chez les acteurs de ce monde de la formation, une volonté de se démarquer, de faire preuve d'une qualité d'enseignement dont je me dis parfois qu'il sert à « démontrer » une valeur que l'Education Nationale n'a pas su reconnaître. Complexe d'infériorité peut-être, lié à une histoire de la formation professionnelle parfois dévalorisée sans doute, mais qui produit une envie d'être en dynamique et en recherche sur ce qui concerne le pédagogie.

## 2 Le CFA Spécialisé

Très vite et pour des raisons de circonstances, j'entre au CFA Spécialisé dit « CFAS », grâce auquel je découvre un nouveau monde, celui du médico-social, qui m'ouvre à une dimension supplémentaire, celle du handicap et des spécificités d'un public en grande difficulté d'apprentissage. J'intègre alors une antenne, terme qui désigne une organisation intégrée à un autre CFA, et dans laquelle sont accueillis tant des jeunes

handicapés que des jeunes inscrits au CFA, mais ayant des problématiques d'apprentissage importantes. A travers ces jeunes, c'est une réalité sociale et familiale difficile que je découvre aussi, à laquelle je n'étais, là encore, pas préparée.

Mais il faut revenir sur mes tout débuts, dont je saisis maintenant mieux, à la lumière de mes nouveaux apports de Master, l'importance, mon engagement dans cette association. Mon futur employeur de l'époque, lors de l'entretien de recrutement, me demande : « Comment voyez-vous votre rôle dans votre futur métier ? », à quoi je réponds « Etre utile ». Avec le recul, je me rends compte que cette question, à laquelle s'ajoute une présentation par lui de ce poste et surtout d'une « certaine idée du travail » sont pour moi les premières bases de ce que je veux faire au CFAS. C'est bien, en effet, être utile aux jeunes, travailler en priorité pour eux. Avec le recul et la réflexivité, je pense que cette question ainsi formulée par cet employeur est effectivement celle qui sera récurrente dans ma pratique, et que j'aurai la chance de partager avec ma collègue la plus proche, à savoir celle de l'utilité. Aujourd'hui, je sais que cette notion, dans mon vécu professionnel, a une grande importance : elle est celle qui me motive au sens premier du terme, me pousse à agir. Pouvoir raccrocher les actions à leur finalité est un besoin récurrent, mais cela nécessite aussi que ce lien soit en adéquation avec la philosophie impulsée par ce premier employeur, et intégrée par moi et quelques autres. La question des valeurs défendues est en effet omniprésente et essentielle, parfois problématique comme nous le verrons plus tard. Que vise-t-on, pourquoi, ce qu'on met en œuvre est-il bien en lien avec la visée générale, tels sont mes questionnements.

### 3 Se former

En lien avec ce parcours, dans lequel dans un premier temps tout était à comprendre et à construire, il m'apparaît rapidement qu'il est nécessaire tout d'abord de s'informer, puis de se former. Me former, sans même parler du modèle paternel comme influence déterminante, m'apparaît d'abord nécessaire vis-à-vis des jeunes avec lesquels je suis amenée à travailler. Situations parfois compliquées, je l'ai dit, sociales et

familiales, que je méconnaissais largement, et en lien étroit avec cela, des difficultés cognitives qui parfois me surprennent. La difficulté notamment à percevoir leur niveau de compréhension est récurrent au début. C'est aussi pour moi l'entrée dans le monde du travail, et surtout dans un contexte particulier : une « antenne » encore jeune, où tout reste à construire, et on nous laisse l'autonomie, de le faire, d'être force de propositions. La hiérarchie est ressentie comme une présence aidante, accompagnante, parfois même bienveillante, et le dynamisme de l'équipe est fort. Je comprends maintenant que la confiance accordée alors a été un facteur important de motivation, et un des plus sûrs leviers de développement des compétences. Cette antenne est intégrée à un CFA plus ancien, avec lequel il doit travailler en partenariat, dimension également nouvelle et intéressante.

Je participe donc à un certain nombre de formations, partant du principe que puisque le plan de Formation le permet, considérant que les demandes pour l'Association ne sont pas si nombreuses, je peux en faire le souhait, qui, la plupart du temps, m'est accordé. Il s'agit de quelques années de formation « tous azimuts », sur des thèmes variés, tels que l'illettrisme, la gestion mentale ou de nouveaux logiciels, qui permettent de poser une base théorique et pratique.

Puis le départ en formation sur la pédagogie de l'Alternance, initiée par le Conseil Régional et mise en place par le département des Sciences de l'Education et le Service Universitaire de Formation Continue, à Tours, m'ouvre une nouvelle piste de réflexion. Je sors alors de mon seul questionnement sur les jeunes pour interroger également mes pratiques et la spécificité de l'alternance. Ouverture théorique et réflexive, donc, qui n'est pas sans conséquences. Cette formation sera sans doute ce qui fera naître l'envie de retourner en formation pour un Master, un peu plus tard.

Durant ce Master 1, je m'interroge encore sur la place du formateur, ma place de formatrice aussi évidemment. En lien très étroit en effet avec ma pratique professionnelle, et le contexte spécifique du CFAS, c'est le rôle du formateur, entre individualisation et dynamique de groupe, qui me questionne. Educatrice Scolaire Spécialisée au CFAS - puisque c'est ainsi que nous nous nommons maintenant sans que ce changement de dénomination, lié à des négociations salariales, n'ait de conséquence

sur la réalité du poste – forte de quelques années d'expérience, mais consciente des problèmes parfois rencontrés (en tous cas des écueils possibles), c'est dans mes pratiques que je trouve l'origine de mon questionnement.

L'individualisation m'apparaît comme une donnée essentielle, en lien à ce qui est visé par le CFAS : l'insertion en milieu dit « ordinaire », par l'apprentissage, de jeunes handicapés,. Parallèlement, l'intérêt du groupe, sur un mode plutôt intuitif et expérientiel, mais que me confirmera ce premier mémoire, m'amène à confronter les deux notions et à interroger l'accompagnement à mener par le formateur.

De cette formation, en sus d'une capacité réflexive, je retiens, entre autres, l'idée de la nécessité de se former « en continu », tout au long de son parcours professionnel, mais aussi un renforcement de mon fonctionnement et de la question récurrente posée plus haut, qui devient de plus en plus présente concernant la motivation de mes pratiques, leurs finalités et leurs conséquences.

Ce cheminement plus personnel se fait en parallèle de celui de l'antenne où je travaille : d'une antenne jeune où tout était à inventer, nous évoluons, ma collègue et moi, vers un cadre plus organisé, qui a posé quelques règles de fonctionnement, et où un changement de direction a amené quelques modifications. Passée l'urgence des premiers temps, et même si le « quotidien » laisse parfois peu de place à la réflexivité, c'est un temps de l'âge de l'antenne, dix ans, qui incite au retour.

Durant ces années, ce fonctionnement un peu autarcique restait fidèle à la principale valeur portée par l'association, celle de l'intérêt premier des jeunes, à laquelle j'adhère et qui demeure mon moteur.

#### 4 Une autre riche expérience

Quelques années après mon entrée, par manque de candidature autre, par volonté d'implication, désir de compréhension, et sous l'impulsion d'un collègue que j'admire et chez qui je découvre de plus en plus de qualités, je deviens déléguée du personnel. Cette expérience, si elle peut sembler anodine, ne l'est pas pour moi, pour au

moins deux raisons : j'approche de plus près les notions de plan de formation, d'OPCA, du contexte du travail en général ; et je côtoie ce collègue qui a une vision très juste et lucide, une vraie conviction, et m'apprend, comme le définit Edgar Morin que « *La pensée complexe est la pensée qui relie* ». <sup>2</sup> Faire des liens, relier les uns aux autres des « morceaux » d'expérience acquise, de savoirs théoriques, pour essayer de comprendre une organisation complexe est la capacité qu'il me permet de développer. Premier pas vers une possibilité de se projeter dont je ne le remercierai jamais assez, et qui est aussi un des piliers de mon engagement en M2.

## 5 Une transition professionnelle

Enfin et pour en finir avec cette tentative d'autobiographie raisonnée, je parlerai d'un passé plus récent, qui est, ce me semble, d'une grande importance pour mon projet de recherche. A l'heure d'une réorganisation de l'association pour laquelle je travaille, menée par une nouvelle direction, et à sa suite par de nouveaux membres de l'équipe encadrante, je vis un événement que l'on peut qualifier de transition psychosociale. En effet, je me retrouve totalement dans la définition de Parkes <sup>3</sup> « changement d'ordre majeur pour les individus qui se produisent dans un laps de temps relativement court, qui ont des effets durables et qui affectent de manière déterminante les différentes sphères de vie des sujets concernés ». C'est bien la nouvelle « politique » mise en place, le complet retournement, pour moi, des valeurs de l'association, auxquelles j'avais adhéré et en lesquelles je croyais, qui a constitué une transition. A un moment de ma vie personnelle où j'avais développé, de mon point de vue, des compétences, eu de nouvelles envies d'évolution professionnelle, je me trouve confrontée au contraire à un « changement majeur dans les demandes des rôles du travail ou du contexte du travail » (Allen et al.) que je considère comme loin de coïncider avec celles-ci, voire comme une régression.

Cet événement puisqu'il en constitue un pour moi, est sans doute un facteur important dans le choix de mon contexte de travail pour la deuxième année de Master : un

---

<sup>2</sup> Morin Edgar, *La Méthode T VI, Ethique*, 2005, p. 115

<sup>3</sup> Parkes, C.M, *Psycho-social transition : A Field For study*. Social Science and Medicine. 1971, n° 5

présent professionnel enfermant, voire porteur de malaise, m'ouvre en effet à la volonté de sortir du seul contexte du CFAS pour m'intéresser à la formation professionnelle en général, même si mon intérêt me porte vers les CFA de Région Centre en particulier.

## 6 Genèse du questionnement

Après cet éclaircissement du contexte, essayons maintenant de retracer avec le recul rendu possible par ces quelques semaines écoulées, la construction du questionnement et des hypothèses qui m'amènent à une problématique.

Je l'ai dit, mon travail se déroule dans une antenne CFAS intégrée à un CFA : deux structures, deux organisations très différentes, deux objectifs, et pourtant un thème récurrent : l'individualisation. Ce terme, j'y suis attentive, sans doute parce qu'à travers mon intérêt pour la place du formateur travaillée en première année, j'ai été amenée à l'aborder. Je constate cependant une place de plus en plus importante dans les discours et je me demande pourquoi : je sens bien que quelque chose m'échappe. Je m'étonne aussi de le voir employé en constatant de telles disparités de pratiques entre les organisations qui l'utilisent. Je le sais, il me faut y revenir. Par peur de faire une copie de mon mémoire de première année, malgré mon intérêt, mais en lien avec le contexte choisi pour mon projet, je laisserai de côté la notion de travail de groupe (qui était le deuxième concept de mon mémoire de première année) pour cette recherche.

Ce qui m'interroge d'abord, c'est ce qui peut faire lien entre apprentissage et individualisation. Je pars d'une idée simple : un apprentissage est bien un parcours personnel qu'un jeune va suivre. Le parcours suivi par chaque jeune en apprentissage sera un chemin qui lui est propre, du fait tout d'abord de son parcours dans une entreprise différente de celle des autres apprentis qui l'entourent. Par conséquent, de manière intrinsèque, une formation par l'apprentissage ne peut être qu'une formation individualisée. Cette première hypothèse posée m'amène donc à m'interroger sur plusieurs choses en pensant confronter les objectifs visés par des organismes revendiquant ou non l'individualisation, et j'aboutis à un premier questionnement :

Apprentissage et individualisation, liens, démarches, objectifs ?

### 7 Apprentissage et individualisation : des concepts à clarifier.

Puis je m'aperçois que, lorsque je pense dans cette première hypothèse de travail, à une formation individualisée, j'entends surtout une formation qui soit individuelle : c'est-à-dire que la place que l'individu, dans sa singularité, y trouvera, sera forcément différente de celle d'un autre. Mais je néglige, et il va donc falloir m'y intéresser de plus près, la place que l'organisme qui va former laissera à l'individu dans ses particularités. Ce n'est pas donc seulement la place à prendre, mais aussi la place à laisser.

Mon contexte de recherche étant, je l'ai dit, la formation professionnelle en CFA, cela implique de mieux comprendre et développer le concept d'apprentissage : en effet, je considère que, si cette étude emmène du côté des bases législatives et historiques, contextuelles, ce mode de formation n'est pas le fruit d'un hasard et correspond bien à des visées précises, qui font de lui un véritable concept.

Le deuxième concept que je travaillerai donc sera celui de l'individualisation, tant par l'effet de sa récurrence que par les possibilités de confusion que j'ai moi-même expérimentées.

### 8 Dernier, mais pas le moindre.

Je l'ai touché du doigt en pointant les différentes entreprises d'appartenance des jeunes formés en CFA : ce qui caractérise leurs différences de parcours, c'est aussi la grande spécificité de la formation en apprentissage : l'alternance. Non que j'aie négligé son apport, puisque comme nous l'avons vu, j'y ai déjà été largement sensibilisée, mais il m'apparaît soudain comme une évidence qu'une formation qui se dit individualisée ne

peut que la prendre en compte, comme quasiment partie prenante de l'individu. En effet l'alternance de la formation, c'est aussi l'alternance de l'individu dans la formation.

Ma question alors se transforme pour devenir :

Apprentissage et individualisation, quelles ressources de la formation par alternance ?

A travers elle, c'est de nouveau le lien que je vise, ce qui rejoint ou disjoint les notions.

## 9 Stabilisation d'une question de recherche

La limite géographique que je pose à mon étude est la région Centre. Il n'est évidemment pas dans mes objectifs ni de faire une étude exhaustive des pratiques en cours, ni d'aller vers une quelconque comparaison des CFA. Cependant il me semble intéressant d'aller vers plusieurs établissements pour une plus grande diversité de pratiques. A la lumière de ce que j'ai compris par l'examen des concepts, développés dans la première partie de ce mémoire, plusieurs questions me viennent à l'esprit, et bien sûr plusieurs hypothèses que je vais chercher à confirmer ou infirmer:

- Quels sont les objectifs déclarés des organismes de formation?
- La prise en compte des spécificités des jeunes est-elle un objectif prioritaire pour eux ?
- Ces organismes ont-ils conscience que la prise en compte de l'alternance est une ressource dans une démarche d'individualisation, et comment l'utilisent-ils?
- Quels liens font-ils entre individualisation et alternance de manière plus générale ?

Autant de questionnements qu'il me semble intéressant d'aborder et de confronter, avec une étude de terrain en deuxième partie de ce document, dans le cadre de trois entretiens semi-directifs menés avec des responsables pédagogiques de CFA.

Il me paraît nécessaire de croiser le regard d'apprentis, c'est pourquoi je mets également en place des questionnaires évaluant ces mêmes éléments, mais du point-de -vue des jeunes. Je suppose alors que cela permettrait non pas une évaluation, mais au moins des pistes de réflexion, sur la manière dont sont perçues les pratiques par les principaux intéressés. Ces questionnaires sont destinés à des jeunes ayant au moins vécu un an de formation dans un CFA. Apport important de mon deuxième entretien : je m'aperçois qu'un CFA a mené un travail d'envergure sur cet aspect des choses. Je décide donc, passée la première déception, voire angoisse, d'intégrer ce document à mon recueil des données.

Enfin, une fois mes trois entretiens effectués, je m'aperçois que le rôle du formateur est un thème récurrent dans les propos tenus. Je sais ne pas pouvoir donner la parole, dans le temps qui m'est imparti, à tous les acteurs de l'apprentissage, cependant il me paraît nécessaire d'inclure, a minima par le biais d'un entretien, celle d'un formateur. Je décide donc d'un entretien supplémentaire. Aidée dans ma réflexion, je choisis, plutôt qu'un formateur nouvel arrivant dont j'espérais un regard neuf, une formatrice qui au contraire a une expérience solide et un regard nourri par la formation continue, ce qui je pense, rendra possible une analyse, et une réflexivité confrontée aux contraintes de fonctionnement.

Cette organisation globalement structurée, je peux – enfin - arrêter ma question de recherche :

Comment s'articulent choix institutionnels et pratiques pédagogiques pour mettre en œuvre l'individualisation en formations alternées, en CFA ?
---

... et poursuivre en développant la partie conceptuelle, qui constitue le cadre théorique de ma recherche, en commençant par la notion d'apprentissage puis les notions d'individualisation et d'alternance.

## CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE EN FRANCE ET EN EUROPE

### 1 Définition

Apprentissage : un mot plutôt courant et usité, qui, s'il fait l'objet d'une première réflexion, renvoie à une pluralité d'occurrences. Les jeunes parents ne manquent pas de le croiser à tout bout de champ(s): apprentissage de la lecture, de la propreté, des mots, de la politesse, de l'autonomie... Le curieux qui lance le mot dans un moteur de recherche ultra-connu, « Google », trouve pas moins de 12 500 000 réponses !

A évoluer dans le milieu de la formation, un autre Apprentissage, dont on ressent la majuscule jusque dans la prononciation, vient immédiatement à l'esprit.

Il faudra donc bien commencer par tenter une définition de la « sorte » d'apprentissage dont nous voulons ici parler.

Première piste des plus simples, réalisons pour commencer une recherche dans le dictionnaire. Le Littré annonce 3 sens :

**1** Action d'apprendre un métier. « Nous mettons tous deux en apprentissage ». [*Rousseau, Émile, ou De l'éducation*]

**2** Le temps qu'on met à apprendre un métier. Il est à la fin de son apprentissage.(...)

**3** Fig. Faire son apprentissage, en être à son apprentissage, se dit des premiers essais que l'on fait.(...)

On reconnaît dans le sens figuré celui qui occasionne tellement d'usages dans la langue courante et sur internet. Ce n'est donc pas de cette sorte d'apprentissage dont nous voulons parler. On remarque en revanche d'emblée que si les deux premiers sens diffèrent légèrement, on y lit en revanche le mot « métier » de la même manière . La première acception insiste sur la volonté à l'origine du processus « se mettre en apprentissage », tandis que la deuxième le présente presque comme passif « le temps qu'on met ». Toujours est-il que dans les deux cas, il y a un lien au métier, et à un processus d'acquisition de ce métier. On le devine, et on en a une indication grâce à la citation qui est faite de Rousseau en première occurrence, cette définition est datée. Il paraît intéressant d'aller voir,

directement chez cet auteur, ce qui est mis derrière ce mot. Un rapide examen de la préface du livre cité nous oriente vers le Livre Troisième, car il est celui où, justement, on trouve d'emblée ce terme « métier ». Dans ce chapitre, Rousseau préconise, à l'âge de l'adolescence, d'apprendre un métier « Travailler est donc un devoir indispensable à l'homme social »<sup>4</sup>. Pour lui, le travail est la garantie de liberté d'un homme qui, ainsi, gagne son propre pain par le travail de ses mains, et n'est pas soumis aux revers de fortune d'une société en mutation. Il souligne combien ce choix n'est pas conforme au choix commun en imitant la réaction d'une mère de bonne naissance « Un métier à mon fils ! mon fils artisan ! Monsieur, y pensez-vous ? »<sup>5</sup>. Ce que Rousseau préconise ensuite n'est pas notre propos, néanmoins, cette idée d'apprentissage d'un métier semble nous donner à voir une image de l'époque, où l'artisan est vu comme celui qui est obligé de travailler, car sa naissance ne lui permet pas de ne pas le faire. Ainsi perçoit-on que celui qui apprend le métier d'artisan, l'apprenti, dirions-nous aujourd'hui, le fait sans doute également, à cette époque, plus pour des considérations du même ordre que par goût.

Ce n'est pas une surprise, mais ce détour chez un écrivain du XIX<sup>ème</sup> siècle a le mérite de nous rappeler le lien entre l'apprentissage et l'époque dans laquelle il évolue, le contexte social et économique. Le sens qu'il prend à une époque est différent de celui qu'il aura à une autre.

Après cette première interrogation sur l'origine de ce mot apprentissage, on sent la nécessité de parcourir de façon plus précise les temps, pour en mieux comprendre l'évolution.

## 2 Origine

Comme le rappelle André Patris<sup>6</sup>, le savoir n'est rien, ni le savoir-faire, sans sa transmission, à l'époque reculée où l'homme lutte simplement pour exister. Ainsi, dès l'âge des premières découvertes sur terre dans ces deux domaines par l'homme, alors

---

4 Rousseau Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation*, GF Flammarion, p. 253.

5 op. cit, p.254

6 Patris André, *L'apprentissage, une forme d'éducation*, Editions Berger-Levrault.

« homo » (erectus, habilis, sapiens, sapiens sapiens ...), l'apprentissage fait son apparition, par la nécessité même d'une transmission.

Et déjà, « l'apprenti de l'époque se sert (...) et de sa main et de son cerveau ». La démonstration est alors associée à la première forme de langage pour transmettre. La survie de l'espèce, que l'on connaît, a donc pour condition, entre autres, la réussite « de l'acquisition, de la transmission et du perfectionnement d'un savoir (connaissance), d'un savoir faire (technique), d'un savoir-être (comportement) et d'une culture ». <sup>7</sup>

### 3 Evolution et organisation

L'apprenti, s'il désigne, de manière générale, dès le Moyen-âge, « celui qui est en train de s'initier à quelque chose » <sup>8</sup>, fait partie, dès ce moment, d'une organisation des métiers favorisant la démarche transmissive, liée au regroupement des artisans en guildes ou confréries : « Ces corporations sont fortement hiérarchisées en apprentis, compagnons et maîtres » <sup>9</sup>. Bien évidemment à cette époque, la durée, la nature et les tâches liées à un apprentissage sont plus qu'aléatoires. Gilles Moreau <sup>10</sup> évoque les conditions de vie de ces apprentis, s'appuyant sur des témoignages historiques, classifiant les tâches qui leur sont confiées en « servitude et travail domestiques » (essentiellement liées aux tâches de la famille) puis « travaux auxiliaires » (nettoyage) et « travaux de production périphériques » (en lien avec le métier) et enfin « travaux essentiels ». Le savoir est le plus souvent caché à l'apprenti, et il ne l'acquiert que de manière autonome et dissimulée. Ici la notion de transmission s'est donc perdue, et l'apprenti semble être corvéable à merci, sans que cela ne soit garant pour lui d'une formation, pour employer un terme plus récent.

C'est d'ailleurs à cette époque que le compagnonnage, né de la contestation d'un système dur ne permettant que très peu d'évolution professionnelle, prendra sa propre voie, qui perdure encore aujourd'hui.

---

7 Patris André, op. cit. p.12

8 Littré Emile, *dictionnaire de la langue française*.

9 Patris André, op.cit, p.13

10 Moreau Gilles, *Le Monde Apprenti*, La Dispute, p.22

L'apprentissage, quant à lui, va traverser des années, voire des siècles, difficiles : « En 1682, il y avait à Paris un apprenti pour dix compagnons ou maîtres »<sup>11</sup>. Les lois successives ne semblent qu'aggraver les choses, puisqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, on arrive à une situation où l'apprentissage existe tant officiellement (c'est-à-dire dans le cadre législatif d'alors, bien mince), qu'officieusement (sans donc de cadre du tout). On compte à Paris en 1848 « 19 114 apprentis (...) dont 4077 ont un contrat écrit, 11 399 un contrat oral et pour le reste (3638) on ne précise pas les conditions de leur apprentissage »<sup>12</sup>.

L'apprentissage est donc depuis toujours, en tous cas depuis qu'il est institué en tant que tel, partie prenante du monde du travail. Il a donc subi, à travers les temps, les manques, les règles, les abus... et les mutations de celui-ci. Avec l'évolution d'une société qui devient au XIX<sup>ème</sup> siècle de plus en plus industrialisée, l'apprentissage connaît une crise, dont il mettra longtemps à se relever. C'est cependant en 1871 que la Commune de Paris, prenant à coeur la démocratisation de l'école, décide d'ouvrir une « école professionnelle » (telle qu'elle la décrit et l'affiche sur les murs) qui permettrait aux enfants à partir de douze ans l'apprentissage d'une profession. Premier lien entre école et métier, même si cette école ne verra jamais le jour, pour amener le monde du travail *dans* l'école, les maîtres d'apprentissage étant recrutés parmi les ouvriers.

#### 4 Ecole professionnelle et apprentissage en atelier

On l'a dit, au XIX<sup>ème</sup> siècle, le contexte économique et l'industrialisation amènent de nouveaux enjeux. On considère alors qu'il est nécessaire que les professionnels, aient « des connaissances théoriques suffisantes et (soient) rompus à la pratique de l'atelier »<sup>13</sup>. On comprend que la question ainsi amenée est aussi celle de l'opposition entre savoirs scolaires et savoirs expérientiels, avec l'opposition entre « école professionnelle » où l'on acquiert à l'école les compétences théoriques nécessaires à l'apprentissage d'un métier - qui donnera naissance notamment à l'enseignement technique de niveau supérieur (Arts et Métiers, Ecole Polytechnique , Ecole Centrale...) - et

---

11 Ibid, p.23

12 Ibid

13 Circulaire du 20 juin 1893, in Patris André, op.cit, p.16

apprentissage en atelier, où l'on organise peu à peu le recours à des temps passés en extérieur (donc en entreprise). L'apprentissage peine à trouver sa voie, et on semble l'opposer à une voie plus noble, ce qui amène à se poser la question d'une dépréciation qu'on semble parfois constater encore aujourd'hui... Bernard Courtebras<sup>14</sup> évoque cela par le prisme de l'analyse historique et sociologique, mettant en avant l'idée que la nécessité de construction d'un apprentissage professionnel entre en conflit à cette époque avec la volonté politique de conserver les structures sociales telles qu'elles existent « (..) le fait d'enseigner une profession revient à accroître la valeur économique de ceux qui l'exercent (...) ». Ainsi donc on comprend que cet enseignement mette longtemps à s'organiser.

## 5 Un cadre législatif

Cette organisation va finalement se faire à travers un certain nombre de textes tendant à donner un cadre législatif à l'apprentissage (et à la formation professionnelle en général), dont voici quelques exemples :

- En 1911, la création d'un diplôme, le certificat de capacité professionnelle, qui plus tard deviendra le CAP.
- En 1919, avec la loi Astier, il devient le Certificat d'Aptitude professionnelle, et l'obligation pour les jeunes « de moins de 18 ans employés dans le commerce ou l'industrie »<sup>15</sup> d'assister à des cours professionnels est instaurée. Ces « cours Astier » donneront plus tard naissance aux CFA.
- En 1971, c'est la loi d'orientation n°171-577 du 16 juillet qui instaure l'apprentissage et pose le principe de la formation continue. On y lit « L'apprentissage est une forme d'éducation ». Elle pose le contrat d'apprentissage comme une variété du contrat de travail.
- La loi Royer du 27 décembre 1973 introduit le pré-apprentissage.
- La loi Haby en février 1975, réforme l'enseignement en le rapprochant de la dimension professionnelle, c'est dans cette loi que l'on trouve « pour la première fois une

---

14 in *La structure des hiérarchies scolaires: Histoire de l'organisation de l'enseignement professionnel et technique*, EPU, p.31-32

15 Journal officiel du 27 juillet 1919 in Courtebras Bernard, op. cit, p.57.

expression qui connaîtra une grande vogue par la suite : « l'alternance »<sup>16</sup>

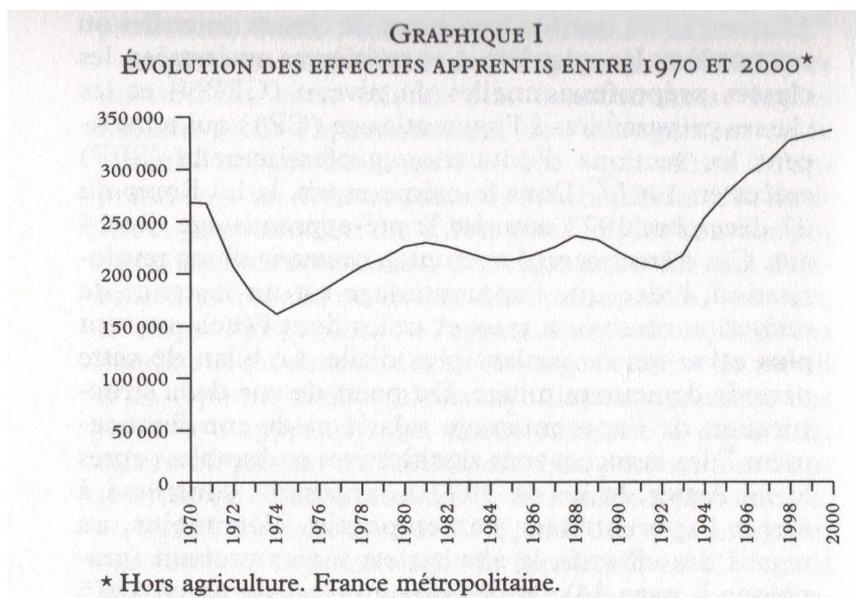
- En 1976, une série de lois et décrets, décidés pour la relance de l'apprentissage sous l'impulsion de Jacques Chirac, alors premier ministre, amène de nouvelles dispositions.
- Les lois de décentralisation de 1982 et 1983 font passer à la région la compétence de mise en œuvre des actions d'apprentissage et le financement des CFA.
- En 1987, la loi dite Seguin, ministre des affaires sociales, décrétée dans un contexte de chômage de masse, cherche un meilleur taux d'accès à l'emploi, et si toutes ses dispositions ne visent pas directement l'apprentissage, les répercussions positives ont été nombreuses . Elle fait de l'apprentissage une filière de formation professionnelle au même titre que l'enseignement technologique.
- La loi quinquennale sur l'emploi de 1993 a également des effets bénéfiques sur l'apprentissage en terme de nombre d'apprentis, en simplifiant les démarches de l'entreprise et augmentant les aides financières.
- Une réflexion est engagée pour définir des mesures permettant la relance et la modernisation de l'apprentissage. Cette réflexion a notamment abouti à l'élaboration d'un livre blanc par le Secrétariat d'Etat aux PME, en collaboration avec le Ministère du travail et le Ministère de l'Education nationale. Les 50 propositions énumérées dans ce "livre blanc" sont réparties dans cinq volets : renouvellement de l'image de l'apprentissage auprès des jeunes, développement de parcours de formation personnalisés, revalorisation de la condition d'apprenti, simplification pour les entreprises du recours à l'apprentissage, amélioration de l'organisation et du financement de l'apprentissage.
- Le Conseil des ministres du 25 février 2004 a approuvé un plan de modernisation de l'apprentissage qui s'appuie sur les propositions de ce livre blanc.
- En 2005, la loi de Programmation pour la cohésion Sociale décide d'une relance de l'apprentissage, qui stagne depuis 2000. Ci-dessous l'illustration de l'évolution sur les trente dernières années du nombre d'apprentis tel que présenté par Gilles Moreau.<sup>17</sup>

---

16 André Patris, op.cit., p.34

17 op. cit p.34

FIGURE 1



- Pour 2009, l'objectif fixé par le gouvernement est de 500 000 apprentis. Pour cela, le décret n°v2007-1539 du 31 Août 2009 met en place des mesures incitatives au niveau fiscal et relatives à l'apprentissage (crédits d'impôts, assouplissement du cadre légal...) Cet objectif est aux trois-quarts rempli en 2007, puisque le nombre d'apprentis s'élève alors à 378 000<sup>18</sup>.

Sans chercher à faire une liste exhaustive des différents textes qui ont eu une influence plus ou moins directe sur l'apprentissage, on se rend bien compte, grâce à ce rapide panorama, de l'influence du contexte socio-économique, des choix politiques, sur ce secteur d'activité et de formation.

## 6 En Europe...

Avant de se concentrer davantage sur les données actuelles au niveau régional, il semble important d'aller voir en Europe, au moins pour 2 raisons:

---

<sup>18</sup> Portail national de l'apprentissage : [www.lapprenti.com](http://www.lapprenti.com).

- En tant que membre de l'Union Européenne, la France suit le « programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »<sup>19</sup>, qui regroupe les « initiatives en matière d'enseignement et de formation »<sup>20</sup>.
- Certains pays d'Europe semblent posés comme référence en matière d'apprentissage et de son organisation.

## 6-1 Une politique européenne

L'Europe donne différentes orientations à son programme: l'apprentissage fait partie de l'axe général sur la formation professionnelle. La déclaration de Copenhague (2002), donne les bases de cet axe. Elle explique la nécessité de « garantir l'ouverture et l'accessibilité du marché européen à tous »<sup>21</sup>, de viser une « amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et (d') une plus grande cohésion sociale » et « l'adaptabilité et la capacité d'insertion professionnelle des jeunes gens et des adultes (...), (sont) étroitement liées à l'accès à une éducation et à une formation initiales de grande qualité et à la possibilité de mettre à jour leurs compétences et d'en acquérir de nouvelles tout au long de leur vie professionnelle ».

Grands objectifs passant par des « programmes » comme le programme « Leonardo Da Vinci », qui vise à « améliorer la qualité des systèmes de formation par le développement et le transfert de politiques, de méthodes, de procédures et de contenu novateurs »<sup>22</sup>. On comprend donc que les systèmes de formation des différents pays de l'union Européenne sont maintenant peut-être pas mis en concurrence, mais en tout cas largement encouragés à être mis sur un même plan, visant à créer un enrichissement commun. L'importance est grande donc de savoir ce qui se passe dans des pays où l'apprentissage est souvent pris comme référence.

---

19 Portail de l'union européenne : [www.europa.eu](http://www.europa.eu)

20 Ibid

21 Projet de résolution du Conseil visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels, in Portail de l'union européenne : [www.europa.eu](http://www.europa.eu).

22 Ibid

## 6-2 Des modèles

L'Allemagne tout d'abord. En effet le système *Dual* Allemand est souvent évoqué chez les auteurs comme une référence. Ceci s'explique sans doute en partie par le nombre d'apprentis actuellement en Allemagne : 1,6 millions d'apprentis soit 60% d'une classe d'âge<sup>23</sup> ! Avec de tels chiffres, on peut en effet supposer que cela a permis une réflexion accentuée sur un mode de formation valorisé ! La spécificité du système allemand semble être surtout dans la place prépondérante accordée à l'entreprise et « à une régulation-conciliation entre les logiques et les intérêts contradictoires des trois grands partenaires concernés : l'Etat, le patronat et les syndicats »<sup>24</sup>. A noter également l'existence d'un « Institut fédéral pour la formation professionnelle », qui agit en matière de recherche et développement, et aussi en conseil et prestations de services pour tout ce qui concerne la formation professionnelle. Cet institut est co-dirigé par des représentants des différents acteurs précités. Coexistent une trentaine d'instituts universitaires de pédagogie professionnelle, chargés entre autres de former les professeurs d'école professionnelle. La notion de consensus semble être très présente.

Cependant, et il s'agit là d'une grosse différence par rapport au système français, l'entreprise est « maître d'oeuvre de la formation »<sup>25</sup>, au sens où elle possède l'autonomie pour organiser la formation, y compris en décidant, comme c'est le cas pour certaines très grosses entreprises de former totalement les jeunes apprentis en interne (en intégrant l'école à l'intérieur de l'entreprise).

Dans une moindre mesure, le Royaume-Uni est également assez souvent cité, surtout pour un nouveau programme, baptisé « Apprentissage moderne » visant à relancer l'apprentissage en déclin. Ce programme fait « désormais partie intégrante des politiques de formation du gouvernement »<sup>26</sup>. Si on met l'accent maintenant sur un contrat de salarié, instaurant un cadre plus formel en faisant notamment appel à des

---

23 Site du ministère de l'économie de l'industrie et de l'emploi.

24 Lasserre René, Lattard Alain, La formation professionnelle en Allemagne: spécificités et dynamique d'un système, Edition CIRAC, p.37

25 Op cit, p.47

26 Howard Gospel, « Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne », Formation-emploi, revue du CEREQ, n°64,p 25-41

référentiels, la nouveauté est surtout à chercher du côté de la notion de compétences. En effet, les « National Vocational Qualifications » (NVQ), sont l'éventail de ces compétences « définies comme la capacité à accomplir un ensemble donné de tâches à un moment donné »<sup>27</sup>. A cela s'ajoute l'acquisition de « compétences clés » dans les domaines de « la numération, communication, informatique, résolution de problèmes et travail d'équipes »<sup>28</sup>.

Sans que nous fassions ici l'apologie d'un système plutôt qu'un autre, ni sans entrer dans un tour d'horizon exhaustif des pratiques, il semble néanmoins important de remarquer que le « système apprentissage » est au cœur des réflexions sur la formation partout en Europe, même sous des formes différentes.

## 7 Et en région Centre

Avec 20 000 apprentis environ, 37 CFA et 4 sections d'apprentissage en Lycée professionnel, et un budget global en 2007 de 95,8 millions d'euros<sup>29</sup>, la Région Centre accorde également une grande importance à la formation par l'apprentissage. Elle édite un guide de 70 pages visant à promouvoir ce dispositif. L'accent est mis sur « une voie d'insertion professionnelle » et « un tremplin vers l'emploi »<sup>30</sup>. La politique de l'apprentissage 2005-2010 s'inscrit dans un plan régional de développement de la formation professionnelle (PRDF) et dans le schéma régional de développement économique et social (SRDES). La double visée de cette politique est d'offrir aux jeunes une formation initiale de qualité, de leur permettre d'évoluer tout au long de leur parcours, et de répondre aux besoins de l'économie régionale notamment en terme de créations et reprises d'entreprises. Elle s'inscrit donc parfaitement dans l'axe européen. Soulignons que les effectifs apprentis sont en progression ces cinq dernières années.

---

27 op. cit, p.26

28 Ibid

29 [www.etoile.regioncentre.fr](http://www.etoile.regioncentre.fr)

30 Guide de l'apprentissage

## Conclusion

L'apprentissage, s'il est défini habituellement comme un système de formation par alternance, associant une formation pratique en entreprise et une formation théorique au CFA, est bien plus que cela.

Il est un concept vieux comme le monde, préexistant à toute notion de concept.

Il est un cadre légal, évoluant au fil des mouvements sociétaux et en parallèle du monde du travail, dont il fait aussi partie.

Il est à la croisée de plusieurs mondes : celui de l'enseignement et celui de l'entreprise.

Ses orientations s'inscrivent dans une dynamique Européenne et Régionale, qui soutiennent le développement des compétences individuelles.

Mais ce qui nous occupe pour l'instant, pour l'objet de cette recherche, est bien ce système vu à la mesure du jeune, de l'apprenti, qui y entre. Et évidemment de la façon dont sa mise en œuvre est opérée d'un point de vue pédagogique par les responsables de formation.

Cependant, en lien avec ce qui a été évoqué dans cette première partie, être apprenti, c'est bien évoluer dans ce cadre légal, ces mondes coexistants, ces contextes politiques... Être apprenti, c'est aussi lier à tout cela un parcours de formation personnel. Mais être apprenti, est-ce suivre un parcours individualisé ou n'être qu'un élément pris dans des contingences qui le dépassent ?

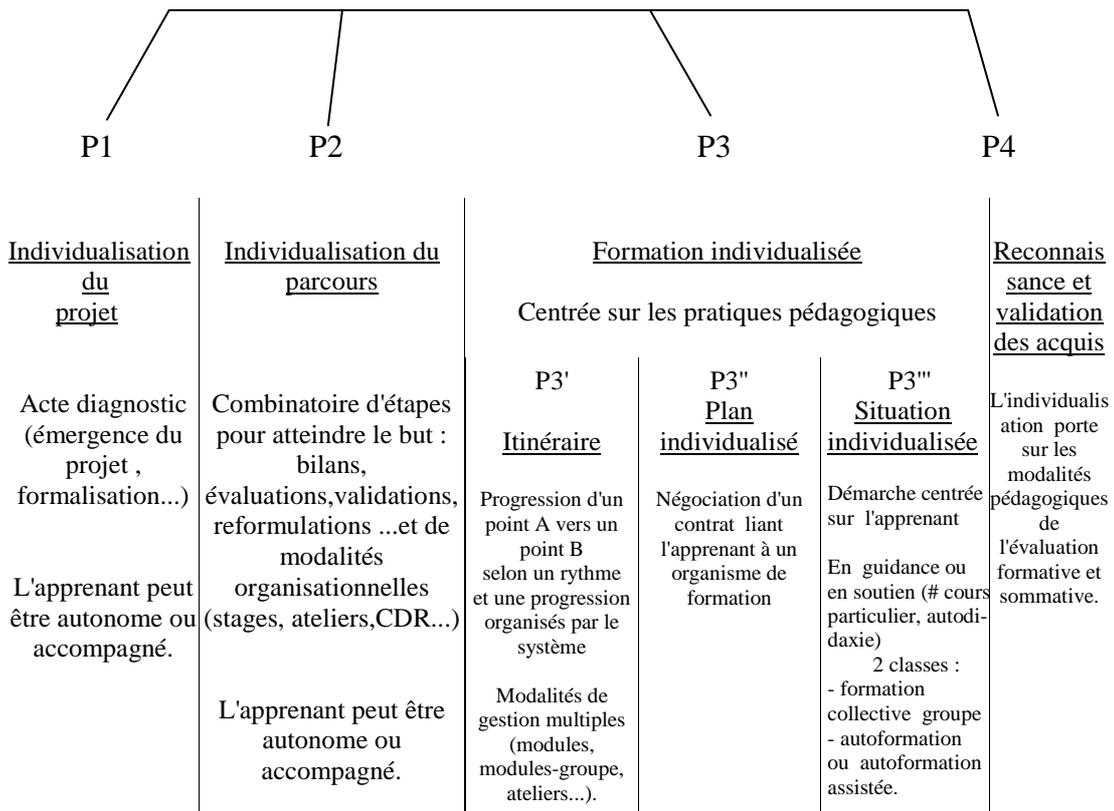
Il semble intéressant de creuser de façon plus précise ce concept d'individualisation pour repérer les liens possibles.

## CHAPITRE 3 : L'INDIVIDUALISATION

### 1 Un appui théorique du concept

Pour Didier Possoz<sup>31</sup>, l'individualisation appliquée au champ de la pédagogie peut être décomposée en quatre phases distinctes, qu'il appelle P1, P2, P3, P4 ; chacune de ces étapes étant autonomes les unes par rapport aux autres. Il reprend ensuite chacune d'elles en la définissant, et en montrant ce qu'elle recouvre. Les termes que l'on rencontre habituellement lorsque l'on parle d'individualisation, tels que « *formations individualisées* », « *plan de formation individualisé* », « *parcours individualisé* » sont ainsi positionnés les uns par rapport aux autres. On pourrait représenter ainsi les termes rencontrés et définis :

**FIGURE 2** L'INDIVIDUALISATION appliquée au champ de la formation  
4 Temps



31 Possoz Didier, « *Des expressions polysémiques : « individualisation », « personnalisation » de la formation, Essai de décryptage* », AFP n° 114

Cette tentative de classification nous permet d'y voir plus clair : lorsque, généralement, on parle d'individualisation, c'est souvent à la situation individualisée que nous faisons référence. Il s'agit bien d'une démarche centrée sur l'apprenant, mais nous sommes focalisés sur les pratiques pédagogiques. C'est oublier que le concept d'individualisation est un concept beaucoup plus large, qui s'applique à tout le champ de la formation, en amont et en aval des pratiques mises en œuvre.

Comme le soulignent Philippe Carré et Pierre Caspar<sup>32</sup>, il est donc caricatural de parler d'individualisation en le considérant comme une méthode active par opposition aux méthodes passives que seraient les méthodes dites « classiques » (expositive, interrogative ou démonstrative).

Le détour par l'étymologie du mot, fait par Hervé Prevost<sup>33</sup>, est intéressant. La racine « individu » du latin « individuum », « qui ne peut être divisé » fait référence au rapport ambivalent à l'espèce : c'est à la fois ce qui rapproche l'individu de l'espèce à laquelle il appartient et ce qui l'en distingue. Cela permet de mieux comprendre la double visée de l'individualisation selon cet auteur : autonomiser et socialiser. Autonomiser au sens où elle cherche à rendre la personne de plus en plus capable de faire par elle-même :

*« L'autonomisation est le processus par lequel la personne devient de plus en plus apte à se prendre en mains et à se diriger par elle-même dans sa vie en général (autonomie personnelle) ou dans sa manière d'apprendre (autonomie éducative) »<sup>34</sup> ;*

Et socialiser au sens où elle contribue, par le biais de l'adaptation, à rendre capable les individus de s'intégrer à la société et aussi à lui apporter.

Didiez Possoz<sup>35</sup> apporte un éclairage supplémentaire en revenant sur les théories de référence, exposées par Philippe Meirieu<sup>36</sup>. Il s'agit de l'humanisme, qui met en avant une pensée attentive aux valeurs de la personne ; la psychosociologie, qui se centre

---

32 Carré Philippe, Caspar Pierre, 2004, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Editions Dunod, p 388.

33 Prevost Hervé, 1994, *L'individualisation de la formation autonome et/ou socialisation*, Chroniques sociales p.39

34 Leclerc Gilbert, Nadeau Jean-Real, Sauvé Louise, 1987 « L'individualisation de l'enseignement à l'université, ses effets d'autonomisation et de socialisation sur les apprenants », *Formation et prospective* n°6, p.13

35 Ibid

36 Meirieu Philippe, conférence introductive au colloque « individualisation », 1997

sur la relation pédagogique ; le behaviorisme, qui s'intéresse au couple stimulus-réponse ; la psychologie différentielle, qui insiste sur les différences interindividuelles entre les apprenants ; la pédagogie par objectifs, qui met en jeu une progression modulée selon les facteurs temps, et la psychologie cognitive génétique, qui met l'individu dans des situations d'apprentissage adaptées à son niveau de développement.

Notion complexe donc, nourrie de divers courants, mais qui en tous cas met l'individu au centre du processus de formation.

La définition proposée par Hervé Prevost<sup>37</sup> me paraît d'autant plus intéressante qu'elle formule le lien à faire avec le monde du travail, notion des plus importantes pour le public des apprentis, en alternance entre le lieu de formation et leur entreprise :

*« Individualiser la formation, c'est mettre en place un processus qui prend en compte les individualités en tant qu'être originaux. C'est reconnaître que chacun se distingue des autres par son caractère intrinsèque en admettant les différences pour permettre une meilleure intégration des individus dans la société et dans le monde du travail. »*

Le terme « *personnalisation* » évoqué par cet auteur, semble intéressant en ce sens que le choix de ce mot et de la racine « personne » semble plus parlant pour prendre en compte ce qui la caractérise : un être avec sa culture, son fonctionnement mental, affectif, psychologique.

## 2 Retour aux sources

Le concept d'individualisation doit forcément être lié à un contexte, mais quel est-il ?

Le contexte économique semble avoir une grande importance dans l'émergence de cette notion, car il a une influence, comme nous l'avons déjà vu, sur la formation en général.

---

37 op.cit p.27

Pour Didier Possoz <sup>38</sup>, le terme est apparu dans les années 70 sur le champ de l'éducation, et a rencontré un succès fulgurant, en lien avec l'intérêt pour la pédagogie individualisée par les objectifs, « *elle-même issue, en France, des actions collectives de formation conçues à partir de 1964 par le CUCES de Nancy (B.Schwartz, A.Elle et quelques autres )(...)* ».

Dans les années 80, cette première notion s'est enrichie des recherches sur les théories de l'apprentissage.

Toujours est-il que, pour ce même auteur, l'individualisation est à la croisée des chemins :

« *entre les préoccupations convergentes des responsables de la gestion de la ressource humaine ou du traitement social du chômage, d'une part, des ingénieurs éducatifs d'autre part, confrontés à la double nécessité :*

- *d'améliorer l'efficacité de la formation au moment même où un phénomène de massification affecte cette dernière (...)*

- *de concevoir des réponses, en terme de formation, aux « besoins » et contraintes des demandeurs (...)* »

Besoin, contraintes, nécessité ... L'individualisation serait donc née en réponse à des exigences données ?

Ceci semble être confirmé, puisqu'on parle de « *pression des milieux socio-économiques* »<sup>39</sup>, terme repris également par Hervé Prevost<sup>40</sup>, qui parle à son tour des « *évolutions technologiques et organisationnelles ainsi que des exigences nouvelles des acteurs sociaux* ».

En effet, après guerre, la formation était une formation « de masse », et c'est avec l'arrivée dans les années 60, des premiers ordinateurs aux Etats-Unis, perçus par certains comme la solution à l'enseignement programmé, que l'on prend en compte les caractéristiques individuelles.

---

38 Ibid

39 « *L'individualisation* », Document interne du DAFCO, Nancy-Metz, juin 2000 (auteur inconnu).

40 op cit.,p140.

Pour en revenir aux contraintes évoquées plus haut par Didier Possoz et Hervé Prevost, c'est ensuite avec l'arrivée de nouvelles techniques qu'il est devenu nécessaire aux entreprises de former leurs employés, mais sans déroger à la loi de la disponibilité et de la productivité, avec ce que cela implique de coûts, délais. Des réponses adaptées ont dû être conçues, au cas par cas, par les ingénieurs de formation.

C'est la loi d'orientation de 1989 qui demande une « adaptation plus fine à chaque cas précis »<sup>41</sup>, avec notamment un souci de prendre en compte les difficultés.

Les notions plus récentes de « formation tout au long de la vie », et de DIF sont autant de facteurs allant dans le sens de l'individualisation.

L'individualisation, donc, semble apparaître à un moment de l'histoire déterminé, comme c'est le cas de bien d'autres manières de faire en matière d'éducation.

### 3 Europe et individualisation

Qu'en est-il actuellement ? Nous l'avons évoqué lorsque nous nous sommes intéressés au contexte de l'apprentissage en première partie, l'Europe, à travers des programmes, donne des orientations à la formation professionnelle. Nous pourrions en déduire que si les organismes de formation mettent en avant ce concept, c'est que l'Europe l'a défini comme étant une priorité. Nous avons déjà évoqué plus haut le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie 2007-2013, qui avait été établi par la décision n° 1720/2006/CE du Parlement Européen et du Conseil, du 15 novembre 2006. L'objectif général déclaré est de contribuer « (...), par l'éducation et la formation tout au long de la vie, au développement de la Communauté en tant que société de la connaissance avancée, caractérisée par un développement économique durable, des emplois plus nombreux et meilleurs et une cohésion sociale accrue, tout en assurant une bonne protection de l'environnement pour les générations futures »<sup>42</sup>. C'est donc plutôt, et cela est logique, d'une visée communautaire dont il est ici question. Cependant on trouve également dans le même texte, à l'examen du programme plus spécifiquement dédié à la

---

41 Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

42 Décision n° 1720/2006/CE du Parlement Européen et du Conseil, du 15 novembre 2006

formation professionnelle – à savoir Leonardo Da Vinci- que les moyens donnés à cet objectif sont, entre autres, « aider les participants aux formations et aux activités de formation supplémentaires à acquérir et à utiliser des connaissances, des aptitudes et des qualifications en vue de faciliter l'épanouissement personnel, l'aptitude à l'emploi et la participation au marché du travail européen »<sup>43</sup>. C'est donc bien ici la question de l'individu qui se pose, mais également celle du rapport ou des liens entre individus et société, qu'il semble intéressant de creuser.

#### 4 Pistes sociologiques

Si l'individualisation dans la formation semble étroitement liée au contexte économique, c'est sans doute parce que ce concept n'est pas restreint au contexte formatif. C'est pourquoi il semble intéressant et important de chercher à le décrypter un peu, en tous cas à chercher à approcher d'un peu plus près ce qu'il désigne, notamment dans le cadre de la sociologie où on le rencontre.

##### 4-1 Opposition Collectif – Individuel

Cette association des deux termes, qui d'un point-de-vue néophyte, peuvent paraître opposés, est une des questions majeures, héritée de la philosophie, à laquelle s'intéresse la sociologie, et autour de laquelle gravitent de nombreux auteurs. C'est d'ailleurs à travers cette opposition qu'elle s'y intéresse tout d'abord. Pour Emile Durkheim, « le collectif (ou le social) distingué de l'individuel relevant de la psychologie, serait à la base de la définition même de la sociologie »<sup>44</sup>. Cette insistance sur le collectif a également donné, en réaction, des courants visant à prendre davantage en compte les éléments individuels, tels que la motivation, qui sont couramment désignés sous le terme d'individualisme méthodologique. L'individualisme, dans ce cadre, n'est donc pas à

---

43 Ibid

44 In Corcuff Philippe, *Les nouvelles sociologies*, Paris, Armand-Colin, 2007 d'après Durkheim Emile, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, Collection « *Quadridge* », 1981

prendre en son sens courant du langage usuel issu de la philosophie « Théorie qui fait prévaloir les droits de l'individu sur ceux de la société »<sup>45</sup>.

#### 4-2 Intérêts pour l'individu

Pour Philippe Corcuff<sup>46</sup>, l'intérêt pour l'individu a pris de l'ampleur en France dans les années 80 autour de différents questionnements ayant souvent trait au rapport dont nous avons parlé avec la société.

Pourquoi ces interrogations ? C'est un questionnement sur les rapports entre ces notions de société et d'individu qui peut nous éclairer.

#### 4-3 Société et Individu

Norbert Elias<sup>47</sup> aborde plus précisément cet aspect des choses en tentant de s'éloigner de la dichotomie habituelle, et énonce ce qui peut sembler une évidence : « Personne ne peut douter que les individus forment une société et que toute société est une société d'individus ». Ainsi, il amène à dépasser la tension entre deux visions très communes, celle de l'individu comme moyen de la perpétuation de la collectivité nationale dont l'individu constitue l'une des parties » et celle de la société comme moyen dont le but serait le « bien-être de chaque individu »<sup>48</sup>. Il n'est donc pas possible de considérer l'un sans l'autre. En effet, l'individu est forcément inscrit dans une société, et cet auteur insiste notamment sur l'importance de la relation à l'autre, comme moteur de l'action individuelle. Penser l'individu n'est pas dissociable d'une réflexion sur la société : « il faut rompre avec la pensée sous forme de substances isolées, et passer à une réflexion sur des rapports à des fonctions<sup>49</sup> ».

---

45 In Emile Littré, *Dictionnaire de la langue française*, 1863

46 Op cit. p.86

47 In *La société des individus*, Paris, Pocket collection Agora, 1987, p.41

48 Op cit p.42

49 Op cit p.55

#### 4-4 Origine de l'individualisation

Un éclairage historique donné par ce même auteur permet de comprendre que l'intérêt pour l'individu est en effet étroitement lié à des événements sociaux. Il prend l'exemple de la Renaissance, époque à laquelle il situe un grand courant en faveur de l'Individu, en soulignant que cela n'a pas été « l'effet de mutations intérieures d'individus isolés, mais (...) par exemple de la désintégration d'anciennes communautés et de la modification de la position sociale de l'artiste-artisan »<sup>50</sup>. Il dit aussi que « Tout individu se dirige vers sa mort à partir d'un lieu unique dans le réseau de ses relations en suivant le cours d'une histoire unique »<sup>51</sup> mais que « les différences entre les itinéraires des différents individus (...) sont plus réduits dans les communautés restreintes que dans les sociétés très différenciées. Et par conséquent l'individualisation de l'adulte est plus forte dans ces dernières que dans les précédentes »<sup>52</sup>. Il est évident qu'à l'heure actuelle, la société dans laquelle nous évoluons est une société que l'on pourrait qualifier de « très différenciée »: la mondialisation, l'accès à l'information et aux savoirs rendent possibles cet écart de parcours pour des individus. Comme le souligne Stéphane Diebold<sup>53</sup>, nous assistons à une accélération de l'émergence de nouvelles connaissances, ce qui impose une adaptabilité rendue de plus en plus nécessaire. L'obsolescence est en effet de plus en plus rapide, et il cite pour illustrer son propos un rapport de l'institut Manpower, mené par Jacques Attali, qui estime qu'aujourd'hui « la connaissance technique double tous les sept ans, alors qu'en 2030, elle doublera tous les soixante-douze jours »<sup>54</sup>. Le facteur-temps prend donc une importance qui ne se limite pas à une recherche de rentabilité des entreprises vis-à-vis de la formation, mais aussi dans la réactivité de l'actualisation des connaissances individuelles.

Les supports eux-mêmes, pour cet auteur, « poussent à l'individualisation » : internet, les téléphones et ordinateurs portables, les passeports formation, le e-learning .

---

50 Op cit . 60

51 Op cit. p.58

52 Op cit p.58

53 in « *Vagabondages autour de l'individualisation et du rôle de responsable de formation* », AFP n° 213, 2007.

54 Op cit p. 14

Nous comprenons donc que c'est l'évolution même de la société, qui impacte directement les orientations données. Nous pouvons ainsi mieux comprendre, en ayant une vision plus globale des choses, ce qui nous amène aujourd'hui à considérer l'individualisation avec autant d'intérêt.

#### 4-5 Enjeux pour l'apprentissage

Si l'individualisation représente un enjeu énorme dans le contexte actuel pour n'importe quel salarié, et pour les entreprises, et s'il l'est également pour le secteur de la formation en général, on comprend évidemment aisément qu'il le sera aussi pour l'apprentissage, que nous avons pu décrire plus haut comme à la croisée du monde éducatif et du monde du travail. Si l'orientation donnée par l'Europe est forte pour ce type de formation, ainsi que vers l'individualisation en général pour les différentes raisons évoquées, on comprend en effet que l'apprenti, encore « élève » mais déjà salarié, y est confronté de diverses manières : par l'organisme qui le forme peut-être, et par le mode de l'entreprise auquel il appartient déjà ... et qui sera confronté de plein fouet par l'évolution des compétences techniques dont nous parlions précédemment. Il semble alors qu'un enjeu supplémentaire soit présent, pour l'organisme qui le forme, d'admettre que le futur professionnel qu'est l'apprenti doit être coutumier de la formation individualisée, qu'il ait les ressources nécessaires pour trouver durablement sa place dans la société.

#### 5 Liens avec la formation par apprentissage

Revenons en effet à ce qui nous préoccupe en premier lieu, à savoir l'individualisation dans le cadre de la formation.

## 5-1 Conditions de mise en œuvre, implications.

La condition qui vient immédiatement à l'esprit est celle d'une volonté de l'apprenant à être dans un processus de formation, qu'elle soit individualisée ou non, serions-nous tentés de dire. Cependant, là encore, les choses ne sont peut être pas aussi tranchées ; on voit fréquemment des apprentis dont la motivation à être en formation ( et surtout pour la partie en organisme de formation, d'ailleurs ) n'est pas des plus évidentes, ou en tous cas n'est pas immédiate, et chez qui cette volonté se révèle ou pas au fil du temps. Si dans cette démarche d'individualisation, mettre l'apprenti au centre du processus, c'est bien rechercher ce qui a du sens pour lui, ne pas penser que l'intérêt va de soi, les dimensions à prendre en compte sont nombreuses. Le tableau utilisé par Hervé Prevost <sup>55</sup> me paraît plus qu'intéressant pour illustrer cet aspect des choses :

Figure 2

	APPRENANT	INSTITUTION DE FORMATION	ENVIRONNEMENT SOCIO-ECONOMIQUE	Les facteurs influents sur l'action de formation
EN AMONT DE LA FORMATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le projet professionnel</li> <li>- Le niveau scolaire</li> <li>- L'autonomie financière</li> <li>- L'état psychologique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les objectifs institutionnels</li> <li>- La réputation de l'organisme</li> <li>- L'élaboration des contenus</li> <li>- Le mode de recrutement des stagiaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le projet de société</li> <li>- La durée du stage</li> <li>- Les coûts de formation</li> <li>- Le partenariat avec les entreprises</li> </ul>	
PENDANT LA FORMATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La situation familiale</li> <li>- L'autonomie financière</li> <li>- Les motivations</li> <li>- Le niveau de prise en charge</li> <li>- La confiance en soi</li> <li>- Le pouvoir de l'apprenant sur son parcours de formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La place de l'apprenant dans le dispositif de formation</li> <li>- L'adaptabilité du dispositif</li> <li>- La compétence des enseignants</li> <li>- Les moyens matériels</li> <li>- Les méthodes pédagogiques</li> <li>- Les conditions de vie ( hébergement, loisirs ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les échanges avec les entreprises</li> <li>- L'adéquation de la formation aux besoins des entreprises et à la société</li> </ul>	
EN AVAL DE LA FORMATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'autonomie en formation</li> <li>- Le projet, de vie, professionnel</li> <li>- La compétitivité</li> <li>- L'ambition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le suivi des stagiaires</li> <li>- Le soutien, l'orientation</li> <li>- L'ajustement des programmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le placement ou le chômage</li> <li>- Les salaires</li> <li>- La considération dans le métier</li> </ul>	

Tableau 1

### 5-1-1 Trois dimensions

Les facteurs influant sont donc de trois ordres, émanant de l'apprenant lui-même, de l'institut de formation et du contexte socio-économique. A cette première catégorisation il ajoute une dimension temporelle, en amont, pendant, et en aval de la formation. La première colonne du tableau énumère ce qui concerne l'apprenant. On observe que beaucoup de ces conditions concernent en particulier son vécu, ce qu'il apporte avec lui dans son bagage, tant au niveau familial, psychologique que social. Bref, ce qui fait de lui un individu. Vient également son positionnement par rapport à la formation, du point de vue de la motivation mais aussi de sa capacité à « y entrer », à « prendre le pouvoir », à être acteur à part entière. La deuxième colonne du tableau aborde ce qui est lié à l'institution elle-même (sa réputation, son organisation, ses objectifs) et aussi aux moyens qui vont être mis à la disposition de l'apprenant (matériels, financiers, pédagogiques, humains). Enfin, la troisième colonne aborde l'environnement économique et social, les liens avec les entreprises par exemple, ou avec une politique. Nous venons finalement d'aborder, à travers notre questionnement précédent, cette question « d'environnement ». Mais cela ne représente qu'un tiers des paramètres, si l'on se réfère à ce tableau.

### 5-1-2 Notion de motivation et de co-responsabilité

Nous avons brièvement évoqué l'apprenti sous l'angle de la motivation. Il semble important d'aborder cette notion, non sous la vision de ce qui serait à donner à l'apprenti - puisque l'on peut considérer cette volonté de motiver autrui comme illusoire - mais de ce que l'organisme peut mettre en œuvre pour la faciliter. Si l'on se réfère à ce qu'en dit Jacques Nuttin<sup>56</sup> : « Pour chaque individu, s'insérer dans la formation continue peut, en principe, être conçu comme un déploiement personnel. La condition, c'est que la

---

56 Nuttin Jacques, *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1980.

forme des progrès proposés dans la formation continue soit incorporée au projet d'auto-développement qu'il se forme pour lui-même ». Ainsi, si l'individu lui-même est facteur de réussite en formation, et pas seulement à notre sens en formation continue, un des rôles de l'organisme de formation pourrait être de permettre à cet individu de formuler - voire de l'aider à prendre conscience - ce qu'il souhaite pour lui-même; puis à travailler avec lui sur la manière dont la formation qu'il va suivre va venir s'intégrer à ce projet. En formation par apprentissage, cette question est peu abordée. Les apprentis ont entamé une formation professionnelle, qui fait penser que le projet va de soi. Est-ce si sûr ? Comme le souligne Stéphane Diebold<sup>57</sup>, individualiser c'est aussi accepter « tout ou partie des aspirations des individus ». Nous insistons ici sur un des points définis dans le tableau précédent (projet de vie et projet professionnel), mais ce que nous tentons surtout de mettre en exergue, c'est la responsabilité aussi de l'organisme de formation, qui passe par une concertation avec l'apprenant, si tant est que l'objectif recherché par la volonté d'individualisation soit bien une réussite individuelle. Ce fonctionnement sur un des points, est, nous semble-t-il, transférable aux autres (par exemple, l'autonomie financière ou l'état psychologique). Nous montrons ainsi que, dans le cadre d'une formation en organisme, les frontières sont « poreuses » entre ce qui relèverait d'une responsabilité de l'apprenant et d'une responsabilité de l'organisme, et qu'il serait alors préférable de parler de co-responsabilité.

### 5-1-3 Choix institutionnels

En plus de la posture à adapter par l'organisme, et nous finirons ainsi sur l'examen de ce tableau en nous intéressant particulièrement à la deuxième colonne, il semble que des choix institutionnels et des pratiques pédagogiques soient à mettre en œuvre pour atteindre les buts recherchés. Ainsi, nous lisons par exemple « adaptabilité du dispositif », « méthodes pédagogiques ». Si l'organisme souhaite individualiser la formation, il faudra donc que dans le choix de ses méthodes pédagogiques, (et nous faisons le lien ici avec les différences cognitives évoquées plus haut) « l'offre » soit suffisamment

---

<sup>57</sup> in « *Vagabondages autour de l'individualisation et du rôle de responsable de formation* », AFP n° 213, 2007, p. 17

large pour que chaque individu y trouve son compte. Cela implique donc une ingénierie pédagogique riche qui produise des outils variés. L'adaptabilité doit en effet être celle de l'organisme à l'individu, et l'on pourrait donc considérer que comme deux individus sont dissemblables, l'adaptabilité est infinie, ou du moins importante. Ainsi donc la part sera à faire par l'organisme de formation entre les cadres nécessaires et imposés, ne serait-ce que par ceux qui les financent, et le « flou » inhérent à celui qui veut se laisser cette marge d'adaptabilité .

## 5-2 Les paradoxes de l'individualisation

Selon Stéphane Diebold<sup>58</sup>, et cela vient renforcer l'idée précédemment développée, il y a nécessité d'organiser la cohérence du système. Individualiser, ne veut pas dire construire des parcours indépendamment les uns des autres. On comprend bien en effet qu'un organisme de formation, tel qu'un CFA, ne pourrait fonctionner dans l'adaptabilité totale voire l'improvisation permanente, ne serait-ce que pour des raisons de gestion matérielle et du personnel. Mais au-delà de cette évidente constatation, il s'agit également de ne pas ignorer que « le fait de laisser la main à l'individu n'est pas sans poser de problèmes, quand on connaît la difficulté à se projeter »<sup>59</sup>. A ce point de notre raisonnement un bref détour par quelques notions de psychologie peut peut-être nous éclairer.

### 5-2-1 Un pré-requis

Si cette capacité à se projeter peut parfois poser problème, on pourrait considérer comme cet auteur que cela provient de la difficulté à « prioriser »<sup>60</sup>, c'est-à-dire à être en mesure de faire, en toute connaissance de cause, un choix éclairé ; ce qui implique une analyse juste de sa situation, de ses besoins, et d'être capable de peser les possibilités

---

58 Op loc

59 Op cit P.18

60 Op loc

offertes en les hiérarchisant. Il s'agit donc ici, pour pouvoir être acteur de sa formation, de mettre en oeuvre des compétences que, paradoxalement, cette même formation vise à développer. En effet, lorsque l'on a évoqué la visée autonomisante de la formation, on peut penser que la capacité que nous venons de décrire -faire un choix raisonné - entre parfaitement dans cet objectif. En conséquence, on se retrouve avec une organisation de formation qui nécessite que les formés aient déjà acquis, au moins en partie, une des compétences qu'elle cherche à développer. Premier paradoxe.

### 5-2-2 La dissonance cognitive

La notion de dissonance cognitive peut apporter un éclairage intéressant à cette notion de choix fait par le sujet car elle permet de s'intéresser à ce qui les motive. Jean-Pierre Poitou<sup>61</sup> reprenant la théorie développée par Festinger, présente sous le terme « cognitions » : «... toute connaissance, opinion, croyance, relative au milieu, à soi-même ou à sa propre conduite». Ce que nous pouvons déjà comprendre c'est le caractère totalement subjectif de ces croyances évoquées. Mais l'auteur va plus loin en introduisant la notion de dissonance cognitive, présentée comme existence simultanée, chez quelqu'un, de deux cognitions pertinentes l'une avec l'autre mais dissonantes, c'est-à-dire ne découlant pas l'une de l'autre. L'être humain, selon Festinger toujours, ne supporte pas cette dissonance et donc va chercher à la réduire, par différentes actions allant de la réduction à l'évitement. Cette vision du choix humain, empreinte d'un certain déterminisme, n'est pas sans questionner le principe de l'individualisation dans la formation, car nous avons vu la grande place laissée, en théorie, au choix du formé. Mais alors comment faire en sorte que l'acteur fasse bien pour lui les bons choix ? Et au-delà même, quels sont les critères de jugement d'un « bon choix », si celui-ci est parfaitement subjectif ? Comment un organisme de formation peut-il concilier une exigence, former des personnes, avec l'idée secondaire certes - mais sans doute bien réelle - de prouver son efficacité à le faire, et une

---

61 In Poitou Jean-Pierre, *La dissonance cognitive*, Paris, Armand-Colin, Collection U, 1974, p 10.

autre : laisser chaque formé libre du choix de son chemin en formation, de ses objectifs même ? Autre paradoxe.

### 5-2-3 Le projet professionnel

Une réponse se trouve peut-être à creuser du côté du projet professionnel. Certes, là encore, le projet peut-être rendu difficile par une dissonance entre « une expérience présente et une expérience passée »<sup>62</sup>. En CFA, les apprentis, sortis du système scolaire dit « classique » s'inscrivent dans une formation professionnelle, qui pourtant intègre une partie en « école » si l'on peut prendre un raccourci un peu rapide motivé par la simple comparaison avec le monde de l'entreprise qui est le deuxième lieu de formation. Il n'est donc pas besoin d'aller beaucoup plus loin pour pouvoir s'imaginer qu'une dissonance « ne plus vouloir être à l'école, travailler » et « devoir être à l'école » existe bel et bien. Nous pourrions nous appuyer sans doute sur les taux de « décrochage » ou rupture de contrats pour preuve. Et cet exemple, un des plus visibles ou compréhensibles de l'extérieur, n'est sans doute effectivement qu'un exemple de ce qui peut poser difficulté dans la capacité à se projeter : comment se projeter en effet dans une formation qui pose parfois en elle-même, de par sa seule existence, des dissonances cognitives pour les sujets ? Plus prosaïquement, comment percevoir et même anticiper l'avenir lorsqu'on est déjà tout occupé à comprendre ou même accepter le présent ? Et pourtant, si le CFA forme de futurs professionnels, il semble difficile de considérer que ce projet s'est arrêté à la porte d'entrée du CFA (ou en amont et aval comme on peut le lire dans le tableau précédemment commenté<sup>63</sup>). Le CFA, au vu des processus naturels évoqués au-dessus, aurait donc un réel rôle à jouer dans l'accompagnement de ces projets. Sans peut-être aller jusqu'à « apporter un projet auquel ils (les apprenants) puissent adhérer »<sup>64</sup>, on pourrait considérer qu'il serait de son intérêt de travailler avec l'apprenti sur ses représentations, de l'aider à réduire les dissonances, d'appréhender son environnement, ses ressources, etc... Il s'agit

---

62 Op cit p.11

63 p. du présent document.

64 Stéphane Diebold, op cit p.19

donc bien effectivement d'être à l'écoute de l'individu pour qu'il trouve sa place en formation individualisée ! Dernier paradoxe.

### 5-3 Importance des pairs et supérieurs hiérarchiques

La notion de « socialisation organisationnelle » appliquée au contexte de la formation individualisée à son intérêt : chercher à faire un individu autonome et capable de vivre et travailler en société nécessite un ajustement de celui-ci avec les organisations. Pour l'apprenti, ajustement à l'entreprise sans aucun doute, mais ajustement au CFA également, puisqu'il doit dans les deux cas en comprendre les valeurs, les comportements ou compétences attendus, pour pouvoir y tenir son rôle. Or la socialisation organisationnelle, c'est selon Louis « le « processus par lequel on enseigne à un individu et par lequel cet individu apprend les ficelles d'un rôle organisationnel ». L'individu, pour nous l'apprenti futur professionnel, va devoir entrer dans ce « processus par lequel une personne apprend les valeurs, normes et comportements requis pour lui permettre de participer comme membre de l'organisation »<sup>65</sup> Le rôle de pairs et des supérieurs hiérarchiques est primordial dans cette socialisation. Celui des pairs, d'abord, avec le partage des expériences et des savoirs, la co-formation, la reconnaissance mutuelle (à l'âge où l'adolescent peut être en opposition aux adultes), car il va favoriser la satisfaction au travail, l'engagement, diminuer le stress et l'intention de partir. Celui des supérieurs hiérarchiques ensuite, car il favorise le développement des connaissances sur l'organisation, le développement durable de la satisfaction et la pérennité de l'engagement entre autres. On voit bien que, dans le cadre d'une formation, ces éléments sont importants, voir décisifs dans une réelle prise en compte de l'individualisation. Il s'agit donc de ne négliger ni le rôle d'adultes faisant lien non seulement vis-à-vis des apprentissages mais de leur organisation, ni celui des pairs, autres apprenants en formation individualisée.

---

<sup>65</sup> Van Maanen J., Socialization to work, in Hanbook of Work, organization and society (p67-130), ed. R.Dubin

#### 5-4 Le parcours de la reconnaissance

Prendre en compte l'individu nécessite, nous l'avons déjà abordé, l'attention à une certaine subjectivité. Nous pouvons peut-être aller au-delà de cette constatation. Revenons quelques instants sur la reconnaissance telle que la définit Honneth<sup>66</sup> : « l'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction ». Nous avons donc bien ici l'idée que, dans la relation aux autres, se construit quelque chose de l'ordre de l'identité, pour peu que ces relations soient ponctuées de réactions jugées positives.

Intéressons-nous, pour aller plus loin, au concept de reconnaissance tel que l'évoque Paul Ricoeur<sup>67</sup>. Il dit : « Je parlerai plutôt d'un parcours de l'identité, commençant avec l'identification de « quelqu'un » (...). C'est sur cette transition entre le « quelque chose » et le « quelqu'un » (...) que se construit la transition du quelqu'un « au soi-même ». et, plus loin, « Etre reconnu, si cela arrive jamais, serait pour chacun recevoir l'assurance plénière de son identité à la faveur de la reconnaissance par autrui de son empire de capacité ». Faisons maintenant le lien entre ses discours et avec ce que cela implique pour notre propos. Si les réactions positives des autres sont essentielles dans la construction de l'identité de l'individu ; si le parcours de la reconnaissance commence par un parcours de l'identité où la reconnaissance par l'autre joue un rôle essentiel par le biais de la reconnaissance des capacités ; et si enfin une des visées de l'individualisation est de prendre en compte les individus, alors la reconnaissance de leurs capacités est essentielle.

Individualiser, c'est donc aussi reconnaître les capacités de chacun.

#### 5-5 Nécessité d'un accompagnement

---

<sup>66</sup> Honneth Axel, *La théorie de la reconnaissance : une esquisse*, Revue du MAUSS n°23, 2002

<sup>67</sup> Ricoeur Paul, *Parcours de la reconnaissance*, Editions Stock, p.382, 2004

Nous venons d'évoquer l'accompagnement. Peut-être est-il alors nécessaire de nous attarder quelques instants sur cette notion. Ayons une fois encore recours à l'étymologie pour se donner une idée du sens du mot accompagnement. A l'origine, accompagner c'est « *prendre quelqu'un comme compagnon* »<sup>68</sup>, puis ce terme appliqué au champ de la loi, de la musique, prendra des sens différents « *s'associer quelqu'un dans la possession de biens ou de droits* », « *faire aller une chose de pair avec un autre* »<sup>68</sup>. On retrouve quoi qu'il en soit toujours l'idée d'une association de deux choses ou personnes. Aujourd'hui le mot est également utilisé dans de nombreux contextes et désigne de nombreux actes ou postures : accompagner quelqu'un, c'est se déplacer avec lui dans un but précis ; ce peut être aussi le guider ou le protéger, une femme accompagnée a un mari ou un ami ; accompagner un mort, c'est lui rendre les honneurs funèbres ; ce peut être aussi aller de pair avec quelque chose (la musique accompagne la danse) ou mettre en valeur (une robe accompagne les mouvements). Mais qu'en est-il du sens du mot accompagnement dans des perspectives plus modernes, liées au contexte économique et social, et dans le cadre précis qui nous intéresse ?

Nous l'avons vu, si l'individualisation implique une mise au centre de l'individu lui-même, la démarche nécessite cependant une présence aidante, organisatrice, compréhensive et autant d'autres adjectifs que nous pourrions ranger sous un terme global « accompagnante ». Dans le cadre d'une formation individualisée, l'accompagnement s'il veut être global doit donc être sur les différents champs que l'individualisation recouvre. Il faudra : accompagner le jeune dans la construction de son parcours professionnel, dans son apprentissage, dans la réduction de la dissonance cognitive, etc... C'est pourquoi on peut penser que ce n'est pas un accompagnement mais **des** accompagnements, ou bien un processus global d'accompagnement (pour ne pas introduire l'idée d'actions séparées et sans lien les unes avec les autres) mené par différents acteurs. Ce qui permet de faire appel à des compétences différentes, à coordonner entre elles. Et implique une supra-organisation accompagnante.

---

<sup>68</sup> Trésor de la langue française, CNRS, Editions Gallimard

## 5-6 Limites à l'individualisation.

Il me semble que les limites à l'individualisation tiennent à sa complexité. Nous voyons qu'il peut être aisé de réduire l'individualisation à une de ces composantes. Or nous l'avons perçu par différents angles, vouloir individualiser c'est accepter de laisser une part importante à l'individu, mais sans croire qu'il est possible de faire l'impasse sur certaines exigences, sous peine d'avoir un système illusoire. Il faut donc être conscient des implications et avoir la volonté et les possibilités matérielles et organisationnelles, par conséquent les moyens financiers. Mais avant même la mise en oeuvre, c'est d'une réelle volonté qu'il doit être question et d'un système piloté et cohérent. Que de perspectives !

Ainsi pour illustrer notre propos, revenons à Didiez Possoz<sup>69</sup>, qui signalait les 4 temps de l'individualisation de la formation comme étant autonomes les uns des autres. Un formateur de CFA n'est pas forcément celui qui va intervenir, si intervention il y a, dans les phases signalées « en amont », « aval » ni même sur tout ce qui peut concerner le « pendant ». Pour un jeune apprenti commençant son année au CFA, la démarche préliminaire d'engagement en formation, matérialisée par la signature du contrat, s'est faite avant son arrivée. Le formateur n'a pas pris part à celle-ci, ni à ce qui précède encore, le choix de l'orientation. Il va donc se préoccuper des situations qu'il va mettre en place, sans forcément faire le lien avec les autres temps. Pourtant il apparaît nécessaire de faire ce lien, si l'on souhaite réellement centrer sur la personne l'acte de formation. Ce lien n'est pas forcément évident à faire pour des raisons qui tiennent aux attentes du poste de formateur, pas toujours clairement définies ou comprises. L'individualisation trouverait donc une limite ici, dans la mesure où elle se cantonnerait à un temps, coupé des autres. La seule possibilité de contourner cet écueil résiderait donc bien dans la cohérence et le travail en commun d'une équipe accompagnante.

---

69      ibid

Une remarque que l'on peut lire<sup>70</sup>, à rapprocher du premier paradoxe évoqué amène une autre idée de limite : « *Une personne contrainte ou trop peu autonome vit l'individualisation encore plus difficilement que le collectif traditionnel* ». La notion de contrainte tout d'abord : un projet mal construit, ou même pas construit du tout avec le principal intéressé, pourrait amener celui-ci à vivre non seulement l'individualisation mais aussi la formation, comme une contrainte ou un isolement. De même ses difficultés personnelles, ou les dissonances cognitives engendrées par la situation pourraient, si elles sont mal accompagnées, produire pas seulement un fonctionnement défectueux, mais même un arrêt de la formation. C'est l'idée d'une même exigence que l'on retrouve, mais la question aussi posée est celle des limites du champ d'actions; jusqu'où aller, ou s'arrête le rôle et la responsabilité d'un organisme de formation, dès lors qu'il veut en compte l'individu dans sa globalité ?

Enfin, Didier Possoz<sup>71</sup> souligne également que la formation individualisée ne doit pas nuire à la socialisation de l'apprenant. En effet, on peut penser que cette démarche mal comprise ou mal accompagnée peut au contraire de son but avoir pour effet d'amener l'individu à s'isoler, à se centrer uniquement sur lui-même. Or la notion de socialisation organisationnelle, nous l'avons vu, semble intéressante, surtout dans le cadre de l'apprentissage en CFA. C'est ici bien la question du rôle joué par l'organisme de formation dans cette dynamique qui se pose. En effet, s'il s'agit bien de permettre à l'apprenti d'acquérir des connaissances (dans quelle mesure, il en sera question dans le chapitre 3), des techniques, des savoirs, il ne s'agit pas que de cela, il s'agit aussi de développer une capacité d'adaptation, par le biais d'une capacité « attitudinale »<sup>72</sup>, mais aussi de poursuivre ce qui l'intéresse, d'assumer ses choix, de se donner les moyens de les réaliser.

---

70 « *L'individualisation* », Document interne du DAFCO, Nancy-Metz, juin 2000 (auteur inconnu), p.3

71 op.loc p.12

72 Delobbe N, Vandenberghe C, *Le travail humain*, PUF, 2000.

## Conclusion

Pour conclure sur cette approche, non exhaustive, du concept d'individualisation, il faut peut-être synthétiser un peu les différents points abordés. Nous ferons remarquer que si vouloir individualiser, c'est prendre en compte l'individu, et que nous en avons évoqué la complexité, c'est peut-être déjà parce que la notion d'individu elle-même est complexe.

Nous l'avons vu à travers l'approche sociologique et historique, c'est une notion mouvante, en perpétuelle évolution liée à celle du contexte socio-économique. Les questions de la personne, de l'identité, de la famille et de la société sont liées, et soulèvent déjà par elles-mêmes un certain nombre d'interrogations, toujours d'actualité pour certaines.

Nous l'avons vu à travers une démarche plus psychologique, l'individu est aussi pris en compte dans son acte de pensée, à travers plus précisément des notions de motivation, de reconnaissance et de dissonance cognitive. Ces dimensions ne sont que quelques exemples. Nous aurions pu également aller du côté de la psychologie différentielle, qui s'intéresse aux différences entre les individus et la variabilité des conduites humaines, ce qui a des implications dans les processus d'apprentissage.

En conséquence, nous avons remarqué que vouloir individualiser, c'est être attentif à tous les champs possibles, construire dans le cadre de la formation un espace évolutif, mais qui doit fixer ses limites dans un océan de choix.

Nous pouvons donc supposer qu'il s'agit d'abord de définir, dans le cadre de contraintes organisationnelles, des points d'ancrage.

Nous garderons aussi en point de référence, qu'individualiser c'est aussi reconnaître l'autre, et reconnaître ses capacités.

L'individualisation ne peut être, nous l'avons vu, un isolement de l'individu, sous peine d'aller à l'encontre de ce qu'il cherche à viser. Il ne doit donc négliger les notions de groupe ou d'apprentissage par les pairs.

En dernier lieu nous rappellerons l'accompagnement à mettre en œuvre, accompagnements multiples, accompagnement global dont les cadres seront induits par les limites fixées à cette individualisation.

Dans le cadre particulier de l'apprentissage, nous pourrions supposer que la volonté d'individualiser serait la conséquence d'une visée plus générale celle, de développer l'autonomie de l'apprenant, lui permettant l'adaptabilité, non seulement au marché du travail, mais à la société en général, à l'heure actuelle en contexte de fort changement. Cette volonté pourrait en effet entraîner, à l'échelle des CFA, des choix particuliers, permettant des parcours différents, mais qui nécessiteraient également une vraie prise en compte des singularités, dans une démarche de projet individuel.

Il est temps maintenant pour avoir la dimension réelle de ce qu'est l'apprentissage, et ce qu'implique une volonté d'individualisation dans ce cadre précis, de chercher à développer la notion de formation par alternance.

## CHAPITRE 4 : LA FORMATION PAR ALTERNANCE

### 1 Approche temporelle

#### 1-1 Origine du concept

Ainsi que nous l'avons évoqué dans le chapitre 1, les notions d'alternance et d'apprentissage sont étroitement liées dans l'histoire de l'enseignement. Cependant on peut considérer ce lien comme relativement tardif dans cette même histoire, puisque nous l'avons vu, l'apprenti est, des siècles durant, resté exclusivement dans le monde du travail par le biais de l'entreprise. Nous l'avons également évoqué, la scolarisation à temps plein, dans l'enseignement technique, coexiste avec une formation par alternance, mais c'est bien, pendant longtemps, le « Tout-Ecole »<sup>73</sup> qui est valorisé. Ce n'est qu'au XIXème siècle que les premières interrogations sur le place de l'apprenti, mais aussi sur les places de l'école et de l'entreprise dans la formation, amènent cette idée d'une complémentarité entre savoirs théoriques et savoirs expérimentiels, et à travers elle, de la répartition du temps entre deux lieux : celui de l'entreprise et celui de l'école ou organisme de formation.

C'est, ainsi que nous l'avons vu, en 1971 que la loi transforme les cours professionnels en CFA. A partir de 1973, l'alternance apparaît aussi dans un autre secteur : celui de l'insertion et de la qualification. Et enfin, à partir de 1985, c'est l'alternance scolaire qui voit le jour, « avec principalement l'instauration des bacs professionnels (décret du 11 mars 1986) »<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Geay André, *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, p.25.

<sup>74</sup> Clénet Jean, *L'ingénierie des formations en alternance*, L'Harmattan, p.122.

## 1-2 Des précurseurs : les Maisons Familiales et Rurales.

Qu'en est-il exactement de l'apparition même du terme « alternance » ? Le terme lui-même est cité, encore aujourd'hui, dans les dictionnaires, essentiellement du point-de-vue de la biologie, de la géologie. C'est donc plutôt sur les prémices de la pédagogie de l'alternance que sur celles de l'alternance en tant que telle qu'il convient de s'interroger. Jean-Claude Gimonet<sup>75</sup> situe la conception de la pédagogie de l'alternance en 1935, dans le Lot-et-Garonne, à partir de la volonté de parents agriculteurs désirant que leur enfant, qui le refuse, continue à aller à l'école. Une réponse est alors inventée : « créer une école qui n'enferme pas les adolescents entre des murs mais leur permettent d'apprendre par les enseignements de l'école, certes, mais aussi par ceux de la vie quotidienne, grâce à une alternance de séjours entre la ferme familiale et le centre scolaire ». C'est donc bien, à l'échelle d'une personne, ce rejet du « Tout-Ecole » déjà évoqué, qui incite un pédagogue à imaginer une alternance de temps et de lieux, à quitter « une pédagogie plane pour une pédagogie dans l'espace et dans le temps »<sup>76</sup>. Cette première alternance, présentée en fait comme une solution consensuelle, amène avec elle une réflexion sur sa mise en place et son exploitation. Les principes en sont définis comme une méthode « fondée sur le respect et la prise en compte de la culture, des savoirs et des valeurs éducatives du milieu de vie, sur la relation entre des espaces-temps différents, sur l'articulation entre la vie et l'école (...) »<sup>77</sup>. Premier lien que l'on peut voir entre individualisation et formation par alternance, qui réside en son origine même : sur quoi reposait la mise en place de l'alternance sinon sur une volonté de permettre à un individu de se former, en prenant en compte sa spécificité, sa position singulière, sa place d'individu.

---

<sup>75</sup> Gimonet Jean-Claude, *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales et Rurales*, L'Harmattan, p. 23.

<sup>76</sup> Gimonet Jean-Claude, op cit, p.20

<sup>77</sup> Op cit p.24

### 1-3 Etat des lieux

L'alternance n'est pas, aujourd'hui, le fonctionnement réservé de l'apprentissage en CFA. En effet, des formations en alternance existent dans les différents champs cités précédemment, l'insertion et la qualification. Il faut remarquer que, si à l'époque du retour au « Tout-Ecole », la formation par apprentissage semblait souffrir d'une certaine dépréciation, le recours aux formations alternées, « à partir de 1974 (et) la montée de la crise économique »<sup>78</sup> semble renforcer cette image. En effet, cela s'opère par une sorte d'effet d'amalgame entre apprentissage et alternance, l'un et l'autre devenant « la voie de rattrapage pour les exclus du système scolaire »<sup>79</sup>. Ceci imprègne encore aujourd'hui le regard sur l'apprentissage, peut-être entretenu par un système scolaire sur le défensive vis-à-vis d'un modèle qui semble de plus en plus convenir aux adolescents.

Les CFA sont « créés par convention avec les régions ou avec l'État et les collectivités locales, les chambres de commerce, de métiers ou d'agriculture, les entreprises et les établissements d'enseignement public ou privé ».<sup>80</sup> On peut y préparer « les diplômes professionnels et technologiques de l'éducation nationale : certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.), brevet d'études professionnelles (B.E.P.), bac professionnel, brevet de technicien supérieur (B.T.S.), licence professionnelle. »<sup>81</sup>. Le BEP, depuis, a subi quelques modifications puisque « A la rentrée 2009, un nouveau BEP dit rénové est entré en vigueur. Une trentaine de spécialités de ce BEP rénové sont créées. Les anciens BEP sont abrogés à compter de la rentrée 2010 à l'exception de quatre »<sup>82</sup>.

---

<sup>78</sup> Geay André, op cit p.27

<sup>79</sup> Ibid

<sup>80</sup> Site du Ministère de l'Education Nationale : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

<sup>81</sup> op loc

<sup>82</sup> Site internet du Ministère de l'Education Nationale.

## 2 Un processus d'enseignement

### 2-1 Le transfert des apprentissages

Nous l'avons évoqué dans le chapitre 1, l'un des objectifs de l'apprentissage aujourd'hui, en tant que système de formation, est notamment de permettre l'adaptabilité du formé dans un monde du travail en perpétuel mouvement. Ainsi, lorsque nous lisons : « A l'aube du XXIème siècle, il est aisé de constater que le monde évolue à une vitesse de plus en plus élevée (...) Que signifie transférer des apprentissages dans ce contexte ? »<sup>83</sup>, nous ne pouvons que pousser plus loin la question : que signifie transférer des apprentissages dans le cadre d'une organisation qui revendique de permettre à celui qu'elle forme d'apprendre à le faire ? En d'autres termes, en quoi l'alternance peut-elle être une réponse à cette visée recherchée de transferts d'apprentissage, comme garant d'une adaptabilité au monde du travail ? Intéressons-nous donc de plus près aux idées défendues par ces auteurs. Selon eux, plusieurs théories ont marqué les pratiques de transfert :

- Le courant behavioriste qui rapproche des situations, en permettant chez celui qui les vit une réponse élaborée à partir d'une situation initiale. Le transfert a donc pour « étape primordiale », « la reconnaissance d'éléments communs »<sup>84</sup>.
- Le courant cognitiviste, qui ajoute à cela la préexistence de connaissances issues « d'apprentissages antérieurs »<sup>85</sup>.
- Le courant constructiviste, qui ajoute la notion « d'assimilation »<sup>86</sup>, permettant à la personne d'intégrer à sa base de connaissances des données issues de situations nouvelles.
- Enfin l'approche contextuelle de la cognition, qui prend en compte « la médiation cognitive dans les relations entre le sujet et son environnement »<sup>87</sup>.

---

<sup>83</sup> Frenay Marianne, Bédard Denis, « Le transfert des apprentissages » in Bourgeois Etienne, Chapelle Gaëtane, *Apprendre et faire apprendre*, PUF, p.123.

<sup>84</sup> op cit p.124

<sup>85</sup> ibid

<sup>86</sup> ibid

<sup>87</sup> ibid

De ces approches, les auteurs tirent des « facteurs » impliqués dans le transfert des apprentissages, lui-même conçu comme « la pierre angulaire de la capacité d'adaptation et du développement personnel, de l'individu confronté à l'évolution constante des milieux dans lesquels il évolue »<sup>88</sup> : « la mise en relation dans un contexte nouveau et inhabituel d'une connaissance acquise précédemment », le fait de « faire appel à l'action », « l'interaction avec des systèmes physiques et sociaux » entre autres.

Tous ces facteurs ne semblent-ils pas faire partie de ce que l'on pourrait tirer de la définition de l'organisation d'un système selon les principes de l'alternance ?

## 2-2 Les formes d'alternance

Mais n'existe-t-il qu'une forme d'alternance ? Pour les définir, Georges Lerbet s'appuie sur un parallèle avec la régulation des systèmes vivants.

Ainsi, il distingue l'alternance-rythme, qu'il rapproche des rythmes naturels humains, tels que le battement de cœur ou la marche. Dans cette alternance, « l'apprentissage risque de demeurer saturé par la répétition rythmée des tâches, sans que les contenus de l'une et de l'autre se marient avec profit dans l'esprit de celui qui les vit »<sup>89</sup>. Il s'agit donc ici d'une succession de situations, ce que nous pouvons rapprocher de ce que Gil Bourgeon appelle « Alternance juxtapositive »<sup>90</sup>.

Puis vient « l'alternance-renversabilité », où la succession des actions permet une progression « vers une plus grande abstraction cognitive »<sup>91</sup> et peut donc être facteur d'amélioration, sans toutefois aller jusqu'à « l'anticipation de changements structuraux de la première en pensant la seconde ». Cela rejoint « l'alternance associative » de Gil Bourgeon.

Enfin, « l'alternance-réversibilité », dans laquelle il est possible de gérer ce qui est vécu « sur le terrain (activités pratiques) et en classe (leur formalisation) en puisant dans un

---

<sup>88</sup> Op cit. p.127

<sup>89</sup> Lerbet Georges, *Bio-cognition, formation et alternance*, l'Harmattan, p. 145-146

<sup>90</sup> Bourgeon Gil, *Socio-pédagogie de l'alternance*, Maurecourt, Mésonance, p.35

<sup>91</sup> Lerbet Georges, op loc

même registre de ressources, au point qu'il (l'individu) les intègre tout naturellement en une seule unité cognitive »<sup>92</sup>. C'est l'alternance copulative de Bourgeon<sup>93</sup>, dite aussi, terme plus fréquemment rencontré, « alternance intégrative »<sup>94</sup>.

Georges Lerbet s'appuie alors sur Jean Piaget, pour développer les points qui justifient, au regard de ces formes d'alternance, « le bien fondé du développement de l'alternance », ce à quoi nous consacrerons une sous-partie

### 2-3 Un processus cognitif

Pour Piaget, il y a nécessité d'un retour sur l'action. Il écrit : « Ce que la conceptualisation fournit à l'action, c'est un renforcement de ses capacités de prévision et d'adaptabilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate ».<sup>95</sup> Et aussi : « En d'autres termes, cet apport consiste en en accroissement du pouvoir de coordination déjà immanent dans l'action, et cela sans que le sujet établisse alors de frontières entre sa pratique (« que faire pour réussir » ?) et le système de ses concepts (« pourquoi les choses se passent-elles ainsi ? »)<sup>96</sup>. De fait, l'adaptabilité toujours au cœur de ce qui est recherché est-elle favorisée par ce qui fait le cœur-même de l'alternance et ce qui avait présidé à sa mise en place : l'aller-retour entre action et conceptualisation, si tant est qu'on élabore comme tel le système alternant. Si l'école dite « classique » fonctionnait sur le modèle « Comprendre-Réussir » en accordant le primat à la compréhension sur l'action, n'est-ce pas au système alternant de permettre ces allers-retours ? Ainsi, comme le rappelle Lerbet « à côté de ce système éducatif classique, l'alternance se développe et se structure »<sup>97</sup>.

---

<sup>92</sup> Lerbet Georges, op cit, p.147.

<sup>93</sup> Op cit p.37

<sup>94</sup> Malglaive G., Alternance et compétences, Les cahiers pédagogiques, n° 320, p.28

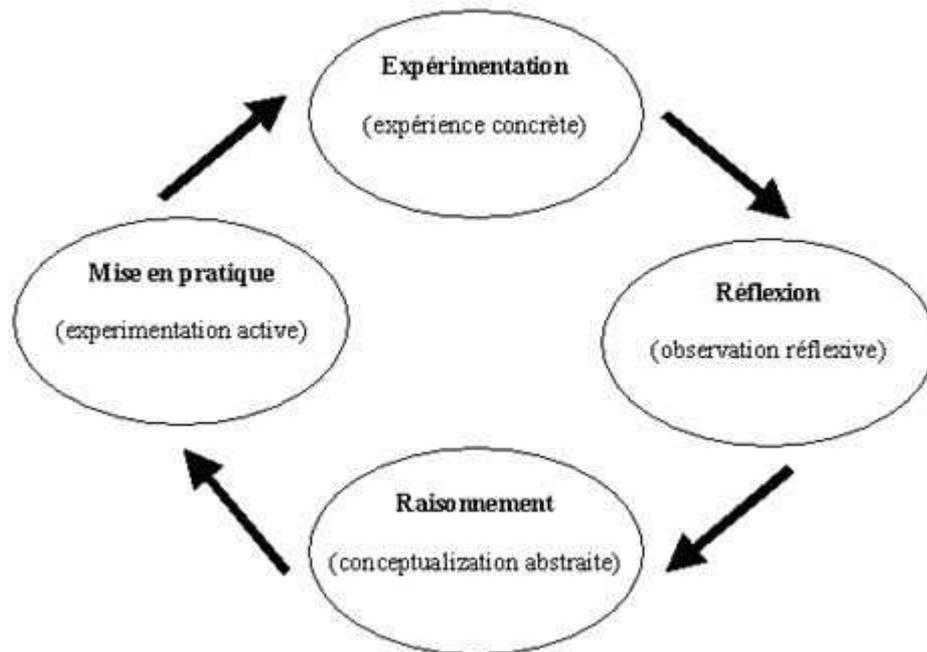
<sup>95</sup> Piaget Jean, *Réussir et comprendre*, PUF, p.234

<sup>96</sup> Op loc

<sup>97</sup> Lerbet Georges, op cit p.154

Conçu en ces termes, le système alternance peut apparaître comme une réponse à ce que Kolb<sup>98</sup> appelle « les différents types d'apprentissage ». Pour lui, toute personne qui est en apprentissage passe par un cycle de quatre phases, qu'il représente ainsi.

Figure 3



Appliqué au modèle de l'alternance en CFA, on peut percevoir que les temps dits « de pratique », qu'ils soient en entreprise ou en « travaux pratiques de CFA », alternent avec des temps en « classe », en d'autres termes pour reprendre ceux de Kolb, les phases d'expérimentation suivent et précèdent des phases de réflexion, de raisonnement et de mise en pratique. Ainsi, le principe même de l'alternance du dispositif de formation ne semble finalement plus qu'une mise en abyme de cette alternance nécessaire des temps.

Nous ferons ici un deuxième lien avec une formation individualisée, remarquant alors qu'une formation alternante porte de façon intrinsèque la possibilité pour chaque individu

<sup>98</sup> Kolb, D.A. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

de fonctionner, en ce sens qu'elle offre l'éventail de toutes les possibilités, adaptées à chaque « type d'apprentissage ».

## 2-4 Une stratégie

Comment alors concevoir le dispositif alternant, quand on est confronté à ce que Lerbet nomme « le paradoxe de l'apprenti »<sup>99</sup> : éviter le « dressage » en accordant sa place au « pensé » alors même que ce qui est jugé est bien le résultat de « l'agi », c'est-à-dire le produit. Pour l'auteur, la formation doit prendre en compte ce paradoxe, et il définit alors l'alternance comme « une formation à temps plein et à scolarité partielle »<sup>100</sup>. Cela signifie que « c'est l'activité d'apprentissage qui est cognitivement à repérer dans des situations particulières et variées ».<sup>101</sup> Ainsi donc, l'alternance de l'apprenti entre CFA et entreprise semble en effet répondre à ce premier impératif. L'enjeu qui se joue est donc bien de permettre à l'individu de « développer le minimum de lucidité pour pouvoir tirer profit de (ses) expériences ». Dès lors, l'organisation doit, tel que décrit par Piaget, « associer dans un jeu complexe des séquences ou R-C et C-R<sup>102</sup> ne sont ni disjointes ni exclusives mais « mariées » et cognitivement intégrées avec plus de fécondité, (...) que si l'on faisait l'économie de la complexité ». Il restera à se demander comment se développe cette articulation en CFA, et si elle fait l'objet d'une réflexion spécifique.

## 3 L'alternance en CFA.

Alternance de temps, et de lieux, c'était le cas à l'origine, et c'est toujours le principe que l'on retrouve actuellement dans les CFA. Ces alternances peuvent être variables mais sont toujours composées d'un temps en entreprise et d'un temps en organisme de formation. Comment cette alternance peut-elle être exploitée, nous en

---

<sup>99</sup> Op cit p.158

<sup>100</sup> Op cit. p.159

<sup>101</sup> Op loc

<sup>102</sup> R-C : Réussir-Comprendre, C-R : Comprendre-Réussir.

reparlerons, mais d'abord, comme est-elle conçue selon les principes que nous venons d'énoncer ?

### 3-1 Ingénierie de l'alternance ...

Une telle volonté, et c'est bien ce qui est apparu très rapidement dans les Maisons Familiales et Rurales, de prendre en compte l'alternance, non seulement dans ce qu'elle impose de répartition de temps et lieux, mais de ce qu'elle porte en elle, nécessite un travail sur l'ingénierie pédagogique. Nous évoquerons donc ici le schéma d'André Geay<sup>103</sup>, qui met en parallèle les dimensions de l'alternance et son ingénierie, conçue comme l'ensemble des capacités permettant de « concevoir, construire et conduire des systèmes de formation en alternance qui prennent en compte la complexité engendrée par la variété des acteurs et des organisations en présence dans un même environnement ».<sup>104</sup>

Figure 4

<i>Une ingénierie de la formation en alternance</i>	
<b>Dimensions de l'alternance</b>	<b>Ingénierie de l'alternance</b>
<b>Niveau institutionnel</b>	
• partenariat Ecole-Entreprise	- un projet de formation - compétences
• co-responsabilité à parité d'estime	- un référentiel entreprise contractualisé
<b>Niveau didactique</b>	
• démarche inversée partant du métier	- une stratégie de formation alternée
• concertation interdisciplinaire	- une équipe pédagogique
<b>Niveau pédagogique</b>	
• pédagogie de partage de savoir	- une exploitation de l'expérience
• rôle de maître d'apprentissage-tuteur	- un suivi en double tutorat
<b>Niveau personnel</b>	
• apprentissage par production de savoir	- un travail de recherche en alternance
• gestion du temps en autonomie	- un travail personnel en autoformation

<sup>103</sup> Geay André, op cit p.57

<sup>104</sup> Op cit p.56

Ainsi que nous le lisons dans le tableau, l'ingénierie s'articule autour de quatre niveaux : institutionnel, didactique, pédagogique et personnel. Cela nous semble pouvoir être croisé avec les trois niveaux définis par Jean Clénet<sup>105</sup>, autour desquels, selon lui, s'organisant les actions situées dans l'alternanc : Macro, Méso et Micro, dans un mouvement de centration sur l'acteur de formation. Il définit ainsi le niveau Macro comme le niveau « socio-historique », le niveau Méso comme « organisationnel » et le niveau Micro comme celui de l'alternant.

Ainsi, à un niveau Macro : nous aurions ce qui ne figure pas dans le tableau d'André Geay, et qui pourtant est, nous l'avons vu, le tout premier cercle d'intégration de l'apprentissage, l'appartenance à la société et au monde du travail.

Au niveau Méso, nous retrouverions ce qu'André Geay définit comme niveaux institutionnels, didactiques et pédagogiques.

Et enfin le niveau Micro, celui de l'individu lui-même, et de ce que la formation lui apporte, cherche à lui apporter, ou de ce qu'il en retire.

A travers cette première approche de l'alternance, vu d'un point-de-vue systémique, ce qui saute aux yeux, c'est bien en effet la centration du système sur l'individu. Il est en effet le point névralgique, sans lui, rien qui ne tienne ou n'existe, et n'est-ce pas le propre de l'individualisation ?

### 3-2 Didactique de l'alternance.

Nous avons déjà, à travers notre questionnement sur les processus cognitifs et les types d'apprentissage, interrogé en partie le niveau dit « personnel ». Nous reviendrons ultérieurement sur la dimension pédagogique. Un arrêt sur le niveau didactique nous semble cependant ici important, mais toujours dans l'idée du lien qui peut être fait entre chacun. Selon Geay, « il n'y a apprentissage que si le savoir prend sens pour lui (l'apprenant) dans son expérience »<sup>106</sup>. Ainsi, toujours en lien avec ce que nous avons

---

<sup>105</sup> Clénet Jean, op cit, p.115 ;

<sup>106</sup> Geay André,op cit p.63

évoqué plus haut, c'est la spécificité de l'alternance – ou une des spécificités – que de prendre en compte « l'expérience de l'apprenant en tant qu'expérience d'apprentissage »<sup>107</sup>. Or n'y-a-t-il pas d'expérience que personnelle ? Qui peut prétendre avoir vécu une expérience en tout point identique à une autre ? En effet, des expériences, si on les réduit à des situations, peuvent être assimilables. Mais il est évident que ce qui fait l'expérience n'est pas la situation en elle-même mais bien ce que l'individu en comprend, en perçoit, en retire. Ce qui fait l'expérience, c'est donc bien l'individu lui-même. Donc, vouloir se baser sur l'expérience n'est rien d'autre, là encore, que prendre l'individu comme centre. Lien encore prédominant entre formations alternées et individualisées.

La répercussion didactique de cette démarche est, selon l'auteur, de privilégier une « approche inductive et expérientielle »<sup>108</sup>. Cette approche est conçue comme « à l'envers par rapport au modèle de la transmission de la pédagogie traditionnelle »<sup>109</sup>. Elle consiste donc, dans la visée d'efficacité précédemment décrite, à s'appuyer sur l'expérience pour l'analyser, la discuter, et pouvoir aller vers la compréhension, l'abstraction. Ajoutons à cela la dimension de la complexité des situations rencontrées, ce qui est le propre de la réalité. Ces situations apparaissent alors comme « des espaces d'expériences variées »<sup>110</sup>, dont chaque apprenant pourra tirer partie. Nous retrouvons également cette idée de la complexité, dans le dispositif alternant lui-même, dans la référence à l'étymologie : « L'alternance est marquée par l'ALTER, la confrontation à la différence et à la nouveauté »<sup>111</sup>.

Ce qui nous amène maintenant à une notion importante et qui occupe une place majeur dans la réflexion sur l'alternance : la réflexivité sur l'action.

---

<sup>107</sup> Op loc.

<sup>108</sup> Op cit p.64

<sup>109</sup> Op cit p.65

<sup>110</sup> Op cit.p.101

<sup>111</sup> Petit Lucie, « Fonction structurante de la discontinuité de l'alternance », Education Permanente n° 172, p.91

### 3-3 Réflexivité

Nous aborderons cette notion de réflexivité par celle de l'alternance dialogique présentée par Noel Denoyel.<sup>112</sup> Ainsi l'auteur évoque le « processus d'alternance entre les temps formels et les temps expérientiels »<sup>113</sup> et la responsabilité de l'organisation apprenante dans la « mise en dialogue » de ces temps. La mise en dialogue est alors conçue comme ce qui permet le lien, et prend en compte la complexité précédemment abordée. Si l'on veut que pour l'apprenant, il y ait cohésion, c'est-à-dire que la formation alternante soit bien une formation « intégrative » et non seulement « juxtapositive », cela impose qu' « un dialogue entre les discontinuités des activités organise une continuité formative »<sup>114</sup>. Comment alors organiser ce dialogue ? Cela passe par l'interrogation de l'expérience, et donc par « le retour réflexif ». Avant de nous intéresser à ce que devra mettre en œuvre l'organisation elle-même, arrêtons-nous sur cette notion. Le Trésor de la langue française<sup>115</sup> indique :

« La réflexivité, c'est la réflexion spontanée se prenant elle-même pour objet et se thématissant sur un plan spéculatif, scientifique, en élaborant des critères épistémologiques d'ordre rationnel (H. DUMÉRY, *La Foi n'est pas un cri*, 1959, p. 247 ds FOULQ.-ST-JEAN 1962) ».

Ainsi donc, faire preuve de réflexivité, c'est, selon l'étymologie-même du mot, être capable de « réfléchir » au sens d'une image réfléchie, et d'appliquer à l'objet de sa réflexion une démarche scientifique. La formation, si elle est conçue comme alternante, si elle veut organiser le dialogue entre les lieux et les temps doit permettre ce « réfléchissement », c'est-à-dire ce retour sur l'action. Le CFA serait donc le lieu où, par la pratique réflexive, l'apprenti sera à même de revenir sur son expérience, sur un vécu. Ainsi nous pouvons situer dans la boucle de Kolb précédemment citée, la place du CFA entre le départ et le retour en entreprise, comme le lieu du « raisonnement et de la réflexion ». A ceci près qu'en CFA, l'apprenant va également vivre la construction de savoirs expérientiels, car il participe à des Travaux Pratiques, peut participer à des projets, etc. De

<sup>112</sup> Denoyel Noel, « L'alternance structurée comme un dialogue, Pour une alternance dialogique », *Education permanente* n°163, P.81-86

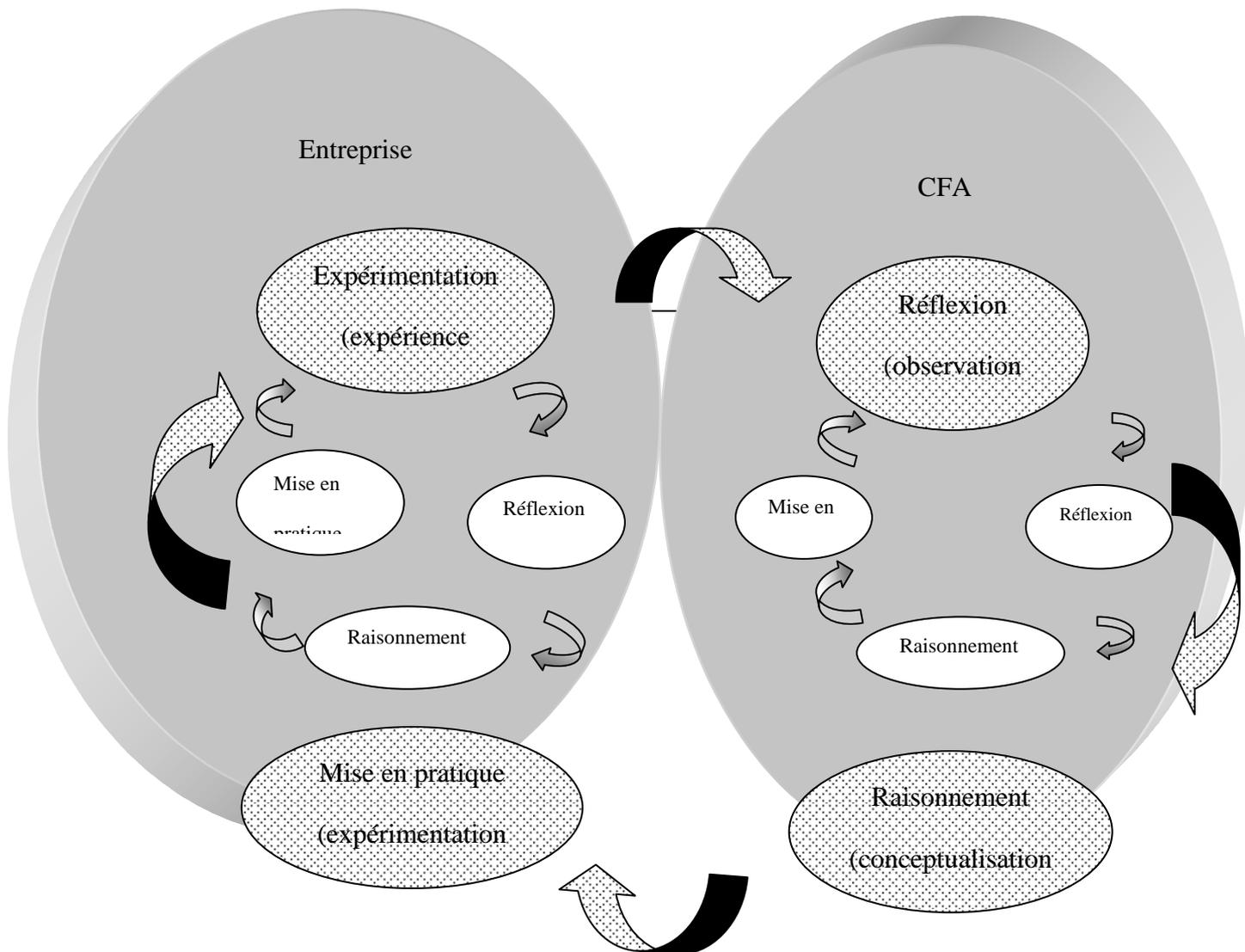
<sup>113</sup> Op cit. p.81

<sup>114</sup> ibid

<sup>115</sup> Site internet Trésor de la langue française informatisé.

la même manière, on ne peut prétendre que l'entreprise n'est pas le lieu de la réflexion, compris dans tous ses sens. Il y aurait donc inclusion d'une « boucle » dans la « boucle » que l'on pourrait schématiser ainsi, toujours sur la même base, en y intégrant les lieux.

Figure 5



Il s'agit donc d'un dialogue interne et externe qui doit avoir lieu. Par « interne » nous entendons sur le lieu de formation. Par « externe » entre le CFA et l'entreprise. Double

responsabilité donc que celle du CFA, quand il doit être le garant de la cohésion par le bon fonctionnement des deux « boucles ». C'est donc à la fois un retour sur l'action différée par le délai même de l'alternance entre CFA et entreprise, et un retour sur l'action dans une temporalité plus réduite, qui doivent s'opérer.

### 3-4 Accompagnement ou tutorat.

Que devra mettre en œuvre l'organisme de formation pour permettre ce retour réflexif ? Toujours selon Noël Denoyel, le « dialogue tutorial (...) archétype de l'accompagnement est central dans une formation par alternance »<sup>116</sup>. Dans le cadre de l'alternance en CFA, André Geay pointe une « double-tutorat »<sup>117</sup> : celui qui doit être réalisé par le maître d'apprentissage à qui « il faut surtout (lui) permettre d'explicitier ce qu'il sait pour lui transmettre »<sup>118</sup> ; et celui de l'« enseignant » à qui il appartiendra d'accompagner l'apprenti à travers « un suivi individualisé (de l'apprenti) jusque dans l'entreprise pour permettre la rencontre de l'autre tuteur »<sup>119</sup>. Ainsi il semble qu'il soit plus particulièrement du rôle du CFA, et de façon plus précise du formateur - puisque c'est ainsi que l'auteur nomme les enseignants de CFA, et la dénomination habituellement retenue – d'aller à la rencontre de l'entreprise, d'être en quelque sorte le catalyseur du dialogue entre les deux. Noël Denoyel met en avant une pédagogie du dialogue, et montre comment, par un jeu de questionnement, de plan d'étude proposé à l'apprenti, le formateur permet de soutenir le dialogue apprenti-Maître d'apprentissage, hors du CFA, dans l'entreprise. Nous trouvons ainsi une autre dimension à ce dialogue : dialogue avec l'apprenant à qui il va permettre d'accéder au retour réflexif, dialogue tutorial qui a la même visée mais qui intervient plutôt dans la création d'un contexte propice et d'une meilleure connaissance de l'apprenant.

Il faut noter ici le thème important du « suivi individualisé » de la précédente citation : individualiser la formation c'est aussi individualiser

---

<sup>116</sup> Op cit, p.82

<sup>117</sup> André Geay, op cit. p.73

<sup>118</sup> ibid

<sup>119</sup> Op cit, p.74

l'accompagnement, et cela passe par des rencontres avec le maître d'apprentissage. Cette visée est certes dialogique mais permet également au formateur d'élaborer la contractualisation « du plan de formation »<sup>120</sup>, d'« élaborer la stratégie, pour mettre en œuvre le travail de recherche par alternance »<sup>121</sup>.

### 3-5 Un partenariat

On ne peut néanmoins concevoir l'établissement de la relation dialogique comme à sens unique, relevant seulement de la responsabilité du CFA ou de ses représentants. C'est pourquoi nous arrivons assez naturellement à la notion de partenariat pour faire le lien ici aussi avec le « niveau institutionnel » abordé dans le précédent tableau de A.Geay<sup>122</sup>. Le partenariat, est défini par le colloque INRP de 1993 « comme étant « "le minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un programme reconnu commun"<sup>123</sup>. Corinne Mérini en rappelle l'étymologie : partenaire vient de "parcuner", "part", "parcener", termes qui renvoient aux notions de propriétaire indivis, de co-partageant. » ce à quoi elle ajoute : « Dans l'indivision, la propriété n'est pas nécessairement partagée à parts égales (...).Il faut donc parler d'équité (et non d'égalité), mais aussi de parité. Autrement dit, les décisions sont prises dans un rapport d'égalité, la parole de l'un valant la parole de l'autre, indépendamment de la quantité de biens apportée par l'un ou par l'autre »<sup>124</sup>. Ainsi, ce qui est à construire dans un partenariat entre entreprise et CFA, c'est un rapport d'égalité entre les partenaires, André Geay disant « à parité d'estime »<sup>125</sup> où « chacun accepte l'autre comme il est »<sup>126</sup>. Accepter l'autre, c'est d'abord le connaître, ce qui semble aller dans le sens de l'accompagnement tel que nous l'avons évoqué. Le formateur connaît également l'entreprise, le maître d'apprentissage, grâce à l'accompagnement qu'il fait de son apprenti, et c'est ce qui garantit un bon fonctionnement

---

<sup>120</sup> ibid

<sup>121</sup> ibid

<sup>122</sup> Voir tableau p. du présent mémoire

<sup>123</sup> Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993. Paris, INRP, pp. 43-55.

<sup>124</sup> Mérini Corinne, « *Le partenariat ; histoire et essai de définition* », Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001

<sup>125</sup> Geay André, op cit, p.59

<sup>126</sup> ibid

du partenariat, et une véritable construction commune du parcours d'apprentissage de l'apprenant, puisque « cette progression est bien évidemment négociée et contractualisée avec les Maîtres d'apprentissage »<sup>127</sup>. Un avertissement est cependant apporté par Clénet : le « grand projet commun »,<sup>128</sup> ici la visée formative de l'apprenti n'est pas garant du bon fonctionnement du partenariat. Il serait selon lui plus bénéfique que chaque logique interne, celle de l'entreprise et celle de l'organisme de formation, coexistent et soient acceptées plutôt que de construire un objet «hybride » qui finalement, ne correspondrait à aucun. Ainsi, il dit : « ce qui fonde sa relative performance (d'une organisation partenariale), c'est la capacité des acteurs à s'écouter, se respecter (y compris dans les logiques contradictoires) et surtout à penser la formation au regard et dans l'intérêt des jeunes ou adultes concernés en les y associant »<sup>129</sup>. Les logiques contradictoires on le sait, peuvent en effet être celle de l'entreprise et du CFA. Logique en partie économiques, logiques productives qu'il est important de reconnaître. Celui qui est membre à part entière de ce partenariat, c'est bien l'apprenti, en tant que principal concerné, et il devrait y être associé de la même manière que les autres partenaires. Cela veut donc dire, également « à parité d'estime », en connaissance de sa logique. Chacun doit chercher à connaître l'apprenti, le reconnaître, en tant que membre à part entière du partenariat.

Autre lien que nous établirons ici pour clore ce paragraphe entre nos notions d'individualisation et d'alternance : être en formation alternée, c'est être en formation dialogique, qui seule permettra un réel lien. Et en formation partenariale dont l'apprenti, à l'instar du CFA et de l'entreprise, est membre à part entière. Il est donc nécessaire que l'accompagnement opéré par l'organisme de formation vise à la connaissance du contexte de l'individu, comme élément nécessaire à la pratique de la réflexivité, mais aussi dans le but de le connaître, lui, d'accepter sa place de partenaire.

Mais qu'est-il à reconnaître chez l'apprenti ? Quel lien entre ce qu'il y a à reconnaître et ce qui est à construire ?

---

<sup>127</sup> Geay André, op cit ; p.130

<sup>128</sup> Clénet Jean, op cit p.143

<sup>129</sup> ibid

#### 4 Savoirs et compétences.

Nous ferons donc ici le lien avec la « dimension personnelle » de l'ingénierie de la formation en alternance telle que décrite par Jean Clénet, quatrième et dernier niveau sur lequel nous revenons, en nous posant la question : si « le grand projet commun »<sup>130</sup> ne suffit pas au bon fonctionnement du partenariat, il doit pourtant bien exister : quel projet mener sans objectif visé, même en laissant toute la part qui revient à l'incertitude ? Nous évoquerons donc à présent une notion essentielle à la formation par l'apprentissage, en alternance : celle des compétences.

##### 4-1 La question des compétences

Nous avons évoqué plus haut le problème du transfert des apprentissages, mais, nous l'avons vu, dans le cadre d'une formation telle que celle qui est menée en CFA, il ne peut s'agir d'un transfert de savoirs uniquement. N'oublions pas en effet que les apprentis, inscrits dans une formation qualifiante certes, sont de futurs professionnels, c'est bien leur métier qu'ils apprennent au CFA et en entreprise, c'est pourquoi : « Si la notion de compétences prend une telle importance aujourd'hui, c'est notamment parce qu'elle tend de plus en plus à se substituer à celle de qualification »<sup>131</sup>. Dans le contexte actuel que nous avons déjà évoqué, et dans laquelle la formation professionnelle et tout au long de la vie cherche à donner aux individus les meilleures clés pour s'en sortir, « l'heure est davantage à des capacités générales permettant de gérer globalement une situation »<sup>132</sup>. Ainsi pourrait-on définir le « grand projet commun ». Mais qu'entend-on par « compétences » ? L'auteur définit la compétence comme « un « savoir-agir » reconnu : on ne se déclare pas soi-même compétent »<sup>133</sup>. Cela peut se passer à différents niveaux : nous nous baserons sur la « combinaison »<sup>134</sup> retenue par cet auteur. Il

---

<sup>130</sup> Cf note 55 du présent mémoire

<sup>131</sup> Wittorski Richard, « De la fabrication des compétences », Education Permanente n°135, p.57

<sup>132</sup> op cit p.58.

<sup>133</sup> Op cit p.59

<sup>134</sup> Op cit p.60

croit en effet cinq composantes et trois niveaux, que nous avons déjà évoqué chez Clénet (micro, méso, macro) :

- La composante cognitive, plutôt donc au niveau micro, regroupe les représentations cognitives, les schémas et théories implicites et « les représentations que l'acteur se fait de la situation dans laquelle il se trouve »<sup>135</sup>.
- La composante affective, influencée par les niveaux micro et méso, qui fait référence à l'image de soi, l'investissement affectif dans l'action, et l'engagement (ou motivation).
- La composante sociale, aux niveaux méso et macro, qui allie la reconnaissance effective et la reconnaissance à venir.
- La composante culturelle, aux niveaux méso et avec une influence du macro sur le micro, qui est « la façon dont la dimension culturelle de l'organisation se situe. L'individu ou le groupe auteur de la compétence va imprimer certaines formes aux compétences produites »<sup>136</sup>.
- La composante praxéologique, qui est le niveau visible de la compétence, soit le produit fini.

La compétence, on le voit dans cette vision systémique est donc quelque chose qui ne peut être compris que comme individuel, singulier. On ne peut faire acquérir des compétences à quelqu'un puisque cette acquisition dépend en grande partie de lui et de son « agir ».

Ainsi, l'organisme de formation a à offrir à l'apprenti les moyens de développer ses compétences et les lui reconnaître. C'est pourquoi il semble en effet préférable, comme chez cet auteur, de parler de développement des compétences, non sans remarquer au passage la complexité de l'accompagnement qui permettra de prendre en compte ces cinq composantes.

Si le transfert des compétences n'est pas chose possible, il est intéressant de s'arrêter sur les définitions de l'auteur des termes « savoirs », « connaissances », « capacités » et « professionnalité ». Les savoirs sont définis comme « énoncé(s) communicables(s)

---

<sup>135</sup> *ibid*

<sup>136</sup> *Op cit p.61*

socialement validés »<sup>137</sup>. Si ce que cherche à faire le CFA, c'est ne pas être une école au sens traditionnel du terme, c'est donc bien de ce schéma d'action qu'il cherche à sortir.

Les connaissances sont le « résultat du processus d'intériorisation et d'intégration par l'individu des savoirs qui lui sont transmis »<sup>138</sup>. Là encore, qui peut prétendre pouvoir influencer sur le processus ? Les capacités sont « des compétences décontextualisées » ou « potentialités d'actions acquises non investies dans l'action »<sup>139</sup>. C'est bien de ce point-de-vue que le CFA, en tant qu'organisation apprenante, peut intervenir : à travers la réflexion sur l'action évoquée au préalable, elle entraîne l'apprenti vers une réflexivité qui est le garant d'un processus de développement des compétences.

A quoi vise ce développement sinon à la professionnalité « compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci » ?

La formation est donc bien professionnalisante plutôt que qualifiante. Pour terminer nous soulignerons que les formes d'organisation par Wigottski, en lien avec la logique retenue de « réflexion et de l'action, pour et sur l'action »<sup>140</sup> montrent qu'il est nécessaire qu'il y ait « une activité de reconnaissance par l'organisation des acquis des salariés ». Ainsi nous faisons le lien avec la nécessaire reconnaissance, dans le cadre d'une formation individualisée, des acquis, c'est-à-dire compétences développées dans le cadre de l'entreprise, en faisant remarquer que cela n'est pas l'apanage de la formation individualisée mais aussi de la formation par alternance.

#### 4-2 Alternance et altérance

Devenir un professionnel est sans conteste ce qui se joue dans le cadre de la formation par apprentissage. Mais est-ce tout ce qui se joue ? Est-ce seulement d'une construction de compétences dont il s'agit, ou plutôt ces compétences n'ont-elles qu'une visée professionnelle ? En d'autres termes, n'est-ce pas l'individu qui se construit, et qui

---

<sup>137</sup> op cit p.61

<sup>138</sup> ibid

<sup>139</sup> ibid

<sup>140</sup> op cit p.64

construit une part de ce qui fait de lui un individu : le professionnel, mais aussi un citoyen, un adulte.

Pour Lucie Petit, « Une genèse identitaire s'élabore ainsi dans l'alternance cumulée des moments d'inscription et de ruptures que chaque variation de lieu occasionne »<sup>141</sup>. Ainsi ce qui est un des fondements de l'alternance, à savoir la discontinuité de temps et de lieux est aussi ce qui est facteur de construction de l'individu. Michel Develay aborde cette notion sous l'angle de la « forme » quand il dit : « Le pari de l'alternance est de favoriser une formation (une occasion de trouver sa forme, et non une occasion de mettre quelqu'un à la forme) »<sup>142</sup>. En effet, on ne peut concevoir que la visée de la formation en CFA soit de « fabriquer » un modèle de professionnel adaptable à toute entreprise, tout contexte. L'effet escompté est sans doute plutôt de permettre à chacun, selon ses propres capacités, savoirs, connaissances, de développer des compétences qui lui permettront de se construire davantage en tant qu'individu. C'est donc davantage de transformation dont il s'agit. Ainsi, dans le cadre de la formation professionnelle en alternance, « le travail y est conçu comme porteur d'une dimension intrinsèquement formative et transformatrice faisant de l'alternant à la fois un acteur de sa propre construction et un concepteur de l'alternance »<sup>143</sup>. Si l'on reprend dans cette citation l'idée d'un apprenti partenaire à part entière de la formation, c'est aussi de la double dimension professionnelle et personnelle dont il est question. Selon cet auteur, trois facteurs amènent l'individu à la construction de soi :

- Celle de sa « consistance »<sup>144</sup> : à savoir « intégrer des éléments identitaires émanant de deux systèmes et pas toujours compatibles »<sup>145</sup>. Nous avons ici de nouveau une référence à la complexité du système « formation par apprentissage en alternance ».
- Celle de son « appartenance » : l'alternance favorise « l'identification aux individus et aux groupes » et structure « par adaptation aux normes, par personnalisation et

<sup>141</sup> Lucie Petit, « Fonction structurante de la discontinuité de l'alternance », Education Permanente n° 172, p.92

<sup>142</sup> Develay Michel, « Le statut des savoirs dans la pédagogie de l'alternance », p.91, Education Permanente n° 172, p. 20

<sup>143</sup> Zouani- Denoux Souâd., « Formation et construction de soi : de l'alternance à l'altérance », Education Permanente n° 172, p.73

<sup>144</sup> op cit p.71

<sup>145</sup> ibid

différenciation ».

- Enfin celle de « son projet ou son devenir ». Le lien avec la notion de projet individuel de formation, comme facteur de motivation, est ainsi fait, mais aussi dans une vision plus globale d'une formation alliant « passé, présent et futur du formé »<sup>146</sup>.

Après avoir souligné l'importance de la formation expérientielle, qui met l'apprenant au coeur du système de formation, il nous semble pertinent de complétant cette approche par celle de l'Autoformation.

#### 4-3 Alternance et Autoformation

Catherine Clénet définit les pratiques d'autoformation comme consistant à apprendre par soi-même et « s'inscrivant dans une dynamique d'autonomisation, caractérisée par une appropriation de l'apprenant sur son pouvoir de formation, catalysée par son intention d'apprendre »<sup>147</sup>. L'autoformation y est ici envisagée en référence au modèle de Gaston Pineau<sup>148</sup> où le pôle « hétéro » (les autres) est celui du CFA, le pôle « éco » (l'environnement) celui des choses, des situations en entreprise, et le pôle « auto » celui du retour réflexif et de l'autonomisation. Selon l'auteur, c'est le retour sur l'expérience qui peut permettre « l'articulation des ces trois pôles, et la construction d'une problématique personnelle »<sup>149</sup>.

Il s'agit bien alors d'une démarche de développement personnel, et l'accompagnement à mettre en œuvre, visant à « faciliter le dire, l'expliciter, évaluer le déroulement des actions plutôt que le résultat »<sup>150</sup> se doit d'être « protéiforme », visant à « accompagner la personne dans sa singularité et sa globalité »<sup>151</sup>.

---

<sup>146</sup> Op cit p.74

<sup>147</sup> Clénet Catherine, « L'accompagnement de l'autoformation expérientielle », in Bézille Hélène, Courtois Bernadette, *Penser la relation expérience-formation*, Chronique Sociale, p.114

<sup>148</sup> Pineau Gaston, « *L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation* », Education Permanente n°78-79, p.25-39

<sup>149</sup> Clénet Catherine, op cit., p.116

<sup>150</sup> op cit, p. 123

<sup>151</sup> op cit p.116

A noter cependant une nuance importante : il est important de ne pas négliger, tant dans les apports de l'échange collectif en lien avec les outils d'exploitation de l'expérience, que dans l'idée de l'accompagnement, l'impact des autres, les pairs, dans la formation. Cette dimension plus qu'essentielle est peut-être parfois trop négligée : « A se centrer sur la singularité, on risque de s'enliser dans les sables du particulier, de prendre en compte des spécificités insignes »<sup>152</sup> et d'en oublier « l'Universel ».

---

<sup>152</sup> Develay Michel, op cit, p. 18

## Conclusion

L'alternance pourrait être définie comme innée, car comme nous l'avons évoqué, elle définit un fonctionnement cognitif et simplement humain. Son utilisation dans l'éducation et la formation ne représente pas une nouveauté, car elle apparaît maintes fois, comme cela a été le cas dans les Maisons Familiales et Rurales, comme une réponse naturelle à un problème posé. Cependant, les questionnements autour de ce qu'engendre cette alternance, sont, eux, plus récents et exigent encore des réflexions, tant du point-de-vue de la mise en œuvre que d'une exploitation optimale de ses ressources.

L'alternance en CFA nécessite une stratégie et des choix. L'alternance de temps et de lieux est bien de mise, mais la question qui semble se poser est aussi celle de l'ingénierie à mettre en place, aux différents niveaux organisationnels. La prise en compte de l'expérience dans le processus, pour aller vers une véritable reconnaissance des acquis et des compétences, grâce à une réflexivité en apprentissage, tels semblent les piliers de l'édifice global que serait l'apprentissage par alternance au sein des CFA.

Mais cette alternance, nous l'avons vu, n'est pas seulement la construction de compétences professionnelles, elle est aussi celle d'un apprentissage plus général, où c'est une identité professionnelle et personnelle qui se construit, à travers des notions moins « palpables » ou quantifiables, telles que la consistance, l'appartenance ou le projet.

Enfin n'oublions pas que la pédagogie de l'alternance, bien qu'elle soit avant tout à visée qualifiante, n'est pas une question de formation disciplinaire, de transmission, mais le développement de l'autonomie, de l'acquisition de compétences, renvoyant plutôt les formateurs à une fonction d'accompagnement.

## Conclusion de la partie 1

Nous avons donc rappelé, à travers une perspective historique ce qui a présidé à la mise en œuvre de l'apprentissage, et ce qui a influé, au cours des temps sur son existence. Nous avons ainsi pu nous rendre compte que, système interface entre le monde de l'éducation et celui de l'entreprise, il est plus que jamais soumis aux aléas de ceux-ci. La perspective actuelle est bien, en effet, dans une société où le monde du travail est sujet à une instabilité économique importante, de donner à chaque « formé » des clefs pour être adaptable, employable mais aussi autonome.

Les liens entre individualisation et apprentissage par alternance ne sont donc pas limités à des pratiques particulières que l'on voudrait mettre en œuvre en organismes de formation, mais apparaissent beaucoup plus globaux.

En effet, nous avons rappelé, à travers le récit de la naissance de l'alternance en Maisons Familiales et Rurales, que, dans son origine même, il s'agissait de prendre en compte un individu. Cet individu est bien resté au fil des temps la raison d'être de la formation, puisqu'elle est toujours impulsée par le contrat d'apprentissage, qui est comme tout autre contrat de travail, individuel.

Nous avons également dit que concevoir pour chaque individu, c'est aussi concevoir pour tous les individus, et qu'il semblait donc que la formation en CFA offre à chacun la possibilité de fonctionner en étant adaptée à tous les types d'apprentissage.

Nous avons enfin repéré, que si réelle volonté de reconnaissance de l'expérience et de construction des compétences il y a, cela ne peut se concevoir que d'une point-de-vue individuel, jusque dans l'accompagnement.

Nous avons dit enfin que, conçu comme un système partenarial, l'apprentissage par alternance en CFA ne peut que considérer comme partenaire à part entière l'apprenti.

Pour terminer, nous évoquerons la dimension collective de la formation qui est, nous l'avons vu, essentielle. Nous nous demanderons si les organismes de formation,

en recherchant à tout prix l'individualisation, ne mettraient pas de côté cette donnée importante.

## Problématique

### ➤ Retour sur une expérience

D'un côté, un vécu, celui d'une formatrice qui sait que la direction qui doit être suivie, dans un établissement, est bien celle que décident ses supérieurs, tout en ne la comprenant pas toujours. De l'autre, une apprentie chercheuse, vivant elle-même une part importante de son sujet de mémoire, l'alternance, et travaillant sur des concepts qui lui permettent d'éclairer et de questionner ces décisions institutionnelles.

Il s'agit donc maintenant de confronter les éléments que nous avons pu tirer de cette analyse des concepts, ce que nous avons pu en comprendre, avec la réalité du terrain et ce qui est réellement pris en compte dans les organisations apprenantes que sont les CFA.

Mais il faut s'appuyer sur du concret, des données, pas simplement sur une impression, un ressenti ou des présupposés. Et honnêtement, quelle meilleure occasion de pénétrer l'antre du décideur ?

### ➤ Question préalable

Elle était donc formulée ainsi :

*Quels sont les choix institutionnels et les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre pour le cheminement singulier de jeunes en formations alternées ?*

A travers cette question, la problématique posée est d'interroger la manière dont les choix s'opèrent en CFA, et comment ces choix sont portés par une visée globale de l'organisme.

➤ Hypothèse principale et questions qui en découlent

Nous partons donc d'une hypothèse majeure, celle qu'un CFA, actuellement -notre étude conceptuelle et contextuelle tend à la montrer- ne peut qu'être porteur d'une démarche d'individualisation. Il s'agit en effet d'une orientation de la formation professionnelle en général. La place occupée dans les discours, que nous aborderons dans la deuxième partie de ce travail, sera sans doute une indication de la place donnée par ces CFA à la démarche. Mais l'étude de la première partie de cette recherche tend à dire que ce concept d'individualisation est souvent réduit à la mise en place de situations de travail individualisées. Est-ce le cas en CFA ?

Une fois ces volontés et visées générales vis-à-vis de l'individualisation éclairées, c'est la question du lien qui se fait avec les choix et les pratiques, que nous souhaitons mettre en lumière. Cela amène plusieurs questions :

- Quels sont les champs sur lesquels les CFA décident d'intervenir, par leurs pratiques ?
- Où posent-ils la limite de ce qui relève de leur responsabilité ?
- La question de l'accompagnement ou du tutorat vient immédiatement à l'esprit de la formatrice que je suis, mais comment cela peut-il être porté dans les discours, et vécu par les acteurs eux-mêmes ?
- Quelle est d'ailleurs la place laissée, à la volonté de l'individu formé lui-même ?

Dans le contexte de la formation professionnelle, et de celui de l'apprentissage particulièrement, comme c'est le cas en CFA, nous l'avons vu en première partie, des questions spécifiques se posent.

Il peut s'agir, par exemple, de celle du rapport aux autres, notamment dans le cadre des situations de travail collectif. Il pourrait en effet s'agir, pour un CFA formant un professionnel en devenir, d'un axe majeur de travail vis-à-vis de l'individu. Est-ce réellement le cas ?

Autre question autour du projet professionnel du formé : la motivation de l'individu, en lien avec son projet individuel global (et donc son projet de vie), est-elle une dimension suffisamment prise en compte par les CFA ? Il s'agit bien là pourtant d'une piste pour la

prise en compte des singularités d'un individu apprenant tel que l'apprenti.

➤ Autre hypothèse

Une autre hypothèse à vérifier est que dans cette volonté d'individualiser, si elle existe, une attention particulière est accordée à l'alternance. Il s'agit bien d'un fonctionnement tout à fait spécifique et porteur d'une pédagogie à part entière, nous l'avons vu. Si individualiser dans le cadre d'une formation professionnelle qualifiante implique des axes particuliers, il nous semble, à la lumière de ce qui a pu être compris du travail sur le concept de l'alternance, que vouloir individualiser dans le cadre de formations alternées en implique d'autres.

Tout d'abord, la prise en compte de l'alternance, nous l'avons vu, peut amener à des pratiques hétérogènes, selon le niveau de cette prise en compte, et la volonté d'intégration des différents partenaires au dispositif. Ainsi donc, il faudra interroger les responsables sur cette place accordée au partenariat. Nous devons également voir de quelle manière veut être exploitée la dimension de l'alternance appliquée à l'individu.

- A savoir, y-a-t-il conscience que le travail sur la mise à jour des compétences acquises en entreprise, par exemple, souvent présenté comme spécifique à la formation alternée en apprentissage, est également une des pratiques qui relèvent d'une volonté d'individualisation ?
- Aux différentes dimensions<sup>153</sup> et niveaux<sup>154</sup> de l'ingénierie de la formation par alternance que nous avons pu évoquer, comment s'appliquent à la conception du rôle de l'organisme en général et de la volonté de prise en compte de l'individualisation en particulier, définies en amont, les choix qui sont effectués ?

➤ Choix du recueil

C'est bien sûr le chef d'établissement qui donne les grandes orientations de fonctionnement, qui imprime sa marque sur la politique de l'organisation. Cependant les

---

<sup>153</sup> Geay André, L'Ecole de l'alternance, L'Harmattan.

<sup>154</sup> Clénet Jean, L'ingénierie des formations en alternance, L'Harmattan, p.122.

CFA possèdent des postes de « responsables pédagogiques », déclinés en « conseillers », ou « coordinateurs ». Je suppose en les choisissant pour « cibles » de mes entretiens, que je m'éloigne un peu de préoccupation autres qui seraient celles d'un chef d'établissement, à savoir la gestion, y compris financière, nécessité par un organisme tel qu'un CFA. Je suppose aussi que ces responsables ont une plus grande proximité avec ceux qui justifient l'existence même du lieu : les apprentis. Je les choisis donc en Région Centre, conformément à mon choix initial, et au nombre de trois.

Ces hypothèses seront donc confrontées à des réalités de terrain. Mais il s'agit bien évidemment toujours de données de l'ordre du déclaratif, c'est pourquoi, pour une vision plus riche de la complexité que représente un dispositif comme celui d'une CFA, nous croiserons les regards des responsables pédagogiques avec ceux d'un formateur et d'apprentis.

Les deux premiers responsables travaillent dans des CFA du bâtiment de deux départements différentes. Ce type de CFA est financé par le CCCA-BTP (Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics) est un organisme professionnel et paritaire, dirigé à la fois par les fédérations d'employeurs (CAPEB, FFB, FNSCOP, FNTP) et de salariés (CFDT, CFTC, CGC, CGT, CGT-FO).

Le dernier responsable pédagogique appartient quant à lui un CFA de Formation Supérieure, indépendant, sous tutelle pédagogique de l'enseignement Catholique.

PARTIE 2  
A L'EPREUVE DU TERRAIN

## CHAPITRE 5 : LES ENTRETIENS

### 1 Les entretiens « Responsables pédagogiques »

#### 1-1 Types d'entretien

Les entretiens avec les responsables pédagogiques ont été des entretiens semi-directifs, « technique qui s'impose lorsque l'on veut aborder certaines questions, et une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre»<sup>155</sup>. Ces rencontres ont donc eu lieu dans les CFA où travaillent les responsables pédagogiques choisis sur des critères relevant à la fois de la proximité et du réseau, et qui ont eu l'amabilité d'accepter de prendre de leur temps pour recevoir une apprentie chercheuse. Ces entretiens ont duré entre 45 minutes et 1 heure 30 min.

Les questions posées sont donc au nombre de treize, mais certaines ont pu être éludées en fonction des réponses déjà données, ou au contraire enrichies par le jeu des problématiques surgissant.

#### 1-2 Le guide d'entretien et la grille d'analyse.

Je construis donc un guide d'entretien (Annexe 1). A travers celui-ci, je veux d'abord interroger les points précédemment évoqués.

#### 1-2-1 Les questions abordées

✓ Les questions 1 et 2 ...

---

<sup>155</sup> Blanchet Alain, Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Collection sociologie 128, Armand Colin.

- Quels est selon vous le rôle / les rôles du CFA en tant qu'organisme de formation ?
- Quels sont vos axes prioritaires de travail ?

... visent à permettre d'énoncer la « politique » générale de l'établissement et à faire émerger ce qui serait donc conçu comme prioritaire dans l'image qui veut en être véhiculée. Elles permettent de répondre à la question 1 reprise dans les objectifs.

✓ La question 3

- Quelle définition donneriez-vous du terme « individualisation »?

Telle qu'est elle formulée, il s'agit bien d'une définition personnelle. Les responsables pédagogiques construisent des projets ou prennent des décisions, comme tout humain, également à partir des représentations qu'ils ont ; c'est pourquoi s'agissant du concept sans doute porteur de la présente recherche, il semblait nécessaire de la faire présenter.

✓ Avec les questions 4 et 5 :

- Diriez-vous que le CFA dans lequel vous travaillez accorde une grande importance à l'individualisation?
- Pourquoi ?

C'est maintenant donc une confrontation avec une des hypothèses de départ (question 2 des objectifs).

✓ La question 6

- Si oui, quels sont selon vous les dispositifs mis en place relevant de l'individualisation ?

Nous cherchons ici à faire préciser aux interviewés les choix pédagogiques et pratiques qui sont mis en place dans leur établissements, et qui relèvent de leur conception de l'individualisation.

## ✓ La question 7

- Pouvez-vous me donner une liste des personnels qui selon vous, travaille en accompagnement du jeune, de façon globale ?

Cela vise d'une part à aborder la notion d'accompagnement en faisant expliciter ce qu'elle recouvre et de quelle manière elle veut être prise en compte, dans l'établissement ; et d'autre part à voir si le lien se fait spontanément entre « individualisation » et « accompagnement ».

## ✓ La question 8...

- Diriez-vous que les différentes actions de ces personnes relèvent d'une prise en charge individualisée de l'apprenti ?

... tend à faire établir ce lien s'il n'a pas été fait spontanément dans la question précédente, pour en vérifier l'importance.

## ✓ Les questions 9, 10, et 11 ...

- Considérez-vous qu'il est important de tenir compte de l'alternance des jeunes entre l'entreprise et le CFA ?
- 10- Pourquoi ?
- 11-Comment exploitez-vous l'alternance au sein de votre CFA ?

... semblent relativement déconnectées des précédentes, en introduisant la notion d'alternance. Elles visent évidemment à faire dresser un tableau des pratiques pédagogiques visant à sa prise en compte, mais aussi à voir, comme précédemment, si cette prise en compte est mise spontanément en lien avec l'individualisation. Nous vérifions donc ici les hypothèses 3 et 4 des objectifs.

## ✓ Tandis que la question 12 ...

- Pensez-vous que ces actions permettent de mieux individualiser la formation des apprentis ?

... pose clairement l'interrogation dans l'hypothèse où si le lien n'ait pas été fait par les interviewés explicitement.

- ✓ Enfin la question 13 ...
- Avez-vous quelque chose à rajouter ?

... laisse un espace de liberté et, nous le supposons, une occasion de mettre en avant ce qui pourrait être une question qui tiendrait particulièrement à cœur pour nos interviewés.

### 1-2-2La grille d'analyse

Mais il me faut aussi pouvoir exploiter les réponses données de façon organisée, pour tenter d'avoir une photographie un peu « juste » des pratiques relatives à l'établissement d'appartenance de ces responsables. La visée n'est pas, bien entendu, d'avoir un cliché exhaustif de tout ce qui se pratique ou des choix qui président à ces mises en pratique. L'objectif est néanmoins de rapprocher des éléments dégagés grâce à l'étude des concepts, des éléments du terrain, du concret.

C'est pourquoi, à la suite de l'étude conceptuelle et après en avoir échangé avec Mme Lecoq, ma directrice de mémoire, qui dans son DIRS<sup>156</sup>, a utilisé ce type de croisement, je décide d'insérer dans ma grille d'analyse les quatre niveaux précédemment cités d'André Geay<sup>157</sup> (institutionnel, didactique, pédagogique, personnel) et ceux de Jean Clénet (MACRO, MESO, MICRO).

Ce modèle sera donc appliqué à l'échelle du CFA, ce qui donnera la grille suivante, permettant d'y insérer le discours de nos interviewés. Les données seront donc « mélangées » et non classées suivant l'émetteur. En effet, ce n'est pas la vision d'un établissement en particulier que l'on cherche, mais à travers trois exemples – qui n'ont pas de caractère généralisant sur toute la Région Centre - une ébauche de ce qui peut être dit et

---

<sup>156</sup> Lecoq-Sureau Christine, *Fonction d'Accompagnement d'un Centre de Formation d'Apprentis et accompagnement partenarial réflexif*, DIRS, 2009.

<sup>157</sup> cf p.55 du présent mémoire

fait.

Voici donc ce que «donne» la grille d'analyse, qui peut être retrouvée complétée en annexe 3. En rouge, ici, à l'intérieur, l'explication de ce qui est recherché, et ne figurera pas dans le recueil annexé. Un repérage en couleurs différentes est fait dans la grille complétée des propos tenus par les différents responsables, pour plus de lisibilité. En noir, les propos du premier responsable (entretien n°1, « CH »), en rouge nous lisons ce que le deuxième responsable a pu dire (entretien n°2 « P ») et en bleu le dernier responsable ( « R »).

*Grille d'analyse croisant les niveaux de Jean Clénet et André Geay*

MACRO	Sera retenu dans ce cadre précis, la philosophie qu'ils souhaitent l'établissement, notamment dans générale dans le contexte vis-à-vis de l'individualisation.	les grandes orientations données mettre en œuvre et qui sera le la façon dont l'organisme de européen et régional, et en	par les responsables de formation, creuset de leurs choix au sein de formation s'intègre de manière plus particulier dans ce qui est recherché
MESO	<p style="text-align: center;"><u>Niveau Institutionnel</u></p> <p>Sera noté ce qui est décrit concernant le partenariat avec l'entreprise et au sens large du terme, la notion de co-responsabilité et également les choix de l'institution pour elle-même.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau didactique</u></p> <p>Tout ce qui intéresse la démarche inductive, l'interdisciplinarité, la prise en compte de l'alternance et la notion d'équipe.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau pédagogique</u></p> <p>Concerne ce qui est autour de l'accompagnement, du partage des savoirs, et de l'exploitation de l'expérience.</p>
MICRO	Ce que les responsables disent savoirs est visée, quelle	de la place accordée à l'apprenant autonomie laissée, comment	dans leurs choix : quelle production de l'apprenti est-il associé ?

## 2 L'entretien « formateur »

### 2-1 Objectifs

Ainsi que cela a été évoqué auparavant, la formation en alternance peut être définie comme un système, où le partenariat entre les différents acteurs occupe une place prépondérante. L'entreprise, c'est-à-dire le maître d'apprentissage, les formateurs et plus généralement tous les membres de l'équipe de l'organisme de formation, les apprentis enfin - ou d'abord - sont ces différents acteurs. Dans un mémoire « idéal », j'aurais donc rencontré chacun de ces acteurs, afin d'éclairer par le regard des uns les perceptions des autres et les vécus. Mais c'est un fait, la contrainte temporelle et organisationnelle est forte pendant une année de Master 2, et mes choix ont du être limités, même si cela a été porteur de frustration intense.

Pour les raisons déjà évoquées, les responsables pédagogiques ont fait partie de ma « cible » arrêtée, mais une fois ces entretiens réalisés, je trouvais, comme nous le lirons plus loin, des allusions à ces formateurs que j'avais laissés de côté. Faire un entretien supplémentaire était matériellement possible, c'est pourquoi il en a été décidé ainsi. Ce « droit de réponse » étant décidé, il fallait encore choisir le formateur. Je souhaitais d'abord faire appel à un professionnel qui ne se trouve pas dans l'établissement des responsables pédagogiques rencontrés, afin de ne pas induire l'idée d'une comparaison entre un discours prescrit et une réalité divergente. Je pensais tout d'abord choisir une personne en début de carrière, pensant trouver un regard neuf. Puis très judicieusement, ma directrice de mémoire me conseille d'interviewer plutôt, au contraire, un formateur chez qui l'expérience de l'alternance est suffisamment riche pour permettre de mesurer le hiatus entre des objectifs réfléchis, voire idéalement rêvés, en prise avec la réalité. C'est donc ce choix qui est arrêté, dans cet objectif particulier. Il y a une forte conscience qu'un entretien, et un seul, pour un type d'interviewés, ne peut, pas plus que trois d'ailleurs, viser à une exhaustivité des pratiques. Mais dans ce cas plus encore, on accentue l'effet de « vécu personnel ». Le pari est pris cependant qu'une partie de ce vécu est transférable à d'autres.

## 2-1 Le guide d'entretien

Un guide est conçu (cf Annexe 4, suivi de la retranscription en Annexe 5) Le principe de l'entretien reste celui de l'entretien semi-directif. L'entretien dure 35 minutes environ, mené dans les locaux du CFA d'appartenance. Les noms et lieux cités ont été anonymés.

Le guide est composé de 6 questions, il est donc plus court que le guide d'entretien « responsable pédagogique », mais cela part du présupposé que certaines questions peuvent amener un développement plus important.

- ✓ Comme par exemple, la question 1 :
  - Te rappelles-tu de ton entretien d'embauche au CFA ? Peux-tu me dire si tu te souviens de la façon dont a été présenté le poste que tu occupes actuellement ?

Cette question est amenée directement par des éléments qui ressortent des entretiens préalables, ou les responsables pédagogiques abordaient la posture des formateurs. Cela pouvait donc poser la question de la présentation par l'organisme de formation, des postes occupés par les formateurs au moment de leur embauche.

- ✓ La question 2 :
  - Avec le recul, dirais-tu que cela correspond à ce que tu fais aujourd'hui ?

... permet d'entrer de plain-pied dans cette mise en tension entre ce qui est perçu initialement et ce qui est perçu, confronté « au terrain », de cette fameuse posture du formateur.

- ✓ La question 3 :
  - Quelles sont les pratiques dans ton CFA qui selon toi, relèvent de

l'individualisation ?

Il s'agit ici de confronter, non pas des définitions de l'individualisation, mais la perception de pratiques avec ce qui est prescrit ou imaginé.

✓ Les questions 4 et 5 :

- Y-a-t-il des choses que tu aimerais mettre en place en tant que formatrice, et que tu ne peux pas ?
- Quels sont, selon toi, les freins ?

Ces questions visent à voir si, dans la pratique d'un formateur, il peut exister un décalage entre les souhaits et le réalisable, et à faire expliciter ce qui, selon l'acteur même peut constituer des freins si un tel décalage existe.

✓ La question 6 :

- Constates-tu un décalage entre ce que tu as intégré depuis ta formation, concernant l'individualisation, et tes pratiques, ou les pratiques qui ont cours au CFA au quotidien ?

Il s'agit d'une question plus précisément destinée à cette formatrice. Il se trouve en effet qu'elle s'est interrogée, dans un travail de recherche sur les notions d'individualisation et de modularisation, il y a quelques années. Je sais donc que ce travail a nourri une réflexion sur les thèmes qui m'intéresse, et j'oriente donc plus précisément ma question vers cela.

## 2-2 Grille d'analyse de l'entretien

La trame d'analyse reste la même, mais adaptée au point de vue du formateur, ce qui permettra néanmoins une comparaison assez facile entre le point-de-vue des responsables pédagogiques et le siens. Nous reporterons donc dans la grille les éléments suivants (grille complétée portée en Annexe 6). Dans l'analyse, ses propos seront repris sous l'initiale « A ».

Grille d'analyse « Formateur

MACRO	Ce qui est perçu par le formateur de l'établissement », de ses axes d'individualisation, en lien avec	des orientations données par la direction, de la « philosophie de direction, de la « philosophie de prioritaires et de ce qui est attendu les directives européennes et de façon générale de régionales.	de façon générale de régionales.
MESO	<p style="text-align: center;"><u>Niveau Institutionnel</u></p> <p>Sera noté ce qui est décrit de l'implication du formateur concernant le partenariat avec l'entreprise.</p> <p>Sera également noté ce qui est perçu du rôle du formateur au sens large, en lien avec ce qui a été présenté par l'établissement, ou compris par le formateur lui-même.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau didactique</u></p> <p>Tout ce qui intéresse la démarche inductive, l'interdisciplinarité, la prise en compte de l'alternance et la notion d'équipe.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau pédagogique</u></p> <p>Concerne ce qui est autour de l'accompagnement, du partage des savoirs, et de l'exploitation de l'expérience.</p>
MICRO	Ce que le formateur dit de la formation ?	place accordée à l'apprenant dans la formation, comment l'apprenti est-il	ses choix : quelle production de savoirs associée à l'entreprise partenariale de

### 3 Le questionnaire « Jeunes »

#### 3-1 Objectif

Comment parler des organismes de formation, de formation en général, et d'individualisation à plus forte raison, et négliger la parole de celui qui en est l'origine, la cause, la raison d'exister tout à la fois ? L'hypothèse a été posée que l'apprenti doit être considéré comme un partenaire à part entière de la formation, et en allant même au-delà, que la réussite de celui-ci dépend en partie de cette prise en compte. La question qui se posait ensuite était : de quelle manière recueillir la parole de ces jeunes pour cette recherche? Observer n'était pas une méthode qui pouvait être retenue, puisqu'il ne s'agissait pas de s'appuyer sur des savoir-faire ou sur des analyses d'interaction, mais bien d'interroger des perceptions, des avis, voire des impressions. La solution la plus satisfaisante pour moi aurait été de pouvoir rencontrer ces apprentis, de pouvoir leur poser directement les questions que je me souhaitais pour recueillir leur avis. Cependant, je me donnais une contrainte : celle de voir les apprentis des CFA dans lesquels je rencontrais les responsables pédagogiques, supposant par là que la compréhension serait plus facile pour moi avec une meilleure connaissance de leur contexte. De plus, sans aller vers une étude comparée de ce qui est avancé par ces responsables et perçu par «leurs» apprentis, il me semblait néanmoins intéressant que le cadre général reste le même, et cela présentait également l'avantage de permettre d'interroger des classes de secteurs d'activité et niveaux différents.

Cette volonté avait pour conséquence un éclatement géographique des rencontres, qu'il était impossible de prévoir ailleurs que dans les CFA d'appartenance. Ces temps de déplacement et de présence, me semblaient difficilement compatibles avec mon emploi du temps habituel, sur mon lieu de travail. Autre bémol : ce type de fonctionnement, qui aurait pu avoir lieu notamment en « groupes de parole », nécessitait justement une expression donnée en groupe. Ce groupe, quelle influence aurait-il sur la parole de chacun ?

L'expression individuelle serait-elle respectée ? Pour toutes ces raisons, bien que non sans regrets, l'idée a été abandonnée.

Ce qu'on pourrait percevoir comme une démarche inverse, à savoir le récit de vie, me paraissait également intéressant, car je pensais pouvoir, par ce biais, accéder avec plus de profondeur au ressenti. Mais les contraintes temporelles restaient les mêmes, et surtout, c'est cette fois-ci de la multiplicité des réponses dont je me privais, ce qui me semblait réellement handicapant pour une vision générale, même avec la forte conscience que je ne pourrais, de toute manière, accéder à l'universalité de la pensée apprenante !

Après ces réflexions, la solution qui m'apparaissait la plus simple et la plus efficace a été la méthode des questionnaires. Je décidais donc de demander aux responsables pédagogiques rencontrés s'ils acceptaient de les remettre à une trentaine de leurs apprentis, leur laissant le choix des sections qui leur paraîtraient les plus adaptées, afin de recueillir une petite centaine de questionnaires. Ils ont tous les trois accepté avec gentillesse. Une partie des questionnaires n'a cependant pu être retournée dans les temps, le nombre précis a donc été de 78 questionnaires.

### 3-2 Un imprévu

Lors d'un de mes trois entretiens, le responsable pédagogique m'apprend que, dans son établissement, des groupes de parole ont été menés, avec les apprentis, sur leurs attentes et leur avis sur la formation. Il accepte de me remettre le document rédigé qui est le fruit de cette réflexion. Passée l'angoisse de la chercheuse qui découvre que son idée n'a rien d'original, je me dis : « pourquoi ne pas profiter de cette occasion pour inclure à mon analyse ces données recueillies par d'autres, auxquelles moi-même j'ai dû renoncer ? ». Ainsi, des éléments de cette étude seront repris dans l'analyse de mes propres questionnaires, afin de leur donner un éclairage supplémentaire.

### 3-3 Le questionnaire

Le questionnaire voulait être conçu comme n'étant pas trop long : il fallait que cela ne représente pas une contrainte trop lourde pour les responsables pédagogiques en terme organisationnel. J'avais en tête également les difficultés de concentration que je peux connaître chez certains de mes apprentis, c'est pourquoi j'optais pour une forme simple, avec des questions à choix multiples en majorité. Cela laissait moins de place à l'expression que des questions ouvertes, mais, me semblait-il, laissait présager plus de retour, notamment pour les apprentis de niveau V, que je sais moins enclins à la rédaction. Je destinais ces questionnaires à des apprentis ayant déjà passé au moins un an dans l'établissement : il me semblait que leur vision serait empreinte de plus de recul.

J'aboutissais donc à un document composé de six questions (cf Annexe 7) comprenant elles-mêmes des sous-questions dont les objectifs sont détaillés ci-après. Les questions, sauf indication contraire, sont des questions fermées.

En préambule, la classe d'appartenance du jeune est demandée. C'est le seul élément identifiant de ce questionnaire, anonyme, mais que je choisis de laisser, présupposant que le niveau d'étude peut influencer sur les réponses, hypothèse à vérifier.

Toutes les questions sont destinées à vérifier de quelle manière l'apprenti se sent pris en compte, en tant qu'individu, dans son CFA, mais plus précisément :

✓ Question 1 :

- Pensez-vous que le CFA, à votre arrivée, a tenu compte de votre situation particulière (ex: épreuves déjà validées, difficultés dans certaines matières, résultats aux tests de positionnement) ?

Cette question cherche à vérifier si les apprentis perçoivent comme une prise en compte de ce qu'il sont, de leurs acquis notamment, ou de leurs difficultés, certaines pratiques mises en place par les CFA comme l'aménagement des emplois du temps ou des tests de positionnement.

✓ Question 2 et 3 :

- 2- Avez-vous rencontré des difficultés lors de votre première année en apprentissage?

Cette question s'intéresse plus particulièrement à l'évaluation du nombre de jeunes qui ont estimé avoir rencontré des difficultés, en imaginant que cela n'est pas sans conséquences dans les choix à opérer par les organismes.

- 3-a) **Si vous avez répondu oui à la deuxième question**, diriez-vous que ces difficultés étaient plutôt liées à (entourez, plusieurs réponses possibles) :

**Des difficultés personnelles**

**Des difficultés en entreprise**

**Des difficultés avec l'alternance ( le fait d'être à la fois en entreprise et au CFA)**

**Des difficultés au CFA**

**Des problèmes de compréhension**

**Des problèmes d'organisation**

Il s'agit donc d'une question à choix multiples visant à évaluer l'origine des difficultés rencontrées, ce qui permettrait d'identifier les leviers sur lesquels les organismes pourraient faire pression.

b) Pouvez-vous préciser un peu la nature de ces difficultés ?

Il s'agit d'une question ouverte, ayant pour but de laisser une plage de libre expression, en ouvrant la possibilité à des difficultés qui n'auraient pas été envisagées.

c) Diriez-vous que vous avez eu besoin d'être aidé dans ces difficultés ?

Cette question cherche à percevoir si l'apprenti attend une aide quelconque face à ces éventuelles difficultés ...

d) Avez-vous trouvé l'aide dont vous aviez besoin ?

... s'il en a trouvé au cas où il l'estimait...

e) Si oui, où avez-vous trouvé de l'aide ?

**Au CFA**

**A l'extérieur du CFA**

... et si c'était dans les murs du CFA.

✓ La question 3 :

- Entourez la réponse qui vous convient le mieux :

Selon-vous le CFA :

▶ doit pouvoir vous aider quelles que soient vos difficultés

▶ ne doit pas vous aider car ce n'est pas son rôle

... dans la continuité, cherche à savoir la façon dont l'apprenti se représente ce qui finalement serait ou non du rôle du CFA du point de vue de l'accompagnement dans ces difficultés.

✓ La question 4 :

- Pensez-vous que le CFA accorde de l'importance à ce que vous êtes personnellement ?

... pose assez directement la question de la prise en compte de l'individualité, en tous cas de son ressenti.

✓ La question 5 :

- Pensez-vous que le CFA accorde de l'importance à ce que vous faites en entreprise?

C'est ici la prise en compte des acquis de l'expérience en entreprise par le CFA, du point de vue du jeune, que l'on cherche à percevoir.

✓ Et la question 6 :

- Pensez-vous que votre entreprise accorde de l'importance à ce que vous faites au CFA ?

C'est en quelques sortes la question réciproque, qui cherche aussi à faire dire quelque chose du partenariat entre le CFA et l'entreprise.

## CHAPITRE 6 : ANALYSE DES DONNEES

### 1 Regards croisés Responsables-Formateurs

#### 1-1 Niveau MACRO

La question du rôle du CFA en tant qu'organisme de formation n'a pas été abordée de cette manière avec la formatrice. Cependant il est intéressant de s'arrêter sur la façon dont cela est abordé par les trois responsables pédagogiques.

#### ➤ Intégration professionnelle et sociale

Les responsables pédagogiques évoquent le CFA comme organisme faisant partie de la formation professionnelle au sens large, et ils sont en accord avec les axes européens puisqu'ils évoquent d'emblée comme premier rôle du CFA, l'accessibilité au monde de travail, à travers, notamment, la qualification. Ils ressentent comme « cœur de métier » la formation initiale, pour laquelle ils se doivent d'être « conformes aux orientations régionales ». Le rôle très fort de la Région est d'ailleurs évoqué à de nombreuses reprises, ce qui est facilement compréhensible puisque le mode de financement des CFA est conçu de telle manière que les Régions y jouent un rôle important. On peut le trouver évoqué dans un rôle assez injonctif à travers, par exemple, le terme « commande » (P7, l.40).

Mais la responsabilité des CFA tel qu'elle est évoquée ne se limite pas à l'accès à la qualification, ou plus exactement, on se rend compte que cette qualification n'est pas perçue comme une visée en soi, comme cela pourrait apparaître si seuls les taux de réussite aux examens étaient évoqués, ce qui n'est pas du tout le cas ici. La visée est bien plus large : ils parlent ainsi d'intégration sociale et si « l'intégration passe par la qualification », le travail est « quand même le moyen de s'intégrer socialement » (Ch2, l.7). Ce passage sémantique au terme travail semble bien en effet faire accéder à

la dimension sociale du projet. Cette mission des CFA, cette « grande et magnifique mission » (R58, l.274) les responsables semblent en prendre bonne mesure et en accepter l'ampleur.

La mission de formation des CFA n'est donc pas uniquement décrite comme visant à l'insertion professionnelle, mais est également conçue comme un cadre devant permettre de « sensibiliser » les jeunes à « la vie tout court » et comme une « ouverture » au monde « au sens large » (R58, L273-274)

La question des valeurs humaines, même si elle transparaît dans les discours, n'est pas toujours évoquée clairement. Quand c'est le cas, on fait référence à l'organisme de tutelle, ce qui semble vouloir indiquer que les grandes orientations, de ce point-de-vue également, peuvent être là aussi des valeurs transmises par la hiérarchie en tous cas l'effet du système auquel appartient l'organisme. Quand ces valeurs transparaissent dans le discours, il est à noter une forte utilisation du pronom personnel « je » (CH9 ; P,9 ; R101à103) ce qui tendrait à prouver qu'il y a aussi une certaine vision personnelle des choses à l'œuvre dans les choix.

➤ Formation continue, la question des compétences

Si la déclaration de Copenhague<sup>158</sup> lie de façon très nette formation initiale et formation continue, cela semble être quelque chose de plus récent dans les préoccupations des responsables, (« embryonnaire » (Ch 29, l.154)) qui évoquent à plusieurs reprises la forte impulsion donnée par le Conseil Régional en ce sens, par le biais des dernières conventions qui incitent à « élargir l'offre de formation en se tournant vers la formation continue » (R4, l.24). Que les jeunes venant en CFA dans le cadre de la Formation initiale en ressortent et « arrivent sur le marché avec les compétences » (Ch 8, l.39) est essentiel, mais on entre bien également dans une démarche de « formation tout au long de la vie » (P59, L.334). Le CFA est très

---

<sup>158</sup> Projet de résolution du Conseil visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels, in Portail de l'union européenne : [www.europa.eu](http://www.europa.eu).

fortement lié à la branche professionnelle à laquelle il appartient, on le décrit même comme un « outil » (P3, 1.24) de cette branche. Il y a bien, là, également, un enjeu économique, puisque les branches sont également partie prenante du financement des CFA, mais aussi un enjeu financier plus général : les CFA, par le biais de la formation, doivent être à l'écoute de l'évolution des besoins des entreprises et de celle des métiers. Ces mêmes entreprises subissent l'évolution générale de la société et de ses besoins ou désirs. Les nombreux exemples donnés par ces responsables pédagogiques viennent illustrer leur propos et mettent en avant, dans certains secteurs tout particulièrement, les bouleversements technologiques et des pratiques qui influent sur la formation. L'enjeu écologique et environnemental en est un exemple. La diversification des publics, enjeu sociétal lié à l'évolution du système éducatif dans sa globalité, en est un autre.

Les liens à travailler (« retrouver un peu d'autonomie » (Ch6, 1.29), par rapport aux fournisseurs en est un autre. Ce sont même les jeux de financement entre les différents financeurs, par exemple ces entreprises et le Conseil Régional, qui sont à prendre en compte. La vision de la formation menée est bien, donc, celle d'un système complexe où les influences sont variées et nombreuses dans les choix qui s'opèrent, la pression financière n'étant pas la moindre, qui se révèle de façon assez abrupte dans la formule : « les CFA, aujourd'hui, faut qu'ils diversifient leurs sources de revenus » (Ch7, 1.34) ou dans l'utilisation du mot « charge » (Ch35, 1.199), en parlant des CFA pour la Région, qui peut prendre différentes acceptions.

Du fait de ce qui semble être perçu comme un déplacement des compétences de l'organisme de formation, on évoque une adaptation nécessaire : « identifier les besoins, identifier les personnels » (Ch30, 1.173) en interne, la professionnalisation des formateurs étant perçu comme un enjeu fort. Et une volonté réelle de donner à tous, que les formés soient issus de la formation initiale ou de la formation continue, les mêmes chances, dans une volonté de « non-discrimination » (P, 1.53). Peut-être y a-t-il, du moins, peut-on le lire le calcul que celui qui se sera formé une première fois au sein d'un premier organisme, aura une plus forte propension à y revenir, qu'à aller dans un autre. Cette évolution semble décrite comme nécessaire sur

du long terme et devant comporter une nouvelle adaptabilité : « dans les dix ans, voire plus, à venir, c'est tourner vers l'ouverture » (R138, l.661).

L'apprenti n'est évoqué que par un des trois responsables comme un « client » (R.5, l.35), au même titre que les entreprises ou la branche professionnelle. Si le terme est un peu galvaudé, ce qui semble vouloir être mis en avant est bien cette adaptabilité à la demande, quelle que soit la personne ou l'entité dont elle provienne, plutôt que sur une question de valeur marchande. Cependant cela amène la question de la « satisfaction clients » (R.16, l.79) qui n'est pas évoqué par tous en tant que tel, et du positionnement des CFA non plus simplement comme des organismes capables de répondre à la demande, mais aussi de l'anticiper, « faire une offre et avoir un catalogue » (Ch30, l.172), et qui soit à même de satisfaire l'intégralité de ses clients, qu'ils soient apprentis, entreprises ou branches.

#### ➤ L'individualisation

Les responsables pédagogiques n'ont pas forcément évoqué spontanément le terme « individualisation » dont ils semblent un peu se méfier, soulignant dans l'ensemble l'emploi très fréquent du terme, et qui parfois, a amené à des interprétations diverses, selon eux, voire à des définitions un peu aléatoires. Pour la formatrice, une distinction est à opérer entre « individualisation » et « personnalisation » (A24, l.110), ce qui, au-delà de l'intérêt de la nuance, semble confirmer qu'effectivement une définition différente pourrait être donnée par autant de personnes interrogées, ou que, du moins, la réalité recouverte serait différente. Cependant il est évident pour les responsables que cela est un objectif prioritaire pour leur établissement, qui se rattache très clairement dans leur discours à cette visée, essentielle pour eux, de la diversité des parcours possibles, entre formation initiale et formation continue, entre jeunes sortant de l'école ou déscolarisés. S'ils savent qu'une souplesse est à inventer, c'est aussi pour répondre à cette diversité de provenances et d'horizon. Pour cette raison, l'individualisation, semble pour eux, en priorité, celle des parcours. L'organisation de la scolarité des apprenants, en lien avec les acquis de

l'expérience en entreprise, est pour eux essentielle : elle doit éviter la redite et faire en sorte qu'il y ait le moins de choses possibles que le jeune « ne sache pas faire » en sortant du CFA. De nombreux exemples sont évoqués de parcours en entreprise où le jeune ne peut « voir » l'intégralité des tâches attendues pour l'examen, ou pire, où il est limité à un certain type de tâches. On ressent une forte conscience de la responsabilité perçue d'être garant à la fois du contenu des référentiels et de la réalité des tâches auxquels un formé sortant pourra être confronté.

L'individualisation peut être décrite comme une nécessité, venant de constats effectués au préalable : le taux d'échec, le décrochage, sont évoqués, et l'individualisation a pu paraître comme une réponse, qui s'est peu à peu mise en place, a ensuite été déclinée, et est encore en mouvement. Cela semble bien montrer, et d'ailleurs ils le disent, qu'il ne s'agit pas juste d'adaptation d'emplois du temps à des individus X ou Y. Il a une volonté de « former autrement » (P47, 1.263), « casser » (R.78, 1.386) et « reconstruire », et la formation « de masse » semble ce qui veut être évité à tout prix.

La question de la réponse aux besoins est omniprésente : tout comme ils l'évoquaient dans le rôle de la formation en général, ici on l'évoque comme garantie d'une formation qui semblerait alors efficace, au minimum efficiente. La prise en compte dans la construction des parcours des échecs, des réussites, des difficultés ou des particularités du cursus antérieur semble pour eux un facteur déterminant de la réussite de la formation au sens large du terme.

Dans cet objectif déclaré, le positionnement est cité spontanément comme essentiel, et c'est un point sur lequel reviennent nos interrogés à différentes reprises. Quelles que soient les modalités adoptées, qu'il s'agisse de tests sur les matières d'enseignement général, d'épreuves pratiques en atelier, cette démarche semble décrite comme permettant véritablement la mise place de ces parcours individualisés « pour l'ensemble des individus qui rentrent au CFA » (P.24, 1.139), car visant à rechercher les acquis, tant personnels que professionnels, des apprenants. Ces positionnements sont toutefois plutôt évoqués dans des termes variés et qui laissent

place à des interprétations diverses « vérifier » (P.27, 1.157) aussi bien que « rechercher ».

Mais la définition du terme telle qu'elle est évoquée ne se limite pas à la notion de parcours. Il y a l'évocation de trois individualisations : celle des parcours déjà évoqués, mais aussi celle des pratiques pédagogiques et celle du social. Nous reviendrons plus loin sur ce qui est mise en place au nom de ces différents types. Est évoquée de façon plus générique « la reconnaissance de l'individu » (Ch 9, 1.50 ; Ch 46, 1.33 ; Ch 85, L.634) y compris « dans ses modes cognitifs de développement » (Ch 47, 1.334) , et la notion de projet personnel. Ce n'est donc plus seulement la reconnaissance de l'individu du point-de-vue du professionnel qui est ici nommée. Il est cependant notable que cette prise en compte n'apparaît pas dans les trois discours, mais seulement dans un. Le terme « besoin » est alors à comprendre au sens le plus large : il ne s'agit plus simplement des besoins d'un apprenant, mais bien des besoins d'un individu. C'est ce qui semble vouloir être désigné par l'expression « individualiser complètement » (Ch48, 1.356).

Il y aurait visiblement un bémol à apporter à la possibilité du CFA à individualiser : d'un côté, on évoque la formation en apprentissage comme « à moitié » (R.127, 1.564) individualisée puisque le « jeune est en relation individuelle dans son entreprise » (sous-entendu, plus qu'au CFA ?), de l'autre, on évoque la nécessité pour une structure « d'avoir des parcours multiples, qui puissent répondre à différents individus » (Ch 46, 1.338) (sous-entendu, difficilement à tous ?). Cela rejoint un peu ce qu'en dit la formatrice : elle réserve au terme « personnalisation », une individualisation qui pourrait véritablement être appliquée à chacun, « au cas particulier » (A30, 1.138), et qui lui paraît impossible, dans le cadre d'une classe en tous cas, au CFA. Elle retient l'individualisation comme possible si elle n'exclut pas la possibilité de globaliser les supports pédagogiques. Des trois champs évoqués par un des responsables, individualisation des parcours, des pratiques et du social, il semble bien que la totalité relèverait quelque peu de l'utopie, et surtout, dans le cadre des pratiques, où les contraintes matérielles sont parfois rédhibitoires.

➤ La modularisation

La modularisation est évoquée de façon très forte par ces trois responsables pédagogiques ; sa mise en place répond manifestement à une injonction, ou du moins à une nécessité de se positionner, vis-à-vis d'une demande régionale. Mais elle apparaît également, sinon comme « un grand rêve » (Ch 46, 1.347), du moins comme la réponse adaptée à ces problématiques précédemment évoquées d'individualisation des parcours. Modulariser, c'est avoir une approche « compétences », « construite sur l'interdisciplinarité » (Ch46, 1.350), ce qui permettrait donc, à partir des positionnements évoqués de répondre aux besoins des jeunes. Ce fonctionnement semble cependant présenté comme permettant l'intégration de salariés dans les parcours de formation, donc plutôt destiné d'abord aux personnes en formation continue. Ensuite, la volonté d'une cohérence globale, celle d'offrir à chacun un dispositif similaire au sein d'un même organisme, et cette idée d'une réponse aux besoins individuels, fait que cela doit être également prévu pour les personnes en formation initiale.

Cette volonté forte de modulariser est visiblement intégrée par la formatrice, qui a déjà réfléchi aux enjeux. Cependant, de sa place, elle dit juger que cela n'est pas à coup sûr le cas de nombre de ses collègues qui « n'ont pas forcément bien compris », ou « n'adhèrent pas » ou « n'adhèrent pas parce qu'ils n'ont pas bien compris ». (A 53, 1.253-254). Ce qui ressort de ces hésitations, c'est bien l'injonction qui a été donnée « on nous a dit de faire des modules, point barre » (A50, 1.251) et l'absence d'explications, ou en tous cas le fait que si les objectifs visés aient été explicités, cela n'ait pas été marquant (« est-ce qu'on nous l'a vraiment présenté » (A.54, 1.266), le « on » représentant ici l'ensemble des formateurs de l'établissement). L'imminence du projet est évoquée « faut que ce soit mis en place pour la rentrée » (A44, 1.223).

## 1-2 Niveau MESO

## 1-2-1 Niveau institutionnel

## ➤ La logique de cheminement

Nous l'avons déjà évoqué, les responsables pédagogiques, et cela semble transparaître également dans le discours « formateur », disent être dans une logique où « on corrige en permanence (notre) sa stratégie » (R95, 1.433). C'est sans doute ce qui n'est pas chose évidente à percevoir pour ces formateurs, et lorsque l'on lit : « je suis pas sûre qu'ils sachent encore vraiment eux-mêmes » (A59, 1.294), cela ressemble un peu à une - gentille - moquerie. Cependant, si cette logique, qui semble processive, faite de réajustements, imposés ou volontaires, cherche manifestement à adapter, réviser, profiter aussi sans doute des effets non désirés ; elle peut manifestement être perçue comme engendrant des revirements parfois brusques. Cette logique n'exclut pas celle de projets, définis même comme « perpétuels », qui « sont installés au fur et à mesure de la perception de nos besoins » (R70, 1.345), et pour lesquels « on réalise et puis on évalue » (R.91, 1.321). Aussi peut-être y-a-t-il parfois dans l'esprit des formateurs comme chez notre interviewée une sorte de confusion qui s'installe, que l'on pourrait percevoir quand elle dit « Puis on a commencé à faire quelque chose, puis la fin de l'année est arrivée, et puis le test n'était pas fini, et puis l'année d'après on a dit que c'était pas la peine que je recommence donc voilà ? » (A42, 1.211)

Pourtant, un des responsables évoque l'explicitation comme nécessaire à la motivation de l'équipe, il faut comprendre dans un rapport hiérarchique entre le pôle Direction-Responsable pédagogique et l'équipe que forment les formateurs. Il est dit « on ne peut pas motiver ses équipes s'ils ne savent pas où on veut les emmener (...) » Et si on ne partage pas le même projet » (P117, 1.582).. Il y a sans doute quelque chose à comprendre de l'ambiguïté entre le nécessaire management d'une équipe par un pôle dirigeant, amené notamment par la question de la motivation « à donner », et l'emploi

du « on » qui semble inclure aussi bien la direction que les formateurs. Plus loin, on lit également chez un responsable « en terme de management au sens large (...), ça nous a véritablement aidé pour mieux définir notre management, ma stratégie de l'établissement ». Ce passage du possessif pluriel « notre » au singulier « ma », donne une nouvelle dimension à l'acte décisionnel dans l'Institution qui demeure, malgré tout, celui d'une personne.

Un des responsables évoque également le management par le biais d'outils mis en place et visant à l'individualisation : le management de l'équipe, du plan de formation, semblent alors intimement liés (R26, 1.124).

#### ➤ Les formateurs

Nous le voyons nettement par la fréquence de la référence aux formateurs dans le discours des responsables, la formation de ceux-ci est une préoccupation importante chez eux.

Pour ce qui est de leur recrutement, la tâche semble ardue, tant est souhaité un savant mélange entre formation universitaire, imposée par le niveau de certains diplômes dispensés en CFA, et la connaissance du monde de l'entreprise, ne serait-ce que pour les compétences techniques recherchées. Toutes choses faisant qualifier le formateur de CFA de « miracle » (R56, 1.754) s'il arrive à faire coïncider toutes ces qualités. Quels que soient les CFA évoqués ici, plusieurs types de formation sont citées, qu'il s'agisse de formations décidées par la branche en fonction du secteur d'activité ou des plans de formation prévus par la Région. La volonté de « professionnaliser les formateurs » (Ch 19, 1.112) est liée en effet à l'apparition de nouvelles pratiques chez les professionnels, que l'ancienneté dans le métier peut avoir un peu « déconnecté » de la réalité du terrain. La « veille technologique » (Ch22, 1.122) précédemment évoquée s'applique donc aussi aux formateurs. Mais cette volonté de professionnalisation s'appuie aussi sur le constat des origines variées des formateurs, qui doivent prendre conscience de la nécessité « d'avoir une pratique qui s'appuie sur le

vécu des jeunes, une pédagogie inductive » (Ch37, 1.212). La volonté de créer une profession commune, qui exclut les questions de « disciplines enseignées », et crée une interdisciplinarité visant à « ce que le jeune (il) sente vraiment que tout le monde ... est bien dans le même sens » (P103, 1.522).

La formatrice interviewée est « passée » par ce parcours de formation visant à professionnaliser. On l'a dit, elle s'est même engagée dans une formation longue, sur la base d'une véritable demande personnelle, et qui lui a coûté du temps et de l'énergie. Il était d'autant plus intéressant de revenir sur son intégration et son évolution dans le métier de formateur. Son regard semble assez désabusé. Non sans ironie, elle revient sur un recrutement rapide, où, si elle a joué le jeu d'en savoir un peu plus que la réalité (mais n'est-ce pas souvent le cas dans les entretiens de recrutement ?), elle n'a pas ressenti un véritable accompagnement à la prise de poste. L'expression utilisée « on m'a pas plus expliqué que ça » (A3, 1.17) semble bien le dire. La répétition à trois reprises de « personne » (pour « me voir », « me demander », « me conseiller ») (A16, 1.69), le confirme. Un sentiment de faire « comme (je) on le ressent » (A16, 1.70) , voire un sentiment de solitude semble percer dans le discours. Décalage certain avec ce que décrit un responsable pédagogique de la difficulté à recruter, en lien avec toutes ces exigences déjà évoquées, et de se fier « à l'échange, au dialogue, à ce qui va se dégager » (R 104, 1.171-172). Le sentiment « qu'on va fonctionner en accord sur les valeurs et le projet d'établissement » (R109, 1.491) n'est peut-être pas perçu de la même manière, ou en tous cas passe-t-il au second plan devant l'urgence de se débrouiller parfois « comme (je) on l'avait vécu » (A14, 1.62). La distinction opérée dans les différents discours entre les terminologies « prof » et « formateur » est récurrente. Quand la formatrice dit en parlant de son recrutement par un responsable pédagogique « il m'a pas plus expliqué que ça que c'était un poste de formateur, pour moi ça ressemblait à un poste de prof de maths » (A3, 1.19), il semble évident que le manque d'explication de ce qui distinguait ce poste d'une poste de professeur traditionnel, notamment dans l'Education Nationale, a été gênant dans le représentation du poste, et plus globalement, du métier. Elle présente « l'adaptabilité » (A63, 1.309) comme une qualité majeure, mais qui semble plus subie que choisie, comme elle l'est par les responsables. Plus tard dans son parcours, la formation a été

pour elle une bouffée d'oxygène grâce à laquelle « on s'extirpe » (A69, 1.347), où on « voit », on a « envie », où l'expérience vécue vient nourrir le quotidien de désirs de « révolutionner tout » (A69, 1.347), mais qui est vite confrontée au retour à l'établissement vécu comme « retour à la réalité ». La « faisabilité » est évoquée. Les allers-retours sont des regains d'énergie dans cette volonté, mais la fin de la formation « une fois qu'on a les deux pieds bien revenus dedans » (A69, 1.352), la volonté s'émousse, on revient dans le « train-train ». En cause, le temps, évoqué à maintes reprises, et qui règle le quotidien, auquel s'ajoutent les difficultés matérielles reconnues des deux côtés. En cause aussi, le manque de communication « c'est tout ce qu'on sait, c'est tout ce qu'on sait » (A59, 1.298). En cause encore, l'impossibilité parfois de réinvestir les acquis de la formation, devant « une direction qui ne barre pas forcément ( ! ) » (A70, 1.360), malgré la qualité d'un travail jugé « assez fourni, assez approfondi ». En cause enfin, le manque d'envie, « plus la motivation » (A70, 1.360), pour toutes ces raisons ou pour des raisons plus personnelles qui s'oppose à « l'exigence de l'établissement, par rapport à l'engagement des formateurs, hors champ de la routine » (R100, 1.459), et qui peut conduire à « faire ce qu'on me demande de faire » (A72 1.372), avec le regret qu'il s'agissait finalement de quelque chose qui aurait été souhaité avant. De leurs côtés, les responsables peuvent regretter que la « réalisation », qui paraît découler de ces formations qui « coûtent à l'établissement » (R45, 1.149), ne soit pas toujours « à la hauteur de nos espérances » (R47, 1.716). Difficulté donc à faire coïncider les projets d'établissements, d'autant plus lorsqu'ils incluent la mise en projets de formateurs, par la formation, avec les projets personnels de ces mêmes formateurs. C'est sans doute aussi la question de la reconnaissance qui se fait jour ici.

#### ➤ Le partenariat avec l'entreprise

La formatrice n'évoque l'entreprise que dans le cadre des visites, d'un point-de-vue des pratiques pédagogiques. La notion de partenariat avec les établissements de formation semblent donc relever davantage de la conception des responsables pédagogiques. L'importance de ce partenariat est en tous cas fortement

soulignée dans leur discours. Que l'entreprise soit évoquée comme « un client », à qui il faut apporter satisfaction - faisant référence aussi, en cela, à cette volonté d'adaptation de la formation professionnelle au monde du travail et au marché de l'emploi - mais qui peut lui permettre aussi d'avoir un regard sur les pratiques de l'organisme de formation ; ou qu'elle soit présentée plutôt comme « co-évaluatrice » (C38, 1.202), notamment par le biais du Contrôle en Cours de Formation, c'est son rôle formatif qui est reconnu. Tout ne se joue pas sans difficultés, car « on n'est pas dans la même logique » (Ch44, 1.308) « on a des finalités différentes », « des espaces différents » (Ch44, 1.309). Et pourtant, « le jeune apprend dans ces deux espaces » et « si on suppose que le jeune n'apprend qu'au CFA (...) on est à côté de nos pompes » (R127,1.566). La nécessité de « fonctionner ensemble », sans s'ignorer, est rendue évidente par « l'entrée par les compétences », où l'on cherche là encore à évacuer l'approche disciplinaire, mais à fabriquer une cohérence dans le dispositif de formation.

L'entreprise est cependant évoquée tantôt comme en amont de la formation « c'est quand même eux qui signent les contrats » (Ch75, 1.543), condition sine qua non à l'entrée en apprentissage, tantôt comme devant être accompagnée par l'organisme de formation dans son rôle, notamment par le biais de la formation des maîtres d'apprentissage « qui vise à les familiariser à l'accueil du jeune, à l'accompagnement dans sa formation, à l'évaluation, aux outils » (R162, 1.783), domaines pour lesquels on peut percevoir dans les propos entendus une expertise des organismes. Quoi qu'il en soit, cette recherche de cohésion n'est pas présentée comme chose simple : les entreprises et les organismes vivent sur des rythmes différents et « rares sont les entreprises qui trouvent ça bien » (R139, 1.664) ; et on semble opposer une souplesse d'organisation en entreprise à « une alternance rigide » (R139, 1.664) imposée par l'organisme, d'où le souhait d'évoluer vers ce système « plus ouvert ». Les responsables souhaitent en tous cas « associer » les entreprises à la « contractualisation des parcours » (P39, 1.206), au fonctionnement défini en interne, « étapes disciplinaires » (P55, 1.314) notamment, étant persuadés que le fait que les entreprises soient « à (nos) leurs côtés » est essentiel dans la prise en compte de l'individualisation (et en particulier des difficultés rencontrées). On attend manifestement que l'entreprise soit un véritable « partenaire », par exemple en étant elle aussi force de propositions « de postes en

rapport avec les diplômés »(R58, 1.276) et en notant que cela n'est pas toujours le cas, regrettant qu'il ne soit parfois « pas assez actif » (P91, 1.471), tout en reconnaissant une part possible de responsabilités « on ne leur donne pas assez vraiment le temps, on ne les valorise pas assez » (P91, 1.472).

## 1-2-2 Niveau didactique

### ➤ La prise en compte de l'alternance

Pour les responsables pédagogiques, l'alternance est « une richesse sans dimension ». Ne pas s'appuyer sur « ce système d'alternance, sur les savoirs de l'expérience, les savoirs expérientiels, et sur les savoirs » (Ch37, 1.216-217), sur ce que les jeunes apprennent « sur le terrain » serait pour eux une hérésie. Il s'agit bien là en effet du principe même de la formation en CFA. Il faut donc que « l'entreprise soit toujours présente » (P.38, 1.202), comme cela a déjà été dit. Les techniques « mises en œuvre dans l'entreprise » et « le diplôme » qui relèverait plutôt du CFA, seraient deux actions complémentaires « de la formation ». Les rôles exacts du CFA et de l'entreprise l'un vis-à-vis de l'autre, demeurent là aussi assez flous : le CFA serait plutôt là pour « former sur les compétences transversales : savoir dire bonjour, retirer ses chaussures quand on rentre chez un client, des choses comme ça » (P85, 1.440), étant dans l'impossibilité de recréer un « milieu » où certains facteurs réels ne peuvent être pris en compte dans le cadre des ateliers. Il faut en tous cas travailler dans une démarche « compétences » par le biais notamment d'une « approche inductive » (Ch37, 1.212) posée de façon très forte comme un fondement et une particularité du CFA. S'appuyer sur cette méthode, de manière interdisciplinaire, est un souhait fort. Cela implique une réflexivité sur le vécu en entreprise : « le formateur qui commence son cours sans même se demander ce que pendant cette période, les apprentis ont vécu, peut-être en rapport avec le champ qu'il enseigne, ben là, on est loin des principes » (R143, 1.683). Dans la bouche de la formatrice interviewée, on retrouve cette difficulté à comprendre ce qu'est la dimension réelle de l'alternance, d'autant plus avec les difficultés déjà évoquées au

moment de la prise de poste. Non sans humour, elle révèle que la prise de conscience est très déstabilisante : « là où j'ai paniqué, c'est le lundi suivant, quand je me suis rendue compte que c'était pas les mêmes classes. Et que forcément, toutes les semaines, ça n'allait jamais être les mêmes » (A11, 1.45). Le souvenir semble encore cuisant « des choses (que je) qu'elle avait pas bien calculé » (A13, 1.52), dans la répétition de l'adverbe « jamais les mêmes noms, jamais les mêmes apprentis, jamais... ».

➤ La notion d'équipe.

La notion d'appartenance à une même équipe, incluant tantôt, comme nous l'avons évoqué, l'équipe au sens large des personnes travaillant dans l'établissement « l'ensemble du personnel » tantôt qu'il soit fait la distinction entre le personnel formateur et l'équipe encadrante, passe par l'adhésion à des valeurs identiques. Et ces valeurs semblent référer également à cette méthode inductive, qu'elle soit nommée ainsi ou non. En tous cas, chacun doit être « dans une même démarche » (P7, 1.38), qui devrait pouvoir se retrouver « dans les discours », discours qu'il devrait pouvoir « véhiculer » (Ch42, 1.284), ce dont on semble un peu douter à l'heure actuelle. On souhaiterait d'ailleurs que ce discours, les formateurs le « réinterrogent, le fassent évoluer » (Ch42, 1.291). Ce point est évoqué comme encore à travailler : il y a toujours « des électrons libres » (P.80, 1.417) et il est nécessaire de passer par la formation professionnalisante. Cette volonté d'unicité semble partagée par la formatrice qui juge préférable « que tout le monde adhère bien », « marche dans le même sens » (A63, 1.316) dans une relation d'entraide. Les formateurs sont présentés par les responsables comme ayant des visions très hétérogènes de cette méthode « clairement, quelques-uns l'ont un peu oubliée » (Ch 89, 1.350). Un distinguo est établi de façon nette, entre les formateurs d'enseignement professionnel et les formateurs d'enseignement général. Il serait « presque naturel » (Ch99, 1.712) pour les formateurs d'enseignement professionnel en effet, de s'appuyer sur « ce qui est fait en entreprise », alors que les formateurs d'enseignement général, dans une approche « très disciplinaire » (Ch99, 1.710) et dans une conception de l'alternance très juxtapositive, auraient du mal à sortir

d'une attitude de « prof ». On leur demande donc de s'appuyer sur des situations professionnelles dans le cadre de leurs supports pédagogiques. Si la formatrice ne se positionne pas du point-de-vue de cette démarche on peut cependant noter dans son discours que le terme « collègues » (A7, 1.29) désigne aussi bien les formateurs d'enseignement général que les formateurs d'enseignement professionnel, sans quoi elle précise « les collègues de maths ».

On évoque également beaucoup chez les responsables, la difficulté de ces formateurs à sortir de l'établissement, ne serait-ce que dans le cadre des visites en entreprise, présentées comme un des piliers de l'exploitation de l'alternance, évoquées de manière assez crue comme des sorties « à l'heure de l'apéro » (P61, 1.351) ou des visites « touristiques » (Ch86, 1.136), telles qu'effectuées par certains. Semble transparaître dans le discours une possible réticence des formateurs à aller dans un milieu un peu inconnu. (« oh, ben non, l'entreprise, qu'est-ce que je vais y faire, j'y connais rien » imite un responsable (Ch86, 1.143). Ceci n'est pas repris dans la bouche de notre formatrice.

Pourtant, le rapprochement des formateurs, comme par exemple par le biais « de visites en ateliers » (Ch37, 1.220), favorisant l'interdisciplinarité, est considéré comme un facteur de cohésion de l'équipe formatrice. Ce travail en équipe, la formatrice semble le valoriser, tant la répétition du mot « seul » est fréquente et regrettée. Cette position de solitude est même présentée comme « impossible » (A42, 1.207), notamment à la réalisation de certaines tâches. Les collègues ont pu être, par exemple, le recours d'une jeune formatrice confrontée à l'arrivée sur son poste, qui lui ont donné « de quoi débiter » (A10, 1.42), « au niveau du contenu ». La richesse d'une réflexion à plusieurs est aussi évoquée « parce que tout seul, on a son idée et c'est pas suffisant » (A47, 1.230) et que « travailler à plusieurs, c'est avoir autant d'idées qu'il y a de personnes » (A47, 1.233). Et pourtant, souvent, on se retrouve à « quatre-cinq, nous » (sous-entendu, les formateurs de la même discipline).

Le management de l'équipe en vue de créer de façon plus ou moins marquée une cohésion, semble vraiment détenir un caractère plus personnel vis-à-vis de ce qu'on pourrait comprendre comme un partage du pouvoir. Ainsi les points-de-vue

sont partagés : volonté de voir les formateurs « s'approprier, interpréter, enrichir », qui peut passer par une nécessité de « vérifier » et « d'identifier ce qu'ils doivent (me) produire » (P16, 1.110). La formatrice évoque en effet ce type de tâches. A travers un exemple personnel, elle dit en effet la demande d'écriture, vécue comme une injonction, et le malaise qui peut naître d'une démarche processive difficile à retracer, voire à justifier. L'organisation interne peut varier : « équipes pédagogiques autour d'un projet » (R128, 1.577), existence d'une « équipe-ressource » (P15, 1.102) de « proches collaborateurs » (P19, 1.122), « exemples pour les autres », chargés de « démultiplier à l'ensemble ».

#### ➤ Alternance et Individualisation

S'ils accordent autant d'importance aux deux concepts que sont l'individualisation et l'alternance, le lien qu'ils font entre les deux n'est pas amené d'emblée dans leur discours. Il a été dit en effet qu'une formation en alternance, était forcément à moitié individualisée, puisque l'appartenance à une entreprise était une caractéristique individuelle. Il a été dit aussi qu'il était nécessaire de s'appuyer sur le vécu en entreprise, mais cela n'est pas évoqué comme un vécu spécifique à l'individu, mais plutôt comme le lieu de l'expérience. S'attache-t-on vraiment à ce que vit l'individu ou à la richesse des expériences qu'il faudrait pouvoir amener jusqu'au CFA, par exemple grâce à un panel de « situations professionnelles » ? Et pourtant « ça reconnaît complètement l'individu dans ce qu'il vit au quotidien » (Ch101, 1.724), « c'est bien prendre en compte que son expérience c'est la sienne » (Ch101, 1.726) reconnaît un responsable. Et il dit aussi, en passant, que cette « approche individuelle va s'enrichir du collectif » (Ch101, 1.728).

➤ Pratiques pour la prise en compte de l'alternance

Ces pratiques sont décrites par le formateur comme « complètement hétérogènes », et « difficiles à évoquer toutes » (Ch93, 1.671). Néanmoins, ce sont bien ces pratiques qui « vont faire la différence », c'est-à-dire faire la spécificité de la formation en CFA, en comparaison aux autres établissements de formation. Qu'il s'agisse donc de « livrets d'apprentissage » (R171, 1.831), de « fiches », de « dessins » ou « croquis » (ch96, 1.685-686) ; qu'il s'agisse de travaux écrits ou oraux, dans le cadre de « bilans de retour d'entreprise » (5Ch 83, 1.395) par exemple, l'objectif visé est la verbalisation, « de façon à prendre un peu de recul sur le vécu » (Ch96, 1.687). L'intérêt du « groupe » dans les « échanges », entre pairs et avec le formateur, est de nouveau souligné, notamment dans la mise en commun de ce qui s'est passé. Cette démarche n'est pas forcément évoquée par tous, néanmoins certains outils le sont systématiquement (même s'ils peuvent faire l'objet, pour certains, « d'une évaluation diagnostique » (R160, 1.775), comme le livret d'apprentissage, qu'il s'agisse de la version papier ou électronique, et qui peut porter différents noms. Cependant, il est également dit que son utilisation n'est pas toujours à la hauteur du rôle qu'on voudrait lui donner, en fonction du niveau de l'enseignement dispensé, notamment. Les visites, en atelier ou en entreprise (ou également des séquences professionnelles) sont de nouveau, malgré les difficultés d'appropriation déjà soulignées auparavant pour certains formateurs, présentées comme un des biais permettant cette prise en compte de l'alternance. Cela permet de comprendre « le métier dans lequel (il) le jeune, est plongé » (Ch163, 1.788). Ces visites peuvent inclure des « évaluations » menées conjointement avec le maître d'apprentissage. La responsabilité de ces visites est différemment attribuée selon les établissements, mais revient la notion de « formateur référent » (P79, 1.409) chargé de ce suivi. Pour ce qui est des visites en atelier, un responsable présente une possible réticence là encore, de certains formateurs. La question qui cherche à reformuler, venant de notre formatrice « Hors classe ? Tu veux

dire en TP ou ce genre de choses ?» (A32, 1.152) en est peut-être un signe. Notons néanmoins qu'elle n'a pas été questionnée sur la possibilité et l'intérêt perçus de s'y rendre.

➤ Une autre posture du formateur

La formatrice a déjà évoqué qu'elle avait assimilé, à son arrivée, son poste de formateur à un poste de « prof ». C'est donc qu'il est mis sous cette dénomination un certain nombre de pratiques, une certaine posture aussi. Elle dit « J'ai enseigné comme une prof de maths, quoi. Bêtement, avec un cours, des exercices, des contrôles, et hop, on change de chapitre et voilà quoi » (A15, 1.65). L'adverbe « bêtement », semble faire référence à une manière d'enseigner, sans trop se poser de questions. Elle reconnaît finalement que la démarche générale n'a pas tellement changé « je fonctionne quasiment de la même manière » (A17, 1.75), que les « contenus » restent les mêmes, qu'on ne peut pas « se tromper sur ce qu'on va dire aux apprentis ». C'est sans doute ce que veulent évoquer les responsables quand ils disent : « quand t'es en enseignement général, la transmission, ça reste quand même une valeur fondamentale du métier » (Ch39, 1.261).

Pour les responsables, les choses semblent aller plus loin. La formatrice évoque un rôle de conseiller, qui sera alors plutôt à rapprocher d'un rôle d'accompagnement, nous le verrons. Mais il s'agit aussi du partage des savoirs à accepter par le formateur. « Etre beaucoup moins dans la transmission des savoirs, puis peut-être plus dans l'échange de savoirs » (Ch39, 1.261). Cela implique une « culture des métiers » (Ch38, 1.248), qui permette un langage commun avec les apprentis. Au formateur d'adopter alors un rôle « d'émancipateur » (Ch37, 1.219), « de médiateur » (P.44, 1.237), de maîtriser la « maïeutique » (P109, 1.548), c'est-à-dire de non seulement faire « prendre conscience (aux jeunes) qu'ils savent des choses, qu'ils apprennent des choses par d'autres biais que dans la salle de classe » (Ch37, 1.220) mais aussi les amener à révéler, en les verbalisant, ces connaissances acquises, ces

compétences développées. Cela nécessite donc du formateur une maîtrise de techniques et d'outils.

➤ Quelle prise en compte de l'individualisation ?

Pour la formatrice, ce qui a changé dans sa posture, c'est une prise en compte de l'individu, notamment de ses difficultés. Elle situe donc essentiellement cette individualisation, ou personnalisation, du point-de-vue de celle des parcours. C'est plus précisément sur « la partie exercices » que les choses se jouent, où sans « diviser la salle en groupes de niveaux » (A17, 1.81), elle va « différencier un petit peu suivant le niveau que j'estime » (A17, 1.83), pour « appuyer sur ceux qui avaient des problèmes » (A21, 1.98) , le but étant « d'avancer à la même vitesse » (A18, 1.85). La préoccupation du groupe reste essentielle chez elle pour avancer « à la même vitesse », que ceux qui sont capables de travailler seuls « ne s'ennuient pas » (A18, 1.88) et que ceux qui peinent davantage ne restent pas sur le bas-côté. Cette préoccupation semble aller à l'encontre parfois de celle des responsables pédagogiques dont l'un juge que « les formateurs ont encore « du mal à se détacher du mode classe, groupe-classe » (P43, 1.233), ce qui semble perçu comme présentant une opposition avec la prise en compte de l'individu. Les responsables pédagogiques considèrent, pour leur part, de leur responsabilité cette prise en compte des compétences, notamment dans la construction d'emplois du temps aménagés, ou dans l'existence au sein de leur établissement de dispositifs spécifiques comme le CFA Spécialisé. Nous nous situons donc toujours, à ce niveau, dans l'individualisation des parcours. D'un côté comme de l'autre en tous cas, sont mises en avant les limites matérielles à ce qui est nommé individualisation ou personnalisation. Le groupe, quoi qu'on en dise, existe bel et bien, et « c'est un beau défi pédagogique que de vouloir individualiser à trente » (CH 76, 1.564). Ne serait-ce que par les limites : « l'espace » (Ch27, 1.150). concret, matériel. Ne serait-ce aussi, selon un responsable, que par les pratiques des formateurs qui envisagent plutôt comme du soutien cette prise en compte. Ce terme soutien est alors rejeté fortement comme « sparadrap » (Ch82, 1.617) appliqué sur des difficultés trop anciennes ou trop nombreuses pour pouvoir y

faire quelque chose, dans une certaine idée de « fatalisme ». Un responsable estime en effet de la responsabilité du formateur de « faire de la différenciation » (P33, l.177). Un seul des trois responsables dit « croire au travail de groupe » (Ch76, l.572) tandis qu'un autre dit « si on fait de l'individualisation pis que les gens en programme individualisés se retrouvent en groupe à un moment ou un autre, à propos de la même chose ...à peine ! » (R126, L.558).

Mais chez eux, l'individualisation est évoquée de manière très forte, on l'a dit, grâce aux vertus de la modularisation, même si on reconnaît que, de fait, certains formateurs individualisent déjà, « des formateurs professionnels notamment, à cause du CCF » (Ch76, l.552), au moins sur l'évaluation, de façon beaucoup plus individuelle ». Notre formatrice reconnaît d'ailleurs que c'était ce qui l'intéressait dans la modularisation « essayer de travailler différemment » (A17, l.77). Celle-ci impose des « tests de positionnement », visant à vérifier les connaissances et compétences acquises. Ces tests sont menés de façon hétérogène suivant les établissements sur l'enseignement général et/ou professionnel. Ils peuvent être menés par exemple dans le cadre de « semaines banalisées » ou « déstructurées » (R76, l.368), et qui pourront permettre aux jeunes de « récupérer des lacunes » (R74, l.358) ou en tous cas de « définir celles qui pourraient les mettre en difficulté très rapidement ». La formatrice voit dans ses tests une façon de repérer plus facilement « deux-trois niveaux différents » (A31, l.144) quand les jeunes arrivent et « que tu les connais pas suffisamment » (A31, l.142), tout en redisant l'impossibilité d'adapter les exercices à chacun (« faire vingt ou vingt-cinq fiches » (A31, l.142)). Plus globalement, ce fonctionnement par modules semble engendrer « des procédures » assez importantes, le terme disant bien le cadre voulu. Ce cadre est néanmoins présenté comme en construction, ce qu'on retrouve dans ce que dit la formatrice sur l'incertitude de l'organisation réelle à la rentrée prochaine dans son établissement : « je pense pas qu'on aura trois quatre classes en même temps, quand même » (A57, l.284-287), s'interroge-t-elle.

On évoque aussi dans un CFA l'abandon du Conseil de classe, remplacé par des « bilans de formation » que peuvent suivre des « semaines de remédiation » (R79, l.383). La formatrice dit en effet que contrairement à auparavant où « la

conseillère pédagogique remettait les bulletins devant tout le monde », c'est maintenant le « formateur-tuteur qui donne à chacun de ses tutorés, un par un, avec des conseils » (A34, 1.358). Dans ce contexte, les bilans tirés des visites en entreprise remplissent la même fonction, en plus de permettre de « percevoir de plus près son apprenti » (R164, 1.795), faut-il comprendre de le connaître ? La formatrice évoque les démarches mises en place autour de ces visites : « tutorat avant visite, tutorat après visite » (A36, 1.165) qui permettent aussi « de mieux (le) connaître l'apprenti » (A36, 1.167). Elle fait mention du « retour du vécu en entreprise », période balisée de la semaine visant à « faire un point avec l'apprenti ».

#### ➤ L'accompagnement

La formatrice estime de son rôle de pouvoir « conseiller » (A37, 1.172) les jeunes, notamment par rapport à leur parcours de formation « s'ils veulent arrêter » ou « ce qu'ils veulent pour la suite », « sur ce qui s'est passé, mais aussi sur le futur » (A38, 1.178-181). Cela est confirmé par les responsables qui estiment que « le cours il doit pas s'arrêter à l'heure que je fais » (Ch 40, 1.265) mais intégrer aussi « le suivi en entreprise, le suivi au CFA et éventuellement (...) ce qui se passe en ateliers » (Ch 40, 1.268), notant au passage que « cela peut permettre de dénouer des situations un peu conflictuelles » (Ch 40, 1.269). Négliger ses tâches serait ne pas être « complètement dans une reconnaissance de l'individu » (CH46, 1.233). Mais les formateurs ne sont pas les seuls à devoir accompagner les jeunes, il y a aussi « les animateurs » (Ch13, 1.79), et plus globalement « le partage d'informations » (P75, 1.401) est nécessaire. L'accompagnement « (il) se fait par tout le monde » (P68, 1.380). Il vise à proposer un cadre « dans l'écoute », à « répondre aux questions » à être dans « l'éducation au sens large du terme » (R46, 1.202). Les problématiques « d'absentéisme, de résultats » (R59, 1.285) sont mieux résolues dans ce cadre accompagnant, qui de plus, doit inclure l'entreprise. Pour toutes les difficultés « de quelque ordre que ce soit », au CFA « d'aider à surmonter » (Ch60, 1.443). L'accompagnement inclut donc un accompagnement social. Les responsables pédagogiques sont en effet attentifs à ce qui

peut causer des « ruptures de contrat » (Ch16, 1.92). Ceci est sans doute une dimension à prendre en compte au niveau économique tout d'abord, les financements perçus par le CFA étant liés au nombre d'apprentis. Mais la visée semble aussi de pouvoir apporter de l'aide sur les champs extérieurs à la formation, dans une réelle prise en compte de l'individu dans sa globalité. Des personnels et des budgets sont donc prévus en ce sens : « médiateur social, animateur, conseiller jeunes-entreprises, aides » dont les rôles sont définis selon les champs d'action : difficultés économiques, personnelles, familiales, de « discipline » ou relationnelles, externes à l'établissement ou en interne. Un des responsables met en avant la nécessité du « partage des informations » ou « actions » menées dans ce cadre accompagnant. La « plateforme numérique » (R69, 1.330) évoquée par l'un d'entre eux est conçue comme « un accompagnement à distance » (R69, 1.331).

### 1-3 Niveau MICRO

#### ➤ L'autonomie

Le terme revient souvent dans la bouche de la formatrice, qu'il s'agisse de celle qu'elle laisse « à ceux qui travaillent le plus vite » et pour lesquels elle a le souci qu'ils ne s'ennuient pas, ou de l'autonomie plus grande, qui selon elle, sera donnée, avec la modularisation, parce « qu'il n'y aura plus de cours » et qu'il faudra « qu'ils arrivent vraiment à adhérer à ça » (A65, 1.331). Cette autonomie est également présentée comme quelque chose de positif par les responsables, les « centres de ressources » ou l'« espace ouvert de formation » (Ch71, 1.500), par exemple, peuvent accueillir les apprentis « pour un objectif de travail en autonomie » (Ch71, 1.504). On est en recherche également de pouvoir permettre ce travail en autonomie, même en dehors des murs du CFA, grâce à cette plateforme qui permettrait d'avoir libre accès « à toutes les ressources ».

➤ Besoins et projet

La prise en compte des besoins et des demandes des jeunes est importante pour les responsables pédagogiques qui ont à cœur de permettre aux jeunes « de trouver au CFA ce dont ils ont besoin », « un parcours qui lui permette de s’y reconnaître » (CH46, 1.345). Les laisser de côté serait peut-être « entraîner un arrêt de la formation » (Ch72, 1.519). L’un deux va plus loin, en considérant comme « client » l’apprenti, qui a à se prononcer sur sa satisfaction. Cela dénote en tous cas une volonté d’inclure dans la réflexion présidant à la mise en place des pratiques, la parole de l’apprenti.

L’identification des besoins passe par les tests de positionnement, ce qui permet de « vérifier les compétences acquises » (P62, 1.354) et l’apprenti semble vouloir être associé à la démarche, puisqu’il est rencontré « individuellement ». Cela a aussi l’avantage de « permettre au jeune de se réapproprier » (Ch37, 1.217) ses savoirs. Cette place donnée à la parole est en effet évoquée plusieurs fois : « on se met autour de la table, on parle, on regarde comment on va continuer les uns et les autres à travailler ensemble » (P55, 1.310) mais à noter que cela est décrit dans le cadre de situations problématiques à résoudre, pour lesquelles on peut finalement demander au jeune « de s’engager par écrit » (P55, 1.311), on va « le responsabiliser » (P55, 1.311). Ailleurs, on note le terme « négociier » entre « ce qu’il souhaite » et « ce que les formateurs préconisent », « se concerter » (R97, 1.442).

L’idée du projet personnel et professionnel et apparemment importante pour les responsables, qui le jugent même « principal facteur de réussite de la formation ». Ce projet, « il n’est pas forcément le même pour les uns et pour les autres » (Ch46, 1.337), et si l’idée « de ne pas avoir l’impression de leur faire perdre leur temps » est importante, cela va au-delà. Il s’agit également de considérer les projets « du jeune », « de l’entreprise » et « de la famille » (Ch59, 1.429), et de trouver une symbiose. Qu’il s’agisse de jeunes en formation initiale à l’orée de leur vie professionnelle ou de personnes en formation continue, pour qui la nécessité de se former peut représenter « un fragilité » (Ch10, 1.65) liée à l’employabilité, l’écoute est

une démarche nécessaire. A cette condition, la personne se sentira « considérée », en « climat de confiance » (R77, 1.375). Les préférences ou « affinités » (P.51, 1.285) des jeunes peuvent également être prises en compte dans leurs relations avec les personnels. La personne sera alors véritablement « acteur de sa formation » et « s'ils ont toujours subi », en CFA, on a l'ambition de ne pas leur faire « revivre la même chose » (CH79, 1.598 ; P45, 1.244). La contractualisation du projet se fait semble-t-il formellement plutôt avec les personnes en formation continue, tandis que pour les jeunes en formation initiale, c'est « le contrat d'apprentissage » qui fait office de. Enfin, le souci de l'utilité des outils ou pratiques en CFA pour l'individu, le « livret d'apprentissage », par exemple, et le fait que les jeunes se l'approprient peu, peuvent amener à une réflexion sur « à quoi ça sert » (R169, 1.820), c'est-à-dire sur l'utilité de la chose dans le projet personnel et professionnel, dont on a le souci de ne pas se déconnecter.

## 2 Regards apprentis

Le nombre de questionnaires récupéré a donc été de 78. Lors du dépouillement (Annexe 8) le détail a été fait du nombre de réponses porté par chaque série de questionnaires, puisque dans un même établissement des classes différentes pouvaient avoir participé. Un code couleur renseigne également sur le CFA d'appartenance. Cependant le parti pris restait de travailler sur des chiffres globaux, et ne pas faire de distinction suivant l'établissement d'origine. De même, au vu des réponses, il n'a pas paru pertinent d'analyser de façon différenciée les réponses en fonction du niveau d'étude, car les résultats demeuraient relativement similaires. Nous croiserons donc ces réponses avec les éléments retirés du document interne récupéré lors d'un entretien.<sup>159</sup>

- Importance de la prise en compte des situations particulières.

Les apprentis estiment à 72,7 % que le CFA a pris en compte leur

---

<sup>159</sup> Dossier « Ariane, Réussir l'intégration dans le Bâtiment », Livret 2.

situation particulière en arrivant au CFA. Ce pourcentage est élevé. Cependant il laisse tout de même un axe majeur de progrès à effectuer. La volonté d'individualiser les parcours de formation, puisque c'est bien sur cet axe que la question est orientée, tend en effet à ne laisser personne sur le côté, on pourrait donc considérer autrement ce pourcentage en remarquant que pour 27, 3 % d'entre eux, l'impression n'est pas celle-ci. Restons prudent dans notre analyse : ce qui est perçu n'est évidemment pas le reflet d'une réalité, et il y aurait sans doute intérêt à faire préciser aux jeunes les raisons d'une réponse négative.

➤ Prise en compte des difficultés

La prise en compte des difficultés n'est qu'un axe de travail concernant la prise en compte des individualités. Mais à l'instar des établissements pour qui échec ou abandon sont des indicateurs nécessairement pris en compte dans les choix opérés, il nous semblait utile de quantifier les apprentis qui se jugeaient eux-mêmes comme ayant eu des difficultés, d'évaluer la nature de celles-ci, et surtout de percevoir la manière dont ils les avaient résolues, et les attentes vis-à-vis du CFA. Ils sont relativement nombreux à estimer avoir eu des difficultés au cours de leur première année : 20,5%. Les difficultés portaient selon eux, sur des problèmes personnels, cités dans 45 % des cas, puis viennent les difficultés en entreprise (35% des cas), et de compréhension (35%). Il est intéressant de constater que 65 % de ceux qui ont dit avoir rencontré des difficultés estimaient avoir besoin d'être aidé, mais pour le même pourcentage, n'avoir pas trouvé cette aide. Pour ceux qui estimaient l'avoir trouvée, c'était en priorité en dehors du CFA, ou au CFA et à l'extérieur du CFA en même temps. Et pourtant, une écrasante majorité des apprentis (97,2%), qu'ils aient ou non eu à affronter des difficultés, estiment que c'est bien le rôle du CFA que de les aider, quelle que soit la nature des problèmes. Le livret 2<sup>160</sup> nous permet d'en savoir un peu plus sur les difficultés rencontrées, notamment en faisant le lien avec la motivation. On y retrouve bien les difficultés pour apprendre, et on y lit aussi les difficultés relationnelles, que ce soit avec les formateurs du CFA ou d'autres apprentis. Les difficultés matérielles

---

<sup>160</sup> Op cit p.11

occupent une place importante également. Il nous semble que, finalement, malgré les tentatives de classification abordées, et la volonté d'apporter une réponse sur tous les champs (personnel, social, en interne ou extérieurs au CFA), on ne puisse qu'envisager que chaque problème est forcément individuel et chaque réponse également. Ils citent d'ailleurs, dans le document interne, « l'écoute et le dialogue » comme facteurs de résolution importants.

➤ Conscience de la démarche d'individualisation

A seulement 61 %, les apprentis estiment que leur CFA accorde de l'importance à ce qu'ils sont personnellement. Pourquoi 40 % d'entre eux ne l'estiment-ils pas, la question reste posée, mais là encore, des pistes peuvent être imaginées notamment du côté de la prise en compte des projets personnels.

➤ Place de l'alternance

Il est notable de voir que 80% des apprentis ayant répondu estiment que le CFA accorde de l'importance à ce qui est fait en entreprise contre 42% pour l'inverse, c'est-à-dire la prise en compte de ce qui est fait au CFA par l'entreprise. Si pour le premier pourcentage, c'est bien les pratiques ayant lieu au CFA qui sont interrogées, la comparaison des 2 semble aussi être porteuse d'une réflexion à avoir sur le partenariat entre CFA et entreprise.

## CHAPITRE 7 : PISTES EXPLOITABLES

### 1 Niveau MACRO

Concernant les orientations générales des CFA, on ne peut négliger que celles-ci découlent nécessairement d'« instances » supérieures. Les orientations décrites comme imposées par la Région, sont bien évidemment celles que l'on retrouve au niveau national et européen. Ainsi, le but premier que nous avons évoqué correspond effectivement à ce l'on peut lire dans le « livre blanc sur la modernisation de l'apprentissage »<sup>161</sup> qui a servi, en 2004, à la mise en place du plan de modernisation de l'apprentissage et qui part notamment du double constat d'entreprises ne réussissant pas à recruter, et de personnes devant se qualifier ou s'intégrer dans le monde du travail, le tout dans un contexte de fort chômage des jeunes : « De l'avis unanime de l'ensemble des acteurs consultés, l'apprentissage apporte une réponse très adaptée »<sup>162</sup>. Ainsi, l'orientation vers la formation continue, ressentie très fortement par les responsables, est-il bien un des axes importants donnés par l'Etat, qui souhaite ouvrir au maximum les dispositifs. Est souligné que « la modernisation de l'apprentissage ne trouvera sa concrétisation que dans la mobilisation de tous ses acteurs sur le terrain. Il faut en particulier que les Régions, principaux financeurs et organisateurs de l'apprentissage, s'approprient la réforme et fassent leur, l'objectif de relance. » Si cet objectif de « relance de l'apprentissage » semble intégré puisqu'on le retrouve en différents points, dans les discours des responsables pédagogiques, la question reste posée de ce qu'il en est pour les formateurs.

Ainsi, un premier levier pourrait être trouvé :

➤ *Favoriser la connaissance du contexte économique, historique et de société, des choix institutionnels opérés dans les établissements, par tous les acteurs.*

---

<sup>161</sup> Dutreil Alain, 2003, Livre blanc sur la Modernisation de l'Apprentissage.

<sup>162</sup> Ibid, p.10

En effet, il semble important que, si, comme on a pu l'entendre, l'adéquation des décisions prises avec la « philosophie » personnelle des responsables semble importante, cela puisse être considéré comme tel par chaque membre de l'établissement. Encore faut-il que cela soit porté à leur connaissance. Il semble nécessaire d'essayer de créer un maximum de cohésion dans la politique générale de l'établissement, et cela ne peut à notre avis, être le cas sans un minimum d'explicitation.

Concernant l'individualisation, nous l'avons vérifié, le terme renvoie à des conceptions différentes, personnelles, et parfois à des pratiques hétérogènes. Il ne semble donc pas porteur d'un discours commun dans le sens où il regroupe pour les uns et les autres des réalités différentes. Peut-être faut-il alors se souvenir de ce qui est recherché dans cette volonté d'individualisation, et c'est sans doute bien là que les personnes peuvent se rejoindre dans un projet commun. Si l'on admet, que par l'individualisation dans la formation, on cherche à « mettre en place un processus qui prend en compte les individualités en tant qu'être originaux »<sup>163</sup> cela peut sans doute présenter un caractère assez large pour fédérer. Mais à travers cette définition, c'est bien une valeur qui est dégagée, et non seulement une série de mesures concrètes que l'on met à jour. Cependant, n'est-ce pas un point de départ ? Les responsables ont pu regretter que leurs formateurs ne soient pas porteurs du « discours de l'établissement » et les formateurs le fait de ne pas toujours comprendre le sens des décisions. Cela nous amène à une deuxième idée :

➤ *Donner une vision claire de ce qui est visé **pour l'apprenti**, par l'établissement.*

Si tout le monde semble d'accord pour dire que celui-ci doit être « au centre du dispositif », dit-on réellement ce qu'on recherche pour lui ? Un des responsables a évoqué que la qualification professionnelle est en effet un moyen de s'insérer dans la société, au sens large du terme. Quelle est alors la responsabilité du CFA ? Ne se limite-

---

<sup>163</sup> Prévost Hervé, 1994, *L'individualisation de la formation autonome et/ou socialisation*, Chroniques sociale p.37

t-elle qu'à l'amener à cette qualification ou bien également à contribuer à sa construction en tant qu'individu ? Par quoi passe cette construction de l'individu ? Cherche-t-on à le rendre plus autonome, capable aussi de fonctionner dans un collectif, qu'il s'agisse de l'« équipe » professionnelle ou de la société en général ? Autant de points qu'il convient d'éclaircir pour tous, car il nous semble que le formateur peut facilement se trouver cantonné dans son rôle de « transmetteur de savoirs » qui est rejeté, et dans lequel pourtant on tend à l'enfermer.

La modularisation est clairement pour tous un enjeu essentiel, à l'heure actuelle. Pour les organismes de formation, parce qu'elle présente une réponse à la volonté d'individualisation des parcours, et d'adaptation aux besoins des entreprises et des branches professionnelles. Il s'agit bien dans cette démarche de ce que l'on peut recommander dans le même Livre Blanc<sup>164</sup> : « introduire plus de modularité dans les parcours par apprentissage et aboutir à terme à la définition de parcours personnalisés ».

Pour les formateurs en revanche, même les plus avertis comme notre formatrice, qui a eu l'occasion de travailler sur cette notion et en voit l'intérêt, il peut représenter un injonction faite à la réorganisation de leurs pratiques, sans que réellement ne soit comprise, faute d'explication, la visée réelle. Il apparaît dans les discours, que cela peut être plus aisé à comprendre pour des formateurs d'enseignement professionnel, notamment dans le cadre de la formation continue, mais c'est bien à l'ensemble des formés, et à l'ensemble des disciplines (qui, malgré tout, existent encore dans les référentiels), qu'elle veut être appliquée. Un autre facteur pouvant à notre sens être porteur de confusion est la possible utilisation de ce fonctionnement en modules comme outil d'évaluation des compétences pour le formateur-même. C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de :

- *Clarifier les finalités de la mise en place de nouvelles pratiques.*

---

<sup>164</sup> Op cit, p.41

Dire qu'il s'agit d'une injonction régionale est sans doute nécessaire, mais dans l'objectif déjà évoqué de créer les conditions nécessaires à la motivation, il serait peut-être profitable de prendre le temps d'en expliquer les enjeux.

Les tests de positionnement sont présentés par tous comme le moyen de permettre cette individualisation. Cependant dans les textes, on lit : « La législation permet d'ores et déjà, pour la préparation d'un diplôme, de suivre un parcours adapté tenant compte des acquis antérieurs. Ce parcours est défini, suite à une opération dite de « positionnement », préalable à la signature du contrat. »<sup>165</sup>. Or, à l'heure actuelle, si ces tests sont opérés par les CFA pour des jeunes entrant en apprentissage, ils le sont après la signature des contrats, et les formateurs, en tous cas celle que nous avons interrogée, peuvent avoir le sentiment manifeste que dans les faits, les contenus demeurent relativement identiques pour tous. On s'appuiera essentiellement sur des niveaux acquis pour décider d'un aménagement d'emploi du temps, ou sur une orientation vers des structures adaptées comme le CFA Spécialisé pour ceux qui ont des difficultés. Mais les autres, la grosse majorité « du milieu », reste prise dans un système où, en partie à cause des contraintes matérielles, le fonctionnement reste identique. Ce décalage perçu entre les pratiques et les souhaits ne semble réellement exploité. On interroge en certains lieux les étudiants, les maîtres d'apprentissage, avis qui peuvent être utilisés comme outils de management éventuellement, mais tire-t-on réellement profit de ce qui « remonte » du terrain ?

➤ *Etre à l'écoute des difficultés rencontrées par les acteurs, en organisant une réelle concertation.*

... nous semble nécessaire et une condition sine qua non à ce réel projet cohésif. De l'avis général des responsables pédagogiques, la Région Centre, même si elle donne effectivement l'impulsion et l'orientation, est largement ouverte aux propositions et innovations, pourquoi ne pas avoir cette même ouverture en interne ?

---

<sup>165</sup> Op cit p.42

### 2.1 Niveau Institutionnel

Si les CFA semblent se retrouver, en tous cas c'est ce que l'on perçoit dans le discours de leurs responsables pédagogiques, dans une logique processive, faite de réajustements et de réadaptations – et en effet, comment ne pas le comprendre dans le monde actuel ?- les attentes vis-à-vis des formateurs semblent encore relativement « cadrées », les responsables eux-mêmes faisant part de la nécessité de « vérifier », « demander ». La formatrice pour sa part évoque aussi une notion de « rendre des comptes » qui semble parfois annihiler toute velléité d'initiative. En conséquence, sans négliger la forcément nécessaire gestion des ressources humaines, pourquoi ne pas permettre d' :

- *Appliquer la logique processive aux ensembles des équipes.*

C'est-à-dire, sans qu'il n'y ait de grande direction donnée, mais à travers des échéances précises par exemple, permettre aux premiers acteurs de la formation de chercher, innover, et...se tromper, sans que cela ne soit préjudiciable à la compétence perçue.

En ce qui concerne les formateurs justement, de façon très forte, celle que nous avons rencontrée a pu regretter la façon dont son début de contrat s'était opéré. Les responsables considèrent comme difficile, à juste titre sans doute, le recrutement de ces formateurs, et comme nécessaire leur professionnalisation. Il nous semble cependant, que, dans une volonté de travailler dans cette idée de projet commun, la première étape à poser est celle de l'engagement. Recruter, c'est choisir un personnel en fonction de ses capacités, de ses diplômes et de ce qu'on a à pourvoir, en terme de poste. S'engager dans un projet commun va au-delà, et n'est-ce pas s'engager dans un projet commun que de travailler ensemble, dans une même organisation et un même

objectif ? Cet « engagement » est d'ailleurs posé par de nombreux auteurs comme facteur motivationnel, que notre formatrice a largement décrit comme pouvant fluctuer.

Nous rappellerons simplement ici la définition donnée du terme « motivation » telle qu'on la retrouve chez R.Vallerand et E.Thill<sup>166</sup> « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. » C'est pourquoi il nous semble essentiel de :

- *Formaliser l'engagement du formateur dans le projet commun, et l'y accompagner.*

Si la volonté de professionnaliser les formateurs semble évidemment nécessaire au vu des « provenances » diverses de ceux-ci et de la spécificité du système alternant, il semble néanmoins qu'il faille être conscient de deux écueils possibles, qui donnent lieu à deux idées :

- *Etre conscient d'une adaptation ou inadéquation entre projets personnels des formateurs et projets d'établissement.*
- *Donner les moyens aux formateurs pour lesquels ces projets sont en adéquation de mettre en œuvre de nouvelles pratiques.*

Il nous semble en effet, qu'hormis les bénéfices que l'établissement peut tirer de désirs de formateurs, très bien décrits par la formatrice de « révolutionner tout », il nous semble que cela puisse également constituer pour eux une marque de reconnaissance, qui semble leur faire parfois défaut.

---

<sup>166</sup> Vallerand, R. J. et Thill, E. E. Introduction à la psychologie de la motivation, 1993. Laval, Éditions Études Vivantes.

Un autre axe sur lequel il nous semble important d'être en mouvement, c'est le partenariat, notamment avec l'entreprise. La volonté est sans doute très forte chez les responsables pédagogiques de considérer les maîtres d'apprentissages comme de réels partenaires. Cependant, ce partenariat reste assez virtuel, qu'il soit recherché dans l'utilisation d'outils qui ne satisfont pas toujours ou à travers les visites en entreprise, dont la réalisation a semblé et semble encore devoir être interrogée. La réelle mise en œuvre de ce partenariat semble cantonnée à la résolution de problèmes, ou à la dispense par l'organisme de formation lui-même de « formations des maîtres d'apprentissage ». N'ayant posé la question aux intéressés, on ne peut qu'envisager le problème, sans donner de réponse : quelle perception peuvent avoir les maîtres d'apprentissage de ces sollicitations ? Les réponses apportées par les apprentis sur la perception du partenariat n'épargne ni l'intérêt de l'entreprise quant à l'intérêt porté, à travers le jeune, pour ce qui est fait en CFA, ni dans une moindre mesure, celui porté par le CFA à ce qui est fait en entreprise. N'y aurait-il pas un moyen d' :

➤ *Impliquer tout au long de la formation les maîtres d'apprentissage.*

Cela peut passer par le biais de rencontres, à échéances données mais souples, entre les acteurs de l'organisme de formation (formateurs d'enseignement professionnel et/ou général) et de l'entreprise (maîtres d'apprentissages, employeur et/ou proches collègues) autour du formé. Ce qui est appelé « synthèse pédagogique » au CFA Spécialisé, se présente comme une bonne alternative à ce type de rencontre, où un partenariat réel peut se nouer. Cela pourrait être l'occasion, notamment, d'appliquer une des recommandations du Libre Blanc<sup>167</sup> « signer une charte d'engagements tripartite », quand la synthèse est effectuée en début de formation. La piste n'est pas à négliger non plus de rencontres permettant de mieux se connaître, se reconnaître, à travers des projets menés en collaboration, par exemple dans le cadre de visites ou sorties pédagogiques, où l'on pourrait chercher à impliquer ou solliciter des maîtres d'apprentissage.

---

<sup>167</sup> Op cit p.72

Mais l'inverse est aussi à creuser à notre avis : les formateurs sont-ils réellement impliqués dans la connaissance des entreprises dans lesquelles travaillent les apprentis ? Cela présente pourtant de nombreuses conséquences et revêt une importance primordiale notamment dans la prise en compte de l'individualisation. Comment prétendre connaître un individu dont on ignore le lieu de vie et de travail deux semaines sur trois ? Comment pouvoir s'appuyer sur des compétences acquises quand les compétences nécessaires à un métier sont inconnues ou méconnues ? Il s'agit pourtant d'un souhait des responsables de permettre un langage commun entre formateurs et apprentis. Il nous semble donc nécessaire de :

- *Favoriser la découverte des métiers et des entreprises pour les formateurs.*

Bien évidemment, les formateurs professionnels ont cette connaissance des métiers. Qui serait mieux placé qu'eux pour le faire découvrir à leurs collègues d'enseignement général ? Les CFA possédant des laboratoires techniques, il serait assez facile d'imaginer des demi-journées d'immersion, sans que cela ne représente un coût très élevé, pour les formateurs d'enseignement général. Pour tous, des actions du partenariat de découverte en entreprise nous sembleraient intéressantes, même si pour des données budgétaires évidentes, elle ne seraient ni systématiques ni de grande ampleur. Cela pourrait néanmoins constituer un premier pas vers l'appropriation de savoirs communs.

## 2-1 Niveau Didactique

La prise en compte de l'alternance serait également sans doute renforcée par une meilleure connaissance, ainsi que déjà évoquée, de l'entreprise et du métier. Mais elle permettrait également un véritable lien fait entre les notions d'enseignement général et les compétences professionnelles qui visent à être développées. Il nous semble important en effet que les notions vues, qu'il s'agisse de mathématiques, de français ou de technologie, le soient autant que possible en rapport avec ce que

l'apprenti peut en trouver utile en entreprise ou dans son futur métier . C'est dans cet objectif sans doute que les responsables pédagogiques visent la mise en place de situations professionnelles types. Cependant il nous semble qu'une dimension primordiale est négligée, celle de la réelle prise en compte de l'individu. C'est pourquoi nous préférons dire qu'il faut :

➤ *Ne pas confondre recours à des situations professionnelles et recours aux situations professionnelles vécues par les jeunes.*

Nous sommes alors en effet dans deux démarches différentes, ou la prise compte de l'alternance se fait sur un mode qui demeure théorique, ou au contraire qui cherche à intégrer une véritable prise en compte de l'individu. Les pratiques pédagogiques liées à ces deux démarches sont elles aussi différentes : c'est nous le reverrons dans la dimension pédagogique, d'une volonté de partage des savoirs qu'il s'agit dans le second cas.

La notion d'équipe pédagogique au sens large nous semble elle aussi essentielle. Celle d'équipe interdisciplinaire également, quand formateurs et responsables, tout en les rejetant pour les deuxième, décrivent des travaux menés par discipline dans un grand nombre de cas. Cela est effectivement « explicable » par le nécessaire recours aux référentiels, et le récent intérêt pour les modules. Cependant :

➤ *Favoriser le travail en équipes interdisciplinaires*

... comme gage de cohésion de l'équipe au sens large du terme, nous semble important. Cette notion d'équipe est pour nous à rapprocher d'un groupe formé par l'ensemble des personnes qui en font partie. Il nous semble donc de la responsabilité de l'établissement de :

➤ *Veiller à la dynamique du groupe formé par l'équipe du centre de formation.*

On entendra par équipe : les formateurs, les personnels d'entretien et administratifs, sans distinction hiérarchique. Cela nous semble notamment intéressant dans la visée de la constitution d'une adhésion à des valeurs communes et dans la participation à la logique processive demandée par l'établissement, considérant que : « les membres d'un groupe,(...) lorsqu'ils participent d'une manière non défensive à une réflexion commune (...) peuvent compléter significativement leur formation sur la connaissance de soi, sur les attitudes et de réponse des autres à leur égard, sur le comportement du groupe et le développement des groupes en général. »<sup>168</sup> .

## 2-2 Niveau pédagogique

D'un côté le CFA se pose comme « vérificateur » selon le terme choisi par un des responsables, des compétences des formés ; de l'autre, il souhaite s'appuyer sur les acquis de l'expérience, conscient qu'une « alternance juxtapositive »<sup>169</sup>, qui se contenterait de faire vivre en deux lieux et deux temps différents des expériences de formation sans lien l'une avec l'autre, n'est pas ce qui est souhaité. Pourtant, la prise en compte de la recherche des acquis de l'expérience, puisqu'on peut les nommer ainsi, si elle est la plupart du temps formalisée dans le temps éducatif en CFA, n'est pas présenté par la majorité comment un axe pédagogique majeur pour les formateurs. Ceux-ci évoquent ce qui est parfois appelé RVE (retour du vécu en entreprise), mais plus comme une occasion de discuter « de ce qui s'est passé » ou « donner des conseils », au mieux comme un facteur de meilleure connaissance du vécu de leurs apprentis, rarement comme une base de travail pour eux, dans leur matière, s'appuyant réellement sur les vécus. Ces pratiques, que nous avons déjà évoquées comme différentes de travaux menés sur la base de situations « dites professionnelles » s'appuient sur l'aide à l'explicitation, dans ce qu'un des responsables décrit très bien comme l'émergence

---

<sup>168</sup> Mucchielli Roger, 1973, *La dynamique des groupes*, Editions ESF.

<sup>169</sup> Bourgeon Gil, *Socio-pédagogie de l'alternance*, Maurecourt, Mésonance, p.35

favorisée de connaissances acquises en un autre lieu, une prise de conscience permise par le formateur. Un des autres leviers repérés serait donc :

- *Inciter les pratiques pédagogiques visant à favoriser l'émergence des acquis individuels.*

C'est ici, à notre sens que se fait le véritable lien entre prise en compte de l'individu et de l'alternance. Cela passe peut-être par des techniques ou des outils à développer.

Cela amène effectivement à une nouvelle posture du formateur, et c'est peut-être en cela que les choses demeurent encore trop statiques. Tirailé entre les impératifs du nombre d'heures dispensé en formation - réparti en différentes matières - pression du référentiel (qui demeure malgré tout le référentiel, puisque l'on est encore, comme on l'a souligné dès le rappel des rôles de l'établissement, dans une visée qualifiante) et habitudes disciplinaires, le cap est dur à passer dans ce qu'il faut nommer comme une attitude de « partage des savoirs ». Il ne s'agit pas sans doute d'une seule réticence à affronter l'inconnu, mais bien d'une posture différente à accepter, rendant là encore plus que visible la nécessité de présenter cette spécificité dès le recrutement des personnels.

Le formatrice dit accorder une grande importance au groupe, parce qu'il est un facteur imposé et à caractère obligatoire sans doute, mais aussi parce que, sans doute, elle connaît les bénéfices du travail en groupe. Mais il nous semble qu'une confusion existe, dans la bouche de certains responsables, entre travail de groupe et formation de masse. Certes, ce qu'ils rejettent, c'est bien « de faire subir » à tous un gavage de connaissances qui ne se préoccuperait pas de ce que l'individu peut en retirer. Cependant, est-il systématique de dire que cette visée implique une formation qui serait individuelle et seulement individuelle ? C'est pourquoi il nous semble nécessaire de :

- *Ne pas négliger l'apport du collectif dans la formation individualisée.*

Est bien recherchée, comme nous l'avons déjà dit, l'autonomisation du jeune en reconnaissant au jeune « son caractère intrinsèque en admettant les différences pour permettre une meilleure intégration des individus dans la société et dans le monde du travail »<sup>170</sup>. Comment avoir l'ambition de le former en laissant de côté cette possibilité pédagogique de tirer profit du groupe, quand c'est une des compétences qu'on vise à développer chez lui ? Les contraintes sont réelles, pour des raisons entre autres économiques, de continuer à fonctionner en ce qu'on ne souhaite plus appeler « groupe-classe ». Et pourtant, au dire de la formatrice, le groupe, bien qu'elle ne connaisse pas exactement les modalités de son organisation réelle, existera bien, toujours, y compris dans la modularisation. Pourquoi alors ne pas chercher à en exploiter la richesse, comme le soumet un des responsables, notamment à travers le conflit socio-cognitif, facteur essentiel de l'apprentissage. Il semble nécessaire de :

- *Dépasser l'opposition entre prise en compte de la classe et de l'individu, y compris dans la modularisation.*

Ainsi, l'accompagnement, puisqu'il est évoqué en ces termes fréquemment, et qui regroupe bien dans l'esprit de beaucoup d'acteurs de la formation des axes sociaux, éducatifs, et visant à épauler l'apprenti ou le formé dans ses difficultés, semble-t-il bien un axe majeur, mais dans lequel les pratiques pédagogiques que nous venons d'évoquer ont toute leur place.

Cet accompagnement est à réfléchir lui aussi dans un idée participative. Nous pouvons comprendre, grâce aux questionnaires, qu'en matière d'accompagnement si l'on souhaite réellement prendre en compte chacun, celui-ci doit être mise dans la conscience de ce que les apprentis en attendent également. Ils ont de fortes attentes vis-à-vis de l'établissement, et pourtant ne trouvent pas toujours la réponse à leurs difficultés ; Au-delà d'énoncer des réponses possibles, pourquoi ne pas envisager de :

---

<sup>170</sup> Prévost Hervé, 1994, *L'individualisation de la formation autonome et/ou socialisation*, Chroniques sociale, p.39.

- *Permettre à l'apprenti d'être acteur dans les pratiques d'accompagnement.*

Il est en effet tout à fait envisageable de dire que les apprentis eux-mêmes à *condition qu'on veuille bien les y inviter*, pourraient formuler ce qui serait à même de les aider. Cela revient à accepter qu'à un problème donné ne convient pas une réponse préconçue, et que malgré les dispositifs existant, une réponse nouvelle, inédite, puisse être inventée.

### 3 Niveau MICRO

Une autonomie grandissante semble vouloir être laissée, en classe, notamment par la mise en place de la modularisation. C'est en tous cas de cette manière que la formatrice présente (en partie) les choses. Bien que l'on puisse, comme nous l'avons vu précédemment, apporter un bémol quant à la pertinence de cette recherche de trop grand travail en autonomie (ne risque-t-on pas de verser du côté de la solitude, ou de l'individualisme, plutôt que de l'autonomie ?), il faut néanmoins considérer qu'il peut s'agir d'une piste pédagogique.

Cependant, là où il nous semble que dans la prise en compte de l'individualité, les choses demeurent trop « timides », par exemple dans l'implication de l'individu dans la construction de son parcours au CFA. Il nous semblerait intéressant notamment, de :

- *Contractualiser avec l'apprenti aux étapes importantes de la formation.*

Il est important de dire que l'apprenti, que l'on souhaite mettre au centre du dispositif, rendre acteur de sa formation, doit être considéré comme partenaire à part entière, et en ce sens ne pas être associé de manière formelle mais dénuée de profondeur, à une véritable réflexion sur son projet professionnel, plus globalement avec son projet de vie.

Or il nous semble que pour l'instant, ces champs sont abordés en CFA principalement à l'émergence de difficultés susceptibles de mettre en péril le contrat d'apprentissage :

- *Travailler avec l'apprenti sur son projet professionnel et son projet de vie, dans un dialogue suivi.*

... sera donc le dernier levier que nous évoquerons, et qui nous semble primordial. En effet, les réponses apportées par les apprentis dans le cadre du questionnaire, bien que n'apportant pas le détail nécessaire à la motivation de la réponse négative, tendent à dire que, particulièrement au moment de l'entrée en formation, un axe de progrès existe, sur la prise en compte des situations particulières. Nous ne portons pas de jugement sur les pratiques, qui existent bel et bien, ni sur leur efficience ou efficacité, mais il nous semble pouvoir en déduire, a minima, que l'entrée en formation n'est peut-être pas assez « discutée » avec le formé. La question plus générale sur l'importance que le CFA accorde à « ce qu'ils sont personnellement » montre peut-être également qu'en termes d'écoute ou de dialogue, les choses pourraient être amplifiées. La prise en compte de la motivation à l'entrée en formation, notamment, paraît essentielle : des raisons aussi variées que « gagner de l'argent, apprendre un métier, rentrer rapidement dans la vie active, réaliser des travaux concrets »<sup>171</sup> ne peuvent que donner des pistes de réflexion différentes aux organismes sur la prise en compte des individus.

---

<sup>171</sup> Dossier Ariane, p. 9

## CONCLUSION GENERALE

La volonté d'individualiser la formation correspond à un désir politique fort, très ancré dans l'époque. Il s'agit bien, dans un contexte économique où le fort taux de chômage rend les perspectives de s'insérer dans la société parfois minimes, de pouvoir permettre à chacun de construire un parcours qui lui est propre tout en le rendant adaptable au marché de l'emploi.

Cette volonté prend un sens particulier dans le contexte de l'apprentissage, qui nous l'avons vu, a été de tous temps partie prenante du monde du travail avant même de l'être de celui de la formation. Ainsi, ce souhait de permettre les cheminements singuliers ne peut qu'engendrer des choix originaux, à l'image de la particularité de ce cadre, d'autant plus que l'apprentissage paraît aujourd'hui une des réponses les plus appropriées aux objectifs visés.

Individualiser, dans le cadre de la formation professionnelle, ce n'est en effet pas viser seulement la qualification professionnelle, même si celle-ci a un but d'insertion dans la société, objectif en cela très individuel. Individualiser, c'est bien accorder toute la place à l'individu. Nous l'avons vu, en CFA, les objectifs sont pluriels et se rejoignent dans cette même volonté de permettre à l'apprenant de s'intégrer à la société. Les choix qui s'opèrent vont donc en ce sens. Ainsi, l'accompagnement mis en œuvre dans les CFA, qui vise bien sûr en premier lieu à réduire les risques d'échec et de rupture des contrats d'apprentissage, offre-t-il également une palette visant à permettre d'agir sur une pluralité de champs, aussi bien professionnels que personnels, dans une réelle volonté de prise en compte de ce qui constitue une individualité apprenante. Cette individualisation recherchée, cependant, se confond souvent dans les discours avec une seule individualisation des parcours pédagogiques seulement, tant il est évident que la modularisation est pour les établissements un enjeu majeur actuellement.

Les CFA fonctionnent depuis toujours avec le principe de l'alternance. Cette spécificité, à elle seule, a été rapidement porteuse d'une pédagogie adaptée et particulière, qui cherchait à l'exploiter. On remarque qu'encore aujourd'hui cette recherche perdure, tant dans le souhait des pratiques pédagogiques en classe, que des

outils utilisés ou de la volonté de former maîtres d'apprentissage et formateurs, dans une dimension réelle donnée au partenariat.

La prise en compte, la révélation des compétences acquises à travers leur explicitation, est une notion phare de cette volonté de prise en compte de l'alternance. Cependant, la question reste posée du lien qui est réellement fait entre cette volonté et l'individualisation réelle qui en découle. En effet, si les pratiques d'accompagnement citées semblent chercher apporter des réponses particulières à des problèmes particuliers, il semble peut-être moins évident, en tous cas dans les discours, que prendre en compte les compétences d'un individu - et à travers elles, son cadre de vie en entreprise, les tâches qu'il y réalise et ce qu'il y apprend – c'est aussi reconnaître ce qu'il est en tant qu'individu : apprenant, professionnel en formation ou en devenir. Ainsi, cette recherche de prise en compte de l'alternance, a-t-elle toute sa place dans une volonté d'individualisation. Elle pose notamment les questions de la motivation et du parcours professionnel en lien avec le parcours personnel.

L'individu, l'apprenti, occupe-t-il toute la place qu'il doit dans le partenariat, donc, pourtant il fait partie ? Ne pourrait-on davantage l'y intégrer, quand l'on sait que ce partenariat est en construction permanente ? La question reste posée.

ANNEXES

ANNEXE 1

Guide entretien « Responsable pédagogique »

- 1- Quels est selon vous le rôle / les rôles du CFA en tant qu'organisme de formation ?
- 2- Quels sont vos axes prioritaires de travail ?
- 3- Quelle définition donneriez-vous du terme « individualisation »?
- 4- Diriez-vous que le CFA dans lequel vous travaillez accorde une grande importance à l'individualisation?
- 5- Pourquoi ?
- 6- Si oui, quels sont selon vous les dispositifs mis en place relevant de l'individualisation ?
- 7-Pouvez-vous me donner une liste des personnels qui selon vous, travaille en accompagnement du jeune, de façon globale ?
- 8- Diriez-vous que les différentes actions de ces personnes relèvent d'une prise en charge individualisée de l'apprenti ?
- 9- Considérez-vous qu'il est important de tenir compte de l'alternance des jeunes entre l'entreprise et le CFA ?
- 10- Pourquoi ?
- 11-Comment exploitez-vous l'alternance au sein de votre CFA ?
- 12- Pensez-vous que ces actions permettent de mieux individualiser la formation des apprentis ?
- 13- Avez-vous quelque chose à rajouter ?

ANNEXE 2Entretien n°1

- 1 C1: Alors...J'ai écrit un certain nombre de questions, mais tu sais le fonctionnement, on peut sortir de ça  
2 ...
- 3 Ch1 : ...digressions ?
- 4 C2 : Tout à fait ! Alors...En tant que responsable pédagogique, dans ton CFA, quel est selon toi, le rôle,  
5 ou les rôles, du CFA, ou si tu préfères la responsabilité, du CFA en tant qu'organisme de formation.
- 6 Ch2 : (silence). La responsabilité ? C'est ...de permettre à travers la formation l'intégration du milieu  
7 professionnel par les jeunes, puisqu'on est en formation initiale : c'est l'essentiel de notre public, c'est 95  
8 % chez nous, même plus. C'est l'intégration professionnelle et sociale des jeunes à travers leur formation  
9 et leur qualification. C'est une formation qualifiante, donc la qualification (se reprend) l'intégration passe  
10 par la qualification. C'est quand même le principal rôle du CFA. Avec aujourd'hui un autre rôle qui quand  
11 même commence à apparaître dans les CFA, et y compris dans le CFA Bâtiment qui a un peu de retard  
12 par rapport aux Chambres des Métiers, sur la formation continue. Avec donc, là, la qualification et ...  
13 disons... le maintien des compétences et le développement des compétences des salariés qui viennent  
14 chercher donc la formation continue.
- 15 C3 : D'accord.
- 16 Ch 4 : Sachant que le Conseil Régional Centre nous pousse très fortement (rires)...vers cette option là...
- 17 C4 : Cette deuxième option..
- 18 Ch5 : ...Et que c'est un enjeu important, d'ailleurs, aujourd'hui, alors en plus dans le bâtiment on est sur des  
19 formations et des métiers qui ont beaucoup bougé, tant dans les techniques que dans les matériaux, donc  
20 y'a besoin de mettre en place des formations qui soient adaptées à ces nouveaux matériaux et ces  
21 nouvelles techniques, qui... aujourd'hui c'est un marché, qui, est, entre guillemets – ce qui pose problème  
22 sur un plan déontologique je trouve- dans les mains des form..., des professionnels (se reprend) des  
23 industriels ... des fabricants. Qui aujourd'hui, ben, par exemple sur les cellules photovoltaïques, le  
24 chauffagiste qui veut se former à ça, ben, il va voir son fournisseur, et après du coup, y'a une fidélisation,  
25 et quelque part du coup, un peu un emprisonnement, de l'entreprise qui se retrouve du coup « ben ouais je  
26 vous ai formé.. »
- 27 C5 : D'accord.
- 28 CH6 : Derrière voilà, c'est...les entreprises ...y'a une demande aussi des entreprises dans ce sens là, pour  
29 avoir, retrouver un peu d'autonomie par rapport aux fournisseurs qui deviennent, du coup, ben,  
30 fournisseurs, formateurs, bon voilà ... le principal rôle mais ça reste quand même la formation initiale.
- 31 C6: Ouais. Ton axe prioritaire est là dessus, sur la formation initiale ?
- 32 CH7 : Ouais... Avec, bon y'a des enjeux sur la formation continue qui sont à la fois, de l'ordre de la  
33 formation, c'est ce que je disais, et des enjeux économiques aussi. Si le Conseil Régional y pousse, c'est  
34 aussi pour que les CFA diversifient leurs sources de revenus entre guillemets, et que y'a aussi là, un réel  
35 marché, un potentiel, en terme de marché.
- 36 C7 : Donc la formation continue ce serait plutôt, si j'entends bien, répondre à des exigences du monde du  
37 travail ?
- 38 CH8 : Ben ouais d'ailleurs, les deux, formation initiale formation continue c'est répondre à l'exigence en  
39 terme de qualification, les attentes, ben, qu'un jeune arrive sur le marché qu'il ait les compétences, c'est le  
40 sens de l'alternance aussi, qu'attendent les entreprises...et euh...la formation continue, ce serait maintenir  
41 les compétences ou développer les compétences, parce que les techniques évoluent et qu'il y a besoin de  
42 faire de mises à jour entre guillemets, de ces techniques, de ces pratiques, voilà..
- 43 C8 : Mm...Donc intégration professionnelle...Tout à l'heure tu as dit intégration sociale ?
- 44 CH9 : Mm. Ben parce que, aujourd'hui, pour s'intégrer socialement, j pense que c'est important d'avoir un  
45 travail. C'est un facteur d'exclusion de ne pas avoir de travail, donc euh...que on est sur un public aussi,  
46 qui sur un plan social, même si on veut pas stigmatiser non plus ... la caricature ... mais bon ça reste

- 47 quand même vrai ... c'est un public, qui, quand même, souvent, sur un plan social ... est plus fragile ...  
 48 socialement ... donc on a des situations sociales, nous on voit hein, le médiateur social nous le renvoie. On  
 49 voit que c'est quand même un certain nombre de jeunes, on a besoin d'aide sociale, dans leur formation, et  
 50 le travail c'est quand même le moyen de s'intégrer socialement. Parce que y'a salaire, y'a reconnaissance  
 51 sociale, dans le sens confiance, c'est des jeunes aussi en reconstruction, souvent quand même, un parcours  
 52 scolaire où y'a pas trop de reconnaissance souvent, que là, souvent c'est un moyen d'être reconnu par les  
 53 adultes, notamment pour nos jeunes, puisque, c'est peut-être pas les profs qui les ont reconnus, souvent  
 54 c'est des relations conflictuelles qu'ils ont eues ... et là y'a quelques adultes qui trouvent ... finalement ils  
 55 trouvent dans les adultes une relation de confiance, pas tous bien sûr, faut pas toujours idéaliser les  
 56 choses, mais ... J'pense c'est aussi là, une reconnaissance sociale pour ces jeunes.
- 57 C9 : D'accord...
- 58 CH10 : Où le monde des adultes n'est pas celui qui va dire « ben t'es bon à rien, tu comprends pas » ou  
 59 même après stigmatiser ... Mais bon ça reste important quand même. Et puis après la place du travail,  
 60 dans la société d'aujourd'hui, être chômeur en France ... La personne qui travaille ça donne un statut  
 61 social, c'est évident ... parce qu'il y a le salaire, et que le salaire permet beaucoup de choses aussi.
- 62 C10 : OK ... Alors, par rapport à ces rôles justement, que vous concevez à votre niveau de responsabilité,  
 63 quels sont les axes de travail prioritaires que vous avez défini dans ton CFA ?
- 64 CH11 : Y'a l'accompagnement social, ça c'est vraiment un axe important, parce qu'on voit qu'il ya  
 65 beaucoup de jeunes qui n'iront pas au bout du projet professionnel, parce que ... y'a une fragilité.
- 66 C11 : D'accord...
- 67 CH12 : Soit pour des raisons familiales, soit pour des raisons ... avec l'entreprise ... donc y'a un réel  
 68 accompagnement social à avoir. D'ailleurs le CFA de X, il est aujourd'hui ... Dans la branche BTP, y'a un  
 69 organisme qui s'appelle PROBTP, qui est l'organisme, la mutuelle en fait, du bâtiment.
- 70 C12 : D'accord.
- 71 CH13 : ... qui s'occupe de tous les salariés du bâtiment en France, donc c'est plusieurs centaines de  
 72 milliers de salariés, et euh ... donc les apprentis, euh, sont adhérents de cette mutuelle, et il y'a beaucoup  
 73 d'aides sociales qui sont mises en place, et le CFA Bâtiment de \* consomme 80 % des financements  
 74 régionaux sur ces aides. Donc y'a des aides sociales, donc pour payer ...
- 75 C13 : Donc là c'est vraiment une volonté du secteur ?
- 76 CH14 : Du secteur, parce que c'est la branche là qui a décidé, PROBTP, qui est une mutuelle nationale,  
 77 hein ? Et à l'échelle régionale, le CFA de \* est complètement dans cette politique là et il utilise 80 %,  
 78 c'est-à-dire que Y, Z, qui sont des CFA beaucoup plus importants, utilisent beaucoup moins que nous.  
 79 Que nous on a vraiment, le médiateur social, l'animateur, qui sont identifiés chez les jeunes. Jeunes qui  
 80 ont des soucis de règlement de factures de cantines, d'hébergement, de transport, de soucis financiers  
 81 divers, donc y'a des aides qui sont attribuées, bon ben sous conditions, donc y'a un dossier à monter. Donc  
 82 y'a un vrai accompagnement social, donc ça rejoint les conditions d'insertion, éviter la rupture en fait...
- 83 C14 : Mm...
- 84 CH15 : Avec le poste de médiateur là, c'est avec le soutien du conseil régional.
- 85 C15 : Oui.
- 86 CH16 : Où on arrive aujourd'hui, on est plus qu'à un taux de 3 ou 4 % de rupture.
- 87 C16 : D'accord.
- 88 CH17 : Alors qu'on était monté à 15. Surtout qu'on était dans un contexte où le CFA Bâtiment avait  
 89 beaucoup recruté ces quatre dernières années, parce qu'on est passé en quatre ans de six cent cinquante à  
 90 huit cents. Et cette hausse, elle est liée parce que y'a eu une hausse des rémunérations qui ... donc ça a fait  
 91 un appel d'air sur les métiers du bâtiment, avec des jeunes qui étaient pas toujours motivés par le métier,  
 92 donc des ruptures parce que le projet était pas forcément très construit, y'avait vraiment besoin  
 93 d'accompagner ...
- 94 C17 : Donc là ça s'est recentré plus ...
- 95 CH 18 : Ça reste toujours vrai, cet appel d'air, parce que la différence de salaire elle est là, elle est  
 96 toujours là, donc les jeunes, quand ils regardent le salaire d'un boulanger, les conditions de travail, puis  
 97 d'un maçon ...
- 98 C18 : C'est motivant !

- 99 CH18 : C'est un critère qui rentre très clairement dans le choix, mais qui du coup, ben n'est pas non plus  
100 un projet professionnel très sûr non plus, donc, y'a vraiment besoin de médiateur, quoi. Parfois y'a besoin  
101 d'accompagnement social, donc le médiateur il est pleinement sollicité.  
102 C19 : Mm.
- 103 CH19 : Sur l'aspect, évolution dans les pratiques de formation et les outils du moins qu'on utilise, là, on  
104 est vraiment dans un chantier, en cours, puisqu'il faut vraiment qu'on forme nos équipes.  
105 C19 : D'accord.
- 106 CH19 : Clairement, c'est un enjeu qu'on a. Les formateurs professionnels qu'on a là, ils étaient dans les  
107 entreprises y'a en moyenne, dix-quinze ans, donc eux, c'est les premiers maillons, qu'on doit former à ces  
108 nouvelles pratiques. Donc si on veut devenir, en parlant de la formation continue un établissement qui  
109 devient un acteur de cet axe de formation, ben va falloir d'abord qu'on ait de la formation continue pour  
110 nos salariés...  
111 C19 : Donc là, sur la professionnalisation...
- 112 CH19 : Ouais, ouais très clairement on est sur ces enjeux là de professionnaliser nos formateurs, donc  
113 aujourd'hui sachant que la Région nous impulse très fortement là-dessus, avec l'idée d'avoir des  
114 plateformes pédagogiques sur tout ce qui est nouveaux métiers d'environnement durable, développement  
115 durable plutôt, dans le cadre du Bâtiment. Mais, pour être plateforme pédagogique, faut avoir des gens  
116 qui soient capables de mettre en place ces plateformes, donc il faut des gens formés, voilà. Donc y'a, alors  
117 y'a le dispositif qui existe au sein du réseau du CFA Bâtiment, y'a des dispositifs aussi d'autres  
118 organismes, donc c'est vrai qu'aujourd'hui, on a cette démarche là qui est entamée avec des formateurs qui  
119 partent en formation, et...
- 120 C20 : Y'a un centre de formation spécifique, aux ... ?  
121 CH20 : Non, y'a des organismes. Par exemple y'a une association qui s'appelle QUALIT ENR, ENR pour  
122 énergies renouvelables, qui forme tout ce qui est sur le photovoltaïque, solaire, euh, voilà ... donc euh,  
123 chauffage bois, tous les métiers..C'est vrai qu'y'a des métiers mais tous les métiers sont concernés  
124 d'façons, y compris même la peinture, parce qu'aujourd'hui les gens veulent de la peinture sans solvants,  
125 sans machins. Y'a vraiment des nouveaux produits, des nouvelles pratiques qui font que tous les métiers  
126 sont réinterrogés dans le secteur. Et que y'a un enjeu à la fois écologique, environnemental, mai aussi un  
127 enjeu financier énorme où les entreprises vont même être réorganisées, parce que un couvreur pourra être  
128 chauffagiste aussi, parce qu'il vendra des panneaux solaires ...  
129 C21 : D'accord.
- 130 CH21: Donc y'a vraiment une organisation.  
131 C22 : Une réorganisation.
- 132 CH22 : Ouais, donc du coup, nous, en tant que CFA , on doit être vigilant par rapport à ça, on a une veille  
133 à avoir là-dessus, technologique, et une veille technologique c'est aussi une veille technologique pour nos  
134 formateurs, qu'ils soient aussi capables d'assurer ce genre de missions. Après l'insertion professionnelle  
135 des jeunes, ben après c'est, nous, on est très sur ... avoir des parcours de formation pour les jeunes. Donc  
136 on a très clairement le projet, de développer les niveaux IV et niveau III.  
137 C23 : D'accord.
- 138 CH24 : Là aussi, c'est pas nous qui pilotons tout, hein. C'est vrai que ça rentre dans ... tout ça, c'est dans  
139 un projet plus global, qui aujourd'hui fait qu'aujourd'hui on a un outil qu'est obsolète. Un outil de  
140 formation ...  
141 C25 : Quant tu dis développer les niveaux IV et les Niveaux III ...  
142 CH25 : Niveau IV on en a déjà .  
143 C26 : C'est permettre à un jeune de ...  
144 CH26 : ... d'avoir une filière de formation.  
145 C27 : Voilà.
- 146 CH27 : Et d'avoir une jeune qui peut se trouver, ben, il arrive en CPA, il peut enchaîner sur un CAP, ça  
147 c'est le B.A-BA, donc niveau V. Et puis après, peuvent s'offrir à lui des mentions complémentaires, des  
148 BP, niveau IV ... et euh ... ou un BAC Pro, parce qu'on a un projet de Bac Pro, et un BTS, pas très loin.  
149 Maintenant, c'est pas nous qui décidons. Parce que le premier facteur aujourd'hui, c'est d'abord d'avoir  
150 l'espace, parce que tout ça, cet axe sur la formation initiale et ce développement sur la formation continue,  
151 ça s'intègre dans un CFA qui n'est plus celui qu'on a aujourd'hui, c'est un CFA reconstruit. Y'a projet de  
152 reconstruction. Les financeurs se mettent d'accord. Sont d'accord pour payer maintenant pas aux mêmes  
153 échelles. Donc voilà c'est un budget de 26 millions d'euros, hein, 26 millions d'euros, aujourd'hui, faut les

154 trouver. On a trouvé les financeurs, ils sont d'accord sur l'enveloppe, sur « combien on y met », ils sont  
155 moins d'accord ... Mais donc ça veut dire ... et puis donc sur un CFA qui passerait de 800 à 1200. Donc  
156 avec, une ouverture très large sur la formation continue, et de nouvelles formations, alors qu'aujourd'hui il  
157 y a 650 conventionnés, pour accueillir aujourd'hui 760. Donc on est déjà, un peu étriqué ... Donc c'est  
158 aussi un enjeu qu'on a, très fort, qui conditionne tout le reste d'ailleurs. C'est lui qui est l'élément  
159 fédérateur, c'est que cet outil là il faut qu'il évolue, qu'on le change même carrément, pour pouvoir, ben,  
160 intégrer toutes les stratégies que j'ai développées tout à l'heure. Voilà, donc, c'est une échéance de 3 ans.  
161 C28 : OK, je vois bien ...  
162 CH28 : Donc, euh ...  
163 C29 : Donc c'est un gros chantier ...  
164 CH29 : Formation initiale, c'est développer l'architecture, et formation continue alors là c'est carrément  
165 développer quelque chose qui ...  
166 C29 : Là, c'est créer !  
167 CH29 : ... quelque chose d'embryonnaire aujourd'hui. Ouais ! Formation continue aujourd'hui, le CFA en  
168 a mis en place ... euh, une dizaine, donc y'a 5 contrats pros, donc ça ferait 10 ou 11, 5 ou 6 formations  
169 continues pures ... Où les gens viennent sur des financements.  
170 C30 : Donc y'a un manque.  
171 CH 30 : Complètement, ben là c'est surtout faire une offre ! Là on répond à des demandes et c'est passer  
172 du stade de répondre à une demande, à faire une offre et avoir un catalogue, qui corresponde aux besoins  
173 des entreprises, donc faut identifier les besoins, identifier les personnels qui vont pouvoir répondre à ces  
174 besoins. Bon identifier les besoins c'est plutôt facile, ça les branches, font ça très bien. C'est plutôt  
175 identifier les branches qui vont répondre à ces besoins, et les former pour qu'ils puissent ... donc tout ça,  
176 on a 3 ans pour que, ben, dans l'idéal, dans 3 ans, on ouvre un nouveau CFA, des formateurs qui sont  
177 formés, et c'est parti ! On a un catalogue, et voilà ! Et le Conseil Régional nous a dit OK sur un BAC  
178 PRO ... y compris l'éducation nationale, c'est quand même les deux qui décident ... et sur un BTS  
179 Patrimoine, et voilà super. Et y'aura un autre responsable pédago pour faire tout ce qui est ingénierie de  
180 formation continue.  
181 C31 : D'accord, d'accord.  
182 CH31 : Parce qu'y en aura de trop à faire, ici. (rires).  
183 C32 : Ouais y aura pas de trop de 3 ans, quoi !  
184 CH32 : Donc c'est un gros projet, voilà...  
185 C33 : Ouais ouais. Ça me permet de bien comprendre le contexte du coup, parce que c'est assez, enfin,  
186 spécifique, au secteur du bâtiment, quand même.  
187 CH33 : Ouais parce que vraiment on est en retard...  
188 C34 : Sur l'évolution technologique et tout ça...  
189 CH34 : Ouais, mais après, honnêtement, c'est des discours sur la formation continue, c'est très clairement  
190 le discours que tient le Conseil Régional. Le Conseil Régional, la dernière réunion à laquelle j'ai assisté  
191 des responsables pédagogos, euh, tout l'après-midi ça a été « vous faites quoi en formation continue ? ». En  
192 gros la réponse, c'était « bof, bof. Pas grand-chose, on fait ce qu'on peut. ». Pour synthétiser c'était un peu  
193 ça quand même, et ... « D'accord, ben va falloir faire plus ! ». Très clairement, c'était « maintenant, vous  
194 allez faire de la formation continue ».  
195 C35 : Y'a quand même une injonction qui est là.  
196 CH35 : Très claire ! Et hier, le Président du Conseil Régional, parce que j'étais à une cérémonie où il  
197 était, qui en a remis une couche ... Très clairement, le Conseil Régional aujourd'hui, parce qu'y'a un enjeu  
198 fort, y'a des besoins, très clairement en formation continue et y'a aussi un enjeu financier, économique, où  
199 la charge aussi pour le Conseil régional aujourd'hui, ça revient à peu près à dire « si le CFA il trouve,  
200 quelqu'un d'autre qui alimente leurs caisses, ça nous ferait du bien aussi ». Mais y'a un enjeu aussi, de  
201 formation, tout au long de la vie, il est là aussi, c'est vrai. Mais y'a l'enjeu économique aussi. Y'a un enjeu  
202 stratégique pour les entreprises, de répondre aux besoins, y'a le contexte de crise, de plus en plus évident,  
203 et là, je pense que quelque que soit le secteur... Y'a un enjeu pour le secteur, très clairement, mais y'a  
204 aussi un enjeu économique.  
205 C36 : Mm mm.  
206 CH36 : Et là aussi, qui brosse tous les secteurs ... très clairement, les CFA, aujourd'hui, faut qu'ils  
207 diversifient leurs finances.

- 208 C37 : OK. Et au niveau des méthodes pédagogiques qui sont utilisées dans ton CFA , est-ce qu'il y a  
 209 comme ça, une ou plusieurs, que tu mettrais en avant, sur lesquels vous êtes particulièrement attentifs, ou  
 210 que vous souhaitez davantage développer, puisqu'on parle de développer.
- 211 CH37 : Très clairement, nous, puisque ... alors heu ... qu'on soit sur la formation initiale ou la formation  
 212 continue, ce serait la même approche sur le plan pédagogique, c'est d'être dans une approche inductive.  
 213 Donc d'être vraiment, donc c'est aussi là un projet qu'est porté pas seulement par le CFA de \*, c'est le  
 214 réseau hein du CFA Bâtiment, l'organisme c'est le CCCA qui chapeaute, qui très clairement pousse dans  
 215 ce sens là même si c'est aussi quelque chose que je porte en tant que responsable pédago, c'est vraiment  
 216 de s'appuyer dans ce système d'alternance, sur les savoirs de l'expérience, les savoirs expérientiels et sur  
 217 les savoirs, puis ça permet au jeune de se réapproprier ... le fait d'être détenteur de savoirs, d'être capable  
 218 d'apprendre et je pense qu'on a vraiment à avoir des formateurs qui se retrouvent dans des positions un  
 219 petit peu, de ... d'émancipateurs, d'aider ces jeunes à prendre conscience qu'ils savent des choses, qu'ils  
 220 apprennent des choses par d'autres biais que dans la salle de classe, ou dans l'atelier ou sur le chantier.  
 221 Dans la vie de tous les jours on apprend des choses, et que tout ça y'a besoin peut-être d'en prendre  
 222 conscience, de le verbaliser, de le faire émerger, ça se fait pas tout seul, ça s'accompagne. Donc y'a des  
 223 outils à évoquer, des pratiques à évoquer, pour euh ... s'appuyer sur ça en fait pour faire un socle de  
 224 départ, et puis bon on est dans le bâtiment donc c'est un peu les fondations, j'dirais les savoirs de nos  
 225 jeunes, ce qui est sûr c'est que, voilà, on va pas revenir sur Piaget, c'est que clairement, eux, ils ont  
 226 besoin de réussir pour comprendre et voilà, c'est vraiment que l'autre démarche leur pose plus problème,  
 227 mais je crois que les professionnels d'façons c'est aussi ce qu'ils demandent, parce que si on prend  
 228 quelqu'un qu'est du terrain, qu'a besoin voilà de faire une mise à jour sur ses pratiques, tu lui fais un  
 229 cours théorique machin, ça va pas du tout l'intéresser. Par contre, si on utilise son expérience « Tiens, y'a  
 230 ça, vous faites ça, mais pourquoi ... »
- 231 C38 : On part de ce qu'il sait ?
- 232 CH 38 : Ben, ça permet de faire évoluer les choses. J'pense que là les problématiques seront les mêmes.  
 233 Donc qu'on soit dans la formation initiale ou la formation continue, l'intérêt d'avoir ce type de stratégie  
 234 pédagogique, paraît évident. Bon en plus c'est très clairement impulsé aujourd'hui, quand on a des  
 235 formateurs qui intègrent le réseau, ils sont donc au bout de deux ans envoyés en formation au sein de  
 236 réseau, y'a des modules d'accueil, donc sur deux ans, et très clairement on est sur cette pratique là,  
 237 d'avoir une pédagogie qui s'appuie sur le vécu des jeunes, une pédagogie inductive, avec aujourd'hui des  
 238 séquences pros, notamment pour les formateurs professionnels, où ils doivent aller, donc j'les envoie  
 239 actuellement, observer des situations de chantier, prendre des photos, et en fait faire verbaliser les jeunes  
 240 autour de ça. Donc eux, avoir un cours de techno, à partir de catalogues de j'sais plus quels fournisseurs,  
 241 et plus avoir des tableaux qui sont imbuvables, le fait d'exploiter vraiment ce qu'ils savent. Et c'est vrai  
 242 que, aujourd'hui, on a encore une approche disciplinaire de cette pratique pédagogique, c'est ma  
 243 perception là des choses, moi j'aimerais que cette pratique là de pédagogie inductive, devienne aussi utile  
 244 et interdisciplinaire. Dans le sens où, le formateur, enfin c'est le discours que je leur ai tenu là,  
 245 d'enseignement général ... on fonctionne par pôles de formateurs-métiers- ne travaillent qu'avec un  
 246 certain nombre de métiers. Moi ce que je souhaiterais, c'est qu'un formateur au bout de quelques années,  
 247 ben, quand un plombier lui parle de chapeau de gendarme, il identifie tout de suite de quoi il parle... Qu'il  
 248 y ait en fait une culture des métiers, qu'il pratique avec les jeunes qu'il a en face, lui il pratique mais qu'il  
 249 y ait des échanges autour de ces savoirs. On peut faire les registres de langue, avec du langage soutenu et  
 250 avec du langage professionnel, c'est du soutenu parce que c'est pas maîtrisé...
- 251 C39 : Ce que tu dis, c'est que quelque part, c'est au formateur de s'adapter à ce que font les jeunes dans  
 252 leur métier ?
- 253 CH39 : Ouais, pas toute leur pédagogie, pas non plus, ils sont aussi ... mais d'être beaucoup moins dans  
 254 la transmission de savoirs, puis peut-être plus dans l'échange de savoirs. Puis j'pense que là, si on est  
 255 dans la transmission, on se trompe, on fait une école. Si on est dans l'échange de savoirs, ça veut dire,  
 256 ben les jeunes ils ont des savoirs. Moi j'en ai, parce que je suis formateur, je détiens du savoir, mais c'est  
 257 bien dans la notion d'échange et pas de transmission. Je crois que là, y'a une réciprocité qui apparaît,  
 258 c'est pas unilatéral, on est vraiment dans l'échange. Je pense que ... c'est pas une posture facile à avoir,  
 259 qu'on soit formateur en enseignement général, mais y compris professionnel. Et ça ... Euh, bon les  
 260 professionnels sont plus ouverts, j'pense, à ce genre de discours. Mais quand t'es en enseignement  
 261 général, la transmission, ça reste quand même une valeur fondamentale de leur métier.
- 262 C40 : En lien avec leur discipline, en fait c'est ça la façon dont ils ...?

263 CH40 : Ben après le problème c'est qu'ils ont une approche disciplinaire, et ça, ça me gêne, moi ça me  
264 gêne que .... On parlait de l'accompagnement des jeunes, c'est aussi une notion j'pense c'est fondateur,  
265 que le cours il doit pas s'arrêter à l'heure que je fais... Y'a la préparation, bon ça d'accord, tout le monde  
266 l'a intégré, y'a le face à face d'accord, après y'a peut-être, y'a l'amont, y'a le pendant puis l'aval, et c'est  
267 quoi ? Alors moi, c'est là, que certains ont du mal, c'est effectivement moi j'y mets dedans c'est le suivi  
268 en entreprise, le suivi au CFA, et éventuellement aller voir ce qui se passe en ateliers. J'crois que ça  
269 permettrait aussi de dénouer des situations un peu conflictuelles. Ca a un coût la pédagogie, c'est pas  
270 uniquement l'acte de voilà, d'un enseignement. J'pense que voilà ça faciliterait beaucoup de relations, et  
271 c'est une approche, une dimension, qui n'est pas perçue, ça. Et ça rapprocherait aussi les équipes, hein ...  
272 C41 : Donc, après c'est aussi facteur de cohésion de l'équipe éducative ?  
273 CH41 : Ben c'est bien pour ça qu'on travaille en pôles. L'idée, bon un pôle très clairement en gros c'est  
274 ... Pour synthétiser on a trois pôles et dix formateurs par pôle, donc on a une équipe de trente formateurs  
275 donc effectivement si c'est une équipe avec un discours commun, voilà « pédagogie inductive », ça c'est  
276 quelque chose qu'on a demandé ... que quand un formateur part en formation, si on lui demande « c'est  
277 quoi la pédagogie du CFA », souvent c'est creux la réponse. C'est quoi le discours pédagogique de votre  
278 CFA et tout ça, c'est un peu inquiétant, quoi ça veut dire qu'ils véhiculent rien, quoi...ça pose vraiment  
279 ...  
280 C42 : Ca veut dire que du coup c'est peut-être pas clair pour eux non plus ?  
281 CH42 : Très clairement, c'est pas clair ! Ca, je pense que c'est important, moi je trouve, qu'aujourd'hui  
282 un formateur de CFA, alors le formateur du CFA Bâtiment de \*, il puisse dire « ben voilà mes fondements  
283 pédagogiques ». Y'a les miens, parce que je suis un individu, mais voilà les fondements de mon  
284 établissement. Qu'il véhicule ça : quels sont les fondements du CFA Bâtiment de X, sur un plan  
285 pédagogique, qu'est-ce qu'on y met derrière. C'est quoi ... enfin voilà, je reprends la question telle  
286 qu'elle est posée là (montre la feuille d'entretien). C'est pas le ... si c'est que le responsable pédago qui  
287 véhicule cette idée là, ouais d'accord, ça impacte pas grand-chose, parce que lui il fait plus cours, si c'est  
288 que lui qui a ce discours là, on est dans... c'est bon pour les officiels, quoi, « je dis que je fais ça, puis au  
289 réel j'fais rien ». Euh, si le terrain y renvoie pas ce discours là ... euh, c'est ... y'a un bug, quelque part !  
290 Donc moi j'aimerais qu'à terme, les formateurs soient eux les acteurs de ce discours là, qu'à la limite ils  
291 le réinterrogent, et qu'ils le fassent évoluer, tant mieux, ça veut dire qu'ils ont approprié complètement le  
292 discours, et après qu'ils l'interprètent, qu'ils le fassent évoluer, qu'ils l'enrichissent, tant mieux. Moi je  
293 leur ai dit, à trois cerveaux, à quatre cerveaux on fonctionne mieux, tant mieux. Maintenant aujourd'hui,  
294 y'a effectivement à impulser, à mettre en place des outils, des pratiques, et à eux de s'approprier donc y'a  
295 l'accompagnement, la question de l'accompagnement.  
296 C43 : Et est-ce que cette démarche inductive elle est liée pour toi à la spécificité du public, c'est-à-dire la  
297 fait que ce sont des apprentis qui ont été en échec scolaire la plupart du temps etc, ou est-ce que c'est  
298 plutôt lié pour toi à la démarche de ... d'aller vers une meilleure compréhension des jeunes, c'est-à-dire  
299 dans la démarche cognitive en fait, est-ce que c'est plus efficace de partir du concret vers le réel ?  
300 CH43 : Ouais. Moi j'crois pas que ce soit une spécificité de ... du public, c'est plus une spécificité de la  
301 formation. On est dans une formation alternée.  
302 C44 : D'accord.  
303 CH44 : Donc qui est dans deux espaces. Des espaces qui sont quand même complètement différents au  
304 départ. J'vais dire pour prendre... on va prendre léger mais c'est vraiment l'école et l'entreprise c'est  
305 deux mondes différents ! Moi je veux bien qu'on me dise qu'on est une école, le CFA, ça me gêne pas,  
306 parce que c'est vrai que c'est une école, ça a tout d'une école, ça produit pas pour des clients, on n'a pas  
307 de production ! Voilà, si le truc est raté, c'est raté, fin c'est pas gravissime. Chez un client, c'est raté, le  
308 client va pas être content ! Il va pas payer, j'veux dire, on n'est pas dans la même logique. Et pourtant, ils  
309 forment aussi ! Et donc euh ... mais on a des finalités différentes, et là, c'est vrai qu'y a forcément donc  
310 des approches différentes, mais surtout, on reste quand même dans un dispositif de formation qui fait que  
311 le jeune apprend dans deux espaces. Si on s'ignore complètement, j'dirais que ... si ... ouais la réponse  
312 facile c'est ... ils n'ont pas...ouais c'est l'école, c'est le public, ça a pas marché, ça c'est la première  
313 réponse, c'est vrai, elle est vraie cette réponse. Mais ... y'a aussi la spécificité de l'alternance, du fait de  
314 ces deux lieux, et que ça veut dire qu'on tiendrait pas compte de où ils apprennent sur le terrain, sur  
315 l'expérience ? Apprendre sur le terrain, c'est aussi vrai, enfin... On apprend en se trompant, quand on  
316 conduit c'est pareil on apprend à l'auto-école, on apprend trois ans derrière, quatre ans, ou cinq ans. Parce  
317 que ... puis au bout de quinze ans, ça paraît évident, puis ce qu'on a appris c'est au terrain ! Et c'est

318 exactement la même chose, c'est de comprendre qu'on peut apprendre ailleurs que dans une école, donc  
319 c'est aussi une spécificité de l'alternance. Une spécificité du public, qui a peut-être pas bien... Qu'est  
320 peut-être pas bien dans la notion de réussir comprendre, là, mais y'a aussi la tension de deux espaces  
321 différents qui ... faut qu'ils fonctionnent ensemble, donc y'a aussi cet élément là. Et j'crois que c'est les  
322 deux ... éléments. Parce que après les écoles, fin les lycées, machin, ils sont aussi dans cette approche  
323 inductive, ça commence un petit pas, à ... mais ils ont moins cette notion d'espace. Fin ils commencent à  
324 faire des stages, machin, mais bon euh, ça reste très très superficiel en terme de temps...

325 C45 : De toutes façons on reviendra sur l'alternance mais comme ça ça me permet d'éclaircir ce que tu  
326 disais ... Euh ... Ca va te paraître peut-être un peu une coupure mais est-ce que tu pourrais me donner le  
327 sens que tu mets toi, en tant que responsable pédagogique derrière le terme « individualisation ».

328 CH45 : (rires) Ouh là ! Ca c'est ... la poire là !

329 C46 : T'as le droit d'aller dans tous les sens, hein (rires), c'est pas la première réponse qui compte !

330 CH46 : Ouais ouais, euh alors, individualisation... (rires). Oh là, vaste programme ... C'est le trou  
331 normand ! (rires). Donc euh, non mais, c'est vrai que c'est un terme qui vient facilement à la bouche des  
332 pédagogues aujourd'hui, j'crois, donc euh, qu'est un peu ... Faut s'en méfier c'est évident j'pense, parce  
333 qu'on peut tout mettre derrière. Donc moi j'y mets d'abord la reconnaissance de l'individu, donc dans sa  
334 capaci ... dans ses modes cognitifs de fonctionnement ; tous on fonctionne pas de la même façon, même  
335 si y'a des critères communs j'pense que quand même on a des approches individuelles aussi. Euh ...  
336 Donc individualisation, j'y mets individualisation des approches pédagogiques, individualisation des  
337 parcours aussi, où le projet n'est pas forcément le même pour les uns et les autres, d'où l'importance pour  
338 une structure comme nous d'avoir des parcours multiples, qui puissent répondre à différents individus.  
339 Euh, donc l'individualisation c'est à la fois sur les parcours, sur les pratiques pédagogiques.  
340 Individualiser c'est répondre aussi aux besoins des uns et des autres... Euh, un exemple concret, là, que  
341 j'ai traité justement aujourd'hui, des jeunes qui arrivent avec des diplômes qui permettent d'être dispensés  
342 des, des différents enseignements, il faut prendre en compte. Qui ont donc des envies, très clairement, qui  
343 disant « français, maths, moi j'ai pas envie d'y aller, j'ai un BTS ». Voilà, ben individualiser, c'est  
344 proposer à cet individu qui le demande en plus, mais qui en a besoin aussi, euh, ben un parcours qui lui  
345 permette de s'y reconnaître, donc euh, là, donc, c'est au sein même de sa formation, organiser son emploi  
346 du temps, voir son calendrier, son alternance, de façon, c'est ce que j'ai fait pour certains groupes, à qui  
347 s'y trouvent et qu'ils viennent chercher au CFA ce dont ils ont besoin . Après, y'a un grand rêve, mais on  
348 en n'est pas là encore nous, c'est un projet on va dire à moyen terme ici, un autre de plus, c'est sur  
349 modulariser les apprentissages, ce serait en fait j'disais ... Modulariser avec une approche compétences,  
350 construite sur l'interdisciplinarité.

351 C47 : D'accord.

352 CH47 : Donc avoir des modules avec différentes compétences : donc professionnelles, mais aussi faire les  
353 liens avec les enseignements généraux, et de permettre de dire ... ben... « Tel jeune a besoin de tel  
354 module »...

355 C48 : Donc de travailler avec chaque jeune ?

356 CH48 : Donc d'individualiser complètement, alors là on est sur un outil ... là il faut deux responsables  
357 pédagogiques, sûr ! Mais euh qui permettrait quand même de vraiment répondre là aux besoins des  
358 individus. Et dans un même groupe...

359 C49 : Quant tu parles d'idéal, c'est ... oui, c'est ça, c'est l'idéal ...

360 CH49 : Oui, c'est des évolutions vers lesquelles on doit aller, quand je dis un idéal, c'est quelque chose,  
361 un objectif ... ouais que je me fixe, qu'on se fixe parce que ... c'est aussi porté par la direction, d'arriver  
362 à effectivement une modularisation des contenus, de façon à pouvoir répondre à chacun, selon ses  
363 besoins, et d'identifier ces besoins à travers des positionnements très précis, pour pouvoir permettre ...  
364 d'avoir donc des positionnements qui soient pas de l'ordre de l'enseignement général fin c'est un tout les  
365 apprentissages, et, donc c'est pour ça que l'approche compétences est un peu plus intéressante... Et  
366 d'avoir du coup capacité à proposer ... et ça veut dire du coup avoir un outil hyper précis, en termes  
367 d'organisation... Aujourd'hui on est pas du tout souples, parce qu'on a pas, euh ... la structure elle est pas  
368 prête, mais on n'a pas l'espace, on n'a pas ... Ca suppose déjà beaucoup de souplesse en termes d'espace,  
369 on est vraiment coincés. Très clairement c'est un idéal aujourd'hui entre guillemets pédagogique, parce  
370 que dedans on pourrait mettre du coup, inclure, formation continue formation initiale, ou ... Parce  
371 qu'après c'est des choix stratégiques à avoir, est-ce qu'on fait deux dispositifs à part ?

372 C50 : Ouais non, ça pourrait permettre un fonctionnement ...

- 373 CH50 : Que là on pourrait avoir un fonctionnement qui soit complètement intégré, et voilà, parce que la  
374 formation continue a des hauts et des bas...
- 375 C51 : Si je pousse un peu : en quoi, c'est, à ton avis, un idéal de répondre aux besoins des jeunes ? Par  
376 rapport aux rôles que tu m'as définis au début ?
- 377 CH51 : Alors sur l'individualisation, l'individualisation ça commence aussi sur l'accompagnement de  
378 l'individu, et l'accompagnement social rentre dans cette individualisation, fin c'est un tout.  
379 L'individualisation des pratiques pédagogiques, alors là, nous aujourd'hui avec le fonctionnement que  
380 l'on a aujourd'hui, on est sur ... ben proposer des parcours différents pour des jeunes qui ont des  
381 difficultés, pour des jeunes qui ont plutôt un bon niveau, donc d'aménager en gros, leur parcours dans la  
382 formation, proposer différentes formations, à différents niveaux de qualification. Euh, proposer un  
383 accompagnement des individus, avec un médiateur, qui permet aussi d'avoir des entretiens, fin des  
384 entretiens individuels, fin d'avoir une approche ... Euh ... j'essaie de répondre à la question  
385 ... (hésite)
- 386 C52 : Donc si je rattache ça à ce que tu disais au début, y'a un côté prendre en compte les ruptures ?
- 387 CH52 : Ouais c'est la prise en compte de l'individu.
- 388 C53 : Y'a ... est-ce qu'il y a autre chose, dans l'idée répondre aux besoins des individus, euh ...
- 389 CH53 : Après, j'prends, on parlait de la formation continue, parce que c'était un des rôles que je mettais,  
390 moi aujourd'hui y'a des personnes qui m'ont interpellé, donc là aujourd'hui on est plutôt dans ça,  
391 répondre à une demande des individus « voilà j'ai été embauché par une entreprise mais j'sais pas  
392 souder, j'sais pas ... »
- 393 C54 : D'accord.
- 394 CH54 : Donc il vient très clairement avec un besoin très identifié, il a besoin ... « voilà M. X vous avez  
395 besoin » euh, donc voilà, y'a un entretien individuel, y'a une évaluation qui a été faite, et un calendrier  
396 individualisé, donc avec un parcours complètement individualisé, donc là, on est vraiment sur ? Alors  
397 bon, parce que là, aujourd'hui, on a très peu développé l'outil, donc, à terme, si on développe vraiment  
398 l'outil formation continue, euh, ce sera des groupes d'individus pour que ce soit rentable ... Parce que sur  
399 un plan économique ... Là aujourd'hui on arrive, mais on répond du coup, à une formation individuelle.
- 400 C55 : Alors, j'allais dire, là, c'est peut-être le plus facile, parce que là t'es avec une personne qu'est déjà  
401 insérée dans le milieu professionnel, qui est consciente de ses attentes et de ses besoins,
- 402 CH55 : Ouais qui est loin d'être inséré, parce qu'en fait qu'est dans une fragilité, dans le sens où c'est le  
403 patron qui dit « ben j'ai tel gars » et ... ou ... j'ai deux cas comme ça, « j'ai embauché quelqu'un mais je  
404 me rends compte qu'il est pas suffisamment compétent donc si je veux le garder »...
- 405 C56 : Ca le met en difficulté ?
- 406 CH56 : Donc si je veux le garder, donc ... Et l'autre cas, donc c'est quelqu'un qui a montré une entreprise  
407 avec son frère et il se rend bien compte qu'il sert à rien sur le chantier, eh ben, ouais si, pour que  
408 l'entreprise soit viable et qu'on puisse verser deux salaires, va falloir que je sois rentable ... Donc, là, y'a  
409 vraiment là ... j'ai une entreprise. Là par contre c'est une entreprise, elle a fait évoluer, elle travaillait sur  
410 la peinture et elle évolue maintenant plutôt sur le placo, etc ... Et elle se rend compte que ses salariés, ils  
411 sont pas performants là-dedans, elle, elle est obligée de développer cet axe là pour maintenir l'activité de  
412 l'entreprise, sauf qu'elle pourra pas le faire, y'a des gars qui savent pas faire, donc se pose la question.  
413 Aujourd'hui en gros elle a des peintres, mais elle a besoin aujourd'hui de plaquistes. Des peintres, mais  
414 plaquistes.
- 415 C57 : Ouais, ouais d'accord.
- 416 CH57 : Et ils sont pas plaquistes. Donc si elle veut les garder...
- 417 C58 : Il faut développer ça...
- 418 CH58 : Donc si elle veut les garder, va falloir qu'ils deviennent plaquistes. Donc on a monté un projet  
419 pour qu'ils viennent se former trois cents heures, avec un calendrier spécifique. Donc c'est une réponse  
420 individuelle parce que c'est une entreprise, mais deux-trois personnes, bon ils sont plus que deux  
421 finalement et d'ailleurs y'en a qu'est parti parce qu'il avait pas envie d'évoluer vers plaquiste, ca  
422 l'emmerdait partir en formation, donc lui, il a démissionné. Mais y'a bien une question ouais de fragilité,  
423 d'insertion.
- 424 C59 : Ouais d'accord. Et sur un jeune de niveau 5, qui est donc en formation initiale, qui accède pour la  
425 première fois à la formation, qui sort du milieu scolaire, là, ce serait quoi l'objectif de répondre à ses  
426 besoins ? Dans quel but ?

- 427 CH59 : Ben d'façons, sans répondre à une approche trop mercantile, on a des clients, on est dans une  
 428 relation quand même de service, et y'a un enjeu ... moi je trouve que le terme de projet professionnel est  
 429 important, et l'entreprise a des attentes, mais le jeune aussi, la famille aussi, et donc ... qui sont toutes  
 430 autour du même, c'est devenir maçon, devenir pompier, devenir machin, et donc cette demande est, on va  
 431 dire, commune à tous, j'pense que là, nous, on est pas dans prestation de service mais ça y ressemble  
 432 quand même. C'est là que ... on essaie de répondre au mieux à ce besoin individuel, et qui s'intègre dans  
 433 un collectif. Ca reste satisfaire un besoin individuel au début, c'était quand même des projets individuels  
 434 au départ.
- 435 C60 : Parce que c'est un projet professionnel.
- 436 CH60 : Ouais. Que ça c'est pour moi le principal facteur de réussite de la formation pour les jeunes. C'est  
 437 pas forcément au niveau de pré-requis sur les enseignements généraux. Y'a vraiment peu de... de... de  
 438 marge, de contraintes de pré-requis, c'est pas l'essentiel. Après le principal pré-requis c'est le projet. Est-  
 439 ce que le projet c'est quelque chose de construit, d'abouti, de réfléchi, de ... Et c'est ça qui fera la  
 440 réussite. Après, nous, bon après faut que le jeune adhère aussi mais on pourra, selon les besoins du jeune,  
 441 essayer de proposer, là, justement, des choses qui répondent à ses besoins. Et là, d'où l'importance si tu  
 442 veux on a identifié très clairement il veut faire maçon, il veut faire ... Après qu'il ait des difficultés, de  
 443 quelqu'ordre que ce soit, à nous de l'aider à surmonter ces difficultés là. Si ses difficultés c'est des  
 444 difficultés relationnelles en entreprise, ben y'a un médiateur social, si c'est des difficultés de l'ordre ben il  
 445 a du mal à apprendre en français en maths, y'a des dispositifs qui existent, si c'est au contraire un très bon  
 446 niveau, ben, « j'ai besoin d'apprendre en un an, parce que... » ben voilà, on a des cas comme ça, et ben il  
 447 faut lui permettre d'apprendre en un an, le métier, pour ça faut mettre en place des parcours particuliers.  
 448 Et là on rentre bien dans une pratique d'individualisation des parcours ... moi je pense qu'y'a  
 449 individualisation des parcours, individualisation en termes de pratiques pédagogiques, et individualisation  
 450 sociale, y'a ces trois axes.
- 451 C 61 : Mais tout ça, ça rentre dans le même...
- 452 CH61 : Dans un même ... c'est répondre à projet professionnel.
- 453 C62 : Qu'est garant de ... construire un projet en fait ...
- 454 CH62 : Permettre un projet professionnel, qui est individuel, porté par un collectif hein ! Qui reste  
 455 d'abord celui d'un individu, et euh... pour permettre d'aboutir à ce projet.
- 456 C63 : Et euh, donc du coup je pense que, la réponse à ma question 4 je l'ai déjà, « diriez-vous que le CFA  
 457 dans lequel vous travaillez accorde une grande importance à l'individualisation ? ».
- 458 CH63 : Donc pour être logique, non ! (Rires).
- 459 C64 : Euh ... (rires)
- 460 CH64 : Si si (rires)
- 461 C65 : Et donc la réponse à ma question pourquoi? Alors, t'as abordé un tout petit peu, mais du coup ça va  
 462 me permettre d'avoir une vision plus globale, si oui, donc oui, quels sont selon toi, les dispositifs mis en  
 463 place au CFA et qui relèvent de l'individualisation. Tu m'as parlé de...
- 464 CH65 : Le médiateur.
- 465 C66 : Y'a le médiateur.
- 466 CH66 : Qui est clairement dans cette fonction là.
- 467 C67 : Donc le médiateur, il travaille auprès du jeune.
- 468 CH67 : Ben dès qu'un jeune signale, lui signale à lui, ou à un autre adulte qui est au CFA, ça peut être un  
 469 formateur, dès qu'un jeune fait émerger un besoin en termes de « j'ai des problèmes avec le patron, avec  
 470 la copine, je fume... »
- 471 C68 : Ouais ouais.
- 472 CH68 : Ou je ... des fois c'est la police, qui dit qu'y'a un problème comme aujourd'hui. Ou des fois la  
 473 famille « mon fils il est pas payé, il a pas eu de congés », ou l'entreprise qui a un problème. Quel que soit  
 474 l'interlocuteur qui interpelle, autour d'un jeune, le médiateur est la personne référente pour ... peut-être  
 475 essayer de faire une médiation, d'abord, de mettre en lien des gens si y'a des difficultés entre des gens, ou  
 476 de trouver des partenaires extérieurs, on a le cas de jeunes qui ont des problèmes d'addictions, trouver des  
 477 relais, servir d'interface. Euh, c'est un des principaux, sur l'individualisation sur les aspects sociaux,  
 478 c'est le principal. Bon y'a mon collègue qui est l'adjoint, dont c'est la mission, qui pilote les dispositifs,  
 479 et l'animateur aussi, qui est aussi sur ces, sur toutes les aides sociales, que j'avais évoqué tout à l'heure...
- 480 C69 : Donc l'animateur il est présent ...

- 481 CH69 : Pas forcément dans les entretiens, lui c'est une autre fonction, lui il est pour les aides sociales par  
 482 exemple, lui il est... En gros y'en a plutôt un qui est sur tous les problèmes qui pourraient entraîner une  
 483 rupture, pour X raisons, ou même qui pose problème. L'animateur il est plus sur tous les problèmes  
 484 d'ordre socio-économiques.
- 485 C70 : Ouais.
- 486 CH70 : Donc quand même plutôt internes aux familles, d'argent etc. Euh... (bruits extérieurs) ... Et donc,  
 487 euh, et mon collègue qui lui, va être plutôt sur les problèmes de discipline, l'individualisation c'est aussi  
 488 ça, gérer, donc... Y chapeaute un peu l'ensemble du service donc là c'est plutôt les aspects sociaux de  
 489 l'individualisation. Sur les aspects pédagogiques, là le dispositif qui existe depuis quelques années, le  
 490 CFAS, l'antenne CFAS, euh ... Le dispositif de parcours individualisés, qu'on appelle pas CFAS mais  
 491 qui est une antenne CFAS bis, dans le sens que le public, c'est le même c'est des jeunes qui rencontrent  
 492 des difficultés, sauf qu'aujourd'hui on se rend compte nous en terme d'effectif, c'est à peu près dix pour  
 493 cent des jeunes, donc ça fait soixante quinze jeunes sur le CFA, une antenne c'est trente, donc on a besoin  
 494 ... on accueille entre quarante et quarante cinq jeunes sur l'autre dispositif.
- 495 C 71 : Donc là on est vraiment sur la pédagogie. C'est-à-dire prise en charge de jeunes en difficultés.
- 496 CH71 : Voilà, sur les jeunes qui sont pas en difficulté, mais au contraire qui ont besoin d'individualiser  
 497 des parcours parce qu'ils ont déjà des diplômes, donc là c'est moi qui pilote, avec organiser les emplois  
 498 du temps, après concertation, mais de façon à ce que les jeunes aient moins de ... peuvent être dispensés  
 499 de certains enseignements, parce qu'ils en ont la dispense, et utiliser le centre de documentation et d'aide  
 500 aux ressources, le CRAF, comme un réel centre de ressources et d'aide à la formation, c'est-à-dire que  
 501 les jeunes par exemple, là j'ai des jeunes qui vont trente heures en atelier, sur les domaines  
 502 professionnels, ateliers techno-dessin, et qui ont cinq heures au CRAF, mais là aussi avec euh ... donc  
 503 c'est un emploi du temps où c'est identifié, avec des objectifs identifiés pour un travail spécifique, sur des  
 504 recherches, sur la constitution de dossiers ... Ou avec un objectif de travail en autonomie, y'en a un qui  
 505 travaille sur le tutorat parce qu'il est en BTS, que l'autre qui est en BP mais avec un petit niveau en  
 506 Maths, donc il va le tutorer, l'autre qu'est en BTS, fin y'a vraiment l'idée d'avoir une réponse au cas par  
 507 cas, donc voilà très clairement j'ai créé aujourd'hui, cette semaine, quatre emplois du temps de cet ordre  
 508 alors qu'il y a deux cents apprentis, quoi, donc c'est vraiment une approche individuelle, de répondre aux  
 509 besoins des quatre qui ... Fin, le retour il est là, c'est des jeunes qui ont demandé ça depuis leur premier  
 510 stage, on est stage 4 . Et qui là, ben j'suis allé leur donner leur emploi du temps en début d'après-midi, ça  
 511 s'est mis en place hier mais l'emploi du temps ils l'ont eu dans les mains en début d'après-midi, et ils  
 512 m'ont dit « merci m'sieur, quoi ». Voilà ça te fait toujours plaisir d'entendre qu'un jeune qui a vingt-deux  
 513 ans, qui a un BTS, se sente considéré. Parce que là, jusque là j'avais mes collègues qui me disaient « on le  
 514 fait quand ? », j'avais dit « moi l'échéance c'est stage 4 » et c'est vrai que c'est important de respecter  
 515 cette échéance là parce que le jeune, il attendait. C'était une réelle demande qu'il avait, et ... voilà.
- 516 C72 : Oui, ça rentrait dans le ... ça aurait pu être une cause de rupture, en fait ?
- 517 CH72 : Ouais très certainement, parce que le jeune, il aurait pas senti qu'on a pris en compte sa demande.  
 518 Et là on est vraiment dans une demande individuelle qui aurait été du coup, pas satisfaite, qui aurait pu  
 519 entraîner effectivement un arrêt de la formation, parce que le jeune, il dirait « ouais, ben, moi je demande  
 520 des trucs et on m'écoute pas ». Donc j'en ai là, de plus en plus. Ou alors des groupes qu'on fait venir,  
 521 parce qu'on fait des calendriers spécifiques, pour qu'ils aient que de l'enseignement professionnel, parce  
 522 qu'ils ont des BP, des machins, ça y'en a quand même un certain nombre aujourd'hui. Et ça demande une  
 523 construction, donc là c'est clairement ma responsabilité, de construire des calendriers spécifiques, ou des  
 524 emplois du temps spécifiques, pour permettre ce genre de parcours. Voilà.
- 525 C73 : D'accord. Et ... Oui tu m'as parlé de pas mal de gens ...
- 526 CH73 : Si j'oublie des choses par contre.
- 527 C74 : Oui ?
- 528 CH74 : Sur les niveaux IV, on se rend compte que les niveaux IV, les jeunes ... (sourire), c'est des CFAS  
 529 niveau IV, quoi ! Non ... Là on a écart qui se fait parce qu'on y'a des maintiens, pour des raisons  
 530 justement de maintien dans l'emploi, des jeunes qui vont faire des niveaux IV mais qui sont pas du niveau  
 531 IV.
- 532 C75 : D'accord.
- 533 CH75 : Donc y'a vraiment besoin là d'individualisation aussi, donc par exemple là on va avoir cette  
 534 semaine une réunion, à la fois pour permettre à ces jeunes de répondre aux exigences attendues à ce  
 535 niveau de qualification, et avec les entreprises, travailler pour les amener à ces exigences là, à ce niveau

536 d'exigence, et peut-être aussi à réorienter certains, donc on a le cas de certains, et de dire « là, il faut  
537 envisager autre chose, parce que c'est une voie de garage à l'arrivée, on sait qu'on va à un échec ». Donc  
538 là aussi on est dans une individualisation du fait que, on lui rendrait pas service, ni au jeune ni à  
539 l'entreprise, que de l'amener à un échec, alors qu'il sort d'une réussite, parce qu'il a eu un CAP. Et que  
540 là, on sait que pour certains, le BP, c'est une marche trop haute, et qu'aujourd'hui, donc y'a besoin de  
541 construire des parcours, c'est pour ça qu'on a mis des mentions complémentaires pour qu'il ya ait des  
542 marches à gravir, un peu moins hautes, et on a besoin donc, de travailler vraiment avec les entreprises  
543 parce que c'est quand même eux qui signent les contrats, et de dire « ouais mais là, y'a besoin de ...  
544 réorienter », c'est une vrai concertation, parce que bon très clairement sur le métier de couvreur, y'a eu  
545 dix pour cent de réussite l'an dernier, donc ça fait mal, donc ça interroge, sur le ... Et pis voilà, c'est des  
546 constats, qu'on peut faire en BP, donc y'a une vrai responsabilité, de permettre à des jeunes de pas finir  
547 leur formation par un échec. Parce que c'est un échec pour tout le monde, d'façons.

548 C76 : D'accord. Alors, je retrouve ma question. Tu m'as cité pas mal de gens du CFA, l'animateur, le  
549 responsable, etc., et on n'a pas parlé des formateurs, qui sont pas dans le dispositif CFA ou parcours  
550 individualisés.

551 CH76 : Ouais, alors, c'est vrai que j'ai oublié de parler des formateurs professionnels, notamment, qui  
552 eux individualisent pas mal, du fait du CCF, déjà, ils sont dans une pratique d'individualisation, de  
553 l'évaluation. Parce que ça c'est une législation, un jeune, selon les évaluations qu'il a faites en entreprise,  
554 ne peut pas être évalué sur les mêmes choses au CFA. Donc ça c'est déjà dans ... la philosophie, ou censé  
555 l'être. Mais déjà dans la pratique aussi, y'a des jeunes on sait que dans certaines entreprises, ils font pas  
556 certaines tâches. Parce que l'activité de l'entreprise fait qu'ils feront pas ces tâches-là. Donc il est évident  
557 que, je prends l'exemple d'un maçon, un peu concret, les maçons ils sous-traitent complètement l'activité  
558 des enduits. Donc euh ... pourtant c'est dans le référentiel. Un jeune qui est dans une entreprise qui fait  
559 pas d'enduit, il verra pas cette pratique là en entreprise, donc il est important que lui, au CFA, il ait  
560 quelques stages là-dessus, parce que sinon, c'est des choses qu'il saura pas faire, donc, là on est dans  
561 l'individualisation. En ateliers, ça se fait très facilement, ils identifient vite les besoins qu'il peut y avoir  
562 suivant les entreprises, selon les jeunes. En enseignement général c'est plus compliqué, parce que déjà y'a  
563 les effectifs, ils sont trente, c'est pas un facteur facilitant, c'est clair (sourire). Individualiser à trente, ça  
564 reste un beau défi pédagogique ! Euh, je ... botte un peu en touche, c'est vrai qu'en tant que responsable  
565 pédago, je vais... Non mais là aussi, faut être justement, éviter d'être dans le déductif. Parce que je serai  
566 dans le « il faut faire comme ça » (rires) ... « Ouais c'est ça, ben t'as raison, eh ben viens faire alors ! ».  
567 Voilà, là on serait « oui, eh ben là, l'expérience va te montrer que ... ». Donc là on serait vraiment dans la  
568 théorie qui se confronte au terrain, quoi. Et là pour le coup, on serait vraiment dans une approche  
569 déductive « il faudrait que ... », « oui, ben, t'es gentil. » Et là, j'pense que ... alors on peut faire infléchir  
570 certaines choses mais je pense que là, faut être raisonnable. Très clairement, j'pense qu'on peut pas jouer  
571 au dupe. Individualiser à trente ... On peut différencier, peut-être, faire de la différenciation, dire qu'on  
572 peut avoir des exigences différentes selon certain groupes, et moi je crois là, donc au travail de groupe.  
573 Après y'a des choix, j'suis encore assez hésitant : faire des groupes de niveau, y'a des CFA qui font. Moi  
574 je suis perplexe, mais ...

575 C77 : On pourra en reparler (rires). Mais tu me disais tout à l'heure que l'individualisation c'était quelque  
576 chose de plus global que ça. Donc ok, point-de-vue pédagogique on a une classe de trente, matériellement  
577 on peut pas, est-ce que pour autant ça veut dire que ... y'a quand même pas une prise en compte de  
578 l'individu par le formateur. A ton avis, de quelle manière, suffisamment, pas suffisamment ? J'enchaîne  
579 un peu ...

580 CH77 : Honnêtement, j'pense que déjà, franchement, l'espace, ça change les choses. Nous on voit, on a  
581 des salles, qui permettent d'accueillir trente jeunes, correctement, et donc, de pouvoir circuler, d'aller voir  
582 les jeunes, et y'a des salles, elles peuvent même pas permettre ça, de circuler. On a des jeunes qui se  
583 retrouvent derrière le formateur. Ils sont collés au bureau, donc j'sais même pas comment ils regardent le  
584 tableau. Parce que la salle elle date de quarante ans, et qu'il y a quarante ans, ils accueillaient vingt  
585 jeunes, dans les groupes. Donc la salle elle était faite pour vingt, vingt-cinq maximum, et là ils sont trente.  
586 Donc, matériellement, le formateur il peut même pas se déplacer pour voir le jeune au fond ... Donc, ça  
587 pose un problème, pour aller voir les jeunes, donc d'avoir cette approche individuelle. C'est vraiment y'a  
588 certains espaces, c'est pas possible. Et très clairement ça a un effet ... Après ils le font, hein, j'sais qu'ils  
589 essaient de le faire mais ...

590 C78 : Mais, n'empêche que c'est un frein ;

- 591 CH78 : Ah ouais complètement, parce que là, des fois, y'a des difficultés à se mouvoir dans l'espace.  
 592 Donc, euh ...
- 593 C79 : On imagine bien.
- 594 CH79 : C'est un peu compliqué déjà. Mais euh, après euh, j'pense qu'honnêtement, y'a aussi des  
 595 formateurs, c'est pas les pratiques pédagogiques qu'ils ont quoi. Ils ont un cours, pis il ira bien à tout le  
 596 monde, pis, y'a ceux qui suivront, pis y'a le reste, quoi. D'façons, « ça dure une heure, mon cours ».   
 597 Parce qu'on est au maximum sur une ... deux heures, mais sur les tranches horaires de deux heures, qui  
 598 sont ramenées, en fait, c'est une heure trois quart à peu près, mais voilà, c'est ... Pis, y'en a, ils subissent  
 599 quoi, le cours, et pis le formateur il les laisse subir. J'porte pas de jugement trop hâtif, parce que j'dis  
 600 c'est pas facile encore à trente, hein, de pouvoir ... mais j'pense que ça limite quand même très  
 601 clairement. J'pense, pour être honnête, elle est assez limitée l'individualisation dans les groupes. De par le  
 602 nombre, de par l'espace, de par les pratiques des formateurs qui sont pas toujours non plus très sensibles à  
 603 ça, s'ils suivent pas, ils suivent pas hein, pis bon est dans les domaines généraux.
- 604 C80 : Ce qui peut s'expliquer par les différents ...
- 605 CH81 : Voilà, pis bon s'ils sont fatalistes, ils sont un peu fatalistes « d'façons, ça fait des années qu'il suit  
 606 pas en français », j'veux dire y'a un peu ce fatalisme là aussi... Donc, c'est un peu pour contrecarrer ça  
 607 qu'on a monté ces dispositifs aussi, parce qu'on se rend bien compte que c'est des outils qui permettent  
 608 pas d'avoir une approche de l'individu. Donc, il faut trouver, c'est ben pour ça qu'on a monté ces autres  
 609 dispositifs, de formation.
- 610 C82 : Pour essayer d'imaginer les choses qui sont ...
- 611 CH83 : Ben, j'pense qu'on a vraiment essayé d'avoir cette approche des publics en difficulté. Avant  
 612 c'était du soutien, c'est vraiment un mot qu'on a banni, pas banni par les formateurs encore, comme quoi  
 613 ça reste ancré, mais nous on est vraiment sur l'idée d'avoir un parcours de formation adapté. Et c'est  
 614 quand même pas mal véhiculé encore par formateurs, pourtant je leur ai déjà dit déjà plusieurs fois, ça a  
 615 été un peu tendu des fois, mais « soutien, soutien, soutien », non, ça c'est pas du soutien. Et, le soutien ça  
 616 prenait pas en compte, enfin ça disait prendre en compte l'individu, mais, c'était sur un temps, c'était  
 617 sparadrap, là, mais là, euh comme quoi, ça reste, comme quoi l'individualisation c'est pas quelque chose  
 618 de très très porté par les formateurs encore. Ouh, et ben eux ils gèrent un groupe d'individus, et l'individu  
 619 il est un peu pris dans le groupe. Donc, c'est tant bien que mal, que l'individu ... Après, j'dis pas, hein,  
 620 c'est vraiment, chez les formateurs, y'en a qui prennent en compte l'individu, mais c'est pas tous quand  
 621 même. Globalement, il est assez peu pris en compte.
- 622 C83 : Mais du coup, on parlait d'injonction tout à l'heure, y'a un peu deux injonctions contradictoires  
 623 entre, voilà, faut bien gérer le groupe faut bien que ça roule et que ça se tienne tranquille entre guillemets,  
 624 et puis accorder de la place à l'individu c'est forcément négliger le groupe, alors ?
- 625 CH84 : Ben moi par exemple, dans une pratique que je voudrais mettre en place, qui se met un peu en  
 626 place mais ... ? C'est que les formateurs, aillent donc, dans les ateliers, prendre un peu , ? , pour dire  
 627 « ben tiens, ici, tu fais quoi », et, ben, c'est pas une sinécure, « non, j'ai mes copies, j'ai ma prépa », « j'ai  
 628 X bonnes raisons de pas le faire ».
- 629 C85 : D'accord.
- 630 CH85 : On en est encore là, et ... pour certains ça pose pas de problèmes, d'aller se confronter à l'atelier,  
 631 y compris peut-être, se salir un peu parce qu'il ya du plâtre machin, de se mettre à discuter, parce que « tu  
 632 fais quoi », « ha ben j'sais même pas c'qu'il fait, j'comprends pas c'qu'il m'dit », dire, ben « tiens là,  
 633 c'est plus moi qui sait, c'est lui qui sait des choses ». Des fois, c'est difficile, et là, bon, on est  
 634 complètement dans un accompagnement de l'individu, une reconnaissance de l'individu, et ils ont du mal  
 635 à le faire.
- 636 C86 : Déjà, au sein du CFA ?
- 637 CH86 : C'est pas identifié dans une mission, alors ouais ouais ce discours là, on peut parler des visites en  
 638 entreprise, euh ouais on est de l'ordre de la visite pour certains, touristique, et ... « je vais là où ça  
 639 m'intéresse, je vais quand ça m'intéresse, et j'y vais pas si ça m'intéresse pas » ! Donc on est très  
 640 clairement dans une pratique hétérogène, donc, pas trop de difficultés sur les formateurs d'enseignement  
 641 professionnel, si ce n'est le temps, pour y aller, à la limite je leur donnerais deux fois plus de temps, ben  
 642 ils iraient deux fois plus, mais voilà, c'est pas un problème de vouloir y aller, que chez certains  
 643 formateurs d'enseignement général, « oh ben non, l'entreprise, qu'est-ce que je vais y faire, je connais  
 644 rien », voilà. « Non, mais c'est un jeune que tu vas voir dans l'entreprise, c'est pas l'entreprise que tu  
 645 visites, c'est un jeune que tu vas voir ».

- 646 C87 : Du coup, pour le coup, on peut entendre dans la réflexion que le jeune, ils l'oublient un peu, et que  
 647 c'est un peu leur difficulté à eux de changer de position, de posture.
- 648 CH87 : Ben, très clairement ! Aujourd'hui, j' pense qu'y'en a qui ont du mal à appréhender, on va revenir  
 649 sur la pédagogie, « c'est quoi la pédagogie CFA », et « c'est quoi la pédagogie de l'alternance », fin,  
 650 j' pense que tout ça, là, y'en a quelques-uns qui l'ont un peu oubliée, dans quel contexte ils évoluent, quel  
 651 est leur contexte professionnel, hein. J' pense que là, ça pose la question de leur professionnalité, de ...  
 652 bon j'le dirais pas comme ça, j'leur dirais pas comme ça, mais euh, y'a besoin effectivement de les  
 653 mettre en réflexion là-dessus. C'est clairement ce qu'on a commencé avec la constitution des groupes de  
 654 travail, et, pour les mettre un peu en réflexion « et qu'est-ce qu'on fait, et pourquoi on le fait, et comment  
 655 on fait, et qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça aille peut-être mieux ? ». Donc, c'est quelque chose  
 656 qu'on a mis en place, cette année...
- 657 C90 : D'accord.
- 658 CH90 : Mais qui se met pas sans difficultés, parce que faut trouver le temps, faut trouver ... Et puis, y'a  
 659 des gens qu'il faut mettre en réflexion, donc c'est pas évident... Le formateur est un animal à peu dure !!!  
 660 (rires).
- 661 C91 : D'accord ! A mœurs étranges ! (rires)
- 662 CH91 : Voilà ! Moi, j'ai changé d'étiquette là (rires).
- 663 C92 : Alors, on a déjà répondu un peu à ça tout à l'heure, mais du coup on va peut-être rentrer un peu plus  
 664 dans le détail, la question c'était « considérez-vous qu'il est important de tenir compte de l'alternance des  
 665 jeunes », donc tu m'as dit que oui tout à l'heure, « entre l'entreprise et le CFA », pourquoi, est-ce que tu  
 666 veux développer un peu plus ?
- 667 CH92 : Non, c'est ce que je t'ai dit tout à l'heure, donc je vais avoir pitié de toi qui vas devoir  
 668 retranscrire ! (rires)
- 669 C93 : Alors, si on rentre un peu plus dans le détail, comment au sein du CFA, on exploite l'alternance ?  
 670 Est-ce qu'il y a une action particulière ?
- 671 CH93 : Non, des pratiques complètement hétérogènes, donc, je pense pas pouvoir toutes les évoquer.
- 672 C94 : Y'en a beaucoup ?
- 673 CH94 : Y'en a, mais euh, ça a été au départ, une commande institutionnelle : « il faudrait que ». Alors là,  
 674 ça a été un plantage monumental. Où en fait ...
- 675 C95 : Alors, au niveau du CFA ?
- 676 CH95 : Du CFA. Le CFA, donc le responsable pédagogique de l'époque, qui est aujourd'hui mon  
 677 directeur, donc a dit « ben tiens, y'en a deux là, qui font des trucs supers, faudrait que vous fassiez  
 678 pareil ». Eh ben ils vont expliquer comment ils font, eh ben c'est super, ça a été un plantage assuré, parce  
 679 que, les deux en question, j'en faisais partie (rires), on s'est retrouvé à expliquer aux collègues ...  
 680 Gentiment, un peu en donneurs de leçons mais, c'était pas ça, mais ça a été perçu comme ça.
- 681 C96 : D'accord.
- 682 CH96 : Et euh, par une certaine partie. Une autre partie au contraire, ça les a mis en réflexion, et euh, se  
 683 sont mis du coup, en action, et donc ont développé, des outils aujourd'hui, sur ... En général, c'est dans  
 684 le livret d'apprentissage, ce qui est plutôt bien d'ailleurs. Ca c'est le responsable pédago qui dit ça.  
 685 (rires). Qui en fait ont développé différents types de fiches, pour justement amener les jeunes à verbaliser,  
 686 c'est souvent à l'oral que ça se fait, mais aussi à écrire, à dessiner, à faire des croquis, à ... de façon un  
 687 peu à prendre du recul sur leur vécu. A mettre en mots, à mettre en formes, en dessins, à trouver de la  
 688 logique avec des modes opératoires, on retrouve souvent ces mêmes approches, hein. C'est un mode  
 689 opératoire, avec des croquis, situé ? dans leur contexte, donc avoir une approche, allez on peut utiliser,  
 690 réflexive, avec, réflexive, de mettre en réflexion, et certains ont bien entrepris avec des fiches, alors qui  
 691 ont différentes formes, mais globalement on retrouve ça.
- 692 C97 : Donc un retour sur l'expérience ?
- 693 CH97 : Ouais. Qui se fait en général, avec un document donc qui est dans le livret d'apprentissage. Et qui  
 694 aujourd'hui est ... j'ai été étonné parce que quand on a constitué les groupes de travail, on a d'abord fait  
 695 les concertations, et alors « ok, dans le travail au CFA, qu'est-ce qui va pas ? », et beaucoup ont dit « ah  
 696 ouais, on devrait travailler plus ensemble, l'interdisciplinarité, et utiliser ce que savent les jeunes ». Ben  
 697 tiens, c'est super (rires). Et ... bon pas tous, hein, mais certains, « j'le fais », donc y'a des choses qui ont  
 698 permis... Et donc finalement ce discours là au début, j'me disais il est pas passé du tout, et finalement ça  
 699 a germé, ça a ... et j'espère qu'on va arriver, par une porte détournée, à ramener ça, donc  
 700 aujourd'hui, ça se fait mais c'est complètement empirique un peu. Y'en a qui vont bien organiser, c'est

701 structuré, y'a des fiches, y'en c'est plus autour de l'oralité, y'a pas beaucoup de traces, de ça. Euh, pis  
702 y'en a qui, sont un peu dans l'entre-deux, se posent des questions. Pis y'en a qui s'en foutent royal, bon.  
703 Y'a ... Mais globalement en fait ça revient à ça. Mais c'est souvent les formateurs professionnels qui en  
704 général, aujourd'hui, ça reste assez peu interdisciplinaire. Fin au niveau de l'enseignement général, euh  
705 professionnel, c'est le prof de dessin, le prof d'atelier, là ça marche bien  
706 C98 : Ca fait le lien avec ce que tu disais tout à l'heure, sur les visites en entreprise, c'est un peu ...  
707 CH98 : On retrouve, ouais voilà, c'est que eux, bon ben voilà « c'est pas mon boulot l'entreprise ! ».  
708 Pourquoi, je ?  
709 C99 : C'est pas ma discipline ?  
710 CH99 : Ouais voilà, exactement, elle est très disciplinaire, très euh « ah, ça non, l'entreprise ». C'est de la  
711 juxtaposition, on est dans l'alternance juxtapositive, mais j'vais pas leur dire ça, leur faire un cours  
712 théorique, mais voilà on est vraiment dans une approche juxtapositive, naturelle chez les formateurs  
713 d'enseignement général, qui est inquiétante, parce que c'est tout ce qu'on souhaiterait ne pas faire. Donc,  
714 qui nous interroge parce que y'en a, ça fait ça fait un petit moment qu'ils sont là. Ceux qui arrivent, ils ont  
715 besoin d'appréhender la fonction de formateur. Y'en a qui sont foncièrement profs. Et là, bon aussi,  
716 j'insiste beaucoup sur l'étymologie : soutien non, prof non, donc y'a des mots... Ils doivent dire lui, il a  
717 un problème avec certaines mots (rires).  
718 C100 : Il est un peu maniaque !  
719 CH100 : Ou alors, il va sortir un de ses mots ! Mais bon c'est un peu ça aujourd'hui !  
720 C101 : Est-ce que pour toi, toutes ces actions là, qu'elles soient plus ou moins calées plus ou moins  
721 définies, mais est-ce que pour toi l'idée de la prise en compte de l'alternance par le retour sur  
722 l'expérience, est-ce c'est quelque chose qui fait partie de l'individualisation du ...  
723 CH101 : Ha ben oui. Ouais c'est vrai que ... merci de faire le lien ! Non, mais ouais parce que ça  
724 reconnaît complètement l'individu dans ce qu'il vit au quotidien, sur le chantier, deux tiers de sa  
725 formation, quand même, du temps de sa formation, prendre en compte que cette expérience là c'est la  
726 sienne, et pas ... qui a certainement des points communs avec celle d'un collègue à lui, mais ... que  
727 même si elle est pas commun y'aura quand même différentes pratiques, différents contextes, qui font que  
728 de toutes façons, cette approche individuelle va s'enrichir après dans le cadre du collectif, parce qu'il y  
729 aura des échanges. Mais d'où l'intérêt, de l'exploiter ça, et d'avoir une base au départ, effectivement  
730 d'une expérience individuelle, donc on est vraiment sur une approche de l'individu, qui va s'enrichir des  
731 autres expériences, de ses confrontations ; on est pas dans le conflit socio-cognitif mais c'est un peu ça  
732 quand même, mais euh, et puis avec une animation, et puis des éléments, donc c'est bien là qu'on est dans  
733 ce bouillonnement un peu qui fait que, ben ça donne du sens, euh ... ça prend aussi des contrejours qui  
734 permettent aussi, par rapport à des choses, et de révéler en fait. On est vraiment sur des ... c'est pour ça  
735 que je dis que ça prend des côtés un peu d'émancipation, c'est un peu impropre comme image, c'est parce  
736 que quand même ... Moi j'aime beaucoup le schéma de KOLB !  
737 C102 : On en a reparlé aujourd'hui. Dernière petite question : as-tu quelque chose à ajouter ?  
738 CH102 : Ha... (rires), bon courage, Céline !  
739 C103 : Bon, ben c'est bien, j pense que j'ai pas mal de...  
740 CH 103 : Attends j'ai pas fini ! Alors bon courage pour la retranscription, bon courage, là vraiment, bon  
741 courage. Bon courage, parce qu'y a quand même du boulot, là je sais que c'est bon courage. Bon courage  
742 pour le contexte dans lequel tu évolues professionnellement...  
743 La conversation se poursuit sur un mode privé.

## Entretien n°2

- 1 C1 : Donc, en fait, j'ai un certain nombre de questions à vous poser mais ... j'ai préparé une trame, mais  
 2 ça n'empêche pas que la trame, elle peut bouger et que vous pouvez ...
- 3 P1 : D'accord, si je vais à une question qui vient après ...
- 4 C2 : Y'a pas de soucis, moi je verrai pour le réajustement au fur et à mesure, y'a pas de soucis. Alors la  
 5 première question que je vais vous poser elle va peut-être vous paraître très générale, mais vous me direz  
 6 si vous avez besoin que je la précise davantage, euh, c'est, quel est selon vous, le rôle, ou les rôles, du  
 7 CFA en tant qu'organisme de formation ?
- 8 Ca paraît très général.
- 9 P2 : Oui, mais c'est une très bonne question parce qu'aujourd'hui c'est des, j'irai que ce sont des  
 10 problématiques sur lesquelles on réfléchit. Parce que donc le, un CFA, Centre de Formations d'Apprentis,  
 11 sa première vocation, c'est de former des jeunes sur le premier niveau de qualification, donc sur du  
 12 niveau de la formation initiale, donc ça je dirai que c'est notre cœur de métier. A côté de ça, on est un  
 13 outil de la branche professionnelle, parce que la branche professionnelle finance pour part, à travers la  
 14 taxe d'apprentissage, notre fonctionnement, et on se doit de pouvoir répondre aux besoins de la branche  
 15 professionnelle. Donc que ce soit par l'ouverture de formations spécifiques, euh, parce que hé bien il ya  
 16 une évolution au niveau des techniques et puis des métiers, ou alors par l'accueil de publics qui se  
 17 diversifient. Aujourd'hui, nous n'accueillons plus seulement des apprentis. On accueille des jeunes qui  
 18 sont en préparation à l'apprentissage, donc là qui sortent de 4<sup>ème</sup> mais qui ont déjà je dirai leur envie  
 19 d'aller sur l'apprentissage et qui viennent faire une année préparatoire, et surtout on accueille de plus en  
 20 plus de personnes en formation continue. Dans le cadre, soit de reconversions, de congés individuels de  
 21 formation ou de contrats ou de périodes de professionnalisation. On commence aussi nous à accueillir des  
 22 personnes dans le cadre du DIF. Voilà.
- 23 C3 : D'accord.
- 24 P3 : Donc, j'irai qu'on est un outil, notre rôle et notre mission, pour moi on est un outil au service de la  
 25 branche. Avec une principale activité : la formation initiale des jeunes, et puis ensuite ...
- 26 C4 : Qui est en train de se recentrer, enfin de se décentrer plutôt finalement un peu sur ... ?
- 27 P4 : Oui, à peine, parce que au niveau des effectifs on est sur, euh ...
- 28 C5 : Oui, ça représente ?
- 29 P5 : Euh, la formation continue elle va représenter environ 10-15% de notre activité, donc...
- 30 C6 : Mais c'est quelque chose vers quoi vous tendez davantage ?
- 31 P6 : De plus en plus. De plus en plus donc justement en modifiant nos organisations et nos méthodes  
 32 pédagogiques.
- 33 C7 : Et c'est orientation qui tend à se développer, c'est une injonction, c'est une volonté, c'est un peu des  
 34 deux ?
- 35 P7 : C'est un peu des deux. On va dire qu'on a eu, dans un premier temps, une commande du conseil  
 36 régional de manière à ce qu'on puisse expérimenter une mise en place spécifique à travers la  
 37 modularisation des formations et l'individualisation des parcours. Donc, nous, ça faisait déjà trois-quatre  
 38 ans qu'on y réfléchissait, on avait déjà écrit là-dessus, donc on était déjà un tout petit peu dans la  
 39 démarche. Mais ça a été l'élément déclencheur pour que moi au niveau de l'équipe je dise « voilà, si on a  
 40 une commande de la région, on va va, ou on y va pas. Si on fait le choix de ne pas y aller, d'autres vont  
 41 aller sur le marché. ». Voilà, donc après, c'est aussi une question concurrentielle. Donc, du coup, on est  
 42 rentré dans cette démarche là, et lorsqu'on a commencé à y travailler, à y réfléchir, moi j'ai tout de suite  
 43 dit « ce que l'on va proposer aux personnes qui vont rentrer en formation continue, il faut qu'on le  
 44 propose à nos apprentis ». Ca veut dire qu'aujourd'hui, on va être complètement calé à la rentrée 2010,  
 45 hein, parce que là cette année, c'est une année transitoire, on ne rentre plus par la formation par la  
 46 discipline, comme on est habitué hein, du français des maths etc, on rentre par la compétence. Ce qui  
 47 veut dire qu'au niveau des formateurs, y'a un gros travail d'ingénierie pédagogique, d'ingénierie de  
 48 formation, et de techniques d'animation, voilà. Puisque là, ça permet du coup à un jeune ou à un stagiaire,  
 49 de bénéficier d'un certain nombre de modules qui vont tout au long de son parcours et bien lui permettre  
 50 d'acquérir la qualification qu'il est venu chercher.
- 51 C8 : Et, alors pourquoi justement, cette volonté d'offrir la même chose aux formations initiales ?

- 52 P9 : Alors, ça je dirai, c'est moi. Et c'est ma manière de fonctionner. Euh, je veux pas créer de  
 53 discrimination. C'est-à-dire qu'y a pas de raison, qu'il y ait des choses qui s'adressent à un public et pas  
 54 un autre ? On a mis en place un dispositif de suivi et d'accompagnement, au démarrage, c'était pareil une  
 55 expérimentation, et j'me suis dit « si on veut que ça fonctionne, il faut que tout le monde en bénéficie. »  
 56 Parce que du coup ça va stigmatiser un certain nombre de publics. Et là je me dis : cette année on a  
 57 commencé à le mettre en place avec les jeunes qui sont en 2<sup>ème</sup> année, genre en 2<sup>ème</sup> CAP, ou qui ont des  
 58 niveaux un petit peu différents, je vois bien, qu'effectivement, ils ont une autre posture parce qu'on leur  
 59 propose autre chose.
- 60 C9 : D'accord.
- 61 P9 : Ils ont plus l'impression de retourner à l'école, quand ils viennent ici, ils ont vraiment l'impression  
 62 d'aller en stage pour apprendre quelque chose. Donc, j'me suis dit, il faut absolument que tout le monde  
 63 en bénéficie, y'a pas de raison.
- 64 C10 : En fait vous avez vu que c'est plus efficace, et c'est la volonté de donner la même chance à tout le  
 65 monde ?
- 66 P10 : Oui, exactement, exactement.
- 67 C11 : Et alors par rapport donc à cette stratégie là, en fait, qu'est-ce que vous avez défini comme axe de  
 68 travail au CFA? Qu'est-ce que concrètement, vous mettez ou projetez de mettre en œuvre ?
- 69 P11 : Alors ...
- 70 C12 : Vous m'avez parlé un peu de modules.
- 71 P12 : Alors, oui, là ce qu'on a mis en place, je vais essayer un tout petit peu de brosser l'ensemble,  
 72 aujourd'hui, tous les ans nous travaillons autour d'un projet, avec l'ensemble de, des équipes  
 73 pédagogiques, voire avec l'ensemble du personnel.
- 74 C13 : Qui s'intègre dans le projet d'établissement ou c'est un autre niveau?
- 75 P13 : Non, non qui s'intègre dans le projet d'établissement. Donc, ça commence là, c'est-à-dire que nous  
 76 il y a quelques années, on a commencé à travailler sur les programmes européens, pas seulement des  
 77 programmes de mobilité mais aussi des programmes d'études, et donc à travers ces programmes, soit du  
 78 LEONARDO ou que ce soit du EQUAL, ça nous a permis de mener des réflexions et d'expérimenter un  
 79 certain nombre de choses. Lorsque nous avons rédigé notre projet d'établissement, on l'a rédigé dans le  
 80 cadre d'un agenda 21, donc ce qui est pas du tout la même philosophie de démarrage, au simple fait qu'on  
 81 est certifié 14001, donc ISO 14001, Qualité Environnementale et là on est en train de préparer la  
 82 certification OHSAS 18001, Santé Sécurité au Travail. Voilà. Petite parenthèse on est le seul CFA certifié  
 83 en France. Voilà. Donc, du coup, à partir de notre agenda 21, on s'est engagé pour les cinq ans à venir,  
 84 sur un certain nombre de points et de problématiques. Et, ma manière de travailler, moi, ici au CFA, est  
 85 que l'ensemble de l'équipe, voire l'ensemble du personnel est toujours impliquée dans les projets que je  
 86 mène. Si on veut que ça aie un effet, c'est pas avec trois personnes parce que sinon, ça restera de manière  
 87 complètement limitée. Donc, tout le monde est dans la démarche. Concernant la modularisation des  
 88 formations et l'individualisation des parcours, moi j'ai commencé à travailler avec l'équipe en juin 2008,  
 89 c'est-à-dire qu'avant qu'ils partent en vacances, je leur ai dit attention, y'a une commande de la région.  
 90 Quand ils sont revenus en septembre, la journée de rentrée, puisqu'on a pas d'apprentis, je travaille avec  
 91 eux sur justement nos axes de travail, je leur ai dit « voilà où on en est, et voilà sur quoi faut qu'on  
 92 travaille ».
- 93 C14 : D'accord.
- 94 P14 : Et donc, tout au long de l'année, c'est de l'accompagnement, c'est de l'animation, c'est de la  
 95 coordination, et au fur et à mesure, ben on a commencé à travailler comme ça. On s'était fixé des  
 96 objectifs, c'est-à-dire que moi j'avais affiché tant de modules sur tels métiers, etc etc. Et quand je leur ai  
 97 affiché les objectifs, moi j'en ai qui m'ont dit « attendez Madame P, moi je veux y aller, moi aussi je veux  
 98 y aller, moi je veux y aller, je veux pas rester sur le bas-côté ». Donc si bien que ça a pris tout de suite une  
 99 autre dimension au niveau du projet.
- 100 C15 : Ca a donné le petit ...
- 101 P15 : Voilà. Et l'important, c'est à chaque fois, c'est de montrer en quoi ça peut permettre aux personnes  
 102 de travailler. Donc, j'ai créé, comme je le fais à chaque fois une équipe ressource, donc avec quatre-cinq  
 103 personnes, et à partir de ces quatre-cinq personnes, ça démultiplie à l'ensemble de l'équipe. Donc, par  
 104 moments on fait des points méta, et on se recentre, pour justement bien voir où on avance, comment on  
 105 avance etc. Voilà, et là, ce projet là, pour moi, sera fini, quand je dis fini ça veut dire que du coup on a

- 106 tout calé au niveau de l'organisation au niveau, euh, des ressources etc, j'me suis en objectif qu'il soit  
 107 terminé pour la rentrée 2011. Voilà, donc on est à la moitié aujourd'hui, du calendrier qu'on s'est fixé.
- 108 C16 : Et ça veut dire qu'en fait, les choses se construisent ...
- 109 P16 : Au fur et à mesure. Chacun a des objectifs, on a des temps de ... oui, d'identifiés, avec chaque  
 110 équipe, avec ce que j'attends, avec ce qu'ils doivent me produire, etc etc. Là, on arrive sur un point qui est  
 111 un tout petit peu, je vais dire particulier, on va commencer à organiser l'ensemble des ressources. C'est-à-  
 112 dire que nous on mutualise, mais là faut qu'on organise de manière à ce qu'il y ait de la visibilité.
- 113 C17 : D'accord.
- 114 P17 : Et donc là on est sur cette phase là, et donc en parallèle, puisque, je dirais que là aussi, c'est mon  
 115 rôle ; je suis en train d'affiner toutes les procédures, d'accueil, et de positionnement pour que justement,  
 116 après, toute la modularisation fonctionne bien. Voilà. Donc du coup, je travaille avec tout le monde, je  
 117 travaille aussi bien avec la Résidence, parce que du coup ils vont pouvoir accueillir des personnes qui  
 118 vont venir que deux nuits parce qu'ils viennent trois jours en stage, enfin voilà.
- 119 C18 : C'est-à-dire que la notion d'équipe c'est au sens large, quoi ?
- 120 P18 : Complètement, complètement. Alors après, y'a un noyau qui est plus proche.
- 121 C19 : Oui bien sûr.
- 122 P19 : Ce noyau est, le plus proche pour moi, c'est des collaborateurs euh, qui sont dans une démarche je  
 123 dirais justement de projet, pour la structure et pour eux-mêmes. Donc ça c'est important. Donc, les choix  
 124 qui ont été faits, c'est moi je m'appuie sur des formateurs, que je décharge du temps de face à face. Donc  
 125 du coup, ils sont vraiment entre les deux, ils continuent à faire leur métier de formateur ...
- 126 C20 : Ils sont impliqués.
- 127 P20 : Voilà, et à côté de ça, c'est eux qui montrent les exemples aux autres. Ça veut dire que là, j'ai un  
 128 formateur en électricité, qui utilise certaines techniques et technologies, eh bien quand il en parle à ses  
 129 collègues, il dit « ben vous venez me voir en cours, et vous voyez comment je fais ». Donc du coup ça  
 130 donne de la crédibilité.
- 131 C21 : Bien sûr, oui.
- 132 P21 : Et comme la démultiplication, elle se fait entre pairs, euh, le langage est différent, quoi. Y'a plus le  
 133 lien hiérarchique que moi je peux avoir avec eux, donc ça , ça a un impact sur le, sur le...
- 134 C22 : Je comprends, oui.
- 135 P22 : Sur le management de l'équipe.
- 136 C23 : Tout à fait. Alors, vous avez prononcé plusieurs fois le mot individualisation ?
- 137 P23 : Ouais.
- 138 C24 : Est-ce que vous pourriez me dire ce que vous mettez exactement sous ce terme là ?
- 139 P24 : Oui, pas de problème. On ... donc ça veut dire que l'ensemble des individus qui rentrent au CFA  
 140 sont positionnés. C'est-à-dire que je prends en compte leurs acquis, professionnels ou personnels, leurs  
 141 acquis scolaires ou autres, et à partir de là, on établit le parcours. C'est-à-dire quelqu'un qui a de  
 142 l'expérience, je vais vous prendre une exemple pour que ce soit plus parlant, euh, on a créé un module,  
 143 enfin une formation modularisée, et un des modules s'appelle « pose et raccordement en toitures ». Ce  
 144 module est identifié pour qu'il dure cinq jours.
- 145 C24 : D'accord.
- 146 P24 : Cinq jours c'est si la personne qui se présente n'y connaît rien. D'accord ? Donc comme toutes les  
 147 personnes passent dans la phase de positionnement, si la personne est professionnelle, qui a déjà de  
 148 l'expérience, qui a déjà eu un CAP ou peu importe. Eh bien à partir de là, ça va lui réduire de cinq jours à  
 149 deux jours.
- 150 C25 : Vous repérez quels sont les modules dont il aura pas besoin.
- 151 P25 : Exactement. Au niveau des contenus.
- 152 C26 : Alors, à partir de tests, à partir de ?
- 153 P26 : Oui, alors, à partir d'un entretien.
- 154 C27 : D'accord
- 155 P27 : De tests écrits, j'vais dire de culture générale, français, mathématiques, savoirs scientifiques, lecture  
 156 de plans, parce que bon, les plans, dans le bâtiment, c'est important. Et puis, de tests pratiques. Ça veut  
 157 dire que la personne moi, c'est du déclaratif, qu'elle me fait, à partir de là, je vérifie, je le mets en activité.
- 158 C28 : Mise en situation.
- 159 P28 : En mise en situation, pour vérifier qu'elle a bien la compétence qu'elle annonce.
- 160 C29 : D'accord.

- 161 P29 : Alors ça, je vais pas le faire pour une entreprise qui m'envoie deux de ses salariés, qui sont salariés  
 162 de chez elle depuis dix ans. Voilà, je vais le faire, la partie pratique, si c'est un demandeur d'emploi, si  
 163 c'est quelqu'un qui a commencé une formation ailleurs et qui revient, voilà. Voilà quoi, on est dans cette  
 164 démarche là.
- 165 C30 : Au cas par cas ?
- 166 P30 : Voilà. Tout est au cas par cas.
- 167 C31 : Et pour tous, tous les individus qui entrent...
- 168 P31 : Tous les individus.
- 169 C32 : Que ce soit en formation initiale ou formation continue ?
- 170 P32 : Voilà, tous les individus. Les individus formation initiale ne font pas les mises en situations  
 171 professionnelles, parce que, ils sortent du collège, mais par contre ils ont les entretiens individuels, ils  
 172 ont les tests de positionnement, en savoir scientifique et en communication, et ça c'est fait dès qu'ils  
 173 arrivent au CFA.
- 174 C33 : Donc vous consacrez un temps ?
- 175 P33 : Y'a un temps dans la semaine d'intégration, un temps spécifique pour ça, et à partir de là, je ne  
 176 modifie pas les sections, je fais pas des sections de niveau, c'est complètement hétérogène, après, au  
 177 formateur de faire de la différenciation pédagogique.
- 178 C34 : D'accord.
- 179 P34 : Voilà. Donc pour des jeunes qui ont déjà un BAC, ou plus, ou qui ont déjà un autre diplôme, et qui  
 180 ne doivent pas repasser un certain nombre d'enseignements, dans ce cas-là, ils rentrent sur un système,  
 181 qu'on a appelé nous, un « espace ouvert de formation » ou ils viennent à travers des thématiques,  
 182 compléter leur formation technique.
- 183 C34 : D'accord. Donc c'est encore quelque chose à côté ?
- 184 P34 : A côté, transversal, dans lequel y'a, les modules sont construits et ils viennent chercher un certain  
 185 nombre de modules.
- 186 C35 : Ca veut dire qu'on a un jeune qui peut entrer en formation et sortir trois mois plus tôt qu'un autre  
 187 ou pas ?
- 188 P35 : Ha pas sortir, mais rentrer oui.
- 189 C36 : Rentrer.
- 190 P36 : On est en entrée ouais, on pourrait dire en sortie permanente, la sortie elle se fait en fonction de  
 191 l'objectif qu'on s'est donné, on peut avoir des personnes qui viennent que pour une qualification, voilà,  
 192 juste faire mon module, poser mon raccordement ; j' passe cinq jours au CFA, après on se revoit plus. Par  
 193 contre, j'ai des jeunes qui moi, arrivent seulement maintenant, alors que d'autres arrivent au mois de  
 194 septembre.
- 195 C37 : Donc en fait vous considérez l'objectif final, et en fonction de ce qui est nécessaire pour arriver  
 196 jusque là, on décale plus ou moins l'entrée, c'est ça ?
- 197 P37 : Pas obligatoirement, parce que l'entrée elle peut être fixée, et après à moi, dans la période qui m'est  
 198 déterminée par l'entreprise, en fonction du passeur d'ordres, eh bien je regarde comment j'organise à  
 199 l'intérieur, la mise en place de mes modules.
- 200 C38 : D'accord.
- 201 P38 : Chose importante, toujours toujours dans le cadre de la pédagogie de l'alternance. C'est-à-dire que  
 202 l'entreprise est toujours présente, l'entreprise est toujours formatrice, et co-évaluatrice de l'évaluation des  
 203 compétences.
- 204 C39 : D'accord. Donc ça veut dire que par exemple quand un jeune fait son entretien, l'entreprise est  
 205 informée, ou est présente ?
- 206 P39 : Alors, l'entreprise est présente pour la contractualisation du parcours.
- 207 C40 : D'accord.
- 208 P40 : C'est-à-dire que nous demandons à l'entreprise, avec le jeune, qu'elle soit bien d'accord sur les  
 209 objectifs qu'on a fixés, par rapport aux parcours et par rapport aux besoins qui ont été identifiés. C'est-à-  
 210 dire que ça, ça se fait avant qu'on démarre la formation.
- 211 C41 : Donc y'a un vrai contrat entre tous les partenaires.
- 212 P41 : Oui. Donc pour les apprentis, j'dirais les jeunes qui sont en formation initiale, le contrat il se fait à  
 213 travers le contrat d'apprentissage, puisqu'il ya le référentiel métier donc là je dirais que c'est pas écrit,  
 214 mais c'est à travers le contrat d'apprentissage.

- 215 C42 : D'accord. Alors, je pense que j'ai ma réponse à la question suivante (rires), c'était diriez-vous que  
 216 le CFA dans lequel vous travaillez accorde une grande importance à l'individualisation ? Logiquement,  
 217 oui ?
- 218 P42 : Oui, oui. Pourquoi, parce que ...
- 219 C42 : C'était la question suivante, bravo ! (rires)
- 220 P42 : C'est ce que je disais tout à l'heure, pas de discrimination, tout le monde doit avoir sa chance. Et  
 221 moi je dis aux jeunes, y'a trois mots qui nous caractérisent ici, c'est : respect, parce qu'ils sont salariés  
 222 d'entreprise, on est salariés d'entreprise, on est là pour travailler ensemble ; travail, parce qu'on ne peut  
 223 pas obtenir ce que l'on veut si on ne travaille pas, et puis ils sont rémunérés quand ils viennent ici, donc  
 224 du coup ils doivent fournir du travail ; et réussite. Voilà, et à partir de là, si on est dans cet état d'esprit,  
 225 y'a pas de souci, ça marche. Et pour chacun après, y'a des jeunes moi qui vont venir, cent cinquante  
 226 heures en formation, d'autres qui vont venir quatre cent cinquante, donc ça dépend du parcours, ça  
 227 dépend de ce qu'ils ont besoin, de ce qu'ils viennent chercher.
- 228 C43 : Donc individualisation, c'est surtout parcours individualisés ?
- 229 P43 : Ce sont des parcours individualisés, plusieurs jeunes peuvent avoir le même parcours, mais aussi  
 230 d'autres peuvent en avoir des différents. Et ils peuvent être ensemble, au même moment, avec le même  
 231 formateur. Voilà. L'idée c'est qu'ils aient pas l'impression de perdre leur temps, et puis qu'on essaie de  
 232 plus en plus, je dis de plus en plus parce qu'on y est pas encore arrivés, on a encore un tout petit peu de  
 233 travail avec certains formateurs, à se détacher de plus en plus du mode « classe », « groupe-classe » et «  
 234 je suis le transmetteur de savoirs », quoi . Voilà.
- 235 C44 : Parce que vous avez observé que c'était pas un modèle ... ?
- 236 P44 : Non, c'est pas un modèle qui convient dans notre organisation qui est en train de se modifier.  
 237 Aujourd'hui, moi la posture du formateur, il est plus là en médiateur. C'est-à-dire que je suis en train de  
 238 faire en sorte de repositionner l'apprenant comme acteur de sa formation. C'est-à-dire qu'il est pas en  
 239 train de se faire déverser du savoir, attendre et des fois même pas comprendre ce qui arrive, et vraiment  
 240 qu'il soit acteur de sa formation. Et je prends tel module parce que j'en ai besoin pour pouvoir faire le  
 241 module suivant et qui est un module professionnel. Voilà.
- 242 C45 : Et si je pousse un peu plus loin, cette possibilité d'être acteur pour vous c'est quelque chose  
 243 d'important ?
- 244 P45 : Fondamental. Fondamental. Parce que, ils ont toujours subi. A l'école primaire ils ont subi, au  
 245 collège je dis pas, c'est encore là le pire qu'ils subissent, faut voir les ..., ce qu'ils vivent au quotidien.  
 246 Pour certains c'est des vrais souffrances, d'aller au collège. Et donc je ne veux pas que quand ils viennent  
 247 ici, ils revivent la même chose. Et c'est à ce prix là qu'ils vont réussir. Donc c'est à nous de nous adapter,  
 248 en fonction du public qu'on accueille. Et on voit bien que dans la semaine d'intégration, ils font pas de  
 249 cours. C'est-à-dire que la première matinée, on explique, à travers des échanges, comment ça va  
 250 s'organiser. L'après-midi ils font la visite, on leur explique les emplois du temps, on leur explique qui on  
 251 est, on se présente. Le lendemain, le positionnement, avec bien expliquer ce qu'on attend et à quoi ça va  
 252 servir, donc du coup ils le font tous impeccablement ; le mercredi les entretiens individuels, puisqu'ils sont  
 253 tous vus en entretiens individuels avec une fiche de repérage, ça nous permet de repérer, couplé au test de  
 254 positionnement, si on a des jeunes en situation d'illettrisme, et puis le vend... (se reprend), le jeudi,  
 255 journée spécifique à la santé et à la sécurité, parce qu'ils vont rentrer dans les ateliers le vendredi, le jeudi  
 256 et le vendredi, ils sont dans les ateliers.
- 257 C46 : D'accord.
- 258 P46 : Voilà. Donc du coup, ils prennent pratiquement pas de papier et de crayon.
- 259 C47 : Humhum. Donc ça a une double fonction : c'est mettre en place les parcours mais c'est aussi de  
 260 dire « voilà, vous n'êtes plus dans le même cadre », donc c'est faire une coupure aussi.
- 261 P47 : Alors, c'est difficile pour eux, parce que ce qu'ils sont rassurés, quand on leur dit prenez votre  
 262 feuille et écrivez au deuxième carreau à gauche et soulignez en rouge ! Que là on leur dit plus. On dit  
 263 « attention, maintenant on travaille autrement ».
- 264 C48 : Les choses changent.
- 265 P48 : Les choses changent. Donc y'a besoin d'un petit temps d'adaptation, donc avec les deuxième  
 266 années, ça va tout seul, parce que comme ça fait un an qu'ils sont là, ils ont commencé à être habitués...
- 267 C49 : Donc en deuxième année ils ont de nouveau une semaine comme ça ?
- 268 P49 : Non, non ils ont juste deux heures avec moi, où je redonne les orientations pour l'année, les lignes,  
 269 et puis je reprends en entretiens individuels les individus qui en ont besoin, mais sinon c'est pas

- 270 systématique. Ou alors si on a des jeunes qui arrivent en deuxième année, oui, eux du coup, ils sont  
 271 intégrés avec les premières années pour entendre, pour la période d'intégration.
- 272 C50 : Donc dans ce que vous me décriviez sur le côté « il faut pas qu'on reproduise ce qu'ils ont déjà  
 273 vécu, parce qu'ils ont été en échec », en fait c'est ça, là aussi y'a une prise en compte de l'individu, c'est  
 274 pas seulement dans le projet personnel mais aussi...
- 275 P50 : Dans son projet personnel.
- 276 C51 : Voilà.
- 277 P51 : Oui, aussi dans son projet personnel. Au CFA, on a une médiatrice sociale, depuis huit ans. Elle est  
 278 arrivée oui, en 2001-2002. Oui 2002. Et ça veut dire que pour nous, du coup, c'est important ce volet  
 279 social et personnel, parce que si ils rencontrent des difficultés sur ça, ils peuvent pas être bien dans leur  
 280 formation. Et aujourd'hui, hier mais re-aujourd'hui, y'a un jeune qui rencontre une grande difficulté : son  
 281 patron est en train de décéder d'un cancer, il était tout seul avec lui dans l'entreprise, ça fait deux mois  
 282 qu'il est pas payé, il continue de faire les chantiers. La famille sait plus où elle en est, on est en train de  
 283 regarder pour faire la liquidation de l'entreprise et tout ça, et ben voilà. Et ben il est venu nous voir, bon  
 284 en l'occurrence il est venu me voir mais peu importe, des fois c'est pas moi, des fois c'est la médiatrice  
 285 sociale. On est aussi à disposition du jeune en fonction avec qui il a le plus d'affinités, donc ça veut dire  
 286 qu'après, nous on fait des points réguliers. On a des jeunes qui ne supportent pas de parler à une femme.
- 287 C52 : D'accord. Vous avez une personne qui est en charge de ... mais ça peut être ...
- 288 P52 : Voilà. Mais c'est elle qui recentralise tout, et donc ce jeune est venu me voir et il me dit « écoutez  
 289 Madame X j'ai un vrai problème », j'lui dis « je sais que vous avez un problème » parce que jsuis à peu  
 290 près informée de tout ce qui se passe, donc j'lui dis « premièrement donc j'vous rends votre chèque,  
 291 d'internat, de cette semaine. Vous me le paierez quand vous pourrez. Deuxièmement j'ai appelé la  
 292 Mission Locale, je vous ai obtenu un rendez-vous pour tel jour à telle heure, donc vous irez les voir, et ils  
 293 vont pouvoir vous aider. ». Et troisièmement, donc ça c'était ce matin, troisièmement il pouvait pas  
 294 repartir parce qu'il avait plus de sous pour pouvoir reprendre son train, j'lui dis « vous allez voir à la  
 295 Résidence, on va vous faire une avance, sur vos frais, remboursements de frais de transports » voilà. Hé  
 296 ben si on avait pas fait ça, et ben je sais pas déjà, comment il repartait ce soir, probablement en stop, donc  
 297 déjà je le mettais en danger, même s'il est majeur, hen, bon mais bon, c'est le mettre en danger, et puis,  
 298 ben sa formation elle était pas loin d'être terminée. Et je lui ai dit : « Même si vous êtes licencié, y'a  
 299 aujourd'hui des dispositifs qui permettent que vous continuiez votre formation. » Donc voilà, donc il est  
 300 parti rassuré, et ce qui aujourd'hui est important dans la maison, c'est que si un jeune rencontre une  
 301 difficulté, il sait qui il peut venir voir, quand, et à partir de là ils savent qu'on est là pour les aider.
- 302 C53 : Hm, d'accord. Y'a une vraie philosophie, derrière, je veux dire c'est pas garder un contrat ...
- 303 P53 : Non.
- 304 C54 : C'est permettre à un jeune de ...
- 305 P54 : Oui, oui oui, et puis si un jeune rencontre des difficultés relationnelles par exemple avec un  
 306 formateur, la médiation elle est là aussi.
- 307 C55 : En interne comme en externe, alors ?
- 308 P55 : Complètement. Complètement. Parce que effectivement on a pu se dire des choses, on a pu avoir un  
 309 comportement qu'était pas adapté, on a pu faire tout un tas et et ... alors on se met autour de la table, on  
 310 en parle, on essaie de regarder comment on va continuer les uns et les autres de travailler ensemble. Si y'a  
 311 besoin, et ça m'arrive de temps en temps, je demande au jeune de s'engager par écrit, de manière à ce  
 312 qu'il respecte sa propre signature, je veux dire ça aussi c'est le responsabiliser, et en le responsabiliser,  
 313 pardon en le le responsabilisant, il devient acteur de sa formation. Parce qu'il sait ce qu'il va y arriver, au  
 314 bout d'un moment. On a mis des étapes, on a mis le Conseil de médiation, c'est-à-dire que quand y'a des  
 315 difficultés, on met une première étape pour en parler, si ce n'est pas suffisant on passe à l'entretien  
 316 disciplinaire ; là y'a la famille et l'entreprise, et si ça continue, là on fait le Conseil de discipline, et la ça  
 317 veut dire qu'on arrête ...
- 318 C56 : Une sanction, une décision ?
- 319 P56 : Voilà.
- 320 C57 : D'accord. Donc dans la prise en compte de l'individu, en fait ça me fait penser à ce que vous disiez  
 321 tout à l'heure, offrir aux jeunes en formation initiale ou en formation continue la même chance mais, en  
 322 fait je sais pas je me trompe peut-être mais les habituer à fonctionner comme ça, c'est peut-être projeter  
 323 qu'après ils seront des professionnels qui seront peut-être amenés à continuer à se former ...

- 324 P57 : Complètement. Là vous avez, vous avez, ben c'est bien je me suis bien exprimée (rires), vous avez  
 325 tout compris. On rentre bien dans a démarche de formation tout au long de la vie, c'est-à-dire que comme  
 326 ils savent après ce qu'il se font ... ce qui se fait, comment on travaille, hé bien c'est plus facile pour qu'ils  
 327 reviennent en formation. Et ils savent bien que quand ils vont revenir en formation, ils vont pas être  
 328 intégrés à un groupe et refaire du français des maths alors qu'ils en ont pas besoin. Et donc c'est  
 329 justement aussi leur permettre de se dire « hé ben ça, je vais retourner au CFA, je sais qu'ils le font ».
- 330 C58 : Donc le projet il est à beaucoup plus long terme que les deux ans ou ... les deux ou trois ans de  
 331 formation ?
- 332 P58 : Oui, oui oui. Le parcours pour nous il est presque ...
- 333 C59 : Ce que vous visez c'est une insertion professionnelle et la formation tout au long de la vie...
- 334 P59 : Ouais.
- 335 C60 : Alors vous m'avez parlé de la médiatrice sociale, est-ce qu'il ya d'autres personnes ou d'autres  
 336 actions qui sont mises en place dans cette notion d'accompagnement ?
- 337 P60 : Oui, alors on a une conseillère jeune-entreprise, donc c'est une personne qui est là déjà pour  
 338 accueillir toutes les personnes en formation continue, parce qu'elle est le relais direct avec les entreprises  
 339 et c'est elle qui est chargée entre autres quand un jeune est en rupture de pouvoir l'accompagner pour  
 340 retrouver une autre entreprise, voilà. Donc elle assure également la mise à jour d'une base qui nous sert  
 341 euh de tableau de suivi du parcours du jeune sur tout ce qui se passe au CFA ; et ce qui se passe en  
 342 entreprise, c'est-à-dire que c'est elle qui saisit dans ce tableau toutes les concertations pédagogiques.  
 343 Tous les lundis matins je réunis l'ensemble de l'équipe et on reprend « lui ça a été, pas été, machin et  
 344 tout ».
- 345 C61 : D'accord.
- 346 P 61 : Et donc elle, elle rentre ça, et donc je sais de manière individuelle, ce qui c'est passé, quelle  
 347 semaine, avec quel jeune. Quand je les ai en entretien, c'est beaucoup plus facile.
- 348 C 62 : Bien sûr.
- 349 P62 : Et donc, elle consolide aussi les rencontres pédagogiques en entreprise, parce que chez nous on fait  
 350 pas de visites en entreprises, hein. Des rencontres pédagogiques en entreprise, les mots sont importants ;  
 351 parce que quand je suis arrivée ici, la visite hé ben, c'était je prends l'apéro le soir ...
- 352 C62 : C'était la vraie visite.
- 353 P62 : C'était vraie visite. Que là maintenant c'est dans le cadre d'un entretien pédagogique, avec des  
 354 documents à remplir, sur les compétences, sur les acquisitions, etc. Bon. Et donc elle consolide  
 355 l'ensemble des ces rencontres pédagogiques, comme ça sur ce tableau ...
- 356 C63 : Elle consolide ?
- 357 P63 : Elle rentre. Quand je dis ça consolide c'est que du coup ça sert à tout le monde.
- 358 C64 : D'accord.
- 359 P64 : Et donc ça permet d'avoir le suivi du parcours du jeune. Ca veut dire que j'ai le parcours du jeune,  
 360 moi, qui sont là, qui sont là pour certains depuis cinq ans.
- 361 C65 : D'accord.
- 362 P65 : Et donc y'a cinq ans, je sais comment ça se passait au CFA, et comment ça se passait en entreprise,  
 363 et du coup ça nous permet de voir l'évolution.
- 364 C66 : Bien sûr, ouais ouais.
- 365 P66 : Alors ça nous fait sourire des fois avec les jeunes, je pense à un BP là, « vous vous rappelez  
 366 combien de fois vous êtes venu dans mon bureau en première année? », « oh, ben oui Mme Lacour ! ».
- 367 C67 : Y'a ? (rires)
- 368 P67 : Donc, euh, voilà. Mais ça ... ça ... met un état d'esprit dans la maison. J leur dis « attention, moi je  
 369 sais tout ce qui se passe », pis je leur dis aussi que quand je dis quelque chose, je le fais. Que si je dis :  
 370 « je mets un jeune dehors », il va dehors. Ils discute pas, hein, il discute pas. Il discute avec les  
 371 formateurs, avec moi il discute pas. Un jeune est venu, un formateur est venu un matin il me dit « j'en ai  
 372 marre ça fait quatre fois qu'il sort son portable », je regarde le jeune, je lui ai fait ça (fait le geste de  
 373 demander), il a sorti le portable, il me l'a mis dans la main. Le formateur il me dit « ouais il voulait pas  
 374 me le donner », le jeune « ouais, mais il arrêtais pas de me crier dessus ». Je fais « stop ! ». J dis « le  
 375 problème il est réglé, vous retournez au boulot, vous reviendrez chercher votre portable à 16h30. Je vous  
 376 rappelle le règlement intérieur, c'est interdit au niveau du CFA. Maintenant si ça se reproduit, c'est noté,  
 377 la prochaine fois y'a un avertissement ». Voilà, Bon, c'est-à-dire qu'on en a mille dans la maison, il faut  
 378 bien qu'on ait des outils pour pouvoir suivre ça.

- 379 C68 : D'accord.
- 380 P68 : Et donc, l'accompagnement, il se fait par tout le monde, du coup. Parce que chacun y participe.
- 381 C69 : Donc un formateur qui viendrait vous rencontrer par rapport à un problème pour un jeune, il
- 382 pourrait consulter avec vous, vous pourriez lui dire ...
- 383 P69 : Il a accès !
- 384 C70 : Ha, il a accès tout seul.
- 385 P70 : Oui. Oui oui oui. Il a accès tout seul. Il a accès tout seul. Donc, c'est en interne, hein bien entendu,
- 386 c'est avec mot de passe, etc., il a accès à ces informations là.
- 387 C71 : D'accord.
- 388 P71 : Plus loin que les formateurs, ils sont pas les seuls à avoir accès, y'a aussi les animateurs. Parce que
- 389 le soir nous on a deux cent cinquante jeunes qui dorment ici, donc, quand ça se passe pas bien au CFA,
- 390 les animateurs le savent, comme ça, le soir ça leur permet ...
- 391 C72 : De faire le lien ?
- 392 P72 : De faire attention, de retravailler, de faire le lien. Et vice-versa.
- 393 C73 : Et de faire retourner.
- 394 P73 : Parce que quand un jeune par exemple, arrive en retard, alors qu'avant il arrivait pas en retard, les
- 395 formateurs ils disaient « mais qu'est-ce qui se passe ? Pouf pouf pouf, ils regardent. C'est ... une
- 396 semaine d'exclusion de l'internat. Par exemple, il s'est fait prendre avec de l'alcool, donc le retard est
- 397 expliqué.
- 398 C74 : Bien sûr. D'accord.
- 399 P74 : Voilà. Ça permet vraiment à l'ensemble ... voilà...
- 400 C75 : De communiquer ...
- 401 P75 : Le partage d'informations. Oui, oui oui.
- 402 C76 : OK.
- 403 P76 : Donc on fait tous du suivi et de l'accompagnement, je dirais.
- 404 C77 : Y'a pas ... est-ce qu'il y a quand même une personne qui est référente, je dirais ?
- 405 P77 : C'est la médiatrice sociale. La médiatrice sociale, la conseillère jeune-entreprise.
- 406 C78 : Pour tous les jeunes.
- 407 P78 : Pour tous les jeunes.
- 408 C79 : Mais après, un jeune n'a pas un référent.
- 409 P79 : Non. Il a son formateur référent, donc là on est plus sur du pédagogique, et ensuite il a soit la
- 410 médiatrice sociale soit la conseillère jeune-entreprise, qui elles sont référentes de tout le monde en fait,
- 411 pour les problèmes plus relationnels, ou social, ou personnels.
- 412 C80 : Donc le formateur référent, ça va plutôt être sur la question du parcours en fait ?
- 413 P80 : Exactement. Après on peut très bien avoir un jeune qui se confie à un formateur. Après le lien se
- 414 fait directement avec la médiatrice.
- 415 C81 : Très bien.
- 416 P81 : C'est un vrai travail d'équipe. Si y'avait pas d'équipe, ça pourrait pas marcher. Après y'a toujours
- 417 des éléments, comment dire, euh ... des électrons libres, dans une équipe. Mais là, ils sont tellement peu
- 418 nombreux, que du coup, ils ont pas de champ de manœuvre quoi. Parce que tout le monde y a bien vu un
- 419 intérêt, et le premier intérêt de cette organisation là, c'est la diminution des conflits.
- 420 C81 : Oui. Donc c'est dans l'intérêt de tout le monde.
- 421 P81 : C'est dans l'intérêt de tout le monde.
- 422 C82 : Mm.
- 423 P82 : J'ai encore un peu de travail à faire avec deux-trois personnes que j'ai identifiées entre autre, ce
- 424 matin, qui n'emploient pas le bon ton, les bons mots, vis-à-vis des jeunes. Voilà. On ne résout pas les
- 425 problèmes en hurlant sur les jeunes. En disant cinq gros mots dans chaque phrase pour faire croire que ...
- 426 Voilà. J'ai encore un peu de travail, mais, voilà.
- 427 C83 : Ce serait trop facile si y'en avait pas ! (rires)
- 428 P83 : Ca va se caler. Ca va se caler.
- 429 C84 : En tous cas, ce que j'entends, c'est dans l'idée de l'individualisation, c'est bien une prise en charge
- 430 global, sur tous les plans...
- 431 P84 : Oui, oui oui, complètement.
- 432 C85 : Alors vous l'avez évoqué tout à l'heure mais je vais quand même la poser : considérez-vous qu'il
- 433 est important de prendre en compte l'alternance des jeunes ?

- 434 P85 : FONDAMENTAL! FON-DA-MEN-TAL! Si ils apprenaient leur métier ici, ça se saurait depuis  
 435 longtemps. Hein. On est vraiment complémentaires avec l'entreprise, et j'veux dire l'alternance c'est une  
 436 richesse sans dimension pour l'acquisition des compétences. Parce que ... on est ici quand même ici dans  
 437 un milieu particulier. On n'est pas dans un milieu de chantier. Dans un milieu de chantier, y'a plein  
 438 d'autres paramètres, entre autres environnemental, le contexte, qui... qui..., qu'ils prennent en compte, que  
 439 nous ici on prend pas en compte. Donc quand on veut un bon professionnel, on ne peut pas le former que  
 440 sur la technique, il faut qu'on le forme aussi sur le côté compétences transversales : savoir dire bonjour,  
 441 retirer ses chaussures quand on rentre chez un client, des choses comme ça. Donc ça nous on leur permet,  
 442 à travers un référentiel de les développer ces compétences comportementales...
- 443 C86 : Mm mm.
- 444 P86 : Mais ... eh bien elles sont mises en application dans l'entreprise, dans le quotidien. Et même au  
 445 niveau des techniques nous on va être sur des techniques particulières, qui va être le socle de  
 446 connaissances minimum pour avoir ...
- 447 C87 : Le diplôme.
- 448 P87 : Le CAP, par exemple, le diplôme, mais à côté de ça, y'a les techniques qui vont être mises en  
 449 œuvre dans l'entreprise. C'est vraiment complémentaire. Donc on a mis en place un livret électronique  
 450 d'apprentissage, qui nous permet à travers un arbre de compétences, toujours par rapport aux modules  
 451 hein, ça ça se recoupe, hé bien d'identifier ce qui est fait en entreprise et ce que doit faire le formateur  
 452 pour compléter l'ensemble du parcours. Euh, je vais prendre un exemple, euh, par exemple pour des  
 453 menuisiers-installateurs. Les menuisiers-installateurs installent des fenêtres, des portes mais doivent aussi  
 454 installer des salles de bain, des cuisines, des meubles.
- 455 C88 : D'accord.
- 456 P88 : On a des jeunes, nous dans les entreprises qui ne font que faire des fenêtres, et y'en a d'autres qui  
 457 font que des cuisines. Et donc le formateur doit organiser ses groupes pour que les jeunes qui font que des  
 458 cuisines, he ben quand ils viennent au CFA, ils font que des fenêtres et vice-versa. Donc ça nous permet à  
 459 travers ces outils, au mieux hein, parce que ça marche pas dans tous les cas, parce que là moi j'ai, on a  
 460 une entreprise qui fabrique des ruches. Pour dire menuisier-fabricant.
- 461 C89 : (rires) Que des ruches ?
- 462 P89 : Que des ruches. Bon. Donc on a un tout petit peu plus de boulot avec le jeune au CFA ! Mais c'est  
 463 pas grave, on organise son parcours, il a plus d'enseignement professionnel, moins d'enseignement  
 464 général.
- 465 C90 : N'empêche que si on se préoccupait pas de ce qu'il fait en entreprise, effectivement, il verrait que  
 466 un quart ...
- 467 P90 : Exactement. Ou ils referaient la même chose. Et de refaire la même chose, ben, c'est un peu casse-  
 468 pieds.
- 469 C91 : Mm mm.
- 470 P91 : Donc oui, nous l'entreprise, c'est vraiment un partenaire, quelquefois que je ne trouve pas assez  
 471 actif, dans la formation, parce que les maîtres d'apprentissage ... euh, alors, on ne leur donne pas assez  
 472 vraiment le temps, ou on les valorise pas, je ne sais pas, hein, mais euh, je dirais ne prennent pas toute la  
 473 dimension de ...
- 474 C92 : Ouais.
- 475 P92 : ... de leur rôle. Et donc, quelquefois ça pourrait être nettement amélioré. Voilà.
- 476 C93 : Donc y'a encore du lien à établir.
- 477 P93 : Oui, y'a encore. Bon le lien avec le CFA, ça se fait bien mais c'est dans la manière de, de, de, de  
 478 former. Euh, un jeune est venu me voir, lundi, mardi, il me dit « j'suis en deuxième année de CAP, ça fait  
 479 dix-huit mois, je fais que des cages d'escalier. » Voilà. Et normalement, quand on peint des cages  
 480 d'escalier, on doit lessiver, poncer, hein, nettoyer, et puis après on met la couche d'apprêt, et deux  
 481 couches de peinture. E patron il dit « tu nettoies pas, tu ponces pas, parce que ça nous rapporte plus de  
 482 sous, tu mets directement l'apprêt et machin. » Bon, hé ben quand c'est comme ça, là, c'est pas les  
 483 formateurs qui vont en entreprise, c'est moi. Je rappelle à l'entreprise le contrat qui a été signé,  
 484 concernant son engagement vis-à-vis du jeune et de la formation. Donc je lui sors le code du travail,  
 485 quoi.
- 486 C94 : Et le référentiel.
- 487 P94 : Voilà, y'a quelques entreprises qui apprécient moyennement, mais, je vais dire au bout d'un  
 488 moment...

- 489 C95 : Oui, ben oui, après c'est l'intérêt du jeune.
- 490 P95 : Oui, oui oui.
- 491 C96 : D'accord. Euh, est-ce que ... Euh, alors, donc vous m'avez parlé de ce livret électronique donc qui
- 492 permet au formateur d'adapter ses cours, en fonction des compétences qui ont été acquises, est-ce qu'il ya
- 493 d'autres choses qui sont mises en place pour exploiter l'alternance, alors au niveau pédagogique, ou ouais
- 494 au niveau de la construction des cours par les formateurs, est-ce que ...
- 495 P96 : Alors. Pour les formateurs, ben au niveau du domaine professionnel, j'dirais que c'est presque
- 496 naturel, que eux ils s'appuient ... Le travail que l'on fait nous, c'est que les collègues de l'enseignement
- 497 général, mathématiques, français, etc., s'appuient sur des situations professionnelles.
- 498 C97 : D'accord.
- 499 P97 : Ce matin, je suis allée observer un formateur en mathématiques, qui avait un groupe d'électriciens,
- 500 et donc il devait travailler sur les équations. Hé bien pour travailler sur les équations, il a pris une
- 501 situation professionnelle : « voilà, vous devez installer un éclairage, sur un parking, d'un supermarché ».
- 502 C98 : Mm mm.
- 503 P98 : Pour cela on vous dit qu'on pose les éclairages à telle place, et en fonction des sections, qu'on doit
- 504 ... enfin y'a un certain nombre de paramètres qu'il faut transformer ça sous forme d'équation pour
- 505 pouvoir trouver un résultat. Donc c'est toujours des mises en situation, de manière à ce que le jeune, le
- 506 plus possible, fasse le lien, avec son métier. Parce que faire des maths pour faire des maths ...
- 507 C99 : Ouais.
- 508 P99 : Hein, on a peut-être tous des fois des mauvais souvenirs, donc les formateurs, moi ils vont en
- 509 entreprise.
- 510 C100 : C'est voilà, la question que j'allais vous poser.
- 511 P100 : Ils vont observer les jeunes en train de travailler. Ils vont en entretien, c'est tous les formateurs,
- 512 moi, peu importe, hein, quelle discipline ou quel métier, vont en entreprise. Vont faire des rencontres
- 513 pédagogiques en entreprise, hein, c'est pas le formateur du domaine professionnel, hein, tout le monde y
- 514 va. Même le formateur de sport, hein, tout le monde y va.
- 515 C101 : Oui, ça implique qu'ils connaissent un minimum le métier, pour pouvoir s'appuyer.
- 516 C101 : Tout à fait, tout à fait.
- 517 C102 : D'accord.
- 518 P102 : Alors, ce qui permet, quand on est avec ces, j'dirais avec ces organisations là, de développer ce
- 519 que nous on appelle par un gros mot, l'interdisciplinarité, c'est-à-dire que du coup le jeune il sente
- 520 vraiment que tout le monde ...
- 521 C103 : Il fait du lien entre tout ça.
- 522 P103 : Voilà. Et il sent que tout le monde est bien dans le même sens. Donc, on a des projets qui naissent
- 523 comme ça, tous les ans, des microprojets, euh, avec un certain nombre de sections, avec un certain
- 524 nombre de formateurs, avec un certain nombre de projets, et donc ça permet au fur et à mesure, hé bien de
- 525 faire avancer les choses.
- 526 C104 : Et est-ce que ces formateurs, notamment effectivement ceux d'enseignement général parce que ça
- 527 paraît plus facile pour eux qui sont en enseignement professionnel, est-ce que, plus loin que de se dire on
- 528 travaille avec des situations professionnelles, est-ce que vous pensez que eux sont dans la démarche
- 529 d'aller voir où se trouvent les compétences des jeunes, pour pouvoir les amener vers des compétences
- 530 supérieures, c'est-à-dire est-ce qu'ils ont la possibilité de dire voilà, d'après ce que toi tu me décris, ou
- 531 d'après ce qui a émergé de tes compétences, je peux aller plus loin, t'emmener plus loin ?
- 532 P104 : Oui. Ils le font, mais ils le font plus partir du positionnement, c'est-à-dire que là, ils ont une idée
- 533 de quelles sont leurs capacités, jusqu'où ils peuvent aller, donc c'est plus à partir du positionnement, que
- 534 de l'observation de l'acquisition qu'ils ont en entreprise.
- 535 C105 : D'accord.
- 536 P105 : Parce que, quand même, ce sont des formateurs qui ont une formation initiale universitaire.
- 537 C106 : Tout à fait.
- 538 P106 : Ils n'ont pour certains, pas d'autre expérience que l'enseignement ou ...
- 539 C107 : La matière ?
- 540 P107 : Voilà. Que la matière.
- 541 C108 : Donc ça reste une approche disciplinaire, quand même ? Pour eux ?
- 542 P108 : C'est quand même disciplinaire, mais nous tendons, nous, à l'orienter sur la partie compétences.
- 543 C'est pour ça qu'on a tout réorganisé en modules.

- 544 C109 : Donc ça implique quand même un changement de posture ?
- 545 P109 : Complètement, complètement. Là si le formateur ce matin il a été en capacité de me présenter ça,
- 546 c'est parce qu'il a été vu, avant, et qu'il a été accompagné pédagogiquement par rapport à ça. C'est-à-dire
- 547 qu'avec eux, on travaille sur les différentes méthodes pédagogiques, sur les différentes méthodes
- 548 d'animation, sur qu'est-ce que c'est que le déductif, l'inductif, la maïeutique, etc. On leur dit des gros
- 549 mots. Alors, au démarrage on était que deux à parler comme ça, donc déjà ils nous regardaient d'un air
- 550 bizarre. Donc là maintenant, on commence à être quatre à parler comme ça, et les autres commencent
- 551 aussi à se dire, ha ben oui, il faut, et ha ben. Donc ça leur permet aussi de se professionnaliser.
- 552 C110 : Oui, c'est ce que vous disiez, tout à l'heure, l'idée je veux que tout le monde travaille en équipe, je
- 553 veux que tout le monde s'implique parce que c'est comme ça que ça sera mieux, c'est aussi acquérir un
- 554 langage commun.
- 555 P110 : Exactement. On a créé un lexique (rires). On a créé un lexique.
- 556 C111 : D'accord.
- 557 P111 : Un lexique pédagogique. Donc qu'est ce que c'est qu'une séquence, qu'est-ce que c'est qu'une
- 558 séance, qu'est-ce que c'est ... Voilà, hein, c'est que de manière à justement, on partage le même langage
- 559 et qu'à partir de là ça soit beaucoup plus facile pour travailler ensemble. Mais c'est difficile, hein, quand
- 560 on a des formateurs que ça fait vingt ans qu'ils font ça !
- 561 C112 : Non, pis j'entends bien que la question des formateurs qui viennent de l'Université suivant une
- 562 discipline, on est effectivement sur une posture différente.
- 563 P112 : Oui, parce qu'ils ont un seul modèle.
- 564 C113 : Bien sûr. L'école.
- 565 P113 : C'est le modèle du lycée, c'est le modèle de l'université, c'est le modèle de l'école et donc, euh ...
- 566 Et donc là ils me disent du coup y'a une richesse à travers ces situations, qui vont nous permettre de voir,
- 567 euh ... Donc là j'ai une formatrice dans le cadre de son projet d'action pédagogique, elle va créer une
- 568 banque de ressources, de mises en situations, et ensuite, chacun va pouvoir l'exploiter, en fonction de ...
- 569 C114 : En fonction de ce qu'il veut faire ?
- 570 P114 : Voilà.
- 571 C 115 : Ouais ouais. Donc y'a un développement des compétences des formateurs. En parallèle.
- 572 P115 : On essaie. On essaie aussi de les orienter vers l'utilisation des TIC. Donc moi ils sont tous équipés
- 573 d'un ordinateur portable, quand même, dans la maison, donc c'est plutôt pas mal. Et puis donc on a mis
- 574 en place une formation modulaire à la professionnalisation, et à l'utilisation des TIC dans la pédagogie de
- 575 l'alternance.
- 576 C116 : D'accord. En interne ?
- 577 P116 : Oui, en interne. Donc j'ai un formateur, qui anime toute la partie TIC, et donc un autre qui anime
- 578 toute la partie pédagogique. Donc en fait, c'est mes deux adjoints.
- 579 C117 : Mm, d'accord. Bon ben, très bien, je pense que j'ai une vision assez globale de ce qui se fait, à
- 580 moins que vous n'avez vous quelque chose que vous aviez envie de dire, sur ces thèmes là.
- 581 P117 : OUI, je crois qu'on ne peut réussir à faire les choses que si on est passionné et que si on y croit,
- 582 voilà. Et on ne peut pas motiver ses équipes s'ils ne savent pas où on veut les emmener, s'ils ne savent
- 583 pas qu'ils sont ... euh, comment je vais dire ça, soutenus. Et s'ils partagent pas, si on ne partage pas tous
- 584 le même projet. Voilà. Si ces trois points là, y'en a qui est en déséquilibre, ça peut pas bien marcher. Et
- 585 puis, en tous cas moi ici je ne fais avancer la structure qu'en la mettant en déséquilibre.
- 586 C118 : Oui.
- 587 P118 : Parce que ça faisait dix ans qu'elle avait pas bougé, ça fait six ans, plus de six ans que je suis là, ça
- 588 faisait dix ans qu'elle bougeait pas.
- 589 C118 : Ouais.
- 590 P118 : Ha je peux vous dire que quand je suis arrivée, y'a eu des grincements de dents.
- 591 C119 : Ben oui, c'est pas confortable.
- 592 P119 : Ha ben bien sûr que non. Et là, ça l'est toujours pas. Parce que tous les ans je leur redemande
- 593 quelque chose quoi. Et d'être toujours en dynamisme, hé ben justement ça permet de faire évoluer les
- 594 choses. Et les trois-quatre électrons libres ben au bout d'un moment ils peuvent plus, ils peuvent plus ...
- 595 Ou alors ils arrêtent, ils partent quoi, ils vont faire autre chose.
- 596 C120 : D'accord. Ben merci !
- 597 P120 : Ben, de rien.

### Entretien n° 3

- 1 C1 : Donc je viens vous voir en tant que directeur pédagogique, ma première question ce serait que vous me  
2 décriviez un petit peu ce que vous mettez derrière le rôle ou les rôles du CFA en tant qu'organisme de  
3 formation, c'est-à-dire quelle est pour vous la responsabilité de votre établissement en tant qu'organisme de  
4 formation ?
- 5 R1 : Notre responsabilité ?
- 6 C2 : Ouais.
- 7 R2 : Notre responsabilité je dirais elle est déjà rattachée à ce que la volonté nationale voire régionale, en  
8 termes de responsabilité j'entends, hein euh, de ce que un CFA, d'une façon générale, doit concourir à la  
9 formation professionnelle au sens large. La formation professionnelle présente différents types  
10 d'organisation, de formation, et donc notre première responsabilité c'est de répondre, répondre aux  
11 orientations régionales voire nationales, qui concernent l'apprentissage. Pour une raison simple c'est qu'un  
12 CFA n'est pas un établissement isolé, et que on travaille ... on travaille d'après des directives ou de axes, qui  
13 sont rattachés à la convention quinquennale, le projet de CFA, ou projet d'établissement nous guide, ou nous  
14 permet, déjà, de préparer tout un travail d'évaluation de la période précédente, de nous poser pour définir les  
15 axes stratégiques, pédagogiques et autres de l'établissement pour les cinq années à venir, et ceci à partir des  
16 orientations régionales.
- 17 C3 : Bien sûr.
- 18 R3 : Donc en termes de responsabilités, notre responsabilité est de, un, s'accorder avec les orientations  
19 régionales concernant l'apprentissage, la formation professionnelle au sens large, y compris la formation  
20 continue.
- 21 C4 : Bien sûr.
- 22 R4 : Puisque notamment la dernière convention précisait dans les actes du projet d'établissement un certain  
23 nombre de choses, et notamment élargir l'offre de formation en nous tournant aussi vers la formation  
24 continue. Donc notre première responsabilité vis-à-vis du dispositif de formation professionnelle, c'est de  
25 nous ... être conforme, faire en sorte d'être conforme aux orientations régionales. Après, si je déborde hein,  
26 faudra pas hésiter à me ...
- 27 C5 : Oui oui pas de problèmes.
- 28 R6 : A me réorienter ...
- 29 C6 : Non non non pas de problèmes (rires).
- 30 R7 : Après je vais dire c'est une responsabilité vis-à-vis des jeunes et des entreprises. Le CFA est un  
31 établissement qui depuis 2001, s'est engagé dans une démarche qualité, en vue d'obtenir une certification  
32 ISO, qui est une chose qu'on a obtenue, je veux pas dire facilement mais au bout de cette démarche. Ce qui a  
33 motivé notre, notre ... euh ... nos réflexions, sur la démarche ISO, c'était aussi, en écoutant un petit peu la  
34 demande régionale, et d'apporter à nos clients, d'abord identifier nos clients, rentrer dans une démarche  
35 client. Nos clients étant identifiés, euh, apprentis, entreprises, avec les partenariats région et éducation  
36 nationale. Donc ce travail pour nous d'engagement dans une démarche qualité, était pas mal centré autour de  
37 la réponse aux besoins de nos clients, apprentis, entreprise, donc c'est notre deuxième grande responsabilité.
- 38 C8 : Bien sûr.
- 39 R8 : Si vous voulez on fait pas de l'apprentissage parce que le région veut qu'on fasse de l'apprentissage, et  
40 de la formation professionnelle au sens large mais aussi parce qu'il y a des clients auxquels il faut apporter  
41 des ... un produit de formation, qui les amène à acquérir des diplômes, construire leurs compétences en ce  
42 qui concerne les apprentis, et puis répondre aux besoins en main d'œuvre, en compétences, au niveau des  
43 entreprises. Donc voilà en gros nos responsabilités, comment moi je pourrais les ...
- 44 C9 : Cibler ?
- 45 R9 : Cibler, tout en sachant qu'effectivement, nous l'engagement dans une démarche qualité qui est une  
46 démarche assez, beaucoup plus courante dans le monde de l'entreprise ...
- 47 C10 : Ouais ?
- 48 R10 : Que dans le monde de la formation, à l'heure actuelle, fin même quand on s'est engagé, nous a  
49 beaucoup aidé. C'est-à-dire même en terme de stratégie, en terme de réponse aux besoins de ses clients,  
50 toutes ces démarches, toute cette démarche qualité a été un point vraiment, extrêmement important pour notre  
51 développement, et ...
- 52 C11 : Donner vos axes ?
- 53 R11 : Et vraiment nous engager dans une démarche de développement durable, puisque dans la démarche de  
54 développement durable, y'a tout l'axe socio-économique, qui entre autres vise la pérennisation de  
55 l'établissement.
- 56 C12 : D'accord.

- 57 R12 : Donc voilà, comme ça très schématiquement, ce que moi, à première vue j'identifie comme nos  
58 responsabilités.
- 59 C13 : Je vais poser une question bête, mais ... vous pouvez me décrire un peu ce que c'est que la démarche  
60 Qualité parce que c'est quelque chose que je ne connais pas très bien.
- 61 R13 : Alors, la démarche Qualité a subi en France, différentes phases. Alors la démarche Qualité qu'était une  
62 démarche Qualité d'après les normes de 1994, qui visaient à définir de façon assez précise toutes les  
63 procédures d'un établissement, d'une entreprise au sens large.
- 64 C14 : D'accord, ok.
- 65 R14 : Ce qui a été assez controversé parce qu'effectivement la définition de procédures, et de l'ensemble de  
66 tout ... tout l'ensemble de documentations sous-tendant ces procédures, était peut-être un petit peu  
67 enfermante, dans l'activité. Donc toutes ces normes qui dataient de 1994, ont été ensuite, ont évolué, pour les  
68 nouvelles normes Qualité de 2000.
- 69 C15 : D'accord.
- 70 R15 : C'est ce qui signifie que nous on est certifié ISO 9001 selon les normes de 2000.
- 71 C16 : 2000, d'accord.
- 72 R16 : Euh, et qui se sont beaucoup plus ouvertes aux aspects management, et stratégies des entreprises, en  
73 laissant un peu plus de côté l'aspect procédurier même si ça reste une partie importante de la vérification  
74 pour prétendre à la certification lors des audits annuels. Donc ce qui a été intéressant pour nous, dans cette  
75 démarche Qualité, c'était la perception, la perception de nos clients, la clarification des besoins clients et la  
76 satisfaction clients. C'est-à-dire qu'une démarche Qualité nécessite la mise en place de toute une série de  
77 moyens de mesure, de moyens de mesure euh ... d'activité, et de satisfaction, de nos clients, de manière à  
78 pouvoir annuellement redéfinir des plans d'amélioration continue voire des plans de prévention des risques,  
79 etc etc ... Donc en terme de management au sens large, on a véritablement un point, fin ça nous a vraiment  
80 vraiment beaucoup aidé, pour mieux définir notre management, ma stratégie de l'établissement.
- 81 C17 : D'accord, donc ça donne un cadre en quelque sorte ?
- 82 R17 : Ca donne un cadre, et ça pose de manière extrêmement rigoureuse, parce que c'est normé, les  
83 moments, fin les procédures de satisfaction de nos clients, alors, simplement pour vous éclairer là-dessus ...
- 84 C18 : Oui ?
- 85 R18 Chaque ..., euh, à chaque fin de cycle de formation, on enquête nos étudiants.
- 86 C19 : D'accord.
- 87 R19 : De façon à assurer tous les champs qui concerne leur vie au CFA, voire même leur vie périphérique.
- 88 C20 : Oui oui .
- 89 R20 : Ne serait-ce qu'en termes d'activités, bien-être, etc etc, accueil ... On les enquête pour mesurer leur  
90 degré de satisfaction. Et ça va extrêmement loin, puisqu'ils se prononcent par rapport à la satisfaction, par  
91 rapport à chacun de leur cours.
- 92 C21 : D'accord ! Donc c'est très précis.
- 93 R21 : C'est extrêmement précis. Donc ce qui est intéressant et on le fait, même avant qu'on soit engagé dans  
94 la démarche Qualité, parce qu'on était déjà sensibles à ce genre de choses, ça nous donne des leviers de  
95 management extrêmement intéressants.
- 96 C22 : Bien sûr.
- 97 R22 : Que l'on rejoint bien sûr au management de nos ressources humaines. Les ressources humaines étant  
98 essentiellement des ressources de formateurs.
- 99 C23 : Bien sûr.
- 100 R23 : Relié à notre activité de formation. Donc schématiquement, on a différentes enquêtes auprès de nos  
101 clients, auprès des apprentis, auprès des entreprises, qui se prononcent elles de leur côté sur comment elles  
102 perçoivent l'accompagnement de l'établissement dans leur rôle de formation. C'est-à-dire que les maître  
103 d'apprentissage, on les forme, on les informe, on les outille, etc etc. Les jeunes sont visités, lorsqu'ils sont en  
104 entreprise, et à travers cela, l'entreprise participe à différents niveaux à la réalisation de la formation. Donc  
105 tout ça, c'est des points qui nous ont fortement fortement aidés à manager pas seulement l'établissement mais  
106 également la pédagogie. Définir des plans d'amélioration continue en se disant voilà, les étudiants sont moins  
107 satisfaits...
- 108 C24 : Ont fait remarquer que ...
- 109 R24 : Voilà. Derrière nos enquêtes, étudiants, maître d'apprentissage, qui sont nos deux clients, avec les  
110 enquêtes qu'on mène en fin de cycle de formation. Là par exemple je vais commencer mes enquêtes auprès  
111 de mes étudiants en mars, mars-avril .
- 112 C25 : Sur ceux qui vont sortir ?

- 113 R25 : Tout ça va être dépouillé avril-mai. Derrière ça, y'a plusieurs choses qui s'engagent, déjà moi, je peux,  
 114 avec ces éléments, alimenter tous les entretiens annuels, professionnels, avec les formateurs.  
 115 C26 : D'accord.
- 116 R26 : De manière à chaque année, je fais même deux fois par an, mais là, je le fais une fois au mois de  
 117 janvier, une fois au mois de juin, avec ces données mesurées, qui me permet de leur donner, de leur renvoyer,  
 118 tous ces éléments, sur ces étudiants. En disant « écoute, cette année, les étudiants dans telle classe, à tel  
 119 cours, ont été particulièrement satisfaits, ou bien ont fait - parce qu'il y a des zones ouvertes bien sûr dans  
 120 cette enquête - ont fait apparaître tel champ de souhaits ou suggestions, ou autres ». Ce qui permet entre autre  
 121 leviers, de management de l'équipe pédagogique de manager le plan de formation. Le plan de formation pour  
 122 l'ensemble des formateurs, puisque moi je ressens de la part des clients, les besoins, et derrière les besoins,  
 123 comment y apporter de réponses déjà par les actions de formation, soit en interne, soit en externe. Donc ça  
 124 impacte la conception du plan de formation et ça impacte ce qu'on appelle nous les revues du système de  
 125 management, tout ça vers le mois de juin, pour reconcevoir, toute l'organisation et toute l'animation de  
 126 l'année N+1. Donc pour concevoir, c'est assez complexe, c'est assez complexe, mais assez logique en fait.  
 127 Voilà, on mesure les satisfactions, les taux de réussite à l'examen, les enquêtes de nos clients. On a tout un  
 128 tas de données et d'indicateurs sous forme de tableaux de bord, euh, d'activité à terme, on réunit tout ça en ce  
 129 qu'on appelle nous en revue de management, et ça nous permet, chaque année au mois de juin, de définir les  
 130 axes d'amélioration et d'organisation de l'année suivante.
- 131 C27 : D'accord.
- 132 R27 : L'année suivante on recommence, est-ce qu'on a progressé, est-ce qu'on a régressé...
- 133 C28 : Ca vous permet d'avoir ...
- 134 R28 : Et on corrige, voilà, euh ... tout en sachant que derrière ça, ben sûr, y'a le projet d'établissement, que  
 135 l'on suit aussi dans ces différents champs de projets.
- 136 C29 : D'accord. Ca représente combien de questionnaires, combien d'enquêtes ?
- 137 R29 : On a euh ... Alors ce qu'il faut savoir c'est que le CFA a à peu près mille apprentis, euh, y'en a entre  
 138 six cents et sept cents ici à \*, c'est le seul établissement qui soit certifié ISO, pour le moment.
- 139 C 30 : D'accord.
- 140 R30 : On a, en périphérie au siège qui est ici, ici-même à \*, nos antennes, en gros des sections en  
 141 apprentissage qui sont accueillies dans des établissements de l'enseignement catholique de la Région.
- 142 C31 : Ha, d'accord.
- 143 R31 : Alors, si je dis enseignement catholique, c'est pas un hasard, c'est que tout CFA à un organisme de  
 144 tutelle auquel il se raccroche, qu'il soit ...
- 145 C31 : CM ?
- 146 R31 : Oui, chambres de Métiers, CCI, Agglo ...
- 147 C32 : Ville.
- 148 R32 : Ville, et pour nous la volonté régionale puisqu'on a été créé en 90, c'était qu'il y ait un CFA tourné  
 149 vers l'enseignement supérieur d'où \*, euh, rattaché à l'enseignement catholique.
- 150 C33 : D'accord.
- 151 R 33 : Alors, ce rattachement à l'enseignement catholique pour nous tutelle, on est sous tutelle de  
 152 l'enseignement catholique, d'être en accord, avec le caractère ... de l'enseignement catholique, donc pour  
 153 nous il ... on est ... entre guillemets vérifié, mais sur les champs humains ...
- 154 C34 : C'est des questions de valeurs ?
- 155 R34 : Voilà, et de valeurs.
- 156 C35 : D'accord.
- 157 R35 : Il est, on rejoint bien sûr les valeurs de l'enseignement catholique.
- 158 C36 : D'accord.
- 159 R36 : Donc au niveau de la structure de l'établissement, dépendant donc de l'éducation, fin de  
 160 l'enseignement catholique, euh, simplement sous forme de tutelle, c'est-à-dire qu'on n'est pas financés  
 161 comme pourrait l'être par exemple un CFA ...
- 162 C36 : Du bâtiment ?
- 163 R36 : Du bâtiment qui a des financements du CCCA etc, nous on a pas de financement venant de  
 164 l'enseignement catholique, mais c'est une tutelle morale.
- 165 C37 : Oui oui, d'accord.
- 166 R37 : C'est une tutelle morale qui nous ... avec laquelle on se sent en accord, dans notre projet éducatif. Mais  
 167 c'est ce qui explique que le CFA a donc ... appartient au réseau de l'enseignement catholique. Le CFA de l'\*,  
 168 \* signifiant Association pour la Formation technologique dans l'enseignement catholique, c'est pas anodin \*,  
 169 organisme de gestion. Euh, donc le CFA a donc son siège ici à \* et donc ses antennes qui sont des sections en

- 170 apprentissage accueillies dans \*, à \*, par exemple. On a une section d'apprentissage de BTS MUC, accueillie  
 171 au sein de \*.
- 172 C38 : D'accord.
- 173 R38 : Comme on a, à \*, \*, \*, etc ...etc, etc ...
- 174 C39 : Vous en avez combien ?
- 175 R39 : On a sept antennes, y compris \*, à \*, même si on est en proximité, à \*. Et euh ... toutes ces antennes,  
 176 ayant une section parmi d'autres, il a pas été possible pour le moment, mais je veux pas dire que c'est pas  
 177 dans les ..., dans les pensées futures, euh , les formations dans nos antennes ne sont pas rattachés à la  
 178 Certification.
- 179 C40 : D'accord.
- 180 R40 : Donc quand on mène nos enquêtes on les mène essentiellement ...
- 181 C41 : Ici.
- 182 R41 : Sur le siège, à \*, là où il y a la majorité bien sûr des étudiants, et si on a en gros trois cent cinquante ou  
 183 quatre cents étudiants de deuxième année, c'est-à-dire des sortants.
- 184 C42 : Des sortants, ouais.
- 185 R42 : On a trois cents, quatre cents questionnaires.
- 186 C43 : Ca donne déjà une bonne idée de ...
- 187 R43 : Ha mais c'est un échantillon pratiquement total, on enquête tous nos étudiants. A la foi sur les champs,  
 188 j'allais dire de questions fermées, qui nous permettent d'analyser numériquement ...
- 189 C44 : Oui, de faire des statistiques.
- 190 R44 : Comparer numériquement et statistiquement les progressions des satisfactions, voire des  
 191 insatisfactions, et puis évidemment y'a tous les champs ...
- 192 C45 : Des questions ouvertes.
- 193 R45 : Des réponses ouvertes qui nous permettent d'analyser d'une autre manière également, donc ça c'est,  
 194 c'est un très très gros travail.
- 195 C46 : Oui, j'imagine.
- 196 R46 : Mais c'est un très très gros travail qui, moi ... évidemment, on le ferait pas si on en était pas  
 197 convaincu, alimente parfaitement le management de nos ressources humaines. Pas seulement en termes de  
 198 formateurs mais également en périphérie puisque les jeunes on leur propose un tas d'activités. Y'a des  
 199 associations rattachées à l'établissement sur le champ des actions humanitaires, sur la prévention des risques  
 200 etc etc, donc euh ... tout ça, nous ... nous ... nous renvoie, de la part de nos clients, on fait pas tout ça pour  
 201 euh ... pour le Pape (rires) ! On fait ça pour nos étudiants qui s'expriment en disant « voilà, ça a été super,  
 202 telle soirée » donc y'a pas que la formation, y'a tout ce qui concourt à leur, à leur ... formation au sens large.
- 203 C47 : Ouais, c'est ça. Alors qu'est-ce que vous mette sous « formation au sens large » ?
- 204 R47 : Justement ! (rires). C'est vrai que c'est la première, notre première responsabilité, c'est d'apporter,  
 205 avec les entreprises, puisque que l'on met en place, au niveau de la relation avec l'entreprise les conditions,  
 206 les conditions de ... euh ... formation pour la réussite au diplôme. C'est un indicateur non négligeable de  
 207 dire, « cette année voilà on a quatre-vingt deux pour cents de réussite à l'examen. Que l'on différencie  
 208 formation par formation. C'est pas ...
- 209 C48 : Oui, non mais oui ! Oui évidemment.
- 210 R48 : Ensuite, effectivement on participe, de mon point-de-vue, beaucoup, au travers de la formation par  
 211 apprentissage, au sens large, à la construction des compétences, euh, des savoir-être, des savoirs,  
 212 certainement, mais des savoir-être professionnels qui, euh, ben, sont mis en action au sein des entreprises. Au  
 213 développement des compétences. Ca, c'est pas seulement des épreuves d'examen qui valident ces choses là,  
 214 c'est ce qu'on appelle l'expérience. L'expérience euh, sociale, et euh ... professionnelle. On a un rôle très  
 215 très important à ce niveau.
- 216 C49 : Oui, et vous avez parlé de projet éducatif tout à l'heure.
- 217 R49 : Et, autour, en périphérie des champs de formation pure, y'a tous les champs éducatifs, et ça, c'est en  
 218 cela qu'on se reconnaît dans les valeurs de l'enseignement catholique, dans les valeurs, oui les valeurs  
 219 humaines, c'est-à-dire que ... et qui rejoint aussi les axes de ... la volonté régionale. C'est d'ouvrir les  
 220 jeunes, hé ben au monde au sens large, euh , c'est la raison pour laquelle on fait en sorte de mettre à leur  
 221 disposition tous les projets européens, que d'ailleurs, favorise la Région.
- 222 C50 : Bien sûr.
- 223 R50 : Fin, d'une façon générale, j'veux dire c'est pas pour passer de la pommade à la Région Centre, mais on  
 224 a beaucoup de chance, en Région Centre, d'avoir une animation de l'apprentissage, une animation éducative  
 225 autour de l'apprentissage extrêmement intéressante. Dès qu'on peut, on s'y inscrit. C'est le cas des

226 programmes européens qui nous permettent d'envoyer après leur formation ici des jeunes pendant cinq six  
 227 huit mois dans des entreprises à l'étranger.

228 C51 : Humhum, d'accord.

229 R51 : Sous d'autres types de contrats, avec des bourses européennes. On a entre quinze et vingt, tous les ans,  
 230 qui après leur BTS, fin leur BAC, puisqu' a des formations en BAC, ici, ben partent en entreprise à l'étranger  
 231 pour, hein, leurs compétences linguistiques, et puis métier, également. On s'inscrit dans des compétitions  
 232 nationales, régionales, nationales, internationales au niveau des Olympiades des Métiers.

233 C52 : Hum hum.

234 R52 : Dès qu'on peut on s'inscrit dans des programmes culturels sur ... par exemple le programme  
 235 « Apprentis au cinéma », qui est un programme régional, qui permet aux jeunes, ben justement, sur des  
 236 champs culturels, euh, être acteurs aussi des ces champs là.

237 C53 : J'ai vu une exposition en bas ...

238 R53 : Voilà.

239 C54 : Ca fait partie des ces types ...

240 R54 : Ca c'est autre chose. Y'a également « Aux Arts lycéens », « Aux Arts, apprentis », qui sont des  
 241 opérations régionales. Là ça entre pas là-dedans , mais ça aurait pu, c'est-à-dire voilà, dans le cadre de  
 242 certaines activités pédagogiques on s'inscrit dans des compétitions, dans des actions j'veux dire, favorisées  
 243 financièrement, mais c'est, j'veux dire c'est pas seulement une question de ressources financières. C'est aussi  
 244 se retrouver avec d'autres CFA, voire lycées, dans des ... dans des démarches ... On s'est inscrit mais alors  
 245 là y'avait une grosse demande de notre part sur le champ de la prévention des risques, avec un travail avec  
 246 l'APPLEAT.

247 C55 : D'accord.

248 R55 : A \*, qui est une organisation que le Région a favorisé justement par des Conventions. Par des  
 249 Conventions, la mise en place de psychologues, pouvant rencontrer les jeunes, qui ... confrontés à des  
 250 addictions diverses et variées, font la ... ou de la prévention des risques. On a, on est en grand chantier aussi  
 251 sur l'accueil du handicap. Autre .. euh, en dehors de la Loi de 2005, qui nous oblige ...

252 C56 : Oui oui tout à fait.

253 R56 : Et euh on accueille depuis l'année dernière des jeunes présentant des handicaps, handicaps lourds ...  
 254 Euh ça a pas été, alors qu'on est pas Antenne du CFAS, euh ... j'allais dire ça va pas de soi.

255 C57 : Bien sûr.

256 R57 : Pour un établissement de s'ouvrir à cela. Tant au niveau des personnels de l'établissement au sens large  
 257 que des formateurs, dans la pédagogie. Donc on a, au démarrage, de cette ouverture à l'accueil du handicap,  
 258 beaucoup travaillé, fin, été bien bien aidés par le CFAS, par l'AGEFIP, par le dispositif régional qui facilite  
 259 ... euh ... facilite aussi les relations, le cadre, tout ça. Donc, le projet, le projet éducatif, et le projet de  
 260 l'établissement il touche à tous ces champs-là.

261 C58 : Oui oui, d'accord.

262 R58 : Euh les jeunes qui vivent pendant deux ans en établissement, quand ils ont entre vingt et vingt-cinq  
 263 ans, ce qui est notre population ici, ils sont en demande d'autres champs d'intérêt, tout en sachant quand  
 264 même, hein, qu'il ya l'alternance qu'il faut gérer, par-dessus ça. Ils sont là, ils sont pas là, ils sont là, ils sont  
 265 pas là ...Euh, ils ont un métier, déjà, des responsabilités dans leurs entreprises, qui sont parfois très  
 266 prégnantes. Mais c'est de notre responsabilité aussi de proposer un cadre dans lequel ils peuvent s'inscrire,  
 267 voire être sensibilisés, à différentes problématiques de la vie tout court, ou au sens large. Voilà notre mission,  
 268 elle est grande, et elle est magnifique en fait. Après effectivement, on a beaucoup de chance, on a beaucoup  
 269 de chance de participer à la formation des jeunes à travers un dispositif comme l'apprentissage, et à travers  
 270 un dispositif comme l'apprentissage en Région Centre. Parce qu'il y a une réelle animation de ces questions  
 271 là, au sein de la Région. L'éducation Nationale aussi, de plus en plus, arrive à répondre à des demandes, de  
 272 formation des formateurs, parce qu'il ya des champs réglementaires d'évolution des diplômes, qui nécessitent  
 273 d'intégrer des formateurs de CFA auprès de leurs collègues de l'Education Nationale pour qu'il y ait une  
 274 équité dans les conditions d'information et dans les conditions d'examens. Donc tout ça fait un super beau  
 275 dispositif, très régulé, par la vie des jeunes en entreprise. C'est-à-dire que les entreprises participent, en  
 276 proposant des postes, en rapport avec les ... en rapport avec les diplômes. Donc y'a les vérifications qui se  
 277 font, mais participent à l'éducation. C'est-à-dire que le jeune qui est en grand ... en questionnement, c'est  
 278 presque normal, d'être en grand questionnement par rapport à son avenir professionnel et son avenir tout  
 279 court, quand il aborde ses vingt ans, voire un peu plus jeune, voire un peu plus vieux, eh bien, on doit lui  
 280 proposer un cadre de formation, un cadre d'ouverture, un cadre de relations, et rattaché à l'entreprise. C'est-  
 281 à-dire qu'il est très important que l'entreprise soit à nos côtés, et que l'on soit aux côtés des entreprises,

- 282 lorsqu'on a un jeune qui est en difficulté, pour trouver les moyens d'aide et d'accompagnement nécessaires,  
 283 voire assez spécifiques.
- 284 C59 : Humhum.
- 285 R59 : Quand on est, quand on a un jeune qui a un problème, d'absentéisme, de résultats, etc, la facilité pour  
 286 trouver des réponses aux difficultés est multipliée par deux par trois si l'entreprise est à nos côtés.
- 287 C60 : Bien sûr.
- 288 R60 : Si l'entreprise, dit, on arrive, voilà on a un jeune il a cent cinquante heures d'absence injustifiée, voilà,  
 289 on appelle le MA, on discute, autour de cette même table, le jeune est là, l'entreprise est là, nous on est là.  
 290 Y'a pas de sanction, hors celle que l'entreprise peut prononcer !
- 291 C61 : Peut décider.
- 292 R61 : Puisque le jeune est employé, salarié de l'entreprise.
- 293 C62 : Bien sûr.
- 294 R62 : Lorsqu'il y a des sanctions salariales, c'est pas nous qui les prendrons.
- 295 C63 : Oui, bien sûr.
- 296 R64 : Les exclusions c'est pas nous, qui pouvons les prendre, fin y'a tout un tas de choses qui sont très  
 297 réglementées, mais ce que je veux dire c'est que le champ de la sanction, c'est le dernier auquel le dernier  
 298 moyen auquel on a recours, tant qu'on peut, avec l'entreprise, et le jeune, trouver des solutions. Donc tout ça  
 299 fonctionne et régule la plupart du temps eh ben les difficultés comportementales, le fait de pas avoir des  
 300 jeunes, euh ... On entend que les jeunes ceci que les jeunes cela, mais d'une façon générale, si on leur  
 301 propose un cadre accompagnant, euh, dans l'écoute, et qui leur apporte les réponses à leurs questions, autant  
 302 qu'on peut, on a déjà beaucoup moins de soucis comportementaux et autres. Ca, c'est l'éducation au sens  
 303 large.
- 304 C65 : Oui oui bien sûr. Est-ce que dans vos axes de travail, on a parlé un peu de projet d'établissement tout à  
 305 l'heure, dans vos axes de travail, est-ce que l'individualisation, le terme individualisation c'est un terme  
 306 important pour vous ou pas ? Est-ce que c'est vraiment quelque chose que vous mettez en avant ?
- 307 R67 : Alors . On ... on a tellement entendu de chose sur l'individualisation ... euh... que ça allait pas de soi,  
 308 non plus, que de se lancer, entre guillemets, dans l'individualisation. Ca a pu prendre un sens, pour nous,  
 309 qu'à partir du moment où on a ... euh ... voulu répondre à certains champs, inexplorés, d'accompagnement  
 310 des jeunes. J'vous donne un exemple.
- 311 C68 : Oui.
- 312 R68 : Comme tout établissement, tout CFA, on se retrouve avec des jeunes qui sont en échec, après leur  
 313 examen, et qui souhaitent redoubler leur dernière année. Puisqu'on peut pas redoubler autrement qu'après un  
 314 échec au diplôme. Tous ces jeunes, sans être très nombreux, qui se retrouvaient redoublants, euh ... déjà en  
 315 possession d'une partie du diplôme, euh il a été euh ... inventé, et y'a de ça quatre ou cinq ans, un dispositif  
 316 différenciant leurs parcours, permettant de bénéficier d'un champ dans lequel ils avaient déjà acquis, pour ...  
 317 acquis leurs connaissances, leurs compétences, pour renforcer leur domaine faible. Autrement dit, à un  
 318 redoublant plutôt que de proposer de faire ses trente-cinq heures de cours, comme si de rien n'était, alors  
 319 qu'il a déjà eu quinze en anglais je prends un exemple, pas toujours vérifié (rires). Euh ... lui proposer de  
 320 prendre encore des cours d'anglais ... c'est certain qu'il est nécessaire qu'il maintienne ses connaissances et  
 321 compétences dans ce domaine, mais on peut ... c'est ce qu'on a imaginé, on peut profiter de certaines  
 322 latitudes, et on est extrêmement libres, en CFA ... pour organiser les formations, et dire « ben écoute, hein,  
 323 toi, sur tel champ tel champ tel champ, on dispose de tant, tu dispose de tant », on va donc pouvoir mettre à  
 324 profit ce temps, pour, dans les domaines faibles, s'il a échoué c'est quand même pas pour rien, renforcer les  
 325 domaines faibles et donc construire un parcours individualisé. Ca a été notre point de départ.
- 326 C69 : D'accord.
- 327 R69 : Donc on a commencé à sortir de cours ces jeunes redoublants, solliciter des formateurs dans les  
 328 différents domaines pour produire des ressources individualisées, euh ... pour ces jeunes là. Le euh ... pallier  
 329 suivant a été de mettre toutes ces ressources, alors qu'ils étaient en autonomie, accompagnés au centre de  
 330 ressources, euh ... de numériser toutes ces ressources et mettre ça en place sur une plateforme numérique,  
 331 pour pouvoir les accompagner même à distance, et lorsqu'il sont au CFA ; Donc tout ça s'est mis en place  
 332 avec une structure, des personnes responsables, des référents dans différents domaines. On a vingt vingt-cinq  
 333 jeunes qui sont en parcours individualisés pour répondre à des demandes de redoublement. Après on s'est  
 334 rendu compte qu'on pouvait élargir le dispositif à tous les jeunes qui présentent, déjà, des parcours  
 335 particuliers, euh ... on a des jeunes venant, pour les BTS, venant de la FAC. Euh ... un jeune qui a déjà une  
 336 licence de droit ... Est-ce qu'on va ...
- 337 C70 : Ouais, bien sûr.

- 338 R70 : Sur l'ensemble des cours de droit ... lui demander ... Donc on s'est ensuite appuyé sur des situations  
339 un petit peu particulières, de cursus, pour hé bien là encore, diverger un peu du cadre structuré de la semaine,  
340 de leur proposer autre chose, et puis, maintenant, troisième degré, on est confronté là encore aux jeunes que  
341 l'on accueille avec des handicaps. Pour lesquels on se rend compte, de plus en plus, et c'est neuf, c'est tout  
342 nouveau, puisqu'on le fait que depuis l'année dernière, il faut bâtir des parcours individualisés pour permettre  
343 aux intervenants du CFAS d'intervenir sur des champs d'appui, fin ... donc on est en perpétuel projet là-  
344 dessus. On est en perpétuel projet. Mais ce sont des projets qui se sont installés au fur et à mesure de la  
345 perception de nos besoins.
- 346 C71 : D'accord.
- 347 R71 : Euh ... ce qui a peut-être pas été à l'origine notre démarche, ouais, on savait qu'il fallait aller dans  
348 cette direction là, mais on a pu y aller quand on a perçu ...
- 349 C72 : Quand vous vous êtes trouvé confrontés à la situation.
- 350 R72 : Voilà. Ca c'est un premier niveau. Deuxième niveau c'est que pour pouvoir répondre à des besoins  
351 individuels, parce que c'est ça, l'individualisation, on a mis en place en début de la formation, fin, à  
352 différents moments de la formation, des stages, avec des positionnements individuels, permettant de répondre  
353 à des problématiques individuelles. Là, je ...
- 354 C73 : Oui ?
- 355 R73 : Quand un jeune arrive en formation, on mène des tests de positionnement.
- 356 C74 : D'accord.
- 357 R74 : Nous permettant de bâtir en entrée de formation, au lieu de les lancer tout de suite dans l'emploi du  
358 temps régulier, des semaines de stage, de remise à niveau. Un jeune qui présente des grosses lacunes en  
359 langue, dans le domaine, j'vais pas dire dans les savoirs de base, parce que ça va un peu au-delà, que ce soit  
360 au niveau de l'informatique, que ce soit au niveau du ...du ... de l'expression française, écrite ou orale, des  
361 langues, des mathématiques, bon en gros c'est à peu près les champs que l'on couvre ... Donc dès qu'ils  
362 arrivent en formation, en première année, on identifie avec eux leurs champs de lacunes qui pourraient les  
363 mettre en difficulté, très rapidement.
- 364 C75 : Sur la formation.
- 365 R75 : Voilà. Donc on fait une petite évaluation de pré-requis, et derrière ça on met en place, euh ... toute  
366 l'organisation de l'établissement est chamboulée, c'est-à-dire ...
- 367 C76 : Ce sont des semaines qui sont balisées ?
- 368 R76 : Voilà. Pour les première année, lorsqu'ils arrivent, y'a deux semaines, pfuit, qui sont déstructurées, les  
369 jeunes sont même pas encore dans leurs classes, que on leur propose des stages, on leur propose des stages  
370 visant à récupérer sur un ou deux domaines, parce qu'on peut pas démultiplier, parce que après, on perdrait  
371 un peu en efficacité, de se remettre dans le bain, certaines venant du monde du travail ce qui arrive ... Euh,  
372 les remettre un peu ou dans le bain, ou régler certaines lacunes de base, pour qu'ils puissent ensuite, en ayant  
373 pas tout régler, parce qu'on règle pas tout ....
- 374 C77 : Oui, oui.
- 375 R77 : Des difficultés en anglais en ... deux semaines ... mais les avoir aussi mis dans un climat de confiance.
- 376 C78 : C'est aussi l'objectif de ces semaines là ?
- 377 R78 : Voilà : climat de confiance, c'est-à-dire que on peut pas vouloir ... euh ... former autrement, dans un  
378 système qu'on voudrait identique. Y'a forcément à casser ... Donc nous on a commencé à casser  
379 l'organisation de certaines semaines, les deux première semaines de la rentrée des première année. On  
380 recommence entre la première année et la deuxième année.
- 381 C79 : D'accord.
- 382 R79 : C'est-à-dire qu'en fin de première année on mesure les acquis de la première année, et avant de  
383 redémarrer la deuxième année, on met en stage de remédiation, pour ...
- 384 C80 : D'accord. Suivant ce qui a été vu.
- 385 R80 : Voilà. Et on le refait en milieu de deuxième année. En gros on le refait quatre fois au cours de la  
386 formation.
- 387 C81 : D'accord : premier semestre ...
- 388 R81 : Voilà. Donc nous, on est pas les seuls, hein, on a tordu le coup au sacré saint conseil de classe.
- 389 C82 : Hum hum.
- 390 R82 : Pour véritablement euh ... à partir de mesure d'acquisition dans les différents domaines, faire  
391 véritablement un bilan de formation, nous permettant ensuite, sur des semaines dites de remédiation, de  
392 proposer à des jeunes des moyens de récupérer certaines de leurs difficultés.
- 393 C83 : Donc les semaines de remédiation c'est ce que vous me décriviez.

- 394 R83 : Voilà, elles se situent, ces semaines de remédiation, en cours d'année, tout de suite après ce qu'on  
395 appelle nous les bilans de formation.
- 396 C84 : D'accord.
- 397 R84 : C'est-à-dire qu'un conseil de classe que nous on ... fin on en avait ras-le-bol, c'est-à-dire qu'un conseil  
398 de classe dans lequel on voit des choses ... fin ... sans commentaires ! Qui se traduit par, la fin du bulletin, le  
399 travail du conseil de classe par euh, euh ... « manque de travail » ou bien euh ...
- 400 C85 : Oui, je vois bien ce que vous voulez dire.
- 401 R85 : « Accentue tes efforts ».
- 402 C86 : Oui.
- 403 R86 : Ok y'a sans doutes des choses à ce niveau qui se jouent, mais si on est pas nous derrière à proposer  
404 individuellement des solutions, euh ... J'donne un exemple : dans dans, euh ... au milieu de la deuxième  
405 année, on l'a fait tout au début janvier, pour nos deuxième année. On l'avait fait donc, nos bilans de  
406 formation de fin de premier trimestre ou premier semestre, des deuxième année, en décembre. Et on a donc  
407 proposé tout de suite en rentrée, des ateliers, sur ... la gestion du stress, sur comment aborder une épreuve  
408 écrite d'examen, bon ... Des choses qui sont très transversales, méthodologiques, et qui sont aussi, comment  
409 ... comment ... même si dans leur domaine de formation, ils sont formés à cela, mais comment aborder un  
410 jury, lors d'une épreuve orale, ça va au-delà de la technique de l'oral !
- 411 C87 : Oui, bien sûr bien sûr, ouais ouais.
- 412 R87 : Donc on a inventé comme ça un certain nombre de choses qui sont là, ben parce que nous on détecté  
413 certains besoins. Alors comme on est en projet, hé ben on mesure, là encore. On mesure systématiquement,  
414 après ces semaines de stage. On mesure de la part des ces étudiants si ça a été satisfaisant pour eux, s'ils ont  
415 eu le sentiment de faire des progrès, si ceci, si cela ...
- 416 C88 : Oui. Ça nécessite une forte réactivité quand même !
- 417 R88 : Ben oui ! On est euh ...
- 418 C89 : Parce qu'il faut que vous puissiez accentuer sur telle ou telle chose suivant ce qui sera ressorti de ...
- 419 R90 : C'est ce qui, j'allais dire, ce que nous on a perçu dans des démarches de projet.
- 420 C91 : D'accord.
- 421 R91 : Euh ... dans une démarche de projet, déjà, on a la conception, on réalise et puis on évalue.
- 422 C92 : D'accord.
- 423 R92 : Derrière l'évaluation, on a plusieurs phases, qu'on corrige.
- 424 C92 : On réajuste.
- 425 R93 : On réajuste, on réévalue. On corrige, on réévalue, etc etc ... Ce qui ... fin ... pour tous les dispositifs  
426 pédagogiques qu'on a mis en place, pis là aussi bien guidés par la Région sur ces notions, euh ... de projet.  
427 En gros la Région nous suit si on a des projets, hein.
- 428 C94 : Bien sûr.
- 429 R94 : Bon donc ça nous incite à le faire, à bien les délimiter, à les évaluer et puis on se rend compte que c'est  
430 des super moyens de pilotage.
- 431 C95 : Des moteurs. *Le téléphone sonne. Allez-y. Conversation téléphonique.* Alors, vous étiez en train de me  
432 décrire quoi, juste avant ?
- 433 R95 : La démarche de projet. La démarche de projet, et le système qui reboucle en permanence.
- 434 C96 : Alors voilà, la question que je me posais, vous me disiez, « on propose au jeune », ça veut dire que le  
435 jeune vous le rencontrez en entretien individuel ?
- 436 R96 : Oui. Le jeune il s'inscrit. Bon, par exemple, on nous propose un certain nombre d'ateliers, euh, je vous  
437 l'ai dit hein « gestion du stress », « comment aborder une épreuve orale au sens large », « comment aborder  
438 les choses importantes dans un sujet », fin bon ... Donc en gros, un jeune il a entre huit et dix ateliers, à sa  
439 disposition, il s'inscrit.
- 440 C97 : D'accord.
- 441 R97 : Il s'inscrit, euh, le bilan de formation qui réunit selon ces éléments de mesure, ses résultats, ce qu'il lui  
442 a exprimé, nous permet de conforter son, ses souhaits ou alors de négocier, de proposer. Ce qui signifie que à  
443 la suite de ces bilans de formation qui réunissent ce qu'il lui souhaite, ce que les formateurs préconisent, le  
444 jeune est rencontré, individuellement.
- 445 C98 : D'accord.
- 446 R98 : Ce qui permet déjà, de faire le point, lecture des résultats, autres que les appréciations, un peu ...
- 447 C99 : Oui, quelque chose de plus objectif.
- 448 R99 : Froides ... Voilà. Euh sur, hé ben, sur ce qu'il souhaite, on confirme, c'est le moment de la rencontre  
449 euh en face à face, entre le formateur principal, puisque chaque classe, on les appelle dans certains cas,  
450 formateurs référents, ou formateur principal, qui est chargé, sur les deux années de formation, du suivi

- 451 individuel de chacun de ses jeunes. Qu'il va voir en entreprise, qu'il rencontre en bilans individuels à la suite  
452 des bilans de formation.
- 453 C100 : D'accord.
- 454 R100 : Ca a été, fin ... tout ce dispositif, assez récent, a fait l'objet d'un travail de de de, de projet, qui se  
455 construit par paliers, etc... Donc on enquête, les jeunes pour savoir si ça leur convient, s'ils ont le sentiment  
456 que ça les a aidés. On enquête aussi auprès des formateurs pour savoirs quelles difficultés, ou facilités, ça  
457 leur apporte, dans leur activité courante, ou alors au moment des stages, faut de la disponibilité, faut  
458 concevoir des approches, différentes, c'est un travail supplémentaire, euh, l'établissement est assez exigeant.  
459 Par rapport à l'engagement des formateurs hors champ de la routine.
- 460 C101 : J'allais dire justement tout à l'heure quand vous parliez des valeurs de l'établissement, quand vous  
461 engagez des nouveaux formateurs qui arrivent ces valeurs là sont mises en avant ? C'est-à-dire que vous  
462 n'allez pas, vous allez recevoir ce formateur pas seulement par le biais de la discipline qu'il va avoir à  
463 enseigner, mais vous lui présentez cette manière de fonctionner, cette spécificité ou ... ou pas ?
- 464 R101 : (Soupir). Je pense que ça, ça se ... vous voyez, l'entretien qu'on a là, je pense qu'en dehors d'une  
465 organisation, vous fait ressentir les choses. Quand je reçois un candidat, en entretien de recrutement ...
- 466 C102 : Oui.
- 467 R102 : J'ose espérer que de la même manière, il ressent les choses.
- 468 C103 : D'accord.
- 469 R103 : Le ressenti pour moi il est plus important que « attention, ici c'est comme-ci, ta ta ta ... »
- 470 C104 : Oui, non mais ...
- 471 R104 : Moi aussi, fin c'est un dialogue, un moment de recrutement, ce que j'a..., ce qui m'importe, euh  
472 ... Ouais c'est l'échange, et ce qui va se dégager au moment de ce recrutement. Parce que, je le dis d'ailleurs  
473 souvent aux étudiants, entre une personne qui a un diplôme et une expérience, et une personne qui a un  
474 diplôme et une expérience identiques, qu'est-ce qui va faire la différence ?
- 475 C105 : Bien sûr.
- 476 R105 : Sinon, euh ... un terrain d'accords. Ouais, on sent qu'on va fonctionner en accord. Ca c'est les valeurs  
477 humaines, les projets d'un formateur qui va nous engager à conclure. Après, donc ça c'est difficilement  
478 mesurable.
- 479 C106 : Bien sûr.
- 480 R106 : Même si j'ai des gens avec des diplômes et des expériences identiques, déjà ça, faut ... ça déblaye pas  
481 mal ! Euh, après, moi je vais pas m'amener un psycho ...
- 482 C107 : Non non, bien sûr.
- 483 R107 : Faire des tests.
- 484 C108 : Non non, ce que j voulais dire, c'est que quand même, après pour être formateur dans ce type  
485 d'établissement, quand même, il va falloir adhérer à ces valeurs, quoi.
- 486 R108 : Oui va falloir adhérer à ces valeurs et puis adhérer au projet d'établissement. Et c'est ce qui fait que  
487 de toutes façons tout formateur qui arrive ici, pendant un an, il sera en CDD, c'est-à dire en contrat limité sur  
488 l'année en cours, oh ça c'est pas exceptionnel, mais pendant cette année, on le forme, euh, y'a un cycle de  
489 formation obligatoire, de ... en interne.
- 490 C109 : D'accord.
- 491 R109 : Sur le projet de l'établissement, qui est là comme différents axes, la pédagogie générale, la pédagogie  
492 de l'alternance, outils utilisés, et puis la dimension du projet d'établissement.
- 493 C110 : D'accord.
- 494 R110 : Euh, ce qui je veux dire en un an ... on peut pas se prononcer en un mois, deux mois ... quand on me  
495 dit une personne elle sait au bout de trois mois, euh...
- 496 C111 : Bien sûr, mais voilà, y'a des choses qui sont mises en place.
- 497 R111 : Donc qui est un dispositif de formation en interne, donc qui est assuré par mon collaborateur.
- 498 C112 : Parce que c'est pas le cas partout.
- 499 R112 : Non, on l'a inventé, aussi ça, parce que, faut une certaine cohérence, on peut pas souhaiter que les  
500 gens adhèrent si on leur donne pas ...
- 501 C113 : Les clefs.
- 502 R113 : Les éléments pour s'y retrouver. Après, ils mènent leur vie !
- 503 C114 : Non non, non mais oui, après, j'entends qu'il y a des choses qui sont mises en place pour.
- 504 R114 : Il y a des outils, un dispositif, qui autour d'un ... d'un d'un ... (hésitation). Je crois qu'il faut former à  
505 la pédagogie de l'alternance par la pédagogie de l'alternance.
- 506 C115 : Hum. Faut le vivre (sourires).
- 507 R115 : Voilà, on peut pas demander aux gens de faire ce que nous-mêmes on n'est pas capable de faire.

- 508 C116 : Hum hum.
- 509 R116 : Ce qui veut dire que, dans le cycle de formation qu'on met en place pour le tout nouveau formateur,  
510 expérimenté ou pas, évidemment, on demande à chacun des formateurs de ce mettre en production. Avec et  
511 pour leurs collègues. C'est-à-dire que chaque formateur doit pouvoir participer à un moment ou un autre de la  
512 formation en apports, en acteur productif, qui serve aux autres. Alors, euh, ça aussi c'est des choses qui, vers  
513 lesquelles on évolue, c'est-à-dire que voilà, nous-mêmes on est animateur de ce qui va se passer, mais ce qui  
514 va se passer, ben, être sur un champ de la pédagogie de l'alternance traduit par un des formateurs, qui se sera  
515 mis dans le bouquin d'André Geay, euh, etc etc etc...
- 516 C117 : Hum hum.
- 517 R118 : Donc on a le temps quand même. On a le temps c'est cinq jours, on les étale sur l'année, en gros c'est  
518 une journée par mois, et à un moment ou un autre, là, tous les formateurs doivent produire et apporter,  
519 alimenter l'information. Donc cette année il y en a assez peu, ils sont cinq.
- 520 C119 : Vous avez combien de formateurs ?
- 521 R119 : Ici, soixante. Soixante, soixante-dix. Cette année on a une année un peu faible en recrutement, on  
522 recrute très peu de personnes, maintenant y'a les formateurs des antennes qui nous rejoignent, pis quand on  
523 propose ça, on propose au CFA au sens large. Même si toutes les antennes ne peuvent pas s'inscrire euh ... de  
524 façon aussi homogène qu'on voudrait, au projet de l'établissement. Parce que les sections en apprentissage  
525 sont accueillies dans un établissement qui a lui-même son propre projet, donc difficulté, donc il faut trouver  
526 quand même une cohérence entre le siège et ces sections en apprentissage, d'autant plus que les formateurs  
527 qui interviennent dans les sections en apprentissage de nos antennes sont souvent des profs qui ont un service  
528 qui n'est pas en apprentissage. Donc c'est plus ...
- 529 C120 : Oui oui je vois.
- 530 R120 : Difficile d'intégrer les différents principes, pis difficile aussi de les regrouper pour les formations.  
531 Donc euh, ... c'est pas si simple que ça. Y'a deux ans, on a recruté, ici au siège, treize ou quatorze  
532 formateurs.
- 533 C121 : Ha oui !
- 534 R121 : Oh, c'était une année ... ouah ... un bond, très fort. Là y'avait une dynamique de formation super,  
535 parce que sur les cinq jours, à chaque journée y'avait deux ou trois formateurs qui avaient préparé une  
536 intervention, sur un des sujets de la formation ... de la formation.
- 537 C122 : Ouais, donc c'était aussi quelque chose qui créait de la cohésion d'équipe ?
- 538 R122 : Tout à fait. Ca a créé d'ailleurs un groupe, groupe de quatorze personnes, ouais treize-quatorze  
539 personnes, qui a créé des liens et euh ... bon après, hein, faut bien qu'ils s'intègrent mais, ça a été une année  
540 très particulière au niveau de la formation de ces personnes, où devant produire quelque chose, appartenant à  
541 la formation, devant leurs pairs, euh, avec un accompagnement de notre part, on dit pas « attends, toi tu nous  
542 prépares un truc sur le brainstorming parce que c'est un bon moyen de récolter les activités, les expériences  
543 des uns et des autres ». Non, on est là on est accompagnant.
- 544 C123 : OK je comprends... Vous m'avez parlé de ces bilans, donc de ces semaines de remédiation, donc est-  
545 ce que vous voyez d'autres choses que vous avez mises en place qui selon vous, relèvent de  
546 l'individualisation ?  
547 (silence)
- 548 Pas obligatoirement, parce que c'est déjà un gros processus.
- 549 R123 : Non, non parce que ... (silence)... je veux pas dire qu'on a inventé le dispositif parce qu'ils existent  
550 ailleurs, mais ... déjà ça nous ... ça nous occupe bien. Ca fait deux ... quatre ... je compte le nombre de  
551 semaines par an, euh ... cinq, six ou sept semaines par an qui sont structurées dans l'établissement ...
- 552 C124 : C'est pas rien.
- 553 R124 : Pour répondre à l'individualisation, c'est pas rien.
- 554 C125 : Ouais c'est clair.
- 555 R125 : Ce qui demande aussi au formateur d'inventer des ressources différentes.
- 556 C126 : Ouais ouais.
- 557 R126 : Parce que si on fait de l'individualisation pis que les gens en programmes individualisés ils se  
558 retrouvent en groupes à un moment ou un autre, à propos de la même chose ... à peine ! Donc ça demande  
559 quand même un gros travail aux formateurs.
- 560 C127 : Ouais ouais bien sûr. Euh, est-ce que ... vous me disiez tout à l'heure, on peut se rencontrer ici avec  
561 un maître d'apprentissage, avec un jeune en cas de problèmes, ça fait partie de l'individualisation ?
- 562 R127 : Je dirais, l'apprentissage, c'est déjà une formation individualisée. Donc, c'est vrai, le jeune il est en  
563 relation individuelle dans son entreprise, donc, si on considère que l'entreprise participe, et c'est une donnée  
564 fondamentale de l'apprentissage, à la formation du jeune, il a déjà la moitié de sa formation qui est

- 565 individualisée. Tout jeune en apprentissage à la moitié de sa formation qui est individualisée. Si on suppose  
 566 que la formation ne se fait qu'au CFA, bah, je veux dire on est à côté de nos ... pompes !  
 567 C128 : Bien sûr.
- 568 R128 : Parce que c'est nier la part de l'entreprise dans la formation, or ... Donc ... d'autant plus que sur  
 569 certains diplômes, le contrôle en cours de formation se faisant dans l'entreprise, amenant à de l'évaluation  
 570 dans l'entreprise, prise en compte dans l'obtention du diplôme, l'entreprise et le maître d'apprentissage sont  
 571 responsabilisés, par rapport à l'obtention du diplôme du jeune, et ça fonctionne extrêmement bien. Euh, tous,  
 572 tous les contrôles en cours de formation qui se mettent en place maintenant au niveau des BTS, ce qui  
 573 n'existait pas avant, euh ... ça change le rapport avec le jeune. Au lieu de tout ramasser en fin de formation,  
 574 en trois jours, et puis « au revoir m'sieurs-dames, on vous a évalué, vous avez votre diplôme, vous l'avez  
 575 pas ». Donc y'a quand même des changements fondamentaux, y'a des changements fondamentaux qui  
 576 viennent de l'Education Nationale aussi hein ! Faut quand même pas euh se voiler la face, l'apprentissage et  
 577 ses équipes pédagogiques n'inventent pas tout hein !  
 578 C129 : Heureusement !
- 579 R129 : Ouais, fort heureusement. Mais ce qui veut dire que les CFA ont une expérience qu'ils peuvent faire  
 580 valoir auprès de leurs collègues de l'Education Nationale ... J'étais en ... une petite anecdote au passage, en  
 581 réunion, parce qu'au niveau de la région on a constitué un groupe, c'est la Région qui était à l'initiative de ça,  
 582 ça s'appelle un comité de pilotage, euh des dispositifs pédagogiques initiés dans la Région, les formations,  
 583 fin différentes choses.
- 584 C130 : D'accord
- 585 R130 : Donc euh c'est Mme \* à la Région qui a initié ça, on se voit, on travaille, sur le suivi du PRFA, avec  
 586 le SUFCO etc etc, tous les dispositifs qui ont été mis en place de formation de formateurs, y compris alors  
 587 y'a plusieurs programmes, y'a le PRFA, fait par le SUFCO, y'a le PRFT, c'est des formations thématiques là  
 588 sur, actuellement y'a des formateurs qui sont en formation sur les enjeux socio-cognitifs rattachés à  
 589 l'alternance...
- 590 C131 : Les savoirs de base, ça fait partie de ça ? Les groupes de travail ...
- 591 R131 : Non, c'est autre chose, c'est rattaché à autre chose, c'est un autre dispositif, mais qu'est piloté aussi  
 592 par la Région. Euh et puis donc on se retrouve comme ça, et puis à notre dernier regroupement, donc qui était  
 593 à \* la semaine dernière, y'avait une inspectrice de l'Education Nationale, qui participe au groupe et qui  
 594 évoquait tout le dispositif de formation académique, que l'Education Nationale met en place pour, par  
 595 exemple, les BAC PRO trois ans, dans les différentes matières, donc c'est l'Education Nationale, etc etc,  
 596 pour les rénovations des BTS, et cette dame disait « voilà, cette année on a pu proposer beaucoup de choses,  
 597 etc, ça va mieux », parce qu'avant c'était très très très difficile pour les formateurs de CFA, de participer à  
 598 ces formations. Bon alors on a pu que louer l'effort de l'Education Nationale, à ce niveau, mais elle nous a  
 599 dit, bon « dès qu'il y a de la place, on accueille avec plaisir les formateurs de CFA ». J'ai, quand même, fait  
 600 comprendre que le « dès qu'il y a de la place », s'il y a de la place, parce qu'en réalité c'était s'il y a de la  
 601 place, on était content d'accueillir les formateurs de CFA, ce qui est quand même un peu gros quand même,  
 602 donc je lui ai dit que j'étais pas trop d'accord avec le « s'il y a de la place », qu'il me semblait que les  
 603 enseignants de l'Education Nationale, avaient tout à gagner, dans leur démarche, à côtoyer des gens venant  
 604 des CFA.
- 605 C132 : Bien sûr.
- 606 R132 : Et des expériences qu'on a, on brandit pas une expérience ouais ouais sur l'alternance, mais on a tout  
 607 à gagner nous, les formateurs de CFA ont tout à gagner à rencontrer leurs collègues de l'Education Nationale,  
 608 parce qu'ils détiennent aussi une approche et des projets qui sont loin d'être nuls, hein, il faut pas croire, et  
 609 réciproquement.
- 610 C133 : Hum hum.
- 611 R133 : Et parallèlement, toutes les démarches de l'Education Nationale vont de plus en plus sur la didactique  
 612 professionnelle, les nouveaux, les nouveaux référentiels, moi j'étais sidéré de voir que les inspecteurs de  
 613 l'Education Nationale maintenant parlaient d'André Geay, dans les approches didactiques, didactiques  
 614 pédagogiques qu'il faut avoir. J'ai dit ben qu'est-ce qui se passe dans l'Education Nationale, on s'appuie sur  
 615 André Geay pour véhiculer une démarche pédagogique, c'est une révolution !
- 616 C134 : C'est un changement.
- 617 R134 : Oui. Mais ce changement là, il faut que les CFA en aient la perception, parce que s'ils n'en ont pas la  
 618 perception, les sections en apprentissage dans les lycées, voire en Université, ça va se développer. Et c'est,  
 619 faut, dans un système économique, c'est malgré tout un système concurrentiel qu'il faut, euh ...
- 620 C135 : Il faut être attentif ?

- 621 R135 : Il faut être extrêmement attentif. Donc, si c'est une concurrence constructive, ça va bien, mais faut pas  
622 rêver, ça l'est pas toujours autant que ça. C'est la raison pour laquelle aussi les CFA doivent ouvrir leur offre  
623 de formation. Et sur le champ de la formation continue. Euh, qu'est-ce qui fera la différence, pour un jeune ?  
624 A l'heure actuelle, nous on a le problème, au niveau d'un de nos BTS, qui est le BTS CIRA, on a été les  
625 premiers à ouvrir le BTS CIRA, c'est technique, etc. régulation automatisme, sur la Région, euh, sur la  
626 Région. Pis après ... non y'avait le Lycée X à X, ils faisaient ce BTS, et puis nous, à X, qui avons souhaité  
627 faire ce BTS en apprentissage. Déjà, X, ils nous ont regardé drôlement de travers pendant quelques années,  
628 hein, parce que ça, ça date d'une vingtaine d'années...
- 629 C135 : D'accord.
- 630 R135 : Quand on a créé le CFA en 90, et, progressivement, un autre BTS CIRA s'est mis à \*, et puis à \*, et  
631 puis etc etc, et puis le BTS, déjà le BTS en lui-même il a fait un peu tâche d'huile, et puis, phase suivante, on  
632 était les seuls à le faire en apprentissage, mais maintenant les lycées, qui ont bien du mal à récupérer des  
633 étudiants en BTS, surtout dans le secteur industriel... ils sont pas fous... ont proposé, parce que la dynamique  
634 régionale aussi, ont proposé en apprentissage aussi à \*, à deux kilomètres d'ici, et à \*, bien évidemment.  
635 Alors un jeune, aujourd'hui, qu'est-ce qui va faire la différence ? Mon lycée dans lequel j'ai fait ma  
636 formation ou un lycée déjà ça devient un peu ... qu'on connaît, me propose un BTS machin en apprentissage.  
637 Et pis à côté le CFA trucmuche le propose aussi. Qu'est-ce qui va faire la différence ? Même type de contrat.  
638 Qu'est-ce qui va faire la différence ? Pourquoi le jeune irait au CFA plutôt qu'il resterait plutôt dans son  
639 lycée ? Ce qui va faire la différence, c'est la pédagogie, c'est ce qu'on va lui proposer, autour de la formation,  
640 en terme de valeurs, en terme de... de de... de cadre de formation, de structure de formation. Donc on a  
641 drôlement intérêt, les CFA, à se bouger les fesses, la pédagogie, pour pas se retrouver ... (sifflote)
- 642 C136 : Mangés ?
- 643 R136 : Mangés, c'est peut-être un bien grand mot, mais ... en concurrence. Cette concurrence on la perçoit et  
644 on travaille pour être performants, et là encore, pérennisation, et notre démarche qualité, euh, elle est  
645 drôlement importante enfin, puisqu'on mesure.
- 646 C137 : Est-ce que ce quelque chose en plus c'est l'accompagnement ? Qu'il y a à côté ?
- 647 R137 : Ouais, l'accompagnement, l'accueil, et puis euh ... peut-être les structures de formation, c'est-à-dire  
648 que nous on s'interroge beaucoup ... On voudrait que, quand ils viennent au CFA, alors que les jeunes sont  
649 en rupture, plus ou moins en rupture, avec le système scolaire traditionnel.
- 650 C138 : Hum hum.
- 651 R138 : Donc ils vont en apprentissage, « ha, enfin je vais travailler, être formé autrement, je vais quand  
652 même au bout de deux ans avoir mon diplôme », etc. Quand ils vont en entreprise, ils découvrent tout. Pour  
653 la plupart ! Là, Enfin la vie active, le monde professionnel, ils sont responsabilisés etc. Quand ils reviennent à  
654 l'école, entre guillemets, CFA, ben qu'est-ce qu'ils retrouvent ? Des classes, des chaises et des tables rangés  
655 en rangs d'oignons, un tableau blanc, un prof. Si y'a pas autre chose, ben pourquoi ils iraient s'embêter à  
656 aller dans un CFA qui finalement propose la même chose ? Là ou notre terrain de travail sur les projets, c'est  
657 véritablement sur les démarches pédagogiques, c'est sur l'organisation. Moi j'ai des jeunes, ils me disent  
658 « ben écoutez en entreprise moi je vais, je viens, ici je me retrouve au CFA, je suis bloqué pendant huit  
659 heures sur ma chaise, faut que je sois là à huit heures et pas à huit heures une, parce que sinon je suis en  
660 retard injustifié ». Euh ... donc on a intérêt à ouvrir, donc là y'a, à mon avis, les enjeux de l'apprentissage,  
661 dans les dix ans, voire plus, à venir, c'est tourner vers l'ouverture. Il faut ouvrir les dispositifs de formation à  
662 des champs en périphérie. Euh ... à des systèmes beaucoup plus souples.
- 663 C139 : C'est ça, l'adaptabilité en fait ?
- 664 R139 : Voilà. Et euh, à mon avis la solution est dans la modularisation dans la formation. De répondre aux  
665 besoins des entreprises. Les entreprises elles le suivent le rythme de l'alternance, mais rares sont les  
666 entreprises qui trouvent ça bien, parce que c'est pas adapté à leur activité ... parce que notre fonctionnement  
667 en groupe impose une alternance rigide, même si ça prend en compte les souhaits de certains secteurs  
668 professionnels on peut pas tout démultiplier, donc y'a a vraiment à inventer un système mais complètement  
669 différent, ouvert, permettant aux jeunes, ben, de faire des choix, aux entreprises de participer à l'élaboration  
670 du parcours de formation. Y'as des formations qui existent hein déjà comme ça, donc voilà, en gros à mon  
671 avis comment il faut ou tourner la stratégie, mais c'est des questions stratégiques hein pour les  
672 établissements.
- 673 C140 : Ouais ouais bien sûr. Euh, vous avez parlé de la richesse de l'alternance tout à l'heure, euh, est-ce  
674 qu'il ya des choses que vous mettez en place au sein de l'établissement en interne pour exploiter l'alternance,  
675 par rapport au jeune lui-même en fait ?
- 676 R140 : Alors, y'a différentes choses, on a mis en place ce qu'on appelle nous les bilans de retour d'entreprise.
- 677 C141 : D'accord. Donc à chaque stage, en retour ?

- 678 R141 : Alors, ça c'est au niveau du groupe. Au niveau du groupe, le groupe se retrouve, quand il rentre en  
679 entreprise, pour mettre en commun ce qui s'est passé.
- 680 C142 : D'accord.
- 681 R142 : Alors c'est le formateur principal qui anime ces échanges, où il doit y avoir de la verbalisation de ce  
682 qui s'est passé, de ce qu'ils ont fait. Voilà. Euh, ça c'est ce que l'établissement a mis en place. Maintenant ce  
683 que l'établissement met en place, c'est au niveau de chacun des formateurs, la perc... fin la perception qu'il  
684 doit avoir, des principes de la pédagogie de l'alternance parce que si le formateur, qui accueille son groupe,  
685 qui accueille chacun des individus de ce groupe, après une ou deux semaines d'absence en entreprise dit «  
686 bon, ben allez, on en était arrêté au 1.2 nanana, chapitre » et vas-y qu'il commence son cours,  
687 C143 : Là où il l'avait arrêté.
- 688 R143 : Sans même se demander ce que pendant cette période les apprentis ont vécu, peut-être en rapport avec  
689 le champ qu'il enseigne, ben, là, on est loin des principes. Donc quand on dit qu'on incite on peut favoriser  
690 l'organisation à la pédagogie de l'alternance en envoyant un maximum de formateurs au PRFA  
691 au SUFCO, y'a des pointures, que ce soit X, X s'il peut venir, les gens ...X, qui sont des gens qui vont ouah !  
692 révéler un petit peu ces principes, et après, après, c'est le formateur, c'est de leur responsabilité. Alors qu'est-  
693 ce qu'on fait, nous, vis-à-vis de cette responsabilité ? Hé ben on va les voir en cours.
- 694 C144 : D'accord, voir de quelle manière ils ...
- 695 R144 : Alors j'ai deux formateurs qui étaient au CFA la semaine dernière. Bon ils ont fait leur mémoire  
696 tatatatata...Je les ai reçu hier tous les deux, en leur disant « voilà, moi j'ai vraiment à cœur que un  
697 maximum de formateurs aillent au PRFA. Pourquoi, parce qu'ils vont rencontrer d'autres formateurs,  
698 d'autres établissements, parfois un peu moins dotés que celui-là, avec d'autres types de problématiques  
699 d'autres publics, et puis y'a l'échange animé par une X, etc etc, donc c'est super ». Ils vont avoir une  
700 perception des concepts, très bien. « Bon, ok, vous tous les deux vous étiez, je faisais partie du jury, vous  
701 étiez au PRFA, vous avez fait un bon mémoire, vous vous êtes bien débrouillé, tout le monde a dit bravo, on  
702 a validé votre formation, bon. Qu'est-ce que vous en avez fait, dans vos cours ? Donc voilà, je vous préviens,  
703 messieurs –ils étaient deux- je vais venir
- 704 C145 : voir.
- 705 R145 : ...Voir. Je vais venir voir une phase de vos cours qui s'appuie sur les plus-values de votre formation.  
706 Parce que si c'est pour aller voir un cours comme dans le Lycée du coin, ben, dommage quoi. Par contre, si  
707 c'est un cours qui favorise la verbalisation des étudiants par rapport à ce qu'ils font... Fin, l'exploitation, la  
708 véritable exploitation de ce qu'ils ont acquis, fait tout simplement, là ça m'intéresse. Je me dis j'ai pas  
709 envoyé deux formateurs pendant douze jours. Ça coûte à l'établissement en termes de déplacement, en  
710 termes d'heures etc, pour rien. Alors ça je vais vérifier.
- 711 C146 : Et globalement, vous diriez que c'est quelque chose qui entre dans les ...
- 712 R146 : C'est très difficile...
- 713 C147 : Ouais ...mais ...
- 714 R147 : Faut pas se voiler la face, moi depuis que le PRFA existe, j'envoie des formateurs, je pense qu'on sort  
715 pas indemne du PRFA, mais je pense hélas, que pour n'importe quel formateur, ça lui demande un travail de  
716 conception, après, et de réalisation, qui n'est pas toujours à la hauteur de nos espérances. Franchement. Je  
717 pense que ça fait des déclics, c'est déjà ça.
- 718 C148 : Oui, ouais ouais bien sûr.
- 719 R148 : Maintenant, me dire que le cours bien magistral va se retrouver d'une année sur l'autre, nettement  
720 bouleversé (siffloie). Surtout en enseignement supérieur, où y'a quand même beaucoup, fin y'a quand même  
721 pas mal de concepts à apporter etc. Nous on a des enseignants, qui viennent de l'Université, pourquoi, parce  
722 qu'il faut justifier un niveau universitaire, pour enseigner en BTS, euh ... qui ont jamais mis leurs fesses en  
723 entreprise.
- 724 C149 : Alors, justement, souvent, j'entends la distinction entre les formateurs d'enseignement général et les  
725 formateurs professionnels, où on dit c'est quand même plus facile pour les formateurs d'enseignement  
726 professionnel de prendre en compte cette alternance parce qu'il y a une connaissance de l'entreprise, est-ce  
727 que vous ressentez ça ?
- 728 R149 : Tout à fait.
- 729 C150 : Ouais ?
- 730 R150 : Mm. C'est vérifié. Je dirais, si j'avais le choix ...On a pas toujours le choix, hein !
- 731 C151 : Oui.
- 732 R151 : Pourquoi, ben parce qu'il faut recruter à un niveau universitaire donné...
- 733 C152 : Oui oui.

- 734 R152 : Que, quand moi je cherche un formateur, je peux passer une annonce à l'APEC, euh, où je vais sans  
735 faire de ségrégation, me retrouver avec des gens d'expérience, mais qui ont ... qui se réfugient dans la  
736 formation, presque en désespoir de cause. Ben, ça c'est une vieille garde cinquante, cinquante balais, c'est  
737 pas péjoratif chez moi. Y'a des gens qui, se retrouvant sur le carreau dans leur entreprise disent «voilà, je vais  
738 devenir consultant, ou je vais aller dans la formation ». Ils ont une super expérience, mais euh ...
- 739 C153 : Mais ils sont pas dans la démarche forcément.
- 740 R153 : Voilà. Donc là, c'est c'est ... Pis après, y'a la jeune génération qui sort tout frais émoulue de la fac, et  
741 alors là, pédagogie de l'alternance, y'a du boulot ! (rires). Non franchement, y'a du boulot.
- 742 C154 : (rires). Oui, oui, je sais bien, je suis passée par là.
- 743 R154 : Alors, le professionnel, ça arrive, qui a le niveau universitaire, dix ans d'expérience, qui est prêt à  
744 devenir formateur, avec pour la plupart quand même, c'est une baisse de revenus, ben, faut déjà les trouver  
745 hein. Mais c'est plus facile ! Si j'avais le choix entre quelqu'un qui ... C'est très délicat cette affaire. L'idéal,  
746 c'est quelqu'un qui a fait des études universitaires, parce que, le travail de recherche, tout le travail de  
747 recherche est extrêmement formateur.
- 748 C155 : Oui oui bien sûr.
- 749 R155 : Une bonne expérience professionnelle qui ... suffisante pour lui permettre d'oublier l'aspect  
750 universitaire de la formation, même si on l'oblige, pour pas la reproduire, et qui préférera sa perception  
751 professionnelle du métier que sa perception universitaire. Donc ça c'est l'idéal ...
- 752 C156 : Le mouton à cinq pattes, c'est ça ?
- 753 R156 : Ouais ben on l'a, de temps en temps on l'a. J'ai recruté un formateur dans un domaine hyper hyper  
754 pointu ...euh, le miracle ! C'est le miracle dans un champ particulier voilà, le niveau, l'expérience voilà.  
755 Mais quelqu'un qui par choix personnel, veut quitter le monde de l'entreprise parce que ça le saoule, pis y  
756 cherche au niveau de la relation humaine, autre chose. Vous parliez tout à l'heure aussi de comment on arrive  
757 à transmettre le projet éducatif de l'établissement, ben parce que y'a cette dimension là, en plus, donc non ça  
758 veut pas dire que tout est rose, mais je préfère un bon professionnel, euh ... j'ai plus de chance... D'emmener  
759 vers une forme de pédagogie qui correspond à ce que les jeunes ... les jeunes vivent aussi en entreprise, à  
760 travers un professionnel, que à travers l'Universitaire, le thésard, fin le mec qui sort avec sa thèse, pfu  
761 ... (rires). Il va falloir, euh, ouais ! Mais ce sera plus long. Ce sera plus long.
- 762 C157 : Oui, ça veut pas dire que c'est impossible mais ...
- 763 R157 : C'est assez c'est assez ... c'est des coupes qui se croisent à un moment donné. C'est-à-dire que le  
764 professionnel va à la base, être plus près du métier, et des besoins métiers de la formation, euh, plus  
765 rapidement, pis après il va peut-être stagner un petit peu. Champ recherche peut-être moins présent. Euh les  
766 gens qui viennent d'abord de l'Université vont avoir beaucoup de mal à appréhender le métier et puis  
767 comme ? . Mais alors après ils peuvent décoller, sur le champ innovation, le projet, ils seront ...ils seront  
768 intéressants. Il faut vraiment une population diversifiée, c'est difficile le champ du recrutement.
- 769 C158 : Et vont formateurs vont dans les entreprises ?
- 770 R158 : Comment ?
- 771 C159 : Ils vont dans les entreprises ?
- 772 R159 : Tous.
- 773 C160 : Tous.
- 774 R160 : Tous, avec une difficulté : c'est-à-dire que, euh, on mène aussi un travail à l'heure actuelle  
775 d'évaluation, euh, un travail de projet, avec une évaluation diagnostique, sur tout le dispositif visites  
776 d'entreprise. Euh, livret d'apprentissage, euh, bilan de retour en entreprise. Exploitation au sein des cours des  
777 acquis professionnels.
- 778 C161 : D'accord.
- 779 R161 : Euh, pour les visites, alors ce qu'il faut savoir c'est que ... on forme les maîtres d'apprentissage.
- 780 C162 : Mm.
- 781 R162 : On forme les maîtres d'apprentissage, pendant deux jours, y'as des sessions, selon le cahier des  
782 charges de la Région, d'ailleurs, qu'est plutôt bien fait, donc on accueille ici les formateurs d'entreprise, les  
783 MA, de manière à la familiariser à l'accueil du jeune, à l'accompagnement dans sa formation, à l'évaluation,  
784 aux outils euh, de lien avec ...bon, bref, on a une formation. Après la visite en entreprise se doit  
785 d'accompagner le maître d'apprentissage par rapport à tout ça.
- 786 C163 : D'accord.
- 787 R163 : Et euh, comme on souhaite que tous les formateurs participent à ça, parce que quand on met ses fesses  
788 en entreprise, on perçoit de plus près, déjà son apprenti, et puis après le métier dans lequel il est, plongé. Et  
789 euh, il faut également que le formateur qui visite son apprenti en entreprise, il rebondisse sur les outils de la

- 790 pédagogie de l'alternance, pour accompagner le MA, à ce qu'il fasse des évaluations de son jeune, lui  
791 propose des projets, des bilans d'activité etc. Donc ces visites en entreprise ont vraiment plusieurs facettes.  
792 C164 : Ouais ouais ouais, ouais ouais.
- 793 R164 : Et c'est difficile, parce que quand on veut que tous les formateurs fassent, ça signifie qu'il faut former  
794 les formateurs à la visite en entreprise, les outiller, euh ... et ça c'est un champ de perfectionnement qu'on est  
795 en train nous de percevoir, ou il suffit pas de dire « tu vas voir ton jeune en entreprise ».
- 796 C165 : Oui, faut qu'il soit un petit peu à l'aise aussi sur l'activité.
- 797 R165 : Voilà. Donc faut qu'il soit à l'aise sur le métier, faut qu'il soit à l'aise sur les outils, sur le suivi  
798 individuel du jeune. Faut qu'il soit à l'aise parce qu'il véhicule l'image de l'établissement. Et pas seulement à  
799 l'aise, mais il véhicule l'image de l'établissement.
- 800 C166 : Il transmet les valeurs, justement.
- 801 R166 : Il transmet les valeurs. Euh... est-ce qu'on est certain que les soixante formateurs véhiculent bien les  
802 valeurs de l'établissement .
- 803 C167 : Et les mêmes valeurs ? (rires)
- 804 R167 : Les mêmes valeurs ... Donc c'est très complexe, c'est très complexe mais essentiel. Au même titre on  
805 est vraiment en questionnement par rapport à l'outil obligatoire livret d'apprentissage, que on a ... qui est  
806 obligatoire. Qui au niveau de l'enseignement supérieur, correspond absolument à rien de véritablement utile,  
807 pour personne.
- 808 C168 : D'accord (rires).
- 809 R168 : Fin faut être clair, faut être clair, les jeunes le remplissent parce qu'on est derrière leurs dos en  
810 permanence, les formateurs le remplissent parce qu'on vérifie tout là-dessus. Les MA le remplissent avec  
811 bien du mal parce que ... et c'est pire depuis que c'est en ligne. En ligne sur internet. Avant y'avait ces bon  
812 sang de classeurs, y'avait ce bon sang de classeur que le jeune déposait sur le bureau de son MA, en disant  
813 « faudra pas oublier de signer avant que je reparte » etc., nous on s'trimbalait des montagnes de livrets  
814 d'apprentissage, bref, y'avait une réalité matériel qui finalement favorisait l'obligation, fin, la réponse à  
815 l'obligation. Ça servait à rien non plus, hein. Fin, quand je dis à rien, j'pourrais me faire taper sur les doigts,  
816 par euh ... Mais, en tous cas, ça correspond pas pour l'enseignement supérieur au besoin.
- 817 C169 : D'accord.
- 818 R169 : Pourquoi les jeunes remplissent pas leur livret d'apprentissage, parce que ils ont pas la perception de  
819 ce à quoi c'est utile, personne aujourd'hui, se dit, le livret d'apprentissage, à part s'ils mettent un petit mot  
820 etc., le véritablement euh « à quoi, ça sert, ce truc-là ? ». Ça entretient le dialogue, ok, mais, c'est c'est, c'est  
821 tellement lourd par rapport à ce que ça apporte ! Y'a un décalage énorme entre la contrainte, pour les  
822 formateurs, pour le MA, pour l'apprenti ...
- 823 C170 : Et ce qui ressort ?
- 824 R170 : Par rapport à cette petite tranche de choses utiles. Donc on réfléchit, actuellement, alors il est en ligne  
825 notre truc, on était les premiers dans la Région à investir dans un système nous permettant de mettre tout le  
826 livret, toute la gestion des visites en ligne etc, bien, un portail pour l'apprenti pour le MA, il a ses notes, sur  
827 tout tout tout, tout est sur internet. Très bien. Techniquement. Ah c'est vraiment super, le formateur, il remplir  
828 ça de chez lui, où il veut. Le MA, c'est pareil. Le jeune, où qu'il soit ...
- 829 C171 : Sauf que, c'est ça ?
- 830 R171 : Sauf que, le fond du fond, c'est « à quoi ça sert », il est pas ... il est pas vraiment résolu. On a  
831 reproduit le livret d'apprentissage de toutes les formations, niveau IV, V, qui existaient en apprentissage  
832 depuis longtemps, on s'est dit ben tiens, hop, on fait de l'apprentissage donc l'outil, il est tout aussi  
833 obligatoire, sauf qu'en enseignement supérieur, faut qu'on invente vraiment autre chose. Qui apparaisse dans  
834 le projet professionnel du jeune comme étant vraiment un outil, un document, bon on a des idées là-dessus,  
835 mais va falloir foutre par terre euh, mais c'est ça qu'est intéressant.
- 836 C172 : Ben oui oui.
- 837 R172 : Si on ne casse pas, on a foutu par terre les conseils de classe, parce que un bon jour on s'est dit « mais  
838 ras-le-bol de ces conseils de classe, où on se focalise sur un jeune : ouais t'as pas vu, dans mon cours c'est  
839 ceci, nananana...Ha bon ! Ben avec moi il est très gentil ! » (rires). C'est aberrant, aberrant, sur le pauvre  
840 gamin qui, effectivement, s'est fait exclure de cours, parce qu'il a sorti son téléphone de la poche un beau  
841 jour où alors –alors que tout le monde le fait - où il s'est fait pincer, il s'est fait exclure de cours, alors...  
842 Bref, le conseil de classe mais c'est, alors, quelque chose d'hyper dangereux, hyper dangereux s'il est pas  
843 extrêmement régulé, c'est-à-dire si y'a pas quelqu'un qui dit « vous arrêtez, on s'en ... »
- 844 C172 : C'est la question de l'utilité aussi.
- 845 R172 : Et puis, voilà ! L'utilité, elle est où ?
- 846 C173 : Qu'est-ce qu'on en fait ?

- 847 R173 : Qu'est-ce qu'on en fait ? Ca sert à quoi de dire à un jeune : « ben voilà, travaille davantage ».
- 848 C174 : Mm mm.
- 849 R174 : Donc on est dans des aberrations, euh, dans des aberrations extrêmement fortes. Et le livret
- 850 d'apprentissage, c'en est une autre aberration. Pour l'enseignement supérieur je dis.
- 851 C175 : Oui, je sais pas si ça se limite à l'enseignement supérieur, mais bon...
- 852 R175 : Je veux pas m'engager au-delà (rires), mais euh ...Euh, je dis y'a à inventer quelque chose.
- 853 C176 : Autre chose.
- 854 R176 : Qui serve réellement aux jeunes, dans sa formation. Ca existe, hein, ça s'appelle un e-portfolio.
- 855 Voilà ! Remplacez donc déjà, messieurs-dames, le livret d'apprentissage pour le jeune ...
- 856 C177 : Le portefeuille de compétences.
- 857 R177 : Par le portefeuille de compétences. Mais l'e-portfolio à la fois de formation, qui deviendra e-portfolio
- 858 professionnel, le jeune il saura pourquoi il doit le remplir, y mettre les documents, les documents de projets.
- 859 C178 : Parce que, à la fin, il l'a, c'est à lui.
- 860 R178 : C'est à lui. Et euh, c'est quelque chose qui peut valoriser ses démarches de recherche d'emploi.
- 861 C179 : Bien sûr oui. C'est un vrai outil personnel.
- 862 R179 : C'est un outil personnel, et si c'est un outil personnel, hé ben à ce moment là, ça paraîtra peut-être
- 863 comme, ben, utile ! Donc, mais pour ça il faut en casser des préjugés et puis, des habitudes, et il faut sortir du
- 864 champ de l'obligatoire, bon, on en sortira hein, mais euh ... Bon donc y'a des travaux, y'a des travaux autour
- 865 de ça, là encore la Région est bien, est bien ... elle a créé un groupe-atelier, sur ces questions-là, auquel on
- 866 participe évidemment. J'ya ai participé. Evidemment c'est que... ouah, si on réfléchit pas à ces questions-là,
- 867 ben le métier il est déjà nettement moins intéressant.
- 868 C180 : Très bien. Ben je crois que ... bon j'ai pas fait dans le sens où je pensais, mais je crois que j'ai les
- 869 réponses...
- 870 R180 : C'est de ma faute !
- 871 C181 : Non c'est très bien.
- 872 R181 : Je suis un bavard !
- 873 C182 : Faut garder de la spontanéité, sinon c'est pas drôle.(rires)
- 874 R182 : Ca ne me gêne pas, mais pour vous l'exploitation sera peut-être pas plus facile.
- 875 C183 : Si si ... non non.J'ai tout ce qu'il me faut. Du coup, je vais couper parce que là je vais vous présenter
- 876 quelque chose, avec ce que vous m'avez dit, on va voir. Est-ce que vous vous aviez quelque chose que vous
- 877 vouliez particulièrement me dire en plus de ce que vous m'avez dit, ou pas spécialement ?
- 878 R183 : Non parce que ce que j'ai évoqué pendant je sais pas ... 1h ?
- 879 C184 : Oui oui quelque chose comme ça.
- 880 R184 : Alors euh ...(silence), ça correspond au fond, au fond, de ce que moi j'imagine.
- 881 C185 : Hé ben c'est ce qui m'intéressait, donc très bien !
- 882 R185 : Après effectivement, question organisation ceci-cela, je peux vous apporter des éléments, mais si pour
- 883 vous qui êtes en Master 2, au SUFCO, on vous alimente pas avec des questions de fond, ben je pense que
- 884 vous seriez venue pour rien.
- 885 C186 : Non non, mais c'est pour ça que j'ai ce que je cherchais, c'est très bien.
- 886 R186 : Après effectivement, vous en ferez l'usage que vous voudrez mais, ce qui m'intéressera par contre
- 887 c'est d'avoir une trace de votre travail.
- 888 C187 : Oui sans problème.
- 889 R187 : Parce que je pense que vous allez rebondir autour de tout ça, vous allez rassembler ça avec d'autres,
- 890 d'autres entretiens ...
- 891 C188 : Oui oui sans problème.
- 892 R188 : Ca m'intéressera vraiment, d'avoir, voilà.
- 893 C189 : Ce que j'en ai fait ?
- 894 R189 : Le retour.
- 895 C190 : Pas de problème.
- 896 R190 : Votre thème de travail ...
- 897 C191 : Je vais couper comme ça ...
- 898 (La conversation se poursuit).

<b>MACRO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ permettre à travers la formation l'intégration du milieu professionnel par les jeunes</li> <li>○ l'intégration professionnelle et sociale des jeunes à travers leur formation et leur qualification</li> <li>○ l'intégration passe par la qualification</li> <li>○ le maintien des compétences et le développement des compétences des salariés qui viennent chercher donc la formation continue</li> <li>○ demande aussi des entreprises dans ce sens là, pour avoir, retrouver un peu d'autonomie par rapport aux fournisseurs</li> <li>○ c'est répondre à l'exigence en terme de qualification, les attentes, ben, qu'un jeune arrive sur le marché qu'il ait les compétences</li> <li>○ la formation continue, ce serait maintenir les compétences ou développer les compétences, parce que les techniques évoluent et qu'il y a besoin de faire de mises à jour entre guillemets, de ces techniques, de ces pratiques</li> <li>○ le travail c'est quand même le moyen de s'intégrer socialement. Parce que y'a salaire, y'a reconnaissance sociale, dans le sens confiance</li> <li>○ qu'aujourd'hui les gens veulent de la peinture sans solvants, sans machins. Y'a vraiment des nouveaux produits, des nouvelles pratiques qui font que tous les métiers sont réinterrogés dans le secteur. Et que y'a un enjeu à la fois écologique, environnemental, mais aussi un enjeu financier énorme où les entreprises vont même être réorganisées</li> <li>○ nous, en tant que CFA, on doit être vigilant par rapport à ça, on a une veille à avoir là-dessus, technologique</li> <li>○ nous, on est très sûr ... avoir des parcours de formation pour les jeunes. Donc on a très clairement le projet, de développer les niveaux IV et niveau III</li> <li>○ Formation initiale, c'est développer l'architecture, et formation continue alors là c'est carrément développer quelque chose qui ..... quelque chose d'embryonnaire aujourd'hui.</li> <li>○ c'est passer du stade de répondre à une demande, à faire une offre et avoir un catalogue, qui corresponde aux besoins des entreprises, donc faut identifier les besoins, identifier les personnels qui vont pouvoir répondre à ces besoins.</li> <li>○ et y'a aussi un enjeu financier, économique, où la charge aussi pour le Conseil régional aujourd'hui, ça revient à peu près à dire « si le CFA il trouve, quelqu'un d'autre qui alimente leurs caisses, ça nous ferait du bien aussi ». Mais y'a un enjeu aussi, de formation, tout au long de la vie, il est là aussi, c'est vrai</li> <li>○ très clairement, les CFA, aujourd'hui, faut qu'ils diversifient leurs finances</li> <li>○ d'abord la reconnaissance de l'individu, donc dans sa capacité ... dans ses modes cognitifs de fonctionnement ; tous on fonctionne pas de la même façon, même si y'a des critères communs j' pense que quand même on a des approches individuelles aussi</li> <li>○ j'y mets individualisation des approches pédagogiques, individualisation des parcours aussi, où le projet n'est pas forcément le même pour les uns et les autres, d'où l'importance pour une structure comme nous d'avoir des parcours multiples, qui puissent répondre à différents individus</li> <li>○ Individualiser c'est répondre aussi aux besoins des uns et des autres</li> <li>○ Voilà, ben individualiser, c'est proposer à cet individu qui le demande en plus, mais qui en a besoin aussi, euh, ben un parcours qui lui permette de s'y reconnaître</li> <li>○ y'a un grand rêve, mais on en n'est pas là encore nous, c'est un projet on va dire à moyen terme ici, un autre de plus, c'est sur modulariser les apprentissages, ce serait en fait j'disais ... Modulariser avec une approche compétences, construite sur l'interdisciplinarité.</li> <li>○ Donc avoir des modules avec différentes compétences : donc professionnelles, mais aussi faire les liens avec les enseignements généraux, et de permettre de dire ... ben... « Tel jeune a besoin de tel module »... Donc d'individualiser complètement.</li> </ul>
--------------	--

- que ses salariés, ils sont pas performants là-dedans, elle, elle est obligée de développer cet axe là pour maintenir l'activité de l'entreprise
- moi je pense qu'y'a individualisation des parcours, individualisation en termes de pratiques pédagogiques, et individualisation sociale, y'a ces trois axes.
- Donc là aussi on est dans une individualisation du fait que, on lui rendrait pas service, ni au jeune ni à l'entreprise, que de l'amener à un échec, alors qu'il sort d'une réussite, parce qu'il a eu un CAP. Et que là, on sait que pour certains, le BP, c'est une marche trop haute, et qu'aujourd'hui, donc y'a besoin de construire des parcours, c'est pour ça qu'on a mis des mentions complémentaires pour qu'il ya ait des marches à gravir, un peu moins hautes,
- Un jeune qui est dans une entreprise qui fait pas d'enduit, il verra pas cette pratique là en entreprise, donc il est important que lui, au CFA, il ait quelques stages là-dessus, parce que sinon, c'est des choses qu'il saura pas faire, donc, là on est dans l'individualisation
- on est vraiment sur une approche de l'individu, qui va s'enrichir des autres expériences, de ses confrontations
- sa première vocation, c'est de former des jeunes sur le premier niveau de qualification, donc sur du niveau de la formation initiale, donc ça je dirai que c'est notre cœur de métier.
- A côté de ça, on est un outil de la branche professionnelle, parce que la branche professionnelle finance pour part, à travers la taxe d'apprentissage, notre fonctionnement, et on se doit de pouvoir répondre aux besoins de la branche professionnelle
- que ce soit par l'ouverture de formations spécifiques, euh, parce que hé bien il ya une évolution au niveau des techniques et puis des métiers, ou alors par l'accueil de publics qui se diversifient. Aujourd'hui, nous n'accueillons plus seulement des apprentis. On accueille des jeunes qui sont en préparation à l'apprentissage, donc là qui sortent de 4<sup>ème</sup> mais qui ont déjà je dirai leur envie d'aller sur l'apprentissage et qui viennent faire une année préparatoire, et surtout on accueille de plus en plus de personnes en formation continue. Dans le cadre, soit de reconversions, de congés individuels de formation ou de contrats ou de périodes de professionnalisation. On commence aussi nous à accueillir des personnes dans le cadre du DIF.
- j'dirai qu'on est un outil, notre rôle et notre mission, pour moi on est un outil au service de la branche. Avec une principale activité : la formation initiale des jeunes
- qu'on a eu, dans un premier temps, une commande du conseil régional de manière à ce qu'on puisse expérimenter une mise en place spécifique à travers la modularisation des formations et l'individualisation des parcours ... donc on était déjà un tout petit peu dans la démarche. Mais ça a été l'élément déclencheur pour que moi au niveau de l'équipe je dise « voilà, si on a une commande de la région, on va va, ou on y va pas. Si on fait le choix de ne pas y aller, d'autres vont aller sur le marché. ». Voilà, donc après, c'est aussi une question concurrentielle.
- « ce que l'on va proposer aux personnes qui vont rentrer en formation continue, il faut qu'on le propose à nos apprentis ».
- c'est moi. Et c'est ma manière de fonctionner. Euh, je veux pas créer de discrimination. C'est-à-dire qu'y a pas de raison, qu'il y ait des choses qui s'adressent à un public et pas un autre ?
- que l'ensemble des individus qui rentrent au CFA sont positionnés. C'est-à-dire que je prends en compte leurs acquis, professionnels ou personnels, leurs acquis scolaires ou autres, et à partir de là, on établit le parcours ... à partir de tests écrits, j'vais dire de culture générale, français, mathématiques, savoirs scientifiques, lecture de plans, parce que bon, les plans, dans le bâtiment, c'est important. Et puis, de tests pratiques. Ça veut dire que la personne moi, c'est du déclaratif, qu'elle me fait, à partir de là, je vérifie, je le mets en activité, pour vérifier qu'elle a bien la compétence qu'elle annonce. Voilà, je vais le faire, la partie pratique, si c'est un demandeur d'emploi, si c'est quelqu'un qui a commencé une formation ailleurs et qui revient, voilà. Voilà quoi, on est dans cette démarche là.

	<p>Tout est au cas par cas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ y'a trois mots qui nous caractérisent ici, c'est : respect, parce qu'ils sont salariés d'entreprise, on est salariés d'entreprise, on est là pour travailler ensemble ; travail, parce qu'on ne peut pas obtenir ce que l'on veut si on ne travaille pas, et puis ils sont rémunérés quand ils viennent ici, donc du coup ils doivent fournir du travail ; et réussite</li> <li>○ Ce sont des parcours individualisés, plusieurs jeunes peuvent avoir le même parcours, mais aussi d'autres peuvent en avoir des différents</li> <li>○ On rentre bien dans a démarche de formation tout au long de la vie, c'est-à-dire que comme ils savent après ce qu'il se font ... ce qui se fait, comment on travaille, hé bien c'est plus facile pour qu'ils reviennent en formation. Et ils savent bien que quand ils vont revenir en formation, ils vont pas être intégrés à un groupe et refaire du français des maths alors qu'ils en ont pas besoin. Et donc c'est justement aussi leur permettre de se dire « hé ben ça, je vais retourner au CFA, je sais qu'ils le font ».</li> <li>○ un CFA, d'une façon générale, doit concourir à la formation professionnelle au sens large. La formation professionnelle présente différents types d'organisation, de formation, et donc notre première responsabilité c'est de répondre, répondre aux orientations régionales voire nationales, qui concernent l'apprentissage. Pour une raison simple c'est qu'un CFA n'est pas un établissement isolé, et que on travaille ... on travaille d'après des directives ou de axes, qui sont rattachés à la convention quinquennale, le projet de CFA, ou projet d'établissement</li> <li>○ notre responsabilité est de, un, s'accorder avec les orientations régionales concernant l'apprentissage, la formation professionnelle au sens large, y compris la formation continue ... notamment la dernière convention précisait dans les actes du projet d'établissement un certain nombre de choses, et notamment élargir l'offre de formation en nous tournant aussi vers la formation continue. Donc notre première responsabilité vis-à-vis du dispositif de formation professionnelle, c'est de nous ... être conforme, faire en sorte d'être conforme aux orientations régionales</li> <li>○ Après je vais dire c'est une responsabilité vis-à-vis des jeunes et des entreprises nos réflexions, sur la démarche ISO, c'était aussi, en écoutant un petit peu la demande régionale, et d'apporter à nos clients, d'abord identifier nos clients, rentrer dans une démarche client. Nos clients étant identifiés, euh, apprentis, entreprises, avec les partenariats région et éducation nationale. Donc ce travail pour nous d'engagement dans une démarche qualité, était pas mal centré autour de la réponse aux besoins de nos clients, apprentis, entreprise, donc c'est notre deuxième grande responsabilité.</li> <li>○ on fait pas de l'apprentissage parce que le région veut qu'on fasse de l'apprentissage, et de la formation professionnelle au sens large mais aussi parce qu'il y a des clients auxquels il faut apporter des ... un produit de formation, qui les amène à acquérir des diplômes, construire leurs compétences en ce qui concerne les apprentis, et puis répondre aux besoins en main d'œuvre, en compétences, au niveau des entreprises.</li> <li>○ on corrige en permanence notre stratégie</li> <li>○ ce rattachement à l'enseignement catholique pour nous tutelle, on est sous tutelle de l'enseignement catholique, d'être en accord, avec le caractère ... de l'enseignement catholique ... et de valeurs</li> <li>○ y'a pas que la formation, y'a tout ce qui concourt à leur, à leur ... formation au sens large.</li> <li>○ on participe, de mon point-de-vue, beaucoup, au travers de la formation par apprentissage, au sens large, à la construction des compétences, euh, des savoir-être, des savoirs, certainement, mais des savoir-être professionnels qui, euh, ben, sont mis en action au sein des entreprises. Au développement des compétences. Ca, c'est pas seulement des épreuves d'examen qui valident ces choses là, c'est ce qu'on appelle l'expérience. L'expérience euh, sociale, et euh ... professionnelle. On a un rôle très très important à ce niveau.</li> </ul>
--	---

	<p>...dans les valeurs, oui les valeurs humaines</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ en périphérie des champs de formation pure, y'a tous les champs éducatifs</li> <li>○ C'est d'ouvrir les jeunes, hé ben au monde au sens large, euh , c'est la raison pour laquelle on fait en sorte de mettre à leur disposition tous les projets européens, que d'ailleurs, favorise la Région.</li> <li>○ le projet, le projet éducatif, et le projet de l'établissement il touche à tous ces champs-là.(compétitions, projets liés à la culture, accueil du handicap)</li> <li>○ Mais c'est de notre responsabilité aussi de proposer un cadre dans lequel ils peuvent s'inscrire, voire être sensibilisés, à différentes problématiques de la vie tout court, ou au sens large. Voilà notre mission, elle est grande, et elle est magnifique en fait.</li> <li>○ ça allait pas de soi, non plus, que de se lancer, entre guillemets, dans l'individualisation. Ca a pu prendre un sens, pour nous, qu'à partir du moment où on a ... euh ... voulu répondre à certains champs, inexplorés, d'accompagnement des jeunes.</li> <li>○ et on est extrêmement libres, en CFA ... pour organiser les formations, et dire « ben écoute, hein, toi, sur tel champ tel champ tel champ, on dispose de tant, <b>tu</b> disposes de tant », on va donc pouvoir mettre à profit ce temps, pour, dans les domaines faibles, s'il a échoué c'est quand même pas pour rien, renforcer les domaines faibles et donc construire un parcours individualisé. Ca a été notre point de départ.</li> <li>○ pour pouvoir répondre à des besoins individuels, parce que c'est ça, l'individualisation, on a mis en place en début de la formation, fin, à différents moments de la formation, des stages, avec des positionnements individuels, permettant de répondre à des problématiques individuelles</li> <li>○ on peut pas vouloir ... euh ... former autrement, dans un système qu'on voudrait identique. Y'a forcément à casser ...</li> <li>○ on a inventé comme ça un certain nombre de choses qui sont là, ben parce que nous on détecté certains besoins</li> <li>○ l'apprentissage, c'est déjà une formation individualisée. Donc, c'est vrai, le jeune il est en relation individuelle dans son entreprise, , il a déjà la moitié de sa formation qui est individualisée. Tout jeune en apprentissage à la moitié de sa formation qui est individualisée.</li> <li>○ si c'est une concurrence constructive, ça va bien, mais faut pas rêver, ça l'est pas toujours autant que ça. C'est la raison pour laquelle aussi les CFA doivent ouvrir leur offre de formation. Et sur le champ de la formation continue.</li> <li>○ à mon avis, les enjeux de l'apprentissage, dans les dix ans, voire plus, à venir, c'est tourner vers l'ouverture. Il faut ouvrir les dispositifs de formation à des champs en périphérie. Euh ... à des systèmes beaucoup plus souples. , à mon avis la solution est dans la modularisation dans la formation. De répondre aux besoins des entreprises.</li> </ul>
--	---

<b>MESO</b>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau Institutionnel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les formateurs professionnels qu'on a là, ils étaient dans les entreprises y'a en moyenne, dix-quinze ans, donc eux, c'est les premiers maillons, qu'on doit former à ces nouvelles pratiques.</li> <li>○ très clairement on est sur ces enjeux là de professionnaliser nos formateurs</li> <li>○ Donc y'a, alors y'a le dispositif qui existe au sein du réseau du CFA Bâtiment, y'a des dispositifs aussi d'autres organismes</li> <li>○ et une veille technologique c'est aussi une veille technologique pour nos formateurs, qu'ils soient aussi capables d'assurer ce genre de missions</li> <li>○ quand on a des formateurs qui intègrent le réseau, ils sont donc au bout de deux ans envoyés en formation au sein de réseau, y'a des modules d'accueil, donc sur deux ans, et très clairement on est sur cette pratique là, d'avoir une pédagogie qui s'appuie sur le vécu des jeunes, une pédagogie inductive</li> <li>○ j'veux dire, on est pas dans la même logique. Et pourtant, ils forment aussi !</li> <li>○ ... mais on a des finalités différentes, et là, c'est vrai qu'y a forcément donc des approches</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau didactique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ qu'on soit sur la formation initiale ou la formation continue, ce serait la même approche..., c'est d'être dans une approche inductive.</li> <li>○ c'est vraiment de s'appuyer dans ce système d'alternance, sur les savoirs de l'expérience, les savoirs expérimentiels et sur les savoirs</li> <li>○ j'aimerais que cette pratique là de pédagogie inductive, devienne aussi utile et interdisciplinaire</li> <li>○ le suivi au CFA, et éventuellement aller voir ce qui se passe en ateliers... Et ça rapprocherait aussi les équipes, hein ...</li> <li>○ si c'est une équipe avec un discours commun, voilà « pédagogie inductive », ça c'est quelque chose qu'on a demandé</li> <li>○ C'est quoi le discours pédagogique de votre CFA et tout ça, c'est un peu inquiétant, quoi ça veut dire qu'ils véhiculent rien, quoi...ça pose vraiment...</li> <li>○ Très clairement, c'est pas clair ! Ca, je pense que c'est important, moi je trouve, qu'aujourd'hui un formateur de CFA, alors le formateur du CFA Bâtiment de X,</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau pédagogique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Y'a l'accompagnement social, ça c'est vraiment un axe important, parce qu'on voit qu'il y a beaucoup de jeunes qui n'iront pas au bout du projet professionnel, parce que ... y'a une fragilité</li> <li>○ on a vraiment, le médiateur social, l'animateur, qui sont identifiés chez les jeunes</li> <li>○ y'a des aides qui sont attribuées</li> <li>○ y'a un vrai accompagnement social, donc ça rejoint les conditions d'insertion, éviter la rupture en fait..</li> <li>○ qu'on a vraiment à avoir des formateurs qui se retrouvent dans des positions un petit peu, de ... d'émancipateurs, d'aider ces jeunes à prendre conscience qu'ils savent des choses, qu'ils apprennent des choses par d'autres biais que dans la salle de classe, ou dans l'atelier ou sur le chantier.</li> <li>○ y'a besoin peut-être d'en prendre conscience, de le verbaliser, de le faire émerger, ça se fait pas tout seul, ça s'accompagne. Donc y'a des outils à évoquer, des pratiques à évoquer</li> <li>○ avec aujourd'hui des séquences pros, notamment pour les formateurs professionnels, où ils doivent aller, donc j'les envoie actuellement, observer</li> </ul>
-------------	--	---	---

	<p>différentes, mais surtout, on reste quand même dans un dispositif de formation qui fait que le jeune apprend dans deux espaces. Si on s'ignore complètement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ y'a aussi la tension de deux espaces différents qui ... faut qu'ils fonctionnent ensemble</li> <li>○ que l'approche compétences est un peu plus intéressante... Et d'avoir du coup capacité à proposer ... et ça veut dire du coup avoir un outil hyper précis, en terme d'organisation...</li> <li>○ on pourrait avoir un fonctionnement qui soit complètement intégré, et voilà, parce que la formation continue a des hauts et des bas...</li> <li>○ on a besoin donc, de travailler vraiment avec les entreprises parce que c'est quand même eux qui signent les contrats, et de dire « ouais mais là, y'a besoin de ... réorienter », c'est une vraie concertation</li> <li>○ qu'on a commencé avec la constitution des groupes de travail, et, pour les mettre un peu en réflexion « et qu'est-ce qu'on fait, et pourquoi on le fait, et comment on fait, et qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça aille peut-être mieux ? ».</li> <li>○ on ne rentre plus par la formation par la discipline, comme on est habitué hein, du français des</li> </ul>	<p>il puisse dire «ben voilà mes fondements pédagogiques ». Y'a les miens, parce que je suis un individu, mais voilà les fondements de mon établissement. Qu'il véhicule ça : quels sont les fondements du CFA Bâtiment de X, sur un plan pédagogique, qu'est-ce qu'on y met derrière</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Euh, si le terrain y renvoie pas ce discours là ... euh, c'est ... y'a un bug, quelque part !</li> <li>○ Donc moi j'aimerais qu'à terme, les formateurs soient eux les acteurs de ce discours là, qu'à la limite ils le réinterrogent, et qu'ils le fassent évoluer, tant mieux, ça veut dire qu'ils ont approprié complètement le discours, et après qu'ils l'interprètent, qu'ils le fassent évoluer, qu'ils l'enrichissent, tant mieux</li> <li>○ Moi j'crois pas que ce soit une spécificité de ... du public, c'est plus une spécificité de la formation. On est dans une formation alternée.</li> <li>○ y'a aussi la spécificité de l'alternance, du fait de ces deux lieux, et que ça veut dire qu'on tiendrait pas compte de où ils apprennent sur le terrain, sur l'expérience ? Apprendre sur le terrain, c'est aussi vrai, enfin...</li> <li>○ on peut parler des visites en</li> </ul>	<p>des situations de chantier, prendre des photos, et en fait faire verbaliser les jeunes autour de ça</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Moi ce que je souhaiterais, c'est qu'un formateur au bout de quelques années, ben, quand un plombier lui parle de chapeau de gendarme, il identifie tout de suite de quoi il parle...Qu'il y ait en fait une culture des métiers</li> <li>○ qu'il pratique avec les jeunes qu'il a en face, lui il pratique mais qu'il y ait des échanges autour de ces savoirs... d'être beaucoup moins dans la transmission de savoirs, puis peut-être plus dans l'échange de savoirs.</li> <li>○ Euh, bon les professionnels sont plus ouverts, j'pense, à ce genre de discours. Mais quand t'es en enseignement général, la transmission, ça reste quand même une valeur fondamentale de leur métier.</li> <li>○ On parlait de l'accompagnement des jeunes, c'est aussi une notion j'pense c'est fondateur, que le cours il doit pas s'arrêter à l'heure que je fais... Alors moi, c'est là, que certains ont du mal, c'est effectivement moi j'y mets dedans c'est le suivi en entreprise, le suivi au CFA, et éventuellement aller voir ce qui se passe en ateliers. J'crois que ça permettrait aussi de dénouer des situations un peu conflictuelles.</li> <li>○ Après qu'il ait des difficultés, de quelqu'ordre que ce soit, à nous de</li> </ul>
--	---	---	--

	<p>maths etc, on rentre par la compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'entreprise est toujours formatrice, et co-évaluatrice de l'évaluation des compétences.</li> <li>○ l'entreprise est présente pour la contractualisation du parcours</li> <li>○ nous demandons à l'entreprise, avec le jeune, qu'elle soit bien d'accord sur les objectifs qu'on a fixés, par rapport aux parcours et par rapport aux besoins qui ont été identifiés. C'est-à-dire que ça, ça se fait avant qu'on démarre la formation.</li> <li>○ On a mis des étapes, on a mis le Conseil de médiation, c'est-à-dire que quand y'a des difficultés, on met une première étape pour en parler, si ce n'est pas suffisant on passe à l'entretien disciplinaire ; là y'a la famille et l'entreprise, et si ça continue, là on fait le Conseil de discipline, et la ça veut dire qu'on arrête ... (Une sanction, une décision)</li> <li>○ l'entreprise, c'est vraiment un partenaire, quelquefois que je ne trouve pas assez actif, dans la formation, parce que les maîtres d'apprentissage ... euh, alors, on ne leur donne pas assez vraiment le temps, ou on les valorise pas, je ne sais pas, hein, mais euh, je dirais ne prennent pas toute la dimension de...</li> <li>○ Ils vont observer les jeunes en</li> </ul>	<p>entreprise, euh ouais on est de l'ordre de la visite pour certains, touristique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ on est très clairement dans une pratique hétérogène, donc, pas trop de difficultés sur les formateurs d'enseignement professionnel, si ce n'est le temps, pour y aller</li> <li>○ que chez certains formateurs d'enseignement général, « oh ben non, l'entreprise, qu'est-ce que je vais y faire, je connais rien », voilà. « Non, mais c'est un jeune que tu vas voir dans l'entreprise, c'est pas l'entreprise que tu visites, c'est un jeune que tu vas voir ».</li> <li>○ fin, j'pense que tout ça, là, y'en a quelques-uns qui l'ont un peu oublié, dans quel contexte ils évoluent, quel est leur contexte professionnel, hein. J'pense que là, ça pose la question de leur professionnalité, de ... j'leur dirais pas comme ça, mais euh, y'a besoin effectivement de les mettre en réflexion là-dessus.</li> <li>○ (comment au sein du CFA, on exploite l'alternance ?) des pratiques complètement hétérogènes, donc, je pense pas pouvoir toutes les évoquer</li> <li>○ (les formateurs) ont développé, des outils aujourd'hui, sur ... En</li> </ul>	<p>l'aider à surmonter ces difficultés là</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bon y'a mon collègue qui est l'adjoint, dont c'est la mission, qui pilote les dispositifs, et l'animateur aussi, qui est aussi sur ces, sur toutes les aides sociales. L'animateur il est plus sur tous les problèmes d'ordre socio-économiques. mon collègue qui lui, va être plutôt sur les problèmes de discipline</li> <li>○ le dispositif qui existe depuis quelques années, le CFAS, l'antenne CFAS</li> <li>○ Le dispositif de parcours individualisés</li> <li>○ sur les jeunes qui sont pas en difficulté, mais au contraire qui ont besoin d'individualiser des parcours parce qu'ils ont déjà des diplômes, donc là c'est moi qui pilote, avec organiser les emplois du temps,</li> <li>○ c'est vrai que j'ai oublié de parler des formateurs professionnels, notamment, qui eux individualisent pas mal, du fait du CCF, déjà, ils sont dans une pratique d'individualisation, de l'évaluation</li> <li>○ En enseignement général c'est plus compliqué ... Individualiser à trente, ça reste un beau défi pédagogique !</li> <li>○ Très clairement, j'pense qu'on peut pas jouer au dupe. Individualiser à trente ... On peut différencier, peut-être, faire de la différenciation, dire qu'on peut avoir des exigences différentes selon certains groupes, et moi je crois là, donc au</li> </ul>
--	--	--	---

	<p>train de travailler. Ils vont en entretien, c'est tous les formateurs, moi, peu importe, hein, quelle discipline ou quel métier, vont en entreprise. Vont faire des rencontres pédagogiques en entreprise, hein, c'est pas le formateur du domaine professionnel, hein, tout le monde y va. Même le formateur de sport, hein, tout le monde y va.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ce qui permet, quand on est avec ces, j'dirais avec ces organisations là, de développer ce que nous on appelle par un gros mot, l'interdisciplinarité, c'est-à-dire que du coup le jeune il sente vraiment que tout le monde ...est bien dans le même sens</li> <li>○ je crois qu'on ne peut réussir à faire les choses que si on est passionné et que si on y croit, voilà. Et on ne peut pas motiver ses équipes s'ils ne savent pas où on veut les emmener, s'ils ne savent pas qu'ils sont ... euh, comment je vais dire ça, soutenus. Et s'ils partagent pas, si on ne partage pas tous le même projet. Voilà. Si ces trois points là, y'en a qui est en déséquilibre, ça peut pas bien marcher. Et puis, en tous cas moi ici je ne fais avancer la structure qu'en la mettant en déséquilibre</li> <li>○ Donc ce qui a été intéressant pour nous, dans cette démarche Qualité,</li> </ul>	<p>général, c'est dans le livret d'apprentissage ...ont développé différents types de fiches, pour justement amener les jeunes à verbaliser, c'est souvent à l'oral que ça se fait, mais aussi à écrire, à dessiner, à faire des croquis, à ... de façon un peu à prendre du recul sur leur vécu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A mettre en mots, à mettre en formes, en dessins, à trouver de la logique avec des modes opératoires</li> <li>○ avoir une approche, allez on peut utiliser, réflexive, avec, réflexive, de mettre en réflexion, et certains ont bien entrepris avec des fiches</li> <li>○ Mais c'est souvent les formateurs professionnels qui en général, aujourd'hui, ça reste assez peu interdisciplinaire. Fin au niveau de l'enseignement général, euh professionnel, c'est le prof de dessin, le prof d'atelier, là ça marche bien</li> <li>○ elle est très disciplinaire, très euh « ah, ça non, l'entreprise ». C'est de la juxtaposition, on est dans l'alternance juxtapositive ..., naturelle chez les formateurs d'enseignement général, qui est inquiétante, parce que c'est tout ce qu'on souhaiterait ne pas faire</li> <li>○ Ceux qui arrivent, ils ont besoin d'appréhender la fonction de formateur. Y'en a qui sont foncièrement profs. Et là, bon</li> </ul>	<p>travail de groupe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ j'pense que déjà, franchement, l'espace, ça change les choses ... Donc, matériellement, le formateur il peut même pas se déplacer pour voir le jeune au fond ... Donc, ça pose un problème, pour aller voir les jeunes, donc d'avoir cette approche individuelle. C'est vraiment y'a certains espaces, c'est pas possible.</li> <li>○ J'pense, pour être honnête, elle est assez limitée l'individualisation dans les groupes. De par le nombre, de par l'espace, de par les pratiques des formateurs qui sont pas toujours non plus très sensibles à ça, s'ils suivent pas, ils suivent pas hein, pis bon est dans les domaines généraux.</li> <li>○ Voilà, pis bon s'ils sont fatalistes, ils sont un peu fatalistes « d'façons, ça fait des années qu'il suit pas en français », j'veux dire y'a un peu ce fatalisme là aussi...Avant c'était du soutien, c'est vraiment un mot qu'on a banni, pas banni par les formateurs encore, comme quoi ça reste ancré, mais nous on est vraiment sur l'idée d'avoir un parcours de formation adapté.</li> <li>○ Et c'est quand même pas mal véhiculé encore par formateurs, pourtant je leur ai déjà dit déjà plusieurs fois, ça a été un peu tendu des fois, mais « soutien, soutien, soutien », non, ça c'est pas du soutien. Et, le soutien ça prenait pas en compte, enfin ça disait prendre en compte l'individu, mais, c'était sur un</li> </ul>
--	---	--	--

	<p>c'était la perception, la perception de nos clients, la clarification des besoins clients et la satisfaction clients</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donc en terme de management au sens large, on a véritablement un point, fin ça nous a vraiment vraiment beaucoup aidé, pour mieux définir notre management, ma stratégie de l'établissement.</li> <li>○ Donc schématiquement, on a différentes enquêtes auprès de nos clients, auprès des apprentis, auprès des entreprises, qui se prononcent elles de leur côté sur comment elles perçoivent l'accompagnement de l'établissement dans leur rôle de formation. C'est-à-dire que les maître d'apprentissage, on les forme, on les informe, on les outille, etc etc</li> <li>○ étudiants, maître d'apprentissage, qui sont nos deux clients</li> <li>○ (avec les enquêtes) Derrière ça, y'a plusieurs choses qui s'engagent, déjà moi, je peux, avec ces éléments, alimenter tous les entretiens annuels, professionnels, avec les formateurs.</li> <li>○ Ce qui permet entre autre leviers, de management de l'équipe pédagogique de manager le plan de formation</li> <li>○ que les entreprises participent, en proposant des postes, en rapport avec les ... en rapport avec les</li> </ul>	<p>aussi, j'insiste beaucoup sur l'étymologie : soutien non, prof non, donc y'a des mots...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ( est-ce que pour toi l'idée de la prise en compte de l'alternance par le retour sur l'expérience, est-ce c'est quelque chose qui fait partie de l'individualisation du ...)</li> <li>○ Ouais c'est vrai que ... merci de faire le lien ! Non, mais ouais parce que ça reconnaît complètement l'individu dans ce qu'il vit au quotidien, sur le chantier, deux tiers de sa formation, quand même, du temps de sa formation, prendre en compte que cette expérience là c'est la sienne</li> <li>○ cette approche individuelle va s'enrichir après dans le cadre du collectif, parce qu'il y aura des échanges.</li> <li>○ ( on rentre par les compétences) ce qui veut dire qu'au niveau des formateurs, y'a un gros travail d'ingénierie pédagogique, d'ingénierie de formation, et de techniques d'animation</li> <li>○ tous les ans nous travaillons autour d'un projet, avec l'ensemble de, des équipes pédagogiques, voire avec l'ensemble du personnel</li> <li>○ ma manière de travailler, moi, ici au CFA, est que l'ensemble de l'équipe, voire l'ensemble du</li> </ul>	<p>temps, c'était sparadrap, là, mais là, euh comme quoi, ça reste, comme quoi l'individualisation c'est pas quelque chose de très très porté par les formateurs encore. Ouh, et ben eux ils gèrent un groupe d'individus, et l'individu il est un peu pris dans le groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ben moi par exemple, dans une pratique que je voudrais mettre en place C'est que les formateurs, aillent donc, dans les ateliers, prendre un peu, ?, pour dire « ben tiens, ici, tu fais quoi », et, ben, c'est pas une sinécure, « non, j'ai mes copies, j'ai ma prépa », « j'ai X bonnes raisons de pas le faire ».</li> <li>○ ... pour certains ça pose pas de problèmes, d'aller se confronter à l'atelier, y compris peut-être, se salir un peu parce qu'il ya du plâtre machin, de se mettre à discuter, parce que « tu fais quoi », « ha ben j'sais même pas c'qu'il fait, j'comprends pas c'qu'il m'dit », dire, ben « tiens là, c'est plus moi qui sait, c'est lui qui sait des choses ». Des fois, c'est difficile, et là, bon, on est complètement dans un accompagnement de l'individu, une reconnaissance de l'individu, et ils ont du mal à le faire.</li> <li>○ je dirais que là aussi, c'est mon rôle ; je suis en train d'affiner toutes les procédures, d'accueil, et de positionnement pour que justement, après, toute la modularisation fonctionne</li> </ul>
--	--	---	--

	<p>diplômes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ il est très important que l'entreprise soit à nos côtés, et que l'on soit aux côtés des entreprises, lorsqu'on a un jeune qui est en difficulté, pour trouver les moyens d'aide et d'accompagnement nécessaires, voire assez spécifiques</li> <li>○ On est en perpétuel projet. Mais ce sont des projets qui se sont installés au fur et à mesure de la perception de nos besoins.</li> <li>○ dans une démarche de projet, déjà, on a la conception, on réalise et puis on évalue.</li> <li>○ réajuste, on réévalue. On corrige, on réévalue</li> <li>○ que l'entreprise participe, et c'est une donnée fondamentale de l'apprentissage, à la formation du jeune... Si on suppose que la formation ne se fait qu'au CFA, bah, je veux dire on est à côté de nos ... pompes !</li> <li>○ ... d'autant plus que sur certains diplômes, le contrôle en cours de formation se faisant dans l'entreprise, amenant à de l'évaluation dans l'entreprise, prise en compte dans l'obtention du diplôme, l'entreprise et le maître d'apprentissage sont responsabilisés, par rapport à l'obtention du diplôme du jeune, et ça fonctionne extrêmement bien.</li> </ul>	<p>personnel est toujours impliquée dans les projets que je mène. Si on veut que ça aie un effet, c'est pas avec trois personnes parce que sinon, ça restera de manière complètement limitée. Donc, tout le monde est dans la démarche.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donc, j'ai créé, comme je le fais à chaque fois une équipe ressource, donc avec quatre-cinq personnes, et à partir de ces quatre-cinq personnes, ça démultiplie à l'ensemble de l'équipe.</li> <li>○ On s'était fixé des objectifs, c'est-à-dire que moi j'avais affiché tant de modules sur tels métiers</li> <li>○ les choses se construisent ... Au fur et à mesure. Chacun a des objectifs, on a des temps de ... oui, d'identifiés, avec chaque équipe, avec ce que j'attends, avec ce qu'ils doivent me produire</li> <li>○ y'a un noyau qui est plus proche. Ce noyau est, le plus proche pour moi, c'est des collaborateurs euh, qui sont dans une démarche je dirais justement de projet, pour la structure et pour eux-mêmes</li> <li>○ moi je m'appuie sur des formateurs ... c'est eux qui montrent les exemples aux autres ... Et comme la démultiplication, elle se fait entre pairs, euh, le langage est différent, quoi. Y'a plus le lien hiérarchique que moi je peux avoir avec eux,</li> </ul>	<p>bien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Y'a un temps dans la semaine d'intégration, un temps spécifique pour ça, et à partir de là, je ne modifie pas les sections, je fais pas des sections de niveau, c'est complètement hétérogène, après, au formateur de faire de la différenciation pédagogique.</li> <li>○ on a encore un tout petit peu de travail avec certains formateurs, à se détacher de plus en plus du mode « classe », « groupe-classe » et « je suis le transmetteur de savoirs »</li> <li>○ c'est pas un modèle qui convient dans notre organisation qui est en train de se modifier. Aujourd'hui, moi la posture du formateur, il est plus là en médiateur.</li> <li>○ on a une médiatrice sociale ... pour nous, du coup, c'est important ce volet social et personnel, parce que si ils rencontrent des difficultés sur ça, ils peuvent pas être bien dans leur formation</li> <li>○ si un jeune rencontre des difficultés relationnelles par exemple avec un formateur, la médiation elle est là aussi</li> <li>○ on a une conseillère jeune-entreprise, donc c'est une personne qui est là déjà pour accueillir toutes les personnes en formation continue, parce qu'elle est le relais direct avec les entreprises et c'est elle qui est chargée entre autres quand un jeune est en rupture de pouvoir l'accompagner pour retrouver une autre entreprise, voilà. Donc elle assure également la mise à jour d'une base qui nous sert euh de tableau de suivi du</li> </ul>
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faut quand même pas euh se voiler la face, l'apprentissage et ses équipes pédagogiques n'inventent pas tout hein !</li> <li>○ Les entreprises elles le suivent le rythme de l'alternance, mais rares sont les entreprises qui trouvent ça bien, parce que c'est pas adapté à leur activité...parce que notre fonctionnement en groupe impose une alternance rigide, même si ça prend en compte les souhaits de certains secteurs professionnels on peut pas tout démultiplier, donc y'a a vraiment à inventer un système mais complètement différent, ouvert, permettant aux jeunes, ben, de faire des choix, aux entreprises de participer à l'élaboration du parcours de formation</li> <li>○ quand on dit qu'on incite on peut favoriser l'organisation, la formation à la pédagogie de l'alternance en envoyant un maximum de formateurs au PRFA au SUFCO</li> <li>○ L'idéal, c'est quelqu'un qui a fait des études universitaires, parce que, le travail de recherche, tout le travail de recherche est extrêmement formateur. Une bonne expérience professionnelle qui ... suffisante pour lui permettre d'oublier l'aspect universitaire de la formation, même si on l'oblige, pour pas la</li> </ul>	<p>donc ça , ça a un impact ... sur le management de l'équipe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ toujours toujours dans le cadre de la pédagogie de l'alternance. C'est-à-dire que l'entreprise est toujours présente</li> <li>○ aussi les rencontres pédagogiques en entreprise, parce que chez nous on fait pas de visites en entreprises, hein. Des rencontres pédagogiques en entreprise, les mots sont importants ; parce que quand je suis arrivée ici, la visite hé ben, c'était je prends l'apéro le soir ...</li> <li>○ C'est un vrai travail d'équipe... Après y'a toujours des éléments, comment dire, euh ... des électrons libres, dans une équipe.</li> <li>○ FONDAMENTAL! FON-DA-MEN-TAL! S'ils apprenaient leur métier ici, ça se saurait depuis longtemps. Hein. On est vraiment complémentaires avec l'entreprise, et j'veux dire l'alternance c'est une richesse sans dimension pour l'acquisition des compétences.</li> <li>○ on est ici quand même ici dans un milieu particulier. On n'est pas dans un milieu de chantier. Dans un milieu de chantier, y'a plein d'autres paramètres, entre autres environnemental, le contexte, qui... qui.., qu'ils prennent en compte, que nous ici on prend pas en compte. Donc quand on veut</li> </ul>	<p>parcours du jeune sur tout ce qui se passe au CFA ; et ce qui se passe en entreprise, c'est-à-dire que c'est elle qui saisit dans ce tableau toutes les concertations pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'accompagnement, il se fait par tout le monde</li> <li>○ formateurs, ils sont pas les seuls à avoir accès, y'a aussi les animateurs.</li> <li>○ Le partage d'informations</li> <li>○ (une personne qui est référente) C'est la médiatrice sociale. La médiatrice sociale, la conseillère jeune-entreprise. qui elles sont référentes de tout le monde en fait, pour les problèmes plus relationnels, ou social, ou personnels</li> <li>○ (le jeune) a son formateur référent, donc là on est plus sur du pédagogique</li> <li>○ Et même au niveau des techniques nous on va être sur des techniques particulières, qui va être le socle de connaissances minimum pour avoir ...</li> <li>○ ils ont une idée de quelles sont leurs capacités, jusqu'où ils peuvent aller, donc c'est plus à partir du positionnement, que de l'observation de l'acquisition qu'ils ont en entreprise.</li> <li>○ ce sont des formateurs qui ont une formation initiale universitaire ... C'est quand même disciplinaire, mais nous tendons, nous, à l'orienter sur la partie compétences. C'est pour ça qu'on a tout réorganisé en modules.</li> <li>○ moi je ressens de la part des clients, les besoins, et derrière les besoins, comment y apporter de réponses déjà</li> </ul>
--	---	---	---

	<p>reproduire, et qui préférera sa perception professionnelle du métier que sa perception universitaire. Donc ça c'est l'idéal ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ que le professionnel va à la base, être plus près du métier, et des besoins métiers de la formation</li> <li>○ On forme les maîtres d'apprentissage, pendant deux jours, y'as des sessions, selon le cahier des charges de la Région, d'ailleurs, qu'est plutôt bien fait, donc on accueille ici les formateurs d'entreprise, les MA, de manière à la familiariser à l'accueil du jeune, à l'accompagnement dans sa formation, à l'évaluation, aux outils euh, de lien avec ...bon, bref, on a une formation. Après la visite en entreprise se doit d'accompagner le maître d'apprentissage par rapport à tout ça.</li> <li>○ ça il faut en casser des préjugés et puis, des habitudes, et il faut sortir du champ de l'obligatoire, bon, on en sortira hein, mais euh ...</li> </ul>	<p>un bon professionnel, on ne peut pas le former que sur la technique, il faut qu'on le forme aussi sur le côté compétences transversales : savoir dire bonjour, retirer ses chaussures quand on rentre chez un client, des choses comme ça. Donc ça nous on leur permet, à travers un référentiel de les développer ces compétences comportementales...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le CAP, par exemple, le diplôme, mais à côté de ça, y'a les techniques qui vont être mises en œuvre dans l'entreprise. C'est vraiment complémentaire.</li> <li>○ on a mis en place un livret électronique d'apprentissage, qui nous permet à travers un arbre de compétences (pour permettre) identifier ce qui est fait en entreprise et ce que doit faire le formateur pour compléter l'ensemble du parcours.</li> <li>○ Pour les formateurs, ben au niveau du domaine professionnel, j'dirais que c'est presque naturel, que eux ils s'appuient ... Le travail que l'on fait nous, c'est que les collègues de l'enseignement général, mathématiques, français, etc., s'appuient sur des situations professionnelles.</li> <li>○ c'est toujours des mises en situation, de manière à ce que le jeune, le plus possible, fasse le lien, avec son métier.</li> </ul>	<p>par les actions de formation, soit en interne, soit en externe. Donc ça impacte la conception du plan de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ quand on a un jeune qui a un problème, d'absentéisme, de résultats, etc, la facilité pour trouver des réponses aux difficultés est multipliée par deux par trois si l'entreprise est à nos côtés</li> <li>○ si on leur propose un cadre accompagnant, euh, dans l'écoute, et qui leur apporte les réponses à leurs questions, autant qu'on peut, on a déjà beaucoup moins de soucis comportementaux et autres. Ca, c'est l'éducation au sens large.</li> <li>○ mettre ça en place sur une plateforme numérique, pour pouvoir les accompagner même à distance</li> <li>○ ... Donc dès qu'ils arrivent en formation, en première année, on identifie avec eux leurs champs de lacunes qui pourraient les mettre en difficulté, très rapidement.</li> <li>○ y'a deux semaines, pfuit, qui sont déstructurées, les jeunes sont même pas encore dans leurs classes, que on leur propose des stages, on leur propose des stages visant à récupérer sur un ou deux domaines</li> <li>○ on a tordu le coup au sacré saint conseil de classe Pour véritablement euh ... à partir de mesure d'acquisition dans les différents domaines, faire véritablement un bilan de formation, nous permettant ensuite, sur des semaines dites de remédiation, de proposer à des jeunes des moyens de récupérer certaines de</li> </ul>
--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'alternance c'est une richesse sans dimension pour l'acquisition des compétences.</li> <li>○ qu'avec eux, on travaille sur les différentes méthodes pédagogiques, sur les différentes méthodes d'animation, sur qu'est-ce que c'est que le déductif, l'inductif, la maïeutique, etc. Donc ça leur permet aussi de se professionnaliser.</li> <li>○ Et puis donc on a mis en place une formation modulaire à la professionnalisation, et à l'utilisation des TIC dans la pédagogie de l'alternance.</li> <li>○ l'établissement est assez exigeant. Par rapport à l'engagement des formateurs hors champ de la routine.</li> <li>○ Quand je reçois un candidat, en entretien de recrutement ... J'ose espérer que de la même manière, il ressent les choses. fin c'est un dialogue, un moment de recrutement, ce que j'a..., ce qui m'importe, euh ...Ouais c'est l'échange, et ce qui va se dégager</li> <li>○ On sent qu'on va fonctionner en accord</li> <li>○ falloir adhérer à ces valeurs et puis adhérer au projet d'établissement. Et c'est ce qui fait que de toutes façons tout formateur qui arrive ici, pendant un an, il sera en CDD, c'est-à-dire en contrat limité sur l'année en</li> </ul>	<p>leurs difficultés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ formateurs référents, ou formateur principal, qui est chargé, sur les deux années de formation, du suivi individuel de chacun de ses jeunes. Qu'il va voir en entreprise, qu'il rencontre en bilans individuels à la suite des bilans de formation.</li> <li>○ Ca fait deux ... quatre ... je compte le nombre de semaines par an, euh ... cinq, six ou sept semaines par an qui sont structurées dans l'établissement ... Pour répondre à l'individualisation, c'est pas rien</li> <li>○ Ce qui demande aussi au formateur d'inventer des ressources différentes : Parce que si on fait de l'individualisation pis que les gens en programmes individualisés ils se retrouvent en groupes à un moment ou un autre, à propos de la même chose ... à peine !</li> <li>○ Ce qui va faire la différence, c'est la pédagogie, c'est ce qu'on va lui proposer, autour de la formation, en terme de valeurs, en terme de... de de...de cadre de formation, de structure de formation.</li> <li>○ on mène aussi un travail à l'heure actuelle d'évaluation, euh, un travail de projet, avec une évaluation diagnostique, sur tout le dispositif visites d'entreprise. Euh, livret d'apprentissage, euh, bilan de retour en entreprise. Exploitation au sein des cours des acquis professionnels.</li> <li>○ quand on met ses fesses en entreprise,</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>cours, oh ça c'est pas exceptionnel, mais pendant cette année, on le forme, euh, y'a un cycle de formation obligatoire, de ... en interne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ C'est-à-dire que chaque formateur doit pouvoir participer à un moment ou un autre de la formation en apports, en acteur productif, qui serve aux autres.</li> <li>○ y'a différentes choses, on a mis en place ce qu'on appelle nous les bilans de retour d'entreprise.</li> <li>○ ça c'est au niveau du groupe. Au niveau du groupe, le groupe se retrouve, quand il rentre en entreprise, pour mettre en commun ce qui s'est passé.</li> <li>○ Alors c'est le formateur principal qui anime ces échanges, où il doit y avoir de la verbalisation de ce qui s'est passé, de ce qu'ils ont fait.</li> <li>○ si le formateur, qui accueille son groupe, qui accueille chacun des individus de ce groupe, après une ou deux semaines d'absence en entreprise dit « bon, ben allez, on en était arrêté au 1.2 nanana, chapitre » et vas-y qu'il commence son cours, Sans même se demander ce que pendant cette période les apprentis ont vécu, peut-être en rapport avec le champ qu'il enseigne, ben, là, on est loin des principes</li> <li>○ Je me dis j'ai pas envoyé deux</li> </ul>	<p>on perçoit de plus près, déjà son apprenti, et puis après le métier dans lequel il est, plongé, il faut également que le formateur qui visite son apprenti en entreprise, il rebondisse sur les outils de la pédagogie de l'alternance, pour accompagner le MA, à ce qu'il fasse des évaluations de son jeune, lui propose des projets, des bilans d'activité etc. Donc ces visites en entreprise ont vraiment plusieurs facettes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donc faut qu'il soit à l'aise sur le métier, faut qu'il soit à l'aise sur les outils, sur le suivi individuel du jeune. Faut qu'il soit à l'aise parce qu'il véhicule l'image de l'établissement. Et pas seulement à l'aise, mais il véhicule l'image de l'établissement.</li> <li>○ on fait de l'apprentissage donc l'outil, il est tout aussi obligatoire, sauf qu'en enseignement supérieur, faut qu'on invente vraiment autre chose. Qui apparaisse dans le projet professionnel du jeune comme étant vraiment un outil</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>formateurs pendant douze jours. Ca coûte à l'établissement en termes de déplacement, en termes d'heures etc, pour rien. Alors ça je vais vérifier.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ je pense qu'on sort pas indemne du PRFA, mais je pense hélas, que pour n'importe quel formateur, ça lui demande un travail de conception, après, et de réalisation, qui n'est pas toujours à la hauteur de nos espérances. Franchement. Je pense que ça fait des déclics, c'est déjà ça.</li> </ul>	
<p><b>MICRO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ça permet au jeune de se réapproprier ... le fait d'être détenteur de savoirs, d'être capable d'apprendre</li> <li>○ le projet n'est pas forcément le même pour les uns et les autres</li> <li>○ Voilà, ben individualiser, c'est proposer à cet individu qui le demande en plus, mais qui en a besoin aussi, euh, ben un parcours qui lui permette de s'y reconnaître, donc euh, là, donc, c'est au sein même de sa formation, organiser son emploi du temps, voir son calendrier, son alternance, de façon, c'est ce que j'ai fait pour certains groupes, là qui s'y trouvent et qu'ils viennent chercher au CFA ce dont ils ont besoin</li> <li>○ de façon à pouvoir répondre à chacun, selon ses besoins, et d'identifier ces besoins à travers des positionnements très précis, pour pouvoir permettre ... d'avoir donc des positionnements qui soient pas de l'ordre de l'enseignement général fin c'est un tout les apprentissages, et, donc c'est pour ça que l'approche compétences est un peu plus intéressante...</li> <li>○ aujourd'hui on est plutôt dans ça, répondre à une demande des individus</li> <li>○ qu'en fait qu'est dans une fragilité, dans le sens où c'est le patron qui dit « ben j'ai tel gars » et ... ou ... j'ai deux cas comme ça, « j'ai embauché quelqu'un mais je me rends compte qu'il est pas suffisamment compétent donc si je veux le garder »...</li> <li>○ moi je trouve que le terme de projet professionnel est important, et l'entreprise a des attentes, mais le jeune aussi, la famille aussi</li> <li>○ on essaie de répondre au mieux à ce besoin individuel, et qui s'intègre dans un collectif. Ca reste satisfaire un besoin individuel</li> <li>○ au début, c'était quand même des projets individuels au départ.</li> <li>○ ça c'est pour moi le principal facteur de réussite de la formation pour les jeunes.</li> <li>○ organiser les emplois du temps, après concertation</li> <li>○ utiliser le centre de documentation et d'aide aux ressources, le CRAF, comme un réel centre de ressources et d'aide à la formation</li> <li>○ Ou avec un objectif de travail en autonomie</li> <li>○ Voilà ça te fait toujours plaisir d'entendre qu'un jeune qui a vingt-deux ans, qui a un BTS, se sente considéré</li> <li>○ Et là on est vraiment dans une demande individuelle qui aurait été du coup, pas satisfaite, qui aurait pu entraîner effectivement un</li> </ul>		

arrêt de la formation, parce que le jeune, il dirait « ouais, ben, moi je demande des trucs et on m'écoute pas ».

- un système, qu'on a appelé nous, un « espace ouvert de formation » ou ils viennent à travers des thématiques, compléter leur formation technique.
- pour les apprentis, j'dirais les jeunes qui sont en formation initiale, le contrat il se fait à travers le contrat d'apprentissage, puisqu'il ya le référentiel métier donc là je dirais que c'est pas écrit, mais c'est à travers le contrat d'apprentissage
- L'idée c'est qu'ils aient pas l'impression de perdre leur temps
- je suis en train de faire en sorte de repositionner l'apprenant comme acteur de sa formation. C'est-à-dire qu'il est pas en train de se faire déverser du savoir, attendre et des fois même pas comprendre ce qui arrive, et vraiment qu'il soit acteur de sa formation.
- ils ont toujours subi... Et donc je ne veux pas que quand ils viennent ici, ils revivent la même chose. Et c'est à ce prix là qu'ils vont réussir.
- (une prise en compte de l'individu) ... dans son projet personnel
- On est aussi à disposition du jeune en fonction avec qui il a le plus d'affinités
- alors on se met autour de la table, on en parle, on essaie de regarder comment on va continuer les uns et les autres de travailler ensemble. Si y'a besoin, et ça m'arrive de temps en temps, je demande au jeune de s'engager par écrit, de manière à ce qu'il respecte sa propre signature, je veux dire ça aussi c'est le responsabiliser, et en le responsabiliser, pardon en le responsabilisant, il devient acteur de sa formation.
- à chaque fin de cycle de formation, on enquête nos étudiants
- On les enquête pour mesurer leur degré de satisfaction. Et ça va extrêmement loin, puisqu'ils se prononcent par rapport à la satisfaction, par rapport à chacun de leur cours.
- on a commencé à sortir de cours ces jeunes redoublants, solliciter des formateurs dans les différents domaines pour produire des ressources individualisées.. Le euh ... pallier suivant a été de mettre toutes ces ressources, alors qu'ils étaient en autonomie, accompagnés au centre de ressources, euh ... de numériser toutes ces ressources et mettre ça en place sur une plateforme numérique, pour pouvoir les accompagner même à distance, et lorsqu'il sont au CFA.
- on identifie avec eux leurs champs de lacunes
- ... mais les avoir aussi mis dans un climat de confiance.
- Donc en gros, un jeune il a entre huit et dix ateliers, à sa disposition, il s'inscrit. le bilan de formation qui réunit selon ces éléments de mesure, ses résultats, ce qu'il lui a exprimé, nous permet de conforter son, ses souhaits ou alors de négocier, de proposer. Ce qui signifie que à la suite de ces bilans de formation qui réunissent ce qu'il lui souhaite, ce que les formateurs préconisent, le jeune est rencontré, individuellement.
- Pourquoi les jeunes remplissent pas leur livret d'apprentissage, parce que ils ont pas la perception de ce à quoi c'est utile, personne aujourd'hui, se dit, le livret d'apprentissage, à part s'ils mettent un petit mot etc., le véritablement euh « à quoi, ça sert, ce truc-là ? ». Ca entretient le dialogue, ok, mais, c'est c'est, c'est tellement lourd par rapport à ce que ça apporte ! Y'a un décalage énorme entre la contrainte, pour les formateurs, pour le MA, pour l'apprenti ...

## MACRO

- permettre à travers la formation l'intégration du milieu professionnel par les jeunes
- l'intégration professionnelle et sociale des jeunes à travers leur formation et leur qualification
- l'intégration passe par la qualification
- le maintien des compétences et le développement des compétences des salariés qui viennent chercher donc la formation continue
- demande aussi des entreprises dans ce sens là, pour avoir, retrouver un peu d'autonomie par rapport aux fournisseurs
- c'est répondre à l'exigence en terme de qualification, les attentes, ben, qu'un jeune arrive sur le marché qu'il ait les compétences
- la formation continue, ce serait maintenir les compétences ou développer les compétences, parce que les techniques évoluent et qu'il y a besoin de faire de mises à jour entre guillemets, de ces techniques, de ces pratiques
- le travail c'est quand même le moyen de s'intégrer socialement. Parce que y'a salaire, y'a reconnaissance sociale, dans le sens confiance
- qu'aujourd'hui les gens veulent de la peinture sans solvants, sans machins. Y'a vraiment des nouveaux produits, des nouvelles pratiques qui font que tous les métiers sont réinterrogés dans le secteur. Et que y'a un enjeu à la fois écologique, environnemental, mai aussi un enjeu financier énorme où les entreprises vont même être réorganisées
- nous, en tant que CFA, on doit être vigilant par rapport à ça, on a une veille à avoir là-dessus, technologique
- nous, on est très sur ... avoir des parcours de formation pour les jeunes. Donc on a très clairement le projet, de développer les niveaux IV et niveau III
- Formation initiale, c'est développer l'architecture, et formation continue alors là c'est carrément développer quelque chose qui ..... quelque chose d'embryonnaire aujourd'hui.
- c'est passer du stade de répondre à une demande, à faire une offre et avoir un catalogue, qui corresponde aux besoins des entreprises, donc faut identifier les besoins, identifier les personnels qui vont pouvoir répondre à ces besoins.
- et y'a aussi un enjeu financier, économique, où la charge aussi pour le Conseil régional aujourd'hui, ça revient à peu près à dire « si le CFA il trouve, quelqu'un d'autre qui alimente leurs caisses, ça nous ferait du bien aussi ». Mais y'a un enjeu aussi, de formation, tout au long de la vie, il est là aussi, c'est vrai
- très clairement, les CFA, aujourd'hui, faut qu'ils diversifient leurs finances
- d'abord la reconnaissance de l'individu, donc dans sa capaci ... dans ses modes cognitifs de fonctionnement ; tous on fonctionne pas de la même façon, même si y'a des critères communs j' pense que quand même on a des approches individuelles aussi
- j'y mets individualisation des approches pédagogiques, individualisation des parcours aussi, où le projet n'est pas forcément le même pour les uns et les autres, d'où l'importance pour une structure comme nous d'avoir des parcours multiples, qui puissent répondre à différents individus
- Individualiser c'est répondre aussi aux besoins des uns et des autres
- Voilà, ben individualiser, c'est proposer à cet individu qui le demande en plus, mais qui en a besoin aussi, euh, ben un parcours qui lui permette de s'y reconnaître
- y'a un grand rêve, mais on en n'est pas là encore nous, c'est un projet on va dire à moyen terme ici, un autre de plus, c'est sur modulariser les apprentissages, ce serait en fait j'disais ... Modulariser avec une approche compétences, construite sur l'interdisciplinarité.
- Donc avoir des modules avec différentes compétences : donc professionnelles, mais aussi faire les liens avec les enseignements généraux, et de permettre de dire ... ben... « Tel jeune a besoin de tel module »... Donc d'individualiser complètement.

- que ses salariés, ils sont pas performants là-dedans, elle, elle est obligée de développer cet axe là pour maintenir l'activité de l'entreprise
- moi je pense qu'y'a individualisation des parcours, individualisation en termes de pratiques pédagogiques, et individualisation sociale, y'a ces trois axes.
- Donc là aussi on est dans une individualisation du fait que, on lui rendrait pas service, ni au jeune ni à l'entreprise, que de l'amener à un échec, alors qu'il sort d'une réussite, parce qu'il a eu un CAP. Et que là, on sait que pour certains, le BP, c'est une marche trop haute, et qu'aujourd'hui, donc y'a besoin de construire des parcours, c'est pour ça qu'on a mis des mentions complémentaires pour qu'il ya ait des marches à gravir, un peu moins hautes,
- Un jeune qui est dans une entreprise qui fait pas d'enduit, il verra pas cette pratique là en entreprise, donc il est important que lui, au CFA, il ait quelques stages là-dessus, parce que sinon, c'est des choses qu'il saura pas faire, donc, là on est dans l'individualisation
- on est vraiment sur une approche de l'individu, qui va s'enrichir des autres expériences, de ses confrontations
- sa première vocation, c'est de former des jeunes sur le premier niveau de qualification, donc sur du niveau de la formation initiale, donc ça je dirai que c'est notre cœur de métier.
- A côté de ça, on est un outil de la branche professionnelle, parce que la branche professionnelle finance pour part, à travers la taxe d'apprentissage, notre fonctionnement, et on se doit de pouvoir répondre aux besoins de la branche professionnelle
- que ce soit par l'ouverture de formations spécifiques, euh, parce que hé bien il ya une évolution au niveau des techniques et puis des métiers, ou alors par l'accueil de publics qui se diversifient. Aujourd'hui, nous n'accueillons plus seulement des apprentis. On accueille des jeunes qui sont en préparation à l'apprentissage, donc là qui sortent de 4<sup>ème</sup> mais qui ont déjà je dirai leur envie d'aller sur l'apprentissage et qui viennent faire une année préparatoire, et surtout on accueille de plus en plus de personnes en formation continue. Dans le cadre, soit de reconversions, de congés individuels de formation ou de contrats ou de périodes de professionnalisation. On commence aussi nous à accueillir des personnes dans le cadre du DIF.
- j'dirai qu'on est un outil, notre rôle et notre mission, pour moi on est un outil au service de la branche. Avec une principale activité : la formation initiale des jeunes
- qu'on a eu, dans un premier temps, une commande du conseil régional de manière à ce qu'on puisse expérimenter une mise en place spécifique à travers la modularisation des formations et l'individualisation des parcours ... donc on était déjà un tout petit peu dans la démarche. Mais ça a été l'élément déclencheur pour que moi au niveau de l'équipe je dise « voilà, si on a une commande de la région, on va va, ou on y va pas. Si on fait le choix de ne pas y aller, d'autres vont aller sur le marché. ». Voilà, donc après, c'est aussi une question concurrentielle.
- « ce que l'on va proposer aux personnes qui vont rentrer en formation continue, il faut qu'on le propose à nos apprentis ».
- c'est moi. Et c'est ma manière de fonctionner. Euh, je veux pas créer de discrimination. C'est-à-dire qu'y a pas de raison, qu'il y ait des choses qui s'adressent à un public et pas un autre ?
- que l'ensemble des individus qui rentrent au CFA sont positionnés. C'est-à-dire que je prends en compte leurs acquis, professionnels ou personnels, leurs acquis scolaires ou autres, et à partir de là, on établit le parcours ... à partir de tests écrits, j'vais dire de culture générale, français, mathématiques, savoirs scientifiques, lecture de plans, parce que bon, les plans, dans le bâtiment, c'est important. Et puis, de tests pratiques. Ça veut dire que la personne moi, c'est du déclaratif, qu'elle me fait, à partir de là, je vérifie, je le mets en activité, pour vérifier qu'elle a bien la compétence qu'elle annonce. Voilà, je vais le faire, la partie pratique, si c'est un demandeur d'emploi, si c'est quelqu'un qui a commencé une formation ailleurs et qui revient, voilà. Voilà quoi, on est dans cette démarche là.

	<p>Tout est au cas par cas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ y'a trois mots qui nous caractérisent ici, c'est : respect, parce qu'ils sont salariés d'entreprise, on est salariés d'entreprise, on est là pour travailler ensemble ; travail, parce qu'on ne peut pas obtenir ce que l'on veut si on ne travaille pas, et puis ils sont rémunérés quand ils viennent ici, donc du coup ils doivent fournir du travail ; et réussite</li> <li>○ Ce sont des parcours individualisés, plusieurs jeunes peuvent avoir le même parcours, mais aussi d'autres peuvent en avoir des différents</li> <li>○ On rentre bien dans a démarche de formation tout au long de la vie, c'est-à-dire que comme ils savent après ce qu'il se font ... ce qui se fait, comment on travaille, hé bien c'est plus facile pour qu'ils reviennent en formation. Et ils savent bien que quand ils vont revenir en formation, ils vont pas être intégrés à un groupe et refaire du français des maths alors qu'ils en ont pas besoin. Et donc c'est justement aussi leur permettre de se dire « hé ben ça, je vais retourner au CFA, je sais qu'ils le font ».</li> <li>○ un CFA, d'une façon générale, doit concourir à la formation professionnelle au sens large. La formation professionnelle présente différents types d'organisation, de formation, et donc notre première responsabilité c'est de répondre, répondre aux orientations régionales voire nationales, qui concernent l'apprentissage. Pour une raison simple c'est qu'un CFA n'est pas un établissement isolé, et que on travaille ... on travaille d'après des directives ou de axes, qui sont rattachés à la convention quinquennale, le projet de CFA, ou projet d'établissement</li> <li>○ notre responsabilité est de, un, s'accorder avec les orientations régionales concernant l'apprentissage, la formation professionnelle au sens large, y compris la formation continue ... notamment la dernière convention précisait dans les actes du projet d'établissement un certain nombre de choses, et notamment élargir l'offre de formation en nous tournant aussi vers la formation continue. Donc notre première responsabilité vis-à-vis du dispositif de formation professionnelle, c'est de nous ... être conforme, faire en sorte d'être conforme aux orientations régionales</li> <li>○ Après je vais dire c'est une responsabilité vis-à-vis des jeunes et des entreprises nos réflexions, sur la démarche ISO, c'était aussi, en écoutant un petit peu la demande régionale, et d'apporter à nos clients, d'abord identifier nos clients, rentrer dans une démarche client. Nos clients étant identifiés, euh, apprentis, entreprises, avec les partenariats région et éducation nationale. Donc ce travail pour nous d'engagement dans une démarche qualité, était pas mal centré autour de la réponse aux besoins de nos clients, apprentis, entreprise, donc c'est notre deuxième grande responsabilité.</li> <li>○ on fait pas de l'apprentissage parce que le région veut qu'on fasse de l'apprentissage, et de la formation professionnelle au sens large mais aussi parce qu'il y a des clients auxquels il faut apporter des ... un produit de formation, qui les amène à acquérir des diplômes, construire leurs compétences en ce qui concerne les apprentis, et puis répondre aux besoins en main d'œuvre, en compétences, au niveau des entreprises.</li> <li>○ on corrige en permanence notre stratégie</li> <li>○ ce rattachement à l'enseignement catholique pour nous tutelle, on est sous tutelle de l'enseignement catholique, d'être en accord, avec le caractère ... de l'enseignement catholique ... et de valeurs</li> <li>○ y'a pas que la formation, y'a tout ce qui concourt à leur, à leur ... formation au sens large.</li> <li>○ on participe, de mon point-de-vue, beaucoup, au travers de la formation par apprentissage, au sens large, à la construction des compétences, euh, des savoir-être, des savoirs, certainement, mais des savoir-être professionnels qui, euh, ben, sont mis en action au sein des entreprises. Au développement des compétences. Ca, c'est pas seulement des épreuves d'examen qui valident ces choses là, c'est ce qu'on appelle l'expérience. L'expérience euh, sociale, et euh ... professionnelle. On a un rôle très très important à ce niveau.</li> </ul>
--	---

	<p>...dans les valeurs, oui les valeurs humaines</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ en périphérie des champs de formation pure, y'a tous les champs éducatifs</li> <li>○ C'est d'ouvrir les jeunes, hé ben au monde au sens large, euh , c'est la raison pour laquelle on fait en sorte de mettre à leur disposition tous les projets européens, que d'ailleurs, favorise la Région.</li> <li>○ le projet, le projet éducatif, et le projet de l'établissement il touche à tous ces champs-là.(compétitions, projets liés à la culture, accueil du handicap)</li> <li>○ Mais c'est de notre responsabilité aussi de proposer un cadre dans lequel ils peuvent s'inscrire, voire être sensibilisés, à différentes problématiques de la vie tout court, ou au sens large. Voilà notre mission, elle est grande, et elle est magnifique en fait.</li> <li>○ ça allait pas de soi, non plus, que de se lancer, entre guillemets, dans l'individualisation. Ca a pu prendre un sens, pour nous, qu'à partir du moment où on a ... euh ... voulu répondre à certains champs, inexplorés, d'accompagnement des jeunes.</li> <li>○ et on est extrêmement libres, en CFA ... pour organiser les formations, et dire « ben écoute, hein, toi, sur tel champ tel champ tel champ, on dispose de tant, <b>tu</b> disposes de tant », on va donc pouvoir mettre à profit ce temps, pour, dans les domaines faibles, s'il a échoué c'est quand même pas pour rien, renforcer les domaines faibles et donc construire un parcours individualisé. Ca a été notre point de départ.</li> <li>○ pour pouvoir répondre à des besoins individuels, parce que c'est ça, l'individualisation, on a mis en place en début de la formation, fin, à différents moments de la formation, des stages, avec des positionnements individuels, permettant de répondre à des problématiques individuelles</li> <li>○ on peut pas vouloir ... euh ... former autrement, dans un système qu'on voudrait identique. Y'a forcément à casser ...</li> <li>○ on a inventé comme ça un certain nombre de choses qui sont là, ben parce que nous on détecté certains besoins</li> <li>○ l'apprentissage, c'est déjà une formation individualisée. Donc, c'est vrai, le jeune il est en relation individuelle dans son entreprise, , il a déjà la moitié de sa formation qui est individualisée. Tout jeune en apprentissage à la moitié de sa formation qui est individualisée.</li> <li>○ si c'est une concurrence constructive, ça va bien, mais faut pas rêver, ça l'est pas toujours autant que ça. C'est la raison pour laquelle aussi les CFA doivent ouvrir leur offre de formation. Et sur le champ de la formation continue.</li> <li>○ à mon avis, les enjeux de l'apprentissage, dans les dix ans, voire plus, à venir, c'est tourner vers l'ouverture. Il faut ouvrir les dispositifs de formation à des champs en périphérie. Euh ... à des systèmes beaucoup plus souples. , à mon avis la solution est dans la modularisation dans la formation. De répondre aux besoins des entreprises.</li> </ul>
--	---

<p style="text-align: center;"><b>MESO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Niveau Institutionnel</li> <li>○ Les formateurs professionnels qu'on a là, ils étaient dans les entreprises y'a en moyenne, dix-quinze ans, donc eux, c'est les premiers maillons, qu'on doit former à ces nouvelles pratiques.</li> <li>○ très clairement on est sur ces enjeux là de professionnaliser nos formateurs</li> <li>○ Donc y'a, alors y'a le dispositif qui existe au sein du réseau du CFA Bâtiment, y'a des dispositifs aussi d'autres organismes</li> <li>○ et une veille technologique c'est aussi une veille technologique pour nos formateurs, qu'ils soient aussi capables d'assurer ce genre de missions</li> <li>○ quand on a des formateurs qui intègrent le réseau, ils sont donc au bout de deux ans envoyés en formation au sein de réseau, y'a des modules d'accueil, donc sur deux ans, et très clairement on est sur cette pratique là, d'avoir une pédagogie qui s'appuie sur le vécu des jeunes, une pédagogie inductive</li> <li>○ j'veux dire, on est pas dans la même logique. Et pourtant, ils forment aussi !</li> <li>○ ... mais on a des finalités différentes, et là, c'est vrai qu'y a forcément donc des approches différentes, mais surtout, on reste</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau didactique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ qu'on soit sur la formation initiale ou la formation continue, ce serait la même approche..., c'est d'être dans une approche inductive.</li> <li>○ c'est vraiment de s'appuyer dans ce système d'alternance, sur les savoirs de l'expérience, les savoirs expérimentiels et sur les savoirs</li> <li>○ j'aimerais que cette pratique là de pédagogie inductive, devienne aussi utile et interdisciplinaire</li> <li>○ le suivi au CFA, et éventuellement aller voir ce qui se passe en ateliers... Et ça rapprocherait aussi les équipes, hein ...</li> <li>○ si c'est une équipe avec un discours commun, voilà « pédagogie inductive », ça c'est quelque chose qu'on a demandé</li> <li>○ C'est quoi le discours pédagogique de votre CFA et tout ça, c'est un peu inquiétant, quoi ça veut dire qu'ils véhiculent rien, quoi...ça pose vraiment...</li> <li>○ Très clairement, c'est pas clair ! Ca, je pense que c'est important, moi je trouve, qu'aujourd'hui un formateur de CFA, alors le formateur du CFA Bâtiment de X,</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Niveau pédagogique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Y'a l'accompagnement social, ça c'est vraiment un axe important, parce qu'on voit qu'il y a beaucoup de jeunes qui n'iront pas au bout du projet professionnel, parce que ... y'a une fragilité</li> <li>○ on a vraiment, le médiateur social, l'animateur, qui sont identifiés chez les jeunes</li> <li>○ y'a des aides qui sont attribuées</li> <li>○ y'a un vrai accompagnement social, donc ça rejoint les conditions d'insertion, éviter la rupture en fait..</li> <li>○ qu'on a vraiment à avoir des formateurs qui se retrouvent dans des positions un petit peu, de ... d'émancipateurs, d'aider ces jeunes à prendre conscience qu'ils savent des choses, qu'ils apprennent des choses par d'autres biais que dans la salle de classe, ou dans l'atelier ou sur le chantier.</li> <li>○ y'a besoin peut-être d'en prendre conscience, de le verbaliser, de le faire émerger, ça se fait pas tout seul, ça s'accompagne. Donc y'a des outils à évoquer, des pratiques à évoquer</li> <li>○ avec aujourd'hui des séquences pros, notamment pour les formateurs professionnels, où ils doivent aller, donc j'les envoie actuellement, observer</li> </ul>
--	---	---	---

	<p>quand même dans un dispositif de formation qui fait que le jeune apprend dans deux espaces. Si on s'ignore complètement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ y'a aussi la tension de deux espaces différents qui ... faut qu'ils fonctionnent ensemble</li> <li>○ que l'approche compétences est un peu plus intéressante... Et d'avoir du coup capacité à proposer ... et ça veut dire du coup avoir un outil hyper précis, en terme d'organisation...</li> <li>○ on pourrait avoir un fonctionnement qui soit complètement intégré, et voilà, parce que la formation continue a des hauts et des bas...</li> <li>○ on a besoin donc, de travailler vraiment avec les entreprises parce que c'est quand même eux qui signent les contrats, et de dire « ouais mais là, y'a besoin de ... réorienter », c'est une vraie concertation</li> <li>○ qu'on a commencé avec la constitution des groupes de travail, et, pour les mettre un peu en réflexion « et qu'est-ce qu'on fait, et pourquoi on le fait, et comment on fait, et qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça aille peut-être mieux ? ».</li> <li>○ on ne rentre plus par la formation par la discipline, comme on est habitué hein, du français des maths etc, on rentre par la</li> </ul>	<p>il puisse dire «ben voilà mes fondements pédagogiques ». Y'a les miens, parce que je suis un individu, mais voilà les fondements de mon établissement. Qu'il véhicule ça : quels sont les fondements du CFA Bâtiment de X, sur un plan pédagogique, qu'est-ce qu'on y met derrière</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Euh, si le terrain y renvoie pas ce discours là ... euh, c'est ... y'a un bug, quelque part !</li> <li>○ Donc moi j'aimerais qu'à terme, les formateurs soient eux les acteurs de ce discours là, qu'à la limite ils le réinterrogent, et qu'ils le fassent évoluer, tant mieux, ça veut dire qu'ils ont approprié complètement le discours, et après qu'ils l'interprètent, qu'ils le fassent évoluer, qu'ils l'enrichissent, tant mieux</li> <li>○ Moi j'ai pas que ce soit une spécificité de ... du public, c'est plus une spécificité de la formation. On est dans une formation alternée.</li> <li>○ y'a aussi la spécificité de l'alternance, du fait de ces deux lieux, et que ça veut dire qu'on tiendrait pas compte de où ils apprennent sur le terrain, sur l'expérience ? Apprendre sur le terrain, c'est aussi vrai, enfin...</li> <li>○ on peut parler des visites en</li> </ul>	<p>des situations de chantier, prendre des photos, et en fait faire verbaliser les jeunes autour de ça</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Moi ce que je souhaiterais, c'est qu'un formateur au bout de quelques années, ben, quand un plombier lui parle de chapeau de gendarme, il identifie tout de suite de quoi il parle...Qu'il y ait en fait une culture des métiers</li> <li>○ qu'il pratique avec les jeunes qu'il a en face, lui il pratique mais qu'il y ait des échanges autour de ces savoirs... d'être beaucoup moins dans la transmission de savoirs, puis peut-être plus dans l'échange de savoirs.</li> <li>○ Euh, bon les professionnels sont plus ouverts, j' pense, à ce genre de discours. Mais quand t'es en enseignement général, la transmission, ça reste quand même une valeur fondamentale de leur métier.</li> <li>○ On parlait de l'accompagnement des jeunes, c'est aussi une notion j' pense c'est fondateur, que le cours il doit pas s'arrêter à l'heure que je fais... Alors moi, c'est là, que certains ont du mal, c'est effectivement moi j'y mets dedans c'est le suivi en entreprise, le suivi au CFA, et éventuellement aller voir ce qui se passe en ateliers. J'crois que ça permettrait aussi de dénouer des situations un peu conflictuelles.</li> <li>○ Après qu'il ait des difficultés, de quelqu'ordre que ce soit, à nous de</li> </ul>
--	---	--	--

	<p>compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'entreprise est toujours formatrice, et co-évaluatrice de l'évaluation des compétences.</li> <li>○ l'entreprise est présente pour la contractualisation du parcours</li> <li>○ nous demandons à l'entreprise, avec le jeune, qu'elle soit bien d'accord sur les objectifs qu'on a fixés, par rapport aux parcours et par rapport aux besoins qui ont été identifiés. C'est-à-dire que ça, ça se fait avant qu'on démarre la formation.</li> <li>○ On a mis des étapes, on a mis le Conseil de médiation, c'est-à-dire que quand y'a des difficultés, on met une première étape pour en parler, si ce n'est pas suffisant on passe à l'entretien disciplinaire ; là y'a la famille et l'entreprise, et si ça continue, là on fait le Conseil de discipline, et la ça veut dire qu'on arrête ... (Une sanction, une décision)</li> <li>○ l'entreprise, c'est vraiment un partenaire, quelquefois que je ne trouve pas assez actif, dans la formation, parce que les maîtres d'apprentissage ... euh, alors, on ne leur donne pas assez vraiment le temps, ou on les valorise pas, je ne sais pas, hein, mais euh, je dirais ne prennent pas toute la dimension de...</li> <li>○ Ils vont observer les jeunes en train de travailler. Ils vont en</li> </ul>	<p>entreprise, euh ouais on est de l'ordre de la visite pour certains, touristique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ on est très clairement dans une pratique hétérogène, donc, pas trop de difficultés sur les formateurs d'enseignement professionnel, si ce n'est le temps, pour y aller</li> <li>○ que chez certains formateurs d'enseignement général, « oh ben non, l'entreprise, qu'est-ce que je vais y faire, je connais rien », voilà. « Non, mais c'est un jeune que tu vas voir dans l'entreprise, c'est pas l'entreprise que tu visites, c'est un jeune que tu vas voir ».</li> <li>○ fin, j'pense que tout ça, là, y'en a quelques-uns qui l'ont un peu oublié, dans quel contexte ils évoluent, quel est leur contexte professionnel, hein. J'pense que là, ça pose la question de leur professionnalité, de ... j'leur dirais pas comme ça, mais euh, y'a besoin effectivement de les mettre en réflexion là-dessus.</li> <li>○ (comment au sein du CFA, on exploite l'alternance ?) des pratiques complètement hétérogènes, donc, je pense pas pouvoir toutes les évoquer</li> <li>○ (les formateurs) ont développé, des outils aujourd'hui, sur ... En</li> </ul>	<p>l'aider à surmonter ces difficultés là</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bon y'a mon collègue qui est l'adjoint, dont c'est la mission, qui pilote les dispositifs, et l'animateur aussi, qui est aussi sur ces, sur toutes les aides sociales. L'animateur il est plus sur tous les problèmes d'ordre socio-économiques. mon collègue qui lui, va être plutôt sur les problèmes de discipline</li> <li>○ le dispositif qui existe depuis quelques années, le CFAS, l'antenne CFAS</li> <li>○ Le dispositif de parcours individualisés</li> <li>○ sur les jeunes qui sont pas en difficulté, mais au contraire qui ont besoin d'individualiser des parcours parce qu'ils ont déjà des diplômes, donc là c'est moi qui pilote, avec organiser les emplois du temps,</li> <li>○ c'est vrai que j'ai oublié de parler des formateurs professionnels, notamment, qui eux individualisent pas mal, du fait du CCF, déjà, ils sont dans une pratique d'individualisation, de l'évaluation</li> <li>○ En enseignement général c'est plus compliqué ... Individualiser à trente, ça reste un beau défi pédagogique !</li> <li>○ Très clairement, j'pense qu'on peut pas jouer au dupe. Individualiser à trente ... On peut différencier, peut-être, faire de la différenciation, dire qu'on peut avoir des exigences différentes selon certains groupes, et moi je crois là, donc au</li> </ul>
--	---	--	---

	<p>entretien, c'est tous les formateurs, moi, peu importe, hein, quelle discipline ou quel métier, vont en entreprise. Vont faire des rencontres pédagogiques en entreprise, hein, c'est pas le formateur du domaine professionnel, hein, tout le monde y va. Même le formateur de sport, hein, tout le monde y va.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ce qui permet, quand on est avec ces, j'dirais avec ces organisations là, de développer ce que nous on appelle par un gros mot, l'interdisciplinarité, c'est-à-dire que du coup le jeune il sente vraiment que tout le monde ...est bien dans le même sens</li> <li>○ je crois qu'on ne peut réussir à faire les choses que si on est passionné et que si on y croit, voilà. Et on ne peut pas motiver ses équipes s'ils ne savent pas où on veut les emmener, s'ils ne savent pas qu'ils sont ... euh, comment je vais dire ça, soutenus. Et s'ils partagent pas, si on ne partage pas tous le même projet. Voilà. Si ces trois points là, y'en a qui est en déséquilibre, ça peut pas bien marcher. Et puis, en tous cas moi ici je ne fais avancer la structure qu'en la mettant en déséquilibre</li> <li>○ Donc ce qui a été intéressant pour nous, dans cette démarche Qualité, c'était la perception, la perception</li> </ul>	<p>général, c'est dans le livret d'apprentissage ...ont développé différents types de fiches, pour justement amener les jeunes à verbaliser, c'est souvent à l'oral que ça se fait, mais aussi à écrire, à dessiner, à faire des croquis, à ... de façon un peu à prendre du recul sur leur vécu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A mettre en mots, à mettre en formes, en dessins, à trouver de la logique avec des modes opératoires</li> <li>○ avoir une approche, allez on peut utiliser, réflexive, avec, réflexive, de mettre en réflexion, et certains ont bien entrepris avec des fiches</li> <li>○ Mais c'est souvent les formateurs professionnels qui en général, aujourd'hui, ça reste assez peu interdisciplinaire. Fin au niveau de l'enseignement général, euh professionnel, c'est le prof de dessin, le prof d'atelier, là ça marche bien</li> <li>○ elle est très disciplinaire, très euh « ah, ça non, l'entreprise ». C'est de la juxtaposition, on est dans l'alternance juxtapositive ..., naturelle chez les formateurs d'enseignement général, qui est inquiétante, parce que c'est tout ce qu'on souhaiterait ne pas faire</li> <li>○ Ceux qui arrivent, ils ont besoin d'appréhender la fonction de formateur. Y'en a qui sont foncièrement profs. Et là, bon</li> </ul>	<p>travail de groupe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ j'pense que déjà, franchement, l'espace, ça change les choses ... Donc, matériellement, le formateur il peut même pas se déplacer pour voir le jeune au fond ... Donc, ça pose un problème, pour aller voir les jeunes, donc d'avoir cette approche individuelle. C'est vraiment y'a certains espaces, c'est pas possible.</li> <li>○ J'pense, pour être honnête, elle est assez limitée l'individualisation dans les groupes. De par le nombre, de par l'espace, de par les pratiques des formateurs qui sont pas toujours non plus très sensibles à ça, s'ils suivent pas, ils suivent pas hein, pis bon est dans les domaines généraux.</li> <li>○ Voilà, pis bon s'ils sont fatalistes, ils sont un peu fatalistes « d'façons, ça fait des années qu'il suit pas en français », j'veux dire y'a un peu ce fatalisme là aussi...Avant c'était du soutien, c'est vraiment un mot qu'on a banni, pas banni par les formateurs encore, comme quoi ça reste ancré, mais nous on est vraiment sur l'idée d'avoir un parcours de formation adapté.</li> <li>○ Et c'est quand même pas mal véhiculé encore par formateurs, pourtant je leur ai déjà dit déjà plusieurs fois, ça a été un peu tendu des fois, mais « soutien, soutien, soutien », non, ça c'est pas du soutien. Et, le soutien ça prenait pas en compte, enfin ça disait prendre en compte l'individu, mais, c'était sur un</li> </ul>
--	---	--	--

	<p>de nos clients, la clarification des besoins clients et la satisfaction clients</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donc en terme de management au sens large, on a véritablement un point, fin ça nous a vraiment vraiment beaucoup aidé, pour mieux définir notre management, ma stratégie de l'établissement.</li> <li>○ Donc schématiquement, on a différentes enquêtes auprès de nos clients, auprès des apprentis, auprès des entreprises, qui se prononcent elles de leur côté sur comment elles perçoivent l'accompagnement de l'établissement dans leur rôle de formation. C'est-à-dire que les maître d'apprentissage, on les forme, on les informe, on les outille, etc etc</li> <li>○ étudiants, maître d'apprentissage, qui sont nos deux clients</li> <li>○ (avec les enquêtes) Derrière ça, y'a plusieurs choses qui s'engagent, déjà moi, je peux, avec ces éléments, alimenter tous les entretiens annuels, professionnels, avec les formateurs.</li> <li>○ Ce qui permet entre autre leviers, de management de l'équipe pédagogique de manager le plan de formation</li> <li>○ que les entreprises participent, en proposant des postes, en rapport avec les ... en rapport avec les diplômes</li> </ul>	<p>aussi, j'insiste beaucoup sur l'étymologie : soutien non, prof non, donc y'a des mots...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ( est-ce que pour toi l'idée de la prise en compte de l'alternance par le retour sur l'expérience, est-ce c'est quelque chose qui fait partie de l'individualisation du ...)</li> <li>○ Ouais c'est vrai que ... merci de faire le lien ! Non, mais ouais parce que ça reconnaît complètement l'individu dans ce qu'il vit au quotidien, sur le chantier, deux tiers de sa formation, quand même, du temps de sa formation, prendre en compte que cette expérience là c'est la sienne</li> <li>○ cette approche individuelle va s'enrichir après dans le cadre du collectif, parce qu'il y aura des échanges.</li> <li>○ ( on rentre par les compétences) ce qui veut dire qu'au niveau des formateurs, y'a un gros travail d'ingénierie pédagogique, d'ingénierie de formation, et de techniques d'animation</li> <li>○ tous les ans nous travaillons autour d'un projet, avec l'ensemble de, des équipes pédagogiques, voire avec l'ensemble du personnel</li> <li>○ ma manière de travailler, moi, ici au CFA, est que l'ensemble de l'équipe, voire l'ensemble du</li> </ul>	<p>temps, c'était sparadrap, là, mais là, euh comme quoi, ça reste, comme quoi l'individualisation c'est pas quelque chose de très très porté par les formateurs encore. Ouh, et ben eux ils gèrent un groupe d'individus, et l'individu il est un peu pris dans le groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ben moi par exemple, dans une pratique que je voudrais mettre en place C'est que les formateurs, aillent donc, dans les ateliers, prendre un peu, ?, pour dire « ben tiens, ici, tu fais quoi », et, ben, c'est pas une sinécure, « non, j'ai mes copies, j'ai ma prépa », « j'ai X bonnes raisons de pas le faire ».</li> <li>○ ... pour certains ça pose pas de problèmes, d'aller se confronter à l'atelier, y compris peut-être, se salir un peu parce qu'il ya du plâtre machin, de se mettre à discuter, parce que « tu fais quoi », « ha ben j'sais même pas c'qu'il fait, j'comprends pas c'qu'il m'dit », dire, ben « tiens là, c'est plus moi qui sait, c'est lui qui sait des choses ». Des fois, c'est difficile, et là, bon, on est complètement dans un accompagnement de l'individu, une reconnaissance de l'individu, et ils ont du mal à le faire.</li> <li>○ je dirais que là aussi, c'est mon rôle ; je suis en train d'affiner toutes les procédures, d'accueil, et de positionnement pour que justement, après, toute la modularisation fonctionne</li> </ul>
--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ il est très important que l'entreprise soit à nos côtés, et que l'on soit aux côtés des entreprises, lorsqu'on a un jeune qui est en difficulté, pour trouver les moyens d'aide et d'accompagnement nécessaires, voire assez spécifiques</li> <li>○ On est en perpétuel projet. Mais ce sont des projets qui se sont installés au fur et à mesure de la perception de nos besoins.</li> <li>○ dans une démarche de projet, déjà, on a la conception, on réalise et puis on évalue.</li> <li>○ réajuste, on réévalue. On corrige, on réévalue</li> <li>○ que l'entreprise participe, et c'est une donnée fondamentale de l'apprentissage, à la formation du jeune... Si on suppose que la formation ne se fait qu'au CFA, bah, je veux dire on est à côté de nos ... pompes !</li> <li>○ ... d'autant plus que sur certains diplômes, le contrôle en cours de formation se faisant dans l'entreprise, amenant à de l'évaluation dans l'entreprise, prise en compte dans l'obtention du diplôme, l'entreprise et le maître d'apprentissage sont responsabilisés, par rapport à l'obtention du diplôme du jeune, et ça fonctionne extrêmement bien.</li> <li>○ Faut quand même pas euh se</li> </ul>	<p>personnel est toujours impliquée dans les projets que je mène. Si on veut que ça aie un effet, c'est pas avec trois personnes parce que sinon, ça restera de manière complètement limitée. Donc, tout le monde est dans la démarche.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donc, j'ai créé, comme je le fais à chaque fois une équipe ressource, donc avec quatre-cinq personnes, et à partir de ces quatre-cinq personnes, ça démultiplie à l'ensemble de l'équipe.</li> <li>○ On s'était fixé des objectifs, c'est-à-dire que moi j'avais affiché tant de modules sur tels métiers</li> <li>○ les choses se construisent ... Au fur et à mesure. Chacun a des objectifs, on a des temps de ... oui, d'identifiés, avec chaque équipe, avec ce que j'attends, avec ce qu'ils doivent me produire</li> <li>○ y'a un noyau qui est plus proche. Ce noyau est, le plus proche pour moi, c'est des collaborateurs euh, qui sont dans une démarche je dirais justement de projet, pour la structure et pour eux-mêmes</li> <li>○ moi je m'appuie sur des formateurs ... c'est eux qui montrent les exemples aux autres ... Et comme la démultiplication, elle se fait entre pairs, euh, le langage est différent, quoi. Y'a plus le lien hiérarchique que moi je peux avoir avec eux,</li> </ul>	<p>bien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Y'a un temps dans la semaine d'intégration, un temps spécifique pour ça, et à partir de là, je ne modifie pas les sections, je fais pas des sections de niveau, c'est complètement hétérogène, après, au formateur de faire de la différenciation pédagogique.</li> <li>○ on a encore un tout petit peu de travail avec certains formateurs, à se détacher de plus en plus du mode « classe », « groupe-classe » et « je suis le transmetteur de savoirs »</li> <li>○ c'est pas un modèle qui convient dans notre organisation qui est en train de se modifier. Aujourd'hui, moi la posture du formateur, il est plus là en médiateur.</li> <li>○ on a une médiatrice sociale ... pour nous, du coup, c'est important ce volet social et personnel, parce que si ils rencontrent des difficultés sur ça, ils peuvent pas être bien dans leur formation</li> <li>○ si un jeune rencontre des difficultés relationnelles par exemple avec un formateur, la médiation elle est là aussi</li> <li>○ on a une conseillère jeune-entreprise, donc c'est une personne qui est là déjà pour accueillir toutes les personnes en formation continue, parce qu'elle est le relais direct avec les entreprises et c'est elle qui est chargée entre autres quand un jeune est en rupture de pouvoir l'accompagner pour retrouver une autre entreprise, voilà. Donc elle assure également la mise à jour d'une base qui nous sert euh de tableau de suivi du</li> </ul>
--	--	--

	<p>voiler la face, l'apprentissage et ses équipes pédagogiques n'inventent pas tout hein !</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les entreprises elles le suivent le rythme de l'alternance, mais rares sont les entreprises qui trouvent ça bien, parce que c'est pas adapté à leur activité ...parce que notre fonctionnement en groupe impose une alternance rigide, même si ça prend en compte les souhaits de certains secteurs professionnels on peut pas tout démultiplier, donc y'a a vraiment à inventer un système mais complètement différent, ouvert, permettant aux jeunes, ben, de faire des choix, aux entreprises de participer à l'élaboration du parcours de formation</li> <li>○ quand on dit qu'on incite on peut favoriser l'organisation, la formation à la pédagogie de l'alternance en envoyant un maximum de formateurs au PRFA au SUFCO</li> <li>○ L'idéal, c'est quelqu'un qui a fait des études universitaires, parce que, le travail de recherche, tout le travail de recherche est extrêmement formateur. Une bonne expérience professionnelle qui ... suffisante pour lui permettre d'oublier l'aspect universitaire de la formation, même si on l'oblige, pour pas la reproduire, et qui préférera sa</li> </ul>	<p>donc ça , ça a un impact ... sur le management de l'équipe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ toujours toujours dans le cadre de la pédagogie de l'alternance. C'est-à-dire que l'entreprise est toujours présente</li> <li>○ aussi les rencontres pédagogiques en entreprise, parce que chez nous on fait pas de visites en entreprises, hein. Des rencontres pédagogiques en entreprise, les mots sont importants ; parce que quand je suis arrivée ici, la visite hé ben, c'était je prends l'apéro le soir ...</li> <li>○ C'est un vrai travail d'équipe... Après y'a toujours des éléments, comment dire, euh ... des électrons libres, dans une équipe.</li> <li>○ FONDAMENTAL! FON-DAMEN-TAL! S'ils apprenaient leur métier ici, ça se saurait depuis longtemps. Hein. On est vraiment complémentaires avec l'entreprise, et j'veux dire l'alternance c'est une richesse sans dimension pour l'acquisition des compétences.</li> <li>○ on est ici quand même ici dans un milieu particulier. On n'est pas dans un milieu de chantier. Dans un milieu de chantier, y'a plein d'autres paramètres, entre autres environnemental, le contexte, qui... qui., qu'ils prennent en compte, que nous ici on prend pas en compte. Donc quand on veut</li> </ul>	<p>parcours du jeune sur tout ce qui se passe au CFA ; et ce qui se passe en entreprise, c'est-à-dire que c'est elle qui saisit dans ce tableau toutes les concertations pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'accompagnement, il se fait par tout le monde</li> <li>○ formateurs, ils sont pas les seuls à avoir accès, y'a aussi les animateurs.</li> <li>○ Le partage d'informations</li> <li>○ (une personne qui est référente) C'est la médiatrice sociale. La médiatrice sociale, la conseillère jeune-entreprise. qui elles sont référentes de tout le monde en fait, pour les problèmes plus relationnels, ou social, ou personnels</li> <li>○ (le jeune) a son formateur référent, donc là on est plus sur du pédagogique</li> <li>○ Et même au niveau des techniques nous on va être sur des techniques particulières, qui va être le socle de connaissances minimum pour avoir ...</li> <li>○ ils ont une idée de quelles sont leurs capacités, jusqu'où ils peuvent aller, donc c'est plus à partir du positionnement, que de l'observation de l'acquisition qu'ils ont en entreprise.</li> <li>○ ce sont des formateurs qui ont une formation initiale universitaire ... C'est quand même disciplinaire, mais nous tendons, nous, à l'orienter sur la partie compétences. C'est pour ça qu'on a tout réorganisé en modules.</li> <li>○ moi je ressens de la part des clients, les besoins, et derrière les besoins, comment y apporter de réponses déjà</li> </ul>
--	---	---	---

	<p>perception professionnelle du métier que sa perception universitaire. Donc ça c'est l'idéal ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ que le professionnel va à la base, être plus près du métier, et des besoins métiers de la formation</li> <li>○ On forme les maîtres d'apprentissage, pendant deux jours, y'as des sessions, selon le cahier des charges de la Région, d'ailleurs, qu'est plutôt bien fait, donc on accueille ici les formateurs d'entreprise, les MA, de manière à la familiariser à l'accueil du jeune, à l'accompagnement dans sa formation, à l'évaluation, aux outils euh, de lien avec ...bon, bref, on a une formation. Après la visite en entreprise se doit d'accompagner le maître d'apprentissage par rapport à tout ça.</li> <li>○ ça il faut en casser des préjugés et puis, des habitudes, et il faut sortir du champ de l'obligatoire, bon, on en sortira hein, mais euh ...</li> </ul>	<p>un bon professionnel, on ne peut pas le former que sur la technique, il faut qu'on le forme aussi sur le côté compétences transversales : savoir dire bonjour, retirer ses chaussures quand on rentre chez un client, des choses comme ça. Donc ça nous on leur permet, à travers un référentiel de les développer ces compétences comportementales...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le CAP, par exemple, le diplôme, mais à côté de ça, y'a les techniques qui vont être mises en œuvre dans l'entreprise. C'est vraiment complémentaire.</li> <li>○ on a mis en place un livret électronique d'apprentissage, qui nous permet à travers un arbre de compétences (pour permettre) identifier ce qui est fait en entreprise et ce que doit faire le formateur pour compléter l'ensemble du parcours.</li> <li>○ Pour les formateurs, ben au niveau du domaine professionnel, j'dirais que c'est presque naturel, que eux ils s'appuient ... Le travail que l'on fait nous, c'est que les collègues de l'enseignement général, mathématiques, français, etc., s'appuient sur des situations professionnelles.</li> <li>○ c'est toujours des mises en situation, de manière à ce que le jeune, le plus possible, fasse le lien, avec son métier.</li> </ul>	<p>par les actions de formation, soit en interne, soit en externe. Donc ça impacte la conception du plan de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ quand on a un jeune qui a un problème, d'absentéisme, de résultats, etc, la facilité pour trouver des réponses aux difficultés est multipliée par deux par trois si l'entreprise est à nos côtés</li> <li>○ si on leur propose un cadre accompagnant, euh, dans l'écoute, et qui leur apporte les réponses à leurs questions, autant qu'on peut, on a déjà beaucoup moins de soucis comportementaux et autres. Ca, c'est l'éducation au sens large.</li> <li>○ mettre ça en place sur une plateforme numérique, pour pouvoir les accompagner même à distance</li> <li>○ ... Donc dès qu'ils arrivent en formation, en première année, on identifie avec eux leurs champs de lacunes qui pourraient les mettre en difficulté, très rapidement.</li> <li>○ y'a deux semaines, pfuit, qui sont déstructurées, les jeunes sont même pas encore dans leurs classes, que on leur propose des stages, on leur propose des stages visant à récupérer sur un ou deux domaines</li> <li>○ on a tordu le coup au sacré saint conseil de classe Pour véritablement euh ... à partir de mesure d'acquisition dans les différents domaines, faire véritablement un bilan de formation, nous permettant ensuite, sur des semaines dites de remédiation, de proposer à des jeunes des moyens de récupérer certaines de</li> </ul>
--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'alternance c'est une richesse sans dimension pour l'acquisition des compétences.</li> <li>○ qu'avec eux, on travaille sur les différentes méthodes pédagogiques, sur les différentes méthodes d'animation, sur qu'est-ce que c'est que le déductif, l'inductif, la maïeutique, etc. Donc ça leur permet aussi de se professionnaliser.</li> <li>○ Et puis donc on a mis en place une formation modulaire à la professionnalisation, et à l'utilisation des TIC dans la pédagogie de l'alternance.</li> <li>○ l'établissement est assez exigeant. Par rapport à l'engagement des formateurs hors champ de la routine.</li> <li>○ Quand je reçois un candidat, en entretien de recrutement ... J'ose espérer que de la même manière, il ressent les choses. fin c'est un dialogue, un moment de recrutement, ce que j'a..., ce qui m'importe, euh ...Ouais c'est l'échange, et ce qui va se dégager</li> <li>○ On sent qu'on va fonctionner en accord</li> <li>○ falloir adhérer à ces valeurs et puis adhérer au projet d'établissement. Et c'est ce qui fait que de toutes façons tout formateur qui arrive ici, pendant un an, il sera en CDD, c'est-à dire en contrat limité sur l'année en</li> </ul>	<p>leurs difficultés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ formateurs référents, ou formateur principal, qui est chargé, sur les deux années de formation, du suivi individuel de chacun de ses jeunes. Qu'il va voir en entreprise, qu'il rencontre en bilans individuels à la suite des bilans de formation.</li> <li>○ Ca fait deux ... quatre ... je compte le nombre de semaines par an, euh ... cinq, six ou sept semaines par an qui sont structurées dans l'établissement ... Pour répondre à l'individualisation, c'est pas rien</li> <li>○ Ce qui demande aussi au formateur d'inventer des ressources différentes : Parce que si on fait de l'individualisation pis que les gens en programmes individualisés ils se retrouvent en groupes à un moment ou un autre, à propos de la même chose ... à peine !</li> <li>○ Ce qui va faire la différence, c'est la pédagogie, c'est ce qu'on va lui proposer, autour de la formation, en terme de valeurs, en terme de... de de...de cadre de formation, de structure de formation.</li> <li>○ on mène aussi un travail à l'heure actuelle d'évaluation, euh, un travail de projet, avec une évaluation diagnostique, sur tout le dispositif visites d'entreprise. Euh, livret d'apprentissage, euh, bilan de retour en entreprise. Exploitation au sein des cours des acquis professionnels.</li> <li>○ quand on met ses fesses en entreprise,</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>cours, oh ça c'est pas exceptionnel, mais pendant cette année, on le forme, euh, y'a un cycle de formation obligatoire, de ... en interne.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ C'est-à-dire que chaque formateur doit pouvoir participer à un moment ou un autre de la formation en apports, en acteur productif, qui serve aux autres.</li> <li>○ y'a différentes choses, on a mis en place ce qu'on appelle nous les bilans de retour d'entreprise.</li> <li>○ ça c'est au niveau du groupe. Au niveau du groupe, le groupe se retrouve, quand il rentre en entreprise, pour mettre en commun ce qui s'est passé.</li> <li>○ Alors c'est le formateur principal qui anime ces échanges, où il doit y avoir de la verbalisation de ce qui s'est passé, de ce qu'ils ont fait.</li> <li>○ si le formateur, qui accueille son groupe, qui accueille chacun des individus de ce groupe, après une ou deux semaines d'absence en entreprise dit « bon, ben allez, on en était arrêté au 1.2 nanana, chapitre » et vas-y qu'il commence son cours, Sans même se demander ce que pendant cette période les apprentis ont vécu, peut-être en rapport avec le champ qu'il enseigne, ben, là, on est loin des principes</li> <li>○ Je me dis j'ai pas envoyé deux</li> </ul>	<p>on perçoit de plus près, déjà son apprenti, et puis après le métier dans lequel il est, plongé, il faut également que le formateur qui visite son apprenti en entreprise, il rebondisse sur les outils de la pédagogie de l'alternance, pour accompagner le MA, à ce qu'il fasse des évaluations de son jeune, lui propose des projets, des bilans d'activité etc. Donc ces visites en entreprise ont vraiment plusieurs facettes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donc faut qu'il soit à l'aise sur le métier, faut qu'il soit à l'aise sur les outils, sur le suivi individuel du jeune. Faut qu'il soit à l'aise parce qu'il véhicule l'image de l'établissement. Et pas seulement à l'aise, mais il véhicule l'image de l'établissement.</li> <li>○ on fait de l'apprentissage donc l'outil, il est tout aussi obligatoire, sauf qu'en enseignement supérieur, faut qu'on invente vraiment autre chose. Qui apparaisse dans le projet professionnel du jeune comme étant vraiment un outil</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>formateurs pendant douze jours. Ca coûte à l'établissement en termes de déplacement, en termes d'heures etc, pour rien. Alors ça je vais vérifier.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ je pense qu'on sort pas indemne du PRFA, mais je pense hélas, que pour n'importe quel formateur, ça lui demande un travail de conception, après, et de réalisation, qui n'est pas toujours à la hauteur de nos espérances. Franchement. Je pense que ça fait des déclics, c'est déjà ça.</li> </ul>	
<p><b>MICRO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ça permet au jeune de se réapproprier ... le fait d'être détenteur de savoirs, d'être capable d'apprendre</li> <li>○ le projet n'est pas forcément le même pour les uns et les autres</li> <li>○ Voilà, ben individualiser, c'est proposer à cet individu qui le demande en plus, mais qui en a besoin aussi, euh, ben un parcours qui lui permette de s'y reconnaître, donc euh, là, donc, c'est au sein même de sa formation, organiser son emploi du temps, voir son calendrier, son alternance, de façon, c'est ce que j'ai fait pour certains groupes, là qui s'y trouvent et qu'ils viennent chercher au CFA ce dont ils ont besoin</li> <li>○ de façon à pouvoir répondre à chacun, selon ses besoins, et d'identifier ces besoins à travers des positionnements très précis, pour pouvoir permettre ... d'avoir donc des positionnements qui soient pas de l'ordre de l'enseignement général fin c'est un tout les apprentissages, et, donc c'est pour ça que l'approche compétences est un peu plus intéressante...</li> <li>○ aujourd'hui on est plutôt dans ça, répondre à une demande des individus</li> <li>○ qu'en fait qu'est dans une fragilité, dans le sens où c'est le patron qui dit « ben j'ai tel gars » et ... ou ... j'ai deux cas comme ça, « j'ai embauché quelqu'un mais je me rends compte qu'il est pas suffisamment compétent donc si je veux le garder »...</li> <li>○ moi je trouve que le terme de projet professionnel est important, et l'entreprise a des attentes, mais le jeune aussi, la famille aussi</li> <li>○ on essaie de répondre au mieux à ce besoin individuel, et qui s'intègre dans un collectif. Ca reste satisfaire un besoin individuel</li> <li>○ au début, c'était quand même des projets individuels au départ.</li> <li>○ ça c'est pour moi le principal facteur de réussite de la formation pour les jeunes.</li> <li>○ organiser les emplois du temps, après concertation</li> <li>○ utiliser le centre de documentation et d'aide aux ressources, le CRAF, comme un réel centre de ressources et d'aide à la formation</li> <li>○ Ou avec un objectif de travail en autonomie</li> <li>○ Voilà ça te fait toujours plaisir d'entendre qu'un jeune qui a vingt-deux ans, qui a un BTS, se sente considéré</li> <li>○ Et là on est vraiment dans une demande individuelle qui aurait été du coup, pas satisfaite, qui aurait pu entraîner effectivement un</li> </ul>		

arrêt de la formation, parce que le jeune, il dirait « ouais, ben, moi je demande des trucs et on m'écoute pas ».

- un système, qu'on a appelé nous, un « espace ouvert de formation » ou ils viennent à travers des thématiques, compléter leur formation technique.
- pour les apprentis, j'dirais les jeunes qui sont en formation initiale, le contrat il se fait à travers le contrat d'apprentissage, puisqu'il ya le référentiel métier donc là je dirais que c'est pas écrit, mais c'est à travers le contrat d'apprentissage
- L'idée c'est qu'ils aient pas l'impression de perdre leur temps
- je suis en train de faire en sorte de repositionner l'apprenant comme acteur de sa formation. C'est-à-dire qu'il est pas en train de se faire déverser du savoir, attendre et des fois même pas comprendre ce qui arrive, et vraiment qu'il soit acteur de sa formation.
- ils ont toujours subi... Et donc je ne veux pas que quand ils viennent ici, ils revivent la même chose. Et c'est à ce prix là qu'ils vont réussir.
- (une prise en compte de l'individu) ... dans son projet personnel
- On est aussi à disposition du jeune en fonction avec qui il a le plus d'affinités
- alors on se met autour de la table, on en parle, on essaie de regarder comment on va continuer les uns et les autres de travailler ensemble. Si y'a besoin, et ça m'arrive de temps en temps, je demande au jeune de s'engager par écrit, de manière à ce qu'il respecte sa propre signature, je veux dire ça aussi c'est le responsabiliser, et en le responsabiliser, pardon en le responsabilisant, il devient acteur de sa formation.
- à chaque fin de cycle de formation, on enquête nos étudiants
- On les enquête pour mesurer leur degré de satisfaction. Et ça va extrêmement loin, puisqu'ils se prononcent par rapport à la satisfaction, par rapport à chacun de leur cours.
- on a commencé à sortir de cours ces jeunes redoublants, solliciter des formateurs dans les différents domaines pour produire des ressources individualisées.. Le euh ... pallier suivant a été de mettre toutes ces ressources, alors qu'ils étaient en autonomie, accompagnés au centre de ressources, euh ... de numériser toutes ces ressources et mettre ça en place sur une plateforme numérique, pour pouvoir les accompagner même à distance, et lorsqu'il sont au CFA.
- on identifie avec eux leurs champs de lacunes
- ... mais les avoir aussi mis dans un climat de confiance.
- Donc en gros, un jeune il a entre huit et dix ateliers, à sa disposition, il s'inscrit. le bilan de formation qui réunit selon ces éléments de mesure, ses résultats, ce qu'il lui a exprimé, nous permet de conforter son, ses souhaits ou alors de négocier, de proposer. Ce qui signifie que à la suite de ces bilans de formation qui réunissent ce qu'il lui souhaite, ce que les formateurs préconisent, le jeune est rencontré, individuellement.
- Pourquoi les jeunes remplissent pas leur livret d'apprentissage, parce que ils ont pas la perception de ce à quoi c'est utile, personne aujourd'hui, se dit, le livret d'apprentissage, à part s'ils mettent un petit mot etc., le véritablement euh « à quoi, ça sert, ce truc-là ? ». Ca entretient le dialogue, ok, mais, c'est c'est, c'est tellement lourd par rapport à ce que ça apporte ! Y'a un décalage énorme entre la contrainte, pour les formateurs, pour le MA, pour l'apprenti ...

ANNEXE 4

Guide entretien Formateur

- 1- Te rappelles-tu de ton entretien d'embauche au CFA ? Peux-tu me dire si tu te souviens de la façon dont on a présenté le poste que tu occupes actuellement ?
- 2- Avec le recul, dirais-tu que cela correspond à ce que tu fais aujourd'hui ?
- 3- Quelles sont les pratiques dans ton CFA qui selon toi, relèvent de l'individualisation ?
- 4- Y-a-t-il des choses que tu aimerais mettre en place en tant que formatrice, et que tu ne peux pas ?
- 5- Quels sont, selon toi, les freins ?
- 6- Constates-tu un décalage entre ce que tu as intégré depuis ta formation, concernant l'individualisation, et tes pratiques, ou les pratiques qui ont cours au CFA au quotidien ?

ANNEXE 5

- 1 C1 : Donc, la première chose que je voudrais savoir, Aline, c'est est-ce que tu te rappelles de ton entretien  
2 d'embauche au CFA, et surtout la façon dont on t'a présenté ton poste et ce que tu aurais à faire en fait, en  
3 cours ?
- 4 A1 : Alors l'entretien était assez rapide, en fait je rentrais de vacances le dimanche soir, le lundi matin j'ai  
5 reçu un appel du CFA, qui avait gardé ma candidature de l'année d'avant, où j'avais envoyée une candidature  
6 spontanée, pour me demander si j'étais libre et si je pouvais passer dans l'après-midi pour un entretien.
- 7 C2 : On t'a dit pourquoi ? On t'a dit pour quel poste ?
- 8 A2 : Euh, formateur en mathématiques. Donc je suis arrivée en début d'après-midi, euh, je ne connaissais pas  
9 du tout le CFA, toutes les candidatures spontanées, que j'avais faites, c'était aux établissements alentours. Et  
10 donc j'ai attendu dans le... dans le hall, et y'avait des petites brochures sur le CFA, donc j'ai feuilleté, donc  
11 j'ai lu l'alternance, j'ai lu deux-trois choses, et j'ai rencontré M.\* une heure à peu près, après mon arrivée. Et  
12 puis euh, il m'a demandé ce que j'avais fait comme parcours, ce que j'avais comme diplôme et si je  
13 connaissais le mode de fonctionnement des CFA. Donc oui, puisque je l'avais lu, euh ...
- 14 C3 : Dans les brochures ?
- 15 A3 : Dans les brochures. Et puis il m'a dit qu'ils étaient à la recherche de quelqu'un pour enseigner les  
16 mathématiques, uniquement les mathématiques, donc au CFA, c'était un poste à temps plein. Donc y'avait  
17 M.\* aussi, avec lui, à l'époque, et puis M.\*, une fois qu'il a eu terminé ...il m'a pas plus expliqué...
- 18 C4 : Que ça ?
- 19 A4 : Que ça ce qu'était le poste de formateur, pour moi ça ressemblait à un poste de prof de maths, comme  
20 j'avais connu avant quoi.
- 21 C5 : Oui parce que t'avais déjà une expérience de profs de maths ?
- 22 A5 : Ben j'avais donné des cours, mais des cours, mais c'était euh ... des cours de maths, mais c'était des  
23 cours particuliers, c'était des groupes de cinq-six élèves, donc c'était ...
- 24 C6 : Dans un, c'était ...
- 25 A6 : C'était à \*.
- 26 C7 : Ha oui.
- 27 A7 : Et donc il m'a dit qu'ils me rappelleraient le lendemain matin, pour me donner, leur ...fin leur décision.  
28 M.\* m'a accompagné, il m'a fait faire le tour du CFA, avant, en me montrant les salles, en me montrant, fin,  
29 quelques collègues qui étaient là, et en me disant que j'aurai des CAP, des BEP, et puis euh, que je ... que  
30 j'aurai peut-être des BAC PRO, ou des BTS, au fur et à mesure de la progression. Donc je suis rentrée chez  
31 moi et j'ai attendu ...
- 32 C8 : Qu'on appelle ?
- 33 A8 : Qu'on appelle, le lendemain matin. Et à dix heures zéro zéro, le lendemain matin, j'avais un appel du  
34 CFA me disant que je commençais à 13h30, l'après-midi.
- 35 C9 : Han !!! (rires)
- 36 A9 : Donc, je suis arrivée au CFA, à 13h30, avec mon sac d'école, et puis, rien d'autre. Et puis, on m'a dit :  
37 « ben voilà, ton emploi du temps, tu as telle classe, telle classe, telle classe. Euh, tu vas pas commencer cet  
38 après-midi, on te laisse l'après-midi pour découvrir un petit peu le CFA puis voir les collègues de maths, et tu  
39 commenceras les cours demain matin ».
- 40 C10 : Mm. Et donc t'as vu les collègues de maths ?
- 41 A10 : Donc j'ai vu les collègues de maths, donc y'avait \* et puis y'avait un autre collègue, \*, je crois, et puis  
42 ils m'ont donné euh, ils m'ont donné un petit peu leur cours, la progression, et puis de quoi débiter.
- 43 C11 : Ouais.
- 44 A11 : Heureusement on était en début d'année, c'était en Août, donc voilà, et puis ben j'ai commencé le  
45 lendemain matin avec un premier groupe. Là où j'ai paniqué, c'est le lundi suivant, quand je me suis rendu  
46 compte que c'était pas les mêmes classes. Parce qu'en fait j'avais pas compris qu'ils venaient une semaine  
47 sur trois. Et que forcément toutes les semaines ça n'allait jamais être les mêmes.
- 48 C12 : D'accord.
- 49 A12 : Donc voilà.
- 50 C13 : Donc ça, c'est pas quelque chose qu'on t'avait dit par exemple ?
- 51 A13 : Non, voilà, je. Ben comme j'avais dit que je connaissais un petit peu l'alternance (rires), mais y'avait  
52 des choses que j'avais quand même pas bien calculé.
- 53 C14 : Donc ça a été un peu la surprise.

- 54 A14 : La grosse surprise, oui. En plus, y'avait des sigles. J'avais pas compris la différence entre les CAP, les  
55 BEP, j'avais des BAC, donc c'était pas la même alternance, c'était pas le même mode de fonctionnement,  
56 c'était pas le même niveau. Y'avait tous les cours à construire, fin tout à faire. Mais voilà, heureusement,  
57 j'avais déjà des cours, que mes collègues m'avaient photocopiés, donc déjà, au niveau du contenu, j'avais de  
58 quoi faire. Et après c'est vrai que c'était plus tout ce qui est à côté, quoi, les listes d'apprentis qui arrivaient,  
59 c'était jamais les mêmes noms, c'était jamais les mêmes apprentis, c'était jamais... ( un formateur entre et  
60 ressort de la salle). Donc ça c'était ben voilà, au niveau de ma première semaine, c'était un petit peu la  
61 découverte. Et puis j'en ai découvert au fur et à mesure. Et puis j'ai découvert mon poste donc au fur et à  
62 mesure, sur ce que je devais faire, donc. Alors c'est vrai que pour moi j'étais partie vraiment comme une prof  
63 de maths. Et je pense qu'au début, fin, de mon arrivée au CFA, j'ai enseigné comme une prof de maths, quoi.  
64 C15 : Mm, mm.
- 65 A15 : Bêtement, avec un cours, des exercices, des contrôles, et hop, on change de chapitre et voilà quoi.
- 66 C16 : Et, justement, on t'a accompagnée un peu, après, une fois que t'étais en place ou « voilà, tu gères tes  
67 groupes ».
- 68 A16 : Personne n'est jamais venu me voir, personne n'est jamais venu me demander si ça se passait bien,  
69 personne n'est jamais venu me conseiller sur telle ou telle façon de faire, et je l'ai fait vraiment comme moi  
70 je le ressentais et comme je l'avais vécu aussi, et comme mes collègues éventuellement, m'aiguillaient de  
71 temps en temps quand j'avais des questions, sur des points particuliers, mais ... voilà, voilà.
- 72 C17 : Et alors, justement, avec le recul, est-ce que tu dirais que la façon dont t'as, enfin dont on t'a présenté  
73 les choses initialement et ce que tu fais aujourd'hui, ça a beaucoup évolué, tu m'as laissé entendre que oui ?
- 74 A17 : Ca a beaucoup évolué, et en fait, pas beaucoup, c'est un peu contradictoire, j'en conviens, parce qu'en  
75 fait je fonctionne quasiment de la même façon, c'est-à-dire je continue à faire un cours, je continue après à  
76 faire des séances d'exercices, et une évaluation. J'veux dire ça, ça n'a pas changé. Maintenant ça va avoir  
77 évolué je veux dire au niveau de la partie exercices, je vais, euh, travailler un petit peu différemment. Y'a les  
78 apprentis que je vais laisser toujours tout seuls, parce que je sais qu'ils sont autonomes, bon j' passe les voir  
79 évidemment, parce qu'ils aiment bien qu'on aille vérifier ce qu'ils ont fait, mais je vais laisser beaucoup tout  
80 seuls. Y'a des apprentis je vais m'asseoir à côté d'eux, et j'vais travailler beaucoup plus avec eux. Voilà. Je  
81 divise pas ma salle en groupe de niveaux mais je connais ceux qui ont plus de difficulté, et je vais aller plus  
82 vers l'un ou vers l'autre. Des choses que je faisais pas avant, où je passais autant de temps avec chaque  
83 apprenti. J'vais différencier un petit peu suivant le niveau que j'estime.
- 84 C18 : Et pourquoi ?
- 85 A18 : Je pense que c'est pour qu'on essaie d'avancer à la même vitesse. On est pas non plus limités en  
86 heures, mais je sais que tel chapitre je dois le faire en tant d'heures etc. Si euh, si je vais voir. .. enfin en allant  
87 voir certains apprentis qui ont plus de difficultés, ils arrivent à avancer un petit peu plus vite, ce qui fait que  
88 ceux qui travaillent an autonomie qui en général ont fini le plus ... vite, s'ennuient pas, quoi.
- 89 C19 : D'accord. Le souci c'est d'essayer d'emmener un maximum des gens du groupe au même point au  
90 même endroit ?
- 91 A20 : Ouais voilà. Sans que ceux qui sont un peu à la traîne ne soient, fin, ne soient pas, enfin ceux qui sont  
92 en difficulté ne soient pas trop à la traîne, et ceux qui sont ... qui ont des facilités, ben ne soient pas là à rien  
93 faire, voilà. Donc il faut essayer de voilà, amener tout le monde en même temps.
- 94 C21 : Et ça c'est différent pour toi, de ce que tu pensais quand tu disais « j'ai commencé comme une  
95 enseignante, une prof de maths » ? Ca ça fait, c'est ce qui fait une des différences ?
- 96 A21 : Ouais, pour moi oui, parce qu'au début je donnais des feuilles d'exercices, et bon, je circulais, je  
97 regardais, et quand la fin de l'heure était finie, je considérais que la feuille était finie, hop, on en repassait une  
98 autre sans forcément appuyer sur ceux qui avaient des problèmes, et voilà quoi.
- 99 C22 : OK.
- 100 A22 : Ptêtre que, ouais, j'suis plus attentive à ceux qui sont en difficulté qu'avant.
- 101 C23 : D'accord. Et ça tient pas seulement au public que tu as ici, en fait ? C'est la façon dont tu conçois ton  
102 rôle ?
- 103 A23 : Ouais, je pense que ouais, si j'étais pas forcément ave des apprentis mais avec des sections de  
104 l'Education Nationale, j'pense que maintenant j'ferais comme ça aussi, voilà, c'est ... une façon de voir les  
105 choses.
- 106 C24 : Mm, d'accord, OK. Euh, alors, comme je sais que tu as travaillé aussi un peu sur l'individualisation, je  
107 me suis permis de ... glisser quelques questions. Euh, sur ton CFA, est-ce que tu peux me dire, ce que tu vois,  
108 comme ça, quelles sont les pratiques, qui, à ton avis, relèvent de l'individualisation, dans ce CFA en  
109 particulier.
- 110 A24 : Mm. Alors, déjà, euh, Y'a l'individualisation et la personnalisation, c'et deux choses qui sont un petit  
111 peu différentes, t'as déjà du travailler un petit peu dessus, euh... L'individualisation, c'est pas ce que je  
112 pouvais faire avant, c'est-à-dire, donner une feuille à tout le monde, et ils travaillent en individuel. Ca c'est

- 113 pas l'individualisation. L'individualisation, c'est aller voir telle personne et lui donner tel travail, aller voir  
 114 d'autres personnes et leur donner tel travail. Ca, on va plus le retrouver au niveau des petits groupes, c'est-à-  
 115 dire la classe passerelle, et j pense le CFAS aussi. Nous, dès qu'on a des classes de vingt-cinq, fin vingt-  
 116 vingt-cinq apprentis, ça commence à être un petit peu plus difficile. Alors, il m'arrive d'avoir des feuilles  
 117 d'avance. Ceux qui ont terminé, je leur donne des trucs en plus, avec des choses à découvrir. On pourrait  
 118 presque appeler ça de l'individualisation. Euh, par contre euh ... j crois que j'ai dit une bêtise d'ailleurs,  
 119 l'individualisation oui, j'pourrais la faire comme ça, la personnalisation, j'pourrais pas le faire. La  
 120 personnalisation, on pourra plus la faire au CFAS ou en classe passerelle.
- 121 C25 : Alors, qu'est-ce que tu mets sous personnalisation ?
- 122 A25 : Euh, alors j'sais pas si t'as déjà entendu le comparatif qu'on fait avec euh ... la mode ?
- 123 C26 : Non.
- 124 A26 : Donc, c'est ... c'est un bon comparatif, j'trouve, fin c'est comme ça que j'ai bien réussi à faire la  
 125 différence. Ce qu'on appelle, fin, ce qu'on fait comme travail dans l'Education Nationale, on va dire c'est du  
 126 taille unique.
- 127 C26 : Mm mm.
- 128 A26 : C'est-à-dire fin taille unique, tout le monde a la même chose, ça va ou ça va pas. Dès qu'on arrive à  
 129 l'individualisation, on va avoir le prêt-à-porter, avec des tailles, d'accord ?
- 130 C27 : Mm.
- 131 A27 : Donc, toi, tu vas aller dans cette taille là, alors que la personnalisation, on va être sur le sur-mesure.
- 132 C28 : D'accord. Ok.
- 133 A28 : Chaque personne, ça va être taillé pour lui.
- 134 C29 : Mm.
- 135 A29 : Alors que l'individualisation, on reste encore par groupe, de niveau, ou de capacité, ou de choses  
 136 comme ça.
- 137 C30 : Il faut encore rentrer dans des critères, précis, pour appartenir à tel ou tel ?
- 138 A30 : Voilà, pour l'individualisation. La personnalisation, on va vraiment être au cas particulier. Donc ça, on  
 139 peut pas le faire du tout en classe entière, et, euh ...
- 140 C31 : A cause du nombre ?
- 141 A31 : A cause du nombre ? J pense qu'à cause du nombre, tu peux pas, tu peux pas prévoir vingt cinq ou ...  
 142 fiches différentes, à appliquer suivant les personnes. Tu les connais pas suffisamment, en tous cas en début  
 143 d'année tu les connais pas suffisamment. Tu peux commencer à ... avec les tests qu'on fait en début d'année  
 144 on peut éventuellement commencer des groupes de niveaux et avoir deux-trois niveaux différents, quoi, dans  
 145 une même classe. On des choses très faciles, des choses, après, de base qu'on demande à l'examen, et des  
 146 choses en plus. Mais tu pourras pas faire de la personnalisation quand y'aura trop de monde.
- 147 C32 : Parce que les contraintes de temps et de nombre sont trop ... ok. Donc là, c'est des pratiques on va  
 148 dire, en classe, est-ce que tu vois d'autres pratiques, dans le CFA en général, pas forcément en classe, qui  
 149 seraient, qui relèveraient de l'individualisation ?
- 150 (Silence)
- 151 C'est peut-être, non, hein, c'est pas une question piège !
- 152 A 32 : Hors classe ? Tu veux dire au niveau des TP ou des choses, euh ?
- 153 C33 : Mm, non ... je veux dire plutôt en dehors de la façon dont on mène le cours, tu vois ?
- 154 A33 : (Tousse). Ben disons que maintenant on arrive à, enfin on essaie de faire des choses un peu plus  
 155 personnelles, notamment au niveau de la remise des bulletins.
- 156 C34 : Mm.
- 157 A34 : Ca c'est un exemple. Avant la conseillère pédagogique remettait les bulletins devant tout le monde, à  
 158 tout le monde, alors que maintenant c'est le formateur tuteur qui donne à chacun de ses tutorés, un par un,  
 159 avec des conseils, des points à revoir, des choses...
- 160 C35 : Donc lors d'un entretien ?
- 161 A35 : Lors d'un entretien d'une demi-heure, on passe apprenti par apprenti. Donc là, effectivement, on va  
 162 être plus dans la personnalisation.
- 163 C36 : D'accord.
- 164 A 36 : (silence) Peut-être au niveau des visites, parce qu'on a le même principe de tutorat. On a  
 165 éventuellement un tutorat avant visite, ce qui n'est pas toujours le cas, mais surtout un tutorat après visite, qui  
 166 permet de refaire un point avec l'apprenti, sur sa formation, est-ce qu'il est bien dans ce qu'il aime faire, est-  
 167 ce qu'il est bien au CFA, voilà. Donc ça permet de le connaître aussi un petit peu. Même si, ça on le voit  
 168 régulièrement quand on fait le RVE.
- 169 C37 : D'accord.
- 170 A37 : Au niveau du RVE, le lundi ou mardi matin, alors normalement on a pas tous les groupes, on a un ou  
 171 deux groupes, mais en tous cas avec ces apprentis-là, on peut le suivre de stage en stage, et puis on va

- 172 pouvoir les conseiller, lorsqu'ils ont des questions, ou, on leur apportera, on va leur apporter des réponses, ou  
 173 voir en tous cas vers quoi eux ils vont ou ce qu'ils veulent pour la suite, s'ils veulent arrêter, s'ils veulent  
 174 continuer ou ... Si ça se passe bien en entreprise, s'il faut déclencher des choses, euh, si les résultats vont  
 175 bien, donc voilà.
- 176 C38 : Donc le rôle du tuteur, pour toi, ce serait ?
- 177 A38 : Euh, le rôle du tuteur, ça va être, ben déjà un rôle d'écoute, parce qu'ils aiment bien le lundi matin, ben  
 178 dire ce qui s'est passé : « ben tiens avec mon patron, ça se passe pas bien », ou ceci, ou avec un autre  
 179 apprenti, donc ils ont besoin d'en parler. Ils en parlent entre eux évidemment, mais des fois avec nous aussi  
 180 on peut leur apporter éventuellement une aide ou un conseil, donc oui, un rôle de conseiller aussi, et puis,  
 181 donc de conseiller sur ce qui s'est passé mais un conseiller aussi sur le futur. J'ai mes apprentis qui me disent  
 182 « ben l'année prochaine, après le CAP, ben, j'aimerais bien faire un BEP », « ben le BEP n'existe plus, mais  
 183 tu as le BAC PRO, donc si tu réussis ton examen, tu pourras peut-être le faire qu'en deux ans, donc... ». Et  
 184 puis après je leur dis où est-ce qu'il faut aller chercher les informations, voilà.
- 185 C39 : Ouais ouais d'accord. Mm. OK ; Alors, une question suivante. Y-a-t-il des choses que tu aimerais  
 186 mettre en place en tant que formatrice, et que tu ne peux pas ? Alors, soit que t'as essayé, et que t'as pas  
 187 réussi, ou que tu aimerais faire, mais que ... c'est pas possible. Euh, est-ce qu'il ya des choses dont tu ...
- 188 A39 : Ben là, j'peux, je ne peux parler que de la modularisation, j'pense. C'est le point qui m'avait un petit  
 189 peu intéressé quand j'ai fait aussi ma formation. Ce qui m'intéressait, c'était justement d'essayer de travailler  
 190 de façon beaucoup plus individuelle.
- 191 C40 : D'accord.
- 192 A40 : Donc euh, personnelle on oublie, mais en tous cas plus individuelle, et puis la modularisation me  
 193 semblait être la façon d'y arriver. Donc j'avais travaillé sur ça, j'avais étudié le cas de la Classe Passerelle,  
 194 pour voir un petit peu, et puis, le cas aussi de C, qui travaillait aussi, en VSP, par modules. Euh, suite à la  
 195 formation, j'avais demandé à avoir deux heures, le lundi matin, pour préparer des choses, pour m'orienter un  
 196 peu, concevoir des modules, regarder un petit peu comment ça fonctionne, fin vraiment de plus près, parce  
 197 que ...
- 198 C41 : Mm d'accord.
- 199 A41 : Parce que le Master, c'était vraiment plus de la théorie, là on essayait un peu de rentrer vraiment plus  
 200 dans le sujet, et puis j'ai commencé à me lancer, dans le ... voilà... Et c'était vraiment gros gros chantier,  
 201 quoi. Tout seul, je vais pas dire que c'est infaisable, mais c'est un boulot monstrueux. Les deux heures du  
 202 lundi matin, ça me suffisait pas du tout. M.\* me demandait de faire un rapport après chaque lundi. Y'avait  
 203 des lundis, j'avais l'impression d'avoir passé deux heures sur Internet un document que je voulais mettre là,  
 204 et tu trouves pas, et tu passes deux heures, et t'as l'impression d'avoir écrit trois lignes.
- 205 C42 : Ouais ouais.
- 206 A42 : Ce qui fait que ... au fur et à mesure des semaines, ça n'avancé pas beaucoup, tout seul en plus, c'est  
 207 ... impossible, euh ... finalement au bout de quelques mois il m'a demandé d'arrêter les modules et de  
 208 chercher, de faire autre chose, c'était euh ... de travailler sur le test de positionnement. Donc j'ai travaillé un  
 209 petit peu sur le test de positionnement, donc j'avais travaillé avec \*, et puis \*, pour voir un petit peu ce qu'on  
 210 allait mettre comme questions. Puis on a commencé à faire quelque chose, puis la fin d'année est arrivée, et  
 211 puis le test n'était pas fini, et puis l'année d'après on a dit que c'était pas la peine que je recommence, donc  
 212 voilà. Donc (ton affirmé) la modularisation, s'est arrêtée là... Donc, voilà ! On est rentré dans une politique,  
 213 là, depuis deux ans, justement de mise en place de la modularisation, surtout cette année. On y travaille là,  
 214 avec les collègues, depuis quelques mois, et même à plusieurs, c'est très très long. Et là, on est sur, on a juste  
 215 fait des fiches, on a réussi à décomposer notre programme en modules, euh, on a tout bien déterminé et  
 216 maintenant, faut remplir. Et remplir, créer des fiches d'exercices nouvelles, créer des cours nouveaux, créer  
 217 des fiches de synthèse, c'est euh ... très très long. Très très long.
- 218 C43 : D'accord.
- 219 A43 : Et, d'ailleurs, c'est tellement long, que là on a un petit peu arrêté, parce qu'on nous a demandé,  
 220 bizarrement (ton ironique) de travailler sur le test de positionnement. Donc depuis deux semaines, ben pareil  
 221 les modules on a un petit peu mis de côté, et ...
- 222 C44 : Sachant que par contre c'est pour la rentrée ?
- 223 A44 : Sachant que c'est pour la rentrée normalement pour la rentrée prochaine. Donc d'ici deux mois, on doit  
 224 avoir tout terminé. Euh, ce qui me semble impossible, moi. Et c'est vrai que même à travailler à plusieurs, on  
 225 n'avance pas aussi vite qu'on pense le faire.
- 226 C45 : Alors justement, ma question suivante, c'était quels sont les freins à ... J'ai entendu, le temps ?
- 227 A45 : Oui, le temps, c'est énorme.
- 228 C46 : Ouais, et j'ai entendu aussi, t'as dit, que t'avais commencé seule et que la notion d'équipe c'était  
 229 important ?

- 230 A47 : Oui, oui oui. Donc déjà parce que tout seul on a son idée, et c'est pas suffisant, parce que sinon, on va  
 231 retomber dans la même chose. Forcément, je vais retrouver des fiches d'exercices qui me plaisent, ou des  
 232 choses, voilà, donc je vais retomber un petit peu dans ce que j'avais déjà, donc c'était pas le but, donc si on  
 233 change, on change. Travailler à plusieurs, c'est euh, ben avoir autant d'idées qu'il ya de personnes, c'est, de  
 234 diviser les fonctionnements, se mettre d'accord sur ce qu'on garde, ce qu'on garde pas, en tant qu'exercices,  
 235 changer vraiment. Ca c'est important, vraiment euh, le travail d'équipe, et puis euh, le temps, oui je pense que  
 236 c'est vraiment ...
- 237 C48 : Et puis euh, tu disais c'est le changement de direction aussi, en cours de route, enfin de direction qu'on  
 238 te donne aussi, en cours de route, quoi ?
- 239 A48 : Oui, les ch..., oui, parce que du coup on abandonne un peu les modules, alors, même si les deux sont  
 240 liés, hein, parce qu'on est bien d'accord que le test de positionnement va permettre de savoir quels sont les  
 241 modules qui vont être suivis par les apprentis, et une fois, si on a le modules de construits, savoir faire les  
 242 tests de positionnement. Bon les deux sont, s'imbriquent l'un l'autre, donc euh ... C'est vrai que c'est quand  
 243 même pas l'opposé, mais euh, pas évident de changer de ...
- 244 C49 : Et, la question que je me posais, c'est est-ce qu'on vous a expliqué à quoi ça servait la modularisation ?  
 245 Toi peut-être que tu avais déjà travaillé dessus, effectivement par le biais de ta formation, mais est-ce que, là,  
 246 si tu vois par rapport à l'ensemble de tes collègues formateurs, est-ce que tu as l'impression que les gens  
 247 savent pourquoi on modularise et quel est l'objectif qui était visé ?
- 248 A49 : Euh, je suis pas sure que tout le monde ait bien compris...
- 249 C50 : Et ça vous a été expliqué ?
- 250 A50 : Pas vraiment ... je cherche euh ... alors soit j'ai mal lu le projet d'établissement du CFA (rires) euh ...  
 251 mais euh ... non, on nous a dit de faire des modules, point barre. Alors, euh, moi je pense que c'est une bonne  
 252 solution.
- 253 C51 : Parce que t'as travaillé dessus ?
- 254 A51 : Voilà, j'ai travaillé dessus, j'ai eu une petite expérience, même si c'est pas tout à fait la même chose,  
 255 avec les modules qu'on met en place avec les deuxième années, quand ils reviennent, et c'est vrai qu'au  
 256 niveau ... au niveau du travail du formateur, ben c'est plus calme, c'est plus reposant, on est à plusieurs  
 257 collègues, donc chaque apprenti peut avoir l'info par un collègue ou une autre, qui explique d'une façon ou  
 258 d'une autre...
- 259 C52 : Mm.
- 260 A52 : Donc c'est pas mal.
- 261 C53 : Oui, ça semble intéressant.
- 262 A 53 : Mais tous les collègues n'ont pas bien compris, et d'ailleurs tous les collègues n'adhèrent pas, et euh  
 263 ... je sais pas s'ils n'adhèrent pas parce qu'ils n'ont pas compris, ou ?
- 264 C54 : Peut-être parce qu'ils connaissent pas ?
- 265 A54 : Ou parce qu'ils connaissent pas. Ils savent pas trop où on va aller, et ça leur fait peur forcément. Mais  
 266 euh ... alors est-ce qu'on nous l'a vraiment bien présenté ? Ben disons, j pense que dans l'enseignement  
 267 professionnel, j pense qu'on l'a bien présenté, c'est plus facile. Parce qu'on leur a fait comprendre que si y'a  
 268 des gens de l'extérieur qui venaient pour faire de la cuisine, faire de la coiffure, hé bien suivant ce qu'ils ont  
 269 comme vécu personnel, ils vont pouvoir aller dans tel module ou tel module, voilà. Professionnel. Dès qu'on  
 270 arrive dans l'enseignement général c'est déjà beaucoup plus compliqué, parce que, même si on a un très bon  
 271 passé de collègue d'y'a vingt ans, c'est pas pour ça qu'on sait toujours faire telle chose en maths ou telle chose  
 272 en français, et euh, c'est d'autant plus difficile de délimiter des choses, des parties de cours, euh, c'est  
 273 d'autant plus difficile de savoir ce qu'on va leur donner, à faire, et est-ce qu'on est dans un but examen, est-  
 274 ce qu'on est dans un but de compréhension de choses, euh ... Et c'est vrai que du coup je pense qu'en  
 275 matière générale, c'est plus difficile à comprendre.
- 276 C55 : Mm. Et pis c'est ce que ... en fait on retrouve aussi les freins que tu me disais tout à l'heure, le nombre  
 277 de personnes, parce que finalement, ça va se retrouver, donc euh ?
- 278 A55 : Ca va se retrouver, euh ... oui. De toutes façons on est toujours les, au niveau des collègues tu parles  
 279 hein ?
- 280 C56 : Oui.
- 281 A56 : Euh, oui, il faut travailler à plusieurs et le problème c'est que nous on est que quatre-cinq ... quatre,  
 282 cinq, tout dépend des fois ...
- 283 C57 : Mais avec des groupes plus importants ?
- 284 A57 : Et euh, on se retrouver avec des groupes peut-être plus importants ... Oui mais ça à mon avis, c'est  
 285 pas ... là c'est pas un frein, à mon avis. Parce que je pense pas qu'on va avoir trois quatre classe en même  
 286 temps, quand même.
- 287 C58 : D'accord.

- 288 A58 : Je pense pas. Je pense que les groupes seront plus nombreux, même si de toutes façons on nous  
 289 attribué des salles, qui contiennent un maximum de vingt-six places, donc de toutes façons, si on en reste là  
 290 ... même si on est deux formateurs, on aura pas plus de vingt-six apprentis, donc c'est pas forcément, là, un  
 291 frein.
- 292 C59 : Ouais, alors, ce que j'entends dans ce que tu me dis, c'est que concrètement on vous a pas trop trop  
 293 expliqué de quelle manière exactement ça allait se passer ?
- 294 A59 : Non, parce que je suis pas sûre qu'ils sachent encore vraiment eux-mêmes. Au départ, ce qu'on nous  
 295 avait dit, c'est que l'expérience allait être faite sur un secteur de CAP, c'était le secteur Mécanique. Et tout ce  
 296 qui était les autres secteurs, on restait en cours traditionnels, visiblement par une question d'emploi du temps,  
 297 je pense que ça va commencer à être un petit peu difficile si on procède comme ça ; ce serait valable donc  
 298 pour tous les CAP. C'est tout ce qu'on sait ... c'est tout ce qu'on sait. Alors, on sait que effectivement, on  
 299 peut avoir sur un même moment donné, en fonction des créneaux, des vendeurs, des mécaniciens, des  
 300 coiffeuses, etc. Mais euh, on sait pas plus que ça sur le fonctionnement ...
- 301 C60 : Ha, y'a les métiers mélangés, aussi.
- 302 A60 : Voilà. Comment on va être, nous les formateurs, est-ce qu'on va être toujours par binôme, est-ce qu'on  
 303 va être mélangés, voilà.
- 304 C61 : Mm, mm. Surprise à la rentrée ?
- 305 A61 : Voilà. (silence, rires).
- 306 C62 : Ce qui n'est pas forcément rassurant, j'imagine ?
- 307 A62 : Non, mais euh ... Ca m'effraie pas plus que ça, donc euh ...
- 308 C63 : Une des caractéristiques du travail du formateur en CFA, c'est l'adaptabilité (rires ?).
- 309 A63 : C'est l'adaptabilité ! Non, et puis de toutes façons, ça reste quand même des cours, faut dire, c'est pas,  
 310 on va pas ... on nous change pas le programme, j'vais pas, voilà, c'est juste le mode de fonctionnement qui  
 311 va changer, ouais ouais, c'est l'organisation. Ouais, après, on peut pas non plus se tromper, sur ce qu'on va  
 312 dire aux apprentis, sur ce qu'on va leur faire apprendre, c'est juste les moyens d'y arriver qui vont changer,  
 313 donc euh, c'est sûr va y avoir des couacs, c'est sûr qu'on va pas forcément être bien au point, donc euh, mais  
 314 peut-être que cette année, ce sera peut-être une année de transition, on aura parfois des modules, parfois des  
 315 cours, mais voilà ... J pense qu'on peut y arriver, j pense que c'est une bonne méthode, et si tout le monde  
 316 adhère bien dans ce sens-là, on peut faire quelque chose de pas mal.
- 317 C64 : Mais est-ce que ce sera le cas ? Et qu'est-ce qui pourra à ton avis, faire en sorte, ben, que tout le monde  
 318 adhère bien et que ...
- 319 A64 : Ben y'a les trois, y'a les trois côtés, déjà, euh, il faut qu'au niveau de la direction, déjà, ce soit au point.  
 320 Euh, il faut qu'on ait les salles qui vont bien, fin qui aillent bien. Il faut qu'on ait le matériel qui va bien, et  
 321 euh, fin ...
- 322 C65 : Tout le côté matériel.
- 323 A65 : Voilà, tout le côté matériel, euh, c'est un peu bête à dire, mais ça, déjà ça, il faut qu'on ait, faut que ça  
 324 marche bien. Euh, côté des formateurs, euh ... (une formatrice entre et ressort de la salle), niveau des  
 325 formateurs, pareil, il faut qu'on ait ... que tout le monde adhère bien au mouvement, il faut qu'on marche  
 326 dans le même sens, que ... voilà, quoi, fin ... Qu'on sache à la fois se relayer, et s'aider, construire les mêmes  
 327 modules, avoir les mêmes envies, voilà. Et puis évidemment, au niveau des apprentis ... Euh, ça va les  
 328 changer complètement, hein, ils ont toujours eu le même mode de fonctionnement au collège, pour certains,  
 329 ils ont déjà ... peut-être certains ont déjà fait un CAP dans une matière. Ils vont refaire un autre CAP, donc ils  
 330 ont déjà vu le fonctionnement du CFA, ça risque de aussi les bouleverser, donc voilà. Eux-mêmes, faut  
 331 qu'ils ... qu'ils arrivent vraiment à adhérer à ça, parce qu'il faut se rendre compte qu'il y aura plus de cours,  
 332 qu'il y aura pas un formateur qui leur fera le cours, et qu'ils vont vraiment travailler en autonomie.
- 333 C66 : Et tu sais, si ça, il est prévu que ça leur soit expliqué, ou si c'est un peu chaque formateur qui va ...
- 334 A66 : Ca je sais pas du tout. Je pense que c'est les apprentis ben qu'on a pas encore, qui vont arriver, et ...
- 335 C67 : Mais on vous a pas dit, « y'aura une réunion, on va expliquer aux jeunes que ça fonctionnera comme  
 336 ça. »
- 337 A67 : On nous a pas dit, on a pas plus d'infos.
- 338 C68 : Donc encore beaucoup d'incertitudes ?
- 339 A68 : Oui, on sait juste que voilà, faut que ce soit mis en place pour la rentrée, et ... puisqu'on est un CFA  
 340 pilote, et que ... voilà ...
- 341 C69 : Mm. Ok. Euh, ma dernière question, t'es contente (rires). C'est : est-ce que tu constates un décalage  
 342 entre ce que tu intégre de ta formation, ce que tu as compris et ce que tu penses, que dans l'idéal, il faudrait  
 343 faire, et ta pratique quotidienne, au CFA, où ... alors, je sais pas, ça peut aller dans les sentiments de  
 344 frustration ou au contraire, d'aller plus loin que ce que tu pensais... Est-ce qu'il ya vraiment des choses, toi,  
 345 que tu voudrais mettre un peu en lumière ?

- 346 A69 : Non, fin, je pense que c'est un réponse que tous les formateurs qui suivent des formations pourraient te  
 347 répondre, c'est que quand on va en formation, on s'extirpe un petit peu du Centre, on voit d'autres personnes,  
 348 on voit d'autres gens, on voit d'autres manières de travailler, et euh ... à chaque fois, on s'éloigne un petit  
 349 peu et on a envie de révolutionner tout, de refaire plein de choses, de refaire tous ses cours, des façons, des  
 350 méthodes. Et euh, dès qu'on remet un pied dans le CFA, euh ... on a l'impression de revenir un peu à la  
 351 réalité, en se disant : « ce sera jamais possible, c'est pas possible, on va jamais y arriver », on repart en  
 352 formation, on se dit « si, si, c'est bon, on va y arriver » et une fois qu'on a les deux pieds, bien revenus  
 353 dedans, hé bien, au début, oui, on essaye, de mettre des choses en place, peut-être sur les modules, peut-être  
 354 sur d'autres choses pour les collègues, pour les carnets de liaison, pour les visites en entreprise, des choses  
 355 comme ça, et puis je crois qu'au bout d'un moment, ben de nouveau, ça repart, et, on revient dans notre train-  
 356 train.
- 357 C70 : La routine ?
- 358 A70 : Et la routine. Et que voilà, on a plus du temps, pour essayer de chercher d'autres façons de faire, on a  
 359 plus le temps, on a plus l'envie, plus la motivation, oui ... et puis... alors, j'dis pas qu'on est forcément  
 360 barrés par la direction, hein, c'est pas forcément ... Alors, parfois ça arrive, hein, y'a des collègues, qui  
 361 veulent essayer de mettre des choses en place, et malgré un travail assez fourni, approfondi, on leur dit « ben  
 362 finalement non ». Ce qui fait que du coup on a plus forcément envie de faire quelque chose, mais c'est pas  
 363 toujours le cas, hein, des fois, ça vient du formateur, à un moment donné, t'as un autre centre d'intérêt, t'es  
 364 plus dans la formation, t'es plus dans ce que t'as fait...
- 365 C71 : Oui, pis t'as tout le quotidien à gérer je suppose ?
- 366 A71 : Oui voilà, t'as plein de choses comme ça, donc c'est vrai qu'en revenant de la formation, ben, j'veis  
 367 travaillé sur la modularisation, donc oui, la modularisation, les modules, machin, donc c'était bien, et au fur  
 368 et à mesure des mois, des années, ben, on oublie. Alors, même si on y revient. Là, ça tombe assez bien, là,  
 369 c'est un peu ... ça retombe un peu sur le même sujet. Mais j'ai pas la même impression que ce soit avec le  
 370 même entrain !
- 371 C72 : D'accord.
- 372 A 72 : Là, je le fais parce qu'on me demande de le faire, et je suis plus dans ce que moi j'ai envi, et, voilà ...  
 373 Donc c'est un peu bête, parce que finalement c'est la même chose ! Mais voilà, on me demande de le faire,  
 374 alors, je vais le faire...
- 375 C73 : Mm, je comprends bien.
- 376 A73 : Voilà !
- 377 C74 : Très bien , tu veux ajouter quelque chose ?
- 378 A74 : Euh, qu'est-ce que je pourrais ajouter, là ? Là, non, maintenant, si j'ai des choses qui me reviennent, je  
 379 te redirai éventuellement !
- 380 C75 : Alors, je vais couper là !

<p>MACRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Y'a l'individualisation et la personnalisation, c'est deux choses qui sont un petit peu différentes, t'as déjà du travailler un petit peu dessus, euh... L'individualisation, c'est pas ce que je pouvais faire avant, c'est-à-dire, donner une feuille à tout le monde, et ils travaillent en individuel. Ca c'est pas l'individualisation. L'individualisation, c'est aller voir telle personne et lui donner tel travail, aller voir d'autres personnes et leur donner tel travail</li> <li>○ alors que la personnalisation, on va être sur le sur-mesure. Alors que l'individualisation, on reste encore par groupe, de niveau, ou de capacité, ou de choses comme ça. La personnalisation, on va vraiment être au cas particulier. Donc ça, on peut pas le faire du tout en classe entière</li> <li>○ Donc depuis deux semaines, ben pareil les modules on a un petit peu mis de côté, et ... Sachant que c'est pour la rentrée normalement pour la rentrée prochaine. Donc d'ici deux mois, on doit avoir tout terminé. Euh, ce qui me semble impossible, moi</li> <li>○ ( est-ce que tu as l'impression que les gens savent pourquoi on modularise et quel est l'objectif qui était visé ?) Euh, je suis pas sure que tout le monde ait bien compris... alors soit j'ai mal lu le projet d'établissement du CFA (rires) euh ... mais euh ...non, on nous a dit de faire des modules, point barre. Alors, euh, moi je pense que c'est une bonne solution.</li> <li>○ Mais tous les collègues n'ont pas bien compris, et d'ailleurs tous les collègues n'adhèrent pas, et euh ... je sais pas s'ils n'adhèrent pas parce qu'ils n'ont pas compris, ou ? Ou parce qu'ils connaissent pas. Ils savent pas trop où on va aller, et ça leur fait peur forcément. Mais euh ... alors est-ce qu'on nous l'a vraiment bien présenté ? Ben disons, j pense que dans l'enseignement professionnel, j pense qu'on l'a bien présenté, c'est plus facile.. Dès qu'on arrive dans l'enseignement général c'est déjà beaucoup plus compliqué</li> <li>○ Oui, on sait juste que voilà, faut que ce soit mis en place pour la rentrée, et ... puisqu'on est un CFA pilote, et que ... voilà ...</li> </ul>		
<p>MESO</p>	<p><u>Niveau Institutionnel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ( le responsable pédagogique) il m'a demandé ce que j'avais fait comme parcours, ce que j'avais fait comme diplôme et si je connaissais le mode de fonctionnement des CFA puis il m'a dit qu'ils étaient à la recherche de quelqu'un pour enseigner les mathématiques, uniquement les mathématiques,</li> </ul>	<p><u>Niveau didactique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donc j'ai vu les collègues de maths, donc y'avait * et puis y'avait un autre collègue, *, je crois, et puis ils m'ont donné euh, ils m'ont donné un petit peu leur cours, la progression, et puis de quoi débiter</li> <li>○ Là où j'ai paniqué, c'est le lundi suivant, quand je me suis rendu compte que c'était pas les mêmes</li> </ul>	<p><u>Niveau pédagogique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Et puis j'ai découvert mon poste donc au fur et à mesure, sur ce que je devais faire, donc. Alors c'est vrai que pour moi j'étais partie vraiment comme une prof de maths. Et je pense qu'au début, fin, de mon arrivée au CFA, j'ai enseigné comme une prof de maths, quoi.</li> <li>○ Bêtement, avec un cours, des exercices, des contrôles, et hop, on change de</li> </ul>

	<p>donc au CFA, c'était un poste à temps plein...il m'a pas plus expliqué... Que ça ce qu'était le poste de formateur, pour moi ça ressemblait à un poste de prof de maths, comme j'avais connu avant quoi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ le lendemain matin, j'avais un appel du CFA me disant que je commençais à 13h30, l'après-midi.</li> <li>○ Personne n'est jamais venu me voir, personne n'est jamais venu me demander si ça se passait bien, personne n'est jamais venu me conseiller sur telle ou telle façon de faire, et je l'ai fait vraiment comme moi je le ressentais et comme je l'avais vécu aussi, et comme mes collègues éventuellement, m'aiguillaient de temps en temps quand j'avais des questions, sur des points particuliers, mais ... voilà, voilà.</li> <li>○ Puis on a commencé à faire quelque chose, puis la fin d'année est arrivée, et puis le test n'était pas fini, et puis l'année d'après on a dit que c'était pas la peine que je recommence, donc voilà.</li> <li>○ (les freins) le temps, c'est énorme</li> <li>○ (on vous a pas trop trop expliqué de quelle manière</li> </ul>	<p>classes. Parce qu'en fait j'avais pas compris qu'ils venaient une semaine sur trois. Et que forcément toutes les semaines ça n'allait jamais être les mêmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ j'avais dit que je connaissais un petit peu l'alternance (rires), mais y'avait des choses que j'avais quand même pas bien calculé.</li> <li>○ heureusement, j'avais déjà des cours, que mes collègues m'avaient photocopiés, donc déjà, au niveau du contenu, j'avais de quoi faire.</li> <li>○ les listes d'apprentis qui arrivaient, c'était jamais les mêmes noms, c'était jamais les mêmes apprentis, c'était jamais...</li> <li>○ Y'a des apprentis je vais m'asseoir à côté d'eux, et j'vais travailler beaucoup plus avec eux.</li> <li>○ Et c'était vraiment gros gros chantier, quoi. Tout seul, je vais pas dire que c'est infaisable, mais c'est un boulot monstrueux.</li> <li>○ Les deux heures du lundi matin, ça me suffisait pas du tout. M.* me demandait de faire un rapport après chaque lundi. Y'avait des lundis, j'avais l'impression d'avoir passé deux heures sur Internet un document que je voulais mettre là, et tu trouves pas, et tu passes deux heures, et t'as l'impression d'avoir écrit trois lignes.</li> <li>○ au fur et à mesure des semaines,</li> </ul>	<p>chapitre et voilà quoi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ en fait je fonctionne quasiment de la même façon, c'est-à-dire je continue à faire un cours, je continue après à faire des séances d'exercices, et une évaluation. J'veux dire ça, ça n'a pas changé. Maintenant ça va avoir évolué je veux dire au niveau de la partie exercices, je vais, euh, travailler un petit peu différemment.</li> <li>○ Je divise pas ma salle en groupe de niveaux mais je connais ceux qui ont plus de difficulté, et je vais aller plus vers l'un ou vers l'autre. Des choses que je faisais pas avant, où je passais autant de temps avec chaque apprenti. J'vais différencier un petit peu suivant le niveau que j'estime.</li> <li>○ pour qu'on essaie d'avancer à la même vitesse</li> <li>○ au début je donnais des feuilles d'exercices, et bon, je circulais, je regardais, et quand la fin de l'heure était finie, je considérais que la feuille était finie, hop, on en repassait une autre sans forcément appuyer sur ceux qui avaient des problèmes, et voilà quoi.</li> <li>○ à cause du nombre, tu peux pas, tu peux pas prévoir vingt cinq ou ... fiches différentes, à appliquer suivant les personnes. Tu les connais pas suffisamment, en tous cas en début d'année tu les connais pas suffisamment.</li> <li>○ Tu peux commencer à ... avec les tests qu'on fait en début d'année on peut éventuellement commencer des groupes</li> </ul>
--	---	--	---

	<p>exactement ça allait se passer ?) Non, parce que je suis pas sûre qu'ils sachent encore vraiment eux-mêmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ C'est tout ce qu'on sait ... c'est tout ce qu'on sait.</li> <li>○ (Une des caractéristiques du travail du formateur en CFA) C'est l'adaptabilité.</li> <li>○ Ben y'a les trois, y'a les trois côtés, déjà, euh, il faut qu'au niveau de la direction, déjà, ce soit au point. Euh, il faut qu'on ait les salles qui vont bien, fin qui aillent bien. Il faut qu'on ait le matériel qui va bien, et euh, fin ...</li> <li>○ on a plus du temps, pour essayer de chercher d'autres façons de faire, on a plus le temps, on a plus l'envie, plus la motivation</li> <li>○ j'dis pas qu'on est forcément barrés par la direction, hein, c'est pas forcément ... Alors, parfois ça arrive, hein, y'a des collègues, qui veulent essayer de mettre des choses en place, et malgré un travail assez fourni, approfondi, on leur dit « ben finalement non ». Ce qui fait que du coup on a plus forcément envie de faire quelque chose, mais c'est pas toujours le cas, hein, des fois, ça vient du</li> </ul>	<p>ça n'avancait pas beaucoup, tout seul en plus, c'est ... impossible, euh</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ déjà parce que tout seul on a son idée, et c'est pas suffisant, parce que sinon, on va retomber dans la même chose. Travailler à plusieurs, c'est euh, ben avoir autant d'idées qu'il ya de personnes, c'est, de diviser les fonctionnements, se mettre d'accord sur ce qu'on garde, ce qu'on garde pas, en tant qu'exercices, changer vraiment. Ca c'est important, vraiment euh, le travail d'équipe</li> <li>○ il faut travailler à plusieurs et le problème c'est que nous on est que quatre-cinq ... quatre, cinq, tout dépend des fois ...</li> <li>○ niveau des formateurs, pareil, il faut qu'on ait ... que tout le monde adhère bien au mouvement, il faut qu'on marche dans le même sens, que ... voilà, quoi, fin ... Qu'on sache à la fois se relayer, et s'aider, construire les mêmes modules, avoir les mêmes envies, voilà.</li> <li>○ quand on va en formation, on s'extirpe un petit peu du Centre, on voit d'autres personnes, on voit d'autres manières de travailler, et euh ... à chaque fois, on s'éloigne un petit peu et on a envie de révolutionner tout, de refaire plein</li> </ul>	<p>de niveaux et avoir deux-trois niveaux différents, quoi, dans une même classe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mais tu pourras pas faire de la personnalisation quand y'aura trop de monde.</li> <li>○ Hors classe ? Tu veux dire au niveau des TP ou des choses, euh ?</li> <li>○ Ben disons que maintenant on arrive à, enfin on essaie de faire des choses un peu plus personnelles, notamment au niveau de la remise des bulletins.</li> <li>○ Avant la conseillère pédagogique remettait les bulletins devant tout le monde, à tout le monde, alors que maintenant c'est le formateur tuteur qui donne à chacun de ses tutorés, un par un, avec des conseils, des points à revoir, des choses...</li> <li>○ Peut-être au niveau des visites, parce qu'on a le même principe de tutorat. On a éventuellement un tutorat avant visite, ce qui n'est pas toujours le cas, mais surtout un tutorat après visite, qui permet de refaire un point avec l'apprenti, sur sa formation, est-ce qu'il est bien dans ce qu'il aime faire, est-ce qu'il est bien au CFA, voilà. Donc ça permet de le connaître aussi un petit peu. Même si, ça on le voit régulièrement quand on fait le RVE.</li> <li>○ alors normalement on a pas tous les groupes, on a un ou deux groupes, mais en tous cas avec ces apprentis-là, on peut le suivre de stage en stage, et puis on va pouvoir les conseiller, lorsqu'ils ont des questions, ou, on leur apportera, on va leur apporter des réponses, ou</li> </ul>
--	---	---	--

	<p>formateur, à un moment donné, t'as un autre centre d'intérêt, t'es plus dans la formation, t'es plus dans ce que t'as fait...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Là, je le fais parce qu'on me demande de le faire, et je suis plus dans ce que moi j'ai envie, et, voilà ... Donc c'est un peu bête, parce que finalement c'est la même chose ! Mais voilà, on me demande de le faire, alors, je vais le faire...</li> </ul>	<p>de choses, de refaire tous ses cours, des façons, des méthodes. Et euh, dès qu'on remet un pied dans le CFA, euh ... on a l'impression de revenir un peu à la réalité, en se disant : « ce sera jamais possible, c'est pas possible, on va jamais y arriver », on repart en formation, on se dit « si, si, c'est bon, on va y arriver » et une fois qu'on a les deux pieds, bien revenus dedans, hé bien, au début, oui, on essaye, de mettre des choses en place, peut-être sur les modules, peut-être sur d'autres choses pour les collègues, pour les carnets de liaison, pour les visites en entreprise, des choses comme ça, et puis je crois qu'au bout d'un moment, ben de nouveau, ça repart, et, on revient dans notre train-train.</p>	<p>voir en tous cas vers quoi eux ils vont ou ce qu'ils veulent pour la suite, s'ils veulent arrêter, s'ils veulent continuer ou .... Ils en parlent entre eux évidemment, mais des fois avec nous aussi on peut leur apporter éventuellement une aide ou un conseil, donc oui, un rôle de conseiller aussi, et puis, donc de conseiller sur ce qui s'est passé mais un conseiller aussi sur le futur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la modularisation : C'est le point qui m'avait un petit peu intéressé quand j'ai fait aussi ma formation. Ce qui m'intéressait, c'était justement d'essayer de travailler de façon beaucoup plus individuelle.</li> <li>○ personnelle on oublie, mais en tous cas plus individuelle, et puis la modularisation me semblait être la façon d'y arriver</li> <li>○ je pense pas qu'on va avoir trois quatre classes en même temps, quand même.</li> <li>○ Non, et puis de toutes façons, ça reste quand même des cours, faut dire, c'est pas, on va pas ... on nous change pas le programme, j'vais pas, voilà, c'est juste le mode de fonctionnement qui va changer, ouais ouais, c'est l'organisation. Ouais, après, on peut pas non plus se tromper, sur ce qu'on va dire aux apprentis, sur ce qu'on va leur faire apprendre, c'est juste les moyens d'y arriver qui vont changer</li> </ul>
MICRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Y'a les apprentis que je vais laisser toujours tout seuls, parce que je sais qu'ils sont autonomes</li> <li>○ ceux qui travaillent en autonomie qui en général ont fini le plus ... vite, s'ennuient pas, quoi.</li> </ul>		

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>○ Sans que ceux qui sont un peu à la traîne ne soient, fin, ne soient pas, enfin ceux qui sont en difficulté ne soient pas trop à la traîne, et ceux qui sont ... qui ont des facilités, ben ne soient pas là à rien faire, voilà. Donc il faut essayer de voilà, amener tout le monde en même temps.</li><li>○ au niveau des apprentis ... Euh, ça va les changer complètement, hein. Eux-mêmes, faut qu'ils ... qu'ils arrivent vraiment à adhérer à ça, parce qu'il faut se rendre compte qu'il y aura plus de cours, qu'il y aura pas un formateur qui leur fera le cours, et qu'ils vont vraiment travailler en autonomie.</li></ul> |
|--|---|

ANNEXE 7Questionnaire

*Destiné aux apprentis de 2ème année ou ayant déjà passé un an en apprentissage.*

*Niveau de diplôme préparé (entourer):*

CAP      Bac Pro      Brevet Professionnel      BTS

Vous avez une première expérience de l'apprentissage, c'est pourquoi j'aimerais connaître votre avis sur différents points, de façon anonyme:

1- Pensez-vous que le CFA, à votre arrivée, a tenu compte de votre situation particulière (ex: épreuves déjà validées, difficultés dans certaines matières, résultats aux tests de positionnement) ?

Oui   Non

2- Avez-vous rencontré des difficultés lors de votre première année en apprentissage?

Oui   Non

3- a) **Si vous avez répondu oui à la deuxième question**, diriez-vous que ces difficultés étaient plutôt liées à (entourez, plusieurs réponses possibles) :

**Des difficultés personnelles**

**Des difficultés en entreprise**

**Des difficultés avec l'alternance ( le fait d'être à la fois en entreprise et au CFA)**

**Des difficultés au CFA**

**Des problèmes de compréhension**

**Des problèmes d'organisation**

b) Pouvez-vous préciser un peu la nature de ces difficultés:

.....

.....

c) Diriez-vous que vous avez eu besoin d'être aidé dans ces difficultés ?

Oui          Non

d) Avez-vous trouvé l'aide dont vous aviez besoin ?

Oui          Non

e) Si oui, où avez-vous trouvez de l'aide ?

**Au CFA**

**A l'extérieur du CFA**

3- Entourez la réponse qui vous convient le mieux :

Selon-vous le CFA :

▶ doit pouvoir vous aider quelles que soient vos difficultés

▶ ne doit pas vous aider car ce n'est pas son rôle

4- Pensez-vous que le CFA accorde de l'importance à ce que vous êtes personnellement ?

Oui      Non

5- Pensez-vous que le CFA accorde de l'importance à ce que vous faites en entreprise ?

Oui      Non

6- Pensez-vous que votre entreprise accorde de l'importance à ce que vous faites au CFA ?

Oui      Non

ANNEXE 8Questionnaires dépouillés

	<i>CFA 1</i>	<i>CFA 2</i>	<i>CFA 3</i>
CAP	9 +10		
	11		
BAC PRO	13		
BTS	35		

Vous avez une première expérience de l'apprentissage, c'est pourquoi j'aimerais connaître votre avis sur différents points, de façon anonyme:

1- Pensez-vous que le CFA, à votre arrivée, a tenu compte de votre situation particulière (ex: épreuves déjà validées, difficultés dans certaines matières, résultats aux tests de positionnement) ?

7+7	Oui	2+3	Non	
11				
5		7		1 sans réponse
26		9		

2- Avez vous rencontré des difficultés lors de votre première année en apprentissage?

3+2	Oui	6+8	Non
		11	
4		13	
11		24	

3- a) **Si vous avez répondu oui à la deuxième question**, diriez-vous que ces difficultés étaient plutôt liées à (entourez, plusieurs réponses possibles) :

**2+2+2+1+1+1 Des difficultés personnelles**

**1+1+2+1+1+1 Des difficultés en entreprise**

**1+2+1 Des difficultés avec l'alternance (le fait d'être à la fois en entreprise et au CFA)**

**3+1 Des difficultés au CFA**

**1+1+1+1+1+1+1 Des problèmes de compréhension**

**1+2+1+1+1 Des problèmes d'organisation**

b) Pouvez-vous préciser un peu la nature de ces difficultés:

Mathématiques, problèmes personnels, pas assez autonome, fatigue, transports, difficulté à s'organiser, rythme, tâches données en entreprise, « d'ordre scolaire », difficultés de compréhension

c) Diriez-vous que vous avez eu besoin d'être aidé dans ces difficultés ?

**2+2+1+8 Oui**

**1+3+3 Non**

d) Avez-vous trouvé l'aide dont vous aviez besoin ?

**2+5 Oui**

**1+2+4+6 Non**

e) Si oui, où avez-vous trouvé de l'aide ?

**1+1 Au CFA**

**2+2 A l'extérieur du CFA**

**+3 les deux**

3- Entourez la réponse qui vous convient le mieux :

Selon-vous le CFA :

**7+9+12+33+ 10** ► doit pouvoir vous aider quelles que soient vos difficultés

**0+1** ► ne doit pas vous aider car ce n'est pas son rôle

**2+1 sans réponses**

**1 sans réponse**

**1 sans réponse**

**1 sans réponse + 1 « entre les deux »**

4- Pensez-vous que le CFA accorde de l'importance à ce que vous êtes personnellement ?

<b>5+2</b> Oui	<b>7</b> Non	<b>1</b> coché entre les 2
10	1	
9	3	1 sans réponse
21	14	

5- Pensez-vous que le CFA accorde de l'importance à ce que vous faites en entreprise ?

<b>8+7</b> Oui	<b>1+3</b> Non	
10	1	
10	1	1 « au milieu »
27	8	

6- Pensez-vous que votre entreprise accorde de l'importance à ce que vous faites au CFA ?

<b>6+7</b> Oui	<b>3+3</b> Non
10	1
8	5
12	21

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**Blanchet Alain, Gotman Anne**, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Collection sociologie 128, Armand Colin.

**Bézille Hélène, Courtois Bernadette**, 2006, *Penser la relation expérience-formation*, Chronique Sociale.

**Bourgeois Etienne, Chapelle Gaëtane**, 2006, *Apprendre et faire apprendre*, PUF.

**Bourgeon Gil**, 1979, *Socio-pédagogie de l'alternance*, Maurecourt, Mésonance.

**Courtebras Bernard**, 2008, *La structure des hiérarchies scolaires: Histoire de l'organisation de l'enseignement professionnel et technique*, Publibook, Collection sciences humaines et sociales.

**Clénet Jean**, 2002, *L'ingénierie des formations en alternance « Pour comprendre c'est-à-dire pour faire »*, Collection Ingenium, l'Harmattan.

**Carré Philippe, Caspar Pierre**, 2004, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Editions Dunod.

**Delobbe N, Vandenberghe C**, *Le travail humain*, PUF, 2000.

**Elias Norbert**, 1987, *La société des individus*, Editions Fayard Collection Agora.

**Geay André**, 1998, *L'école de l'alternance*, Editions L'Harmattan.

**Gimonet Jean-Claude**, 2008, *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales et Rurales*, Editions L'Harmattan.

**Kolb, D.A.**,1984, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ, Prentice-Hall.

**Lasserre René, Lattard Alain**, 1993, *La formation professionnelle en Allemagne: spécificités et dynamique d'un système*, Edition CIRAC.

**Lerbet Georges**, 1995, *Bio-Cognition, Formation et alternance*, l'Harmattan.

**Littré Emile**,1863, *Dictionnaire de la langue française*.

**Moreau Gilles**, 2003, *Le Monde Apprenti*, La Dispute.

**Mucchielli Roger**, 1973, *La dynamique des groupes*, Editions ESF.

**Nuttin Jacques**, 1980, *Théorie de la motivation humaine*, PUF.

**Patris André**, 1977, *L'apprentissage, une forme d'éducation*, Editions Berger-Levrault.

**Perrenoud Philippe**, 2005, *La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec*,ESF.

**Piaget Jean**, 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

**Poitou Jean-Pierre**, 1974, *La dissonance cognitive*, Paris, Armand-Colin, Collection U

**Prévost Hervé**, 1994, *L'individualisation de la formation: autonomie et/ou socialisation*, Chronique sociale.

**Ricoeur Paul**, 2004, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.

**Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc**, 2006, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Dunod.

**Rousseau Jean-Jacques**, *Emile ou de l'éducation*, GF Flammarion.

**Troger Vincent**, *Histoire de l'enseignement technique*, Editions L'harmattan, Collection Histoire et mémoire de formation, 2001.

**Van Maanen J.**, in : *Socialization to work. In R. Dubin (Ed.), Handbook of work, organization and society* (pp. 67-130). Chicago, CA : Rand McNally, 1976.

**Vialle Franck**, 2005, *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*, Editions L'Harmattan.

### Articles

#### **Actualité de la formation Permanente.**

Article de **POSSOZ Didier**, 1991, « *Des expressions polysémiques : « individualisation », « personnalisation » de la formation, Essai de décryptage* », AFP n° 114

Article de **Diebold Stéphane** , 2007, « *Vagabondages autour de l'individualisation et du rôle de responsable de formation* », AFP n° 213.

Article de **Trollat Anne-Françoise**, 2007, « *La formation individualisée. Une « conférence du consensus » : comment ? Pourquoi ? Pour quoi faire ?* », AFP n°215.

#### **Formation-emploi**, revue du CEREQ.

Article de **Howard Gospel**, 1998, « *Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne* », n°64,p 25-41.

### **Formation et prospective.**

Article de **Leclerc Gilbert, Nadeau Jean-Real, Sauvé Louise**, 1987 « L'individualisation de l'enseignement à l'université, ses effets d'autonomisation et de socialisation sur les apprenants », n°6.

### **Revue du MAUSS**

Article de **Honneth Axel**, 2004, *La théorie de la reconnaissance : une esquisse*, n°23.

### **Education Permanente,**

Article de **Denoyel Noel**, 2005, « L'alternance structurée comme un dialogue, Pour une alternance dialogique », P.81-86., in *L'alternance, une alternative éducative ?*, n°163.

Article de **Develay Michel**, 2007, « Le statut des savoirs dans la pédagogie de l'alternance », p.91, in *L'alternance, pour des apprentissages situés*, n°172.

Article de **Petit Lucie**, 2007, « Fonction structurante de la discontinuité de l'alternance », p.91, in *L'alternance, pour des apprentissages situés*, n°172.^

Article de **Gaston Pineau**, 1985, « *l'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation* », p 25-39 in *L'auto-formation*, n° 78-79

Article de **Wittorski Richard**, 1998, « De la fabrication des compétences », in *La compétence au travail* °135.

Article de **Zouani-Denoux Souâd**, 2007, « Formation et construction de soi : de l'alternance à l'altérance », *Education Permanente* n° 172, p.73

### **Les cahiers pédagogiques,**

Article de **Malglaive G., 1993**, *Alternance et compétences*, n° 320.

**Mérini Corinne**, « Le partenariat ; histoire et essai de définition », Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001

### **Documents internes et travaux Universitaires**

« *L'individualisation* », Document interne du DAFCO, Nancy-Metz, juin 2000 (auteur inconnu).

**Christophe Tourny**, « Les paradoxes de l'individualisation », XYZep, publication du Centre Savary de l'INRP, Mai 2006.

**Lecoq-Sureau Christine**, Fonction d'Accompagnement d'un Centre de Formation d'Apprentis et accompagnement partenarial réflexif, DIRS, 2009.

Dossier « Ariane, Réussir l'intégration dans le Bâtiment ».

### **Sites internet**

Portail national de l'apprentissage : [www.lapprenti.com](http://www.lapprenti.com)

Site internet de Philippe Perrenoud: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html>

Portail de l'union européenne : [www.europa.fr](http://www.europa.fr)

Site internet de la Région Centre : [www.etoile.regioncentre.fr](http://www.etoile.regioncentre.fr)

Site internet du ministère de l'éducation : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

Site internet Trésor de la Langue Française informatisé : <http://atilf.atilf.fr>

**Colloques**

Individualiser les parcours de formation, 6 et 7 décembre 1991, Lyon.

Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993. Paris, INRP, pp. 43-55.

**Textes de loi**

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 dite loi d'orientation.

Décision n° 1720/2006/CE du Parlement Européen et du Conseil, du 15 novembre 2006.

Dutreil Alain, 2003, Livre blanc sur la Modernisation de l'Apprentissage.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

- Figure 1 : Graphique : Evolution des effectifs apprentis entre 1970 et 2000 p.
- Figure 2 : L'individualisation appliquée au champ de la formation p.
- Figure 3 : Le cycle de KOLB p.
- Figure 4 : Une ingénierie de la formation en alternance p.
- Figure 5 : Le cycle de KOLB appliqué à la formation alternante p.

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE 1 CONTEXTE ET CONCEPTS.....</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1 : AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE.....</b>	<b>4</b>
1    Une découverte .....	4
2    Le CFA Spécialisé .....	5
3    Se former.....	6
4    Une autre riche expérience .....	8
5    Une transition professionnelle .....	9
6    Genèse du questionnement .....	10
7    Apprentissage et individualisation : des concepts à clarifier .....	11
8    Dernier, mais pas le moindre. ....	11
9    Stabilisation d'une question de recherche .....	12
<b>CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE EN FRANCE ET EN EUROPE.....</b>	<b>14</b>
1    Définition .....	14
2    Origine .....	15
3    Evolution et organisation .....	16
4    Ecole professionnelle et apprentissage en atelier .....	17
5    Un cadre législatif.....	18
6    En Europe... ..	20
6-1    Une politique européenne.....	21
6-2    Des modèles.....	22
7    Et en région Centre .....	23
<b>Conclusion .....</b>	<b>24</b>
<b>CHAPITRE 3 : L'INDIVIDUALISATION.....</b>	<b>25</b>
1    Un appui théorique du concept .....	25
2    Retour aux sources.....	27
3    Europe et individualisation .....	29
4    Pistes sociologiques .....	30
4-1    Opposition Collectif – Individuel.....	30
4-2    Intérêts pour l'individu.....	31
4-3    Société et Individu .....	31
4-4    Origine de l'individualisation .....	32
4-5    Enjeux pour l'apprentissage.....	33
5    Liens avec la formation par apprentissage.....	33
5-1    Conditions de mise en œuvre, implications.....	34
5-1-1    Trois dimensions .....	35
5-1-2    Notion de motivation et de co-responsabilité.....	35
5-1-3    Choix institutionnels .....	36
5-2    Les paradoxes de l'individualisation .....	37
5-2-1    Un pré-requis.....	37
5-2-2    La dissonance cognitive .....	38
5-2-3    Le projet professionnel.....	39

5-3	Importance des pairs et supérieurs hiérarchiques .....	40
5-4	Le parcours de la reconnaissance .....	41
5-5	Nécessité d'un accompagnement .....	41
5-6	Limites à l'individualisation. ....	43
<b>Conclusion .....</b>		<b>45</b>
<b>CHAPITRE 4 : LA FORMATION PAR ALTERNANCE .....</b>		<b>47</b>
1	Approche temporelle.....	47
1-1	Origine du concept .....	47
1-2	Des précurseurs : les Maisons Familiales et Rurales.....	48
1-3	Etat des lieux .....	49
2	Un processus d'enseignement.....	50
2-1	Le transfert des apprentissages .....	50
2-2	Les formes d'alternance .....	51
2-3	Un processus cognitif .....	52
2-4	Une stratégie .....	54
3	L'alternance en CFA.....	54
3-1	Ingénierie de l'alternance ... ..	55
3-2	Didactique de l'alternance.....	56
3-3	Réflexivité .....	58
3-4	Accompagnement ou tutorat.....	60
3-5	Un partenariat .....	61
4	Savoirs et compétences.....	63
4-1	La question des compétences .....	63
4-2	Alternance et altérance .....	65
4-3	Alternance et Autoformation.....	67
<b>Conclusion .....</b>		<b>69</b>
<b>Conclusion de la partie 1 .....</b>		<b>70</b>
<b>Problématique .....</b>		<b>72</b>
<b>PARTIE 2 A L'EPREUVE DU TERRAIN .....</b>		<b>76</b>
<b>CHAPITRE 5 : LES ENTRETIENS.....</b>		<b>77</b>
1	Les entretiens « Responsables pédagogiques » .....	77
1-1	Types d'entretien .....	77
1-2	Le guide d'entretien et la grille d'analyse. ....	77
1-2-1	Les questions abordées.....	77
1-2-2	La grille d'analyse.....	80
2	L'entretien « formateur » .....	83
2-1	Le guide d'entretien.....	84
2-2	Grille d'analyse de l'entretien .....	85
3	Le questionnaire « Jeunes » .....	87
3-1	Objectif .....	87
3-2	Un imprévu .....	88
3-3	Le questionnaire .....	89
<b>CHAPITRE 6 : ANALYSE DES DONNEES.....</b>		<b>93</b>
1	Regards croisés Responsables-Formateurs .....	93

1-1 Niveau MACRO .....	93
1-2 Niveau MESO .....	100
1-2-1 Niveau institutionnel .....	100
1-2-2 Niveau didactique.....	105
1-2-3 Niveau pédagogique.....	109
1-3 Niveau MICRO .....	114
2 Regards apprentis.....	116
<b>CHAPITRE 7 : PISTES EXPLOITABLES .....</b>	<b>119</b>
1 Niveau MACRO .....	119
2 Niveau MESO.....	123
2.1 Niveau Institutionnel .....	123
2-1 Niveau Didactique .....	126
2-2 Niveau pédagogique .....	128
3 Niveau MICRO.....	131
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>133</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>135</b>
ANNEXE 1 .....	136
ANNEXE 2 .....	137
ANNEXE 3 .....	178
ANNEXE 4 .....	210
ANNEXE 5 .....	211
ANNEXE 6 .....	218
ANNEXE 7 .....	223
ANNEXE 8 .....	226
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>229</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>235</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>236</b>

Céline Bellmann

**Mix and Individualization:**

**What institutional choices and what teaching practices the CFA Centre  
Region?**

**Master 2 « Stratégie and engineering in Training of adults»**

**238 pages**

**Université François Rabelais, TOURS**

**Juin 2010**

**The vocational training is an important axis, at the European level, in the fight against the unemployment and the wish to allow the adaptability of each the world of the work and the society in perpetual evolution.**

**The CFA are major actors of the vocational training in France, both at the level of the Initial Training and of the In-service training, in full development.**

**These training institutions have the peculiarity to work according to the principle of the alternation, which seems to bring one of the answers the best adapted to the construction of skills.**

**This research aims at lighting the institutional choices which can be taken in CFA, pulling educational practices, recovering from this will to individualize, in the particular context of the alternation.**

**An abstract progress through the notions of apprenticeship, individualization and alternation brings to light the ambitions of these principles.**

**The words collected with educational persons in charge, with a trainer and with apprentices bring elements of understanding on the complexity of formative system that is a CFA.**

**Mots-clefs: Individualization, Alternation, Apprenticeship, Accompaniment, Skills.**

Céline Bellmann

**Alternance et Individualisation :**

**Quels choix institutionnels et quelles pratiques pédagogiques dans les CFA de Région Centre ?**

**238 pages**

**Master 2 « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes »**

**Université François Rabelais, TOURS**

**Juin 2010**

La formation professionnelle est un axe important, au niveau européen, dans la lutte contre le chômage et le souhait de permettre l'adaptabilité de chacun au monde du travail et à une société en perpétuelle évolution.

Les CFA sont des acteurs majeurs de la formation professionnelle en France, tant au niveau de la Formation Initiale que de la Formation Continue, en plein développement.

Ces organismes de formation ont la particularité de fonctionner selon le principe de l'alternance, qui semble apporter l'une des réponses les mieux adaptées à la construction de compétences.

Cette recherche vise à éclairer les choix institutionnels qui peuvent être pris dans les CFA, entraînant des pratiques pédagogiques, relevant de cette volonté d'individualiser, dans le contexte particulier de l'alternance.

Un cheminement conceptuel à travers les notions d'apprentissage, d'individualisation et d'alternance met en lumière les ambitions de ces principes.

Les paroles recueillies auprès de responsables pédagogiques, d'une formatrice et d'apprentis amènent des éléments de compréhension sur la complexité de système formatif qu'est un CFA.

**Mots clefs : Individualisation, Alternance, Apprentissage, Accompagnement, Compétences.**