



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

Année Universitaire 2009-2010

Alternance, motivation et accompagnement :

Contribution à l'étude de la motivation des pré apprentis en Centre de Formation d'Apprentis

Présenté par
Delphine Lévêque

Sous la direction de
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences
Hervé Breton, Maître de Conférences associé

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 1^{ère} année – Arts, Lettres & Langues
Mention – Langues, Education et Francophonie
Spécialité – Sciences de l'éducation
Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

REMERCIEMENTS

En préambule de ce présent mémoire de recherche, nous tenons à remercier tout particulièrement :

Les enseignants intervenant dans le cursus Master 1 Ingénierie de la Formation de l'Université François Rabelais de Tours : Madame Catherine Guillaumin et Monsieur Hervé Breton, tant pour les apports théoriques qu'ils ont pu nous délivrer que pour le suivi de ce mémoire de recherche et leurs conseils délivrés à chaque étape de sa réalisation,

La responsable du pôle pédagogie au Conseil Régional du Centre, Madame Catherine Lauret qui a accepté d'être membre de notre jury,

Le Président de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat de l'Indre qui nous a permis d'engager et de poursuivre notre démarche de formation, le directeur du CFA et l'animatrice pédagogique qui ont encouragé et facilité notre travail,

Les collègues ayant accepté de participer à nos entretiens qui ont éclairé l'objet de cette recherche, Annie pour son important travail de relecture,

Les amis qui ont su trouvé les mots justes et nécessaires pour nous aider à surmonter les instants de doute,

Les membres de notre famille pour leur patience et leur infaillible soutien.

SOMMAIRE

Remerciements.....	2
Sommaire	3
Introduction.....	4
I. Du parcours professionnel au questionnement de recherche.....	6
I.1. Du désir d'enseigner au professorat en CFA.....	6
I.2. Le pré apprentissage : une formation alternée.....	10
I.3. Émergence de la question de départ	19
II. Approche conceptuelle	24
II.1. L'alternance : un choix institutionnel	24
II.2. Apprentissage et activités pédagogiques.....	38
II.3. La motivation	50
II.4. L'Accompagnement.....	62
III. De la question de départ à la problématique	73
IV. Méthodologie de la recherche.....	76
IV.1. Méthode de recueil de données.....	76
IV.2. Le choix de la population étudiée.....	78
IV.3. Elaboration de la grille d'entretien	80
IV.4. La transcription.....	81
IV.5. Retour réflexif.....	82
V. Analyse de contenu	84
V.1. Elaboration de la grille d'analyse.....	84
V.2. Analyse des entretiens.....	86
Conclusion des entretiens.....	124
La motivation : facteur essentiel de réussite dans la formation alternée	124
Un cadre contextuel particulier	130
Conclusion générale.....	131
Annexes	134
Références et Index.....	286
Table des Figures	286
Table des tableaux	286
Références Bibliographiques	287
Table des Matières	291

Introduction

Dans le cadre de la préparation au Master 1 Ingénierie de la formation, à l'UFR Sciences de l'Education de Tours, nous avons effectué la présente recherche au sein de l'établissement de formation en alternance qui nous emploie depuis février 1995. Ce choix a été motivé par le fait que ces quinze années d'expérience dans ce centre étaient susceptibles de nous offrir la possibilité de trouver une articulation cohérente entre notre parcours professionnel et notre projet de formation.

Professeur¹ depuis quinze ans au Centre de Formation d'Apprentis de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat de l'Indre, nous enseignons le français et l'histoire géographique à des jeunes en formation initiale et à des adultes en formation continue. Nous assurons en parallèle la fonction de professeur référent² des élèves scolarisés en Classe de Pré Apprentissage.

Cette classe ou CPA³ accueille des jeunes de 15 ans issus du collège, le plus souvent en échec scolaire. En intégrant le CFA⁴, ces élèves peuvent par le biais de la formation en alternance découvrir un métier et s'initier au monde professionnel tout en poursuivant un renforcement de leurs connaissances dans les matières générales. Cette dernière année de la scolarité obligatoire apparaît bien souvent comme leur ultime chance de pouvoir envisager une orientation positive vers la formation à un métier. Au CFA, plus des trois-quarts signent un contrat d'apprentissage l'année suivante, ainsi la CPA remplit complètement son rôle de passerelle entre l'école et l'apprentissage.

Alors que l'école ne fait plus forcément sens pour ces jeunes qui ont quitté le collège, la découverte du monde professionnel, l'élaboration d'un projet professionnel, la formation en alternance, les activités pédagogiques proposées par les professeurs du CFA semblent redonner un sens à leur présence à l'école, valoriser les apprentissages antérieurs et les motiver dans leur parcours pré professionnel.

¹ Le terme professeur est et sera toujours volontairement employé : il qualifie tous les professeurs du CFA en application du nouveau statut du personnel des Chambres de Métiers et de l'Artisanat depuis octobre 2009.

² Nom donné dans notre CFA au professeur chargé de suivre les élèves en stage, de coordonner les activités de la classe, d'établir les liaisons familles-professeurs-maîtres de stage.

³ Lire partout Classe de Pré Apprentissage

⁴ Lire partout Centre de Formation d'Apprentis

Suite à une démarche de VAE, nous avons repris nos études par le biais de la formation continue et nous avons choisi de mener une réflexion sur le pré apprentissage dans le cadre d'une recherche-action.

Celle-ci nous conduit dans une première partie à évoquer de manière plus précise que dans l'introduction, notre parcours professionnel, le contexte de la recherche et la genèse de notre questionnement.

La clarification de la question de départ nous incite dans une deuxième partie à explorer les concepts d'alternance, d'apprentissage, de motivation et d'accompagnement.

La troisième partie introduit la problématique de la recherche et les hypothèses qui en découlent.

La partie suivante présente l'enquête de terrain. Pour questionner nos hypothèses, nous nous entretenons avec cinq collègues enseignant au CFA depuis plusieurs années et exerçant auprès des pré apprentis. Nous présentons la méthode utilisée afin de réaliser le plus correctement et pertinemment l'analyse des entretiens.

L'analyse porte, dans une cinquième partie, sur la prise en compte de la motivation des apprenants par les professeurs dans des situations d'apprentissage. Nous croisons les faits de terrain et les concepts théoriques pour vérifier les hypothèses. L'approche conceptuelle permet d'établir des passerelles entre les idées des auteurs, celles des personnes interviewées et les nôtres.

La conclusion présente les divers modes de repérage et de perceptions qu'ont les professeurs interviewés de la motivation des pré apprentis afin de pouvoir s'adapter et de mettre en œuvre une pédagogie de l'alternance. Elle ouvre également sur un nouveau questionnement.

I. Du parcours professionnel au questionnement de recherche

Le retour sur notre expérience professionnelle auprès des classes de pré apprentis nous permet d'éclairer des pistes de recherche pour mener à bien nos futurs objectifs de formation.

I.1. DU DESIR D'ENSEIGNER AU PROFESSORAT EN CFA

I.1.1. Notre parcours professionnel

Depuis quinze ans, nous exerçons le métier que nous avons choisi, celui de professeur en Français et en Histoire-Géographie auprès d'apprentis préparant un BEP ou un Bac Professionnel, d'adultes en formation continue préparant un CAP et d'élèves en classe de pré apprentissage. Nous encadrons également ces élèves en tant que professeur référent chargé d'un certain nombre de missions : les accueillir, les aider dans leurs démarches administratives, assurer leur suivi au sein de l'établissement, être en relation avec leurs parents, leurs maîtres de stage, contrôler leur carnet de liaison... Nous sommes également chargée d'assurer le suivi en entreprise d'une trentaine d'apprenants : pré apprentis et stagiaires de la formation continue.

Un tiers de notre temps de face à face pédagogique se déroule avec les pré-apprentis pour lesquels nous concevons, nous organisons et nous animons un projet de formation intitulé « Projet Découverte des entreprises ». Si notre mission initiale était de « les sortir », nous l'avons faite évoluer pour que ces heures hors du centre de formation puissent dynamiser ces élèves en difficultés scolaires persistantes. Ces visites leur offrent la possibilité de découvrir le monde du travail afin de leur permettre une orientation positive vers une formation professionnelle. Chaque visite fait l'objet d'une restitution orale et écrite sous la forme d'une exposition ou d'un questionnaire par exemples, qui permettent de consolider les savoirs de base, d'apprendre en dehors de la classe.

Au sein de l'équipe pédagogique, nous aidons ces apprenants à s'approprier des savoirs et également à devenir des acteurs de leur propre formation notamment dans le cadre des missions du « professeur référent ».

Depuis le début de notre carrière, nous avons toujours suivi des stages réalisés en formation continue qui nous ont permis d'acquérir de nouvelles compétences, de consolider des pratiques, d'innover, de lutter contre la routine. Mais cela ne nous a pas semblé suffisant.

Dans le cadre de notre cursus et de notre évolution personnelle et professionnelle, nous avons voulu obtenir une reconnaissance de notre expérience dans le cadre d'une Validation des Acquis d'Expérience. En juillet 2009, nous avons obtenu une validation partielle du Master Professionnel 1^{ère} année « Science de l'homme et de la société », mention professionnelle « Ingénierie de la formation », le jury préconisant la rédaction d'un mémoire pour une validation totale.

Cette exigence nous a offert l'opportunité de mener une recherche plus approfondie sur le public particulier des pré apprentis et d'acquérir des connaissances théoriques.

I.1.2. Présentation du Centre de Formation d'Apprentis

Depuis la loi de décentralisation de 1983⁵, l'apprentissage est de la compétence exclusive de la Région qui ouvre, ferme et finance les formations au sein des centres de formation d'apprentis. Ces centres accueillent principalement des apprentis qui ont signé un contrat de travail de type particulier avec une entreprise et qui recevront une formation en alternance associant formation dans l'entreprise et des enseignements dispensés au centre pour préparer un diplôme professionnel du CAP à celui d'Ingénieur ou un titre homologué. Ils forment également des stagiaires adultes et des scolaires dans des Classes de Pré Apprentissage.

⁵ Loi n°83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat publiée au JORF le 9 janvier 1983, p. 215

Le CFA de la Chambre de Métiers de l'Indre

Le CFA, sédentarisé en 1981, est issu des anciens cours professionnels, la gestion en est assurée par la Chambre de Métiers et de l'Artisanat de l'Indre⁶. Au moment de sa création et jusqu'à aujourd'hui, sa mission principale est de dispenser des formations initiales dans les domaines suivants : l'alimentation, l'hôtellerie- restauration, l'automobile, le commerce et la coiffure. Depuis les années 1990, des formations continues pour adultes sont venues compléter l'offre de formation : stages de réinsertion professionnelle, stages de re-préparation à un examen, parcours individualisé de formation... De plus, des entreprises privées sollicitent le CFA afin de conduire sur des temps très courts, des stages de perfectionnement.

Ces diverses formations préparent à des diplômes de niveau V⁷ : CAP⁸, BEP⁹, Mention Complémentaire, et de niveau IV: BP¹⁰, BTM¹¹, CQP¹² et Bac Professionnel. De plus, le CFA a toujours scolarisé des pré apprentis et les prépare au CFG¹³.

Les jeunes et leur terrain d'activité professionnelle

⁶ Le sigle adopté est CFA CMA 36.

⁷ Circulaire n° II-67-300 du 11 juillet 1967 (Éducation Nationale) - (BO n° 29 du 20 juillet 1967) : Elle définit les niveaux de formation.

Nomenclature interministérielle pour les niveaux IV et V.

Niveaux	Définitions
IV	IV a. - Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau du baccalauréat, du brevet de technicien (BT), et du brevet supérieur d'enseignement commercial (BSEC) (trois ans de scolarité au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré). Provisoirement, formation du niveau du brevet d'enseignement industriel (BEI), et du brevet d'enseignement commercial (BEC). IV b. - Personnel occupant un emploi de maîtrise ou titulaire du brevet professionnel ou du brevet de maîtrise (2 ans de formation au moins et de pratique professionnelle après l'acquisition d'une formation de niveau V). IV c. - Cycle préparatoire (en promotion sociale) à l'entrée dans un cycle d'études supérieures ou techniques supérieures.
V	Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalant à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) [deux ans de scolarité au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré] et du certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Provisoirement, formation du niveau du brevet d'études de premier cycle, BEPC <i>devenu</i> <i>brevet des collèges puis diplôme national du brevet</i> .

⁸ Certificat d'Aptitude professionnelle

⁹ Brevet d'Etudes Professionnelles

¹⁰ Brevet Professionnel

¹¹ Brevet Technique des Métiers.

¹² Certificat de Qualification Professionnelle

¹³ Certificat de Formation Générale

L'effectif au 31 décembre 2009 était de 670 apprenants dont 577 apprentis, 61 stagiaires et 32 pré apprentis. Cet effectif est en baisse si nous le comparons à l'effectif de 1997 qui s'élevait à 732 apprenants dont 600 apprentis.

La majorité des personnes en formation provient du département de l'Indre. Toutefois, il ne faut pas négliger la part constante des jeunes des départements limitrophes qui représente depuis plusieurs années, environ 15 % des effectifs. Quelques jeunes proviennent même de départements plus éloignés pour les filières à recrutement extrarégional : CQP ou Bac Pro Alimentation.

Un tiers des apprenants n'a pas de diplôme, pour les autres, le diplôme obtenu varie du CGF au Bac, voire plus, surtout pour les adultes en formation continue. Un quart a le Brevet des Collèges.

438 entreprises accueillent ces apprenants. Près de 70 % sont affiliés à la Chambre de Métiers et de l'Artisanat- la CMA de l'Indre.

Enfin, nous remarquons le plus souvent que ces jeunes en formation initiale ont connu des difficultés scolaires ou ont vécu une situation d'échec au collège ; ils souhaitent intégrer une formation par alternance et ainsi découvrir dès que possible le monde du travail pour apprendre « autrement ». Les résultats aux différents examens corroborent la validation de ce type d'apprentissage : en juin 2010, 85 % des apprentis qui se sont présentés à un examen de niveau V, ont été admis et 91 % à un examen de niveau IV.

Avec un effectif global de 670 apprentis, élèves ou stagiaires pour l'année scolaire 2009-2010 et près de 70 salariés, le CFA CMA 36 est un acteur significatif de la formation professionnelle dans l'Indre.

I.2. LE PRE APPRENTISSAGE : UNE FORMATION ALTERNEE

Sans pour autant accéder au salariat, les pré apprentis entrent dans le monde de l'entreprise.

En France, les Classes Préparatoires à l'Apprentissage portées par les CFA et les Classes d'Initiation Préprofessionnelle par Alternance (CLIPA) scolarisent environ 8500 jeunes¹⁴ de 15 ans qui partagent leur temps entre école et stages en entreprise. Au sein du CFA CMA 36, entre vingt et trente-six pré apprentis¹⁵ sont scolarisés chaque année ; en moyenne depuis 2002, le CFA accueille vingt-huit élèves en pré apprentissage. Ces classes, créées voilà près d'une trentaine d'années, présentent des dispositions particulières prévues par le législateur.

I.2.1. Une formation par alternance sous statut scolaire

La circulaire n°72-109¹⁶ du 10 mars 1972 donne naissance à la Classe Préparatoire à l'Apprentissage qui « jette un pont entre l'école et l'apprentissage proprement dit qui lui succède » ; elle doit accueillir des jeunes qui ont fait librement le choix de l'enseignement en alternance (Circulaire n°77-204¹⁷ du 8 juin 1977) et qui désirent entrer en apprentissage l'année suivante. La CPA doit donc préparer l'entrée en apprentissage. Ainsi, la circulaire n°72-109 prévoit une formation en alternance :

« L'enseignement donné par alternance et organisé en liaison étroite avec l'apprentissage doit susciter chez les jeunes gens, souvent en situation de refus scolaire, un regain d'intérêt pour les études. Mais il est indispensable que l'enseignement donné à l'école et la formation donnée dans les entreprises ne s'ignorent pas mais au contraire se complètent et s'appuient mutuellement ».

Ces classes sont intégrées dans les centres de formation d'apprentis qui sont créés depuis la loi d'orientation du 16 juillet 1971. Cependant, les jeunes gardent le statut scolaire (Circulaire n° 72-350¹⁸ du 27 septembre 1972) : ils peuvent être boursier, ils ne sont pas

¹⁴ In "Media.education.gouv.fr/file/2009/98/.../chap5-1_73984.pdf"

¹⁵ Voir Tableau 2 Chapitre I.3, p. 20

¹⁶ Voir Annexe 1 : circulaire n°72-109

¹⁷ Voir Annexe 4 : circulaire n°77-204

¹⁸ Voir Annexe 3 : circulaire n° 72-350

obligatoirement rémunérés, ils suivent le calendrier scolaire de l'Education nationale. Ainsi, ils ne sont pas salariés contrairement aux apprentis qui signent un contrat de travail à durée déterminée de type particulier : le contrat d'apprentissage. Ils doivent avoir 15 ans, sortir de quatrième ou de cinquième, souhaiter entrer en apprentissage et ne pas refuser l'alternance. Selon la circulaire n°72-228¹⁹ du 13 juin 1972, les jeunes n'atteignant l'âge de 16 ans qu'après le 1^{er} septembre, c'est-à-dire né entre le 1^{er} septembre et le 31 décembre, pourront entrer en apprentissage sans passer par la CPA.

Les stages en entreprise se font sur une durée totale de 15 à 18 semaines ; l'alternance à l'intérieur de la semaine est à éviter. Une période en entreprise dure d'une semaine à deux semaines (Circulaire n°77-204), afin de limiter les déplacements des jeunes. La période en CFA ne pourra excéder deux semaines. Les périodes de stage ne se feront pas pendant les vacances scolaires, les jeunes, gardant le statut scolaire, ont droit aux mêmes vacances que les autres élèves de l'enseignement secondaire (Circulaire n°72-228). La durée hebdomadaire en entreprise pourra atteindre les 35 heures, la dernière année de scolarité obligatoire (Circulaire n°77-204).

Une convention est signée entre le chef d'établissement d'accueil, représentant l'inspecteur d'académie, le chef de l'entreprise d'accueil, les parents et l'élève. Cette convention²⁰ précise les conditions dans lesquelles le jeune effectuera son stage : durée totale, répartition des périodes, horaires... La signature des parents et celle du jeune engagent ceux-ci à respecter les termes de la convention. Nous pouvons noter que la convention en vigueur au CFA CM 36 n'exige pas la signature du jeune. Un examen médical est également prévu « afin qu'un élève ne s'oriente vers un métier, dont il serait écarté, au moment de l'entrée effective en apprentissage en raison d'une inaptitude » (Circulaire n°72-350).

La recherche du lieu de stage doit se faire au dernier trimestre de l'année scolaire précédente en collaboration avec les parents et les professeurs du collège ou avec les professeurs de la classe préparatoire à l'apprentissage dans laquelle le jeune sera intégré. Si des élèves n'ont pas trouvé de lieu de stage à la rentrée scolaire, le professeur référent de la CPA doit aider le jeune dans sa recherche. Si aucune solution n'est trouvée, il faut

¹⁹ Voir Annexe 2: circulaire n°72-228

²⁰ Voir Annexe 5

envisager des solutions de rechange, c'est-à-dire une réintégration dans un collège dans la plupart des cas.

Il est à préciser que le CFA de la Chambre de Métiers de l'Indre (CFA CM 36) n'accueille que des élèves ayant déjà signé une convention de stage et que nous ne les aidons pas directement à trouver une entreprise qui les accueillerait. Certains jeunes que nous rencontrons lors des Journées Portes ouvertes organisées en mars ou dans les salons, sont aiguillés vers le Centre d'Aide à la Décision (CAD) qui est chargé de mettre en relation des entreprises qui recrutent et des jeunes qui souhaitent s'engager dans le pré apprentissage ou plus généralement dans l'apprentissage. Cependant, si, en cours d'année scolaire, un jeune rompt la convention qui le lie à l'entreprise ou si l'entreprise met un terme elle-même à la convention, nous aidons le jeune qui le souhaite à retrouver un lieu de stage en lui communiquant des noms d'entreprises qui accueillent régulièrement des pré apprentis et en initiant les rencontres. En moyenne, trois ou quatre jeunes changent d'entreprise en cours d'année.

Les changements de maître de stage doivent rester exceptionnels, ils peuvent être envisagés si le jeune s'est trompé de choix de métier. De plus, le législateur souhaite que le maître de stage devienne, dans la majorité des cas, le maître d'apprentissage (Circulaire n°72-228).

Les entreprises qui peuvent accueillir des pré apprentis sont déjà agréées à former des apprentis et ceci dans les limites d'accueil fixées : un maître de stage ne peut pas accueillir plus deux apprentis ou pré apprentis (Code du travail – Article R117-1).

I.2.2. La liaison entre l'école et l'entreprise

La circulaire n°72-109 du 10 mars 1972 insistait déjà sur la nécessité d'une liaison étroite entre les professeurs de la CPA et les maîtres de stage ; cette coordination se fera de plusieurs façons.

Un professeur sera chargé plus particulièrement de suivre les élèves en stage, de coordonner les activités de la classe, d'établir les liaisons famille-professeurs-maîtres de

stage. Ce professeur sera chargé de douze heures de cours par semaine dans cette classe dans des matières correspondant à sa spécialité. (Circulaire n°77-204)

Le « professeur référent » de la CPA doit effectuer au moins une visite dans l'entreprise pour « qu'il aille se rendre compte de la façon dont l'élève se comporte durant son stage ». Cette visite ne fera qu'avec l'accord du chef d'entreprise, il ne s'agit pas d'une inspection de l'entreprise mais « d'une visite d'un maître à un autre maître » (Circulaire n°72-228).

Nous effectuons deux visites par an, une en décembre et une en juin. Si une difficulté majeure apparaît (non intégration dans l'entreprise, absence de communication, risque de rupture de la convention...), nous effectuons immédiatement une visite supplémentaire afin de trouver au plus vite une solution pour que la situation s'améliore ou pour que la rupture se fasse en de bons termes.

D'autre part, deux réunions doivent être organisées : une à la fin du premier trimestre et une à la fin du troisième trimestre, réunions auxquelles sont conviés les maîtres de stage, « ce qui permettra de comparer les résultats de l'élève dans les deux parties de formation et d'accroître, le cas échéant, l'efficacité de ce système d'enseignement alterné » (Circulaire n°72-228).

Le CFA CMA 36 organise une réunion à la fin du premier trimestre à laquelle les élèves bien sûr, leurs parents et les maîtres de stage sont conviés à venir rencontrer l'ensemble de l'équipe pédagogique. Malheureusement, peu de parents se déplacent (entre un tiers et la moitié) et encore moins de maîtres de stage (environ 10 %). La visite en entreprise demeure le lieu privilégié pour rencontrer les chefs d'entreprise ou les formateurs des jeunes et parfois même les parents.

En outre, des documents de liaison sont obligatoires : un carnet de correspondance et un carnet de stage. Le premier « établira une liaison permanente entre les maîtres chargés de la formation générale et ceux qui seront chargés de l'initiation professionnelle » (Circulaire n°72-228). Une copie de la convention y sera jointe. Ce carnet rendra compte des absences des élèves en classe ou en stage ainsi que de tous les événements importants le concernant. Le contrôle des absences est fait par le chef d'établissement qui doit en informer les familles. Dans notre établissement, les retards et les absences sont notifiés par courriers adressés au maître de stage et aux parents ou représentants légaux. Le carnet

de stage sera tenu par le jeune dans lequel « il mentionnera les travaux qu'il aura réalisés pendant son stage, les outils et les machines dont il se sera servi, les connaissances scolaires qui lui auront été utiles et celles qui lui auront fait défaut » (circulaire n°72-228). Ce carnet doit être consulté régulièrement par les professeurs et les maîtres de stage.

Pour en faciliter l'usage, les carnets peuvent être réunis dans un même outil, c'est ce qui se fait au CFA. Chaque période de regroupement, les professeurs référents veillent à la bonne tenue de ce document appelé Carnet de liaison. Nous aidons les jeunes à le remplir, nous incitons également les collègues à le viser régulièrement et lors des visites d'entreprise, nous rappelons aux maîtres de stage que sa tenue est obligatoire afin d'assurer un suivi efficace de la formation des élèves. Nous tenons à faire prendre conscience aux jeunes qu'il s'agit d'un outil important de leur formation, qu'il va leur permettre de formaliser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être et de mesurer leurs progrès.

I.2.3. Formation générale et professionnelle

Dans les centres de formation d'apprentis, les inspecteurs d'académie doivent veiller à ce que « l'enseignement général soit donné par des maîtres expérimentés, convaincus de l'importance de leur tâche et qui sauront établir avec les maîtres d'apprentissage la coordination indispensable » (Circulaire n°72-109).

La circulaire n°72-228 précise que « la formation générale dans la CPA correspond à trois objectifs : terminer la formation de l'élève, commencer celle du travailleur et enfin celle de l'homme ». Les professeurs d'enseignement général doivent continuer ce qui a été commencé en primaire : « savoir lire, s'exprimer correctement tant par écrit qu'oralement, savoir compter, posséder des connaissances de sciences et de géométrie ».

L'enseignement doit être au maximum individualisé, une progression commune serait difficile à envisager. Les supports pédagogiques utilisés doivent être variés : supports papier, supports audio ou vidéo mais une mise en garde est faite aux professeurs : « tout ce qui donnerait à cette classe un caractère trop scolaire et rappellerait l'enfance doit être rejeté, et les maîtres commettraient une erreur en utilisant tel quel le matériel existant

pour l'enseignement élémentaire » (Circulaire n°72-228). Pour Ph. Meirieu (1987), il ne sert à de refaire inlassablement des exercices qui ont fait la preuve de leur inefficacité, il convient de trouver d'autres points d'approche. Pour préparer ces élèves à la formation tout au long de la vie, il convient de les former à un travail individuel et à un travail en équipe, et de les entraîner à fréquenter le centre de documentation afin de rassembler eux-mêmes des informations propres à la classe et à leur domaine d'activités.

Les professeurs devront s'appuyer sur le carnet de stage de l'élève et trouver une exploitation pédagogique des tâches réalisées en entreprise car « c'est dans le monde professionnel que le maître trouvera une motivation à tous les exercices qu'il fera réaliser à ses élèves ». (Circulaire n°72-228). Nous verrons là les prémices d'une pédagogie de l'alternance.

A cette formation générale, est ajoutée une information sur le milieu du travail, sur la législation, sur l'organisation du monde du travail, sur la législation de la formation.

Les élèves de CPA doivent être regroupés en famille professionnelle pour que « les préparations et exploitations des stages soient profitables à tout le groupe afin de permettre une organisation globale et fonctionnelle du service des professeurs » (Circulaire n°77-204).

Dans notre CFA, les pré apprentis sont répartis en trois classes par famille professionnelle : une classe regroupant les métiers de bouche (boucher, charcutier, boulanger, pâtissier), les cuisiniers et les employés de restaurant, une seconde classe regroupe les métiers de l'automobile (mécanicien, carrossier, peintre, magasinier) et une troisième accueille les métiers de service (coiffure et vente).

La durée de la formation en centre est de 12 semaines ou 360 heures soit environ 30 heures hebdomadaires. Dans notre CFA, les semaines de présence en centre sont plus nombreuses : une vingtaine de semaines en moyenne.

La circulaire n°77-204 du 8 juin 1977 établit l'organisation de l'enseignement ; nous avons synthétisé les données dans le tableau suivant :

Consolidation des connaissances générales 8 h	Techniques d’expression et de communication 5 h	Mathématiques – Sciences 3 h	
Contribution à la formation professionnelle 13 h	Préparation et exploitation des stages 2 h	Information sur le monde du travail 2 h	
	Initiation technologique à la profession, Fabrication ou activités en atelier 9 h Dont dessin technique (2 h) et technologie (2 h)		
Formation humaine et civique 9 h	Education civique, économique, sociale 3 h	Education artistique 3 h	Education sportive 3 h

Tableau 1 : L'enseignement en CPA

Enfin, dans la circulaire n°72-228, un rappel essentiel est fait aux maîtres de stage :

« Les maîtres d'apprentissage, conscients de l'importance du rôle qui leur est confié, considéreront l'élève, non pas comme un manoeuvre occasionnel qu'on cantonne dans des travaux rebutants, mais comme un futur ouvrier qu'il convient d'initier aux différents aspects du métier qu'il a choisi, en le faisant participer à ses différentes activités. Ils ne perdront pas de vue que, conformément à la loi du 16 juillet 1971, la plupart de ces jeunes devront pouvoir, à la fin de leur apprentissage, se présenter à un CAP, ce qui implique qu'ils aient reçu à la fois une formation générale et une formation professionnelle complète. »

I.2.4. La Classe Préparatoire à l'Apprentissage, un dispositif pérenne

Deux dispositifs successifs auraient dû remplacer les classes préparatoires à l'apprentissage.

La loi du 31 mars 2006²¹ « pour l'égalité des chances » créait un dispositif, intitulé Formation d'Apprenti Junior qui comprenait un parcours d'initiation aux métiers en formation alternée :

« Cette formation comprend un parcours d'initiation aux métiers effectué sous statut scolaire dans un lycée professionnel ou un centre de formation d'apprentis, puis une formation en apprentissage. [...] L'élève stagiaire en parcours d'initiation aux métiers, avec l'accord de son représentant légal, peut signer un contrat d'apprentissage à partir de l'âge de quinze ans, à la condition qu'il soit jugé apte à poursuivre l'acquisition, par la voie de l'apprentissage, du socle commun de connaissances et de compétences mentionné à l'article L.122-1 dans la perspective d'obtenir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle...».

Ainsi, un jeune de 15 ans pouvait signer un contrat d'apprentissage avec une entreprise sans avoir terminé sa scolarité obligatoire. De nombreuses voix s'élevaient contre ce principe.

²¹ Loi n°2006-396 du 31 mars 2006

Dans la circulaire de rentrée, publiée au bulletin officiel de l'Education nationale le 10 avril 2008, le ministère de l'Education nationale avait annoncé la création du DIMA - Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance - qui devait se substituer à la Formation d'apprenti junior, dispositif mort-né et à la CPA. Il était destiné aux élèves volontaires de 4^{ème}, âgés de plus de quinze ans. Le DIMA devait « permettre à des élèves de collège de découvrir un ou plusieurs métiers par une formation en alternance d'une année scolaire, tout en poursuivant l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences ». Cependant, une différence majeure pouvait être relevée par rapport à l'Apprentissage Junior : l'obligation de ne pas signer de contrat de travail avant 16 ans. Il ne sera plus possible pour des élèves de 15 ans de signer un contrat d'apprentissage avec une entreprise. Ce dispositif renouait avec le principe de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans qui avait été, plus ou moins, supprimée par la Formation d'Apprenti Junior

La Classe Préparatoire à l'Apprentissage, âgée de presque trente ans, n'a que très peu évolué depuis lors, malgré la volonté du législateur de la modifier voire de l'abandonner. Elle accueille soit des jeunes souvent en décrochage ou en échec scolaire qui souhaitent quitter le système traditionnel selon un choix délibéré, en fonction de l'attrait d'un métier, soit des jeunes dont l'école ne « veut » plus. L'alternance correspond trop souvent, comme André Geay (1994 : 218) le souligne, à un système d'orientation pour remédier à l'échec scolaire ou à un système d'insertion pour jeunes au chômage et cela contribue à l'image négative de l'apprentissage. Au contraire, celui-ci doit être envisagé « comme un mode spécifique d'apprentissage valable pour tout public » (Geay, 1998 : 27).

I.3. ÉMERGENCE DE LA QUESTION DE DEPART

La classe de pré apprentis en formation alternée étant définie, nous pouvons nous interroger sur les modalités de la réussite de ces jeunes.

Un des objectifs de notre entrée en formation en master est d'améliorer notre pratique professionnelle par la réflexion et la lecture, notamment auprès d'un public particulier : les pré-apprentis et de comprendre quelle ingénierie de l'alternance, l'équipe pédagogique met en place pour que ces jeunes réussissent leur année puis entrent en apprentissage. Depuis le début de notre carrière professionnelle, nous avons toujours exercé auprès de ces apprenants en enseignement général et en Projet Découverte des Entreprises pour leur permettre de découvrir le monde du travail tout en prenant en compte la spécificité de l'alternance et en préparant leur entrée en apprentissage.

Le pré apprentissage leur permet de se former autrement et de découvrir pendant une année la réalité professionnelle des métiers. L'objectif principal est de répondre à des objectifs individuels : la CPA va permettre au jeune de définir son propre projet professionnel. Elle doit également continuer l'appropriation du « socle commun de connaissances et de compétences²² », amener à une connaissance de l'entreprise, préparer efficacement une entrée en formation professionnelle et développer l'autonomie.

²² L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École arrête le principe du « socle commun de connaissances et de compétences » en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Site : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Bien que ces élèves possèdent des lacunes importantes dans les apprentissages fondamentaux, ils s'inscrivent dans un projet de formation. En effet, plus des trois quarts signent un contrat d'apprentissage à la fin de cette dernière année de scolarité obligatoire. En consultant les listes informatisées des pré apprentis depuis 2002, nous avons pu construire ce tableau qui présente le nombre de pré apprentis par année scolaire et par secteur, le nombre de pré apprentis ayant signé un contrat d'apprentissage l'année suivante. Nous avons de ce fait pu calculer le pourcentage de pré apprentis qui entrent en apprentissage.

Année scolaire	Nombre de pré-apprentis Année n			Nombre de pré-apprentis ayant signé un contrat d'apprentissage l'année n+1			Pourcentage de pré apprentis entrant en apprentissage
	MA ²³ - CF/VE ²⁴		ALIM ²⁵	MA- CF/VE		ALIM	
2002/2003	19		14	14		13	82 %
2003/2004	13		9	10		7	77 %
2004/2005	12		15	8		14	81,5 %
2005/2006	12		9	8		8	76 %
2006/2007	8		12	5		9 + 2 hors département	80 %
	MA	CF/VE	CF/VE	MA	CF/VE	ALIM	
2007/2008 ²⁶	10	5	14	6	3	12	72 %
2009/2010	9	7	20	8	5	15	78 %

Tableau 2 : Du pré apprentissage à l'apprentissage

²³ Pré apprentis dans le secteur de l'automobile.

²⁴ Pré apprentis dans le secteur de la coiffure ou de la vente

²⁵ Pré apprentis dans le secteur de l'alimentation, de l'hôtellerie ou de la restauration.

²⁶ A partir de l'année scolaire 2007-2008, trois classes ont été créées.

Comment ces « orientés-exclus » (André Geay, 1998 : 9) parviennent-ils à ne plus être en échec, à s'engager dans une formation au cours de laquelle l'école sera toujours obligatoire ? Les professeurs participent-ils à ce cheminement ? Notre question de départ était donc :

« Comment accompagner les pré-apprentis vers l'apprentissage ? »

Cette question de départ nous semblait trop vague, il fallait que nous la recentrions. Nous avons dans un premier temps émis l'hypothèse que l'apprentissage au sens large se déroulait « autrement » puisque ces jeunes en difficultés scolaires persistantes parvenaient à « réussir » dans certains domaines, certaines disciplines et « réussissaient » à signer un contrat d'apprentissage²⁷. Une des premières questions à élucider est donc qu'est-ce que ces jeunes apprennent ? puis comment apprennent-ils ? comment s'approprient-ils ces savoirs pour les réinvestir ?

Entretiens exploratoires

Nous entreprenions un travail d'exploration par quelques entretiens de manière informelle. Comme ces entretiens doivent servir à trouver des pistes de réflexion, à émettre des hypothèses, nous avons principalement écouté, très peu dirigé²⁸ et attendu des réponses qui ont ouvert de nouvelles perspectives de recherches. Nous avons interrogé tour à tour trois collègues en salle des professeurs à la fin de l'année 2009; ceux-ci enseignent également à des pré apprentis diverses disciplines et connaissent bien ce public particulier. Pour ces entretiens, nous n'avions pas encore de grille d'entretien et les

²⁷ Nous partons du postulat que signer un contrat d'apprentissage est la réussite essentielle de cette année scolaire.

²⁸ Dans le cadre de ces entretiens exploratoires, le thème est fixé par l'interviewer, l'objectif est lié à sa recherche, on peut donc parler d'entretiens semi-directifs ou semi-dirigés (Quivy, R., Van Campenhoudt, L., 1999 : 68)

échanges n'ont pas été enregistrés. Sans doute est-ce dommageable même si des notes ont été prises pendant les entretiens.

Nous rapportons ici des exemples de propos éclairants qui nous laissent entrevoir déjà des pistes de réflexion : « *La plupart des élèves arrivent démotivés ; les cours de français et de mathématiques leur rappellent le collège et leurs situations d'échec, il faut donc faire autrement ; dans le domaine professionnel, c'est plus facile, ils ont envie d'apprendre des recettes, des gestes ; mes pratiques sont différentes avec les pré-apprentis (sans pour autant avoir d'explication) ; je suis plus proche d'eux, je peux les accompagner plus efficacement ; certains réussissent et obtiennent des diplômes de niveau IV (tous ont des noms à citer)...* »

Recherches à conduire

Pour les collègues interrogés, l'équipe pédagogique du CFA et les contenus de formation parviennent à favoriser la motivation des élèves. Il semble que la motivation des apprenants apparaisse ici comme un moteur dans leur processus d'apprentissage, que les contenus pédagogiques en lien direct avec le domaine professionnel permettent de donner du sens à « l'école ». Les entretiens exploratoires et nos premières lectures nous ont permis de nous rendre compte qu'apprentissage et motivation étaient liés. En effet, « *la motivation agit principalement sur l'élaboration des informations et sur les stratégies d'apprentissage* », selon F. Fenouillet (2003 : 32). La motivation est un processus que nous devons étudier pour comprendre pourquoi les pré apprentis apparaissent davantage motivés et apprennent mieux dans l'alternance.

Comme l'oblige le législateur, la CPA ne doit se réaliser que dans le contexte de l'alternance. La formation en alternance si présente dans les politiques actuelles en matière de formation, est le système de formation dans lequel nous exerçons depuis une quinzaine d'années. Il nous est certes familier mais nous devons le définir pour comprendre comment la relation entre la période en entreprise et celle en centre est formatrice, comment les apprentissages s'opèrent dans l'alternance.

Enfin, sans doute pour succomber quelque peu à un phénomène de mode et surtout anticiper une formation aux fonctions d'accompagnement en formation, nous avons utilisé le terme d'accompagnement dans notre question de départ. Est-ce bien à propos ? Que signifie accompagner un apprenant ?

Le chapitre suivant tend à définir les concepts qui semblent proches de notre sujet. Nous avons choisi de définir en premier lieu l'alternance pour cerner le cadre général. Ensuite, il nous faut expliquer le concept d'apprentissage afin de comprendre comment l'individu apprend, puis le concept de la motivation pour saisir pourquoi il apprend. Enfin, nous souhaitons étudier le concept d'accompagnement pour vérifier si celui-ci fait partie de nos pratiques.

II. Approche conceptuelle

L'analyse de la pratique pédagogique amène par réflexivité à la lecture d'ouvrages ou d'articles d'auteurs spécifiques autour de concepts nécessaires à notre recherche.

II.1. L'ALTERNANCE : UN CHOIX INSTITUTIONNEL

L'alternance peut constituer une seconde voie d'accès à la réussite, parallèlement à la voie scolaire du système français : la voie alternée comme filière alternative au tout-école. André Geay, 1994 : 219

Aujourd'hui, l'alternance augmente sa visibilité sociale et conforte sa place dans le paysage éducatif au point de devenir une « alternative au Tout-Ecole » (Geay, 1998 : 25). L'alternance entre notamment dans les mesures politiques de lutte contre le chômage des jeunes car leur insertion est un enjeu social et politique majeur. La loi de 1992 autorise les établissements publics à former des apprentis et affirme que « **L'Apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation** ».

Nous ferons un retour dans le passé pour découvrir les différentes alternances développées au cours de l'histoire avant de définir l'alternance et de distinguer la pédagogie qui lui est propre.

II.1.1 Une modalité formative plus que millénaire

Le terme d'alternance n'apparaît qu'au XX^{ème} siècle mais l'idée n'est pas aussi nouvelle qu'on peut le penser. Longtemps, l'alternance fut réservée à une élite (Compagnons, élèves ingénieurs des Ponts et Chaussées, étudiants en école de médecine), mais elle va se démocratiser progressivement au XX^{ème} siècle.

Même si de l'Antiquité jusqu'au Moyen-âge, la transmission des savoirs en général prenait essentiellement un caractère naturel ou de proximité : le groupe, la tribu, la

famille, progressivement, l'apprentissage médiatisé où un autre intervient entre l'apprenant et son environnement, va se développer.

A partir du Moyen-âge, l'évolution de l'artisanat, l'apparition des corporations donnent naissance à l'Apprentissage et au Compagnonnage. Pour les Compagnons du Tour de France, l'enseignement du trait le soir à la Cayenne par les ouvriers-compagnons médiatisait la compréhension de l'expérience. Pour André Geay (1998 : 15), le Compagnonnage est bien une « première forme d'apprentissage en alternance ».

Dès le XI^{ème} siècle, les corporations de métiers permettaient aux artistes et aux artisans de « professer leur art », c'est-à-dire de prêter un serment public de fidélité. Les intellectuels et les manuels relevaient donc d'un même type d'organisation. Mais, dès l'essor au XIII^{ème} siècle des universités qui se consacrent à la formation théorique et à la culture générale, commencent à s'opposer les *professions* relevant des *arts libéraux* et les *métiers* relevant des *arts mécaniques*. Ce clivage se retrouve encore aujourd'hui en France entre métiers manuels et métiers intellectuels.

La Révolution française va mettre un terme aux corporations (décret d'Allarde) et interdire le Compagnonnage (loi Le Chapelier). Le contrat d'apprentissage n'est plus obligatoire, le patron n'a plus l'obligation de former. Avec la Révolution industrielle et le développement des manufactures, les abus sont nombreux, le jeune est considéré comme un petit ouvrier. En 1851, réapparaît le contrat d'apprentissage par lequel « un fabricant s'oblige à enseigner la pratique de sa profession ».

Avec la Révolution industrielle, apparaissent les écoles pour former les ouvriers, ce sont des « écoles du demi-temps » où l'atelier est placé à l'école ; elles pratiquent une forme d'alternance. Mais l'élite ouvrière sera formée avec une scolarisation à temps plein.

La loi Astier de 1919 jette les fondements d'une formation par alternance pour les ouvriers avec des cours professionnels pour tous les « apprentis, 4 heures à l'école, 36 heures à la production » (Catani, 1973)²⁹ pour les apprentis se présentant au CAP créé en 1911 pour certifier la formation acquise sur le terrain.

Mais le succès ne fut au rendez-vous (la France compte seulement 200 000 apprentis en 1939) alors, après la Seconde Guerre mondiale, l'Etat scolarise massivement la formation professionnelle en lycée technique (1959) et en lycée professionnel (1977).

²⁹ Cité par Geay A. (1998 : 24) : M. Catani, 1973, *Apprentis, 4 heures à l'école, 36 à la production*, Paris : Cerf

Progressivement, on voit se profiler un retour vers l'entreprise à titre de complémentarité : les stages en entreprise permettaient de pallier le manque d'équipements modernes des écoles.

Le retour de l'alternance

Le terme alternance apparaît pour la première fois en 1935 : dans une lettre, l'abbé Grannereau écrit à propos des premières expérimentations dans le domaine agricole :

« Ma deuxième semaine de formation a confirmé les bons espoirs de la première, et confirmé aussi la vérité de la formule nouvelle pour la formation plus profonde de nos élites paysannes par l'alternance, assez rapprochée du séjour auprès du formateur et du séjour dans la famille. »

(Denoyel, 2007 : 13)

Deux ans plus tard, apparaît la première Maison Familiale Rurale (MFR) nommée Maison familiale d'apprentissage agricole de 1937 à 1968. Les premiers responsables des Maisons familiales et l'abbé Grannereau attachèrent une grande importance à la formation globale du jeune pour favoriser la prise de responsabilité, l'engagement...

Cette expérience des MFR a pu, selon Noël Denoyel (2007 : 13), inspirer la loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle qui fonde l'apprentissage moderne et qui permet la création des CFA pour mettre en œuvre la formation par alternance de l'apprenti. L'Apprentissage est institutionnalisé et « scolarisé » dans les CFA. Le contrat d'Apprentissage sort de la sphère « domestique » pour devenir un contrat de travail.

A partir de 1974, la crise économique et le chômage aidant, l'alternance est davantage envisagée comme une « solution pour l'insertion des jeunes et un remède au dysfonctionnement scolaire que comme un mode spécifique d'apprentissage » (Geay, 1998 : 27). Il en gardera dès lors, une image négative auprès de l'opinion, l'alternance est considérée comme une voie de rattrapage pour les exclus du système scolaire, comme système de traitement de l'échec (Geay, 1994 : 219).

En 1987, l'apprentissage devient une véritable filière de formation alternée avec l'ouverture vers les Bac Pro créés en 1985, les BTS et les diplômes d'ingénieurs. En 1992, l'alternance sous statut scolaire est autorisée pour toutes les formations professionnelles, alors l'alternance constitue une seconde voie de formation

professionnelle qui permet d'apprendre ce qui ne s'apprend pas à l'école et de « sauver toutes les intelligences ». (Geay, 1998 : 30).

II.1.2. L'alternance : une formation à temps plein et à scolarité partielle

Le mot Alternance signifie « Action d'alterner; état de ce qui est alterné »³⁰. Dans le domaine de la formation, il désigne une formation qui allie séjour en entreprise et période d'études en établissement de formation et qui donne lieu à la construction de dispositifs variés. L'apprentissage est l'un des nombreux exemples de formation en alternance.

L'alternance est à la fois un objet de recherche et une modalité pédagogique, une forme éducative et par là même, un concept. L'enseignement se présente comme une alternative pour les élèves qui ne peuvent se satisfaire du « learning by teaching ». L'alternance, selon Paul Bachelard (1994) cité par A. Geay (1998 :30), permet d'autres voies d'accès à la connaissance en partant du concret et de l'expérience vécue du travail.

Pour Michel Develay (2007 : 15), « la pratique de l'alternance correspond à des allers-retours entre deux logiques : une logique du terrain d'exercice d'un métier, où l'on apprend par l'exercice du faire, par une activité personnelle forcément contextualisée ; une logique de la classe, où l'on apprend par le concept et la théorie qui constituent un ensemble d'explications forcément impersonnelles et décontextualisées ».

L'alternance est définie « comme formation à temps plein et à scolarité partielle » (Ozanam, 1973 : 51, Lerbet, 1995 : 159). George Lerbet identifie quatre dimensions dans l'alternance : ce qui procède des individus, ce qui procède des institutions, ce qui procède du savoir, ce qui procède de la relation, qui constituent le champ éducatif. Ces composantes objectives serviront de terreau aux travaux d'André Geay qui fonde la conception d'une « Ecole de l'alternance » conçue comme « un système interface entre le travail et l'école. » (Geay, 1998 : 34) qui assurera la gestion des antagonismes entre les deux systèmes.

Selon André Geay (1998 : 33), « l'alternance a une double fonction :

- - une fonction économique d'adaptation à l'entreprise, l'apprenant va développer des compétences, non purement techniques, mais d'ordre personnel

³⁰ Dictionnaire Hachette, (2009) Article : *Alternance*. Paris : Hachette livre. p. 49

ou relationnel (autonomie, communication, sociabilité, connaissances des règles propres à l'entreprise...)

- - une fonction pédagogique de qualification par intégration de la formation en entreprise à l'acquisition des savoirs et savoir-faire de la compétence et du diplôme ».

Un système interface qui établit une liaison entre le travail et l'école, permet « une intégration complète de ces deux fonctions » (Geay, 1998 : 34). L'alternance est donc une mise en relation de deux systèmes aux logiques contradictoires. Dans cette approche systémique, « l'individu développe des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage bien spécifiques et y réalise finalement des apprentissages différents qu'il va concilier » (Geay, 1998 : 34).

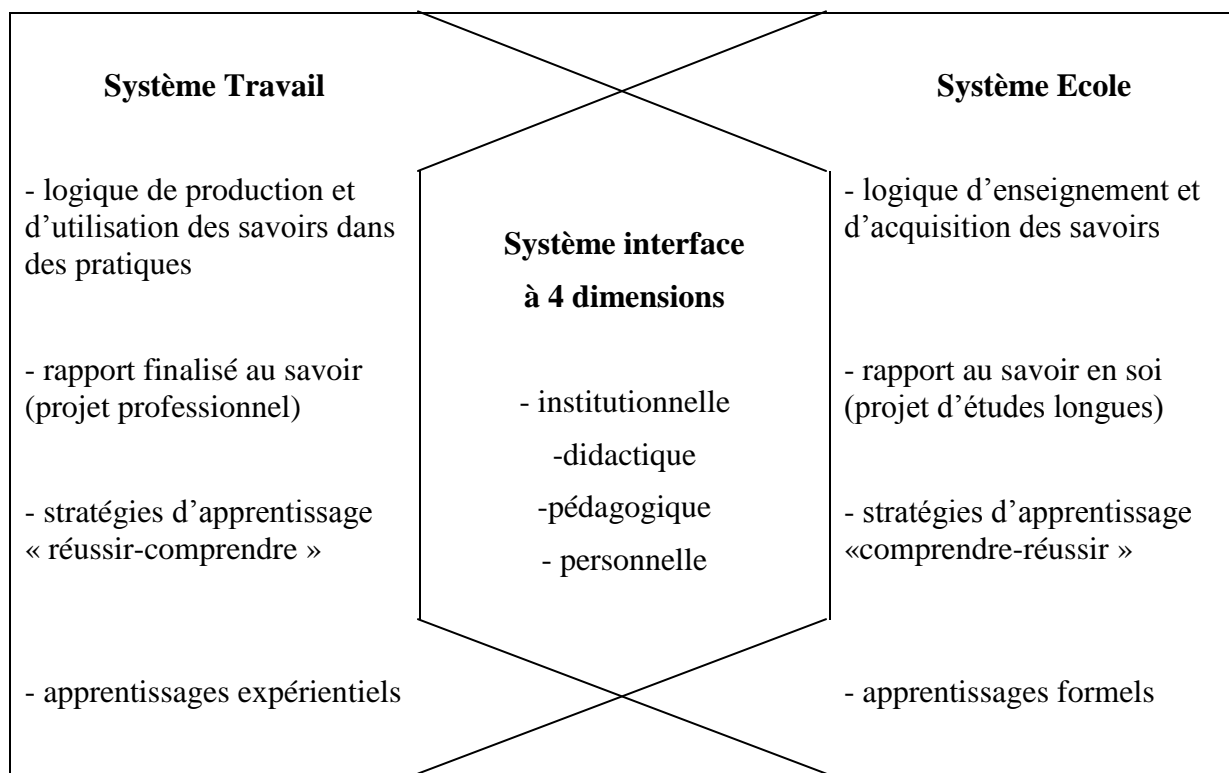


Figure 1 : Le système alternance (Geay, 1998 : 35)

Dans une formation par alternance, ces deux systèmes aux logiques contradictoires vont entraîner des tensions, des conflits entre leurs deux finalités et l'alternant va se retrouver au centre de celui-ci. Il doit en tirer parti en transférant des acquisitions d'une situation à l'autre. Ce transfert est essentiel : il y a apprentissage s'il y a transfert de connaissance ; l'alternance sera réussie si ce transfère se réalise, la pédagogie doit le mettre en œuvre.

Si les compétences exigent de relier les apprentissages et de travailler le transfert, c'est qu'il existe bien une tension fondamentale qui tend à les séparer et qui vient de ce que l'école et l'entreprise « produisent chacune pour leur part un rapport spécifique au savoir » (Colardyn, 1984). L'alternance n'est pas l'association de deux lieux de formation : l'entreprise où on apprendrait la pratique et le centre pour la théorie. En effet, on ne peut continuer à dissocier théorie et pratique dans le savoir. B. Charlot (1979) cité par A. Geay (1994 : 223) définit le savoir pratique comme « un savoir qui éclaire la pratique et qui permet de la réussir ; or ce savoir est à la fois théorique et pratique ». L'alternance ne doit séparer ces savoirs dans la compétence professionnelle et ne doit rechercher automatiquement leur transfert réciproque mais elle oblige à confronter le savoir à l'action.

L'alternance sera pensée comme la mise en tension du système travail et du système école dont la synergie est nécessaire pour produire de la compétence. L'alternance sera toujours polémique selon Bertrand Schawrtz (1977)³¹. Elle doit permettre une articulation des différentes phases de l'alternance. L'alternance vraie où l'apprenant vit des événements avec des périodes d'exploitation de ces événements pour les transformer en expérience, permet d'affirmer cette fonction polémique de la formation en alternance. La logique de l'école (transmission du savoir), la logique de l'entreprise (production) et la logique de l'élève (apprentissage) sont complémentaires mais également irréductibles l'une à l'autre, d'où des relations polémiques. B. Schwartz ajoute « reconnaître l'importance du réel, c'est considérer qu'il y a expérience d'avant ou à côté de l'école à prendre en compte, quelle qu'elle soit, de telle manière que l'apprenant soit en mesure de la mobiliser. C'est ainsi que l'acte éducatif n'intervient que pour éclairer l'expérience constante du jeune qui est première ».

L'alternance ne sera pas conçue comme une simple succession de différents moments, des différents systèmes mais qu'ils interagissent l'un sur l'autre et s'alimentent mutuellement. Ils sont indispensables et indissociables pour la construction des compétences. Le Boterf (1998) considère que les moments de formation contribuent à la production de ressources (connaissances, savoir-faire, savoir-être...) et permettent d'entraîner la prise de recul ; ils constituent une opportunité pour réfléchir sur les pratiques professionnelles mises en œuvre en situation réelle de travail. Les mises en

³¹ In Geay A., 1998. *L'école de l'alternance*, Paris, p. 36

situations professionnelles constituent des opportunités pour apprendre à construire des compétences à partir de ressources acquises en formation.

Selon Philippe Astier (2007 : 62), l'alternance se fonde sur la réunion dans le même dispositif, de différents univers : son postulat est que la confrontation à l'altérité a des effets bénéfiques pour l'apprentissage, « l'autre » étant les situations professionnelles :

« L'alternance, c'est finalement que la différence a un effet formateur : le métier s'apprend à plusieurs voix [...]. Les modèles pédagogiques ont alors cherché leurs ressources du côté d'une mise en convergence des composants plutôt que de l'exploitation de leurs différences, voire leur dimension potentiellement conflictuelle. Quoi qu'il en soit confluence ou divergence demeurent des modalités de constructions de connaissances, et l'alternance est ainsi appréhendée comme un vecteur d'apprentissage. »

Jeanne Schneider (2007 : 16) fait entrer un troisième acteur : l'apprenant ; s'il existe deux lieux de formation, il y a, dans tous les cas, trois acteurs. Ce partage impose la reconnaissance de l'autre, l'acceptation de ses différences et les divergences de projets. L'apprenant est partie prenante dans le pouvoir de former. Il est au cœur de l'alternance avec ses questionnements sur les pratiques, « qui bousculent qui font avancer ». L'alternance est vivante ; elle génère des questions dont on ne vient jamais à bout.

L'alternance institue une pluralité des discours et des actions sur le métier et la façon de l'apprendre à l'école et dans l'entreprise mais aussi au sein même de l'école et de l'entreprise. Philippe Astier (2007 : 70) précise que « le travail est objet d'une pluralité de discours selon les positions occupées, les expériences vécues, les significations attribuées ». A l'école aussi, il y a polyphonie des discours entre professeurs, manuels, programmes. La spécificité de l'alternance est dans la rencontre de cette diversité qui permet aux apprenants de se confronter à des débats, à des conflits dans le milieu du travail. Ces confrontations engendreront « des occasions de genèses conceptuelles, et donc de développement de connaissances, mais aussi identitaires, et donc d'affirmation de soi comme sujet de cette formation » Ph. Astier (2007 : 71).

Nous pouvons alors nous demander si nous devons enseigner de la même manière que dans l'école ou si nous devons mettre en œuvre une didactique différente.

II.1.3. La pédagogie de l'alternance

La naissance dans les Maisons Familiales

Dans les Maisons Familiales, les moniteurs prenaient conscience qu'il leur fallait tenir compte des jeunes et de leur milieu, en essayant le plus possible de partir des situations vécues. Discussions et interrogations trouvaient leur source dans les situations que les jeunes vivaient dans leurs exploitations. La nécessité de partir du concret, du réel pour n'arriver qu'ensuite aux principes et aux inconnues. Aller du particulier au général... Chaque moniteur cherchait les moyens qui lui permettraient d'ajouter une phase essentielle dans sa démarche pédagogique, « la phase intérêt par prise d'appui sur la réalité vécue par le jeune dans son milieu de vie » (Chartier, 1986 : 163).

D'une pédagogie centrée sur le professeur et le programme, on était passé à une pédagogie centrée sur le programme, mais avec prise d'appui sur le concret de l'exploitation dans lequel le jeune vivait. En 1948, on s'orienta sur une pédagogie centrée sur la réalité vécue par le jeune dans son milieu. C'est le vécu du jeune qui devient le point de départ du processus d'acquisition. D'une pédagogie plus ou moins centrée sur le savoir du professeur, on allait s'orienter vers une pédagogie sur le vécu du jeune et de sa famille.

Le cahier d'exploitation devint le moyen privilégié qui caractérisait la formation en alternance mise en œuvre dans les MFR. Il constituait la première phase dans le processus d'acquisition des connaissances qui en compte trois : la phase intérêt, la phase acquisition proprement dite et la phase exercice d'après André Duffaure cité par Daniel Chartier (1986 : 176).

La démarche pédagogique appliquée dans les MFR favorisait la motivation des élèves et permettait que « la formation en alternance devienne une formation à temps plein dans une discontinuité de lieu et de temps » (Chartier, 1986 : 179).

Les grandes lignes directrices de la pédagogie de l'alternance des MFR sont : partir du jeune et de son milieu, l'amener à observer, à s'interroger et à formuler ses interrogations, répondre aux besoins ainsi exprimés en lui apportant les éléments nécessaires pour

trouver la réponse à ses interrogations, l'aider à résoudre ses problèmes actuels afin d'être mieux à même de maîtriser le futur et de devenir des chefs paysans.

Réussir en entreprise

Le stage, au cœur des dispositifs de formation en alternance, permet d'engager le jeune dans une activité utile et pertinente pour le maître de stage. Celui-ci agit, tandis que le jeune observe, écoute et manipule ce qui lui est confié. Cette participation lui permet de partager la situation, de s'y impliquer et d'y réussir.

On se rapproche ainsi du modèle de Piaget (1974 : 237) « Réussir et comprendre »,

« Réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. »

L'enseignement en alternance fera référence à la situation travail, aux situations professionnelles vécues où le « réussir » précède le « comprendre ». Il met l'accent sur cette démarche Réussir → Comprendre et peut même se caractériser par une centration sur cette démarche mais n'en exclut pas une du type Comprendre → Réussir.

Revenons sur ces deux modes d'apprentissage inversés. Le premier mode concerne la démarche réussir en action pour comprendre en pensée. L'apprenant commence par « pratiquer » avant d'avoir accès à la théorie. Par exemple, le jeune coiffeur applique une permanente sans avoir au préalable étudié la composition du cheveu. Le second mode procède à l'inverse : le jeune coiffeur apprend la composition du cheveu avant de passer au salon. Comprendre en pensée ou en abstraction avant de réussir en action.

Comprendre au CFA

Au centre de formation, l'apprenant va dire comment il fait, expliciter en partie ses schèmes opératoires³² pour les transférer, les faire évoluer. Cette explicitation par verbalisation de l'expérience est un outil d'apprentissage essentiel parce qu'il réduit l'écart théorie-pratique et fait émerger le sens.

³² Ils sont définis par Piaget comme « organisation invariante d'une conduite pour une même classe de situations »)

Apprendre n'est pas seulement consommer ou appliquer un savoir détenu par d'autres, c'est aussi en produire pour soi (Lerbet, 1990)³³ et être capable de transmettre. André Geay et Jean-Claude Sallaberry (1999) affirment que :

« L'alternance, en obligeant l'apprenant à confronter les savoirs transmis par d'autres aux savoirs produits par lui-même dans son expérience, développe une forme d'intelligence particulièrement adaptée à la complexité des situations professionnelles. Il ne s'agit pas d'une démarche d'application des enseignements théoriques mais d'une implication personnelle dans une action dont on est responsable, ce qui change la mobilisation intellectuelle de l'apprenant et son rapport au savoir. »

On partira de l'analyse de la tâche dans les activités de travail réel, de l'expérience de l'alternant dans toutes ses dimensions pour l'exploiter. Il s'agit en fait d'entrer par la complexité des situations-problèmes réelles vécues dans l'alternance. Ces situations seront suffisamment complexes pour que l'apprenant s'interroge, veuille résoudre les problèmes rencontrés. Elles deviendront « des situations points d'appui didactiques » (Geay, A., Sallaberry, 199 : 12). La prise de conscience est le processus inverse de l'explication qui part du cours pour aller vers les exercices d'application ; c'est l'ordre théorie-pratique. Il est donc nécessaire d'introduire dans l'alternance une activité didactique d'explicitation (Vermersh, 1994)³⁴ des situations vécues pour que l'expérience des apprenants soit source d'apprentissage, activité de verbalisation (mise en mots) et activité de problématisation (mise en problème). L'explicitation des apprentissages est importante car bien évidemment « la formation sur le tas » ne se suffit pas à elle-même.

La situation problème sera produite par l'apprenant lui-même quand il identifiera ce qui fait obstacle du point de vue de la formation. Cela se fera après qu'il ait raconté, décrit des situations vécues (carnet d'apprentissage, récit d'expérience). L'expérience passera en conscience par une activité didactique d'explicitation collective. André Geay (1998) l'appelle « didactique de l'alternance ».

Les principes de base de toute didactique où l'apprentissage est pensé comme une construction de savoirs (en référence à Piaget et Bachelard) sont : aller du plus simple au

³³ In Geay, A., Sallaberry, J-C. « La didactique de l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999. pp. 11

³⁴ In Geay, A., Sallaberry, J-C. « La didactique de l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999. p. 12

plus complexe et faire en sorte que la situation didactique ait du sens pour l'apprenant. Mais ces deux principes sont en opposition : il faut simplifier un problème pour que l'élève comprenne et également le mettre en relation avec une activité sociale donc complexe. André Geay et Jean-Claude Sallaberry (1999 : 7) définissent l'acte d'enseigner : « Enseigner, ainsi, revient toujours à simplifier et complexifier à la fois ». L'entrée se fera par les « situations-problèmes » qui comportent une difficulté dont la résolution nécessite la maîtrise de la notion qu'on veut enseigner (Meirieu, 1988)³⁵. Elles se retrouveront pour les apprenants dans des situations vécues dans leur pratique professionnelle. « La prise en compte de cette expérience du travail est fondamentalement le problème de la didactique de l'alternance ». L'alternance ne doit pas réduire la complexité mais doit faire avec.

Mais partir de la pratique ne veut pas dire y rester : l'alternance se veut aussi éducative et culturelle. Il faut accéder à un rapport au savoir finalisé par la compréhension. « Savoir pour comprendre » et non seulement pour réussir.

Il faut continuer à faire des cours magistraux dans l'alternance, méthode didactique expositive particulièrement adaptée à la transmission des savoirs théoriques. Il faut aussi exploiter didactiquement l'expérience acquise en situation de travail. Ce qui suppose que les enseignants acceptent, comme nous venons de le voir, d'inverser leur logique disciplinaire pour entrer dans une logique interdisciplinaire de production de savoirs, à partir de l'explicitation et de la problématisation des situations vécues.

Pour Michel Develay (2007 : 19), une formation est à imaginer « en partant du singulier pour aller vers l'universel et y revenir (formation pratico-théorico-pratique) ou en partant de l'universel pour en voir l'usage dans le singulier (formation théorico-pratico-théorique). »

Deux types de savoirs au cœur de l'alternance

L'alternance associe des apprentissages expérientiels en situation de travail (learning by doing) à des apprentissages formalisés en situation d'enseignement (learning by teaching). A l'entre-deux, l'alternance est centrée sur les compétences professionnelles et permet d'acquérir l'expérience du travail réel (qui ne s'apprend pas à l'école) qui est plus

³⁵ Ibid. p. 8

complexe que tous les modèles. Ces compétences qui ne figurent dans aucun programme sont « des capacités d'initiative, d'autonomie, de communication, d'organisation, des aptitudes à repérer rapidement des dysfonctionnements et même à anticiper les problèmes, à travailler en équipe et à s'insérer dans une culture d'entreprise » (Geay, 1994 : 220). Elles sont produites par la personne en situation réelle, elles permettent de faire face aux imprévus du travail et de l'action. Elles sont difficilement transmissibles par enseignement car souvent implicite, tacite. L'école simplifie, gomme le flou et enseigne des certitudes et à résoudre des problèmes. Or, en contexte professionnel, il faut d'abord repérer les problèmes, les poser puis trouver la bonne solution parmi celles que l'on a envisagées. Selon Bourdoncle (1993)³⁶, l'idée de compétence professionnelle est en contradiction avec l'application pure et simple du savoir selon l'ordre théorie-pratique. Ce rapport est constitué également de réappropriation et d'investissement. L'alternance permet de s'approprier ces savoirs professionnels.

Donc, la formation en alternance permet d'unir deux types de savoirs : les savoirs pratiques, appelés les savoirs d'action par Barbier (1996)³⁷ et les savoirs théoriques. Les premiers sont contingents et personnels, ils sont donc difficilement échangeables voire non communicables, les seconds se veulent « à dimension universelle, stables, donc facilement échangeables » (2007 : 18). On s'est toujours intéressé aux savoirs théoriques, accessibles à tous pour se professionnaliser. Or, il est difficile de s'intéresser aux savoirs d'action car ils sont quasi uniques, propres à chaque individu. Et si on s'intéressait trop à eux, on pourrait « passer à côté de la visée universelle que recherche toute formation ». Aujourd'hui, la formation en alternance les favorise.

Alternance intégrative

Dans un document publié en 1943 par l'Union nationale des Maisons familiales, une première approche d'une formation en alternance de type intégratif est précisée. Cette méthode comporte trois phases :

- 1 – Partir de l'expérience

³⁶ Bourdoncle, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe » in *Revue française de pédagogie*, n°105, pp. 83-119

³⁷ In M. Develay, (2007). « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », in *Education permanente*, n°172/2007-3. pp. 15-25

- 2 – Donner aux élèves les principes qui, sous la direction du professeur, leur permettront : de juger cette expérience, de comprendre les raisons qui l'ont créée dans leur région, de l'améliorer, quand c'est possible avec des certitudes de succès.
- 3 – Organiser et diriger de multiples expériences dans les propriétés de leurs parents : afin d'amener les jeunes à prendre comme règle qu'il ne faut rien innover sans avoir d'abord sérieusement expérimenté, afin de prouver aux anciens qu'il est toujours possible de « faire mieux ».

L'alternance de type intégratif privilégie le développement de la personne par l'implication, la confrontation, l'expérience qu'elle permet. En créant la fonction polémique, elle renvoie chacun à lui-même, mais elle aide aussi à ajuster son propre moi : « Elle provoque un cheminement de la personne, ce cheminement étant expérimental, il favorise la créativité, il est donc motivant et source d'élaboration de projets personnels ». (Chartier, 1986 : 183)

L'alternance est intégrative, et pas seulement juxtapositive pour Michel Develay(2207 : 15) si la logique de l'entreprise et celle de l'école s'interpénètrent, s'interfécondent, l'une nourrissant l'autre.

On recherche tous les facteurs qui mettent en œuvre « la bonne alternance » qui sera intégrative, réunissant sur un même objet et avec les mêmes présupposés et objectifs les acteurs de la formation et de l'entreprise. Cela nécessite concertation et négociation, consensus et coordination pour amener les jeunes à allier les savoirs mobilisés en formation pour les réinvestir dans l'action et ainsi dans les différentes tâches et fonctions reliées à des emplois.

L'alternance doit être vécue comme des temporalités de formation. Il doit s'agir d'un mouvement cyclique dans lequel la réflexivité permet de revenir sur des actions antérieures et préparer des actions futures.

L'alternance n'est pas seulement l'addition de deux lieux de formation, l'école et l'entreprise, elle sera pensée comme la mise en tension de ces deux lieux dont la synergie va produire de la compétence. L'alternance sera éducative si l'apprenant acquiert de l'expérience en situation de travail et si cette expérience est exploitée par lui et par les enseignants dans une démarche de production de savoir pour faciliter les apprentissages.

II.2. APPRENTISSAGE ET ACTIVITES PEDAGOGIQUES

« *Un métier, ça s'apprend pas, ça se vole* »,

Christian, professeur de boulangerie, CFA CMA 36

La psychologie des apprentissages cherche à savoir comment un individu peut apprendre et retenir ce qu'il apprend, elle s'intéresse aux processus d'apprentissage c'est-à-dire aux mécanismes internes qui sous-tendent les apprentissages et qui vont porter sur les objets. C'est une discipline ressource fournissant outils, concepts et modèles pouvant aider l'enseignant dans son ingénierie pédagogique. Celui-ci pense le déroulement des activités, prépare minutieusement les séquences de cours, organise des progressions... Cependant, devant la classe, il est souvent obligé de s'adapter, de se débrouiller avec les moyens du bord, de réagir dans l'action et peut ainsi manquer de vision globale de sa pratique. Les théories de l'apprentissage sont susceptibles de l'aider à mieux gérer sa pratique en lui permettant d'appréhender la manière dont les élèves s'y prennent pour apprendre.

Nous découvrons les principales définitions de ce concept avant de dresser une liste non exhaustive des théories de l'apprentissage. Ensuite, nous étudions la situation de formation et les théories de formation émanant de la situation de formation.

II.2.1. Approfondissements

Apprentissage

Dans le langage commun, l'apprentissage est lié à l'idée du métier que l'on apprend : « *Il va entrer en apprentissage* ». Le dictionnaire Hachette³⁸ propose trois sens :

- 1- Acquisition par l'homme ou par l'animal d'un comportement nouveau
- 2- Acquisition d'une formation professionnelle (nous retrouvons l'exemple donné ci-dessus)
- 3- Première expérience.

³⁸ Dictionnaire Hachette, (2009), Article : *Apprentissage*. Paris : Hachette livre. p. 82

La première définition renvoie à la conception behavioriste qui décrit ce qui peut être observé de l'extérieur : la modification du comportement. Pour vérifier un apprentissage, il faudra mesurer le comportement initial et le comparer au comportement final.

Alain Lieury (1999 : 257) utilise le terme d'apprentissage pour désigner « les effets d'un type d'entraînement ou d'une méthode », alors qu'il parle de mémoire pour désigner les mécanismes internes permettant un apprentissage.

Pour Piaget³⁹, l'apprentissage permet d'acquérir de nouveaux schèmes d'action à sa structure cognitive. Les savoirs se reconstruisent à partir de connaissances qui sont déjà-là, c'est un processus opératif aboutissant à transformer le monde en action ou en pensée.

Apprendre ou faire apprendre ?

Il ne faut pas confondre les processus enseigner et apprendre. Enseigner est sous-tendu par une volonté, celle de transmettre des connaissances le plus clairement possible, de faire apprendre à quelqu'un d'autre.

Apprendre, « revêt un caractère plus intime, propre au sujet lui-même, dans un processus de saisie (*apprehendere*) d'informations ou de significations » (Philippe Carré et Gérard Jean-Montcler, 1999 : 410). Apprendre, c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser... C'est aller du connu vers l'inconnu. F. Raynal et A. Rieunier (1997 : 34) proposent une définition en accord avec le courant cognitiviste « Apprendre, c'est modifier durablement ses représentations et ses schèmes d'action ».

³⁹ In F. Raynal, A. Rieunier, 2009, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Article : *Apprentissage* p. 33

II.2.2. Les principaux paradigmes de la psychologie des apprentissages

Le béhaviorisme (de behavior : comportement)

Le courant béhavioriste (Watson puis Skinner) a cherché à comprendre les apprentissages à partir de l'observation de réponses comportementales à des stimuli donnés, puis en fonction des renforcements positifs ou négatifs que l'environnement appliquait aux comportements adaptés. Le théoricien C. Hull précisera qu'il faut un besoin pour que le renforcement joue son rôle. Le principe qui sous-tend cette approche est que l'on ne peut connaître les processus internes (ce qui se passe dans « la boîte noire »), seules l'expérimentation et les choses observables permettent de vérifier si l'apprentissage a bien eu lieu. La conception vise une image couramment répandue : l'apprenant est un vase vide dans lequel on verse un savoir. Bien que les enseignants s'en défendent, ils font souvent appel aux principes du conditionnement et des renforcements : gratification ou sanction, par exemples. De plus, ils tentent de faire acquérir des connaissances et des compétences aux apprenants pour qu'ils s'adaptent aux conditions sociales du milieu dans lequel ils vivent. Ce courant a dominé la psychologie américaine jusque dans les années 50 avant d'être détrôné par le courant de la psychologie cognitive. (A. Lieury et F. Fenouillet, 1996 : 9).

Le constructivisme

Les théories cognitivistes mettent l'accent sur les stratégies dans l'apprentissage d'un concept, sur la préparation mentale d'un apprenant, sur ce qui se passe dans « la boîte noire ». Parmi celles-ci, la perspective constructiviste de Piaget développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. C'est l'interaction permanente entre l'individu et les objets (le monde) qui permet de construire les connaissances. L'apprenant est le protagoniste actif et ses activités peuvent venir contrarier ses manières de faire et de comprendre : il doit organiser son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Il ne s'agit plus de lui transmettre des savoirs mais de lui permettre de construire de nouvelles connaissances à partir de ce qu'il sait déjà.

Le socio constructivisme

Ensuite, les chercheurs en psychologie sociale se sont intéressés à la dimension sociale des apprentissages et le rôle des interactions dans la construction des savoirs. L'apprentissage humain a la particularité de se produire dans un milieu social et par influence. Les connaissances se construisent par l'activité mais l'apprentissage est favorisé au contact des autres. L'homme qui est capable d'apprendre par observation grâce aux représentations mentales. Vygotsky introduit la médiation, le dialogue avec l'autre comme paramètre déterminant dans le processus d'apprentissage. Pour A. Bandura (1997) l'apprentissage social chez l'homme repose sur des mécanismes complexes, différents de l'apprentissage avec renforcement ; il critique cette notion et propose une théorie de l'anticipation symbolique du renforcement : « l'homme, grâce à ces capacités représentatives, était capable d'anticiper le renforcement, y compris sans jamais le recevoir » (A. Lieury et F. Fenouillet, 1996 : 23).

Le béhaviorisme met l'accent sur le rôle de l'enseignant et sur le contenu à transmettre, tandis que le constructivisme et le socio constructivisme privilégient l'activité de l'apprenant qui construit son système d'apprentissage dans des situations pédagogiques qui l'amènent à se poser des questions. L'expérience issue des périodes de stage en entreprise est à exploiter ; elle servira de point d'ancrage sur lequel l'enseignant s'appuiera pour opérer la construction des savoirs, pour le faire réfléchir sur son action. Elle est un facteur d'apprentissage et de développement. Aujourd'hui, les théoriciens tentent d'intégrer l'apprentissage expérientiel dans les théories de l'apprentissage (F. Landry, 1991 : 21), théorie capable de prendre en compte les acquis de l'expérience et les acquis théoriques.

L'apprentissage expérientiel

Une idée commune est de penser qu'apprendre par l'action est plus efficace que par la parole. Il faut affiner cette idée. Selon Alain Lieury, (1999 : 272), l'action est efficace au cours de l'apprentissage d'un savoir-faire mais inefficace pour l'apprentissage de notions abstraites, elle vient même en perturber l'apprentissage. Dans le cadre d'une formation à des métiers manuels, le stage sans support théorique ne permet guère de mémorisation durable : un accompagnement théorique à la pratique est indispensable, ce qui justifie les formations par alternance.

L'apprentissage expérientiel consiste essentiellement en la transformation de l'expérience vécue en savoirs. Pour A. Geay (1998 : 163), l'apprentissage expérientiel est au cœur de

la formation en situation professionnelle dont l'objectif est la production non la formation. Le terme expérientiel a été introduit en français voilà plus de quarante ans (Laing, 1969) et traduit l'idée de connaissance intime résultant d'une relation directe et réfléchie d'un sujet à lui-même, à un autre sujet, objet ou environnement. La formation expérientielle est une formation par contact direct mais réfléchi : sans intermédiaire, au contact des situations, des choses et des gens et on fait sa propre expérience du monde à travers un processus d'essai et d'erreur. L'apprenant cherche à donner du sens à ce qu'il a vécu et à construire ses propres connaissances. Il « réussit » puis il « apprend ».

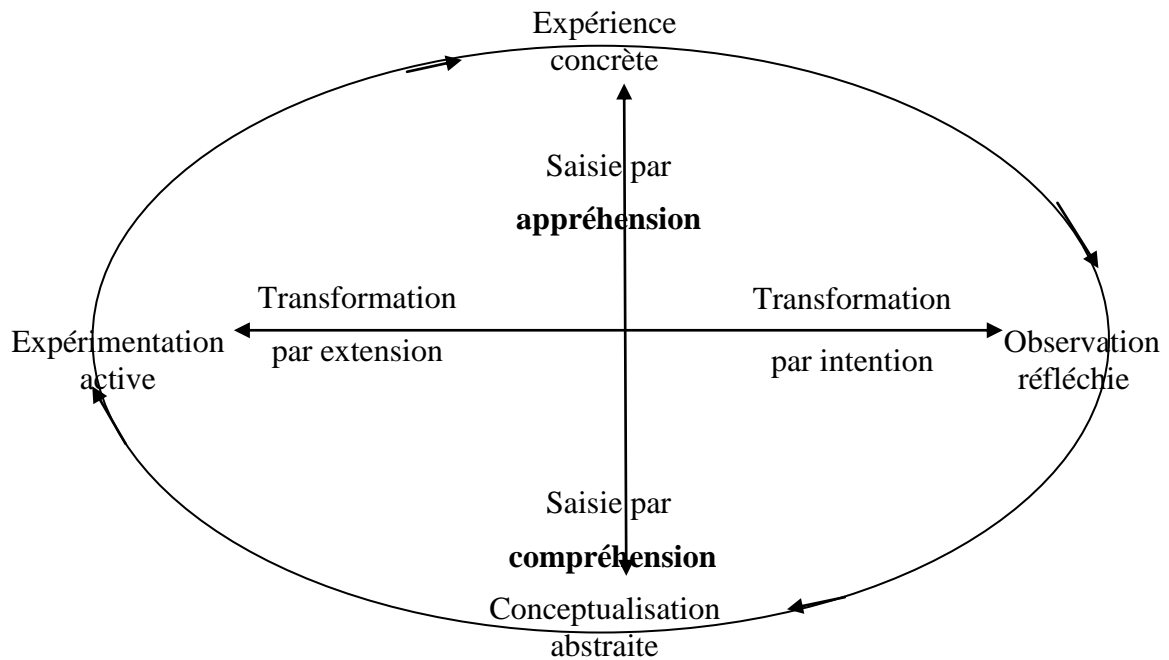
Comment l'action placée au cœur de la formation par alternance est-elle source de savoirs ? Nous ferons référence à Kolb⁴⁰ (1984) qui a défini l'apprentissage expérientiel comme *un processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience*. Il décrit ce processus comme un tête-à-tête entre réflexion et expérimentation : l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus.

Selon Kolb, l'apprentissage expérientiel comprend deux dimensions structurelles fondamentales et indissociables : la *préhension* et la *transformation*. Chaque dimension repose sur deux modes d'apprentissage opposés.

La préhension représente la saisie de l'expérience et comprend deux modes opposés : la compréhension, lorsque l'apprenant se sert de ses représentations mentales pour saisir l'expérience et l'appréhension, quand il se base sur les caractéristiques ressenties de l'expérience. Ces deux modes de fonctionnement sont tout aussi valables l'un que l'autre, l'appréhension étant enfin reconnue.

La transformation représente deux manières opposées de transformer l'expérience : l'intention qui consiste en une réflexion intérieure et l'extension qui consiste en une manipulation active du monde extérieur.

⁴⁰ Cité par Landry, F. (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. p. 26



**Figure 2 : Dimensions structurelles du processus d'apprentissage
d'après Kolb (1984)**

Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation. Il en résulte quatre dimensions qui définissent quatre styles d'apprentissages différents : expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active. Il s'agit d'un processus circulaire, qui ne se déroule pas forcément dans un ordre préétabli. Ainsi, chaque apprenant peut privilégier une étape en fonction de son style d'apprentissage et de la situation pour acquérir des savoirs. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation ; ce travail réflexif permet de tirer des leçons de l'expérience. Considérer que l'expérience est source de savoir, c'est considérer qu'il n'y a pas d'ignorance. Toute expérience peut constituer des sources et des formes de savoir dans le contexte de l'alternance car ces apprentissages se feront en situation de travail.

L'intérêt de l'alternance est d'associer ces apprentissages expérientiels à des apprentissages plus formels à l'école. A. Geay précise que :

« Apprendre dans l'alternance, ce sera alors transformer les expériences en savoir généralisable et transférable par un processus de réflexion abstraction (démarche R - C) pour que les savoirs abstraits prennent sens et viennent à leur tour éclairer l'expérience (démarche C – R). Bref, c'est faire tourner la boucle dans les deux sens mais en démarrant par la séquence R – C. on en conviendra facilement, cela va nécessiter l'aide du médiateur-enseignant ainsi qu'une organisation pédagogique particulière ».

Dans le cadre de l'alternance, de l'expérience dans laquelle le jeune est directement impliqué, il va pouvoir faire des observations, réfléchir pour essayer de comprendre. Cette réflexion permet l'élaboration d'une généralité et oublier la situation particulière. Puis, ce savoir découvert peut ensuite être réinvesti pour vivre de nouvelles expériences. Dans ce processus d'apprentissage, l'expérience concrète est primordiale pour les élèves en pré apprentissage. Elle leur « parle » : elle va servir de base dans la situation pédagogique et va en être le support. Les conceptions psychologiques vont inspirer les différentes approches pédagogiques que nous étudierons dans la partie suivante après avoir défini la situation pédagogique

II.2.3. La situation de formation

Le triangle pédagogique

La situation pédagogique est schématisée par Jean Houssaye (1996) dans son fameux triangle pédagogique (repris par Ph. Carré et G. Jean-Montcler, 1999 : 407)) dans lequel il définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle qui représentent :

- - Le pôle Savoir représente le contenu de formation, ce qu'il y a à savoir, savoir-faire, savoir-être.
- - L'enseignant (ou formateur, moniteur comme dans les MFR, professeur comme au CFA CM 36), c'est celui qui transmet ou médiatise la connaissance.
- - Le troisième pôle représente l'apprenant : élève, pré apprenti, apprenti, stagiaire..., c'est-à-dire le destinataire immédiat et apparent du processus éducatif.

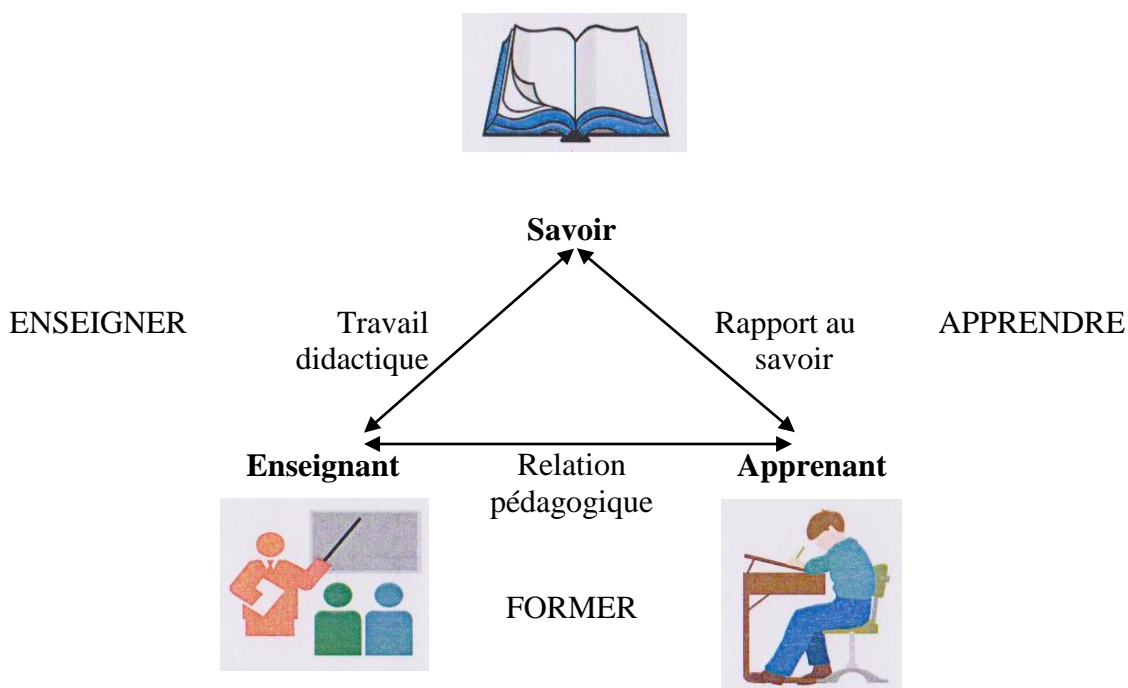


Figure 3 : Le triangle pédagogique d'après J. Houssaye (1996)

Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : le travail didactique est la transposition du savoir savant en savoir à enseigner par l'enseignant qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant et l'apprenant et qui permet le processus FORMER, le rapport au savoir est le rapport que l'apprenant va construire avec le savoir dans sa démarche APPRENDRE.

Généralement, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle, elle fonctionne selon le principe du tiers exclu. Alors le troisième fait « le mort » et risque de se mettre à faire « le fou ». Cette place du mort est à identifier pour assumer le choix de son modèle pédagogique afin que le « mort » reste en contact avec les deux autres.

Trois théories de la formation

Pour comprendre l'agir pédagogique, Gilles Leclerc (1999 : 489-494) envisage trois théories de la formation à partir du triangle pédagogique de Jean Houssaye :

- - *une théorie de la formation explicative*, l'enseignant explique quelque chose à quelqu'un, il privilégie le travail didactique, travaille de manière intime la matière à enseigner et le contenu est médiatisé par le langage. Le processus enseigner est primordial par rapport au processus apprendre. Si on rapproche cette théorie au béhaviorisme, il y a apprentissage si la réponse associée au stimulus pertinent est produite. Cette méthode est toujours appliquée et parfois nécessaire dans les classes. Dans cette situation, les élèves ne sont pas entendus et peuvent «faire les fous » dans les deux sens de l'expression.
- - *une théorie de la formation constructiviste*, l'apprenant doit être mis par l'enseignant en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même. « Le formateur constructiviste préfère une didactique de la mise en situation ayant pour objectif l'autoformation » (Leclercq, 1999 : 491). C'est la relation apprendre qui est privilégiée et le professeur peut avoir peur d'être inutile.
- - *une théorie de la formation dialogique*, le savoir n'est plus mis en tension avec une personne mais la tension existe « par la relation entre des personnes à propos du savoir » (Leclercq, 1999 : 492). Dans cette démarche inter-constructiviste, le dialogue s'instaure jusqu'à ce que les personnes se soient

accordées ou jusqu'à ce qu'elles sachent sur quoi elles ne s'accordent pas. Il s'agit là « d'expliquer quelque chose avec quelqu'un ».

Les prescriptions pédagogiques, longtemps dominées par les fonctions de l'enseignant, s'orientent désormais vers le souci de l'apprenant et son rapport au savoir. Il est question aujourd'hui d'« apprendre à apprendre », de « bien apprendre » plutôt que de « bien former ». Philippe Carré et Gérard Jean-Montcler (1999 : 410) constatent que « les conceptions dominantes de la pédagogie, de la formation et de l'apprentissage se transforment en encourageant la construction progressive d'une ingénierie d'accompagnement de l'autonomie du sujet social apprenant ». Rendre l'apprenant autonome est primordial dans une situation de formation. Le formateur sera plus un médiateur de l'appropriation des savoirs par des apprenants actifs qu'un instructeur de la transmission de savoirs pour des « formés » réceptifs.

Hétéro et autostructuration

Ainsi, L. Not (1999 : 418) a pu classer les différentes pratiques pédagogiques en deux catégories : celles orientées vers la transformation de l'apprenant « à partir du dehors » et celles orientées vers l'aide pour qu'il se transforme « du dedans » :

Hétéro-structuration		Autostructuration	
(Trans)former l'élève		Aider l'élève à se (trans)former	
Action prépondérante extérieure		Action propre à l'élève	
Primat de l'objet		Primat du sujet	
Objet transmis	Objet construit	Sujet individuel	Sujet collectif
Méthodes dites traditionnelles	Méthodes coactives	Méthodes dites actives	

Tableau 3: Systèmes pédagogiques de L. Not

Dans les situations d'hétéro-structuration, l'enseignant veut « transmettre, enseigner, instruire, former, transformer » (Philippe Carré et Gérard Jean-Montcler, 1999 : 416). Cette transmission de savoirs se retrouve dans des méthodes traditionnelles avec cours magistraux et exercices d'application qui ne sont pas à exclure totalement.

Dans la perspective de l'autostructuration, l'apprenant est acteur de sa propre construction, à l'origine de toute connaissance. La construction et l'acquisition de connaissances sont la base des méthodes actives en pédagogie. Dans l'alternance, le « savoir » du triangle de J. Houssaye est en lien direct avec les situations de travail, avec la pratique professionnelle.

En outre, l'activité pédagogique ne consiste pas seulement à « faire voir clairement, ni à entraîner convenablement », mais à déployer une stratégie pédagogique pendant que l'apprenant déploie sa propre stratégie pour apprendre. Selon Talbot (2005), la pratique d'enseignement est « l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage ». Elle a pour objectif l'épanouissement et le développement autonome du sujet en lui fournissant l'occasion d'un apprentissage des relations sociales et des limites de sa liberté à partir de ses intérêts et motivations.

Nous terminerons ce chapitre en modélisant l'acte d'apprentissage :

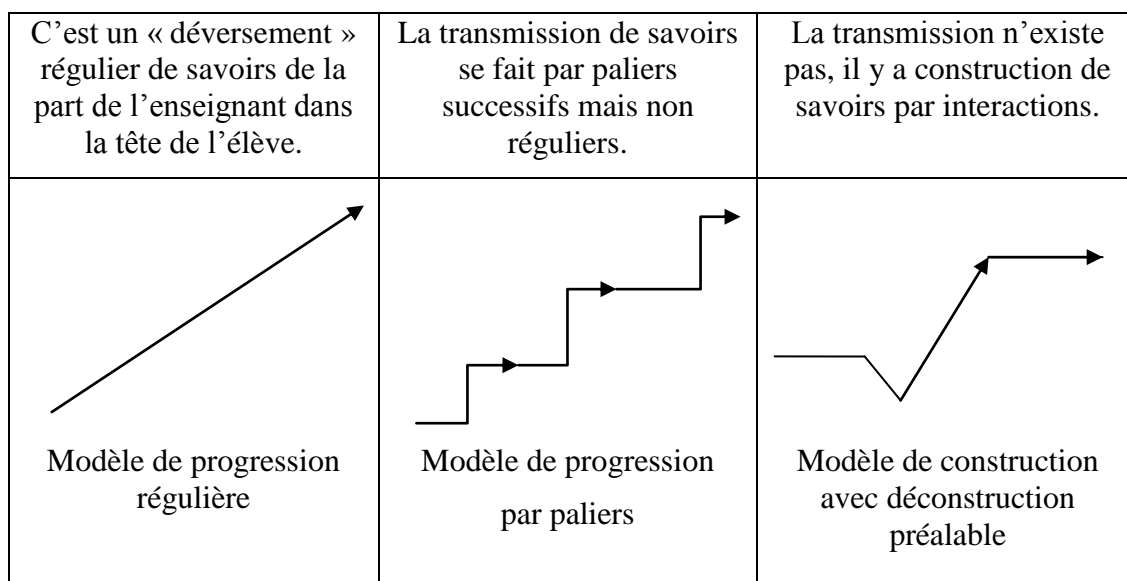


Figure 4 : Les différents types d'apprentissage

Nous délaisserons les deux premiers modèles pour nous intéresser au troisième en l'appliquant à l'expérience : celle-ci est la rupture de la continuité, la nouveauté qui surgit et qui n'est pas formatrice, au contraire, elle est même déformatrice (G. Pineau, 1989 : 25). Pour qu'elle soit formatrice, « la forme doit être reconstruite, la continuité réorganisée selon des transactions, des actions allant au-delà des séparations à travers elle ».

Dans notre cerveau, processus émotionnels et processus cognitifs ne sont pas disjoints, se superpose inévitablement à la déstabilisation cognitive une déstabilisation affective. Cette dimension affective de l'apprentissage est souvent considérée comme une dimension intrinsèque plus ou moins gênante dans l'acte d'apprendre, excepté lorsqu'elle prend la forme d'une motivation spontanée de l'élève pour la tâche que propose le dispositif d'apprentissage.

II.3. LA MOTIVATION

*« Donner à l'enfant le désir d'apprendre
et... toute méthode lui sera bonne. »*

J. J. Rousseau, Émile, 1762.

« Les élèves ne sont pas motivés ; hier, ils ont bien travaillé, aujourd'hui, impossible de les mettre au travail, je ne suis pas parvenu à les motiver ce matin ... ». Voici un exemple de réflexion entendue régulièrement dans la salle des professeurs. Plusieurs interrogations se dégagent : Quand est-on motivé ? La motivation est-elle élément déclencheur de la situation de travail ? La motivation est-elle constante ? Le professeur est-il responsable de la motivation des apprenants ? Pour généraliser : Quelle est cette « entité » qui motive le comportement ? D'où vient-elle et quelles en sont les caractéristiques ? Comment la repérer ? Peut-elle être favorisée ?

Bien que la motivation soit placée à toutes les « sauces éducatives » pour justifier qu'un jeune travaille ou qu'un autre n'obtient pas de bons résultats, bien qu'elle soit aujourd'hui au cœur de nombreux débats, aux carrefours de nombreux problèmes en pédagogie, elle ne peut tout expliquer et légitimer toutes les démissions. Le comportement ne se laisse jamais totalement expliquer par la motivation. Celle-ci semble nécessaire mais non suffisante.

Nous le verrons, elle relève d'approches très variées. Nous tenterons de la définir, puis nous appréhenderons les théories explicatives des processus motivationnels et enfin nous verrons qu'apprentissage et motivation sont intimement liés.

II.3.1. La motivation : une signification dynamique

La motivation est un mot récent d'origine anglo-saxonne, apparu au XIX^{ème} siècle. F. Raynal et A. Rieunier (1997 : 237) indiquent qu'« Être motivé, c'est « avoir envie de ». En effet, la motivation correspond à *ce que l'on veut faire* par opposition à *ce que l'on sait faire* qui fait référence à l'habileté, à la compétence. Toute personne peut être capable de faire une tâche, un exercice... et choisir de ne pas le faire. On entrevoit ici l'aspect dynamique de la motivation.

Le dictionnaire Hachette⁴¹ offre la définition suivante : « Ensemble des motifs qui expliquent ou justifient un acte ». Cette définition est adéquate pour l'usage courant du terme, mais à des fins scientifiques, elle n'est pas suffisante, pas assez précise.

Le TLFi⁴² propose la définition suivante : « Ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. ». Ici, la motivation agit sur le comportement de l'individu.

Dans leur ouvrage, A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 1-2) définissent la motivation comme « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante. »

R. Vallerand et E. Thill (1993 : 18) proposent une définition plus complète qui englobe les processus internes et externes qui influencent un comportement : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». La motivation déclenche ou dynamise le comportement, elle l'oriente, elle influence son intensité et sa persistance. Ses quatre caractéristiques principales de la motivation sont très souvent interdépendantes.

Philippe Carré (1999 : 280) appréhende le processus motivationnel, pour ce qui concerne le rapport à la formation, sous deux angles :

- « - l'engagement en formation, qui mène de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de l'action de formation (déclenchement, intensité et direction du processus motivationnel) ;
- la poursuite de l'engagement à travers la participation effective et les évolutions du processus motivationnel en cours de formation (persistance, intensité et direction). »

La motivation représente ainsi « la dimension dynamique du rapport à la formation ». Dans le contexte scolaire, R. Viau (1994) la définit « comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui

⁴¹ Dictionnaire Hachette, (2009) Article : *Motivation*. Paris : Hachette livre. p. 1074

⁴² Trésor de la Langue Française informatisé, Article : *Motivation*. Consulté le 6 avril 2010

l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

II.3.2. Les théories de la motivation

La psychologie de la motivation s'intéresse au « pourquoi » du comportement, en ajoutant que ce « pourquoi » peut combiner plusieurs déterminants. Et d'ajouter qu'une même cause donne lieu à des comportements différents chez deux personnes ou à des comportements différents chez la même personne (Vallerand et Thill, 1993 : 4-5).

Il existe de nombreuses théories de la motivation humaine (40 théories selon A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 2), une dizaine de grands courants selon Vallerand et Thill) que B. Weiner (1992)⁴³ regroupe selon deux grandes métaphores :

- les théories de l'homme-machine qui est agi par des causes qui le dépassent,
- les théories de l'homme-dieu qui est coproducteur de sa destinée, métaphore aujourd'hui tempérée par l'image de l'homme-« arbitre » de sa vie.

Le béhaviorisme

Parmi les théories de l'homme-machine, explorons celle liée au béhaviorisme, paradigme déjà rencontré dans l'étude du concept d'apprentissage.

Les individus éprouvent des besoins primaires (faim, soif, fatigue, confort postural...) et ensuite des besoins secondaires de niveau supérieur, cognitifs et sociaux. Le *drive* ou la poussée énergétique, le mobile, est l'état de tension produit par un besoin de l'organisme. Or, celui-ci tend en permanence à réduire les tensions. Tous les motifs d'action fonctionnent de cette façon :

Besoin \Longrightarrow *Drive* \Longrightarrow Action

⁴³ In Ph. Carré, 1999, « Motivation et rapport à la formation », in *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, sous la direction de Ph. Carré et P. Caspar. Paris : Dunod, p.282

L'ensemble du comportement se trouve sous la dépendance de stimuli⁴⁴, facteurs de motivation, qui déclenchent l'action, mais toujours indépendants de l'intention du sujet.

Ph. Carré (1999 : 283) ajoute que :

« De nombreuses approches pédagogiques fonctionnent encore implicitement sur des schémas de ce type, soit en postulant chez le sujet en formation l'existence de stimuli internes « naturels » (comme le besoin d'apprendre), soit en cherchant à construire des systèmes de stimuli externes forts (grâce au pouvoir d'attraction des outils pédagogiques, des méthodes ou ... du formateur ! ».

Ce modèle behavioriste permet d'expliquer des comportements souvent simples mais il est insuffisant pour expliquer des comportements complexes qui caractérisent l'action humaine.

La psychologie cognitive

Le point de vue cognitiviste est grandement occulté dans le behaviorisme. Les cognitions vont occuper une place importante comme déterminants du comportement. Dans ces théories cognitives, l'homme est considéré comme l'arbitre de sa vie.

« La théorie de la motivation humaine »⁴⁵

Dans son ouvrage de 1980, J. Nuttin propose une vision de la motivation « caractérisée par la recherche intentionnelle du progrès à travers la construction de buts, plans et projets personnels » (Ph. Carré, 1999 : 287). Il définit une motivation possédant une double nature :

- le *dynamisme d'autodéveloppement*, l'individu cherche à progresser vers des buts personnels de plus en plus avancés, sans avoir systématiquement besoin de stimulation,

- la *directionnalité*, les hommes ont « la capacité de se donner à eux-mêmes des orientations, des finalités pour déclencher, modifier et réguler leurs actions au-delà de leurs « programmes » initiaux. Un processus d'« élaboration cognitive du dynamisme

⁴⁴ Dans l'Antiquité, le stimulus est une pointe de bois plantée en terre et recouverte de paille pour blesser les guerriers et les chevaux.

⁴⁵ Nuttin, J. 1980. *La théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF. (rééd. 1991). 383 p.

d'autodéveloppement » mène à la construction de buts, objectifs, plans et projets personnels élaborés en fonction des représentations d'avenir du sujet » (Ph. Carré, 1999 : 287). L'apprenant devra, au fur et à mesure de son développement, construire des représentations de ce que l'avenir sera pour lui. Cette caractéristique est importante en formation et notamment pour les pré apprentis qui peuvent se représenter en situation de réussite professionnelle en signant un contrat d'apprentissage et en travaillant dans le cadre de l'apprentissage.

La motivation naît quand un individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle la situation sera devenue satisfaisante. Pour provoquer la motivation, il faut créer un déséquilibre affectif ou cognitif entre la situation perçue comme non satisfaisante et la situation conçue comme satisfaisante. C'est sur ce principe que repose en partie la pédagogie de projet qui place l'apprenant dans un projet personnel d'apprentissage, adapté à lui et négocié avec l'équipe pédagogique au sens large⁴⁶.

Les théories VIE

Elles présentent la motivation comme force résultante de trois éléments :

- la *valence* V d'une attente est la valeur, positive ou négative, attribuée par l'apprenant à un résultat attendu, (pour le pré apprenti, la valence concernera la valeur qu'il accordera au fait de signer un contrat d'apprentissage),

- l'*instrumentalité* I est le rapport entre attente et performance, (l'instrumentalité de l'action du pré apprentissage sera appréciée par l'élève selon la probabilité de signer un contrat en cas de réussite de l'année scolaire),

- l'*expectation* E est vue comme le rapport entre performance sur effort. Cela revient à se demander si l'effort est « payant » en terme de performance. Quelle probabilité de réussir l'action entreprise en fonction de sa « croyance en soi » ou de son « auto-efficacité » (Bandura, 2002)⁴⁷ ? (toujours dans le même exemple, c'est la probabilité que le jeune s'octroie de signer un contrat d'apprentissage).

⁴⁶ Nous entendons ici l'équipe pédagogique de l'établissement de formation et les formateurs de l'entreprise.

⁴⁷ In Ph. Carré, 1999, « Motivation et rapport à la formation », in *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, sous la direction de Ph. Carré et P. Caspar. Paris : Dunod, p.288

Pour une attente donnée, ces trois variables agissent de manière multiplicative. La motivation représente la somme des produits $V \times I \times E$. ces relations d'attente et d'instrumentalité produiront de la motivation si l'individu ressent de l'attrait à l'égard des objectifs espérés.

La théorie de la compétence et de l'autodétermination

Dans une perspective de psychologie humaniste, E. Deci et R. Ryan (1985) ont élaboré une théorie intégrée de la motivation, qui est la résultante de deux besoins humains, agissant conjointement (Ph. Carré, 1999 : 290) :

- les *perceptions de compétence*⁴⁸ (proche du sentiment d'auto-efficacité de Bandura), l'individu a l'impression qu'il est en capacité de réaliser certaines performances, le sentiment de compétence perçue est augmenté par les bons résultats,
- le *sentiment d'autodétermination*⁴⁹ (ou d'autonomie), l'individu a l'impression qu'il est libre de ses choix, de ses comportements, qu'il est à l'origine de ses actions. Plus il se percevra comme acteur de ses choix, plus sa motivation va augmenter.

Motivations plurielles

Ce postulat du double besoin inhérent au fonctionnement humain a conduit E. Deci et R. Ryan à opter pour une vision protéiforme de la motivation : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque ou amotivation.

⁴⁸ L'inverse est la résignation due à une perception d'incompétence (voir plus loin *L'apprentissage du découragement*).

⁴⁹ L'inverse est la conformité ou la défiance.

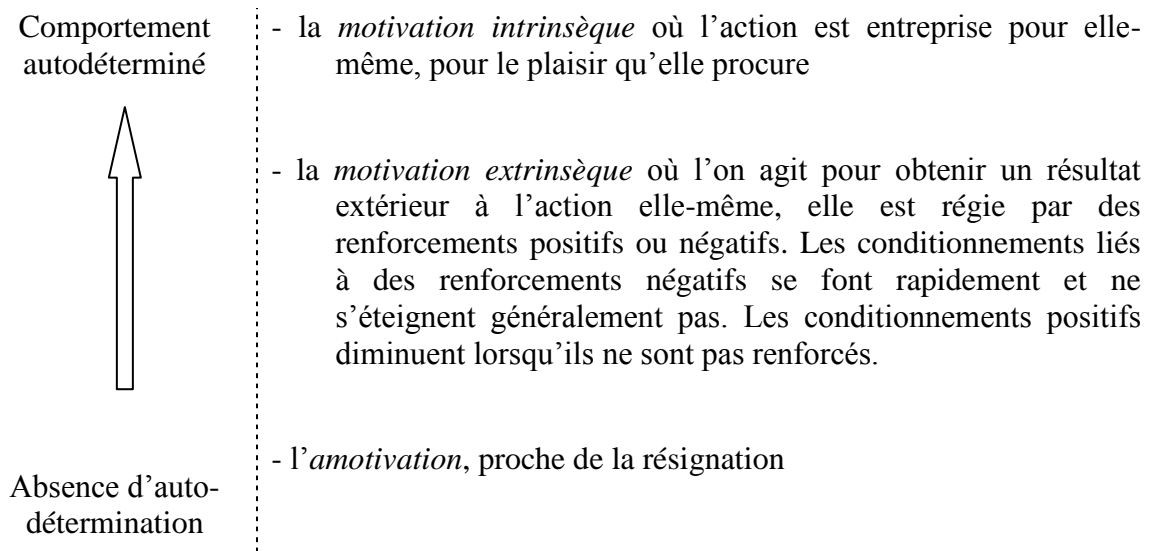


Figure 5 : Motivations et autodétermination, d'après E. Deci et R. Ryan (1985)

L'individu est amotivé quand il ne perçoit pas de lien entre ses actions et les résultats obtenus, ceux-ci sont comme indépendants de sa volonté. Il n'y a pas d'autodétermination. A l'inverse, l'individu se sent autodéterminé quand il est intrinsèquement motivé. Sur le continuum d'autodétermination, s'il est extrinsèquement motivé, la cause de son action lui apparaît comme externe et donc il se sentira moins autodéterminé. Ainsi, la motivation intrinsèque est diminuée par la contrainte, le contrôle, la pression : récompense, surveillance, temps limité... c'est-à-dire par des motifs extrinsèques⁵⁰. « En fait, toute contrainte externe est perçue comme une diminution du libre-arbitre » (A. Lieury et F. Fenouillet, 1996 : 59). Ce sentiment de contrainte va également faire croître l'ennui ; une tâche répétitive, jugée ennuyeuse, donc contraire à l'autodétermination, va faire baisser la motivation intrinsèque mais l'apprentissage peut avoir tout de même avoir lieu. D'où ce paradoxe : une faible motivation (intrinsèque) peut être associée à une bonne performance et inversement. En fait, la motivation extrinsèque peut être efficace si elle est associée à un sentiment de contrainte (A. Lieury et F. Fenouillet, 1996 : 68).

⁵⁰ L'individu ne fait plus l'action pour sa propre satisfaction mais pour des motifs extrinsèques. La motivation intrinsèque diminue quand il y a : évitement d'une punition « *Fais ton exercice, sinon tu seras puni !* », surveillance (dans le cadre d'une évaluation par exemple) ou imposition d'un temps limite « *Vous avez une demi-heure pour remplir ce questionnaire !* ». L'addition de plusieurs contraintes va, de surcroît, diminuer la motivation intrinsèque.

II.3.3. Apprentissage et motivation : un couple indissociable

A la question « Peut-on apprendre sans motivation ? » A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 25-26) répondent par la négative. Si on prend en compte la théorie béhavioriste de C. Hull, on sait qu'apprentissage et motivation sont liés. La force du comportement est le produit de deux paramètres, la force de l'habitude, c'est-à-dire le niveau d'apprentissage antérieur, et le drive (voir le béhaviorisme). A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 16) établissent une formule : l'apprentissage est le produit d'une motivation (mobile) et du niveau d'apprentissage antérieur (habitude) donc : **on n'apprend pas sans être motivé !**

$$\text{Apprentissage} = \text{Motivation} \times \text{Habitude}$$

On peut jouer sur la motivation par les récompenses ou les punitions qui agissent comme renforcement. Mais les renforcements positifs sont essentiels en pédagogie (A. Lieury et F. Fenouillet, 1996 : 17) et une absence de renforcement (exemple : ignorer les élèves) correspond à un renforcement négatif qui diminue toujours les performances. Cependant, les renforcements positifs excessifs diminuent la motivation par l'impossibilité de fournir des récompenses plus fortes, par exemple de « trop » bonnes notes.

L'apprentissage du découragement⁵¹

La résignation apprise survient quand l'individu ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action. De plus, la résignation n'est pas, comme on le dit souvent dans la vie courante, « un trait de caractère, encore moins la marque du destin, mais le résultat d'un apprentissage » (A. Lieury et F. Fenouillet, 1996 : 45). Diverses expériences en classe montrent que les élèves les plus faibles se retrouvent à des niveaux inférieurs à ce qu'ils étaient capables de faire quand ils ne font plus la relation entre ce qu'ils font et le résultat de leurs actions. Ce n'est pas une question de compétence mais de motivation ; ils se découragent petit à petit face à une demande excessive (exempte de punition), il s'agit bien d'un découragement appris. Cet état dans lequel l'organisme a appris (consciemment ou inconsciemment) que les résultats sont incontrôlables par ses

⁵¹ Nous empruntons ce titre à A. Lieury et F. Fenouillet, (1996), p. 41

réponses, induit chez lui une passivité face aux événements négatifs qu'ils rencontrent (Maier et Seligman, 1976)⁵².

L'homme mis face à un événement incontrôlable va chercher à expliquer pourquoi il ne parvient pas à réussir. Répertorions les trois types d'attributions dégagés, illustrés ici par des exemples :

- - *Attribution de causalité interne ou externe* : mauvaise mémorisation ou trop de bruit pour mémoriser,
- - *Résignation globale ou spécifique* : mauvais résultats dans toutes les matières ou faiblesse en mathématiques seulement,
- - *Etat stable ou temporaire* : manque d'aptitude en mathématiques ou un manque de révision pour un devoir.

Bien sûr, ces attributions peuvent se croiser et donner lieu à de multiples combinaisons. Observons deux exemples donnés par A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 53) :

Globale			
Interne		Externe	
Stable	Instable	Stable	Instable
<i>Je suis nul partout</i>	<i>Je n'ai pas assez révisé</i>	<i>Les profs de cette classe sont nuls</i>	<i>Je n'ai pas eu de chance</i>

Tableau 4 : Exemples d'attributions globales d'un élève en situation d'échec en mathématiques.

Spécifique			
Interne		Externe	
Stable	Instable	Stable	Instable
<i>Je suis nul en géographie</i>	<i>J'ai fait une erreur</i>	<i>Le prof de géographie ne m'aime pas</i>	<i>J'avais fait l'impasse sur cette partie</i>

Tableau 5 : Exemples d'attributions spécifiques d'un élève face à une situation d'échec en géographie.

⁵² In A. Lieury et F. Fenouillet, (1996), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, p. 49

Nous pouvons supposer que l'échec en mathématiques aura de plus grandes répercussions quand on sait l'importance de cette matière en France. La hiérarchisation des disciplines entraîne un retentissement plus grand de cet échec et entrave une attitude pédagogique d'encouragement « Vous n'avez pas réussi ici mais vous réussirez dans telle autre discipline ! ».

Trouver des attributions externes « *Le prof est nul* » à ses échecs contribue à préserver son estime de soi. A l'inverse, en cas de réussite, les attributions sont davantage internes « *Je suis géniale* ou *J'ai beaucoup révisé* ». De même, les attributions des échecs sont plus spécifiques et les attributions des réussites sont généralement globales. Celles-ci, d'autant plus si elles sont stables et internes amènent le sujet à se sentir compétent et à garder une sensation de contrôle de la situation. Comme nous l'avons déjà vu, la compétence perçue est en effet une composante essentielle de la motivation (A. Lieury et F. Fenouillet, 1996 : 55).

A capacités égales, les élèves résignés sont moins performants que les autres et ils peuvent aller jusqu'à se rebeller contre le système. F. Fenouillet (2008 : 48) conclut sur la résignation en exhortant les enseignants à « diagnostiquer la présence de cette résignation et ensuite de mettre en place les moyens appropriés pour lever le blocage ».

Motivés pour apprendre

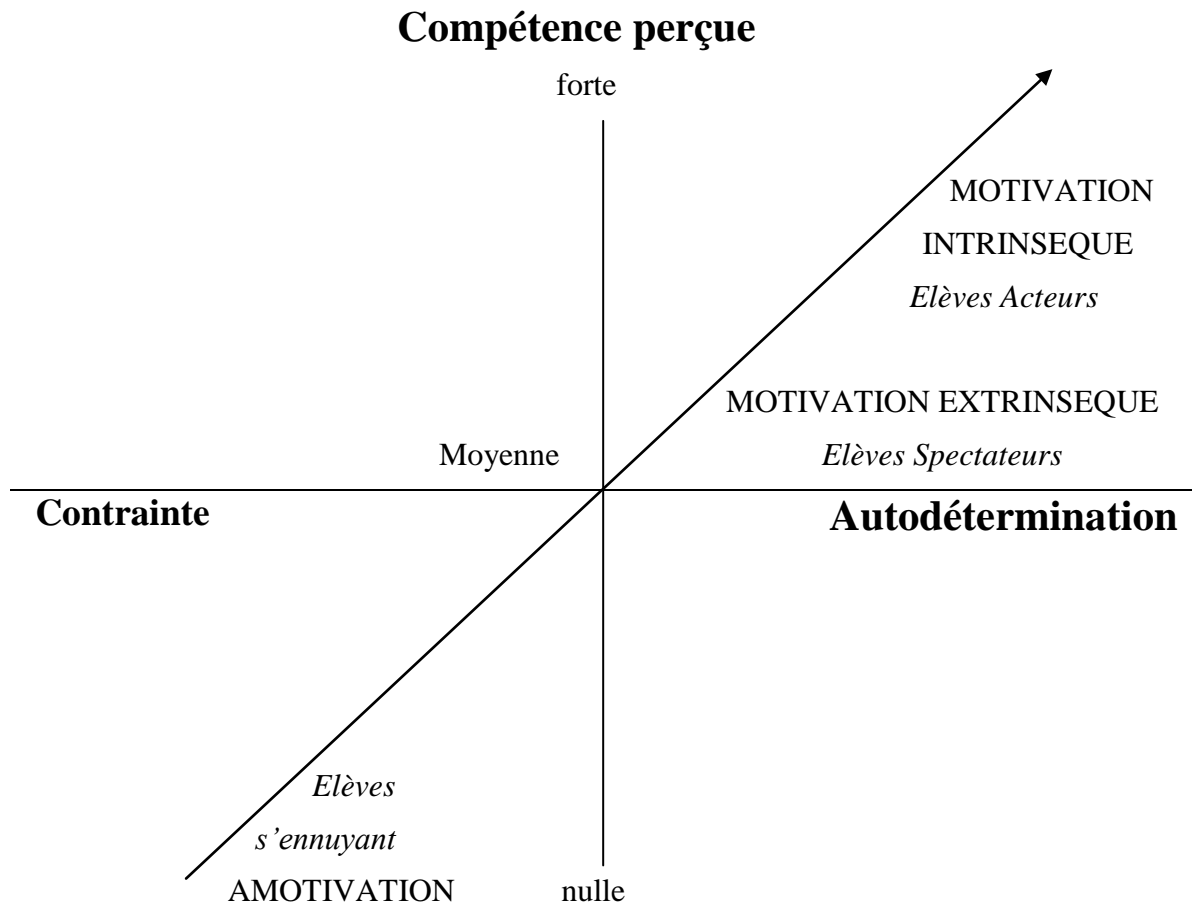


Figure 6 : Les élèves et leur motivation -
Selon A. Lieury et F. Fenouillet (1996), inspiré par E. Deci et R. Ryan (1985)

Lorsqu'un individu se sent libre et compétent dans une activité, il ressent un plaisir ou une satisfaction inhérente à la pratique de cette activité, sa motivation intrinsèque est maximale (L. Pelletier et R. Vallerand, 1993 : 254). Celle-ci est donc la résultante des deux besoins humains identifiés par E. Deci et R. Ryan (1985) : la compétence perçue et le sentiment d'autodétermination ; plus ils sont élevés, plus l'individu sera « passionné ». A l'opposé, la contrainte associée à un sentiment de nullité conduit à l'amotivation. La motivation extrinsèque, quant à elle, correspond à une large gamme entre ces deux extrêmes, en fonction du sentiment de compétence, de celui de liberté ou de contrainte. A. Lieury et F. Fenouillet donnent ici l'exemple de sportifs, fortement payés, qui resteraient intrinsèquement motivés et qui continueraient à jouer, même non payés. Cet exemple n'est pas sans faire penser aux joueurs français de football qui ont refusé de

s'entraîner et qu'une partie du pays considérait comme trop payés. Leurs motivations extrinsèques n'auraient-elles pas tué leur motivation intrinsèque ?

Sur ce schéma, apparaissent les différents types d'élèves :

- les *élèves acteurs* qui se perçoivent comme compétents et qui se sont livrés à une activité de manière autodéterminée, donc motivés intrinsèquement⁵³,
- les *élèves spectateurs*, plutôt moyens, qui apprennent par la motivation extrinsèque,
- les *élèves* qui sont dans une situation contraignante et qui développent un sentiment d'ennui pouvant s'extérioriser dans la classe.

A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 74) préconisent de développer des activités susceptibles de développer ou d'augmenter la motivation intrinsèque comme les dossiers personnels ou collectifs, les exposés...

A l'école, il faut au maximum valoriser la motivation intrinsèque et l'orientation vers la tâche et minimiser l'évaluation sociale, la compétition... Celle-ci est un élément complexe dans la classe : à la fois de type intrinsèque, comme dans l'idéal de Pierre de Coubertin « *L'important, c'est de participer* » (c'est-à-dire se dépasser soi-même) mais peut être surtout extrinsèque, avec les motivations de gagner des prix, une victoire sur les autres...

Les élèves qui « décrochent » présentent la motivation intrinsèque la plus faible, liée à la baisse de la compétence perçue et l'amotivation la plus élevée. La motivation intrinsèque avec ses composantes semblent bien déterminer la persévérance dans une activité. Elle permet une stabilité, une persévérance, associée aux performances élevées. Il est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est « tuée » par la contrainte, c'est-à-dire par les renforcements (notes, argent), par l'évaluation, par la compétition sociale. Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi est à conseiller.

La motivation régit en permanence le rapport du sujet à la formation et le traduit en différentes « postures » plus ou moins apprenantes, de l'inactivité à la proactivité.

⁵³ Cette motivation intrinsèque permet une performance élevée et stable.

II.4. L'ACCOMPAGNEMENT

« L'image qui m'émeut, est cependant bien celle d'un adulte accompagnant un enfant, le tenant par la main, et affrontant avec lui parfois une épreuve insoutenable, parfois un événement de joie. »

M. Cifali, Cahiers pédagogiques, avril 2001

Nous nous interrogeons sur la place du formateur et plus particulièrement du professeur référent dans la formation des pré apprentis et dans la relation pédagogique. Selon M. Postic (1994 :9)⁵⁴, celle-ci devient « éducative, quand au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant ». La relation pédagogique était autrefois largement marquée par l'autorité et la directivité. Aujourd'hui, cela n'est plus possible : l'accompagnement apparaît en rupture avec les pratiques traditionnelles des professeurs selon Monique Lafont (2001 :10). Pour Guy Le Bouëdec (2001b : 13), l'accompagnement est par excellence la relation éducative type.

L'accompagnement est une notion à connotation toujours positive et aujourd'hui « à la mode », qui est utilisée depuis une trentaine d'années et d'accès tout récent dans le domaine de la formation (2002)⁵⁵. Il concerne le devenir de l'autre et correspond sans doute à un besoin actuel. La demande d'accompagnement ne cesse de croître dans de nombreux milieux, y compris celui de l'école et de la formation. Ainsi, accompagner peut remplacer « guider, encadrer, éduquer, conseiller, insérer, évaluer » (Le Bouëdec G., du Crest A., Pasquier L., Stahl R., 2001 : 12).

La notion s'est développée sous l'action de plusieurs facteurs : les « intégrateurs traditionnels » tels la famille, l'école, la religion, le travail (avec l'explosion du chômage) ne fonctionnent plus et on assiste à une crise de l'autorité dans la famille, à l'école, dans la société en général. Dans cette « nouvelle » socialisation, l'individu doit déterminer les valeurs qu'il souhaite servir, le type d'homme et d'intégration sociale qu'il veut réaliser. Face à tant d'autonomie, il a besoin d'être accompagné dans ses choix, pour trouver des

⁵⁴ In Le Bouëdec G., « Les usages traditionnels de la notion d'accompagnement », in *L'accompagnement en éducation et en formation Un projet impossible ?*, Le Bouëdec G., du Crest A., Pasquier L., Stahl R., 2001, pp. 23-44

⁵⁵ Le terme apparaît dans le *Dictionnaire des sciences de la formation* en 2002 à propos de l'accompagnement de projet dans les formations ouvertes.

repères, pour trouver du sens. Nous tenterons de définir l'accompagnement puis nous nous attacherons à ses objectifs et ses fonctions. Enfin, nous identifierons les qualités nécessaires à l'accompagnateur.

II.4.1. L'accompagnement : une relation duale

Le mot accompagnement semble venir de « *cum* » qui signifie « avec » et de « *panis* » qui signifie le « pain » ; le compagnon serait celui qui mange son pain avec un autre (Le Bouëdec, 2001a : 23) et à ce titre, le terme est fortement empreint par la réciprocité et l'égalité en relation (Guillaumin, 2003)⁵⁶. L'accompagnement plonge ses racines dans des pratiques ancestrales de l'aide et du conseil. Ces pratiques s'apparentent notamment à celles du compagnonnage ; nous pouvons remarquer que ces deux termes ont la même racine étymologique : celle du partage du pain et donc du partage des activités.

Le dictionnaire Hachette⁵⁷ donne la définition suivante pour le verbe Accompanyer : « Aller quelque part avec quelqu'un ». Maela Paul (2001 : 47) en donne la définition suivante « se joindre à quelqu'un pour aller là où il va, en même temps que lui ».

L'accompagnement spirituel⁵⁸ est une des pratiques les plus anciennes et consiste à apprendre à se laisser guider par l'Esprit Saint, les directeurs spirituels accompagnaient sans directivité. Quels que soient les usages, dans le domaine religieux, dans le domaine musical « *accompagner un chanteur à la guitare* », dans le domaine militaire « *un avion de chasse effectue une mission d'accompagnement* »..., on retrouve dans l'idée d'accompagnement un acteur principal qu'il s'agit « de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre un but ; en aucun cas, il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative ». (Le Bouëdec G., 2001a : 24). Maela Paul (2001 : 47) précise que « l'accompagnement n'est pas seulement partage et communion : il est aussi passage et dépassement ». L'accompagnant aide l'autre à passer une étape, il est en quelque sorte un passeur mais c'est bien l'autre qui effectue seul le passage.

⁵⁶ C. Guillaumin, « Accompagnement et post modernité », Colloque « *L'Accompagnement et ses paradoxes. Questions aux usagers, aux praticiens, aux scientifiques et aux politiques* », mai 2003, Fontevraud.

⁵⁷ Dictionnaire Hachette, (2009). Article : *Accompagner*. Paris : Hachette livre. p. 9

⁵⁸ Jusque vers 1950, seules les expressions « *direction spirituelle* et *direction de conscience* » étaient utilisées.

L'accompagnement est quasi exclusivement une relation duale (Le Bouëdec G., 2001b : 13), il est le plus usité même s'il existe des accompagnements collectifs qui visent au regroupement de personnes concernées par des accompagnements individuels (J. P. Boutinet, 2001b : 13).

L'accompagnement est un art qu'on apprend par la pratique, par ajustements successifs (Le Bouëdec G., du Crest A., Pasquier L., Stahl R., 2001 : 16). Ils ajoutent que :

« C'est aussi, sans doute, un don et un charisme, et non pas d'abord le fruit d'un effort personnel. Art et charisme, l'accompagnement ne peut donc s'enseigner, même si on doit en préciser les contours, définir les rôles à remplir et les qualités requises, tout comme on doit décliner les compétences générales (connaissances, savoir-faire et savoir-être) qui sont le terreau sur lequel va fructifier le charisme et fructifier la pratique. »

Pour Gilles Lecocq (2001 : 29), accompagner l'autre, c'est :

- - « accepter de se confronter à une pensée étrangère à ses croyances,
- - accepter de se confronter à des émotions qui résonnent en nous,
- - c'est se risquer à s'ouvrir à une relation intersubjective,
- - c'est ne pas chercher à le précéder,
- - c'est être présent en étant soi ».

Une posture singulière

L'accompagnement est rarement une posture⁵⁹ qu'on trouve à l'état pur : le moment de l'accompagnement se déploie dans d'autres postures (comme la direction, le suivi, l'animation), dans des situations que l'on doit repérer qui appelle l'accompagnement, ainsi que les rôles joués par l'accompagnateur. G. Le Bouëdec (2001 : 153) précise que cette posture originale est « une sorte de dialectique, à tout le moins une souplesse et une flexibilité dans les rôles remplis par un éducateur, en fonction des besoins de l'éduqué ». L'accompagnement se réalise presque toujours au travers et à l'occasion d'activités officielles attachées à une fonction. Ainsi, il se fait « par-dessus le marché » au double

⁵⁹ Littéralement la position du corps ; ici, c'est un ensemble de rôles éducatifs ainsi que les attitudes psychologiques qui en constituent les bases.

sens de : en plus d'une activité bien médiatisée, et sans être rémunéré (Le Bouëdec G., 2001b : 13). L'accompagnateur pourra animer un groupe, assurer le suivi individuel... à certains moments et à d'autres, se mettre dans une posture d'accompagnement.

De plus, cette posture est à la fois discrète (toute confidentialité s'impose) et de service, l'accompagnement se fait toujours au nom d'une institution et non en son nom propre, pour éviter toute dérive. Pour Mireille Cifali⁶⁰ (2001 : 15), « chaque fois où quelqu'un est confronté à une expérience, un projet qui exige pour aboutir son engagement à nul autre substituable, un accompagnement peut être une posture adéquate ». L'accompagnement comprend un positionnement éthique : il suppose une réciprocité entre des partenaires reconnus comme « autres » et témoignant entre eux d'une altérité qui s'oppose à la volonté de toute-puissance. Personne ne peut être contraint d'accompagner une autre personne. Tout accompagnement appelle de la part de l'accompagnateur un effacement de lui-même pour favoriser un épanouissement autonome de l'accompagné. Seul l'autre que l'on accompagne, compte, on se déplace sur un chemin qui est d'abord le sien. C'est l'autre qui a de l'importance, l'accompagnateur ne prescrit rien, il n'a pas autorité pour imposer. Il donne priorité aux capacités et aux projets de l'accompagné, il ne le laisse pas dans sa solitude, il « entre en complicité de présence » (M. Cifali, 2001 : 15).

La fonction d'accompagnement ne consiste pas à intervenir, ni même à réagir, mais simplement à s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est. A. Godin cité par Le Bouëdec (2001 : 145) relève l'importance de « l'aptitude à communiquer [à l'autre] son acceptation totale, inconditionnelle, non judicative, de ce qui est dit en paroles ou exprimé par ses émotions, ou attitudes ... l'attention réelle et l'accueil effectivement chaleureux ne suffisent pas. Doit s'y ajouter la capacité à transmettre à l'autre la certitude d'avoir été compris dans ce qu'il dit et dans ce qu'il vit... » La caractéristique de la posture d'accompagnement est la centration, indépendante de toute condition, d'une personne sur la personne de l'autre ((Le Bouëdec G., 2001c : 18).

J. P. Boutinet (2001b : 12) précise que « ce n'est pas l'utilisateur qui est d'abord demandeur d'accompagnement mais le professionnel ; l'utilisateur va se voir malgré lui imposer un accompagnement dont il ne mesurera pas bien la portée ». L'accompagnement n'est possible que si l'accompagnant le souhaite, en dehors souvent de ses missions définies : « l'accompagnement requiert donc un projet spécifique de la part de l'accompagnateur et la demande, à tout le moins, l'adhésion de la part de l'accompagné » (Le Bouëdec,

⁶⁰ In Cifali, M., « Accompagner : quelles limites ? », in *Cahiers pédagogiques*, n°393, avril 2001, p. 15-17

2001a : 138). Cependant, la dynamique de l'accompagnement dépend en grande partie de la demande de l'accompagné et se traduit par l'importance donnée à sa parole. Mais l'initiative de parole peut aussi venir de l'accompagnateur.

L'accompagnement est également « *déplacement* » (qui fait passer d'une place à une autre) et « *transformation* » (qui fait passer d'un lieu à un autre d'un état à un autre). L'accompagnement n'est pas seulement aller *avec*, mais aussi aller vers, porté par le préfixe ac- signifiant à la fois l'idée de direction et celle de convergence. » (Maela Paul, 2001 : 47). Il revient à l'accompagnateur de s'engager envers cet autre, en contractualisant une relation articulée autour d'un objet tiers qui définit l'accompagnement et qui fait problème.

Ainsi, l'accompagnateur ne sera pas rétribué pour « cet acte de solidarité profondément humain, lequel, de surcroît, relève d'une libre décision éthique, non d'une obligation légale ou statutaire » (Le Bouëdec, 2001a : 161). La durée de la relation doit être suffisamment longue (supérieure à quelques mois) pour relever de l'accompagnement (du Crest, 2001 : 91). L'accompagnement est donc différent de la rencontre et privilégie la durée, non l'immédiateté ou l'urgence (J. P. Boutinet, 2001b : 13).

J.-P. Boutinet (2001a : 11) affirme que « accompagner et être accompagné, c'est d'abord une affaire d'adulte », dans le champ de la formation pour adultes. Il ajoute que dans certaines pratiques pédagogiques, nous pouvons trouver de l'accompagnement : pédagogies individualisées, pédagogies centrées sur l'élève en difficulté. Nous nous retrouvons dans ces situations particulières où le type d'élèves que nous recevons (« les exclus-orientés »), la mise en place de pédagogies individualisées, menées, centrées sur l'élève, la faible importance des groupes-classes de pré apprentis, nous amènent à penser que dans la relation pédagogique que nous menons, une relation d'accompagnement s'y opère.

La vision de Paul Fustier

Selon Paul Fustier (2003), il existe deux types de position d'accompagnateur : une position centrée sur le problème « *un pré apprenti se retrouve sans entreprise pour effectuer ses stages* », une position centrée sur la personne avec interférence du psychique « *un apprenti n'est pas capable de travailler dans l'entreprise dans laquelle il fait ses stages* ». Cette deuxième forme se déroule souvent dans les « temps perdus », dans notre

cadre, c'est-à-dire pendant les interclasses, lors du Projet Découverte. Or ces pratiques sont difficiles à évaluer par l'institution, souvent non quantifiables, surtout non visibles.

Le don et le contre-don

Le lien d'accompagnement serait un échange, or, il existe deux formes d'échange : l'échange contractuel et l'échange par le don. Celui-ci entraîne trois obligations⁶¹ :

- - le don est obligatoire dans certaines circonstances,
- - recevoir ce don est la deuxième obligation, le refuser serait violent,
- - la troisième est le contre-don, théoriquement, on doit rendre quelque chose de plus grande valeur à ce qu'on a reçu.

Paul Fustier considère d'une part l'échange par le don comme violent « parce qu'il faut donner, il faut accepter, il faut rendre, il est violent parce que le don prend possession d'autrui, si je donne à quelqu'un, je peux, par là, le posséder en le rendant dépendant. Il faut bien voir qu'un trop de générosité est meurtrier ». Un lien d'assistance va se créer pour la personne qui ne pourra rendre, elle pourra devenir soumise voire violente parce que l'échange est interrompu. Le professeur émérite ajoute « qu'il n'est pas possible d'aider quelqu'un si on n'envisage pas qu'on est dans un système d'échange où il aura aussi à rendre quelque chose ». L'accompagnement n'est pas l'assistanat. Certaines personnes imaginent qu'on leur doit tout car elles vivent dans le dû, elles ne connaissent pas la dette et n'ont rien à donner. Pour elles, ce qu'elles perçoivent n'est pas un don mais un dû. D'autre part, cet échange par le don est en déséquilibre car la dette n'est pas abolie, elle est même de plus en plus importante. Si cela devient insupportable, c'est souvent la rupture.

II.4.2. Les objectifs de l'accompagnement

La prise en compte des apprenants au sein de l'acte de formation a pour objectif de leur permettre d'accéder à l'autonomie et à la cohérence. Pour Monique Lafont (2001 : 10), les accompagner, « c'est leur permettre d'imaginer un devenir d'eux-mêmes, corollairement un devenir d'autrui ».

⁶¹ Paul Fustier reprend l'analyse de Marcel Mauss, 1924, « *Essai sur le don* », in *Sociologie et anthropologie*

L'accompagnement a pour intention de venir en aide alors que le coaching à l'intention de conduire. On retrouve donc, comme dans le premier sens du mot compagnon, une relation entre deux personnes, faite d'une quasi-horizontalité. (J.-P. Boutinet, 2007 : 6). Toute relation hiérarchique devra être occultée mais un déséquilibre de fait existe entre une personne « qui va bien⁶² » (l'accompagnateur) et une personne « qui va mal » (l'accompagné). La relation d'accompagnement est donc paradoxale car l'accompagnant va « accompagner pour rendre autonome tout en imposant son leadership contraignant » (J.-P. Boutinet, 2007 : 7). Cependant, bien que l'accompagnateur ne mène pas l'action, il est en situation hiérarchique dominante de par sa position d'extériorité. J. P. Boutinet (2001b : 11) va jusqu'à qualifier l'accompagnement de « fausse relation contractuelle imposée par une situation de pouvoir qui ne s'avoue pas ».

Ce professionnel « compétent » va accompagner une personne en situation de fragilité temporaire. L'accompagné doit tout de même être reconnu comme capable de construire un projet, de prendre des initiatives et non comme une victime potentielle en perpétuelle demande de réparation. L'accompagnement s'effectuera sur une période suffisamment longue qui permettra à l'accompagné ensuite « de trouver seul des ressources et des solidarités toujours nécessaires pour ne pas tourner en rond » (M. Cifali, 2001 : 16). Mais l'accompagnateur devra accepter au terme de l'accompagnement que l'autre n'a plus besoin de lui pour vivre la suite de son histoire.

Ainsi, l'accompagnateur veillera à garder la « bonne distance » pour ne pas sombrer, pour pouvoir « s'engager sans s'y perdre » (M. Cifali, 2001 : 16). Seule la « bonne distance » permet l'interaction nécessaire dans l'accompagnement, comme dans l'acte de formation par exemple.

J.-P. Boutinet (2007 : 29-30) distingue deux types d'accompagnement :

- - l'accompagnement-visée qui est un accompagnement vers l'atteinte d'un but, plus centré sur le métier, l'insertion, par exemple *décrocher un contrat de travail pour un chômeur de longue durée*,

⁶² *Au moins en apparence* car J.-P. Boutinet (2007) pointe que la « mode » récente pour l'accompagnement « semble être le symptôme très actuel d'une vulnérabilité existentielle, que cet adulte d'ailleurs soit accompagnateur ou accompagné ».

- - l'accompagnement-maintien qui se veut être un accompagnement dans la situation existentielle momentanée, plus centré sur la personne en devenir, *le salarié est accompagné pour qu'il parvienne à se maintenir dans son poste*

II.4.3. Les trois fonctions de l'accompagnement

Les perspectives d'accompagnement pourront se laisser décliner dans la pratique en trois modes qui se joueront du paradoxe, déjà relevé par J.-P. Boutinet, « entre une affirmation d'autonomie et un apport d'étayages » :

- - le conseil, qui se joint à l'accompagnement-visée et qui est à l'initiative de l'accompagné, le degré d'autonomie est important, l'accompagnement est non directif,
- - le suivi, avec un contrat qui lie accompagné et accompagnateur fixant les modalités d'intervention, avec un degré moyen d'autonomie, accompagnateur et accompagné marchent côte à côte,
- - la guidance qui s'apparente à l'accompagnement-maintien et dont le contrat donne à l'accompagnateur l'initiative de la rencontre pour encadrer et conforter « la fragile autonomie diagnostiquée de la personne accompagnée ». L'accompagnement est le plus directif et s'apparente à un encadrement ; au contraire, le degré d'autonomie de l'accompagné est le plus faible.

L'accompagnement est principalement une obligation de moyens et de procédure, et non une obligation de résultat, on ne peut parler d'accompagnement si on attend un résultat précis, délimité dans le temps et le contenu. Nous reprendrons ici les exemples donnés par A. du Crest (2001 : 95) pour illustrer notre propos : « Peu importe à la limite que l'accompagné acquière ou non les bases de la mécanique ou du secrétariat, qu'il obtienne ou non un emploi ou une bourse, du moment qu'il a fait un bout de chemin au moins en lui-même ». Nous retrouvons ici la relation pédagogique à valeur éducative.

Par ailleurs, G. Le Bouëdec (2001a : 141-153) énonce trois fonctions qui font la spécificité de l'accompagnement ; pour lui, accompagner quelqu'un, c'est :

- - *l'accueillir et l'écouter*, « une écoute qui ne cherche rien d'autre qu'à comprendre (prendre avec soi), c'est-à-dire, accepter inconditionnellement ce

que dit et éprouve l'autre [...], à reformuler ses sentiments » (Le Bouëdec, 2001a : 143) ; l'accompagnateur sera totalement disponible, s'ajustera pour recevoir l'autre tel qu'il est, à ce stade, pas d'interrogatoire, ni d'explication, ni de conseil,

- - *participer avec lui au développement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il recherche*, c'est permettre l'apparition d'une question, sa délibération puis la prise de décision, cela demande des compétences de la part de l'accompagnateur que l'accompagné n'a pas dans le moment, cela renvoie inévitablement au paradoxe déjà soulevé : la relation de quasi-horizontalité n'est pas possible ici et la tentation de dominer, d'instrumentalité peut être grande,
- - *c'est cheminer à ses côtés pour le confirmer (le rendre fort) dans ce nouveau sens où il s'engage*, fonction d'assurance et de réassurance qui peut être garantie par la présence attentive et bienveillante pour l'aider à s'approprier les affinements de sens qu'apportent le « nouveau chemin » dans lequel il s'engage, fonction qui a pour objectif d'écouter la fatigue de l'autre, ses hésitations, ses joies et ses peines.

Toute personne ne sera pas « apte » à assurer ces fonctions d'accompagnement, elle doit posséder des qualités et maîtriser un certain nombre de compétences.

II.4.4. Compétences et qualités de l'accompagnateur

Corinne Lepine et Joëlle Castellan (2001 : 42) listent un certain nombre de compétences spécifiques pour accompagner :

- - « l'écoute positive,
- - la pratique de la reformulation pour inciter l'apprenant à approfondir sa propre réflexion,
- - l'absence de jugement de valeur,
- - la capacité à élargir le champ des possibles,
- - la nécessité de ne pas mettre en avant ses propres solutions,

- - la juste distance à trouver dans sa relation à l'autre, de même que le niveau de disponibilité ».

L'accompagnateur doit savoir écouter mais il doit également savoir se taire et « Ce passage de la bouche à l'oreille constitue l'une des premières valeurs de l'accompagnement ». (M. Lafont, 2001 : 10).

Il doit être capable d'extériorité et d'engagement sur du moyen ou long terme. Il doit faire œuvre de générosité. L'accompagnement propulse des qualités comme l'altruisme, le respect, la bienveillance.

Mireille Cifali (2001 : 16) énumère des qualités d'être et de savoir qui sont importantes dans la posture d'accompagnement : « fiabilité, authenticité, sincérité, discernement, fidélité, capacité de sortir de soi, intelligence de l'instant ». Elle ajoute « l'accompagnement convoque sans nul doute une sagesse et une éthique singulières, un rapport spécifique au savoir et une mobilisation particulière de la théorie : engagement réflexif sur l'usage du savoir dans la quotidienneté, sensibilité à ce que signifie aujourd'hui l'intervention dans le quotidien d'un savoir scientifique ».

L'accompagnateur doit aussi adopter le principe d'*alliance*, d'origine biblique. X. Thevenot cité par G. Le Bouëdec (2001c : 20) propose l'idée d'alliance éducative entre « la partie saine » de l'accompagné et la partie « analysante et discernante » de l'accompagnateur pour faire disparaître les zones embrouillées qui apparaissent dans l'entretien. La relation duale se fera dans une confiance réciproque où chacun recherchera les signes de la crédibilité de l'autre. Le respect de l'interdit du mensonge et de l'interdit de fusionner permettra à l'accompagnement d'être une expérience de communication et de cheminement commun.

Accompagnement ou absence d'accompagnement ?

Toute relation éducative n'est pas accompagnement ! Trois situations existentielles que seule la personne confrontée à celles-ci pourra résoudre, appellent cette posture selon G. Le Bouëdec (2001c : 18) :

- - situation d'une personne dont la vie n'a plus de sens

- - situation d'une personne plongée dans une hésitation paralysante, qui n'a plus de repères,
- - situation d'une personne confrontée à son propre développement.

Le professeur (Le Bouëdec, 2001c : 18) énonce de nombreuses situations qui ne font appel à l'accompagnement : « les situations qui appellent de la part de quelqu'un dont c'est la fonction statutaire, soit un enseignement, soit un conseil (au sens de donner un conseil), soit une guidance ou une conduite, soit une orientation, soit une intervention, soit, plus généralement, une solution ou une expertise technique ». Dans ces situations, les postures peuvent être désignées par les verbes « diriger ou exercer une autorité ». Celles désignées par le verbe « suivre » sont également à éliminer.

Mais les deux types de situation ne sont pas si distincts, « on a le plus souvent affaire à des situations qui appellent un mixte de postures éducatives : c'est au travers de l'enseignement et à l'occasion de celui-ci (posture d'autorité), ou de la formation (autorité, suivi), etc., que des agents peuvent, s'ils le décident, accompagner l'autre.

Ces différentes définitions confirment la complexité d'une définition de l'accompagnement selon le contexte dans lequel il est dispensé. A travers ces différentes lectures, nous voyons que le concept d'accompagnement va bien au-delà d'aller avec celui qui apprend mais désigne l'action de se joindre à l'apprenant dans l'objectif de participer à une production commune. Dans cette perspective, l'apprenant n'apparaît plus seulement comme celui à qui on enseigne mais comme un sujet ayant la capacité à participer à sa propre formation.

III. De la question de départ à la problématique

Notre fonction de formateur référent auprès des pré apprentis et l'objectif du préapprentissage qui « jette un pont entre l'école et l'apprentissage proprement dit qui lui succède » nous avait amenée à poser la question suivante :

« Comment accompagner les pré apprentis vers l'apprentissage ? ».

Suite aux entretiens exploratoires et à nos premières lectures, nous nous sommes interrogées sur la place de la motivation dans l'acte d'apprendre. L'apprentissage dans le contexte de l'alternance se fait de façon différente, il est dit expérientiel quand il prend en compte les situations de travail issues de l'alternance. Cette modalité pédagogique fait la part belle à l'expérience et à ce qu'elle permet d'apprendre en contexte professionnel. Nous souhaitons également vérifier si nous sommes véritablement dans des pratiques d'accompagnement. Nous avons ainsi exploré les concepts d'alternance, apprentissage, motivation et accompagnement.

L'alternance est une modalité pédagogique qui permet l'acquisition de compétences c'est-à-dire des capacités à vivre avec pertinence des situations professionnelles complexes. Dans un système interface entre l'école et le travail, la pédagogie est basée sur l'interaction des situations de production et des situations de formation où savoirs théoriques et savoirs pratiques ne seront pas séparés. L'apprenant doit parvenir à transférer des acquisitions d'une situation à l'autre pour qu'il y ait apprentissage.

Apprendre, c'est acquérir de nouvelles connaissances, construire de nouvelles compétences. L'alternance va associer apprentissages expérientiels et apprentissages scolaires et permettre à certains apprenants qui ne peuvent se contenter du *learning by teaching* de transformer leurs expériences en savoirs.

La motivation est indissociable de l'apprentissage. Elle est indispensable pour entreprendre toute action y compris celle d'apprendre, pour s'orienter vers une action

plutôt qu'une autre, pour s'y investir avec plus ou moins de force et plus ou moins longtemps. La motivation intrinsèque en particulier est favorisée par la réussite des activités donc ces activités seront privilégiées, elle doit donc être repérée pour être favorisée.

L'accompagnement est une posture singulière qui consiste pour l'accompagnateur « à marcher à côté » de l'accompagné pour l'aider à passer une étape importante de sa vie. Il se fait presque toujours dans une relation duale, ce qui nous interroge sur le fait que cette posture existe véritablement au CFA, même s'il se fait toujours au sein d'une institution.

Après l'étude conceptuelle et les différentes lectures, nous nous rendons compte que notre question doit être reformulée, elle doit être problématisée. Les lectures et les entretiens exploratoires aident à constituer la problématique de la recherche, ils sont complémentaires et s'enrichissent mutuellement : « les lectures donnent un cadre aux entretiens exploratoires et ceux-ci nous éclairent sur la pertinence de ce cadre » (Quivy, R., Van Campenhoudt, L., 1999 : 63).

Les pré apprentis plongés au cœur de situations de travail au sein de l'entreprise parviennent à effectuer correctement des tâches. Contrairement à ce qu'ils ont vécu antérieurement au collège, ils réussissent. L'expérience permet de réussir, donc de comprendre, puis d'apprendre.

Ainsi l'évolution de notre question de départ et l'approfondissement conceptuel nous entraînent à la formulation de la problématique suivante :

Comment les professeurs prennent en compte la motivation des apprenants en alternance dans le contexte des CFA?

Afin d'explorer cette problématique, quatre hypothèses de recherche peuvent être émises :

- **La motivation indispensable à tout processus d'apprentissage est repérée par les formateurs et leur permet de s'adapter.** Nous présumons que les professeurs sont attentifs à la motivation des apprenants et qu'en fonction de celle-ci, ils vont s'adapter et modifier leurs pratiques pédagogiques.
- **Les professeurs du CFA s'appuient sur des activités réussies qui ont motivé les apprenants et entraîné les apprentissages.** Nous partons du postulat que les activités réussies sont privilégiées.
- **Les professeurs du CFA prennent en compte l'expérience des apprenants pour pratiquer une pédagogie de l'alternance qui permet des apprentissages.** Les professeurs s'appuient sur les activités réalisées en entreprise pour produire des savoirs.
- **L'accompagnement est pratiqué par les professeurs.** L'accompagnement est une posture singulière adoptée parmi d'autres postures relevant de la fonction d'enseignement.

La partie suivante doit déboucher sur la méthodologie de recherche mise en œuvre afin de confronter les concepts précédemment étudiés avec la réalité du terrain.

IV. Méthodologie de la recherche

L'approche conceptuelle permet la problématisation. Le recueil de données sur le terrain ouvre la voie à l'analyse et à l'interprétation des données. L'analyse porte sur des entretiens semi-directifs avec des collègues professeurs du CFA.

Sont présentés dans ce chapitre quatre, le recueil de données, les personnes interrogées et les entretiens. Enfin, nous faisons un retour réflexif sur ces entretiens.

IV.1. METHODE DE RECUEIL DE DONNEES

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès de cinq professeurs du CFA qui sont en poste depuis au moins cinq années. Nous souhaitons recueillir leurs interprétations de situations de cours, leurs lectures de leurs propres expériences.

D'une part, l'entretien semi-directif n'est « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy, R., Van Campenhoudt, L., 1999 : 195). Il semble ici l'outil approprié pour recueillir des « données pertinentes ». En effet, nous souhaitons que les interviewés produisent un discours sur différentes thématiques et décrivent en partie leurs pratiques. L'entretien permet de faire parler « sur », de faire décrire, il est utile quand il s'agit de réaliser l'analyse des propos de l'interviewé.

A partir d'une grille de questions préalablement élaborées, l'entretien semi-directif permet d'une part aux interviewés d'avoir un certain degré de liberté (Quivy, R., Van Campenhoudt, L., 1999 : 195) : les questions restent ouvertes et ne doivent pas induire les réponses. Ainsi, l'intervieweur peut recueillir des réponses riches, intéressantes, parfois qu'il n'a pas prévues. Ces multiples informations recueillies seront analysées qualitativement et serviront à valider ou non les hypothèses émises.

D'autre part, l'entretien établit un contact direct avec l'interviewé ce qui entraîne « un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle

s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un maximum d'authenticité et de profondeur (Quivy, R., Van Campenhoudt, L., 1999 : 194).

Certaines questions qui demandaient aux interviewés de décrire des moments précis de leurs pratiques, ont permis d'obtenir un discours d'explicitation, non parfois sans difficultés. Certaines questions n'ont pas trouvé écho auprès de nos collègues, il a fallu que nous les répétions dans un premier temps et parfois, dans un second, que nous les reformulions.

Pour réussir la collecte des données, il faut créer une attitude favorable et le souci de la part des interviewés de répondre franchement aux questions. Nous avons informé nos collègues que l'entretien serait enregistré, certains ont émis des réticences et se sont « dévalorisés » quant au contenu de leurs propos. Aussitôt, nous leur avons précisé que nous serions la seule à écouter l'enregistrement et que nous pouvions, s'ils nous le demandaient, couper des passages qui pourraient les gêner ; ils ont été rassurés et ils nous ont fait confiance, nous les en remercions. De plus, nous leur avons donné le traitement que nous en ferions : l'entretien serait retranscrit et resterait anonyme bien sûr. Aucun d'entre eux n'a refusé alors de participer à cet entretien après toutes ces précisions fournies.

Durant ces entretiens, nous avons essayé de mettre à l'aise l'interviewé qui pouvait être impressionné par le « statut de chercheur », la situation d'entretien ou l'enregistrement et tenté d'adopter une attitude « facilitante », en posant peu de questions pour aboutir à une conversation libre et très ouverte. Nous n'avons pas éprouvé le besoin de recadrer un entretien, personne n'a parlé longuement de sujets sans rapport avec l'objet de la recherche.

Nous avons pris quelques notes au cours des différents entretiens : attitude, gestes réalisés (*une collègue dessine avec son index le plan de sa salle de cours pour que nous la visualisions*), points à éclaircir... Cela nous a permis de ne pas nous impliquer dans le contenu de l'entretien, de ne pas toujours regarder dans les yeux les personnes interrogées pour, nous pensons, les laisser plus libres dans leurs propos, pour ne pas trahir consonance ou dissonance de notre part avec ce qu'ils disaient.

Les entretiens ont duré plus d'une demi-heure chacun. Nous étions assis face à face sauf avec Christian, nous étions côte à côte. Nous pouvons noter ici que tous les entretiens ont été perturbés soit par le téléphone soit par l'intrusion d'un autre collègue quelque soit la

salle utilisée (notre salle habituelle de cours, celle des collègues ou le laboratoire de boucherie) mais que cela ne semble pas avoir fortement et durablement perturbé l'entretien.

Lors de la demande initiale faite auprès de chaque collègue, nous leur avons présenté l'objet de la recherche : « Dans le cadre de la première année de Master, Ingénierie de la formation, je conduis une recherche sur les pré apprentis et la prise en compte de leur motivation par les professeurs pour favoriser des apprentissages ».

IV.2. LE CHOIX DE LA POPULATION ETUDIEE

Pour travailler sur la motivation des élèves, paradoxalement, nous avons choisi d'interroger des collègues. Dans un premier temps, nous avons pensé interviewer des pré apprentis mais nous redoutions d'une part, leur absence de recul dans la formation et surtout d'autre part, la faiblesse du contenu de leurs réponses. Nous sommes trop souvent habituée à des réponses du type « *Parce que ça me plaît !* » à des questions sur le choix de leur orientation.

Nous avons interrogé cinq professeurs qui interviennent auprès des pré apprentis et également auprès des apprentis. Nous souhaitions interviewer des intervenants qui ont une connaissance suffisante de ce public particulier. Quatre enseignent dans le domaine professionnel et un cinquième exerce en partie dans le domaine général et dans le domaine professionnel. Ces cinq collègues ont accepté d'emblée de participer, nous n'avons pas eu à nous retourner vers d'autres professeurs. Nous signalons que le tutoiement a été utilisé de part et d'autre car nous travaillons ensemble dans cette structure depuis plusieurs années. Ces échanges nous ont permis de recueillir un ensemble de données accédant à un éclaircissement de notre problématique.

Le premier interrogé, Antoine, est un collègue qui enseigne dans des matières très différentes : l'EPS, l'ASSR, la SST, la PRAP, la Prévention routière, le Projet Découverte des entreprises. Il fut sportif de haut niveau, s'est reconverti dans l'enseignement et a suivi une formation en alternance en 2004 pour obtenir une licence STAPS. Il est en poste depuis huit ans et a mené de nombreuses actions auprès des pré

apprentis : Journées Prévention routière, animations Karting, Accro-branches, séjours de trois ou cinq jours.

Il est le second professeur référent des pré apprentis avec lequel nous travaillons régulièrement en concertation pour assurer le suivi des jeunes et nous nous déplaçons ensemble hors de l'établissement lors des séances du Projet Découverte des entreprises. Notre collaboration est donc très étroite dans et hors CFA.

L'entretien a eu lieu en fin de journée, le 23 février 2010. Il s'est déroulé dans notre salle de classe et a été interrompu brièvement par un appel téléphonique ; en outre, nous étions inquiets quant au fonctionnement du dictaphone et le collègue était pressé de se rendre à un rendez-vous. Vingt-huit interactions composent cet entretien.

Ensuite, nous avons interrogé Brigitte, formatrice en Sciences appliquées à l'alimentation, à l'hygiène et aux équipements, et en Biologie. Après avoir été institutrice, elle a travaillé dans la formation pour adultes puis elle a commencé au CFA en 1988 en tant que vacataire. Elle a obtenu un DUFA et une licence de sciences de l'éducation suite à une formation par alternance de 1991 à 1993, ce qui lui a permis d'obtenir sa titularisation.

L'entretien s'est déroulé le 8 mars dans notre salle après les cours et compte dix-huit interactions. Au cours de l'entretien, un collègue nous a sollicitée pour répondre au téléphone. Brigitte, dont nous sommes proche, a accepté d'emblée de participer et a tenu à donner des réponses précises, utiles à notre recherche.

Le troisième collègue interviewé est un formateur de boulangerie ; Christian est le plus « jeune » embauché des professeurs qui ont accepté de répondre à nos questions. Il a été chef d'entreprise pendant douze ans et se prépare pour la deuxième fois à passer le concours de Meilleur Ouvrier de France.

L'entretien comptant vingt et une interactions, s'est déroulé le 18 mars vers 10 heures dans le laboratoire de boucherie. Christian a accepté de remplacer David qui avait été obligé de s'absenter et qui avait décalé le rendez-vous. Deux interruptions de quelques dizaines de secondes ont eu lieu. Nous avons fait « plus amples connaissances » avec Christian lors de cet échange. Nous nous côtoyons sans véritablement nous connaître. Nous ne manquons pas désormais de l'encourager (et réciproquement) dans sa préparation au MOF.

David est formateur en charcuterie et en technologie de boucherie. Lui aussi a été chef d'entreprise et a suivi une formation à l'âge adulte qui lui a permis d'obtenir le Brevet professionnel.

L'entretien s'est déroulé le 18 mars, non pas le matin comme prévu mais l'après-midi. Il s'est déroulé dans la bonne humeur, David a beaucoup d'humour et nous avons partagé quelques moments de rire. Un surveillant est venu donner une information à David pendant l'entretien, composé de dix-neuf interactions.

La dernière collègue interrogée est Eveline, la plus « ancienne » du CFA, elle enseigne depuis trente ans la vente et le merchandising qui correspond à la technologie de la vente. L'entretien a été également reporté par Eveline pour raisons de santé. Il a eu lieu le 22 mars dans notre salle de cours. Un collègue a interrompu l'entretien et nous avons discuté tous les trois près de dix minutes sur la formation continue, son accès, son financement. L'entretien a été relativement court (vingt interactions) mais l'échange continuant, nous avons repris l'enregistrement de cette conversation devenue informelle, Eveline y est apparue cette fois plus détendue.

IV.3. ELABORATION DE LA GRILLE D'ENTRETIEN

La grille est insérée en annexe⁶³ et nous proposons de reprendre les thématiques abordées. La structure de la grille d'entretien est organisée de telle sorte que les interviewés puissent dans un premier temps, expliquer leurs formations initiale et continue, et leur parcours professionnel avant et après leur entrée au CFA. Nous pensons que formations et parcours peuvent influencer la pratique pédagogique.

Ensuite, les questions sont centrées sur une séance, les professeurs sont invités à expliciter comment ils repèrent la motivation des apprenants, comment ils la favorisent et si le repérage modifie leurs pratiques. Dans la question sur le repérage de la motivation (*Est-ce que tu peux me décrire précisément une séance où tu penses avoir intéressé les élèves ?*), nous avons utilisé le terme « intéressé » plutôt que celui de « motivé » pensant que ce terme est plus facilement accessible au cours d'un tel entretien.

⁶³ Voir Annexe 6

Puis, ils sont amenés à dire comment ils se servent des savoirs acquis en entreprise. Nous cherchons à vérifier que les professeurs du CFA pratiquent bien une pédagogie de l'alternance.

Enfin, la dernière question leur permet de donner leur ressenti sur l'existence d'un accompagnement au sein du CFA pratiqué auprès des pré apprentis. Nous présumons que l'accompagnement pratiqué par l'équipe pédagogique aide les jeunes à développer une motivation pour s'engager dans une formation en alternance, du type pré apprentissage dans un premier temps puis dans le cadre d'un contrat d'apprentissage dans un second temps.

IV.4. LA TRANSCRIPTION

Les cinq entretiens ont d'abord été enregistrés puis transcrits le plus fidèlement possible. L'achat d'un enregistreur numérique après le premier entretien nous a facilité la tâche pour la transcription des quatre suivants. Nous avons respecté toutes les hésitations « *heu* », les mots coupés « *moti_* », les courtes pauses « ... ». Les temps de silence plus longs ont été signifiés entre parenthèses et le temps précisé « (cinq secondes) ». Un mot important dans le discours de l'interviewé est transcrit en lettres majuscules soulignées « CHACUN ». Une dernière syllabe appuyée est notée par trois :::. En italique, sont notées des paroles rapportées par le collègue. Enfin, tout commentaire de la part de l'intervieweur a été apporté entre parenthèses et en gras.

Nous avons nommé les entretiens A, B, C, D, E par ordre de réalisation et ainsi attribué un prénom fictif à chaque collègue en respectant cet ordre alphabétique : Antoine, Brigitte, Christian, David et Eveline. L'anonymat est respecté et pour nous, le repérage facilité pour l'ensemble de l'analyse.

Chaque interaction est codée de la manière suivante :

- - **a1 : première question de l'interview d'Antoine**
- - **A1 : première réponse d'Antoine**

De plus, chaque ligne est numérotée automatiquement afin de repérer sa place dans l'ensemble du discours.

Exemple : D10 ligne 141, « *certains sont motivés souvent* », ce morceau de phrase a été isolé à partir du quatrième entretien, réalisé auprès de David, il est issu de la dixième réponse et se situe (ou commence) à la ligne 141.

Lors de la demande initiale faite auprès de chaque collègue, nous leur avons présenté l'objet de la recherche : « Dans le cadre de la première année de Master, Ingénierie de la formation, je conduis une recherche sur les pré apprentis et la prise en compte de leur motivation par les professeurs pour favoriser des apprentissages dans le contexte de l'alternance en CFA ». A chaque début d'entretien, nous avons reprecisé cet objet avant même le commencement de l'enregistrement sauf pour l'entretien avec Antoine.

Les cinq entretiens sont transcrits en intégralité et placés en Annexes 7, 8, 9, 10, 11.

IV.5. RETOUR REFLEXIF

Les entretiens se sont bien déroulés et nous sont apparus comme enrichissants. Le ressenti de ces moments est tout à fait positif, nous avons apprécié le statut d'intervieweur et nous osons prétendre que nous avons amélioré notre pratique d'entretien semi-directif au fur et à mesure de l'expérience.

Nous avons su écouter, ne pas couper la parole et adopter une posture très réceptive. Nous avons laissé de nombreux silences qui ont permis à maintes reprises aux interviewés de réfléchir, de se remémorer calmement une situation et souvent d'apporter un complément. A l'inverse, nous avons posé une nouvelle question quand celui-ci était trop long et révélait que la personne n'avait plus rien à dire.

Nous avons reformulé quand cela nous a semblé nécessaire même si, à la lecture des retranscriptions, certains passages auraient, eux aussi, demandé des précisions, plus d'explicitation. Il est cependant difficile de faire recourir à l'explicitation quand les interviewés n'y ont pas recours ordinairement. Enfin, les collègues interrogés nous ont livré des éléments très personnels, ce qui prouve qu'ils nous ont fait confiance, qu'ils ont trouvé une écoute attentive qui fait sans doute défaut dans notre quotidien.

Cependant, nous émettons des réserves quant à la qualité de notre grille d'entretien : la première partie sur le parcours de l'interviewé semble trop longue au regard de la faible exploitation qui en a été faite. Cette partie a néanmoins permis d'ouvrir l'entretien, de mesurer notre qualité d'écoute par les interviewés et de gagner leur confiance.

Lors des phases d'explicitation, des réponses auraient demandé un approfondissement par un questionnement supplémentaire.

V. Analyse de contenu

Ce chapitre présente la construction de la grille d'analyse, ensuite, une analyse de chaque discours est réalisée en fonction des hypothèses émises.

Nous nous sommes appuyée sur l'ouvrage de Laurence Bardin⁶⁴(1977 : 43), elle y définit l'analyse de contenu comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (qualificatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages ».

V.1. ELABORATION DE LA GRILLE D'ANALYSE

Suite à maintes lectures et soulignages avec des couleurs différentes des cinq entretiens, suite à de nombreux tâtonnements et hésitations, nous avons construit deux grilles d'analyse faisant apparaître les séquences clés que nous souhaitons observer. Cette étape a été vécue comme une expérience difficile mais absolument nécessaire pour analyser au mieux les données recueillies.

Selon O. R. Holsti, cité par L. Bardin (1977 : 102), la première opération de l'analyse est le codage qui est « le processus par lequel les donnée brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu ». Le thème est « l'unité des sens qui se dégage naturellement d'un texte analysé » (Bardin, 1977 : 104)

⁶⁴ In Bardin, L. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (rééd. 1986) 233p.

Première phase de la mise en tableau

Dans la première grille, nous avons repéré, pour chaque entretien, les éléments significatifs (des parties de phrases ou des phrases voire plusieurs phrases) afin d'en faire ressortir des thèmes et sous thèmes. Dans la colonne de gauche, ne sont reprises que les interactions desquelles ont été prélevés des extraits.

Entretien	Eléments significatifs	Thèmes	Sous-thèmes
Interaction A8	A8 31, « <i>selon la motivation du moment</i> »	Motivation	Dynamique

Cette étape nous permet de faire une analyse thématique et de repérer les noyaux de sens qui composent la communication. Nous avons établi cette règle de codage pour les cinq entretiens.

Deuxième phase de la mise en tableau

Dans la seconde grille, nous avons regroupé les extraits de chaque interviewé par thèmes, sous-thèmes et idées. Nous avons construit cinq tableaux. Chaque extrait est repéré par le numéro de l'interaction et le numéro de ligne.

Thème	Sous-thème	Idée	Extraits de l'entretien
MOTIVATION	Indicateurs	L'attention	E9 81 le fait qu'ils écoutent

V.2. ANALYSE DES ENTRETIENS

Pour analyser chaque entretien, nous avons repris chaque hypothèse afin d'en vérifier la validité ou non. Nous retrouvons sous-thèmes et idées pour structurer l'analyse.

V.2.1. Antoine : la recherche d'une attitude participative

La motivation indispensable à tout processus d'apprentissage est repérée par les formateurs et leur permet de s'adapter

Le repérage de la motivation

Antoine repère la motivation des apprenants, A18 ligne 189 « *De toute façon, ça se voit* ». Il enseigne dans de nombreuses matières et les indicateurs qui permettent de repérer la motivation seront de natures différentes en fonction des disciplines, lui-même en a conscience, A19 ligne 192 « *ça dépend des cours* ». De plus, il nous rappelle que la motivation est un processus dynamique, elle peut ou non être présente dans telle ou telle circonstance, telle ou telle activité, A8 ligne 31 « *selon la motivation du moment* ».

Les indicateurs de la motivation

La participation

En sport, son critère essentiel est la participation, A20 ligne 203 « *quand il y a tout le monde sur le terrain, tout le monde participe* » et pour participer, il faut avoir son matériel de sport, A20 ligne 200 « *que tout le monde ait ses affaires d'EPS* ». La présence de cet équipement pour Antoine est même un critère de réussite de l'activité, A20 ligne 197 « *c'est un critère entre guillemets de réussite par rapport à la discipline du moment* ». Le jeune qui apporte ses affaires souhaite donc participer à l'activité sportive prévue, on peut donc supposer qu'il est motivé.

En Projet Découverte, lors d'un travail écrit, Antoine demande aussi la participation du plus grand nombre, A20 ligne 206 « *quand il y a un questionnaire à faire, que tout le monde soit en train de l'effectuer* ».

Le calme, l'attention

Dans les matières liées à la prévention qui nécessitent l'exécution de gestes techniques comme la mise en position de sécurité ou le bouche à bouche par exemples, le calme est exigé, A20 ligne 209 « *on est obligé de travailler dans le calme* », A20 ligne 212 « *on ne peut pas travailler dans de bonnes conditions quand ça parle de tous les côtés* ». Cette absence de désordre est indispensable pour que, A20 ligne 210 « *les gestes soient bien exécutés* ».

Dans les cours de prévention routière où les TIC sont utilisées, Antoine recherche cette fois encore le silence et l'absence de toute perturbation, A18 ligne 181 « *On n'entend rien dans la salle, c'est le rêve des fois* ». Cependant, il émet une nuance quand à l'origine du silence, A18 ligne 189 « *quand on n'entend pas de voix dans la classe, soit ils sont occupés, soit ils dorment* ». Si le silence est rompu, alors l'interprétation qu'il en fait est liée à la motivation qui conditionne la concentration, A20 ligne 206 « *que ce ne soit pas le bordel dans la classe, à parler, à chuchoter, ça veut dire qu'on n'est pas concentré sur son travail, ça veut d_ ça l'intéresse pas* ». En effet, le silence permet selon lui d'apprendre, A18 ligne 182 « *même s'ils en retiennent que quelques éléments, c'est déjà positif* ».

L'interactivité

Enfin, Antoine recense un autre critère qui permet de reconnaître la motivation. Dans certains cours, la motivation se mesure à l'interactivité des participants, A19 ligne 193 « *quand c'est interactif, tu as besoin de retour* ». Cette interactivité doit être contrôlée afin qu'il n'y ait pas de débordement, A19 ligne 195 « *Mais bon, c'est sûr, moins on va entendre... Après, ça devient, ça devient insupportable quoi* ».

Motivations plurielles

Antoine distingue les deux motivations identifiées par E. Deci et R. Ryan (1985) : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est utilisée lors de la première séance en EPS, A21 ligne 234 « *s'il a envie, il va avoir une meilleure note, c'est lui qui l'aura choisi* ». On retrouve ici

la motivation synonyme de l'envie comme dans le dictionnaire de F. Raynal et A. Rieunier. De plus, Antoine lie la motivation à une meilleure performance, donc à l'apprentissage quand il dit que l'apprenant aura une meilleure note. Cela rejoint le principe de A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 16) : l'apprentissage est le produit d'une motivation et du niveau d'apprentissage antérieur. Antoine précise que l'apprentissage sera difficile si le jeune ne fait pas de sport en dehors du CFA, c'est-à-dire si son niveau d'apprentissage antérieur est faible, A13 ligne 119 « *mais elle est aussi liée au vécu du jeune en tant que sportif. Quelqu'un qui n'a pas fait de sport pendant la précédente année scolaire, c'est difficile de le mettre à l'EPS en CFA* ».

La motivation intrinsèque sera favorisée grâce à une évaluation diagnostique, A21 ligne 229 « *La motivation heu intrinsèque c'est Est-ce que t'as envie de d'arriver aux notes où il faut que tu arrives Il faut... ton cheminement, ça serait de progresser là là là Est-ce que tu le veux ça ? Voilà c'est une motivation* ». Antoine s'appuie sur cette motivation pour que le jeune puisse progresser dans ses performances.

La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est, selon lui, liée au passage de l'examen, A13 ligne 114 « *pour tout ce qui est matières de prévention, elle est liée au passage d'un diplôme* », ligne 118 « *Après l'EPS, la motivation est aussi liée au passage de l'examen* ». Antoine s'en sert comme d'un renforcement positif en rappelant que le sport peut rapporter des points. Cette motivation extrinsèque peut être entraînée par de meilleurs résultats en pré apprentissage, A26 ligne 280 « *ils vont avoir de meilleures notes* », par la mise en place d'une pédagogie de l'alternance, A26 ligne 284 « *le fait de lier enseignement général et pratique professionnelle, ça a un attrait supplémentaire.* ». Il ajoute un autre facteur pouvant développer la motivation extrinsèque, le projet professionnel, A28 ligne 298 « *(a28 Le projet professionnel est un facteur de motivation ?) Ben vaut peut-être mieux quand même, je pense oui. On joue beaucoup là-dessus avec les pré apprentis* », A28 ligne 301 « *nous on leur dit Dans quatre ans, vous pouvez ressortir avec deux diplômes, un travail, une rémunération. Dans tel ou tel secteur, il y a du travail, il y a du boulot, il y a de l'avenir.* »

Le rôle du professeur : les motiver

Antoine pense que le professeur peut agir sur la motivation des apprenants, A14 ligne 128 « *il faut aussi les motiver* » mais quelques lignes plus loin, ajoute qu'il ne peut intervenir

pour ceux qui n'ont pas envie, A14 ligne 132 « *après ça, c'est pour les autres, celui qui n'a pas envie, je dirais tant pis pour lui.* », ligne 134 « *c'est clair que je ne vais pas perdre mon temps non plus pour un individu qui veut, qui ne veut rien faire* ». Sans doute distingue-t-il les élèves motivés intrinsèquement qui veulent progresser, des élèves amotivés qui vivent le sport comme une contrainte, A13 ligne 116 « *si vous avez envie de l'avoir, je vais vous aider à l'avoir, si vous n'avez pas envie de l'avoir, ben tant pis pour vous quoi, c'est votre carrière professionnelle qui est en jeu* ». Nous reprenons ici les termes de E. Deci et R. Ryan (1985) pour qualifier les élèves.

Des capacités d'adaptation

Toujours pour entretenir la motivation des pré apprentis, Antoine observe, tient compte de leur motivation et s'adapte, A23 ligne 257 « *on essaie de varier un maximum, de voir des choses qu'ils n'ont pas faites à l'école* ». Le sentiment de contrainte qui diminue la motivation intrinsèque n'apparaît pas la première fois qu'une activité est proposée. Son adaptation se fait en fonction des disciplines sportives qu'il doit enseigner, A21 ligne 215 « *je sais que de toute façon pour certaines disciplines, ils vont moins adhérer que dans d'autres* ». Il se tournera alors vers le jeu pour les motiver, A21 ligne 216 « *Donc, j'essaie de le faire un peu plus ludique, on appelle ça la transversalité. Par exemple, pour le demi-fond, on peut très bien le travailler avec un sport collectif.* ».

Les freins à la motivation

Les horaires

Antoine relève un frein à la motivation et donc aux apprentissages, ce sont les horaires auxquels se pratique le sport, A16 ligne 165 « *Alors après la motivation, si on doit courir à huit heures ou à midi, elle est pas la même, tout est lié. Quand on doit courir après avoir mangé, c'est pas évident non plus* ».

Les professeurs du CFA s'appuient sur des activités réussies qui ont motivé les apprenants et entraîné les apprentissages.

Des activités réussies

Antoine peut donner plusieurs activités qu'il considère comme réussie c'est-à-dire des activités au cours desquelles les pré apprentis ont acquis des savoirs, savoir-faire ou savoir-être.

Courir en forêt

Il sait que « *courir, c'est pas motivant* » (E16 ligne 148) donc pour obtenir un maximum de motivation et donc de participation (la participation étant un de ses critères de motivation), il ne fait pas courir les élèves sur la piste mais en forêt, A16 ligne 153 « *c'est pas sur la piste, parce que la piste, un ça peut faire peur,* », A16 ligne 154 « *donc on a la possibilité d'aller en forêt du Poinçonnet.* ». Cette activité lui permet d'obtenir des résultats positifs, A16 ligne 159 « *Voilà à l'heure actuelle, ça marche, ça fonctionne pour certains* », A16 ligne 161 « *Mais au moins ils sont, ils courent, c'est le but recherché* », A21 ligne 221 « *Pour les filles, donc ce que je disais tout à l'heure, si on va dans la forêt pour faire le demi-fond, ça fonctionnera plus que sur la piste* ».

Sport collectif

Il donne un autre exemple pour illustrer son propos, A21 ligne 217 « *Par exemple, pour le demi-fond, on peut très bien le travailler avec un sport collectif. Si je dis aux garçons : on va faire du foot mais sur le grand terrain et je veux voir tout le monde en action J'aurai plus de résultats que si je demandais trois fois cinq cents, pour le même travail produit par rapport aux capacités cardiaques.* ».

Elèves autodéterminés donc motivés

Pour expliquer la réussite de ces activités, nous pouvons suivre la théorie de la compétence et de l'autodétermination de E. Deci et R. Ryan (1985). On perçoit les élèves motivés possédant un sentiment d'autodétermination : ils ont davantage l'impression qu'ils sont libres de leurs choix, qu'ils sont à l'origine de leurs actions : courir en forêt ou jouer au foot sont deux activités perçues comme étant moins contraignantes que celle de courir sur une piste d'athlétisme. De plus, les activités sont réussies « *ça marche, ça fonctionne* » (A16 ligne 160) les élèves développent conjointement avec le sentiment d'autodétermination, un sentiment de compétence car ils réalisent de bonnes

performances. La compétence perçue ne peut qu'augmenter avec les bons résultats obtenus.

Le jeu, support de l'activité réussie

Antoine déclare également que courir en forêt, « *c'est plus ludique* » (A16 ligne 155). Il utilise à plusieurs reprises cet adjectif pour qualifier sa pratique, A21 ligne 217 « *j'essaie de le faire un peu plus ludique* », A21 ligne 223 « *en cycle badminton, je n'ai aucun souci là-dessus. Donc, c'est ... c'est déjà plus ludique,* ». Il dit même, A21 ligne 231 « *Il faut toujours jouer avec l'apprenti, il faut toujours jouer avec.* ». Selon Antoine, le jeu intervient beaucoup dans les apprentissages et il doit donc être utilisé.

Les TIC, supports des apprentissages

Il utilise également beaucoup les TIC et les logiciels mis à la disposition des enseignants, c'est le cas pour le module ASSR, A18 ligne 174 « *je travaille beaucoup avec les TIC comme ils ont le logiciel de la prévention routière qui s'appelle Cyclomoteur* ». Ce logiciel propose des exercices, des mises en situation, A18 ligne 176 « *il y a plein d'exercices à faire, heu il y a des tests à effectuer, il y a des recherches, il y a des simulations d'accidents. Donc, ils se mettent à la place, je dirais, du gendarme, ils doivent faire un peu d'enquête par rapport l'accident : Qu'est-ce qui aurait pu être évité pour... mis en place pour éviter cet accident ? Comment on aurait pu ... ?* ». Un autre logiciel utilisé par Antoine permet de travailler le code la route, A18 ligne 180 « *il y a un autre logiciel sur le code de la route* ». Dans les deux cas, il considère l'activité réussie, A18 ligne 183 « *ils suivent le cours là, c'est du concret et heu ça fonctionne bien* », A18 ligne 186 « *bon là, c'est concret, je dirais* ». Les situations ancrées dans la vie courante, les éléments dont les élèves vont avoir besoin rapidement entraînent attention plus soutenue et apprentissage. Antoine suppose que les élèves apprennent davantage dans une séance qui utilisent les TIC comme support pédagogique plutôt que dans un cours « traditionnel », de type cours magistral, A18 ligne 184 « *(ça fonctionne bien), plus qu'un cours* ». Pour ce type de cours, Antoine avance une explication : des pré apprentis ont des difficultés à se concentrer longtemps, A18 ligne 187 « *Pour certains, ils ont du mal à se concentrer plus d'un quart d'heure* ». Les TIC proposent de très nombreuses activités, souvent de courte durée qui ne suscitent pas l'ennui et suscitent moins un sentiment de contrainte. Nous retrouvons également la démarche du Réussir-Comprendre de Piaget

dans laquelle la partie pratique devance la partie théorie qui correspond davantage au fonctionnement de ce type d'élèves.

Les professeurs du CFA prennent en compte l'expérience des apprenants pour pratiquer une pédagogie de l'alternance qui permet les apprentissages

Antoine connaît la pédagogie de l'alternance car lui-même a suivi une formation continue en alternance pour obtenir une licence STAPS, A2 ligne 9 « *J'ai repris ma formation en alternance avec un autre CFA, en 2004, pour obtenir une licence STAPS.* ».

Il semble que prendre appui sur des activités effectuées en entreprise est plus difficile pour la pratique sportive. En effet, Antoine ne donne pas d'exemple dans cette discipline.

Le carnet de liaison, vecteur des acquis de l'entreprise

Antoine rappelle que les pré apprentis doivent remplir obligatoirement un carnet de stage, et que les professeurs référents contrôlent sa tenue, A24 ligne 263 « *C'est même important parce qu'ils ont un carnet de liaison. Ils doivent impérativement retranscrire ce qu'ils ont fait en entreprise sur leur carnet de liaison. On se bat pour que ce soit fait, on arrive à voir ce qui est vraiment vraiment fait en entreprise.* ». La circulaire n°72-228 rend obligatoire ce carnet pour que le jeune y mentionne les tâches effectuées, les machines et les outils utilisés. Ce carnet doit être consulté régulièrement par les professeurs et les maîtres de stage pour assurer la liaison entre les deux lieux de formation.

Le Projet Découverte des Entreprises

Le lien entre les entreprises et le CFA est utilisé pour le Projet Découverte des entreprises, A24 ligne 263 « *En projet découverte, on peut le faire* ». L'ordre des entreprises visitées est défini par les thèmes et les activités de l'entreprise, A12 ligne 104 « *quand en boulangerie, ils commencent à manipuler le pain, on essaie d'aller à la Minoterie Cantin. Quand c'est la période des chocolats, on essaie d'aller voir un chocolatier* », A24 ligne 267 « *Donc après nous on peut travailler avec l'entreprise que*

l'on va visiter, justement leur amener des éléments supplémentaires ». Pour Antoine, le Projet Découverte vient en complément de la formation en entreprise et de la pratique professionnelle, A24 ligne 272 *« C'est un travail complémentaire qui est en relation avec le professionnel, le professionnel en entreprise, le professionnel au sein de l'établissement. »*. Nous pouvons remarquer qu'Antoine voit les professeurs de pratique non comme des professeurs mais comme des formateurs.

Antoine associe le Projet Découverte des entreprises au projet professionnel des jeunes, A12 ligne 106 *« C'est dans ce principe-là un peu le but aussi du Projet Découverte, c'est qu'il y ait un lien entre le côté professionnel et pour le projet professionnel »*. Ce projet peut contribuer à confirmer ou infirmer leur choix d'orientation.

L'accompagnement est pratiqué par les professeurs.

L'accompagnement : un travail à part

Au cours de l'entretien, Antoine qualifie sa fonction d'enseignement, A9 ligne 43 *« je forme »*, ligne 51 *« je leur enseigne, je leur donne un cours »*. Il distingue d'autres missions qui viennent en plus. Il les qualifie de *« travail à part »* (A11 ligne 79) : nous pouvons rappeler que la posture d'accompagnement se réalise au sein d'autres postures, en plus de la fonction pour laquelle l'accompagnateur est rémunéré.

Missions

Ces missions sont les suivantes :

- A9 ligne 45 *« je m'occupe aussi avec ma collègue des pré apprentis »*, ligne 47 *« On prend en charge un peu le groupe, on fait les visites d'entreprise et puis au sein de l'établissement les pré apprentis »*
- A11 ligne 77 *« les pré apprentis qu'on en charge avec ma collègue »*
- ligne 78 *« on est un peu référent du groupe, en lien direct avec les entreprises »*.

Antoine fait ici peut-être davantage référence aux missions d'un professeur principal dans un établissement scolaire et aux missions d'un professeur référent au sein d'un CFA. Est-ce véritablement de l'accompagnement ?

Vers l'autonomie

Cependant, Antoine qualifie ce « *travail à part* » d'accompagnement, A12 ligne 92 « *il faut les accompagner. C'est beaucoup d'accompagnement avec les pré apprentis* ». Il pense faire entrer de l'accompagnement dans sa pédagogie et le justifie en mettant en avant le manque de capacité des pré apprentis à travailler seuls, A12 ligne 90 « *C'est tout un travail parce qu'ils ne sont pas capables de travailler en autonomie, donc il faut leur apprendre déjà à travailler tout seul et il faut les aider dans leurs recherches*, », A12 ligne 93 « *parce que c'est encore des bébés en fin de compte* ». On retrouve ici un des objectifs de l'accompagnement précisé par Monique Lafont (2001 : 10) ou par J.-P. Boutinet (2007 : 7) : rendre autonome. Le premier pas vers l'autonomie de l'apprenant est franchi lorsque ce dernier reconnaît qu'il est responsable de ses apprentissages.

Pour lui, l'accompagnement recouvre deux fonctions :

- - A21 ligne 235 « *nous on est là que pour le guider* »
- - A27 ligne 291 « *on est plus à leur écoute* »

L'essentiel pour Antoine est d'insister sur l'attitude requise pour que le jeune progresse et éprouve une satisfaction à participer. Il affirme pratiquer l'accompagnement qui lui semble indispensable pour ce type de public.

V.2.2. Brigitte : l'interaction comme indicateur principal

La motivation indispensable à tout processus d'apprentissage est repérée par les formateurs et elle leur permet de s'adapter.

Le repérage

Brigitte repère la motivation à partir de la réussite de l'activité B9 ligne 141 « *ça ils adorent ça, ils aiment beaucoup ça* ». Elle s'appuie sur les situations orales pour répondre à la question.

L'indicateur de la motivation : L'interactivité

Elle ne nous donne qu'un seul critère pour repérer la motivation car c'est son critère le plus important : l'interactivité, B14 ligne 182 « *l'interactivité, c'est MON critère essentiel* », B14 ligne 188 « *c'est le critère LE plus important pour moi* ». Elle peut mesurer l'interactivité aux interventions des apprenants et à leur capacité d'écoute, B12 ligne 171 « *à la façon dont ils sont réactifs, à la façon dont ils rebondissent aux propos qui sont tenus, à la façon dont ils questionnent autour du thème abordé, et à la façon dont ils s'écoutent* ». Nous pouvons également supposer que Brigitte recherche l'interactivité entre les apprenants qui, elle aussi, est indispensable.

Cette interactivité est recherchée par Brigitte car c'est celle-ci qui permet l'apprentissage des notions à acquérir, B14 ligne 187 « *l'interactivité pour l'accession aux concepts, la maîtrise du vocabulaire* ». L'interactivité, indicateur de la motivation des apprenants, est la garante de leurs apprentissages. Cela vérifie la thèse établie par A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 16) selon laquelle on n'apprend pas sans être motivé.

Des capacités d'adaptation

Brigitte va s'adapter en fonction de la qualité de l'interactivité, B15 ligne 198 « *si elle est vive, si elle est nulle, si elle est tonique, si elle fait avancer le cours, si elle pervertit le cours* ». Elle lui permet de s'auto évaluer, ligne 194 « *Je peux me rendre compte aussi de la pertinence de mes lancements, de ma façon d'aborder les choses* » Elle se sert des progrès des jeunes mesurés par la qualité et la pertinence de leurs propos pour adapter sa

pédagogie, B15 ligne 191 *« une fois que je peux percevoir que le vocabulaire a été acquis, je vais faire en sorte de l'utiliser dans mes consignes »*. Elle va augmenter la précision dans le choix des termes utilisés, dans ses consignes, B15 ligne 195 *« ça me permet d'être plus précise dans les termes que je veux développer ou dans les consignes que je veux expliciter »*. Cette interactivité lui permet de jeter un regard critique sur sa pratique et d'essayer, elle-aussi, de progresser, B15 ligne 200 *« cette mesure d'une interactivité positive me permet d'améliorer encore, enfin de peaufiner encore la façon dont j'aborde les thèmes, dont je les lance à la discussion, dont je les lance sur enfin si j'ose dire, en pâture aux apprentis »*. La motivation des apprenants est repérée par Brigitte afin qu'elle puisse elle aussi s'adapter, apprendre en situation et puisqu'on ne peut apprendre sans être motivé, on peut supposer que la motivation des apprenants encourage la motivation du professeur.

Les professeurs du CFA s'appuient sur des activités réussies qui ont motivé les apprenants et entraîné les apprentissages.

Repérage

Brigitte se remémore sans difficulté des activités réussies, B9 ligne 132 *« il y a des séquences de cours qui fonctionnent très très bien »*.

Apprentissage réussi

Brigitte se remémore une activité qui a très intéressé les élèves et qui leur a permis d'apprendre, B9 ligne 136 *« On fait des découvertes à l'aveugle d'odeur, heu de toucher de produits : des zestes d'oranges, des épluchu_, à différencier des épluchures de pommes, de kiwis par exemples, »*.

Elle fait le lien entre la réussite de l'activité et le support utilisé, B9 ligne 132 *« en fonction de du support qu'on choisit »*, Cette activité est considérée réussie par Brigitte car les apprenants sont amenés à une production écrite et parviennent à construire leurs propres savoirs, B9 ligne 143 *« ils arrivent même à retranscrire sur papier ce qu'ils ressentent et on n'a aucune difficulté à les amener à construire leur propre savoir »*.

L'utilisation de la gestion mentale

Elle cherche à mettre en évidence le canal utilisé par les jeunes pour apprendre, B9 ligne 136 « *parce qu'on travaille avec des supports qui font appel à leur kinesthésie.* », B9 ligne 138 « *à reconnaître au toucher, des odeurs à reconnaître* ». Brigitte fait référence ici à la gestion mentale et aux travaux d'Antoine de la Garanderie.

Le jeu en question

Elle utilise tout comme Antoine l'aspect ludique de l'activité pour motiver les jeunes et favoriser les apprentissages, B9 ligne 139 « *on passe par tout un atelier ludique de jeux de reconnaissance* ». Le jeu est le point de départ de la situation didactique proposée par Brigitte. Il est utilisé comme support des apprentissages. Ainsi, elle peut conduire comme elle le souhaite, l'activité choisie, B9 ligne 142 « *On n'a aucune difficulté à les amener à se mettre en situation* ». Le jeu est utilisé mais doit être maîtrisé par le professeur, il doit demeurer support des apprentissages et non devenir seul divertissement, B11 ligne 166 « *Surtout pour observer leurs propres cheveux, là c'était vraiment, c'était vraiment très très ludique* ».

Un échec mémorable

Paradoxalement, Brigitte se remémore également un cours qui n'a pas fonctionné, et qui l'a énormément marquée, B10 ligne 147 « *j'ai en tête immédiatement là, j'ai l'exemple d'un cours complètement raté* », B10 ligne 155 « *j'ai été débordée par le jeu et heu ça n'a pas du tout fonctionné*, B10 ligne 160 « *c'est l'exemple du raté TOTAL* ». Cet exemple semble fonctionné chez Brigitte comme un renforcement négatif qui l'a plus marquée qu'un cours réussi. Elle a cherché à en expliquer les raisons pour bien sûr ne pas réitérer, B10 Ligne 151 « *ils n'ont absolument pas respecté la consigne parce que je n'ai pas été assez rigoureuse au départ.* », B10 ligne 153 « *c'est qu'en fait, je les ai mis devant le microscope avant de leur expliquer ce que j'attendais d'eux.* », B11 ligne 165 « *La consigne aurait dû être clairement EXPLICITEE AVANT de mettre les jeunes sur heu l'objet* ».

Les professeurs du CFA prennent en compte l'expérience des apprenants pour pratiquer une pédagogie de l'alternance qui permet les apprentissages

Formation en alternance

Brigitte également a obtenu des diplômes après une formation en alternance, B5 ligne 98 « *Et puis ensuite, je me suis inscrite à un stage en alternance sur deux ans dans le cadre de la formation continue,* », B6 ligne 106 « *J'ai obtenu un diplôme universitaire de formateur d'adultes, un DUFA et une licence de sciences de l'éducation.* ».

Les acquis de l'entreprise pour construire le savoir

Elle fait appel aux savoirs des jeunes acquis en entreprise pour une mise en commun des pratiques, B16 ligne 209 « *on peut comparer les pratiques par exemple, les pratiques d'une entreprise à une autre.* ». Elle donne l'exemple des « *problèmes d'entretien des locaux* » (B16 ligne 209). Cette mise en commun se fait à l'oral dans un premier temps puis les mots clés sont notés au tableau, B16 ligne 210 « *Et à partir de la comparaison des pratiques d'une entreprise à une autre, on note les mots clés au tableau par exemple* ». Le professeur intervient alors pour « parler sur le travail, sur le faire (les savoir-dire) en situation de formation, B16 ligne 212 « *on fait une synthèse de tout ça pour amener au contenu et aux textes législatifs, aux textes réglementaires et aux obligations professionnelles* ».

L'accompagnement est pratiqué par les professeurs

Une seule mission

Brigitte pense accompagner les apprenants au cours de leur formation, B17 ligne 229 « *je peux accompagner d'une manière plus efficace ces jeunes-là* ». Pour elle, sa pratique d'accompagnement se limite à une seule mission, B17 ligne 237 « *à mon niveau, l'accompagnement se limite-là* », celle-ci consiste à veiller à ce que les jeunes exploitent correctement leurs canaux de traitement de l'information, B17 ligne 231 « *je veille d'abord à ce que les jeunes aient une bonne maîtrise parce que ça n'est jamais acquis mais mettent en évidence et exploitent le mieux possible leurs propres canaux de traitement de l'information et qu'ils aient développé une méthode notamment pour apprendre, pour relire leurs cours, dégager l'essentiel, retenir les mots clés, maîtriser le vocabulaire, au moins qu'ils aient découvert au cours de cette année de pré apprentissage la façon dont ils sont les plus performants.* ». Sa pratique

d'accompagnement se poursuit également lors du conseil de classe, B17 ligne 238 « *ensuite il s'agit de ma participation à la vie collective du conseil de classe* ». L'accompagnement est ici pensé même si le jeune n'est pas présent car il n'assiste pas au conseil de classe.

Pour Brigitte, l'exploitation pédagogique des interactions et les pratiques d'évocation permettent de vérifier d'une part les prérequis du thème abordé et d'autre part, l'acquisition de nouveaux savoirs.

V.2.3. Christian : un effectif limité pour faciliter la réussite

La motivation indispensable à tout processus d'apprentissage est repérée par les formateurs et elle leur permet de s'adapter.

Le repérage

Christian cherche lui aussi à repérer la participation du plus grand nombre comme critère de motivation, C5 ligne 39 « *tout le monde était dedans* ».

Les indicateurs de la motivation

Le calme, l'attention

Pour lui, la motivation est d'autant plus présente que les activités se déroulent dans le calme, C5 ligne 52 « *pas de discussion, tout le monde était CONCENTRÉ* », C6 ligne 58 « *ils font pas le chahut* ». Le professeur est là aussi pour intervenir en cas de tension dans la classe au sein des élèves, C9 ligne 104 « *L'essentiel, c'est d'apaiser la classe, qu'il n'y ait pas de conflit entre les uns et les autres* ». Ainsi, les jeunes seront attentifs à ses consignes, C9 ligne 98 « *et là finalement ils écoutent* ». Si les jeunes ne se déplacent pas dans le laboratoire, c'est aussi un indicateur de leur motivation, C5 ligne 50 « *Ça s'est bien passé, tout le monde est resté à son poste de travail*, ».

Les premières séances se déroulent souvent dans de bonnes conditions car ils ne se connaissent pas, C9 ligne 97 « *une des premières séances parce qu'on, ils se connaissent pas entre eux* ». Le phénomène de groupe ne s'est pas encore développé, les « alliances » entre élèves perturbateurs, élèves amotivés ne se sont pas faites, ils sont en train de se découvrir, C9 ligne 99 « *ils se jaugent tous les uns envers les autres* ».

L'interactivité

Pendant une séance de pratique professionnelle, Christian mesure leur intérêt à leur questionnement, il recherche lui aussi l'interactivité, C6 ligne 57 « *ils posent des questions pour réussir absolument à le faire* ». Ces questions ont un but précis : la réussite de l'activité. On retrouve ici différentes caractéristiques de la définition de la motivation, elle permet le déclenchement de l'activité mais surtout ici comme le souligne Philippe Carré (1999 : 280) : « la poursuite de l'engagement à travers la participation

effective et les évolutions du processus motivationnel en cours de formation (persistance, intensité et direction) ». De plus, la valence accordée à cette activité est positive puisque les élèves veulent « *réussir absolument à le faire* ».

Les freins à la motivation

L'importance du groupe

L'importance du groupe est une variable qui préoccupe beaucoup Christian, il y revient à maintes reprises au cours de l'entretien :

- C5 Ligne 33, « *des années sont plus simples que cette année parce qu'ils sont beaucoup* »
- C6 Ligne 80, « *Bon, c'est le nombre aussi, si on en a cinq ou six, ça va se passer toujours bien* »
- C6 Ligne 82, « *Et là ça, c'est peut-être le surnombre qui fait que heu qu'il y a peut-être un peu moins d'attention.* »
- C12 Ligne 139, « *pour moi, pour les intéresser, il faut qu'ils soient moins nombreux, c'est certain.* »
- C12 Ligne 142 « *mais, un groupe vraiment important* »
- C13 Ligne 169 « *Je reste persuadé que c'est le nombre qui nous embête, du moins qui nous embête d'avancer réellement dans le bon sens pour les jeunes.* »
- C13 Ligne 174, « *Et voilà, que quand ils sont en petit nombre* »

Pour lui, un groupe trop nombreux ne crée pas de bonnes conditions de travail et ne facilite les apprentissages, C12 ligne 144 « *mais on sent bien que c'est pas une attention active quand même* ». Il préconise, là aussi à plusieurs reprises, de ne pas dépasser le nombre de huit élèves pour pouvoir travailler dans de bonnes conditions :

- C12 Ligne 139 « *pour les intéresser, il faut qu'ils soient moins nombreux, c'est certain* »
- C12 Ligne 140 « *Je vois le groupe de cinq ou six, ça se passe toujours bien* »

- C13 Ligne 171 « *Je pense qu'on en aurait huit maximum par groupe.* »
- C13 Ligne 175 « *finalement six sept huit* »
- C14 Ligne 181 « *Si, mais en petit nombre* »

Un groupe de faible importance permet au professeur de pouvoir surveiller rigoureusement tous les élèves, C12 ligne 141 « *parce que heu on les a toujours à l'œil* ». Le petit nombre permet au professeur de mieux recadrer les élèves qui ne sont pas attentifs ou qui adopteraient un comportement inadapté au processus d'apprentissage ; le petit nombre entraînerait aussi l'émulation au sein du groupe, C13 ligne 175 « *si on a en deux qui sont pas entre guillemets par rapport à ce qu'on est en train de faire, attentionnés, c'est pas grave les autres vont avancer et ils se mettront à avancer* ».. Ce sont ses expériences antérieures de professeur qui lui autorise cette préconisation, C13 ligne 177 « *Enfin moi, c'est mon ressenti que j'ai eu à chaque fois que j'ai eu des petits groupes voilà.* ».

L'exigüité des locaux

Il utilise un autre argument, cette fois-ci, matériel, qu'il affirme être mis en avant par les autres collègues de l'enseignement professionnel, C6 ligne 84 « *Les locaux sont pas adaptés pour quatorze, on est tous d'accord* ». Il doit être attentif en permanence pour éviter les accidents ou les débordements, C12 ligne 141 « *parce que heu on les a toujours à l'œil* ».

Les laboratoires sont équipés pour des groupes de douze apprentis maximum cependant utilisés par des groupes de pré apprentis qui peuvent atteindre comme en 2009-2010, le nombre de quatorze. De plus, l'organisation spatiale du laboratoire de boulangerie au CFA implique une surveillance constante car certains postes dangereux comme le four, ne sont pas visibles de tous les angles de la pièce. Or, l'absence du regard de l'adulte incite peut-être certains élèves au chahut.

Les horaires, la durée des séances

Le moment de la journée est également mis en avant pour expliquer la présence de la motivation de la part des élèves : le moment de la journée, C5 ligne 52 « *Bon, c'était le matin aussi, donc peut-être, c'est peut-être plus facile pour eux et ça s'est super bien passé.* ».

Christian s'interroge beaucoup sur la durée des séances qui est un facteur important pour la motivation des jeunes. Une séance trop longue ne leur permet plus de rester motivés, C6 ligne 69 « *c'est peut-être trop long, on a peut-être des séances trop longues* ». Pour

lui, les séances ne devraient pas durer trois heures, C6 ligne 72 « *mais c'est pas sûr que je puisse les motiver de la même façon pendant trois heures* » ; il envisage des séances plus courtes, C6 ligne 76 « *C'est peut-être, c'est peut-être suffisant des petits modules* ». Pour les pré apprentis, deux heures semblent suffirent pour une séance de pratique, y compris le nettoyage, C6 ligne 74 « *on va dire, une heure et demie, deux heures de pratique et encore, avec le nettoyage, ça fait en gros une heure, une heure et quart réelle de pratique* ».

La remise en cause de la découverte des métiers

La persistance dans l'activité (une des caractéristiques de la motivation) faillit quand l'activité est trop longue. Cela peut-il se traduire par une motivation intrinsèque insuffisante, notamment pour les jeunes qui ne sont ni boulangers ni pâtisseries ? Christian lui-même s'interroge sur la motivation de ceux-ci, C11 ligne 118 « *Le problème, c'est que si on parle d'un produit précis par exemple le chocolat, ça va intéresser les pâtisseries. le boucher, le chocolat, j'veux dire, bon, il va participer mais bon, ça s'arrête là* ». Nous rappelons que les pré apprentis sont répartis en trois classes au CFA CM 36 : métiers de l'alimentation dans une classe, métiers de l'automobile dans une autre et métiers de la vente et de la coiffure dans une troisième classe. Donc, les pré apprentis du secteur de la viande se retrouvent en laboratoire de boulangerie ou de pâtisserie et inversement. Le CFA offre aux jeunes pendant les heures de technologie et de pratique professionnelles « une découverte des métiers de l'alimentation », C12 ligne 124 « *c'est quand même une découverte des métiers* » mais les jeunes n'adhèrent pas à ce principe selon Christian, C12 ligne 123 « *Ils sont ciblés par rapport à un métier* », C12 ligne 124 « *Ils sont dans un métier, pour eux, c'est celui-là* ». Les jeunes, orientés par l'activité de l'entreprise dans laquelle ils sont en stage, souhaitent apprendre exclusivement dans le secteur choisi, C12 ligne 126 « *ils sont tout de suite « Moi, je suis boucher* », Christian déplore ce constat, C12 ligne 138, « *ils pourraient essayer des métiers et s'y intéresser.* ». Il se sent désarmé par rapport à ce constat, C12 ligne 127, « *je vais pas traiter un sujet de viande, je vais traiter tout ce qui est à base de boulangerie ou pâtisserie c'est ce que je connais réellement.* »

Les professeurs du CFA s'appuient sur des activités réussies qui ont motivé les apprenants et entraîné les apprentissages.

Le repérage d'une activité réussie : réaliser des décors en pâte morte

A la question qui demande s'il est possible d'identifier des activités réussies, Christian répond par l'affirmative, C5 ligne 32 *« oui la semaine dernière »*. Le support utilisé dans l'activité pédagogique est le facteur essentiel de la motivation pour l'activité identifiée et jugée réussie, C5 ligne 34 *« je les ai intéressés parce que on va dire, on a eu un support vidéo avant, sur du décor »*. La séance s'est bien déroulée pour l'ensemble des pré apprentis, C5 ligne 38 *« ils ont essayé d'appliquer dans de BONNES conditions. Et là, ça c'est hyper bien passé »*.

Les facteurs de réussite

Plusieurs facteurs ont contribué à la réussite de l'activité selon Christian :

- - La séance de pratique professionnelle qui suivait le visionnage de la vidéo a permis de mettre en application immédiatement le contenu de celle-ci, C5 ligne 36 *« je leur ai montré une petite vidéo d'un quart d'heure, vingt minutes et on a mis entre guillemets en pratique juste après »*. Cette vidéo a permis l'engagement dans l'activité et dans sa direction,
- - Faire des petits sujets en pâte morte fait partie de la formation professionnelle et par conséquent plaît davantage aux pré apprentis qui ont bien souvent décrochés dans les matières de l'enseignement général, C5 ligne 35 *« pour faire des choses intéressantes à base de boulangerie »*,
- - Chaque apprenant pouvait utiliser les savoir-faire acquis dans son secteur d'activité, C5 ligne 42 *« je leur ai dit que selon la matière qu'on utilisait, on peut on peut le reproduire dans leur métier »*, C5 ligne 45 *« on a trouvé un point commun dans pratiquement tous les métiers »*., Christian invite les élèves à « transférer leur apprentissage » dans leurs secteurs d'activité.
- - L'activité n'a pas duré très longtemps, C6 ligne 74 *« on a eu finalement, on va dire, une heure et demie, deux heures de pratique et encore, avec le nettoyage, ça fait en gros une heure, une heure et quart réelle de pratique. C'est peut-être... c'est peut-être suffisant des petits modules. »*

- - L'activité était ludique (nous avons déjà identifié ce facteur chez Antoine et Brigitte) et a plu aux jeunes, C5 ligne 48 « *Voilà, tout à fait ludique* » ; aucun débordement ne fut à déplorer, C5 ligne 50 « *j'ai pas eu à faire le policier et ça s'est bien passé* », C6 ligne 71 « *j'ai trouvé une séance impeccable, ça s'est super bien passé* »,
- - L'absence de difficulté majeure leur a permis de réussir, C5 ligne 46 « *c'était pas dur à faire* » et les a motivé à persister dans l'activité, C5 ligne 48 « *ils y sont arrivés hein et là ça les a, entre guillemets, intéressés* ».

Nous retrouvons ici les caractéristiques de la motivation, souvent interdépendantes identifiées par R. Vallerand et E. Thill (1993): le déclenchement du comportement, l'orientation, l'intensité et la persistance.

Une autre activité réussie : relever des informations à partir d'une vidéo d'une vidéo

Christian est capable de donner un autre exemple en technologie de séance réussie. Il revient sur le même type de support, C9 ligne 101 « *on leur présente une vidéo, ils relèvent les choses importantes, du support, je pose des questions, ils répondent aux questions* ». Pour lui, le support est responsable de la réussite de l'activité et le canal à privilégier dans le traitement de l'information est le visuel, C9 ligne 100 « *ça c'est clair, ils sont beaucoup visuels* ». », C9 ligne 102 « *moi, je vois à l'heure actuelle, y a que ça qui les intéresserait finalement, je pense qu'on est une génération de visuel. Ils apprennent visuellement et je pense, ils s'intéressent plus ou moins à l'écrit. Ils ont sûrement des difficultés aussi hein mais ils retiennent nettement mieux quand c'est du visuel* ».

Un échec mémorable

Cependant, il déplore également les activités qui n'ont pas permis d'apprentissage et où les élèves se sont montrés dissipés, C6 ligne 59 « *on s'aperçoit que même faire une crêpe, y en a, ils ont, j'veux dire, ça les intéresse plus ou moins parce qu'ils vont remplacer le sucre par le sel, histoire de faire louper la recette* ». La motivation est en question ou plus exactement son absence, C6 ligne 65 « *j'ai l'impression que ça les intéresse pas, pourtant faire une crêpe c'est... que ce soit les cuisiniers, boulangers,*

pâtisseries, n'importe quel métier de l'alimentation, faire une crêpe, c'est intéressant pour tout le monde. ». Il se remet même en question quant à l'échec de la séance, C6 ligne 68 « on se dit que j'ai loupé quelque chose », et se rend responsable de leur motivation, C6 ligne 72 « mais c'est pas sûr que je puisse les motiver de la même façon pendant trois heures ».

Les professeurs du CFA prennent en compte l'expérience des apprenants pour pratiquer une pédagogie de l'alternance qui permet les apprentissages

Une théorie d'apprentissage particulière

Christian a eu une réponse assez déroutante de prime abord, C15 ligne 198 « *Je me sers très peu de ce qu'ils voient en entreprise* » qu'il explique, C15 ligne 198 « *parce que je suis là pour leur faire découvrir forcément une autre façon de travailler que ce qu'ils connaissent.* ». Il veut que chaque apprenant fasse comme lui fait, C15 ligne 205 « *donc chacun se réadapte à la mienne* ». Il justifie sa thèse par le fait que toute personne travaille différemment, C15 ligne 200 « *chaque professionnel travaille différemment* », C17 ligne 218 « *c'est autant de façons de travailler que de personnes qui travaillent* », C17 ligne 229 « *Mais pour arriver là, personne aura passé, on va dire, par le même chemin* » et qu'il ne peut demander à chaque élève de faire comme il sait faire, comme il a vu en entreprise car il serait obligé de « *montrer six façons différentes* » (C17 ligne 213) et il ne peut pas le faire, C17 ligne 213 « *Je vais pas montrer six façons différentes* ».

Christian énonce alors sa propre théorie de l'apprentissage, C17 ligne 215 « *pour moi, un métier, ça s'apprend pas c'est, pour moi, j'veux dire, il va se voler aux autres* », C17 ligne 220 « **pour moi, un métier, ça se vole** ».

Il justifie sa théorie de manière très pertinente, elle ne paraît pas irréfléchie ni farfelue. Nous l'avons déjà repéré, pour lui, chacun travaille de façon unique ; donc, l'apprenant lui aussi fera de façon unique car il va adopter les gestes qui lui paraissent les plus simples pour construire sa propre technique :

- C17 ligne 216 « *on prend les petits trucs qui font, du moins les choses qui paraissent plus simples de chaque personne qu'on voit travailler et qu'on*

va adapter à SA façon. Et ça, c'est autant de façons de travailler que de personnes qui travaillent »,

- C17 ligne 221 « *On prend les petites combines à droite à gauche de chaque personne qui travaille enfin comme il faut »,*
- C18 ligne 234 « *Après ils prendront la leur, pour arriver à faire... et ce sera peut-être un morceau de CHACUN. Ils trouveront certains gestes plus faciles chez untel que chez untel pour réussir à faire la même chose, voilà donc »,*
- C18 ligne 237 « *Et là, si on fait ça, moi je heu je les laisse libre cours une fois qu'ils ont les bases »,*
- C18 ligne 241 « *c'est à eux de chercher LEUR FAÇON de travailler ».*

Le rôle du tuteur en entreprise : transmettre les pratiques professionnelles

Il préconise de multiplier les expériences pour augmenter les rencontres avec des professionnels et de prendre leurs gestes, C17 ligne 209, « *C'est un enrichissement aussi de voir », C17 ligne 222 « Il faut absolument essayer de bouger le maximum, il faut faire plusieurs entreprises. Même si on fait la même chose dans les entreprises, on fera pas de la même façon. ».*

Christian met en exergue le rôle du tuteur en entreprise qui a une mission de transmission des pratiques professionnelles. Les compétences ne s'acquièrent qu'en situation réelle ; elles ne s'enseignent pas. Le savoir de l'expérience n'est pas transmissible en dehors de la situation de travail. De plus, il ne distingue pas son rôle de celui du professionnel d'entreprise. Le professeur va pouvoir « dire sur le faire » du tuteur en plus de transmettre sur « son propre faire ».

L'accompagnement est pratiqué par les professeurs

Ressenti

L'accompagnement pour Christian est également une pratique collective, C19 ligne 245 « *je leur explique* ». Il fournit aux élèves des informations sur les contenus de formation du CAP boulanger, C19 ligne 245 « *Généralement pour ceux qui sont dans ma partie, je leur explique bien tout ce qu'on verra au niveau CAP c'est-à-dire tout ce qui rentre, qu'on verra à notre niveau, dans l'établissement [...] de voir des différentes sortes de produits* ».

Une mission : donner un conseil

Christian leur donne une recommandation importante à ses yeux, C19 ligne 248 « *c'est surtout qu'ils aient bien une bonne relation avec l'entreprise où ils sont* », il poursuit en leur préconisant de ne « *pas trop regarder la pendule au quart d'heure près* » (C19 ligne 250). L'apprentissage ne peut se dérouler dans de bonnes conditions que si les relations avec l'entreprise sont bonnes, C19 ligne 253 « *il faut éviter ces conflits-là* », C19 ligne 263 « *je leur dis de discuter correctement dans des entreprises.* »

Pour Christian, les savoirs s'acquièrent grâce notamment à l'utilisation de supports pédagogiques visuels et les compétences professionnelles se construisent au gré des diverses expériences d'un parcours qui commence dès le pré apprentissage. Or, un effectif trop important autour des postes de travail nuit à la concentration et aux apprentissages.

V.2.4. David : les élèves motivés et les élèves amotivés tout de suite repérés

La motivation indispensable à tout processus d'apprentissage est repérée par les formateurs et elle leur permet de s'adapter.

Le repérage

Comme ses collègues, David repère la motivation des pré apprentis, D14 ligne 240 « *quand je vois qu'ils accrochent* », D14 ligne 244 « *on le voit, s'il est intéressé ou pas* ». Il la repère surtout à leur attitude positive, D10 ligne 157 « *y en a pour les motiver tu leur parles du métier, CLAC, ils sont SCOTCHÉS, scotchés.* », ou à l'absence d'attitude négative, D12 ligne 220 « *Quand ils soufflent pas* ».

Elèves motivés et élèves amotivés

David distingue surtout les élèves motivés des élèves qui ne sont pas motivés, que nous nommerons élèves amotivés pour reprendre le terme de Deci et Ryan (1985). Tout au long de l'entretien, il fait le parallèle entre ces deux types d'élèves :

	Elèves motivés	Elèves amotivés
D10	Ligne 148 <i>certains sont motivés <u>SOUVENT</u></i>	Ligne 149 <i>d'autres ne seront jamais motivés</i>
	Ligne 152 <i>y en a d'autres par exemple, qui sont super intéressants et qui seront de très bons professionnels</i>	Ligne 160 <i>ça va pas du tout les interpeler, et sur n'importe quel sujet</i>
	Ligne 182 <i>qui sont relativement intéressants</i>	
D11	Ligne 197 <i>Ceux qui y ont goûté</i>	Ligne 196 <i>parce que y en a ils veulent jamais goûter, toujours les mêmes</i>
	Ligne 207 <i>ça leur posait pas de problème de le faire</i>	Ligne 208 <i>à ceux qui ... heu toujours les mêmes quoi, c'est surtout pour eux</i>
	Ligne 211 <i>j'avais des serveurs ou je sais pas qui, à l'époque et ils avaient mis la main à la pâte</i>	Ligne 209 <i>il y en avait une partie qui heu ... d'un moyen ou d'un autre, au bout de dix minutes, faisait des conneries</i>

		Ligne 213 <i>ils veulent pas y toucher non plus</i>
D14	Ligne 244 <i>s'il fait bien attention</i>	Ligne 244 <i>s'il fait pas attention</i>
		Ligne 254 <i>Parce que les autres heu déjà qu'ils font... s'ils peuvent se contenter de couper trois tranches et qu'ils sont contents très bien.</i>

Les élèves motivés sont prêts à s'engager dans les activités, l'engagement étant une des caractéristiques de la motivation (R. Vallerand et E. Thill (1993 : 18). Ils participent et ainsi David les considère comme des élèves intéressants, c'est à eux qu'il va accorder le plus d'attention et c'est pour eux qu'il va adapter sa pédagogie, D14 ligne 241 « *on a toujours des conseils pour améliorer son travail* », D14 ligne 252 « *j'essaye de leur amener... les jeunes qui sont intéressés, qu'ils repartent avec autre chose* ». La motivation des jeunes agit directement sur la pratique de David, il s'adapte et va leur consacrer plus de temps pour qu'ils puissent apprendre techniques, gestes ou vocabulaire, D14 ligne 253 « *qu'ils repartent avec plus que les autres* ». En tant qu'ancien artisan, il est toujours en recherche de l'efficacité qui est impérative en entreprise et il va moins s'intéresser aux élèves en difficulté qui se montrent peu motivés.

Enfin, nous pensons que David repèrent également des élèves qui sont résignés, D10 ligne 149 « *d'autres ne seront jamais motivés, d'autres ne seront jamais motivés heu pas plus pour heu la charcuterie que pour la boucherie que pour un autre métier* », D10 ligne 151 « *y a, j'ai des jeunes dans la classe de CPA qui pourront faire n'importe quel métier, y seront jamais motivés, jamais motivés* ». Ces jeunes ne perçoivent plus de relations entre leurs propres actions et les résultats qu'ils obtiennent.

L'exemple du Pâté de pâques

Nous reprenons ci-dessous la figure de A. Lieury et F. Fenouillet (1996), inspirés par E. Deci et R. Ryan (1985) qui permet d'identifier et de situer sur la figure, les élèves de David en pratique professionnelle. Les élèves amotivés sont les élèves qui ne font pas partie du secteur de la viande, ils ne sont pas intéressés par les activités proposées par le professeur de charcuterie. Le cours leur est bien sûr imposé et ils le vivent comme une contrainte. Ainsi, ils deviennent même des élèves perturbateurs, D11 ligne 209, *« il y en avait une partie qui d'un moyen ou d'un autre, au bout de dix minutes, faisait des conneries »*. David avance même le fait que ces élèves perturbateurs dérangent les autres apprenants, D10 ligne 161 *« ce qui est gênant, c'est d'avoir des gens comme ça dans une classe parce que les autres et on voit que les autres, les autres CPA, les autres jeunes en ont marre, en ont marre, en ont marre »*, et gênent leur apprentissage, D10 ligne 185 *« les autres en pâtissent »*

Des élèves qui ne font pas partie des métiers de la viande se sont intéressés à l'activité, des serveurs ont participé à la réalisation, D11 ligne 211 *« OUI même je crois que j'avais des serveurs, à l'époque et ils avaient mis la main à la pâte oui y avait pas de souci »*. Le fait de goûter le produit fini avait développé chez eux leur motivation extrinsèque, ils souhaitaient fabriquer le pâté en croûte qu'ils avaient apprécié à la dégustation, D11 ligne 203 *« ça les a incité à fabriquer ce produit-là »*.

Les élèves bouchers ou charcutiers apparaissent comme intrinsèquement motivés par l'activité et sont demandeurs, D10 ligne 175 *« Parce que il y en a qui attendent que ça, qu'on leur fasse voir des trucs »*, D11 ligne 207 *« il y en avait dedans, ils avaient déjà... ça leur posait pas de problème de le faire de toute manière »*. Comme ils sont du métier, toutes les tâches en relation directe avec la viande ne leur posent pas de problème, ce qui ne semble pas être le cas pour les autres, D11 ligne 199 *« y en a pour quoi pour qui ça... ça posait pas de souci de voilà de toucher la viande crue et puis la farce crue »*. Ces élèves demandeurs qui se perçoivent comme autodéterminés dans l'activité, sont remarqués par David qui leur consacre ou aimerait leur consacrer plus de temps et leur prodiguer plus de conseils, D14 ligne 256 *« il y en a d'autres qui demandent autre chose aussi, et ceux-là faut quand même essayer malgré tout »*.

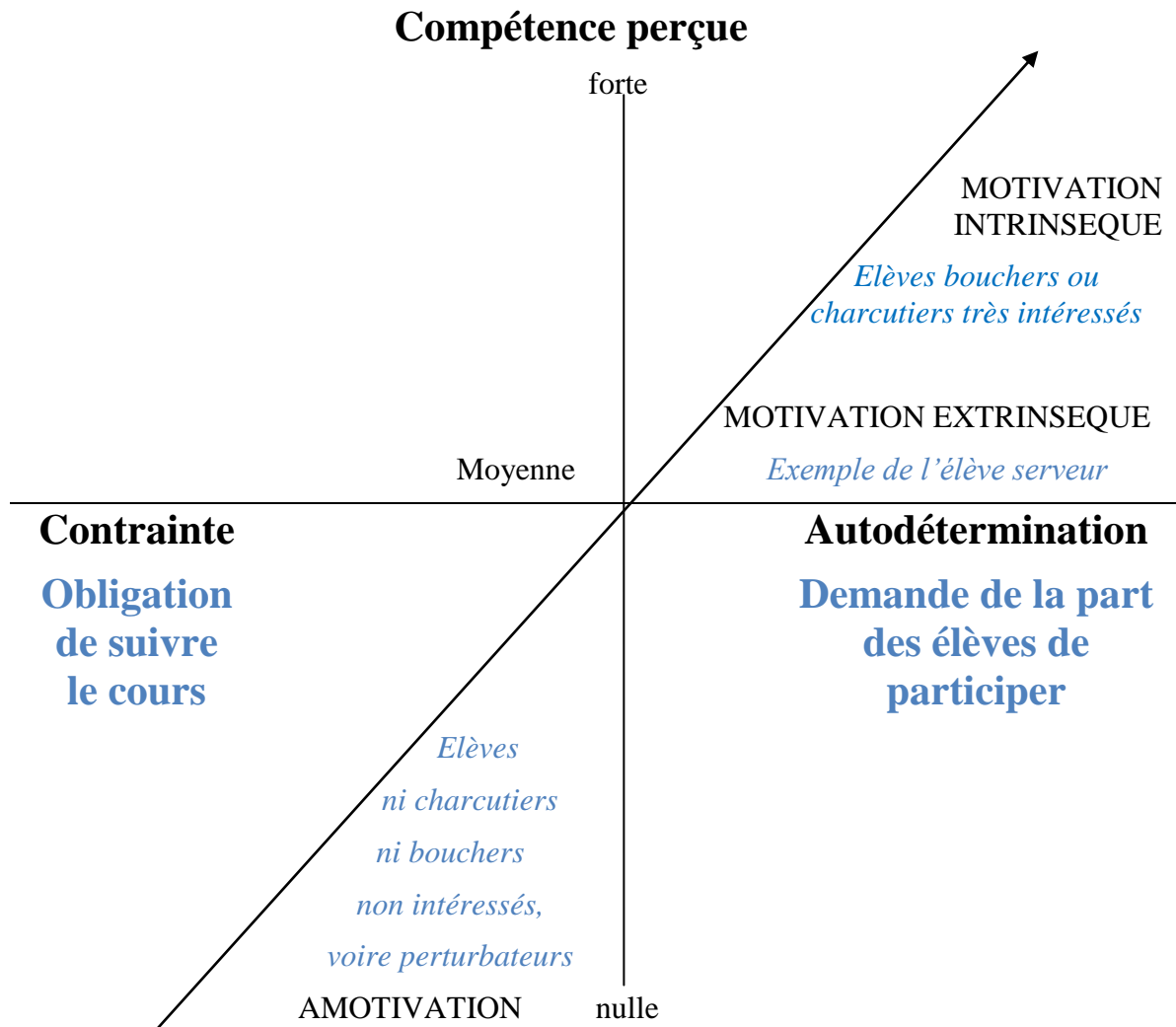


Figure 7 : Les élèves et leur motivation « Exemple du Pâté de Pâques » réponse D11 -
D'après A. Lieury et F. Fenouillet (1996), inspirés par E. Deci et R. Ryan (1985)

Dans le choix de leur métier, David pense que les apprenants doivent seuls décider, que leur motivation intrinsèque doit être suffisante, D18 ligne 337 « *il faut que ce soit lui qui décide de ce qu'il veut faire, qui décide de ce qu'il veut faire.* ». Le professeur peut participer « *on les incite* » (D18 ligne 338) à trouver sa voie.

Les freins à la motivation

On retrouve les mêmes freins chez David que chez Christian : le nombre d'élèves dans la classe, les horaires des cours et la non-opérabilité de la découverte des métiers.

L'importance du groupe

Le groupe classe de quatorze élèves apparaît comme un frein évident pour David dans l'apprentissage des savoir-faire, D17 ligne 307 « *A quatorze, je peux pas leur faire faire des trucs heu... On fait des trucs basiques heu...* ». Le surnombre entrave la motivation des élèves qui pourraient être demandeurs, D17 ligne 308 « *le moins mauvais s'ennuie* ». Eux-mêmes souhaitent un plus petit nombre pour pouvoir apprendre dans de bonnes conditions, D10 ligne 183 « *ils attendent que ça, qu'il y en ait quatre cinq de moins, pour qu'on puisse travailler sérieusement avec eux* », D10 ligne 174 « *on rend pas service à ceux qui veulent travailler* ». Le surnombre met en péril les apprentissages pour l'ensemble du groupe, D10 ligne 167 « *je veux dire à quatorze le premier qui n'est pas concentré, heu et qui n'est pas attentionné à son travail et qui n'écoute pas les consignes et puis qui... ben malheureusement tout le groupe FLOC* ». Le sureffectif entraîne des problèmes de discipline et donc la pratique même du formateur, D10 ligne 170 « *Parce qu'en professionnel, on peut être là à faire une démo à quelqu'un parce qu'il n'y arrive pas et puis l'autre il est parti si on l'attache pas au pied de la table* ».

Les horaires

David déplore les heures de pratique professionnelle qui doivent s'effectuer l'après-midi, le matin lui semble plus opportun pour motiver les apprenants, D12 ligne 221 « *Pareil pour les motiver, heu le matin ça va, beaucoup mieux, déjà à huit heures, ça va bien* ». De plus, quand il entame une séance de pratique, il essaie de ne pas faire de pause, D12 ligne 222 « *moi je fais jamais de pose, jamais jamais jamais* ». Il se justifie en avançant que ce temps de pause « coupe » l'activité, la concentration et la motivation des jeunes, D12 ligne 223 « *Si tu fais une pause, c'est fini, terminé, le temps de se remettre dans le bain, le temps qu'ils se remettent dans le truc, le temps qu'ils arrêtent de discuter, qu'ils arrêtent de machin* ».

Préconisation

Pour lui, les élèves qui ne vont pas exercer un métier lié à la viande ne s'intéressent pas aux activités qu'il propose ; il préconise de scinder le groupe et de regrouper les jeunes par secteur d'activité, D10 ligne 166 « *c'est des jeunes qui faudrait à mon avis séparer, séparer et à la rigueur les mettre par unité* », D19 ligne 346 « *C'est que il y a en, dans la classe notamment qu'on a là, qui sont très intéressants et qui mériteraient de... à la rigueur d'être détachés* ». David souhaite vivement ce que recommande la circulaire n°77-204 à savoir « *Les élèves de CPA doivent être regroupés en famille professionnelle pour que les préparations et exploitations des stages soient profitables à tout le groupe* ». Il envisage une solution qui a été essayée au CFA voilà une douzaine d'années mais interdite par l'inspecteur d'académie : placer des pré apprentis dans des groupes d'apprentis en pratique professionnelle, D19 ligne 348 « *puis de venir avec les premières années, pourquoi pas* ».

Les professeurs du CFA s'appuient sur des activités réussies qui ont motivé les apprenants et entraîné les apprentissages.

Apprentissage réussi grâce à la dégustation

David, très concentré pour répondre à cette question, D11 ligne 189 « *(il reprend à voix basse)* », donne l'exemple d'une séance de pratique professionnelle, D11 ligne 190 « *en pratique, on a fait une séance sur du pâté en croûte.* ». La séance a débuté par la présentation du produit, D11 ligne 191 « *Je leur ai montré le produit parce qu'il était dans la chambre froide* ». Mais l'engagement dans l'activité n'a pas eu lieu à ce moment-là, D11 ligne 193 « *J'veux dire ils étaient bon..., ils étaient pas forcément contre, mais tu vois ça les a ...bon et puis le salé pour certains Ha bof la viande... Bon dégoutés à ce moment-là,* ». La dégustation de pâté déjà fabriqué a entraîné engagement et orientation dans l'activité, D11 ligne 195 « *j'avais découpé des petites tranches, tu sais. Alors tout le monde y a pas goûté parce que y en a ils veulent jamais goûter, toujours les mêmes hein. Ceux qui y ont goûté, là ils ont dit Ha mais Monsieur, c'est que on veut le faire tout de suite ça ! On veut le faire tout de suite ça ! Et là, on s'y est mis* ».

Il est convaincu que c'est la dégustation qui a permis l'engagement et la persistance dans l'activité, D11 ligne 205 « *C'est l'occasion quelque fois qui fait que tu y penses pas*

forcément ». En effet, il donne un autre exemple qui, d'après lui, n'aurait pas entraîné le même engouement, D11 ligne 216 « *bon c'est vrai qu'après y aurait eu un rôti à désosser ou autre c'est différent, c'est différent.* »

Les professeurs du CFA prennent en compte l'expérience des apprenants pour pratiquer une pédagogie de l'alternance qui permet les apprentissages

La remise en cause de la découverte des métiers

Enfin, tout comme Christian, David remet en question le principe de la découverte des métiers chez les pré apprentis, D11 ligne 213 « *Bon, ils veulent pas y toucher non plus, parce que c'est pas leur métier déjà, à partir du moment où ils sont pas dans leur élément* ».

Les acquis de l'entreprise peu exploités

David dit ne pas pouvoir beaucoup se servir des expériences issues des situations de l'entreprise, D15 ligne 263 « *bon malheureusement y en a qu'une partie qui peut le faire, parce que nous, c'est très très compliqué de faire ça* ». Il ne peut demander à un pâtissier ou à un boulanger d'émincer un oignon car il ne l'aura pas exécuté au sein de l'entreprise, D15 ligne 270 « *Si on part sur émincer ou ciseler, bon ils vont émincer, les charcutiers, les bouchers vont émincer. Si je dis émincer un oignon à un pâtissier ou un boulanger, heu pufff.* ».

Le rôle du professeur : apporter des savoir-faire aux élèves motivés

Il fait tout de même appel à ces expériences, D15 ligne 265 « *Fais, comme tu fais en entreprise* ». A ce moment-là, l'alternance peut fonctionner comme un système interface qui met en relation les deux systèmes car le professeur va pouvoir aider l'apprenant à transférer des acquisitions d'une situation à l'autre, D15 ligne 280 « *on leur apporte, après en plus, en leur expliquant Fais comme tu fais dans ton entreprise* », D16 ligne 288 « *on peut se baser sur l'entreprise pour faire une tâche, mais faut toujours rectifier derrière néanmoins, toujours rectifier, toujours rectifier* ».

Dans ce cadre de la découverte des métiers, David envisage une pédagogie individualisée, D15 ligne 283 « *il faut travailler au cas par cas* ».

L'accompagnement est pratiqué par les professeurs

Deux recommandations pour entrer dans la vie adulte

L'accompagnement que David dit pratiquer se fait auprès du groupe, D18 ligne 313 « *on essaye quand même de leur expliquer* ». Il leur fait deux recommandations pour leur avenir :
- trouver un travail, D18 ligne 314 « *il leur faut obligatoirement un travail. Ça, c'est une première chose.* », D18 ligne 316 « *en plus de l'obligation d'avoir un travail, parce que c'est une obligation de LA VIE* »

- choisir un travail qui plaît, D18 ligne 315 « *Et essayer de trouver un travail qui leur plaît,* ».

Il leur rappelle également que le professeur sera aux côtés de l'apprenant lors de sa formation, D18 ligne 325 « *on sera là pour les amener à leur examen et ils l'auront* ». On retrouve davantage l'image de l'accompagnateur qui chemine avec l'accompagné, de l'accompagnateur qui est « passeur », qui aide l'autre à passer une étape. C'est bien l'apprenant qui se présentera seul à l'examen.

David distingue les pré apprentis motivés des pré apprentis amotivés voire résignés. Il reconnaît porter plus d'attention aux jeunes qui ont une représentation plus fine du métier de charcutier.

V.2.5. Eveline : une adaptation permanente pour la réussite des activités

La motivation indispensable à tout processus d'apprentissage est repérée par les formateurs et elle leur permet de s'adapter.

Le repérage

Tout comme ses collègues, Eveline repère tout à fait la motivation, E8 ligne 77 « *j'ai vu qu'ils participaient* », E9 ligne 93 « *quand ils accrochent* », E10 ligne 97 « *je vois qu'ils accrochent* ».

Etre motivé, c'est avoir envie de s'engager dans une activité

Quand nous évoquons la motivation, Eveline reprend la définition donnée par le Dictionnaire des concepts clés de F. Raynal et A. Rieunier qui indique qu'« Être motivé, c'est « avoir envie de », E12 ligne 135 « *Ils n'ont pas envie, ça c'est leur truc On n'a pas envie. C'est leur réponse* ». Les élèves ici expriment leur envie de faire ou de ne pas faire, ce qui ne signifie pas qu'ils ne savent pas faire. En effet, toute personne peut être capable de faire une activité, un exercice... et choisir de ne pas le faire. L'aspect dynamique de la motivation apparaît ici clairement.

Les indicateurs de la motivation

La participation

La participation est recherchée par Eveline, E8 ligne 75 « *parce que ils ont participé* », E8 ligne 77 « *j'ai vu qu'ils participaient quoi, bon ils participaient* ».

L'interactivité

Cette participation va entraîner l'interactivité qui est aussi un critère essentiel donné par Eveline, E8 ligne 78 « *ils répondaient, ils étaient actifs* », E9 : ligne 80, « *qu'ils répondent* », E9 ligne 89 « *ils ont des idées, ils font part de leurs idées* ». Mais parfois, l'énergie des élèves s'avèrent difficile à canaliser bien qu'elle soit toujours appréciée par Eveline, E9 ligne 89 « *c'est vrai des fois, c'est très très animé quand ils ont des idées les CPA c'est plus difficile à canaliser, je veux dire, chacun son tour* », E9 ligne 92 « *ils sont, très expansifs dans leur façon de dire* ».

Le calme, l'attention

La motivation se repère également par l'absence de dissipation, E9 ligne 81 « *qu'ils soient pas à côté, qu'ils cherchaient pas à s'amuser, ils cherchaient pas à discuter, heu ils cherchaient pas à rigoler* », E9 ligne 84 « *ils regardaient pas le copain d'en face pour essayer le faire rire ou de faire le zouave* ». Au contraire, l'attention est recherchée, E9 ligne 81 « *le fait qu'ils écoutent* », E9 ligne 88 « *ils t'écoutent et ils sont bien, bien dedans* ».

Le regard

Elle est la seule à donner un indicateur (qui paraît évident mais non donné précédemment) : le regard porté sur elle, E9 ligne 83 « *ils me regardaient tous* », E9 ligne 88 « *c'est vraiment quand bon voilà ils te regardent* ».

Des capacités d'adaptation

Eveline s'adapte beaucoup en fonction de la motivation des apprenants, elle le répète souvent, E10 ligne 99 « *je me dis, il y a quelque chose qui va pas, faut faut changer* », E10 ligne 104 « *Et, si je vois un truc sur lequel ils vont pas adhérer du tout, bon je suis capable de changer quoi, je passe vite* », E10 ligne 108 « *Je passe à autre chose* », E11 ligne 115 « *Donc, moi je passe à autre chose.* », E25 ligne 262 « *C'est pareil moi j'adapte* ».

Quand les jeunes « n'accrochent pas », soit Eveline espace l'activité en cours, soit elle la raccourcit, E11 ligne 128 « *j'en fais moins, je les fais durer moins longtemps* ». Elle est à leur écoute, elle change ce qu'elle a prévu pour faire ce qu'ils souhaitent, E23 ligne 250 « *ils en ont redemandé. Ils en ont refait* ».

Autodétermination et engagement

Si on fait le parallèle avec la figure de A. Lieury et F. Fenouillet (1996), inspirés par E. Deci et R. Ryan (1985), on retrouve des élèves autodéterminés, qui demandent à faire une activité et qui développent une motivation intrinsèque importante à ce moment-là. Alors les pré apprentis veulent parfaire leur travail, E7 ligne 72 « *ils avaient vraiment tous eu à cœur de le faire bien, ils s'étaient appliqués, ça avait bien, bien accroché* ».

Quand les élèves refont une activité, ils apparaissent comme moins motivés, E7 ligne 71 « *c'était le deuxième ils ont moins bien accroché* ». Comme le souligne A. Lieury et F. Fenouillet (1996), un sentiment de contrainte, qui n'était pas apparu la première fois que

l'activité avait été proposée, E7 ligne 71 « *le premier truc, ils avaient bien accroché* », va faire croître l'ennui : la tâche est répétitive, elle sera donc jugée ennuyeuse et contraire à l'autodétermination. La motivation intrinsèque va diminuer mais l'apprentissage peut tout de même avoir lieu.

Les freins à la motivation

Eveline, elle aussi, évoque le nombre d'élèves par groupe, la durée des cours et elle remet en question le principe de la découverte des métiers. Il est à remarquer que ces trois critères sont donnés systématiquement par les professeurs de pratique professionnelle.

L'importance du groupe

Pour travailler efficacement, elle préconise une classe comptant un petit effectif, E24 ligne 255 « *mais il faut un effectif restreint, c'est surtout ça* ». Elle avance même un chiffre précis, six élèves par classe, huit maximum, E24 ligne 256 « *l'idéal c'est six c'est peut-être exagéré mais avec six, tu travailles bien. Six CPA ça va, huit c'est le GRAND, GRAND, GRAND maximum. Tu devrais ne jamais dépasser huit, là tu arriverais à faire... bon ça dépend des individus que tu as hein forcément aussi. L'idéal, c'est six.* ». Un trop grand nombre d'élèves dans une classe entraîne la plupart du temps des perturbations, des conditions défavorables aux apprentissages, l'absence de motivation se trouvant accrue, E13 ligne 148 « *quand ils sont pas motivés, il y en a toujours un qui trouve le moyen de faire le zozo* ».

La durée des cours

Eveline n'apprécie pas de grandes plages horaires avec les pré apprentis, E23 ligne 240 « *Trois heures, c'est long, je les ai trois heures* ». Elle déplore également de les avoir trop d'heures dans une semaine, c'est-à-dire 10 heures, E23 ligne 240 « *Dans la même semaine, deux fois trois heures et deux fois deux heures* ». Elle affirme ne plus savoir quelle activité leur faire faire, E23 ligne 241 « *Au bout d'un moment, tu sais plus quoi faire* ».

La remise en cause de la découverte des métiers

Enfin, elle remet aussi en question la découverte des métiers telle qu'elle est organisée au sein du CFA, E13 ligne 145 « *Je le fais pas quand j'ai les trois (métiers)* ». Les trois groupes ensemble : coiffure, vente, pâtisserie ne lui permettent pas de travailler efficacement car les jeunes ne sont pas motivés pour l'activité de simulation de vente, elle

estime son travail de pédagogue efficace quand elle n'a que deux groupes, E13 ligne 145 « *C'est plus facile à gérer comme ils sont pas très très motivés pour faire ça, même s'ils sont pas très nombreux, avec deux ou trois de moins c'est plus facilement gérable. J'arrive mieux quand même à les pousser, à les motiver.* ». Eveline pense être ici à l'origine de leur motivation, nous avons vu que le professeur peut agir sur la motivation extrinsèque mais ce n'est pas celle-ci qui doit être exclusivement favorisée.

Les professeurs du CFA s'appuient sur des activités réussies qui ont motivé les apprenants et entraîné les apprentissages.

Apprentissages réussis

Concevoir une publicité

Eveline se remémore une séance qui avait pour objectif de produire une publicité, E7 ligne 46 « *je vais te décrire la, la séance où je leur ai fait faire une pub sur le thème d'Halloween* ». Cette séance s'est appuyée en partie sur ce que les élèves découvrent en entreprise et sur des modèles de tracts fournis par le professeur, E7 ligne 49 « *on disc_ car ils connaissent quand même des choses* », E7 ligne 53 « *je leur ai donné des modèles de tracts que j'ai moi,* ». L'activité a été considérée comme réussie car elle s'est achevée par la production d'un tract par les élèves, E7 ligne 66 « *je leur ai fait réaliser, heu réaliser à la main, aux crayons feutre sur feuille. Et après, je leur ai fait, c'est la collègue qui les a en informatique et après j'ai vu avec elle pour qu'elle leur fasse faire la même chose sur informatique* ». La motivation des élèves était pour cet exercice de nature intrinsèque, l'activité est entreprise pour elle-même, E7 ligne 72 « *ils avaient vraiment tous eu à cœur de le faire bien, ils s'étaient appliqués* », E11 ligne 119 « *Ils voulaient améliorer, figoler* ».

Calcul mental et rendu de monnaie

Eveline cite un deuxième exemple d'activité réussie : le calcul mental, E10 ligne 108 « *On fait du calcul mental* », E23 ligne 242 « *le rendu de monnaie, ils adorent ça, le calcul mental, ils adorent ça, ils adorent ça* ». Elle s'étonne même de la motivation dont ils font part, E23 ligne 245 « *C'est incroyable. Du calcul mental ou du rendu de monnaie.* ». Les élèves établissent une sorte de compétition entre eux, E23 ligne 245 « *le premier qui me donnera sa réponse* ». Alors nous ne pouvons déterminer avec certitude

la nature de leur motivation car la compétition, élément complexe dans la classe, est à la fois intrinsèque car l'apprenant essaie de se dépasser et à la fois extrinsèque car il veut être plus rapide que son voisin.

C'est une activité qui s'applique à la vente, au domaine professionnel, E23 ligne 246 « *Le client achète pour tant, vous lui rendez combien ? ou alors Trois baguettes à tel prix combien ça fait en tout ? Il vous paye avec tant combien vous lui rendez ? Mais pas des opérations, appliqué à la vente* ». Elle s'appuie sur une partie de leur vécu en entreprise. De plus, cet exercice de calcul mental ou de rendu de monnaie ne dure pas longtemps, il occupe plutôt une fin de séance, E23 ligne 243 « *S'il me reste vingt minutes à la fin, évidemment tu ne feras pas une heure dessus, mais vingt minutes* ».

Autres exemples

Eveline peut citer d'autres exemples de séances au cours desquelles les élèves se sont montrés intéressés et ont acquis des savoirs professionnels, E23 ligne 249 « *Faire des paquets, ça aussi pareil. J'avais prévu deux heures, l'après-midi ils en ont redemandé. Ils en ont refait* », E23 ligne 252 « *tu prévois deux heures de paquets cadeau et l'après-midi, ils t'en redemandent autant* », E21 ligne 215 « *ou les faire travailler sur des CD ou sur un site Internet. Hein, j'ai un site Internet* », E22 ligne 229 « *ils voulaient continuer à travailler sur les ordinateurs* ». Encore une fois, Eveline laisse se développer leur motivation intrinsèque, les apprenants se sentent autodéterminés car ils choisissent de s'engager dans une activité et de la poursuivre, leur motivation est d'autant plus forte.

Apprentissage en demi-teinte

Nous l'avons déjà vu, la simulation de vente est un exercice que les jeunes n'aiment pas particulièrement, E11 ligne 127 « *Je trouve qu'ils n'adhèrent pas aussi bien que j'aurais pensé sur cette activité-là* ». Mais Eveline constate une progression E19 ligne 199 « *Ils progressent oui si si c'est vrai* », E19 ligne 201 « *ils avaient tenu compte des corrections* ».

Le jeu en question

Eveline dit utiliser des jeux qu'elle trouve sur un site Internet, E21 ligne 216 « *c'est un petit peu des jeux* ». Comme Antoine et Brigitte, elle pense que le jeu peut être un support d'activité qui facilite les apprentissages.

Les professeurs du CFA prennent en compte l'expérience des apprenants pour pratiquer une pédagogie de l'alternance qui permet les apprentissages

Exploitation des acquis de l'entreprise

L'exercice qu'Eveline donne en exemple est « *répondre au téléphone* » (E14 ligne 153) en simulation de vente. Elle utilise cet exercice car quasiment tous ont répondu au téléphone dans l'entreprise E14 ligne 153 « *même les Alim, ça leur est arrivé de répondre au téléphone hein, de donner un renseignement au téléphone : donc se présenter, présenter l'entreprise, dire bonjour etcetera. Heu, donc là ils appliquent heu directement ce qu'ils font en entreprise* ».

Elle utilise les acquis issus de l'entreprise, E14 ligne 155 « *ils appliquent directement ce qu'ils font en entreprise* ». Elle liste avec eux tous les éléments nécessaires et déjà expérimentés (qu'ils leur ont permis de *se sortir du péril* en situation de travail) pour répondre correctement au téléphone, E15 ligne 165 « *je fais la liste au tableau* ». Puis les jeunes travaillent en binôme, E15 ligne 169 « *je les fais travailler en binôme* » et se préparent à jouer tour à tour le vendeur et le client, E15 ligne 170 « *tout le monde passe comme vendeur tout le temps* », E15 ligne 175 « *c'est toujours un jeune qui fait le client et c'est un jeune qui filme* ». Le professeur intervient lors du transfert des acquisitions d'une situation à une autre, E15 ligne 173 « *Avant, je lui dis tu diras ça tu dis pas ça. Enfin, de toute façon, je les briffe quand même* ».

Les pâtisseries progressent de façon remarquable, E19 ligne 195 « *Je suis même étonnée de la part des pâtisseries qui jouent bien le jeu. Et puis en fait, ils se débrouillent bien parce que eux ce qu'ils ont de plus que les autres, ils ont la connaissance de leurs produits, ils connaissent leurs produits. Et finalement, ils ouais ils se débrouillent bien et ils jouent bien le jeu.* ». Ils se servent de leurs connaissances acquises dans l'entreprise pour progresser au CFA. Le transfert de connaissances a eu lieu, ils ont appris. On peut

ici rappeler le principe de A. Lieury et F. Fenouillet (1996 : 16) : l'apprentissage est le produit d'une motivation « *ils jouent bien le jeu* » et du niveau d'apprentissage antérieur « *ils progressent* ».

$$\text{Apprentissage} = \text{Motivation} \times \text{Habitue}$$

L'accompagnement est pratiqué par les professeurs

Un conseil

Eveline dit ne pas faire d'accompagnement, E20 ligne 205 « *je n'en ai pas vraiment* ». Elle leur donne un conseil important : rechercher une entreprise si celle dans laquelle ils font leur pré apprentissage ne leur propose pas de signer un contrat d'apprentissage, E20 ligne 208 « *si je commence à leur dire, il faut que si l'entreprise ne les garde pas, c'est maintenant qu'il faut [en rechercher une]* ».

Eveline indique que la durée de la séance est une variable importante pour la participation des jeunes à une activité et pour son propre niveau d'implication et d'adaptation.

Conclusion des entretiens

LA MOTIVATION : FACTEUR ESSENTIEL DE REUSSITE DANS LA FORMATION ALTERNEE

L'analyse des entretiens a permis de vérifier tour à tour les hypothèses auprès des cinq collègues. Nous allons reprendre chacune des hypothèses et faire une synthèse du contenu des entretiens et apporter des éléments supplémentaires de compréhension.

La motivation indispensable à tout processus d'apprentissage est repérée par les formateurs et elle leur permet de s'adapter.

D'une part, tous les professeurs repèrent la motivation, elle régit en permanence le rapport de l'apprenant à la formation et le traduit en différentes « postures » plus ou moins apprenantes, de l'inactivité à la proactivité. Les professeurs favorisent la motivation extrinsèque : activité dite ludique, support différent, dégustation du produit à fabriquer... mais nous avons aussi vu des exemples d'activités qui développent la motivation intrinsèque avec David, avec Eveline. Rappelons que c'est l'autodétermination qui mène à la motivation intrinsèque, favorise l'autonomie et instaure indirectement un apprentissage plus efficace.

F. Fenouillet⁶⁵ (1998 : 47) rappelle que deux représentations mentales –le but et la valeur– peuvent incarner la force interne de la motivation et permettre à l'individu d'anticiper l'apparition de certains phénomènes. L'enseignant peut agir sur ces forces qui expliquent pourquoi l'apprenant fait ou ne fait pas certains actes. Il peut créer la motivation ou s'en servir si elle est déjà présente. Il est donc possible de motiver les élèves mais l'un des principaux problèmes de la motivation en classe n'est pas là : « la plupart des élèves semblant démotivés sont en fait résignés ». (Fenouillet 2008 : 48). A l'école, toute évaluation est capable d'engendrer la résignation si un élève attribue son mauvais résultat à un manque de capacité ou d'intelligence. Ces élèves plus lents et beaucoup moins performants que les autres sont capables de se rebeller contre le système. Les enseignants

⁶⁵ In Fenouillet F. 2008. Motiver ! Mythe ou réalité ?, in « Diversité, ville école intégration ». n°152. Mars 2008. pp.45-49

doivent diagnostiquer ce blocage et mettre en œuvre des solutions « pédagogiques » pour le lever.

D'autre part, les enseignants du CFA font preuve d'homéostasie, ils s'adaptent à leur environnement même si les élèves cumulent difficultés scolaires et personnelles et si les situations de formation sont de plus en plus difficiles à mettre en place : remarque de David, D12 ligne 217, « *ça c'est marrant et c'est de pire en pire, de pire en pire, c'est de pire en pire* ».

Ils essaient de garder la bonne distance qui permet l'interaction : on dit qu'il y a interaction lorsqu'il y a action à double sens qui modifie les comportements des deux éléments. Dans une ingénierie de formation, on dit qu'il y a interaction entre le formateur et l'apprenant et entre les apprenants, si les échanges modifient tous les comportements ; si cela ne se produit pas, il n'y a pas formation. Si un enseignant fait un cours sans se préoccuper de savoir si les apprenants comprennent quoi que ce soit, il n'y aura pas interaction. De même si les apprenants ne comprennent pas et ne se manifestent pas, l'interaction n'aura pas lieu, le cours n'aura servi à rien. S'il y a une trop grande distance, entre l'enseignant et l'enseigné, il ne se produit rien, il n'y a pas formation. L'ingénierie de formation globale doit être un ensemble d'interactions qui vont produire du changement donc des apprentissages.

Les professeurs du CFA s'appuient sur des activités réussies qui ont motivé les apprenants et entraîné les apprentissages.

Les professeurs du CFA ont pu identifier des activités que nous qualifions de réussies car les élèves se sont montrés motivés et ont pu acquérir des connaissances, la motivation étant indissociable de l'apprentissage.

Nous pouvons remarquer que si les collègues ont tous pu rapporter une séance qui s'est bien déroulée, ils ont aussi voulu relater une séance qui n'a pas fonctionné. Ils ont identifié peut-être plus facilement leurs erreurs plutôt que leurs réussites. L'échec agissant comme renforcement négatif, est plus marquant.

Nous souhaitons revenir sur deux notions découvertes lors de l'analyse : le jeu et la gestion mentale.

Certains des collègues interrogés qualifient (avec facilité ?) des pratiques de ludiques ou parlent de jeu. Mais qu'en est-il ? Pour G. Brougère⁶⁶ (2006 : 11), l'adjectif ludique sert à qualifier des pratiques qui sont un peu du jeu mais pas complètement. Ses situations restent à forte connotation scolaire car nous y retrouvons toutes les caractéristiques d'un exercice : objectifs d'acquisition scolaire, entraînement à une compétence, médiation instrumentale orientée par l'adulte sur des objectifs.

A. Lalande (1968) cité par Yvana Ayme⁶⁷ (2006 : 10) définit le jeu comme « une dépense d'activités physiques ou mentales qui n'a pas de but immédiatement utile, ni même de but défini, et dont la seule raison d'être, pour la conscience de celui qui s'y livre, est le plaisir même qu'il y trouve ». Nous pouvons nous demander s'il s'agit de ce jeu identifié par les collègues ou s'il s'agit d'un exercice avec « un emballage attrayant ».

Cependant, les élèves peuvent s'investir ou non dans le jeu, alors que leur présence est obligatoire. Le jeu est une action libre mais avec des règles que les participants doivent obligatoirement respecter. Or, cette règle peut être construite par les joueurs ce qui participera à en faire des citoyens car ils seront capables « de réfléchir à des codes sociaux, d'exercer un jugement, de faire progresser la démocratie tout en respectant la juste concurrence et l'égalité des droits » (R. Mailhé et M. Tabor⁶⁸, 2006 : 28).

Pour ces auteurs, « le jeu peut permettre de favoriser la participation de l'élève tout en organisant la coexistence au sein d'un groupe, [...] il sera source à la fois d'affirmation de soi, de confrontations d'idées et d'ancrage dans un groupe social ». Le jeu aide à la prise en compte de l'altérité des apprenants. M. Develay cité par R. Mailhé et M. Tabor (2006 : 28) avertit que « pour l'enseignant, accepter que ces élèves se montrent et autonomes et non totalement assujettis à ses intentions, c'est avoir le souci de voir exister autrui comme différent de soi ».

Le jeu concourt à la mise en projet tant souhaitée par les institutions et bon nombre de pédagogues. Il est stimulant car un système d'aide est perçu comme disponible au travers de l'enseignant. Cela incite l'élève à dépasser la simple confrontation pour tenter d'acquérir de nouvelles compétences et ainsi montrer son efficacité. Il transforme ses buts

⁶⁶ In Brougère, G. 2006. « Parlons-nous vraiment de la même chose ». In *Cahiers pédagogiques*, n°448, 2006 ; pp.11-12

⁶⁷ In Y. Ayme « Le jeu en classe : point(s) d'interrogation(s) », in *Cahiers pédagogiques*, n°448, décembre 2006, p. 10

⁶⁸ In R. Mailhé et M. Tabor, 2006, « Pour instruire et pour éduquer », in *Cahiers pédagogiques*, n°448, décembre 2006, pp. 28-29

de performance en buts de maîtrise. Le professeur doit permettre au joueur d'effectuer un transfert entre la situation de jeu et la situation d'apprentissage, l'aider à imaginer comment il va pouvoir remettre en œuvre les compétences dont il a fait preuve durant la partie.

Par ailleurs, Brigitte évoque la gestion mentale qu'elle intègre à sa pratique pédagogique et qui fut élaborée par Antoine de la Garanderie, qui a exploré, décrit et étudié les processus mentaux. Elle a pour objectifs de conduire à la connaissance de soi, d'élargir les compétences et de mener à l'autonomie. Le sujet doit prendre conscience par introspection de ses évocations et de ses itinéraires mentaux lors de l'accomplissement d'une tâche. L'évocation, notion fondamentale de la gestion mentale, peut être de nature différente : visuelle, auditive, verbale... L'exemple donné par Brigitte faisait appel à la kinesthésie.

A. Lieury (1999 : 461) remet en cause cette théorie de la gestion mentale identifiant les mémoires sensorielles performantes. Les recherches récentes démontrent qu'il existe plusieurs mémoires spécialisées : des mémoires sensorielles à des mémoires abstraites.

Brigitte évoque également un certain nombre de méthodes de « développement intellectuel, de remédiation » : PEI, PNL, ARL. Ce travail centré sur les opérations cognitives qui ne se préoccupent pas du contenu « ne semble pas toujours résoudre les problèmes de formation à un emploi ou de transfert de compétences à des savoirs particuliers dans le monde du travail ». (Carré, P., Jean-Montcler, G., 1999 : 411).

Les professeurs du CFA prennent en compte l'expérience des apprenants pour pratiquer une pédagogie de l'alternance qui permet les apprentissages

Une pédagogie de l'alternance est mise en place par l'ensemble des professeurs quand cela est possible. L'articulation entre les apports de l'entreprise et les apports de l'école se déroule en classe, notamment lors des séances de pratique professionnelle. Le système interface de l'alternance permet de faire vivre côte à côte deux manières d'apprendre : le faire en entreprise et la prise de parole sur le faire au CFA. Les professeurs s'appuient sur les acquis des apprenants et organisent une formation qui privilégie leur transfert aux nouvelles tâches à réaliser. L'alternance modifie le rapport au savoir en modifiant le rapport théorie-pratique. Ainsi est respectée la stratégie d'apprentissage Réussir-Comprendre formalisée par Piaget.

La composition des classes de pré apprentis au CFA :

- Une classe réunissant les bouchers, charcutiers, boulangers, cuisiniers, employés de restaurant,
- Une classe avec les coiffeurs, les vendeurs et des pâtisseries,
- une classe avec des mécaniciens, des carrossiers, des peintres en carrosserie, des magasiniers

ne permet pas toujours d'appliquer une pédagogie de l'alternance car, nous l'avons vu, les professeurs ne peuvent s'appuyer sur les acquis de l'entreprise car les jeunes d'une même classe n'auront pas des acquis identiques.

Pour terminer, la vérification de cette hypothèse, revenons sur la théorie émise par Christian « *un métier, ça s'apprend pas, ça se vole.* ». Nous pensons que notre collègue a parfaitement compris le rôle du tuteur en entreprise. Nous savons que les compétences s'acquièrent en situation réelle, elles ne s'enseignent pas. A. Geay (1998 : 159) écrit à ce propos « C'est là qu'intervient le tutorat, comme mode de transmission et de transformation des compétences en savoirs d'expérience ou d'action, par une activité de compagnonnage et d'explicitation ».

Hormis la fonction de socialisation professionnelle, le tuteur en entreprise a une mission de transmission des pratiques professionnelles. A. Geay (1998 : 163) définit la pratique tutorale comme « un processus de transmissions de pratiques dans et par le travail ». Le tuteur n'a pas pour mission d'enseigner c'est-à-dire de transmettre des connaissances mais de former c'est-à-dire de transmettre le travail, les pratiques professionnelles. C'est aussi une transmission d'une autre manière d'apprendre.

Le tuteur doit « organiser le parcours initiatique, repérer les situations de travail aux effets les plus formateurs » A. Geay (1998 : 163). De plus, il y a consensus des apprentis et des tuteurs « pour ne pas parler sur le travail » mais pour apprendre en regardant et en faisant « *tu fais comme ça* ». Au niveau V, le rôle du tuteur est centré sur la transmission de savoir-faire et sur l'apprentissage des tâches ou activités liées au poste de travail ou à la fonction assurée et il est en conséquence très focalisé sur le transfert de compétences. A ce niveau de formation, le transfert théorie-pratique ne se fait pas facilement ni chez les jeunes ni chez les adultes. L'alternance permet de faciliter ce transfert et le tuteur devient

un allié qui montre, qui explique, qui fait faire et surveille l'exécution jusqu'à ce que l'apprenti ait compris.

L'accompagnement est pratiqué par les professeurs

Cette hypothèse est la moins vérifiée sans doute à cause de deux facteurs : la question de la grille d'entretien ne laissait pas de grande ouverture pour la réponse (il aurait mieux valu poser la question suivante « *Pouvez-vous m'indiquer une situation précise dans laquelle vous avez accompagné ?* ») ; le second est que l'accompagnement n'est que très peu présent voire absent des postures des professeurs.

L'accompagnement dans le cadre du pré apprentissage au CFA n'est sans doute pratiqué que par les professeurs référents. Nous rappelons qu'il ne peut être pratiqué de manière collective mais qu'il s'agit bien d'une relation duale (Le Bouëdec, G., 2001b : 13).

Il est assuré par un binôme⁶⁹ en charge des trois classes. Le binôme favorise la liberté de l'accompagné de se tourner vers l'un ou l'autre des professeurs. Cette relation triangulaire peut créer un espace d'autonomie, de négociation. La fonction est donc basée sur une relation personnelle, durable, c'est-à-dire au moins sur une année scolaire, mais généralement elle se poursuit les années suivantes. Lors du Projet Découverte, nous sommes amenés à côtoyer les jeunes à l'extérieur de l'établissement et ils peuvent nous voir hors de notre rôle direct de formation et en position différente⁷⁰, nous pouvons alors être en posture pour accompagner.

Nous les suivons sur le plan de la formation et également, nous les accompagnons dans une réflexion plus personnelle sur leur parcours, leur vécu de formation, la préparation des choix qu'ils devront faire à la fin de leur année de pré apprentissage : formation en apprentissage dans le métier choisi ou réorientation professionnelle, retour à une scolarité au collège... Il s'agit, par l'accompagnement, d'aider le jeune à prendre conscience de la nécessité de réaliser des choix décisifs dans un monde complexe, à partir de la recherche de connaissances objectives sur lui-même, sur le milieu professionnel et sur les formations existantes. Nous l'accompagnons pour qu'il se projette dans l'avenir et qu'il

⁶⁹ Notre collègue enseignant en EPS et nous-même

⁷⁰ En visite, nous aussi nous sommes des apprenants, nous posons des questions aux intervenants qui nous font la visite, prenons des notes. Les jeunes auront une vision différente et désacraliserons peut-être notre statut.

envisage les conséquences de ses choix pour viser équilibre entre épanouissement personnel et insertion professionnelle.

UN CADRE CONTEXTUEL PARTICULIER

Hormis, le fait que les entretiens ont fait apparaître des éléments non repérés lors des lectures comme la place des exercices à caractère ludique en classe, le rôle du tuteur en entreprise..., nous souhaiterions mettre en lumière deux points.

Le premier est lié à la période particulière dans laquelle se sont déroulés les entretiens : le reclassement suite au changement de statut du personnel des Chambres de Métiers et de l'Artisanat venait de s'effectuer ; il était encore très présent dans les esprits et souvent mal accepté « *c'est un niveau I, mais c'est pas grave* », « *cette année, on n'y va pas* ». Les collègues semblent souffrir d'absence de reconnaissance de leur travail et d'un manque d'écoute.

Le deuxième point est la remise en question de la découverte des métiers qui ne peut permettre toute l'année le développement d'une pédagogie de l'alternance. Les professeurs de pratique professionnelle n'utilisent que très peu les expériences de l'entreprise alors qu'elles sont à la base de la pédagogie de l'alternance. Une nouvelle ingénierie de formation concernant les pré apprentis au CFA est à penser pour le deuxième semestre. Dans les premières semaines de cours, cette découverte des métiers s'opère notamment en pratique professionnelle car les jeunes ne sont pas encore totalement orientés vers un métier. Mais avant la fin du premier semestre, ils ne changeraient plus d'orientation à quelques exceptions près. Le principe de la découverte des métiers ne fonctionne que quelques semaines, les jeunes ensuite ne demandent qu'à apprendre seulement dans leur métier.

Conclusion générale

Ce travail de recherche puis de production du mémoire a été vécu comme une expérience forte de laquelle nous sortons grandie. Il a fallu « sortir du péril », c'est-à-dire prendre des risques sur le plan personnel. Au cours de cette année qui a été riche en rencontres et découvertes d'auteurs, nous avons acquis un début de maîtrise des outils de la recherche

Nous souhaitons nous interroger sur la pertinence de la classe de pré apprentissage au CFA et sur le rôle joué par les professeurs. Nous avons dans un premier temps privilégié le concept un peu « fourre-tout » d'accompagnement que nous méconnaissions.

Lors de la première partie qui consiste à décrire la démarche du trajet au projet, nous avons dans un premier temps décrit notre parcours professionnel tourné exclusivement vers l'enseignement, en particulier l'enseignement auprès des pré apprentis et présenté le contexte d'exercice de notre métier et donc de la recherche. Ensuite, il nous a semblé indispensable de préciser le contexte législatif de cette classe de pré apprentissage car les textes qui la régissent sont méconnus. Enfin, nous avons pu formuler notre question de départ qui s'ancre dans notre pratique professionnelle :

Comment accompagner les pré apprentis vers l'apprentissage ?

La deuxième partie est consacrée à l'étude de concepts indispensables pour nourrir notre réflexion puis analyser les entretiens. Nous avons rencontré des auteurs principalement en sciences de l'éducation pour travailler les concepts d'alternance, d'apprentissage, de motivation et d'accompagnement. Les entretiens exploratoires et cette étude conceptuelle entraînent la formulation d'une question problématisée :

Comment les professeurs prennent en compte la motivation des apprenants en alternance dans le contexte des CFA?

La troisième partie fait place à la méthodologie. Après l'état des lieux des auteurs, nous avons interviewé cinq collègues qui exercent auprès des apprentis pour en quelque sorte confronter le terrain à la théorie. Nous avons utilisé l'entretien semi-directif comme méthode de recueil de données pour obtenir un retour sur leurs pratiques professionnelles.

L'analyse de contenu, dans le dernier chapitre, doit répondre à la question problématisée en vérifiant les hypothèses que nous avons formulées. Chacune est vérifiée au regard de chaque entretien.

Ce travail nous a permis de nous rendre compte que les professeurs du CFA repèrent des indicateurs de la motivation des apprenants et s'adaptent si ces indicateurs font défaut, en changeant très rapidement d'activité par exemple. Ils essaient de favoriser les activités réussies qui permettent les apprentissages notamment en prenant comme point d'ancrage des activités vues en entreprise pour assurer les transferts de connaissances. Le rôle du tuteur est reconnu en tant que formateur responsable d'un processus de transmissions de pratiques professionnelles dans et par le travail.

Cependant, la constitution des classes rend difficile le développement de la pédagogie de l'alternance. Les professeurs ne peuvent qu'occasionnellement s'appuyer sur les acquis de l'entreprise car les pré apprentis regroupés dans une même classe, sont en stage dans des secteurs variés (boucherie, pâtisserie, service...) et ils n'ont que très peu d'acquis communs.

Enfin, contrairement à ce que nous pensions au tout début de cette recherche, l'accompagnement n'est pas une posture qui puisse être développée par les professeurs du CFA. En effet, les lectures nous ont amenée à comprendre que l'accompagnement est avant tout une relation duale qui ne peut se développer au sein de la classe. Seuls les professeurs référents sont en mesure d'ajouter à leurs missions des pratiques d'accompagnement.

Paradoxalement, cette année 2010/2011, nous allons moins intervenir auprès des pré-apprentis. La majeure partie de notre temps d'enseignement sera consacrée aux apprentis inscrits en Bac professionnel ; la réforme du Bac Pro en trois ans a multiplié les classes, donc les plages horaires en français et en histoire, géographie, éducation civique.

Les professeurs intervenant dans le cursus Master 1 Ingénierie de la Formation de l'Université François Rabelais de Tours nous préviennent qu'une évolution de carrière est possible pour les étudiants en formation continue. C'est notre cas.

Afin de préparer le Master Fonction d'Accompagnement en formation en 2010/2011, l'animatrice pédagogique nous a confié de nouvelles missions : participer aux entretiens de recrutement d'adultes en formation au CAP Métiers de l'alimentation, les accompagner durant l'année, assurer la coordination avec l'entreprise et les rencontres pédagogiques avec le maître de stage... Il s'agira pour nous de réfléchir à ces missions, de les identifier objectivement, d'en créer si nécessaire. Un nouveau questionnaire apparaît :

**Quel accompagnement mettre en place pour des adultes
en réorientation professionnelle ?**

Annexes

Annexe 1

Circulaire no 72-109 du 10 mars 1972

(Enseignements élémentaire et secondaire)

Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie et aux préfets.

Indications générales sur la réforme du cycle pratique. Dispositions applicables à la rentrée de 1972.

La circulaire de rentrée du 11 octobre 1971 a donné, en ce qui concerne l'orientation des élèves à l'issue de la classe de Cinquième, un certain nombre d'indications.

Les travaux qui se sont poursuivis depuis cette date et les suggestions qui m'ont été faites ont amené quelques modifications ; certaines peuvent apparaître comme un simple changement d'étiquette mais, en réalité, elles confirment la finalité de chacune des sections.

Il m'a paru nécessaire de vous préciser ci-dessous le schéma retenu, en attirant particulièrement votre attention sur trois points :

1o Il ne peut être question d'appliquer dès cette année ce schéma d'une façon complète et générale. Cependant, compte tenu, évidemment, des conditions locales particulières, on s'efforcera de se rapprocher de ces nouvelles dispositions, notamment en ce qui concerne l'orientation des élèves, la mise en place annuelle des structures, le choix des méthodes pédagogiques propres aux diverses sections.

2o Cette réforme du cycle pratique est la suite logique des lois du 16 juillet 1971 ; elle nécessite une adaptation de certains décrets antérieurs. Les nouveaux textes d'application, actuellement en préparation, seront présentés aux différents conseils le plus tôt possible.

3o Les contenus pédagogiques étant, ci-dessous, définis dans leurs grandes lignes, il pourra, dans l'avenir, être tenu compte des résultats partiels qui se dégageraient dès cette année de l'application progressive du schéma proposé.

I. PRINCIPALES DISPOSITIONS

A) Tout élève sortant de Cinquième I, Cinquième II ou Cinquième III peut être admis, dès l'âge de quatorze ans, à préparer un CAP dans un collège d'enseignement technique.

B) La classe de Quatrième de type II aménagée accueillera des élèves venant de Cinquième III, Cinquième II ou éventuellement de Cinquième I, qui s'avèrent dès lors capables de poursuivre des études susceptibles de se prolonger dans un second cycle, au moins jusqu'à l'obtention du BEP, à condition de bénéficier d'un soutien efficace pendant deux années.

C) Les élèves de quatorze ans sortant de la classe de Cinquième III (exceptionnellement de Cinquième II), qui ne sont admis ni à préparer un CAP ni à suivre un enseignement de type I ou II seront accueillis dans la *classe préprofessionnelle de niveau*.

D) Les élèves de quinze ans sortant de la classe de Cinquième ou de la classe préprofessionnelle de niveau pourront selon les cas :

Etre admis en CET, pour la préparation d'un CAP ou d'un CEP ;

Entrer dans une *classe préparatoire à l'apprentissage* ;

Faire éventuellement une deuxième année dans la classe préprofessionnelle de niveau.

Cette disposition doit rapidement devenir exceptionnelle.

II. CARACTÉRISTIQUES ET CONTENU PÉDAGOGIQUE DES DIVERSES SECTIONS

A) Une circulaire particulière précise l'esprit et la pédagogie des classes de *Quatrième et Troisième de type II aménagées*.

B) *La classe préprofessionnelle de niveau* est une classe de mise à niveau d'observation et d'orientation. Son effectif sera compris entre treize et vingt-cinq élèves. Elle doit permettre aux élèves de consolider leurs connaissances de base, mais l'hétérogénéité de ce milieu scolaire, tant au point de vue des connaissances que de l'âge et des qualités psychologiques et intellectuelles des élèves, conduira à pratiquer la pédagogie des groupes de niveau. Ainsi, pour certains exercices, la classe sera dédoublée quand son effectif dépassera quinze élèves.

Cette classe doit permettre aux jeunes gens et jeunes filles de choisir leur voie professionnelle ou de confirmer un choix fait antérieurement par eux-mêmes ou par leurs parents. C'est pourquoi il convient non seulement de donner aux élèves une information sur la vie économique, administrative, professionnelle, mais encore de leur offrir des activités manuelles très diverses qui leur permettent de « tester » leurs aptitudes et leurs goûts. Dans l'ensemble, les instructions pédagogiques relatives aux classes préprofessionnelles de CET et aux classes pratiques restent valables ; j'insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de donner dans ces nouvelles classes préprofessionnelles de niveau, où la plupart des élèves n'auront pas dépassé l'âge de quinze ans, un enseignement professionnel, mais de les préparer à mieux recevoir celui-ci l'année suivante. Plusieurs écueils devront être évités. La classe préprofessionnelle de niveau prolonge la Cinquième de transition ; mais les élèves qui ont grandi sont pour la plupart moins intéressés par une éventuelle réussite scolaire que par la réussite dans leur vie professionnelle. Tout ce qui donnerait à cette classe un caractère trop scolaire et qui rappellerait trop l'enfance doit donc être rejeté. Les maîtres réussiront d'autant mieux qu'ils se considéreront à la fois comme les premiers maîtres de la formation continue et comme les derniers maîtres de la formation initiale.

L'enseignement n'est pas professionnel. Il convient néanmoins dans les activités qui seront offertes aux élèves de les placer dans les conditions aussi voisines que possible de celles du professionnel, c'est-à-dire d'éviter l'utilisation d'outils périmés ou inadaptés et de ne tomber en aucun cas dans le « bricolage ». Il est important aussi qu'activités intellectuelles et activités manuelles ne soient pas sans relations, mais s'appuient et se motivent mutuellement.

Les activités de la classe se partageront en quatre groupes :

1. Information et expression 8 h (5 + 3) ;
2. Technologie, sciences et mathématiques 12 h (8 + 4) ;
3. Education physique et sportive 5 h ;
4. Bans d'essai 3 h (0 + 3). Disciplines.

D'ailleurs, cet horaire sera évidemment modifié par les stages dans l'entreprise qui pourront être organisés dès la première année mais qu'on développera pour les élèves qui feront dans cette classe préprofessionnelle de niveau une deuxième année. Les « maîtres des classes pratiques » enseigneront en priorité dans les classes préprofessionnelles de niveau situées dans les CES mais je souhaite que, dès cette année, des PTEP, chaque fois que cela sera possible (CET voisin, SES fonctionnant dans les CES) viennent les aider dans une spécialité ou dans une autre, ainsi d'ailleurs que les PEGC et les « maîtres de transition ».

J'attache beaucoup d'importance au travail d'équipe que pourront ainsi accomplir dans ces classes préprofessionnelles des maîtres de formation et d'origine différentes. C'est la raison pour laquelle il y aurait intérêt, même dans les classes de transition, à ne plus lier

étroitement un maître à une classe, à condition de ne pas tomber dans l'excès contraire et de ne pas aboutir à une étroite spécialisation.

C) *La classe préparatoire à l'apprentissage.* - La loi du 16 juillet 1971 a prévu l'entrée en apprentissage à seize ans sauf pour les élèves qui, à quinze ans, auront terminé leur scolarité de premier cycle. La classe préparatoire à l'apprentissage où les jeunes gens garderont le statut scolaire, celui des élèves de CET, jette un pont entre l'école et l'apprentissage proprement dit qui lui succède.

L'enseignement donné par alternance et organisé en liaison étroite avec l'apprentissage doit susciter chez les jeunes gens, souvent en situation de refus scolaire, un regain d'intérêt pour les études. Mais il est indispensable que l'enseignement donné à l'école et la formation donnée dans les entreprises ne s'ignorent pas mais au contraire se complètent et s'appuient mutuellement. C'est pourquoi, il pourrait y avoir intérêt, au fur et à mesure que les CFA se mettront en place, à intégrer, sur le plan pédagogique et parfois même administratif, des classes préparatoires à l'apprentissage dans ces centres.

Dans tous les cas, il conviendra de procéder avec soin à la recherche des « maîtres d'apprentissage », c'est-à-dire en fait du lieu où sera donnée la formation pratique (stage dans l'entreprise ou chez l'artisan). Les maîtres collaboreront avec les familles à cette recherche qui devrait aboutir dans les mois qui précèdent l'entrée de l'élève dans la classe préparatoire à l'apprentissage.

De même, les inspecteurs d'académie veilleront à ce que l'enseignement général soit donné par des maîtres expérimentés, convaincus de l'importance de leur tâche et qui sauront établir avec les maîtres d'apprentissage la coordination indispensable.

III. IMPLANTATION DES DIVERSES SECTIONS

A) Je rappelle qu'il n'y a pas lieu de doter chaque établissement de premier cycle d'une classe de Quatrième et d'une classe de Troisième de type II aménagées mais que la carte de ces classes doit être assez dense pour éviter aux élèves des déplacements trop importants.

B) Les classes préprofessionnelles de niveau pourront fonctionner dans les CET, les CES et les CEG. Le succès de l'expérience réalisée ces dernières années dans les CET ne doit pas nous faire perdre de vue que nous n'avons pas actuellement la possibilité d'implanter ces classes dans tous les CET et que, d'autre part, il y a un grand intérêt à en doter le plus grand nombre possible de CES et de CEG pour éviter des déplacements d'élèves.

C) Le développement de la préparation aux CEP conditionne en partie cette réforme du cycle pratique. Aussi cherchera-t-on à implanter des classes préparatoires au CEP dans le plus grand nombre possible de CET, même si ceci doit aboutir à modifier légèrement leurs objectifs et à ne plus faire déboucher directement sur un emploi local ceux des CEP qui correspondent à une activité professionnelle très répandue.

Annexe 2

Circulaire no 72-228 du 13 juin 1972

(Enseignements élémentaire et secondaire)

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie.

Instructions sur les classes préparatoires à l'apprentissage.

La circulaire du 10 mars 1972 ne donnait que des indications assez sommaires sur les classes préparatoires à l'apprentissage. Il convient donc de préciser dans ce nouveau texte les conditions d'accueil et de fonctionnement.

I. ACCUEIL

Les classes préparatoires à l'apprentissage accueillent des jeunes gens de quinze ans qui, sortant d'une classe préprofessionnelle de niveau ou plus rarement de Cinquième III, voire de Cinquième I ou II ou de Quatrième, désirent entrer en apprentissage l'année suivante. Ces définitions constituent des conditions qui doivent être *entièrement* satisfaites. Il ne peut donc être question d'admettre en CPA un élève de quatorze ans, même s'il avait la ferme intention d'entrer ultérieurement en apprentissage, ni un élève de quinze ans qui refuserait l'enseignement par alternance qui caractérise la CPA, sous le prétexte qu'il désire entrer dans la vie active à seize ans.

Il est toutefois nécessaire de préciser que les âges sont définis par référence à l'année civile. Ainsi un élève n'atteignant l'âge de seize ans qu'après le 1^{er} septembre 1972, c'est-à-dire né entre le 1^{er} septembre et le 31 décembre 1956, pourra entrer directement en apprentissage sans passer par la CPA.

II. LE STAGE DANS L'ENTREPRISE

Sa durée totale annuelle, variable suivant la profession ou le milieu local, sera comprise entre quinze et dix-huit semaines.

L'organisation du stage sera différente suivant les entreprises, mais la formule du stage journalier qui obligerait l'élève à fréquenter chaque jour à la fois l'entreprise et la classe est absolument à rejeter. Sauf cas exceptionnel on évitera même l'alternance à l'intérieur de la semaine, de façon à garder à la classe, au moins pendant cette période, une unité. Suivant les métiers, les stages dans l'entreprise pourront ainsi se dérouler soit pendant une semaine entière, soit pendant plusieurs semaines consécutives. On n'oubliera pas cependant que ces jeunes gens, restant sous statut scolaire, ont droit aux mêmes vacances que les autres élèves de l'enseignement secondaire.

La classe préparatoire à l'apprentissage précède l'apprentissage proprement dit. Il est donc souhaitable que pendant tout ce temps les jeunes gens - élèves puis apprentis - aient le même maître d'apprentissage. Ceci implique que les changements d'entreprise au cours de l'année de CPA restent l'exception - par exemple dans le cas où l'élève se serait trompé dans le choix de son métier -, que le maître d'apprentissage qui se chargera d'un élève ait l'agrément du comité départemental de la formation professionnelle et, enfin, que la classe préparatoire à l'apprentissage fonctionne en coopération très étroite avec les centres de formation d'apprentis. Il y aura même parfois intérêt, comme le signalait la circulaire du 10 mars, à envisager au fur et à mesure que les CFA se mettront en place, l'intégration pédagogique et, dans certains cas, administrative des classes préparatoires à l'apprentissage dans ces centres.

L'organisation des stages n'est possible que si la recherche des entreprises se fait dès le début du troisième trimestre de l'année précédant la CPA. Cette recherche sera l'objet d'une collaboration entre les parents et les maîtres, que ce soit ceux de la classe dans

laquelle se trouve l'élève, ou ceux de la classe préparatoire à l'apprentissage qui l'accueillera l'année suivante. C'est pourquoi, il y a le plus grand intérêt à ce que, très tôt, les parents connaissent le lieu d'implantation de la CPA dans laquelle leur enfant entrera l'année suivante. Agissant au nom du ministère de l'Education nationale, l'inspecteur d'académie - ou son représentant, par exemple le chef de l'établissement d'accueil -, signera avec l'entreprise un accord précisant pour chaque élève les conditions dans lesquelles se fera son stage (durée totale, répartition des périodes...). Visées par les parents et par l'élève, qui s'engagent ainsi à respecter les conditions de l'accord, ces conventions seront rassemblées par le chef de l'établissement dans lequel est implantée la CPA. Dès le début de l'année scolaire, le maître de cette classe s'efforcera de trouver des stages pour tous ceux de ses élèves qui n'auraient pas encore fait l'objet d'un accord entre l'Education nationale et une entreprise et, en cas d'impossibilité, cherchera avec l'inspecteur d'académie des solutions de rechange. Il sera d'autant plus facile de trouver des maîtres d'apprentissage et de donner à cette formation alternée sa pleine efficacité que des relations fréquentes et confiantes s'établiront entre le personnel de l'Education nationale et tous ceux qui, de près ou de loin, s'intéressent à la formation professionnelle, chambres de commerce, de métiers, d'agriculture, représentants d'autres ministères, syndicats ouvriers.

Les maîtres d'apprentissage, conscients de l'importance du rôle qui leur est confié, considéreront l'élève, non pas comme une manoeuvre occasionnel qu'on cantonne dans des travaux rebutants, mais comme un futur ouvrier qu'il convient d'initier aux différents aspects du métier qu'il a choisi, en le faisant participer à ses différentes activités. Ils ne perdront pas de vue que, conformément à la loi du 16 juillet 1971, la plupart de ces jeunes gens devront pouvoir, à la fin de leur apprentissage, se présenter au CAP, ce qui implique qu'ils aient reçu à la fois une formation générale et une formation professionnelle complète.

III. LA LIAISON ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE

La circulaire du 10 mars 1972 insistait sur la nécessité d'une liaison étroite entre les maîtres des CPA et les maîtres de stage, c'est-à-dire entre la formation générale et l'initiation professionnelle. Cette coordination se fera de plusieurs façons.

Il est, tout d'abord normal que le maître chargé de la formation générale aille se rendre compte dans l'entreprise de la façon dont l'élève se comporte durant son stage. Il ne s'agit pas d'une inspection de l'entreprise, mais d'une visite d'un maître à un autre maître, visite qui ne peut d'ailleurs être faite que si le directeur de l'entreprise donne son accord. D'autre part, des réunions seront organisées à la fin du premier et du troisième trimestre de l'année scolaire, auxquelles seront invités les maîtres de stage des élèves de la classe, ce qui permettra à la fois de comparer les résultats de l'élève dans les deux parties de sa formation et d'accroître, le cas échéant, l'efficacité de ce système d'enseignement alterné.

En outre, chaque élève sera en possession de deux carnets ; un « carnet de correspondance » établira une liaison permanente entre les maîtres chargés de la formation générale et ceux qui seront chargés de l'initiation professionnelle. Le texte de l'accord passé entre l'Education nationale et l'entreprise y figurera. Sur ce carnet seront indiqués les absences soit en classe, soit en stage et les événements importants concernant l'élève. Ainsi chacun des maîtres sera régulièrement informé de tout ce qui touche l'élève. Le contrôle des absences des élèves en stage reste placé sous la responsabilité du chef d'établissement auquel il appartiendra de rechercher, dès le début de l'année, avec les chefs d'entreprise, les solutions les plus efficaces pour que les familles soient rapidement informées. Chaque élève, d'autre part, tiendra lui-même un carnet de stage, que les maîtres consulteront régulièrement et sur lequel il mentionnera les travaux qu'il aura

réalisés pendant son stage, les outils et les machines dont il se sera servi, les connaissances scolaires qui lui auront été utiles et celles qui lui auront fait défaut.

IV. LA FORMATION GÉNÉRALE

Très souvent les stages n'auront pas la même durée pour tous les élèves et surtout ne seront pas organisés pendant les mêmes périodes. Il en résulte que la composition de la classe variera chaque semaine et qu'il sera impossible d'organiser une progression qui soit commune à tous les élèves.

L'enseignement sera donc individualisé ; tous les moyens devront être mis à la disposition des élèves pour atteindre ce but, fichiers d'acquisition de connaissances, fichiers autocorrectifs, mais aussi moyens audiovisuels, tels que film, bande sonore, diapositive. Des moyens plus collectifs pourront également être utilisés, par exemple la télévision, à condition qu'ils donnent lieu à un travail individuel ou par petits groupes. On prendra garde, cependant, au fait que la quantité presque illimitée de documents audiovisuels actuellement offerts sur le marché ne répond pas nécessairement aux objectifs de cette classe. A ce sujet, les remarques faites dans la circulaire du 10 mars 1972 à propos des classes préprofessionnelles de niveau sont ici encore valables : tout ce qui donnerait à cette classe un caractère trop scolaire et rappellerait l'enfance doit être rejeté, et les maîtres commettraient une erreur en utilisant tel quel le matériel existant pour l'enseignement élémentaire et les classes de transition. Parce qu'il est indispensable que nous préparions ces élèves à la formation permanente, qui suivra la formation scolaire, le travail individuel et le travail en équipe devront être considérés non comme des moyens destinés à limiter les inconvénients de l'enseignement alterné, mais comme un véritable objectif. C'est pourquoi il convient également d'entraîner les élèves à fréquenter le service de documentation de l'établissement et à rassembler eux-mêmes une documentation propre à la classe, livres, extraits de journaux et de revues, photographies, statistiques, graphiques.

La formation générale donnée dans la CPA correspond à trois objectifs : terminer la formation de l'élève, commencer celle du travailleur et enfin celle de l'homme. Il s'agit ainsi tout d'abord de continuer l'oeuvre commencée neuf ans plus tôt : savoir lire, s'exprimer correctement tant par écrit qu'oralement, savoir compter, posséder les connaissances de sciences et de géométrie indispensables dans le monde actuel. Plus encore que pour la classe préprofessionnelle de niveau, c'est dans le monde professionnel que le maître trouvera une motivation à tous les exercices qu'il fera réaliser à ses élèves. C'est pourquoi il est important qu'il connaisse par le carnet de stage le travail de « l'élève apprenti », de façon à définir les types d'exploitation pédagogiques qui pourront lui être associés. Ces connaissances de base fourniront le support général de la formation professionnelle que les jeunes gens recevront dans l'entreprise au cours de l'année de CPA et ultérieurement. Il convient cependant d'y joindre une information sur les milieux du travail (artisanat, entreprise, usine, magasins, bureaux...), sur la législation en vigueur (apprentissage, contrats, salaires, embauche, protection du travailleur...), sur l'organisation du monde du travail (place du travailleur dans l'entreprise, groupements patronaux et syndicaux), sur la législation de la formation

Annexe 3

Circulaire no 72-350 du 27 septembre 1972

(Enseignements élémentaire et secondaire : établissements d'enseignement élémentaire et secondaire)

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie.

Compléments à la circulaire no 72-228 du 13 juin 1972 (classes préparatoires à l'apprentissage).

I. LES STAGES DANS L'ENTREPRISE

Les stages des élèves des classes préparatoires à l'apprentissage prévus par les circulaires n°72-109 du 10 mars 1972 et 72-228 du 13 juin 1972 (chapitre 2) répondent à la définition de l'article 2 (nouveau) du livre II du Code du travail (ordonnance n° 67-830 du 27 septembre 1967). Il s'agit en effet de stages de formation pratique accomplis par des adolescents pendant la dernière année de scolarité dans les conditions déterminées par des textes relatifs à l'instruction obligatoire.

Ces stagiaires, bénéficiaires d'un enseignement par alternance, demeurent en tout état de cause des scolaires, y compris durant le temps de leur présence dans l'entreprise (quinze à dix-huit semaines au cours de l'année scolaire). L'entreprise d'accueil n'est donc pas tenue à leur égard des obligations mises à la charge des employeurs par les diverses législations de sécurité sociale.

S'agissant d'élèves de l'enseignement technologique (article 6, troisième alinéa de la loi d'orientation du 16 juillet 1971) qui bénéficient « d'un enseignement professionnel de caractère technique » (cf. circulaire n° IV-68-306 du 24 juillet 1968 à propos des SEP) les intéressés reçoivent, en cas d'accident, les prestations prévues par la législation des accidents du travail (article L 416, 2°, du Code de la Sécurité sociale, article 2, premier et deuxième alinéas du règlement d'administration publique du 31 décembre 1946). Il est précisé que ces dispositions s'appliquent, non seulement aux accidents survenant au cours ou à l'occasion des stages, mais aussi aux accidents dont les élèves seraient victimes au cours ou à l'occasion de leurs autres activités scolaires.

Il y aura donc lieu, à l'occasion du placement en stage dans une entreprise d'un élève d'une classe préparatoire à l'apprentissage à signature de la convention type annexée à la circulaire commune Travail/Education nationale du 30 octobre 1959. L'accord précisant pour chaque élève les conditions dans lesquelles se fera son stage (durée totale, répartition des périodes...), visé dans la circulaire n° 72-228 du 13 juin 1972, chapitre 2, sera annexé à la convention en application de l'article 4 de celle-ci.

Je me préoccupe par ailleurs, en liaison avec le ministre d'Etat chargé des Affaires sociales, d'établir pour l'avenir une convention type spécialement adaptée au cas particulier des classes préparatoires à l'apprentissage.

J'ajoute qu'il appartient aux directeurs des établissements, dans lesquels de telles classes ont été ouvertes, de faire application, en ce qui concerne les élèves qui y sont inscrits, de l'ensemble des instructions prises pour l'application de l'article 2, premier alinéa du règlement d'administration publique du 31 décembre 1946 aux établissements dépendant du ministère de l'Education nationale.

II. TRANSFORMATION DE SEP EN CLASSES PRÉPARATOIRES A L'APPRENTISSAGE

Les circulaires du 10 mars 1972 et du 13 juin 1972 envisageaient la substitution éventuelle, dès cette année, de classes préparatoires à l'apprentissage aux actuelles sections d'éducation professionnelle. Il convenait de préciser dans quelles conditions administratives cette transformation pouvait se faire.

Premier cas

Les SEP fonctionnent dans des établissements secondaires publics (en général CET) ou privés et sont des sections de ces établissements. Les recteurs, après consultation des instances compétentes, autoriseront la transformation de ces SEP en CPA chaque fois que les conditions définies par les circulaires du 10 mars 1972 et 13 juin 1972 seront réunies et qu'ils disposeront des moyens nécessaires.

Pour leurs dépenses de fonctionnement, ces classes disposeront des mêmes sources de financement que les autres classes de l'établissement. Les sections d'éducation professionnelle, qui ne seront pas transformées en classes préparatoires à l'apprentissage, continueront à fonctionner, durant l'année scolaire 1972-1973, dans le cadre des instructions antérieures.

Deuxième cas

Les SEP fonctionnent dans le cadre de CFA (ancien régime) ou de cours professionnels industriels, commerciaux et artisanaux, gérés par des collectivités territoriales, des chambres des métiers, des chambres de commerce et d'industrie ou des organismes privés professionnels.

Quel que soit l'organisme de gestion, les cours professionnels industriels, commerciaux et artisanaux, et les centres de formation d'apprentis créés par application de conventions antérieures, pourront être autorisés par les recteurs à créer des classes préparatoires à l'apprentissage, en particulier par substitution à des SEP chaque fois qu'ils seront transformés en CFA du type prévu par la loi n° 71-756 du 16 juillet 1971, ou auront reçu l'un des accords provisoires ou avenants d'adaptation visés aux articles 2 et 3 du décret n° 72-281 du 12 avril 1972.

Les SEP qui n'auront pas été transformées en CPA continueront à fonctionner, durant l'année scolaire 1972-1973, dans le cadre des instructions antérieures, et cesseront d'exister le 30 juin 1973 en même temps que le cours professionnel auquel elles sont annexées.

Les classes préparatoires à l'apprentissage créées dans les CFA (ancien ou nouveau régime) ou provisoirement des cours professionnels, bénéficieront de subventions calculées d'après un barème identique à celui des SEP.

Le fait que des établissements d'enseignement technologique peuvent créer des CPA et que des CFA ou cours professionnels sous accords provisoires peuvent utiliser les installations de tels établissements, risque d'entraîner la juxtaposition, dans les mêmes locaux, de deux CPA à régime administratif et financier différent. Ce risque devant être évité, les recteurs auront à choisir, en fonction des moyens dont ils disposent et de l'avis de l'organisme gérant le CFA ou le cours, entre les deux solutions suivantes :

Soit création d'une CPA gérée par l'établissement d'enseignement ;

Soit création d'une CPA gérée par le CFA ou le cours professionnel.

Troisième cas

Les SEP sont rattachées à un cours professionnel polyvalent rural.

La situation de ces classes, qu'elles soient transformées ou non en CPA, est la même que celle des cours professionnels industriels, commerciaux et artisanaux (deuxième cas). Une circulaire en cours de préparation vous fournira les indications permettant la mise au

point du schéma d'implantation des CFA et des classes préparatoires à l'apprentissage et de procéder aux ajustements nécessaires pour la rentrée de 1973.

III. APTITUDE DES ÉLÈVES A RECEVOIR UNE FORMATION PRÉPARATOIRE A L'APPRENTISSAGE POUR UN MÉTIER DÉTERMINÉ

L'article 45 du décret n° 72-280 du 12 avril 1972 rappelle que toute entrée en apprentissage suppose un avis d'orientation délivré par un centre d'information et d'orientation, cet avis étant accompagné d'un certificat médical. Cet avis et ce certificat portent notamment sur l'aptitude de l'apprenti à suivre la formation envisagée au contrat. Or les circulaires du 10 mars 1972, 13 juin 1972 et 5 juillet 1972 précisent que c'est au cours de la classe préprofessionnelle de niveau que l'élève choisit son métier et que la recherche de l'entreprise, qui l'année suivante l'accueillera en stage, doit être faite dès le troisième trimestre de cette classe préprofessionnelle.

Afin d'éviter qu'un élève ne s'oriente vers un métier, dont il serait écarté, au moment de l'entrée effective en apprentissage, en raison d'une inaptitude, il est nécessaire de provoquer au cours du dernier trimestre de la classe préprofessionnelle ou, au plus tard, dans les premiers mois qui suivent l'entrée en CPA, l'examen individuel et l'examen médical prévus par l'article 45 du décret n° 72-280.

Les avis auxquels donnent lieu ces examens pourront ensuite être produits au moment de la conclusion du contrat d'apprentissage s'il n'y a pas de changement d'orientation. En cas d'inaptitude, le chef d'établissement se préoccupera de la réorientation de l'élève.

IV. COMPÉTENCE D'UNE ENTREPRISE POUR RECEVOIR EN STAGE LES ÉLÈVES

D'UNE CLASSE PRÉPARATOIRE A L'APPRENTISSAGE

Confier un élève à une entreprise pour l'accomplissement du stage prévu par la circulaire n° 72-228 du 23 juin 1972 suppose nécessairement des garanties de compétence et celles-ci ne peuvent être moindres que celles requises pour la formation d'un apprenti.

Lorsqu'une entreprise aura reçu, du comité départemental de la formation professionnelle, l'agrément pour la formation des apprentis, elle pourra également être retenue pour l'organisation des stages en faveur des élèves des classes préparatoires à l'apprentissage. Pendant la période transitoire qui se terminera le 1^{er} juillet 1976, en l'absence d'une décision du comité départemental de la formation professionnelle, il y aura lieu de retenir la formule prévue par l'article 21 du décret n° 72-281 du 12 avril 1972, c'est-à-dire qu'il suffira que le maître de stage ait déposé auprès du préfet du département la demande d'agrément visée à l'article 15 de la loi du 16 juillet 1971 et à l'article 21 du décret n° 72-281, pour se voir confier les stagiaires des classes préparatoires à l'apprentissage.

Si, ultérieurement, le comité départemental de la formation professionnelle refusait l'agrément sollicité, il serait nécessaire, dans la mesure où la date de la décision le permettrait, de rechercher une autre entreprise d'accueil. Dans le cas contraire, l'élève resterait jusqu'à la fin de l'année scolaire avec le même maître de stage, mais on rechercherait immédiatement l'entreprise susceptible de l'admettre en qualité d'apprenti à l'issue de la classe préparatoire à l'apprentissage.

Les responsables des établissements scolaires ont le plus grand intérêt, pour connaître les entreprises susceptibles d'accueillir les élèves, à entrer en relation avec les organismes chargés de donner un avis sur les demandes d'agréments pour la formation des apprentis, c'est-à-dire les chambres de commerce et d'industrie, les chambres des métiers, et éventuellement les chambres d'agriculture, ou encore avec les organisations représentatives des employeurs.

(*BOEN* n° 37 du 5 octobre 1972.)

Annexe 4

Circulaire no 77-204 du 8 juin 1977

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie.

Scolarité des élèves admis en CPPN-CPA (adaptation des circulaires n°72-109 du 10 mars 1972 et no 72-270 du 5 juillet 1972).

Dans l'attente de l'application, au niveau du cycle d'orientation, de la loi du 11 juillet 1975, et notamment de son article 4, certaines dispositions peuvent être prises pour les élèves admis en CPPN-CPA dès la rentrée prochaine. Une mise en place plus systématique sera recherchée pour la rentrée 1978.

En effet, à l'issue de la classe de Cinquième, ou lorsqu'ils atteignent l'âge de quatorze ans, certains adolescents souhaitent recevoir, pendant les deux dernières années de leur scolarité obligatoire, une initiation technologique en rapport avec le métier qui les attire ou qu'ils ont déjà choisi. Jusqu'à présent, ces élèves, qu'ils n'aient pu ou qu'ils n'aient pas souhaité entrer en LEP, suivaient leur scolarité dans les CPPN ensuite dans les CPA, conformément aux circulaires de 1972. Or, force est de constater que le fait de n'avoir durant la première année de CPPN que de courts bancs d'essai dans des métiers différents ne permet pas suffisamment à l'élève de se déterminer et rend le choix d'un métier aléatoire. Par ailleurs, le passage d'un enseignement à temps plein à un enseignement en alternance est prématuré pour les uns, attendu avec impatience par d'autres déjà motivés pour un métier. En outre, les redoublements ne manquent pas d'avoir un effet néfaste sur ceux des élèves qui y sont contraints.

Pour remédier à ces inconvénients, et afin d'aider les élèves à mieux prendre conscience des contraintes du métier et du milieu de travail où ils sont sur le point de s'engager, les circulaires de 1972, dont les intentions pédagogiques demeurent, reçoivent des adaptations soumises aux trois principes suivants :

1. Le choix de l'enseignement en alternance ne peut résulter que d'une libre décision de la famille et de l'élève.
2. Les deux années d'initiation technologique forment un tout cohérent.
3. Le passage de l'enseignement à temps plein à l'enseignement alterné, et vice-versa, est possible pour chaque élève à tout moment de sa scolarité.

I. L'ENSEIGNEMENT A TEMPS PLEIN : LES CLASSES PRÉPROFESSIONNELLES

Pour les élèves qui ont choisi l'enseignement à temps plein, en CPPN, l'approche technologique se fera au travers de bancs d'essai, dont l'horaire passera de 3 heures à 6 heures hebdomadaires. En première année, tout en conservant la répartition globale prévue par la circulaire no 72-109 du 10 mars 1972, il conviendra d'augmenter sensiblement la part réservée aux fabrications en adoptant les horaires suivants :

1. Information et expression
7 h (4 + 3)
2. Technologie sciences et mathématiques
10 h (6 + 4)
3. Education physique et sportive
5 h
4. Bancs d'essai
6 h (0 + 6)

Les bancs d'essai devront permettre d'explorer dans l'année deux au moins des grandes familles suivantes :

Techniques de fabrication ;

Techniques du bâtiment ;

Techniques de l'habillement, des collectivités et de services.

Les informations sur les métiers, les aptitudes nécessaires, les conditions de travail et les contraintes, seront intimement liées aux fabrications réalisées ; il en sera de même de l'apprentissage des langues techniques (technologie, dessin).

Durant la seconde année, on tendra à différencier l'organisation et les perspectives pédagogiques. Pour ceux des élèves qui, n'entrant pas au LEP, souhaitent poursuivre leur scolarité à temps plein au collège, les six heures hebdomadaires de bancs d'essai pourront se dérouler dans une même famille professionnelle. La part réservée à l'information sur les métiers, à l'initiation aux langages techniques devra être augmentée à l'intérieur des horaires définis précédemment. Une première année ayant permis à l'enfant de se déterminer quant à son métier, les bancs d'essai plus concentrés s'accompagneront d'un enseignement plus individualisé. Ceci entraînera si nécessaire des regroupements différents de la structure de la classe. Enfin, au cours de cette deuxième année, des stages en entreprise des élèves volontaires devront être organisés, conformément à la circulaire no 72-109 du 10 mars 1972 qui situe ces stages en dehors de la production.

II. L'ENSEIGNEMENT ALTERNÉ : LES CLASSES PRÉPARATOIRES A L'APPRENTISSAGE

Pour les élèves qui en ont fait le choix, dans les conditions énoncées ci-dessus, l'alternance est, durant la dernière année de scolarité obligatoire, réglée sur la base d'une semaine au collège, LEP ou CFA, et une semaine de stage en entreprise. Ce rythme ne peut pas dépasser deux semaines/deux semaines, sauf dérogation de l'inspecteur d'académie, et ne doit pas non plus aboutir à une alternance à l'intérieur d'une même semaine.

D'autre part, la possibilité est offerte à certains adolescents, dont le choix d'un métier semble fixé, d'opter avant leur dernière année de scolarité obligatoire pour un enseignement en alternance. Dès lors, il est nécessaire de les placer dans des conditions de scolarité qui leur permettent une découverte et une progression adaptées à leur âge, et leur évitent, l'année suivante, une répétition qui risquerait en définitive de les éloigner de l'apprentissage auquel ils ont droit.

Pour y parvenir, on devra les regrouper dans une section distincte, dont les caractéristiques sont les suivantes :

1o Le rythme d'alternance est établi sur la base de deux semaines au collège, LEP ou CFA, suivies d'une semaine en entreprise. Dans toute la mesure du possible, des séjours dans des entreprises différentes seront organisés. Ainsi, sauf choix explicite de l'enfant et de ses parents, seront abordées deux au moins des familles professionnelles appartenant à la liste des bancs d'essai ;

2o L'horaire hebdomadaire en entreprise est limité à une durée de trente heures (alors que dans la dernière année de scolarité obligatoire, il peut atteindre trente-cinq heures) ;

3o Pendant les deux semaines de présence dans l'établissement scolaire, l'enseignement est organisé selon les orientations et les répartitions suivantes :

Consolidation des connaissances générales

Techniques d'expression et de communication 5 h

Mathématiques - Sciences 3 h

Contribution à la formation professionnelle

Préparation et exploitation des stages 2 h

Information sur le monde du travail 2 h

Initiation technologique à la profession 9 h

L'initiation technologique à la profession comprend obligatoirement un enseignement de dessin technique (2 h) et de technologie (2 h).

Formation humaine et civique

Education civique, économique, sociale 3 h

Education artistique 3 h

Education physique 3 h

Lorsqu'une seconde année, correspondant en quelque sorte à la classe de troisième, fera suite à la scolarité précédemment définie, ou à une année de CPPN, l'alternance pourra s'établir sur la base d'une semaine dans l'établissement, une semaine dans l'entreprise. Dans l'établissement la répartition globale des activités scolaires restera celle définie par la circulaire no 72-220 du 13 juin 1972 avec cependant l'adjonction, pour l'année, de quatre-vingt-dix heures de fabrication ou activités à l'atelier, en rapport direct avec la famille professionnelle dans laquelle les stages sont effectués. Dans l'entreprise les activités du stagiaire répondront aux exigences des textes antérieurs et seront impérativement limitées à trente-cinq heures hebdomadaires pour tenir compte du statut scolaire de ces adolescents.

III. MISE EN PLACE DU DISPOSITIF

Les CPPN fonctionnant dans les collèges et les LEP sont maintenues en première année et restent, pour l'orientation, une possibilité au niveau de la classe de quatrième. La mise en place à la rentrée prochaine d'une suite en seconde année ne pourra être envisagée que dans la mesure où seize élèves au moins choisiront ce type d'enseignement. Lorsque le nombre sera inférieur, des regroupements entre établissements seront à étudier.

Plus délicate est l'ouverture en première année d'un enseignement du type des CPA. Il conviendra de s'interroger d'abord sur l'intérêt de cette création pour les adolescents en fonction de leurs motivations et des débouchés locaux. On étudiera aussi les conditions d'accueil en vue de limiter leurs déplacements ou de leur offrir la possibilité d'un internat, en particulier dans le cas des CPA de familles professionnelles homogènes.

En ce qui concerne les seuils, la présence en stage des élèves une semaine sur trois détermine un effectif minimum de vingt-quatre et maximum de trente, de telle sorte que les élèves présents simultanément soient entre seize et vingt. Des groupes correspondant à des familles professionnelles devront être constitués de telle sorte que deux groupes seulement se trouvent ensemble dans l'établissement.

Dans chaque classe, un maître sera plus particulièrement chargé :

De suivre les stages des élèves ;

De coordonner les activités de la classe ;

D'établir les liaisons famille-professeurs - maîtres de stage (selon les modalités et dans les conditions fixées par la circulaire no 72-228 du 13 juin 1972).

Par ailleurs, ce maître devra avoir dans cette classe au moins douze heures de cours par semaine dans des matières correspondant à sa spécialité.

Le suivi des stages comprend obligatoirement les visites des élèves dans les entreprises, donc des contacts avec les maîtres de stage. Il est rappelé que, pour la deuxième année de CPA, les classes seront organisées de façon à constituer deux groupes formés d'élèves ayant choisi une même famille professionnelle. Dans le cas des établissements à faibles effectifs, les élèves (d'une même famille professionnelle) devront être en stage en même temps pour que les préparations et exploitations des stages soient profitables à tout le groupe afin de permettre une organisation globale et fonctionnelle du service des professeurs.

IV. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT ALTERNÉ

La nature de l'enseignement alterné, les différents problèmes de liaison qu'entraîne sa mise en place, l'intérêt de ce type d'enseignement, exigent que des dispositions particulières soient prises au niveau départemental.

La première de ces dispositions consiste en la création d'un répertoire annuel des classes d'enseignement alterné. Ce document devra faire apparaître toutes les classes existantes ou créées à la rentrée suivante, quel que soit l'établissement de rattachement. Son caractère annuel permet les mises à jour, en fonction des décisions d'ouverture et de fermeture prises par les instances compétentes.

Il fera apparaître pour chaque classe :

Le lieu d'implantation ;

La dénomination et l'adresse (postale et téléphonique) de l'établissement support ;

Les possibilités d'accueil à la rentrée considérée ;

La nature des familles professionnelles ;

Le rythme des périodes de stages.

Ce répertoire est destiné à faciliter l'information et à permettre, de la part des enfants et des familles, une orientation positive. Il sera donc mis à leur disposition dans les établissements, ainsi que dans les centres d'information et d'orientation ; il pourra être communiqué aux administrations et aux organisations compétentes en matière de formation professionnelle.

Pour la rentrée 1977, le répertoire départemental sera établi et diffusé si possible avant la rentrée. Ultérieurement, il devra être mis en place dès la fin du mois de mars.

La seconde disposition répond à la nécessité d'apporter une information particulière et une aide aux adolescents et aux adolescentes qui optent pour ce type d'enseignement ou qui sont déjà scolarisés en CPA, soit qu'ils regagnent l'enseignement à temps plein, soit qu'au contraire, approchant du terme de leur scolarité, ils se préoccupent de leur avenir, soit qu'ils rencontrent des difficultés tenant à la forme de la scolarité. A cet effet, il est souhaitable que soit désigné dans chaque inspection académique un correspondant, dont le nom et le poste d'appel seront portés à la connaissance des établissements et du public, et mentionnés sur le répertoire annuel de l'enseignement alterné. Son rôle est d'écouter et d'informer, de diriger sur les organismes ou les personnes susceptibles, selon le cas, d'apporter une solution (directeur départemental du travail et de la main-d'œuvre – service d'apprentissage de l'inspection académique, inspecteur départemental spécialisé, centre d'information et d'orientation, autres établissements...). Il est aussi de permettre, par l'information au jour le jour, et par de rapides synthèses périodiques, à l'inspecteur d'académie de veiller au bon fonctionnement et au développement d'un enseignement relativement nouveau.

Il conviendra en troisième lieu de constituer autour de l'inspecteur d'académie et sous sa présidence un groupe de liaison composé de :

L'inspecteur de l'enseignement technique, chargé de mission dans le département ;

Le directeur départemental du travail et de la main-d'œuvre (ou l'inspecteur du travail ou son représentant) ;

L'inspecteur chargé des CPPN-CPA ;

L'inspecteur de l'apprentissage, désigné par le chef du service académique de l'inspection de l'apprentissage.

Le rôle de ce groupe est, sans recouvrir les compétences des commissions existantes, de donner à l'inspecteur d'académie les avis nécessaires à la mise en place des différentes classes par sa contribution à la recherche de terrains de stages, dans une première phase, et, ultérieurement, à l'analyse des résultats. Il est également d'éviter ou d'abrégier les

navettes de dossiers entre administrations départementales. L'inspecteur d'académie pourra consulter et faire participer aux travaux de ce groupe les représentants qualifiés des professions et des organismes ou établissements gestionnaires des CPA. Il semble nécessaire que le secrétariat de ce groupe soit assuré par le même fonctionnaire qui jouera le rôle de correspondant évoqué plus haut.

En liaison avec ce correspondant et avec le groupe mentionné ci-dessus, chaque fois que cela sera possible, un PEGC ou un instituteur spécialisé en instance d'intégration sera, pour une partie de son service variable selon l'importance du département, placé auprès de l'inspecteur d'académie et sera chargé des relations éducatives et des rapports avec les maîtres. Il pourrait être choisi parmi les personnels participant ou ayant participé à la formation des instituteurs spécialisés.

Au niveau local, un échange d'informations devra être suscité. D'une part, les établissements rechercheront une bonne insertion dans l'environnement socio-économique et à cet effet le chef d'établissement réunira avec les maîtres de CPA des représentants des organisations professionnelles pour la détermination des terrains de stage. D'autre part, pour permettre aux organisations de participer efficacement à la réalisation des objectifs fixés, soit par leurs avis, soit par l'offre de places de stage, les inspections académiques leur adresseront systématiquement et dès que possible le répertoire départemental de l'enseignement alterné.

(BO no 23 du 16 juin 1977.)

Annexe 5

CONVENTION

Réglant les conditions de déroulement des stages accomplis dans les entreprises par les élèves des classes qui comportent un enseignement alterné.

CLASSE PREPARATOIRE A L'APPRENTISSAGE

Réf. :

- CM numéro 74/333 du 17 septembre 1974 (B.O. numéro 36 du 03/10/74) ;
- Rectification à la circulaire numéro 74/333 du 17 septembre 1974 (B.O. numéro 7 du 20/02/75) ;
- CM numéro 75/156 du 22 avril 1975 (B.O. numéro 17 du 01/05/75) ;
- Rectification à la circulaire numéro 75/156 du 22 avril 1975 (B.O. numéro 21 du 29/05/75) ;
- CM numéro 77/204 du 8 juin 1977 (B.O. numéro 23 du 10/06/77).

Cadre réservé au C.F.A.

Convention numéro :

.....

Déclaration numéro (**numéro existant jusqu'en 2006**) :

.....

Entreprise :

.....

Profession :

Elève :

ENTRE LES SOUSSIGNES :

d'une part

LE CENTRE INTERPROFESSIONNEL DEPARTEMENTAL DE FORMATION de la CHAMBRE de METIERS de l'INDRE, gestionnaire de la **CLASSE PREPARATOIRE A L'APPRENTISSAGE (C.P.A.)**, représenté par Monsieur VRILLON Roland, qui déclare procéder, à l'immatriculation à la Sécurité Sociale de l'élève.

et d'autre part,

immatriculée au Répertoire des Métiers, sous le n°

immatriculée au Registre du Commerce n°

représentée par

concernant la préparation à l'Apprentissage dans le métier de :

de :

né(e)

à :

☐ fils ☐ fille ☐ pupille (1) de :

demeurant :

qui est son représentant légal.

(1) cocher la case correspondante.

IL A ETE CONVENU CE QUI SUI

ARTICLE 1 :

La présente convention conclue en application des articles L 115/1 et suivants, relatifs à l'Apprentissage et de l'article L 211/1 du Code du Travail, de la Loi n° 71/577 d'orientation sur l'enseignement technologique du 16 juillet 1971, règle les rapports des signataires en vue de l'organisation et du déroulement des stages accomplis dans l'entreprise par des élèves de classes qui comportent une scolarité alternée.

Elle prendra effet à dater du :

et se terminera le :

ARTICLE 2 :

Les stages constituent le support ou le prolongement de l'enseignement et complètent l'enseignement technologique dispensé dans l'établissement d'enseignement. Le chef d'entreprise s'engage, en conséquence, à ne faire exécuter par chaque élève, compte tenu du choix professionnel fait par lui, que des travaux qui concourent à sa formation professionnelle. Les difficultés de ces travaux seraient portées à la connaissance du responsable de l'établissement d'enseignement spécialement si elles mettent en cause l'aptitude de l'élève, à tirer bénéfice de la formation dispensée. Il appartient notamment au maître chargé de visiter dans l'entreprise de les signaler.

ARTICLE 3 :

La formation dispensée durant les stages est organisée à la diligence du chef d'entreprise. Celui-ci porte sur un carnet de correspondance individuel la liste des travaux accomplis par chaque élève, ses appréciations sur le travail fourni et sur tous les points particuliers qu'il juge nécessaires.

En accord avec lui, un maître de l'établissement d'enseignement s'assure par des visites périodiques des bonnes conditions de déroulement du stage. L'organisation de ces visites est déterminée d'un commun accord.

ARTICLE 4 :

Les stages en entreprise comportent une durée totale de 18 semaines. La répartition de ces semaines dans l'année scolaire et le rythme de la présence alternée des élèves dans l'établissement d'enseignement et dans l'entreprise est réglée sur la base d'environ une semaine au C.F.A. et une semaine en entreprise. La durée de la présence hebdomadaire des élèves dans l'entreprise ne peut excéder **35 heures (élèves de 15 à 16 ans)**. Au cas où des dérogations apparaîtraient nécessaires, elles devraient faire l'objet, dans les limites fixées par les articles 213/13 et suivants du livre II du Code du Travail, d'une décision motivée de l'Inspecteur d'Académie.

ARTICLE 5 :

Les stagiaires conservent la qualité d'élèves de l'enseignement technologique tel que celui-ci est défini par l'article 6 de la loi n° 71/577 du 16 juillet 1971, d'orientation sur l'enseignement technologique et bénéficient, à ce titre, des prestations prévues par la législation des accidents du travail survenant aux élèves des établissements d'enseignement technique (article L 416/2 du Code de la Sécurité Sociale) durant le temps de leur présence dans l'entreprise. En conséquence, celle-ci n'est pas tenue à leur égard aux obligations mises à la charge des employeurs par les diverses législations de Sécurité Sociale.

Les stagiaires **ne reçoivent aucun salaire.**

Le chef d'entreprise, en application de l'article 5 du Décret n° 72/283 du 12 avril 1972, a la faculté de verser au budget de l'établissement d'enseignement des sommes susceptibles de donner lieu à exonération de taxe d'apprentissage et destinées à la constitution de bourses d'études.

Par ailleurs, il peut prendre à sa charge le remboursement des frais de transports exposés par les élèves pour l'accomplissement de leurs stages.

ARTICLE 6 :

Les élèves doivent se conformer au règlement de l'entreprise, notamment en ce qui concerne les visites médicales et l'horaire qui leur est applicable, conformément aux dispositions du Code du Travail concernant les jeunes travailleurs et les apprentis.

En cas de manquement, le chef d'entreprise peut mettre fin au stage, **sous réserve de prévenir par courrier le Directeur de l'établissement scolaire avant le départ du stagiaire.** Il doit toutefois s'assurer que

l'avertissement adressé au Directeur a bien été reçu par ce dernier et, s'il s'agit d'un élève interne, que toutes les dispositions utiles ont été prises pour le recevoir.

ARTICLE 7 :

En cas d'accident survenu à un élève stagiaire, soit au cours du travail, soit en cours de trajet, le chef d'entreprise s'engage à faire parvenir toutes déclarations **le plus rapidement possible** à l'établissement d'enseignement auquel appartient la victime.

Il appartient à celui-ci de donner une suite au dossier, en application de l'article 416/2 du Code de la Sécurité Sociale et du Décret du 31 décembre 1946.

ARTICLE 8 :

Sa responsabilité civile étant susceptible d'être engagée en raison d'accidents causés à des tiers ou à d'autres ouvriers de l'entreprise par le fait d'élèves stagiaires, ou à l'occasion de leur présence sur les lieux de travail, le chef de l'entreprise se couvrira contre les conséquences des accidents dont il pourrait être tenu pour responsable, en application de l'article 1384 du Code Civil, soit en souscrivant une police d'assurance, soit, s'il a déjà souscrit un tel contrat, en avisant sa compagnie d'assurance de la présence d'élèves stagiaires parmi son personnel.

ARTICLE 9 :

Au terme de l'année scolaire, le chef de l'entreprise d'accueil remet à chaque élève un certificat indiquant la nature et la durée des stages accomplis.

ARTICLE 10 :

Le représentant légal de chaque élève, préalablement informé au moment de l'inscription de celui-ci dans l'établissement des conditions particulières de la scolarité que celui-ci sera appelé à suivre, reçoit copie de la présente convention.

ARTICLE 11 :

La présente convention est conclue pour la durée de l'année scolaire en cours.

FAIT A,

le

Le responsable de l'Etablissement,

Le Chef de l'Entreprise d'Accueil,

Pour accord, pour que l'élève ci-dessus désigné(e) reçoive la formation pratique dans les conditions prévues à la présente convention :

Signature du Représentant légal,

Annexe 6

Grille d'entretien

Quelle est ta formation initiale ?

Peux-tu décrire ton parcours professionnel avant ton entrée dans l'établissement ?

Quels postes as-tu occupés au CFA ?

Quelles sont les matières que tu enseignes ?

Peux-tu décrire une séance où tu penses avoir motivé les élèves ?

Quels éléments observés peuvent être des indicateurs de leur motivation ?

Comment prends-tu en compte ces indicateurs pour améliorer ta pratique ?

Peux-tu décrire un moment de ta pratique où tu fais le lien entre le savoir acquis en entreprise et le savoir au CFA ?

Quelles pratiques d'accompagnement mets-tu en œuvre pour favoriser l'entrée en apprentissage des pré-apprentis ?

**Annexe 7 : Entretien avec Antoine, professeur en EPS, SST, PRAP
et Projet Découverte des entreprises**

1 **a1 : Bonjour Antoine. Je te rappelle que cet entretien se fait dans le cadre de la**
2 **première année de Master, ingénierie de la formation. Je conduis une recherche sur**
3 **la motivation des pré apprentis. Il se sera anonyme et retranscrit.**

4 A1 : OK

5 **a2 : On va commencer par ton parcours antérieur. Peux-tu m'indiquer ta formation**
6 **initiale ?**

7 A2 : Alors heu, j'étais à la fac, à l'UFRAPS⁷¹ à Poitiers où j'ai obtenu le DEUG en 1989-
8 1991. J'ai arrêté au DEUG. Ensuite, j'étais sportif de haut niveau, donc j'ai arrêté les
9 études. J'ai repris ma formation en alternance avec un autre CFA, en 200_ 2004, pour
10 obtenir une licence UFRAPS heu STAPS⁷². heu Voilà.

11 **a3 :Peux-tu me donner la signification des deux sigles ?**

12 A3 : Heu, Unité de formation régionale...je ne sais plus

13 **a4 : Et STAPS ?**

14 A4 : Section... (*Inaudible ; pas de réponse précise donnée*)

15 **a5 : Est-ce que tu peux décrire heu ton parcours professionnel avant ton entrée dans**
16 **l'établissement ?**

17 A5 : Heu du fait que j'étais athlète de haut niveau, j'étais placé (**rire**), j'étais placé dans
18 des établissements où je travaillais pas, parce que j'étais payé pour pour m'entraîner et
19 partir à l'étranger, donc heu on peut pas vraiment appeler ça du travail ... donc bon, mon
20 travail proprement dit, c'était athlète de haut niveau. Voilà

21 **a6 : De quelle année à quelle année ?**

22 A6 : De ::: heu 1994 à mon entrée au CFA en 2002, j'ai ::: comme athlète de haut niveau,
23 j'ai fait des petits travaux. J'ai fait ma reconversion entre heu... entre 1998 et 2000. J'ai
24 passé le diplôme d'éducateur sportif, j'ai fait cela en complément du DEUG STAPS ...

⁷¹ Lire partout Unité de Formation et de Recherche en Activités Physiques et Sportives.

⁷² Lire partout Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

25 pour pouvoir enseigner dans les écoles. Donc, j'ai fait cela pendant deux ans. Et puis ...
26 c'est un parcours atypique.

27 **a7 : Qu'est-ce qui est atypique ?**

28 A7 : Ben, je veux dire comparé à quelqu'un qui fait son cursus ... et puis qui a un travail...
29 j'ai j'ai fait par ... on dira, par vagues. Après, c'est un peu ma personnalité aussi.

30 **a8 : C'est-à-dire ?**

31 A8 : Eh ben, selon selon la motivation du moment heu voilà. J'ai besoin de changement,
32 professionnel hein, sinon je me fixe des challenges et puis quand j'ai atteint mes objectifs
33 personnels et ben je change. (7 secondes) C'est ce qui fait que là, je suis au plafond de ma
34 carrière au niveau du CFA. Donc (**rire**) je cherche à changer aussi, voilà j'ai fait le tour de
35 la question. Ce sont des cycles de sept huit ans. Mais c'est enrichissant, ça apporte quand
36 même une expérience, richesse et puis expérience dans des domaines divers, il n'y a pas
37 que le sport (5 secondes) (**phrase d'une dizaine de mots inaudibles**).

38 **a9 : Et ton parcours heu au sein de l'établissement ?**

39 A9 : Heu, c'est différent. Déjà, on m'a, entre guillemets, appelé pour venir, parce que
40 j'étais pas du tout orienté sur l'enseignement en CFA. Heu, j'étais plus axé sur heu
41 l'enseignement dans les clubs et les écoles primaires. Après l'opportunité aidant, ben je
42 suis rentré au CFA, donc, j'ai commencé par l'EPS depuis 2002 ... et heu depuis 200 :: 5
43 je forme aussi les apprentis à tout ce qui est heu SST : donc, c'est heu Sauveteur Secouriste
44 du Travail et le PRAP : c'est Prévention des Risques de l'Aptitude Physique au travail, tout
45 ce qui est prévention par rapport à :: ben au monde du travail... Et puis, je m'occupe aussi
46 avec ma collègue [**moi-même**]... (**toux**) des pré apprentis, donc les moins de seize ans,
47 dans le cadre du pré apprentissage soit alimentaire soit mécanique soit coiffure vente. On
48 prend en charge un peu le groupe, on fait les visites d'entreprise et puis au sein de
49 l'établissement les pré apprentis ... Voilà (6 secondes) il y a aussi le projet découverte qui
50 fait partie des pré apprentis ... donc et ben je fais aussi, je leur enseigne aussi, enfin je leur
51 enseigne, heu je leur donne un cours sur heu sur la prévention ... sur la prévention de tout
52 ce qui est lié aux conduites addictives, heu aux cartes de conduite et au quotidien aussi,
53 puisque ça va avec, heu et je leur fais passer l'ASSR donc Attestation de Sécurité Routière
54 et je fais également passer l'AS l'ASR pour les autres, donc les plus de seize ans au sein de

55 l'établissement voilà ... donc c'est un niveau I (**rire**) mais c'est pas grave (**rire**) (5
56 secondes)

57 **a10 : Est-ce que tu agis différemment en fonction des matières enseignées ?**

58 A10 : Ah ben ça n'a ::: elles sont pas liées. On fait on fait de la prévention en EPS et heu je
59 dissocie complètement les ::: trois ::: les trois pôles quoi l'EPS d'un côté ou bon vu... le
60 contexte, c'est quand même le CFA en EPS, on les a une fois toutes les trois semaines. En
61 terme de progression, faut pas se leurrer, on n'apporte pas grand-chose. Après, c'est le
62 maintien des acquis et heu et on joue sur la motivation par rapport au référentiel puis par
63 rapport à l'examen final voilà. on se contente de ça... Heu pour ce qui est ::: l'ASSR...
64 toute la prévention, côté prévention, ben je me suis monté un peu mon propre cours, car ça
65 n'existe pas et heu...J'ai essayé de les intéresser par rapport à plusieurs types de procédés :
66 donc en travaillant sur heu des logiciels de la prévention routière, en leur donnant des cours
67 qui pourront leur servir plus tard pour passer le code de la route, heu voilà puis après
68 l'obtention de l'ASSR II ou I pour ceux qui ne l'ont pas en fin de cycle... Et puis donc,
69 pour la SST et le PRAP, ben c'est plus lié au référentiel aussi car ils ont l'obligation, pas
70 de l'avoir mais de le passer pour la VSP, pour la PSE maintenant, donc c'est six points en
71 PSE donc c'est important, pour celui qui l'a, ça lui fait déjà six points d'assurés et pour
72 celui qui veut le passer, parce qu'on oblige personne, enfin il a zéro sur six, donc après en
73 PSE, il sait qu'il a que quatorze points, donc tout ça, c'est pour tout ce qui est CFA... c'est
74 pour tout ce qui touche à l'alimentaire, voilà donc les BEP, Bac Pro, les CAP...

75 **a11 : Donc là, tu n'as évoqué que deux pôles : EPS et le pôle Prévention.**

76 A11 : Ben non, j'ai évoqué ... prévention l'ASSR moi je dissocie heu et puis après, bon
77 le ::: ... le Projet Découverte heu et les ::: (**toux**) et les pré apprentis qu'on en charge avec
78 ma collègue (**moi-même**). Donc on est un peu référent du groupe, en lien direct avec les
79 entreprises, c'est un travail à part ... Et puis le projet découverte, donc heu c'est un travail
80 en commun avec ma collègue, qui n'a rien à voir avec l'EPS et le pôle de prévention.

81 **a12 : En quoi ça n'a rien à voir ?**

82 A12 : Ben parce que c'est pas ... c'est pas du tout... enfin c'est pas la même approche, on
83 peut on peut à la limite lier la prévention dans ... la prévention en entreprise par exemple,
84 on pourrait faire un travail là-dessus mais c'est un travail qui est fait en PSE, il ne faut pas
85 non plus heu empiéter sur les collègues. Alors après je ne connais pas du tout le

86 programme de PSE en pré apprenti ... je ne sais s'il y en a un d'ailleurs. C'est vrai qu'on
87 pourrait on pourrait le faire, mais à l'heure actuelle, on se contente de heu déjà de faire le
88 dossier CFG avec eux. Donc, le dossier CFG : c'est le Contrôle de Formation Générale.
89 Comment on appelle ça ? le brevet des collèges en ::: à l'Education nationale c'est un peu
90 la même chose. Donc y a un gros dossier à rendre. C'est tout un travail parce qu'ils ne sont
91 pas capables de travailler en autonomie, donc il faut leur apprendre déjà à travailler tout
92 seul et il faut les aider dans leurs recherches, il faut les accompagner. C'est beaucoup
93 d'accompagnement avec les pré apprentis heu parce que c'est encore des bébés en fin de
94 compte. Et donc on essaye de mettre en place heu un travail sur les entreprises qu'on va
95 visiter, une douzaine pour chaque groupe ... avec un travail en amont sur un questionnaire
96 et puis nous, de notre côté, on réfléchit un peu à comment on va aborder entre guillemets,
97 c'est quand même quelque chose que l'on fait depuis un certain temps donc on connaît les
98 entreprises dans lesquelles on va, on sait ce qui va ::: ... c'qu'on va en ::: ... comment dire
99 ... j'trouve pas le mot ce qui va en ressortir, de ce que... de la part du guide, de ce que la
100 personne en face va va retranscrire. Et puis on essaie de travailler par rapport aussi, bon là
101 c'est pas évident, mais heu par thème mais bon à l'heure actuelle, on manque d'entreprises,
102 parfois on est obligé de trouver une entreprise en cours de mois ou de semaine. Donc, heu
103 ce qu'il y a de bien, dans tout ce que l'on fait en dans le projet découverte par exemple
104 quand en (**toux**) en boulangerie, ils commencent à manipuler le pain, on essaie d'aller à la
105 Minoterie Cantin. Quand c'est la période des chocolats, on essaie d'aller voir un
106 chocolatier. C'est dans ce principe-là un peu le but aussi du Projet Découverte, c'est qu'il y
107 ait un lien entre le côté professionnel et heu pour le projet professionnel qu'il ait aussi du
108 français, de l'histoire, de la géo, qu'il ait un peu de tout, des matières un peu générales (6
109 secondes) Mais par rapport à ce que je disais, c'est vrai qu'on pourrait aussi inclure tout ce
110 qui est sécurité en entreprise. Quand on va dans les entreprises, mais on n'en parle pas
111 encore. On pourrait réfléchir l'année prochaine à le travailler. Voilà. (7 secondes)

112 **a13 : Est-ce que tu penses motiver les élèves dans certaines matières plus facilement**
113 **que dans d'autres ?**

114 A13 : La la motivation, je dirais, heu pour tout ce qui est matières heu de prévention, heu
115 elle est liée au passage d'un diplôme, le diplôme est certificatif, donc heu voilà, moi je leur
116 dis clairement, *C'est pas moi qui passe le diplôme si vous ... après ... si vous avez envie de*
117 *l'avoir, je vais vous aider à l'avoir, si vous n'avez pas envie de l'avoir, ben tant pis pour*
118 *vous quoi, c'est votre carrière professionnelle qui est en jeu !* Après l'EPS, heu la

119 motivation est aussi liée au passage de l'examen, mais elle est aussi liée au vécu du jeune
120 en tant que sportif. Quelqu'un qui n'a pas fait de sport pendant la précédente année
121 scolaire, c'est difficile de le mettre à l'EPS en CFA, au CFA.

122 **a14 : Comment tu t'y prends ?**

123 A14 : Ben je leur fais comprendre qu'il y a un examen à passer, que là on n'est plus au
124 collège ou au lycée que ::: qu'il faut un certificat médical de non-aptitude à l'EPS pour ne
125 pas pouvoir pratiquer l'EPS. Ensuite heu de trouver par rapport au référentiel à savoir
126 qu'ils ont deux disciplines à choisir, sur un lot d'une dizaine de disciplines. Bon à l'heure
127 actuelle, l'EPS n'est pas adaptée à l'apprentissage, c'est clair ! Les disciplines qu'ils ont à
128 choisir, ne sont pas adaptées. Donc, il faut aussi les motiver pour qu'ils trouvent au moins
129 deux disciplines dans lesquelles ils se sentent à l'aise, pour les amener le plus haut possible
130 pour qu'ils aient l'EPS. Le but de la première année est de leur faire découvrir toutes les
131 activités et on se spécialise la deuxième année. Quand ils ont choisi pour l'examen leurs
132 deux disciplines, on travaille essentiellement dans ces deux disciplines, après ça, c'est pour
133 les autres, celui qui n'a pas envie, je dirais tant pis pour lui. Moi je ::: j'ai trois cent
134 cinquante élèves à à ::: l'année en EPS c'est clair que je ne vais pas perdre mon temps non
135 plus pour un individu qui veut, qui ne veut rien faire. Sachant que l'EPS peut aider certains
136 pour l'obtention d'un diplôme. C'est important, il y a trop d'élèves qui disent *Ça sert à*
137 *rien en apprentissage ! Si ça sert déjà à l'entretien de son corps c'est important. Vous*
138 *arrivez dans le monde du travail, si nous, on peut vous donner quelques billes pour tout ce*
139 *qui est la condition physique, heu les gestes qui peuvent vous soulager par rapport à vos*
140 *problèmes physiques...* Ça peut être aussi ça de la prévention en EPS.

141 **a15 : Est-ce que tu peux me décrire de façon concrète une séance où tu penses avoir**
142 **motivé les élèves ?**

143 A 15 : Ça dépend des groupes

144 **a16 : Est-ce que tu peux essayer de te mémoriser un exemple précis et me raconter**
145 **cette séance ?**

146 A16 : (6 secondes) Ben heu j'sais pas moi... les séances où ça a le mieux marché... Bon
147 par exemple, on va les préparer pour le ::: le demi-fond, c'est trois fois cinq cents mètres à
148 l'examen. Pour n'importe quel groupe, je dirais, courir, c'est pas motivant, il faut trouver
149 un intérêt. C'est pas motivant, en plus, ils ont ... une ou deux séances par mois. Je leur

150 dis : *Si vous ne pratiquez pas chez vous, ben ça va pas avancer* Après bon comment
151 amener cette séance pour que le maximum participe et qu'ils arrivent justement à améliorer
152 leurs capacités physiques, pour l'obtention de la meilleure note possible ? Heu moi, ce que
153 je fais les premières séances, c'est pas sur la piste, parce que la piste, un ça peut faire peur,
154 se retrouver sur une piste. Voilà, on a cinq cents mètres à faire, donc on a la possibilité
155 d'aller en forêt du Poinçonnet. C'est plus ludique, on a un parcours de santé qui fait un peu
156 plus que la distance demandée mais au moins je suis sûr qu'ils vont... comme on part d'un
157 point A en arrivant à un point B en leur donnant un temps de référence. Bon après, il y en a
158 qui vont tricher quand même, parce qu'ils vont couper à travers le bois, je suis sûr au
159 moins qu'ils vont s'obliger à faire le tour en essayant de respecter le temps donné. Voilà à
160 l'heure actuelle, ça marche, ça fonctionne pour certains. Comme je dis, certains vont
161 essayer de tricher mais bon, je peux pas être derrière chacun pour vérifier si ... Mais au
162 moins ils sont, ils courent, c'est le but recherché. Quand on est sur la piste, l'échec, il est à
163 quatre vingt pour cent... les gens n'arrivent pas à faire leur propre croissance, c'est plus
164 dans la tête que physiquement. Tout le monde peut faire cinq cents mètres sans s'arrêter.
165 Donc voilà, chacun a des aptitudes physiques et psychiques. Alors après la motivation, si
166 on doit courir à huit heures ou à midi, elle est pas la même, tout est lié, hein. Quand on doit
167 courir après avoir mangé, c'est pas évident non plus. C'est difficile l'EPS en apprentissage,
168 c'est difficile.

169 **a17 : Et si on changeait de matière. Essaie de revenir peut être aux pré apprentis.**
170 **Peux-tu me décrire heu ta dernière séance en projet découverte avec les CPA Auto ?**

171 A17 : Alors heu oui, ben là, on travaille en autonomie sur leur dossier de CFG.

172 **a18 : Et une séance où tu as fait cours, as-tu en tête une des dernières avec eux ou**
173 **avec d'autres en ASSR ou autres ?**

174 A18 : Hier, ils ont travaillé sur heu... alors je travaille beaucoup avec les TIC comme ils
175 ont le logiciel de la prévention routière qui s'appelle Cyclomoteur. C'est un DVD
176 Cyclomoteur et il y a plein d'exercices à faire, heu il y a des tests à effectuer, il y a des
177 recherches, il y a des simulations d'accidents. Donc, ils se mettent à la place, je dirais, du
178 gendarme, ils doivent faire un peu d'enquête par rapport l'accident : *Qu'est-ce qui aurait*
179 *pu être évité pour... mis en place pour éviter cet accident ? Comment on aurait pu ... ?*
180 Voilà et puis il y a un autre logiciel sur le code de la route et là ils travaillent, ils sont
181 quatre, ils ont un ordinateur chacun le leur et ils travaillent en autonomie. On n'entend rien

182 dans la salle, c'est le rêve des fois et je sais que là ... même s'ils en retiennent que
183 quelques éléments, c'est déjà positif. Au moins, ils suivent le cours là, c'est du concret et
184 heu ça fonctionne bien, plus qu'un cours où je dirais... par exemple la dernière fois, je leur
185 aie fait un cours sur l'assurance : *à quoi sert l'attestation d'assurance ? Qu'est-ce qu'une*
186 *assurance ?* Bon là, c'est concret, je dirais, c'est verbalisé. Ils en retiennent peut-être
187 moins. Pour certains, ils ont du mal à se concentrer plus d'un quart d'heure. Et là hier, je
188 les ai eus pendant deux heures, pendant deux heures, j'ai eu rien à dire au niveau du
189 comportement de chacun. De toute façon, ça se voit, quand on entend pas de voix dans la
190 classe, soit ils sont occupés, soit ils dorment.

191 **A19 : Donc pour toi, le bruit est un facteur d'observation de la motivation ?**

192 A19 : Alors ça dépend des cours aussi, ça dépend ... heu heu Quand ils ont besoin :: de...
193 quand c'est interactif, tu as besoin de de retour. Pour certains, ils ont du mal à se
194 concentrer plus d'un quart d'heure C'est pas forcément un critère de :: je dirais entre
195 guillemets de bordel dans la classe. Mais bon, c'est sûr, moins on va entendre... Après, ça
196 devient, ça devient insupportable quoi.

197 **a20 : Qu'est-ce tu observes qui peut être des indicateurs de leur motivation ?**

198 A20 : Alors je dirais en EPS, la participation. Déjà, moi je si mon cours... si tout le monde
199 court sur le terrain dans le gymnase, que tout le monde est sur le terrain, participe, avec ses
200 capacités, chacun a ses propres capacités, que tout le monde ait ses affaires d'EPS, ça c'est
201 un fait mais ça j'y tiens absolument, voilà c'est un critère entre guillemets de réussite par
202 rapport à la discipline du moment. Ça ça en fait partie comme on est deux à travailler sur le
203 même terrain, des fois c'est pas évident. On couple parfois les deux groupes, quand il y a
204 tout le monde sur le terrain, tout le monde participe. Alors c'est pas forcément un critère de
205 motivation mais c'est déjà un critère de participation. Après ben dans les autres matières,
206 heu quand il y a un questionnaire à faire, que tout le monde soit en train de l'effectuer, que
207 ce ne soit pas le bordel dans la classe, à parler, à chuchoter, ça veut dire qu'on n'est pas
208 concentré sur son travail, ça veut d_ ça l'intéresse pas. Après tout ce qui est module
209 prévention SST et tout ça, on est obligé de travailler dans le calme. Comme ce sont des
210 formations participatives, on ne permet pas... Il faut que les gestes soient bien exécutés,
211 donc on fait ça dans la bonne humeur, je ne dis pas le contraire. Mais il faut pas que ça
212 déborde. De toute façon, on ne peut pas travailler dans de bonnes conditions quand ça parle
213 de tous les côtés, c'est pas possible.

214 **a21 : Et comment tu prends en compte ces indicateurs pour améliorer ta pratique ?**

215 A21 : Pour certaines ... pour certaines disciplines, là je reparle de l'EPS, je sais que de
216 toute façon pour certaines disciplines, ils vont moins adhérer que dans d'autres. Donc,
217 j'essaie de le faire un peu plus ludique, on appelle ça la transversalité. Par exemple, pour le
218 demi-fond, on peut très bien le travailler avec un sport collectif. Si je dis aux garçons : *on*
219 *va faire du foot mais sur le grand terrain et heu je veux voir tout le monde heu en action*
220 J'aurai plus de résultats que si je demandais trois fois cinq cents, pour le même heu le
221 même travail produit par rapport aux capacités cardiaques. Pour les filles, donc ce que je
222 disais tout à l'heure, si on va dans la forêt pour faire le demi-fond, ça fonctionnera plus que
223 sur la piste. Donc, heu en bad_ en cycle badminton, je n'ai aucun souci là-dessus. Donc,
224 c'est ... c'est déjà plus ludique, on travaille les positions, après bon on essaie d'amener des
225 changements techniques, des améliorations par rapport à leurs difficultés. Heu on part
226 toujours... on appelle ça le cycle diagnostique c'est à dire on part d'une évaluation de base
227 où on note l'élève l'apprenti par rapport à ses capacités du moment. Voilà c'est lui qui va
228 faire l'autoévaluation, on a une grille voilà *A quelles notes tu t'estimes à l'heure actuelle ?*
229 La motivation heu intrinsèque c'est *Est-ce que t'as envie de d'arriver aux notes où il faut*
230 *que tu arrives Il faut... ton cheminement, ça serait de progresser là là là Est-ce que tu le*
231 *veux ça ?* Voilà c'est une motivation. Il faut toujours jouer avec l'apprenti, il faut toujours
232 jouer avec. Bon ça reste un travail parce que c'est un travail personnalisé individualisé,
233 mais on est obligé aussi de le faire, on peut pas passer outre ça c'est pour l'EPS et pour
234 certaines disciplines. Donc, l'élève est partie prenante de sa formation, s'il a envie, il va
235 avoir une meilleure note, c'est lui qui l'aura choisi, nous on n'est là que pour le guider.

236 **a22 : Est-ce que tu fais une évaluation diagnostique que tu confrontes à la sienne ?**

237 A22 : C'est la même sauf que lui donne sa note par rapport à des barèmes. Comment il se
238 voit ? Et généralement il se voit plus bas qu'il n'est. Moi je suis là pour réévaluer, pour la
239 corriger. Après quand j'ai le temps, on fait une évaluation formative en cours... au bout de
240 trois séances et puis c'est l'évaluation finale à la fin du semestre. Généralement, les notes
241 sont largement meilleures à la fin. Par rapport à leur projet individuel, ils sont au-dessus de
242 ce qu'ils veulent... Dans la globalité il y a toujours heu ... qui de toute façon par rapport à
243 leur formation au CFA, ils sont démotivés heu ça va avec le reste, il n'y a pas que l'EPS où
244 ils sont en échec, ça va aussi avec les autres matières.

245 **a23 : Et pour les pré apprentis ?**

246 A23 : L'EPS avec les pré apprentis, ça me sert à une chose : la socialisation, vivre avec les
247 autres, respecter les autres et respecter heu la personne référente. Ça c'est déjà un gros
248 travail qui dure à peu près deux mois. Généralement l'EPS, c'est le champ de bataille où
249 on se tape sur la figure et on essaie de montrer qu'on est le caïd. Donc là ça ne fonctionne
250 pas comme ça ici. Déjà, ils sont en plus petits groupes, donc on a déjà un regard... l'adulte
251 a un regard beaucoup plus précis que par rapport par rapport au groupe. Et heu donc
252 généralement j'ai pas trop de problèmes avec les pré apprentis en EPS. Ils étaient pour la
253 plupart en échec scolaire et ils viennent heu se dépenser. C'est une dépense énergétique
254 physique pour eux et ils tiennent à aller en EPS. Bon les filles un peu moins, elles étaient
255 souvent en heu en arrêt de :::, elles ont pas pratiqué l'EPS pendant... on essaie d'amener
256 ... comme il n'y a pas de programme adapté adapté pour les ::, il n'y a pas de programme
257 précis pour les pré apprentis, on essaie de varier un maximum, de voir des choses qu'ils
258 n'ont pas faites à l'école. On fait un peu de renforcement musculaire, donc on les emmène
259 à la salle de musculation, il y a des tapis, donc les filles participent si l'activité (**deux, trois**
260 **mots inaudibles**)

261 **a24 : Est-ce que tu peux me décrire un moment de ta pratique où tu fais le lien entre**
262 **le savoir acquis en entreprise et le savoir heu le savoir au CFA ?**

263 A24 : En projet découverte, on peut le faire. C'est même important parce qu'ils ont un
264 carnet de liaison. Ils doivent impérativement retranscrire ce qu'ils ont fait en entreprise sur
265 leur carnet de liaison. On se bat pour que ce soit fait, on arrive à voir ce qui est vraiment
266 vraiment fait en entreprise. Par rapport à ce qu'ils font en TP au CFA, il y a des liens qui
267 obligatoirement se font. Donc après nous on peut travailler sur... avec l'entreprise que l'on
268 va visiter, justement leur amener des éléments supplémentaires par rapport... Par exemple
269 le chocolat quand ils sont en TP et qu'ils font du chocolat, on travaille en amont sur une
270 recherche quels types de chocolats ? Comment on fait des recettes ? Des choses comme ça
271 et après eux aussi peuvent retranscrire en entreprise avec les recettes qu'ils ont effectuées
272 avec le patron du pré apprentissage. C'est un travail complémentaire qui est en relation
273 avec le professionnel, le professionnel en entreprise, le professionnel au sein de
274 l'établissement.

275 **a25 : Comment dans nos pratiques, on favorise l'entrée en apprentissage de ces**
276 **jeunes qui sont en échec scolaire ?**

277 A25 : C'est un peu plus concret que le système scolaire à l'heure actuelle.

278 **a26 : Qu'est-ce qu'on fait dans nos pratiques ?**

279 A26 : (7 secondes) Déjà c'est renforcer les savoirs de base. Donc heu, même s'ils n'ont pas
280 d'acquis, ils vont avoir des souvenirs. Donc ils ne vont plus être en échec, ils vont avoir de
281 meilleures notes déjà. Après il faudrait demander aux élèves, quels sont les critères de
282 motivation : si c'est du point de vue enseignement, si c'est les notes ou s'ils en n'ont rien à
283 faire, est-ce que c'est propre à l'établissement ? Est-ce que c'est le comportement ? Est-ce
284 que ... ? C'est un tout et le fait de lier enseignement général et pratique professionnelle, ça
285 a un attrait supplémentaire. Ils deviennent plus matures, nous on le voit quand ils entrent
286 au CFA et quand ils en ressortent.

287 **a27 : Est-ce qu'on n'observe pas la même chose au lycée ?**

288 A27 : J'ai pas enseigné au lycée mais j'ai été au lycée en tant qu'élève. On les forme, je ne
289 pas sais comment expliquer ça, je cherche mes mots, on leur a inculqué des savoirs, c'est
290 plus général, c'est la culture générale. On les apprend pas à être adultes au lycée, je pense
291 que l'enseignement en apprentissage... déjà on a moins d'élèves, on est plus à leur écoute.
292 (6 secondes)°Faut pas se leurrer au lycée, il n'y a que les meilleurs élèves qui y arrivent.
293 Nous on n'a pas ce type... on n'a pas ce type d'élèves ici, la plupart sont en échec scolaire
294 ou en difficulté ou ils ont lâché un peu... leurs copains... ils ont peut-être pas... leur projet
295 professionnel n'est peut-être pas adapté par rapport au lycée. S'ils ont un projet
296 professionnel à court terme, le lycée n'est pas adapté parce qu'avec un bac, on n'a rien.

297 **a28 : Le projet professionnel est un facteur de motivation ?**

298 A28 : Ben vaut peut-être mieux quand même, je pense oui. On joue beaucoup là-dessus
299 avec les pré apprentis, c'est entre guillemets une de leurs dernières chances, il y en a
300 beaucoup qui étaient en échec scolaire ou d'autres étaient exclus du collège. Bon voilà,
301 nous on leur dit *Dans quatre ans, vous pouvez ressortir avec deux diplômes, un travail, une*
302 *rémunération. Dans tel ou tel secteur, il y a du travail, il y a du boulot, il y a de l'avenir.*
303 Au lycée, heu moi je ne savais pas ce que je voulais faire, je savais que je voulais travailler
304 dans le sport mais c'était tout... c'est flou encore, parce que après le bac, il fallait
305 poursuivre. Là tu sais qu'avec un bac pro, tu as un boulot, un bon boulot, tu auras déjà
306 l'expérience. Après la culture générale, tu peux te la faire toi-même. On n'a peut-être pas
307 des jeunes qui sont aussi aussi mûrs que certains du lycée, mais ils doivent rattraper leur
308 maturité à leur sortie du CFA par rapport aux jeunes qui sortent de bac, celui qui sort avec
309 un bac pro, moi je dirais qu'il est plus mûr.

310 **(Antoine me signe : il doit partir. La dernière question sur l'accompagnement n'a pu**
311 **être posée.)**
312 **A29 : Merci**

**Annexe 8 : Entretien avec Brigitte, professeur en Sciences appliquées à
l'alimentation, à l'hygiène et aux équipements et en Biologie**

1 **b1 : Je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions.**

2 B1 : Je t'en prie.

3 **b2 : Première question, quelle est ta formation initiale ?**

4 B2 : Ma formation initiale après le Bac, c'est un CAP d'institutrice. et puis ensuite, par le
5 biais de la formation continue, j'ai accédé à une licence de sciences de l'éducation et un :::
6 diplôme universitaire de formateur d'adultes (7 secondes)

7 **b3 : As-tu suivi des stages de formation continue ?**

8 B3 : Oui, j'en ai fait quelques-uns, sur tout ce qui est ateliers méthodologiques, alors heu le
9 PEI heu que j'ai pratiqué aussi heu à l'occasion d'un poste que j'ai occupé heu auprès des
10 chômeurs de longue durée par l'heu par l'ANPE, il y a fort longtemps où j'avais découvert
11 le programme d'enrichissement instrumental à cette occasion et je m'étais formée à cette
12 pratique. Heu j'ai fait un stage sur heu dans la foulée, sur les ateliers de raisonnement
13 logique et heu sur les pratiques de gestion mentale en passant par la PNL Programmation
14 neurolinguistique. (7 secondes) Alors ça, ce sont les stages heu de psychopéda_ enfin, je
15 dirais psychopédagogie entre guillemets parce que bon enfin pour, dans le but d'animer les
16 ateliers en particulier. Et puis sinon, heu des stages qui touchent ponctuellement la
17 discipline que j'enseigne c'est-à-dire les sciences appliquées à l'hygiène, à l'alimentation et
18 aux EQUIPEMENTS.

19 **b4 : Peux-tu me décrire ton parcours professionnel antérieur à ton entrée dans
20 l'établissement ?**

21 B4 : Oui. J'ai été heu, ben j'ai commencé à travailler en tant que surveillante d'internat
22 dans le lycée dans lequel j'étais scolarisée. Heu ensuite bon, je je passe sous silence les
23 jobs d'été peut-être ? J'ai commencé à effectuer heu j'ai j'ai fait une l'Ecole Normale à
24 Blois et heu j'ai obtenu un stage dans une école où il a fallu heu à l'issue du stage
25 remplacer l'institut qui m'accueillait parce qu'elle était en arrêt de travail et il a fallu
26 embrayer sur son congé de maternité. Donc, j'ai eu les deux pieds dedans tout de suite ce
27 qui fait que j'ai démissionné de l'Ecole Normale (**rire**) et que ben j'ai effectué des
28 remplacements d'institutrices heu assez vite avec heu en assurant... j'arrive pas à parler, je
29 suis trop fatiguée, en même temps en faisant des stages de formation heu sur les disciplines
30 qui me parlaient le plus à l'époque et qui répondaient aux besoins de l'école dans laquelle

31 j'étais j'avais un contrat heu plus prolongé. Et je travaillais en particulier bon dans
32 l'enseignement privé à Saint Joseph à Vierzon où on avait toute une animation autour des
33 arts appliqués à la vidéo et puis heu une animation autour du THÉÂTRE aussi, on faisait
34 beaucoup de théâtre avec les enfants et on avait monté avec les enfants un atelier de décor.
35 (5 secondes) Voilà heu après avoir heu travaillé enfin eu un poste d'institut pendant quelques
36 années, j'ai arrêté de travailler parce que je me suis mariée, que on était mon mari et moi,
37 on travaillait à heu 180 km l'un de l'autre. Donc, on a choisi heu de d'habiter au milieu
38 pour que ce soit plus simple, et puis après, j'ai attendu mon premier enfant. (**Coupure**
39 **d'une minute**) On habite Châteauroux. Alors, mon mari travaille, à l'époque, à Aigurande
40 et puis moi je travaille à Vierzon. On est donc à mi-chemin et je en fais j'ai arrêté de
41 travailler à Vierzon parce que à mon congé de maternité de premier enfant. Voilà, il se
42 trouve qu'à la fin à la fin de cette année scolaire, y'a eu la valse des suppressions de postes
43 à commencer et puis j'ai très bien fait d'arrêter parce que sinon je ne serais retrouvée à
44 Nogent le Rotrou ou enfin au fin fond de l'académie quoi. Donc voilà, alors heu bon je me
45 suis occupée de mon premier garçon et ensuite j'ai voulu reprendre une activité
46 professionnelle donc heu j'ai répondu à une invitation que j'avais vue à l'ANPE de
47 Châteauroux. Heu il s'agissait de heu d'intervenir sur des remises à niveau de stagiaires de
48 longue durée auprès de l'ANPE par le biais de d'associations de formation comme le
49 CIFOP ou l'INFREP à l'époque. Heu donc par ce heu par ce biais-là, j'ai animé des stages
50 pendant deux ans oui deux ans j'ai dû animer cinq stages en tout, j'ai dû faire cinq stages
51 où là j'ai pu roder mes pratiques justement de gestion mentale et de PEI. C'était d'autant
52 plus intéressant le PEI que heu pour ce public-là, qu'on avait à faire à des gens
53 complètement déstructurés qui avaient, qui étaient très inhibés, très déconstruits qui
54 avaient beaucoup de mal à à retrouver confiance en eux pour faire des démarches, ne
55 serait-ce qu'auprès des institutions de la ville par exemple, heu se repérer. Je me souviens
56 il y avait une dame qui avait à peu près 45 47 ans et pour laquelle c'était toute une histoire
57 d'aller prendre le train pour se rendre à Issoudun heu répondre à une offre d'emploi. Et heu
58 bon les pratiques de programme d'enrichissement instrumental ont bien fonctionné sur
59 ce genre de personnes parce que heu sans s'en rendre compte, elles ont rééquilibré leur leur
60 place dans l'espace quoi heu, on pouvait le vérifier par des tout petits gestes par exemple :
61 heu elle avait plus besoin cette personne-là avait plus besoin d'être accompagnée jusqu'à
62 l'arrêt de bus pour rentrer chez elle, elle pouvait y aller toute seule ; y avait une autre
63 personne qui se souvenait jamais de l'endroit où elle avait garé sa voiture, elle avait pris
64 des repères dans l'espace pour et des des points de repère justement pour pouvoir heu

65 retourner à son véhicule sans être obligée de se prendre la tête à chaque fois *Allons où est-*
66 *ce que je l'ai mis ? Comment est-ce qu'il faut que je fasse ? Quoi qu'est-ce que j'ai fait ?*
67 Etcetera. Donc voilà, c'est heu, j'ai eu l'occasion de pratiquer ça, à l'occasion de cinq
68 stages, de cinq stages différents, donc, à avec des publics sensiblement différents et d'âge
69 varié. Ensuite bon, je suis rentrée comme vacataire heu ensuite et en concomitance je
70 dirais, je suis rentrée comme vacataire au CFA de le Chambre des Métiers de Châteauroux
71 en 88, en 1988 et puis heu en même temps, j'ai été vacataire au GRETA pour la
72 préparation heu de concours administratifs et vacataire également au centre de formation
73 des préparateurs en pharmacie qui était encore situé à Châteauroux pour le département de
74 l'Indre à l'époque, alors que maintenant tout est regroupé, tous les départements du Berry
75 Cher ben de la Région Centre d'ailleurs, sont regroupés à Orléans

76 **b5 : Peux-tu me décrire ton parcours suite à ton entrée dans l'établissement ?**

77 B5 : Oui heu mais j'ai commencé en tant que vacataire je le disais heu avec heu une
78 autorisation d'enseigner heu assez élargie hein puisque j'étais j'avais un CAP d'instit. Heu
79 j'ai commencé par heu enseigner heu sur des emplois du temps incomplets heu la première
80 année et après avec des emplois du temps plus qu'au complet sur heu cinq six matières
81 différentes, avec deux ou trois niveaux, ça dépendait quoi. Donc, y avait français à
82 l'époque y avait français, législation, sciences appliquées, heu ah je me souviens même
83 plus. Y avait des disciplines heu que heu que je connaissais pas, j'savais même pas qu'elles
84 existaient dans un manuel de d'enseignement. (rire) Heu j'ai fait des surveillances aussi,
85 j'ai même remplacé un prof d'EPS, enfin voilà donc FACTOTUM et mon directeur à
86 l'époque me disait *De toute façon, quand on a été instituteur, on peut TOUT*
87 *ENSEIGNER* ! Donc voilà, et puis je me suis inscrite à un programme de formation heu à
88 l'APCM, pour heu me spécialiser sur heu l'hygiène, les pratiques d'hygiène de maniè_
89 parce que le l'enseignement des sciences appliquées me plaisait vraiment beaucoup ; ça
90 démarrait en CPA, ça passait par les CAP, les mentions complémentaires et les brevets
91 professionnels. Donc, ça faisait quand même quatre niveaux d'enseignement heu différents
92 et puis heu y avaient aussi qui nécessitaient quand même une maîtrise de la discipline que
93 je que je n'avais pas, même pour un faible niveau. Il faut quand même maîtriser le contenu
94 avant de heu avant de prétendre pouvoir l'enseigner aux autres quoi. Donc, je suis partie en
95 formation pour ça. Après, j'ai découvert heu les heu les écoles heu corpora_ des
96 corporations, les écoles syndicales : l'INBP de Rouen et puis le CEPROC à Paris, les
97 écoles professionnelles. Donc, ça m'a permis aussi de, d'avoir des contacts, des

98 informations et des documents directement en lien avec les métiers. Et puis ensuite, je me
99 suis inscrite à un stage en alternance sur deux ans dans le cadre de la formation continue,
100 pour heu pour avoir une qualification supplémentaire et heu assurer mon avenir dans
101 l'établissement, de 91 à 93. J'étais toujours vacataire et cette formation accep_ a été
102 acceptée, donc j'ai eu beaucoup de chance. Et heu, ben j'étais j'ai été heu titularisée à
103 l'époque de ce stage, Donc voilà, une semaine par mois pendant deux ans, à la fac de
104 Rouen pour heu avec heu le contenu essentiellement pédagogique.

105 **b6 : Quel diplôme as-tu obtenu là ?**

106 B6 : J'ai obtenu un diplôme universitaire de formateur d'adultes, un DUFA et une licence
107 de sciences de l'éducation.

108 **b7 : Aujourd'hui, quelles sont les matières que tu enseignes ?**

109 B7 : Aujourd'hui, j'enseigne les sciences appliquées à l'alimentation, aux métiers de
110 l'alimentation, donc sciences appliquées à l'alimentation, à l'hygiène et aux équipements ;
111 c'est, c'est la définition exacte de la discipline. Et puis, j'enseigne également la biologie
112 sur le secteur de la coiffure. J'interviens également heu en sciences appliquées, heu
113 biologie, j'interviens auprès des CPA. Heu donc, ça fait les trois niveaux, c'est-à-dire CPA,
114 niveau CAP et niveau IV. Et puis, heu j'ai j'ani_ j'animais aussi un atelier, un atelier
115 méthodologique pour les CPA en difficulté d'apprentissage. Cet atelier méthodologique,
116 c'est un atelier qui vise à, qui a la prétention si j'ose dire, d'amener les jeunes à découvrir
117 leurs propres canaux de traitement de l'information. Heu par le biais de d'animations un
118 petit peu ludiques, heu ils s'entraînent à tester leur logique et ils essaient de réfléchir à la
119 façon dont ils ont procédé pour aboutir à un résultat. Alors, tout le travail consiste à leur
120 faire dire heu comment ils s'y sont pris pour obtenir à ce résultat, pour obtenir ce résultat et
121 heu à déceler chez certains, s'ils utilisent plusieurs manières de de raisonner et comment ils
122 s'en sortent à travers tout ça, de façon à ce qu'ils puissent optimiser LA meilleure de leur
123 stratégie. Alors, les ateliers sont mis en place sur heu des séquences de une heure ou
124 deux par semaine et heu j'utilise des supports qui sont heu des supports papier ou le
125 vidéoprojecteur, heu rarement mais ça m'est arrivé d'utiliser un support essentiellement
126 audio, ce qui permet de déceler les gens qui travaillent avec le canal auditif d'une manière
127 extrêmement heu alors là évidente avec notamment des heu des petites devinettes de
128 logique heu et des heu des jeux d'enquête, des Cluedo sonores.

129 **b8 : Peux-tu me décrire une séance où tu penses avoir intéressé les pré apprentis ?**

130 B8 : Dans quel domaine ?

131 **b9 : Celui que tu veux.**

132 B9 : Il y a, il y a des séquences de cours qui fonctionnent très très bien en fonction de du
133 support qu'on choisit. Et je pense par exemple heu en sciences appliquées avec les jeunes
134 ou très jeunes c'est-à-dire CPA ou première année de CAP, tout ce qui est, tout ce qui
135 ressort des connaissances qui entourent les notions de physiologie du goût et de l'odorat
136 parce qu'on travaille avec des supports qui font appel à leur kinesthésie. On fait des
137 découvertes à l'aveugle d'odeur, heu de toucher de produits : des zestes d'oranges, des
138 épluchu_, à différencier des épluchures de pommes, de kiwis par exemples, à reconnaître
139 au toucher, des odeurs à reconnaître... Enfin, on passe par tout un, heu tout un atelier
140 ludique de jeux heu de reconnaissance comme ça, qui mettent en ::: en évidence leurs
141 capacités kinesthésiques à à réagir à leur environnement et ça ils adorent ça, ils aiment
142 beaucoup ça et ça fonctionnent très très bien. On n'a aucune difficulté à heu les amener à
143 se mettre en situation, heu ils arrivent même à retranscrire sur papier ce qu'ils ressentent et
144 on n'a aucune heu difficulté à les amener à construire leur leur leur propre savoir autour de
145 la physio_ de la physiologie du goût et de l'odorat.

146 **b10 : As-tu un autre exemple ?**

147 B10 : Heu j'ai heu en en tête immédiatement là, j'ai l'exemple d'un cours complètement
148 raté. Sur heu par exemple heu ben pas loin que la semaine dernière heu avec un un groupe
149 de pré apprentis coiffeurs, heu je voulais les amener à retranscrire, dessiner sur papier ce
150 qu'ils voyaient au travers d'un microscope sur l'observation de l'un de leurs propres
151 cheveux. Et en fait, ils ont joué avec le microscope, ils n'ont absolument pas respecté la
152 consigne parce que je n'ai pas été assez rigoureuse au départ. Et je n'ai pas été assez
153 rigoureuse, enfin ce n'est pas que je n'ai pas été assez rigoureuse au départ, c'est qu'en
154 fait, je les ai mis devant le microscope avant de leur expliquer ce que j'attendais d'eux.
155 Donc, j'ai été débordée par le jeu et heu ça n'a pas du tout fonctionné. Heureusement, la
156 séance ne durait qu'une heure, donc le temps qu'ils se mettent en place etcetera y a eu heu
157 y a eu peu de temps perdu finalement. Mais ça, c'est une erreur que je ne commettrai pas
158 deux fois. Et je ne sais pas pourquoi, j'ai déjà travaillé avec un microscope dans ma salle
159 de cours, heu je sais pas pourquoi j'ai procédé comme ça, mais alors là, c'est l'exemple du
160 raté TOTAL.

161 **b11 : Pour toi, le « ratage » vient de l'absence de production, de la**
162 **déconcentration, de** **heu,?**

163 B11 : Pour moi, il vient de l'absence de respect des consignes données, qui se traduit au

164 final par heu par l'absence de production restituée. Et je pense que l'erreur, de toute façon,
165 vient de moi, ça c'est clair. La consigne aurait dû être clairement EXPLICITEE AVANT
166 de mettre les jeunes sur heu l'objet, sur l'outil. Surtout pour observer leurs propres
167 cheveux, là c'était vraiment, heu c'était vraiment très très ludique.

168 **b12 : Dans une séance qui a fonctionné, à quel moment tu prends conscience de leur**
169 **intérêt, de leur motivation ?**

170 B12 : Heu ben la plupart du temps comme ça fonctionne, heu ça fonctionne en
171 interactivité, heu à la à la façon dont ils sont réactifs, heu à la façon dont ils rebondissent
172 aux propos qui sont tenus, à la façon dont ils questionnent autour du thème abordé, et heu à
173 la façon dont ils s'écoutent aussi parce que heu quelquefois, ils sont trois ou quatre à
174 vouloir poser une question mais exactement sur le même thème et y en a aucun qui heu qui
175 accepte heu de renoncer à se taire. Donc, heu ça ça vient petit à petit quand même. Et
176 quand ils arrivent à se à se respecter, pour heu par intérêt pour le cours, là c'est gagné
177 quand même. (12 secondes)

178 **b13 : Donc ça, ça fait partie des facteurs observés qui sont des indicateurs de leur**
179 **motivation ?**

180 B13 : Alors de leur motivation et de leur intérêt pour le heu, pour le thème abordé.

181 **b14 : L'interactivité est ton critère essentiel ?**

182 B14 : Ah ben l'interactivité, c'est MON critère essentiel oui parce que heu heu même si je
183 travaille avec des supports écrits et même si j'exige des restitutions écrites parce que
184 l'épreuve est une épreuve à l'écrit à l'examen pour partie, heu même s'il y a une partie
185 restitution orale pour les métiers de l'alimentation en cours d'épreuve pratique, y a de toute
186 façon une partie écrite. Donc, j'ai des exigences de heu de capacités en lecture, en
187 compréhension de consignes etcetera. Mais, l'interactivité pour le heu pour l'accession aux
188 concepts, la maîtrise du vocabulaire, oui c'est essentiel, c'est un des critères heu c'est le
189 critère LE plus important pour moi.

190 **b15 : Comment prends-tu en compte ce critère pour améliorer ta pratique ?**

191 B15 : Heu j'essaie de faire en sorte, heu une fois que je peux percevoir que le vocabulaire a
192 été acquis, je vais faire en sorte de l'utiliser dans mes consignes, d'une manière directe. Et
193 heu je me rends compte très vite heu si le vocabulaire est maîtrisé ou non, parce qu'on a on
194 a de moins en moins besoin au fur et à mesure de revenir aux explications de tel de tel
195 terme ou tel terme de vocabulaire. Alors ça, moi ça me permet de de heu d'être plus

196 précise dans les heu dans les termes que je veux développer ou dans les consignes que je
197 veux expliciter (17 secondes) Et puis, plus heu je peux mesurer également, heu en fonction
198 du niveau de heu d'interactivité, si elle est vive, si elle est nulle si elle est tonique, si elle
199 fait avancer le cours, si elle pervertit le cours. Je peux me heu rendre compte aussi de heu
200 de la pertinence de mes heu lancements, de de ma façon d'aborder les choses et heu cette
201 mesure d'une d'une interactivité positive me permet heu d'améliorer encore, enfin de
202 peaufiner encore la façon dont j'aborde les thèmes, dont je les lance à la discussion, dont je
203 les heu lance sur heu enfin si j'ose dire, en pâture aux apprentis.

204 **b16 : Peux-tu décrire un moment de ta pratique où tu fais le lien entre le savoir**
205 **acquis en entreprise et le savoir acquis au CFA ?**

206 B16 : Oui heu oui on ben par exemple en sciences appliquées à l'hygiène dans les métiers
207 de l'alimentation, aussi lorsque l'on aborde le comportement du heu du coiffeur dans un
208 salon l'heu dans l'environnement du salon quand on aborde le heu. A chaque fois qu'on
209 aborde les problèmes d'entretien des locaux par exemple, heu on peut, on peut comparer
210 les pratiques par exemple, les pratiques d'une entreprise à une autre. Et à partir de la
211 comparaison des pratiques d'une entreprise à une autre, on note les mots clés heu au
212 tableau par exemple et on fait une synthèse de tout ça pour amener au :: au contenu et aux
213 textes lé_ aux textes législatifs, aux textes réglementaires et aux obligations
214 professionnelles. (6 secondes)

215 **b17 : Et enfin, quelles pratiques d'accompagnement mets-tu en place pour favoriser**
216 **l'entrée en apprentissage des pré apprentis ?**

217 B17 : Heu alors les pratiques d'accompagnement, heu elles peuvent varier en fonction du,
218 de la décision du jeune : est-ce qu'il a trouvé un employeur pour sa formation en
219 apprentissage ? est-ce qu'il est véritablement positionné et déterminé vers un avenir
220 professionnel ? est-ce qu'il ne risque pas heu ou est-ce qu'il est-ce que son année de pré
221 apprentissage heu a été heu s'est soldée par un échec et qu'il veut changer d'orientation ?
222 Ça dépend de tout ça, y a plein de facteurs qui rentrent en ligne de compte. Moi, je suis pas
223 très performante auprès des jeunes qui heu heu qui veulent changer d'orientation parce
224 que, heu j'ai tendance à m'intéresser aux métiers que je connais bien, c'est-à-dire la
225 boulangerie, la charcuterie, la coiffure. C'est les métiers que je connais le mieux, je
226 connais bien les employeurs, je connais bien les exigences de chaque métier du point de
227 vue de l'apprentissage et du point de vue de du comportement, de ce qu'on attend d'eux
228 soit dans un laboratoire de boulangerie, de charcuterie ou dans un salon de coiffure. Ça je

229 le maitrise, je le connais bien, donc je peux accompagner d'une manière plus efficace ces
230 jeunes-là. Alors, comment est-ce que je les_ à mon niveau comment est-ce que je
231 pratique ? Heu je veille d'abord à ce que le les jeunes aient bien maitris_, aient un pas une
232 bonne maitrise parce que ça n'est jamais acquis mais heu heu mettent en évidence et
233 exploitent le mieux possible heu leurs leurs propres canaux de traitement de l'information
234 et qu'ils aient développé une méthode de heu notamment pour apprendre, heu pour relire
235 leurs cours, dégager l'essentiel, heu retenir les mots clés, maitriser le vocabulaire, heu au
236 moins heu au moins qu'ils aient découvert au cours de cette année de pré apprentissage heu
237 la façon dont ils sont les plus performants. Et puis ensuite, heu à mon niveau,
238 l'accompagnement se limite-là parce que, ensuite il s'agit de ma participation à la vie
239 collective du conseil de classe et et heu où on n'est pas toujours entendu d'ailleurs, et puis
240 à l'avis de mes collègues qui font les visites d'entreprises pour le suivi des jeunes. Voilà.

241 **b18 : As-tu quelque chose à ajouter ?**

242 B18 : Non, je ne vois pas pour l'instant.

243 **b19 :**

Merci.

Annexe 9 : Entretien avec Christian, professeur en boulangerie

1 **c1 : Quelle est ta formation initiale ?**

2 C1 : Donc, CAP boulanger, CAP Pâtissier, BP Boulanger : Brevet Professionnel en
3 boulangerie.

4 **c2 : Quel est ton parcours professionnel avant ton entrée au CFA ?**

5 C2 : J'ai été douze ans chef d'entreprise, puis enseignant depuis bientôt cinq ans, non
6 professeur (**rire**) depuis septembre 2005.

7 **c3 : Quelles sont les matières que tu enseignes ici ?**

8 C3 : Technologie et Pratique en boulangerie. Quand je suis rentré, j'ai fait de la pâtisserie
9 parce qu'il n'y avait pas de prof de pâtisserie. Sinon maintenant, je suis exclusif
10 boulangerie.

11 **c4 : As-tu suivi des stages de formation continue que ce soit pendant que tu étais chef
12 d'entreprise ou depuis que tu es ici ?**

13 C4 : J'ai des stages : ben depuis que je suis ici, j'ai fait le stage de formateur tous les ans,
14 je le fais tous les ans. On se regroupe tous les ans entre professionnels, donc à l'institut
15 l'INBP Institut National de la Boulangerie Pâtisserie heu situé à Rouen. Et donc, on se
16 réunit entre professionnels heu enseignants pour heu discuter des nouveaux diplômes,
17 d'heu des nouvelles façons de travailler, des nouveaux supports heu pour la saison à venir,
18 tout ce qui est, tout ce qui est diplôme nouveau ou qui va être nouveau dans la profession.
19 Donc, le stage dure heu pendant une semaine généralement, la dernière semaine de du
20 moins non plus la dernière semaine de juin, de juin juillet. Donc, heu enfin cette année, on
21 n'y va pas, ha non. (**Rire**) Donc heu voilà mais bon c'est dommage, on en parlait donc heu
22 avec Fred. Quand on est là, on parlait des Bac pro, des progressions professionnelles, enfin
23 c'est comme ça. (5 secondes) Sinon, si, j'ai fait énormément de stages personnels heu
24 avant mais bon c'était des stages de gestion, de comptabilité, des stages deux jours, trois
25 jours qui se déroulaient un petit peu partout, mais ça c'était quand j'étais chef d'entreprise.
26 Je voulais me tenir un peu au courant de ce qui se faisait : j'ai fait un stage sur l'hygiène
27 heu (5 secondes) après c'étaient des petits stages professionnels, pour des stages à thème,
28 pour heu pour Noël, pour Pâques, qui duraient généralement une journée.

29 **c5 : Alors maintenant, on va entrer dans la pratique du métier d'enseignant. Est-ce
30 que tu peux me décrire une séance précisément où tu penses avoir intéressé les
31 élèves ?**

32 C5 : Heu oui la semaine dernière. Finalement, c'était la première fois que ceux de cette
33 année hein, des années sont plus simples que cette année parce qu'ils sont beaucoup, et là
34 heu, on a pu, je les ai intéressés parce que on va dire, on a eu un support vidéo avant, sur
35 du décor, heu comment dire décor à pâte, pâte à décor, pâte à sel, pâte à sucre pour faire
36 des des choses intéressantes à base de boulangerie. Et là donc, je leur ai montré une petite
37 vidéo de un quart d'heure, vingt minutes et on a mis entre guillemets en pratique juste
38 après. Et ::: donc là, ils ont, ils ont essayé d'appliquer dans de BONNES conditions. Et là,
39 ça c'est hyper bien passé, tout le monde était était dedans même ceux qui sont pas du
40 métier puisqu'on a ceux qui sont, je veux dire, j'ai des cuisiniers, des bouchers enfin tout
41 mélangé qui n'ont rien à voir avec la boulangerie. Ils s'y sont intéressés parce que bon
42 c'est, je leur ai dit que selon la matière qu'on utilisait, on peut on peut le reproduire dans
43 leur métier. Là, c'était en pâte farine, eau, sel, que pour les charcutiers, ils travaillaient
44 donc heu avec heu matière grasse généralement beurre, pâtisserie, c'est la pâte d'amande et
45 le chocolat. Donc, on a trouvé un point commun dans pratiquement tous les métiers qui
46 peuvent reproduire les petits sujets qu'on a fait donc heu en pâte morte. Donc, c'était pas
47 dur à faire, j'veux dire une petite rose, un épi de blé et puis un petit cochon, un petit lapin.
48 Voilà, tout à fait ludique. Mais bon, ils y sont arrivés hein et là ça les a, entre guillemets,
49 intéressés. Ils ont, ils ont suivi la séance, c'est une séance de trois heures. C'est quand
50 même une grosse séance, à quatorze, c'est pas mal. **(Rire)** Donc et là, j'ai pas eu, j'veux
51 dire à faire le policier et ça s'est bien passé, tout le monde est resté à son poste de travail,
52 pas de discussion, tout le monde était CONCENTRE. Bon, c'était le matin aussi, donc heu
53 peut-être, heu c'est peut-être plus facile pour eux et heu ça s'est super bien passé.

54

55 **c6 : Quels sont pour toi les les indicateurs de leur motivation ? Qu'est-ce que tu**
56 **observes chez eux qui, pour toi, est une preuve de leur motivation ?**

57 C6 : Ben ils posent des ques_ ben ils posent des questions pour réussir absolument à le
58 faire. Et puis, heu entre guillemets, ils font pas le chahut parce que, sitôt que heu on fait
59 d'autres choses, des choses en plus qu'ils dégustent en fin de cours, on s'aperçoit que
60 même faire une crêpe, y en a, ils ont, j'veux dire, ça les intéresse plus ou moins parce
61 qu'ils vont remplacer le sucre par le sel, histoire de faire louper la recette. Heu si on n'a
62 entre guillemets pas l'œil dessus, c'est pour... plus ou moins pour saloper le boulot. Là,
63 c'est c'est pas normal. Là, c'est des cris, des hein des conflits parce que bon, moi, je
64 n'accepte pas de mettre de la marchandise à la poubelle. Donc, heu là ben, on est obligé de
65 prendre des sanctions plus ou moins, c'est toujours embêtant. Donc là, j'ai l'impression

66 que ça les intéresse pas, pourtant faire une crêpe c'est... que ce soit les cuisiniers,
67 boulangers, pâtisseries, n'importe quel métier de l'alimentation, faire une crêpe, c'est
68 intéressant pour tout le monde. Voilà et là, on se dit que j'ai loupé quelque chose : alors
69 c'est peut-être trop long, on a peut-être des séances trop longues. C'est possible en
70 pratique. Heu alors si on arrive vraiment heu à les concentrer heu sur un objectif qui leur
71 plaît vraiment, donc j'ai trouvé une séance impeccable ça s'est super bien passé. Mais bon
72 pour trouver autre chose pour la prochaine fois, mais c'est pas sûr que je puisse les motiver
73 de la même façon pendant trois heures. Et parce que on n'a pas été trois heures aussi à ça,
74 on a eu une petite vidéo avant, on a eu finalement, on va dire, une heure et demie, deux
75 heures de pratique et encore, avec le nettoyage, ça fait en gros une heure, une heure et
76 quart réelle de pratique. C'est peut-être... c'est peut-être suffisant des petits modules. Heu
77 mais bon, aussitôt qu'on va vouloir voir qu'il y a des bases plus importantes, quand on est
78 en boulangerie si on veut voir une pâte qui lève, là il faut minimum trois heures et là c'est
79 le drame. Ils sont, on leur demande trop de temps d'attention sur la même chose. Enfin,
80 c'est :: c'est mon point de vue. Bon, c'est le nombre aussi, si on en a cinq ou six, ça va se
81 passer toujours bien. Le groupe où on n'en a que cinq ou six, on n'a pas de souci : heu le
82 groupe de quatre pâtisseries, un boucher ou charcutier et un vendeur. Et là ça, c'est peut-être
83 le surnombre qui fait que heu qu'il y a peut-être un peu moins d'attention. Enfin, je pense,
84 c'est surtout ça. Les locaux sont pas adaptés pour quatorze, on est tous d'accord.
85 **(Quelques mots inaudibles)**

86 **c7 : Donc pour toi, les indicateurs de la motivation : c'est poser des questions,**
87 **s'intéresser à ce qu'on fait et être calme ?**

88 C7 : Oui, ils doivent s'intéresser à ce qu'on fait, ils doivent pas faire de saloperies. On peut
89 pas dire qu'ils travaillent : remplacer volontairement un ingrédient par un autre pour heu
90 pour faire loucher le copain, heu on voit ça régulièrement, si on mélange le sucre avec le sel,
91 c'est blanc, c'est de la même couleur mais le résultat, c'est pas du tout la même chose.

92 **c 8 : Tu ne trouves aucun argument pour y remédier ?**

93 C8 : C'est difficile, ils se sont trompés de seau. Oui, il faut faire attention, mais bon, on
94 leur dit de goûter, de faire attention, mais c'est comme ça. **(Coupure de 20 secondes)**

95 **c9 : Est-ce que tu peux me décrire une séance en technologie où tu penses que ça a**
96 **bien « marché », où ils se sont intéressés ?**

97 C9 : Alors là **(rire)** heu non, je pense heu entre guillemets, une des premières séances
98 parce qu'on, ils se connaissent pas entre eux et là finalement ils écoutent, heu ils écoutent,

99 j'veux dire, ils se jaugent tous les uns envers les autres. Et après, on va dire qu'on a, entre
100 guillemets, un petit peu de recherche. On présente une vidéo, ça c'est clair, ils sont
101 beaucoup visuels. Heu on leur présente une vidéo en ::: qui relève les choses importantes
102 du support qui, après qui posent heu, qui répondent aux questions par rapport. Mais ::: moi,
103 je vois à l'heure actuelle, y a que ça qui les intéresserait finalement, je pense qu'on est une
104 génération de visuel. Ils apprennent visuellement et je pense, ils s'intéressent plus ou
105 moins à l'écrit. Ils ont sûrement des difficultés aussi hein mais ils retiennent nettement
106 mieux quand c'est du visuel. Ça se passe, on va pas dire que ça se passe super mal dans
107 n'importe quelle séance, mais heu je les ai souvent des fois l'après-midi, certains vont
108 s'endormir. **(Une phrase inaudible)** L'essentiel, c'est d'apaiser la classe, qu'il n'y ait pas
109 de conflit entre les uns et les autres, déjà c'est... (5 secondes)

110 **c10 : Comment exploites-tu la vidéo ?**

111 C10 : Donc, je leur je leur donne un ::: une feuille blanche pour qu'ils retiennent ce qu'il
112 pense être important. Et après, je leur pose des questions précises par rapport à la vidéo, ils
113 répondent sur feuille.

114 **c11 : Tu leur demandes de prendre des notes ?**

115 C11 : Oui, une prise de notes par rapport sinon... Sinon ensuite un petit questionnaire tout
116 simple, une dizaine de petites questions. Je les ai deux heures, on corrige après, on fait tout
117 d'affilée. C'est sans doute une erreur aussi, je mets pas souvent de notes, je mets pas
118 forcément de notes à ce niveau-là. Le problème, c'est que si on parle d'un d'un produit
119 précis ben par exemple le chocolat, ça va intéresser les pâtisseries. Heu le boucher, le
120 chocolat, j'veux dire, bon, il va participer mais bon, ça s'arrête là. J'veux dire, il est sorti
121 du cours, la fois d'après, il se rappelle pas du tout de ce qu'on a dit.

122 **c12 : Pour eux, ils sont déjà orientés de manière définitive ?**

123 C12 : Ils sont ciblés par rapport à un métier alors qu'ils ne savent même pas s'ils vont
124 continuer à le faire. Bon, c'est quand même une découverte des métiers. Ils sont dans un
125 métier, pour eux, c'est celui-là. On s'aperçoit qu'il y en a qui change en milieu d'année. Et
126 ils sont tout de suite *Moi, je suis boucher*, donc heu *boulangier ou pâtissier*. Enfin bon,
127 chaque métier est différent mais si on traite un boucher, je vais pas traiter un sujet de
128 viande, je vais traiter tout ce qui est à base de boulangerie ou pâtisserie c'est ce que je
129 connais réellement. J'veux dire les bouchers sont avec moi mais bon... En pratique, une
130 tarte aux pommes comme on a fait, ça peut, ça rentre dans beaucoup de métiers la tarte aux
131 pommes : si on met pas de pommes dedans, pour les charcutiers traiteurs, c'est une quiche,

132 enfin le support reste le même. Mais même en leur disant finalement heu bon c'est, voilà,
133 ils sont ils sont très lancés dans, entre guillemets, leur métier. Ils vont pas essayer de voir
134 un petit peu à côté. Ils font ce qu'on leur dit mais aussitôt qu'ils sont partis, si on leur
135 demandait même la semaine d'après qu'ils viennent sans aucun support de refaire la même
136 chose, ils en seraient incapables. A part ceux qui sont réellement à ce qu'on va leur
137 demander, sinon les autres... Enfin moi, je vois ça, je vois ça comme ça. Ils n'ont pas
138 d'ouverture d'esprit, je trouve ça dommage, ils pourraient essayer des métiers et s'y
139 intéresser. Après, on a peut-être nous aussi à se remettre en question. Heu pour moi, pour
140 les intéresser, il faut qu'ils soient moins nombreux, c'est certain. Je vois le groupe de cinq
141 ou six, ça se passe toujours bien avec eux parce que heu on les a toujours à l'œil et voilà,
142 mais ::: un groupe vraiment important... Ça doit être le même problème pour mes
143 collègues en enseignement général, je pense. Quand on les a vraiment tous, on va dire à...
144 **(Quelques mots inaudibles)**. Enfin, ça se passe relativement bien quand même, mais on
145 sent bien que c'est pas une attention ::: active quand même.

146 **c13 : Quand tu repères des indicateurs de motivation, comment les prends-tu en**
147 **compte pour améliorer ta pratique ?**

148 **C13 :** Je n'ai pas de vidéo sur beaucoup de choses donc heu. **(Rire)** Mais c'est vrai que... et
149 moi en boulangerie, il me faut énormément de temps. Plus on va mettre de temps, plus on
150 va produire des choses de qualité. Et ça, ils arrivent pas, c'est logique qu'ils arrivent pas à
151 prendre ça en compte. Et nous, c'est énormément de temps de :::, on va dire de
152 fermentation, plus on va avoir de fermentation, plus on va développer d'arômes, plus on
153 aura d'arômes, plus on aura une qualité meilleure, plus agréable. Et là ; ils arrivent pas à
154 comprendre que ce soit aussi long, ils veulent le plus vite fait possible et nous en
155 boulangerie, c'est pas ça. Et sur la boulangerie, j'ai pas de support réel pour vraiment les
156 h ::: les maintenir attentionnés sur une longue longue distance, heu sinon il va falloir
157 choisir ce qu'on pourra cuire et ce qu'on pourra faire. A un moment, il faut emmener le
158 produit jusqu'au bout. On a énormément de période d'attente, du moins d'attente, de repos
159 qu'il faut absolument combler par heu par des questionnaires un minimum et notre souci,
160 c'est qu'il y a aucune question *Comment on peut faire tel produit, tel produit ?* Donc, il
161 faut leur amener des réponses sur des choses où finalement ils ne nous ont rien demandé.
162 Mais j'veux dire, c'est comme une visite de n'importe quel endroit, on leur dit de préparer
163 des questions et puis voilà y en a deux qui doivent poser une question et puis on a répondu
164 à leurs petites questions par un oui ou par un non. Et puis voilà *Vous avez des questions ?*

165 *Ah non non ! Enfin, on leur a pas forcément non plus inculqué à toujours vouloir savoir.*
166 *Disons, ils viennent subir, il y a des jours où certains subissent le cours mais comme ils ont*
167 *dû toujours subir, je suppose. Hein mais moi, c'est ce que je dis, moi j'aime bien les gosses*
168 *de cette année ou de l'an dernier, les groupes sont malgré qu'on nous ait dédoublé*
169 *aussi quelque fois le groupe de quatorze, ça se passe super bien. Je reste persuadé que c'est*
170 *le nombre qui nous embête, du moins qui nous embête d'avancer réellement dans le bon*
171 *sens pour les jeunes. Je pense qu'on en aurait huit maximum par groupe. Mais, on en a qui*
172 *ne sont pas dans le métier qu'on est en train de de essayer de leur montrer quelque chose.*
173 *Et si on a en plus qui ne sont pas du métier, ils se mettent ensemble dans un coin et y en a*
174 *un qui commence à dire *Moi de toute façon, ça m'intéresse pas*. Et voilà, que quand ils*
175 *sont en petit nombre, finalement heu six sept huit, si on a en deux qui sont pas entre*
176 *guillemets par rapport à ce qu'on est en train de faire, attentionnés, c'est pas grave les*
177 *autres vont avancer et ils se mettront à avancer. Enfin moi, c'est mon ressenti que j'ai eu à*
178 *chaque fois que j'ai eu des petits groupes, voilà.*

179 **c14 : Est-ce ça signifie que la découverte des métiers pour les pré apprentis ne**
180 **fonctionnent pas ?**

181 C14 : Si, mais en petit nombre, ça marche quand même. on les retrouve quasiment tous
182 donc finalement après (**un mot inaudible**) est là pour changer de métier et finalement, on
183 s'aperçoit que les années d'après, c'est :: on va pas dire les éléments les moins mauvais.
184 C'est ceux qui sont intéressés, qui ont déjà un petit peu vu ce que c'était. Ça se passe, on
185 va dire relativement très bien avec eux l'année d'après. On en a qu'on garde quand même
186 longtemps exemple (**il me donne le nom d'un ancien pré apprenti qui est resté huit ans**
187 **au CFA et qui a obtenu quatre diplômes**). Finalement j'veux dire, au démarrage, c'était
188 un jeune pas facile, mais juste pas facile, mais finalement heu on va pas être un an sans le
189 voir maintenant. Il va revenir, voilà il est comme il était, mais bon on n'a pas eu de souci
190 avec lui. Je pense rien qu'un jeune comme ça, on fait notre boulot, on l'a sorti peut-être de
191 ce qu'il aurait pu :: aller dans le mauvais sens peut-être. Si tout le monde l'aurait un peu
192 bousculé dans le mauvais sens... C'est mieux pour lui, je pense, mais c'est un exemple
193 comme tant d'autres mais aussi longtemps que lui. C'était un gamin difficile au démarrage,
194 mais attachant, on est allé dans des salons à Paris ensemble. Maintenant, il ne peut pas
195 passer à Châteauroux sans venir nous voir.

196 **c15 : Peux-tu me décrire un moment de ta pratique où tu fais le lien entre le savoir**
197 **acquis en entreprise et le savoir acquis au CFA ?**

198 C15 : Je me sers très peu de ce qu'ils voient en entreprise parce que je suis là pour leur
199 faire découvrir forcément une autre façon de travailler que ce qu'ils connaissent. C'est mon
200 discours, que chaque professionnel travaille différemment. On a chacun une façon de
201 travailler, on va avoir un résultat, on peut dire similairement identique, mais des façons
202 de ::: de travailler complètement différentes. Donc, ce qu'ils ont vu par exemple pour heu
203 pour un ::: pour un fonçage de tarte, je leur montrerai pas forcément comme ils l'ont vu en
204 entreprise. Ce sera une AUTRE façon de FAIRE, pour le même résultat. Je sais que si, cinq
205 six font d'une façon, personne aura vu la même façon, donc chacun se réadapte à la
206 mienne. Est-ce que je me fais bien comprendre ?

207 **c16 : Oui, mais comment tu sais qu'ils ont vu une autre façon ?**

208 C16 : Parce que je le vois tout de suite quand je leur demande de faire, de foncer une tarte,
209 ils vont faire..., ils commencent tous de la même façon, mais heu il y a des petits gestes
210 qui font que le passage de la finition, le passage de la tarte, le passage du moule, toutes ces
211 petites choses-là, heu ils font pas comme ça en entreprise.

212 **c17 : Pourquoi ne peuvent-ils pas garder leur propre façon de faire ?**

213 C17 : Parce que sinon j'aurais six façons différentes à montrer et ce serait ingérable. Je
214 vais pas montrer six façons différentes, tu serais obligé de montrer six façons différentes.
215 C'est un enrichissement aussi de voir que parce qu'un métier, pour moi, un métier, ça
216 s'apprend pas c'est, pour moi, j'veux dire, il va se voler aux autres : on prend les petits
217 trucs qui font, du moins les choses qui paraissent plus simples de chaque personne qu'on
218 voit travailler et qu'on va adapter à SA façon. Et ça, c'est autant de façons de travailler que
219 de personnes qui travaillent. Sinon après, si on veut que tout le monde fasse la même chose
220 et ben on met un robot et là, ce sera tout le temps pareil. Je heu pour moi, c'est, pour moi,
221 un métier. ça se vole. On prend les petites combines à droite à gauche de chaque personne
222 qui travaille enfin comme il faut. Il faut absolument essayer de bouger le maximum, il faut
223 faire plusieurs entreprises. Même si on fait la même chose dans les entreprises, on fera pas
224 de la même façon. Et eux, ils commencent déjà là. Donc, heu l'avantage c'est qu'on est un
225 peu plus en pratique, j'veux dire en boulangerie, en pâtisserie, on est quatre, donc ils voient
226 quatre façons différentes de travailler pour le même produit et plus ceux qu'ils voient en
227 entreprise, il y a des patrons, des ouvriers, personne travaille de la même façon. Et le
228 résultat sera identique à la sortie : j'veux dire en fin de journée, une tarte elle sera, entre
229 guillemets, similairement identique chez tout le monde. Mais pour arriver là, personne aura
230 passé, on va dire, par le même chemin.

231 **c18: Mais tu veux qu'ils empruntent le tien ?**

232 C18 : Oui pour qu'ils voient le mien. Après, ils ont vu celui-là de l'entreprise qu'on leur a
233 imposé, moi, je leur montre déjà ma façon, donc ils en auront vu deux et puis ils en verront
234 peut-être une troisième en début d'apprentissage. Après ils prendront la leur, pour arriver à
235 faire... et ce sera peut-être un morceau de CHACUN. Ils trouveront certains gestes plus
236 faciles chez untel que chez untel pour réussir à faire la même chose, voilà donc. Comme on
237 dit, on va pas obliger un gaucher d'écrire en droitier. Et là, si on fait ça, moi je heu je les
238 laisse libre cours une fois qu'ils ont les bases. Surtout après le CAP, en BP, après ils font
239 comme EUX, ils se sentent bien à l'aise. Donc là, je leur montre plusieurs façons, avec les
240 façons qu'ils ont déjà vues parce qu'ils ont fait déjà une, deux, trois entreprises, il y a des
241 fois plusieurs formateurs des fois. Et là, c'est à eux de chercher LEUR FAÇON de
242 travailler. Voilà, mon point de vue de (**rire**) sur cette chose-là.

243 **c19 : Quelles pratiques d'accompagnement mets-tu en œuvre pour favoriser l'entrée**
244 **en apprentissage des pré apprentis?**

245 C19 : Généralement pour ceux qui sont dans ma partie, je leur explique bien tout ce qu'on
246 verra au niveau CAP c'est-à-dire tout ce qui rentre, qu'on verra à notre niveau, j'veux dire
247 heu dans l'établissement, j'veux dire que je vais leur essayer de leur inculquer, du moins
248 de voir des différentes sortes de produits. Heu ensuite, c'est surtout qu'ils aient bien une
249 bonne relation avec l'entreprise où ils sont. C'est hyper important de pas pas trop heu, je
250 leur dis de pas trop regarder la pendule au quart d'heure près. Parce que s'il y a un petit
251 conflit avec l'entreprise, après que ça se passe mal et puis et puis après faut changer
252 d'entreprise, rompre le contrat, c'est compliqué pour des fois pour une histoire d'un quart
253 d'heure un samedi matin ou un dimanche soir. Et ::: il faut éviter ces conflits-là, souvent au
254 départ, c'est l'histoire d'un quart d'heure et voilà. On n'a pas prévenu le patron que ::: on
255 aura un peu de retard aujourd'hui on le prévient pas et puis ben voilà on était en panne en
256 mobylette ou quelque chose, on s'inquiète. Souvent, c'est des petites choses qui pensent
257 pas. Ils ont tous généralement, ils ont tous un portable en poche en plus. Heu bon, on a des
258 métiers où on embauche souvent à cinq heures ou six heures, on fait la route la nuit. Donc,
259 heu l'entreprise voyant pas le jeune arriver, ils s'inquiètent, c'est normal. Mais ça des fois,
260 ils arrivent pas à comprendre que prévenir prévenir où on est, enfin bon, j'veux dire, on est
261 parent, (**Rire**), on l'a des fois chez nous. (**Coupure de dix secondes**) Mais bon donc heu
262 sachant que, c'est plus le dialogue avec l'entreprise qui manque, pour que ça se passe le
263 mieux possible, je leur dis de discuter correctement dans des entreprises. On a des jeunes

264 qui parlent pas du tout : pour dire bonjour, au revoir, en gros, ça s'arrête là et c'est
265 dommage. Après, il est vrai qu'il y a des jeunes qui causent peu. Mais bon, dans une
266 entreprise où il y a juste un jeune avec le patron, s'il y a pas beaucoup de dialogue, ça va
267 être long deux ans. S'il y a plusieurs autres ouvriers, d'autres apprentis, donc bon ça va,
268 mais dans les entreprises où y a pas de dialogue tout de suite, que le jeune veut pas rentrer
269 dans un dialogue avec les personnes d'un âge qui est supérieur, ça devient compliqué, ça
270 devient compliqué.

271 **c20 : Pour terminer, tu ne m'as pas dit pourquoi tu as voulu être formateur ?**

272 C20 : J'ai vendu après j'ai voulu être formateur mais pas forcément ici. J'avais fait deux
273 demandes, je voulais faire autre chose, je voulais faire autre chose. (**coupure de dix**
274 **secondes**) Après donc, j'ai essayé surtout de heu de me lancer dans la formation pour
275 adultes. Donc, j'avais fait des demandes. Heu surtout, je voulais rentrer à l'Institut à
276 Rouen. Donc heu et donc voilà, j'ai su ici qu'ils cherchaient quelqu'un. Voilà, ça s'est fait
277 comme ça, mais sinon c'était plus pour rentrer directement à l'Institut, former des adultes.
278 Donc, heu tu peux faire le tour de la France, de labo à labo et puis former des ::: former des
279 adultes de la profession. Les circonstances ont fait que... on m'a dit ce serait plus facile de
280 former des jeunes, donc ::: Dans l'idée, ça me gênait pas forcément, donc, heu voilà...
281 Sinon heu...

282 **C21 : Tu te plais dans la formation ? Pourquoi tu veux former des jeunes ?**

283 C21 : C'est pas facile de répondre. Non, aucune idée, bon c'est vrai que j'ai un but précis
284 donc je fais quelque chose moi : je me suis inscrit donc ::: dans le concours Meilleur
285 Ouvrier de France. Donc, j'ai déjà fait une fois. Donc, heu c'est sûrement ça qui m'a
286 énormément plu, j'ai voulu essayé de montrer tout le savoir de la boulangerie qui est
287 énorme. Et donc, on a des documents, on va dire, de fin XVIII^{ème} XIX^{ème} qui sont hyper
288 enrichissants. Et voilà, donc cette année, je me suis réinscrit à ce concours-là : je passe les
289 qualifications en septembre pour heu et voilà (**deux mots inaudibles**) transmettre ce que
290 j'aurais pu, entre guillemets, essayer de glaner dans mes recherches justement pour heu me
291 préparer à ce concours-là. Il y a des choses hyper hyper hyper intéressantes .Le fait que je
292 tente ce concours, a, je pense, été déclencheur. J'aurais eu ce concours, j'aurais peut-être
293 gardé l'entreprise, je sais pas. J'ai tout préparé tout seul dans mon labo sans rien demander
294 à personne et j'étais demi-finaliste. Donc finalement, c'était... c'est hyper enrichissant. Je
295 m'y prépare de nouveau. Dès que je peux, je fais une petite production : à Noël, j'avais
296 préparé pour :::, j'avais fait du pain aux oignons, vigneron. Mais, ça a été tout annulé, ça a

297 été tout annulé, y avait trois cm de neige. Entre guillemets, c'était dommage. J'avais fait du
298 pain, j'avais fait plein, j'avais fait une super gamme, j'veux dire pour faire plaisir heu un
299 peu, déjà à moi, un petit peu à tout le monde aussi. J'avais fait plein de choses
300 intéressantes, spécial foie gras, spécial... finalement ça n'a pas été forcément mangé,
301 j'avais du pain avec du vin blanc et une petite compotée d'oignons, des petites tranches
302 juste grillées c'était :: c'était pas mal. Mais bon, c'est ces choses-là qui me font dire que la
303 boulangerie, c'est autre chose que de faire juste un petit peu de pain...

304 **c22 : Merci beaucoup.**

Annexe 10 : Entretien avec David, professeur en charcuterie

1 d1 : Quelle est ta formation initiale ?

2 D1 : Moi, je suis... charcutier traiteur de formation, pur charcutier traiteur. J'ai passé mon
3 CAP, après j'ai passé un niveau IV et puis ensuite, j'ai fait des stages professionnels. Ça
4 c'était ma formation initiale. Après ça, j'ai un parcours un petit peu :: un parcours, c'est
5 autre chose. Donc, la formation initiale, c'est ça ; en examen j'ai qu'un CAP et un BP

6 d2 : Peux-tu décrire ton parcours professionnel antérieur à ton entrée au CFA ?

7 D2 : Mon parcours professionnel avant mon entrée au CFA. Heu j'ai quand même heu bon
8 travaillé, j'ai commencé à travailler de bonne heure, puisque d'une part, bon l'entreprise
9 familiale a toujours été une charcuterie, donc je suis sorti, je suis tombé dedans quand
10 j'étais petit hein. Et donc bon, j'ai commencé à travailler relativement tôt, c'est-à-dire
11 quand j'étais tout gamin voilà, j'ai commencé à faire tu vois, tu vois à bricasser, à
12 emmerder un peu les parents dans le laboratoire, les grands-parents et puis voilà. Donc ça
13 au niveau professionnel, ça a été heu j'ai eu que ça quoi. Après ça, heu il est vrai que heu
14 bon pour la charcuterie parce que y avait peut-être l'environnement familial qui m'a fait
15 que :: je me suis lancé là-dedans et j'aimais bien la mécanique aussi et :: et :: heu ça aurait
16 été sûrement mécanique ou mécanique ou la charcuterie. Ça a été la charcuterie. Mais bon,
17 mais d'un moyen ou d'un autre, j'aurais oui j'aurais travaillé. Ce que j'aurais aimé faire,
18 c'est aussi pouvoir aller plus haut que le... A l'époque, ça se faisait pas. Mais un coup que
19 j'ai eu attrapé mon niveau IV, quand j'ai eu mon BP, heu j'ai été sur Paris pendant onze
20 mois, à temps complet et j'ai passé mon BP par stage rémunéré. Donc là, j'ai lâché
21 l'entreprise. On a, y avait une sélection au niveau national, j'ai passé la sélection. J'ai eu la
22 chance d'être :: d'être reçu ; on était vingt-et-un à, vingt huit au niveau national à créer une
23 classe à Paris et on était... heu on était rémunéré par l'Etat. C'était une rémunération alors
24 je te dirais pas exactement ce que c'est hein, bref mais on avait heu donc c'était bien
25 spécifié, on a, j'avais eu un entretien à Paris et heu y avait des fonds d'Etat pour tant de
26 heu tant de jeunes mais il est clair que au bout à la fin de l'année, on a commencé au mois
27 de septembre, on a été onze mois en formation et à l'issue heu que l'on ait l'examen ou
28 qu'on n'ait pas l'examen, on devait rester minimum sept ans dans le métier. Donc, ça
29 t'engageait déjà heu hein et à la suite de ça heu, j'ai eu mon brevet professionnel et j'ai été
30 heu j'étais heu relativement bien classé au niveau de la classe, j'ai eu énormément d'offres
31 mais j'aurais bien aimé pouvoir heu continuer tu vois, aller plus loin, aller plus loin. Mais

32 heu à l'époque, ça c'était en 198_ 6 86 87 (**il réfléchit quelques secondes**) non c'était en
33 88 c'était en 88. Et donc y avait pas grande possibilité qui s'offraient à nous les filières
34 étaient plus ou moins fermées et heu on avait pas la possibilité de pouvoir heu continuer
35 derrière quoi ou à moins de se le payer soi-même. Et puis mais bon j'avais pas de à
36 l'époque voilà voilà un peu le parcours professionnel du début un petit peu jusqu'à la fin
37 donc puis enfin jusqu'à la fin pas encore c'est pas fini.

38 **d3 : Es-tu rentré au CFA directement après ton diplôme ?**

39 D3 : Ha non, parcours professionnel : j'ai travaillé en entreprise, j'ai eu un parcours
40 professionnel heu avant mon CAP heu bon j'avais rien avant mon CAP. Après oui, je suis
41 parti, j'ai fait des saisons, j'ai fait plusieurs entreprises : j'ai fait une saison, j'ai été
42 travaillé chez moi, j'ai été travaillé sur Paris, j'ai heu, j'ai été travaillé sur la Côte
43 Atlantique, j'ai été travaillé sur la Côte d'Azur.

44 **d4 : Qu'est-ce qui t'a motivé à passer un BP ?**

45 D4 : Ben passer un BP heu pourquoi passer un BP parce que heu j'attendais plus de heu la
46 formation, j'attendais plus et j'attendais j'attendais apprendre, plus notamment au niveau
47 des chiffres, au niveau de la gestion d'une entreprise, au niveau de heu de la profession, au
48 niveau des connaissances générales aussi, parce qu'on avait tout un ensemble c'était tout
49 un ensemble. Et puis heu bon étant donné que heu le CAP, c'est c'était pas grand-chose,
50 c'est pas grand-chose quoi, donc c'est pour pouvoir avoir autre chose. Et puis bon à
51 l'époque je tenais reprendre une entreprise donc je voulais être solide, avoir une image et
52 puis pouvoir heu, pouvoir prouver qu'on est... que qu'il y a autre chose que le CAP.
53 Quand tu as une clientèle, t'es obligé quand même de d'afficher des références, sinon :::
54 d'afficher des références et puis bon moi je voulais aussi faire voir qu'à Vatan que dans
55 une petite entreprise familiale, on peut se démarquer quoi. Y a pas que les grandes
56 entreprises qui peuvent former des jeunes, donc ça c'était c'était autre chose quoi. Et puis y
57 a certaines bon y a des fois des y a des réflexions qui piquent aussi hein de toute manière,
58 les parents ont une entreprise le fils qui prend derrière, il tiendra pas ou c'est un cycle de
59 deux ans ou alors avec moi ça, ça il est clair que ça marchait pas, fallait que j'aïlle jusqu'au
60 bout pour dire voilà voilà pourquoi

61 **d5 : Et après ton BP ?**

62 D5 : Après je suis retourné faire des saisons, c'est là que j'ai été faire une saison sur la
63 Côte d'Azur. Après je suis revenu dans l'entreprise familiale, après l'entreprise familiale,
64 j'ai passé heu après l'entreprise familiale heu qu'est-ce que j'ai fait... pouf bon j'ai fait des

65 stages parce que j'ai été un petit moment et puis après en 89, j'ai commencé le_
66 l'enseignement.

67 **d6 : Tu es rentré ici en septembre 89, tu as fait la rentrée scolaire ?**

68 D6 : Oui, octobre 89 première rentrée scolaire mais j'ai été à temps complet qu'en 91, là je
69 ne venais qu'une semaine par mois. Je ne venais qu'une semaine par mois parce que
70 j'avais toujours l'entreprise jusqu'en 198_ jusqu'en 2001. J'ai été donc j'ai été à temps
71 complet, je suis rentré en 89, j'ai été à temps complet en 1991, et j'ai eu l'entreprise, je
72 faisais l'entreprise et les formations jusqu'en avril 2001. C'est en avril 2001 où où heu ben
73 mon père a pris la retraite quoi et là il fallait prendre une décision, soit je reprenais derrière
74 ou pas voilà. donc, on a fait le premier trimestre 2001 et on n'a pas... on n'a pas on n'a pas
75 continuer parce que c'était... les deux étaient difficilement conciliables voir même pas du
76 tout. Parce que bon, y a eu une période où j'ai failli tout perdre, j'aurais bon, j'étais
77 d'abord, j'étais bon à l'époque, fallait pas me monter sur les doigts de pied, ça remuait un
78 peu, ça montait dans les tours vite fait et puis j'ai failli perdre ma femme, j'ai failli perdre,
79 j'ai failli tout perdre. Donc, on a pris une décision. D'un moyen ou d'un autre, on pouvait
80 pas faire les deux, on pouvait pas faire les deux. On travaillait le samedi, on travaillait le
81 dimanche, le lundi heu bon c'est le jour de congé des entreprises, moi je changeais ma
82 tenue le matin (**il siffle**) toc je venais faire les cours le soir je rechangeais de tenue je
83 refaisais le magasin donc bon c'était la catastrophe la catastrophe. Et puis bon comme moi
84 tout ce que je fais, je le fais jusqu'au bout, au niveau professionnel, j'ai toujours fait.
85 Même que j'avais du boulot par-dessus la tête, y a rien qui m'a arrêté au niveau
86 professionnel jamais jusqu'à là, où ça va peut-être pas durer maintenant mais... même si,
87 je peux bien avoir du boulot pas dessus la tête, il sera fait, ça c'est clair.

88 **d7 : Quels postes tu as occupé au CFA ?**

89 D7 : Donc, j'ai eu le poste de heu enfin tout d'abord, c'était un supplément de formation
90 quand je suis arrivé. Parce que mon prédécesseur heu avait eu quelques soucis avec heu
91 avec l'inspectrice à l'époque, et puis on m'avait appelé puisque j'étais un des seuls dans le
92 département à avoir un niveau IV. Donc, heu ben heu à la suite d'une mention
93 complémentaire, enfin la formation mention complémentaire, quand ils ont créé la
94 formation complémentaire traiteur, moi j'avais heu mon BP déjà à l'époque. Et puis heu
95 bon, les ouvriers, c'était énormément de charges. Et puis moi, je m'occupais des papiers et
96 puis quand j'ai vu les charges que je coûtai, que je me coûtai, que je coûtai à
97 l'entreprise, j'ai dit *il faudrait que j'essaye de faire quelque chose et puis de gagner*

98 *quoique ce soit (quelques mots inaudibles)*. Et heu donc, j'avais fait une formation, ma
99 première formation complémentaire traiteur qui était à l'origine de la mention
100 complémentaire traiteur, donc je l'avais fait moi-même avec le niveau IV pour heu gagner
101 un peu de charges et puis un peu de marge au niveau de l'entreprise. Et c'est à la suite de
102 cette formation-là, puis... bon à l'époque c'était M. Z (**le directeur du CFA**) qui était
103 directeur je crois, je sais plus qui c'était et il voulait justement créer cette mention
104 complémentaire traiteur mais heu il ne voulait pas que ce soit M. X (**un professeur du**
105 **CFA**) qui la fasse quoi, en gros c'était ça, parce que si c'était M. X qui la faisait, y avait de
106 mention complémentaire traiteur à Châteauroux voilà. Donc, ça c'était... c'est pour ça qui
107 ben m'avait proposé ça, mais bon (**il souffle**), à l'époque j'avais autre chose à, tu sais, à
108 penser que de venir enseigner dans un centre de formation, c'était la moindre de mes
109 préoccupations. Et puis ben à l'époque fallait pas m'agacer. Bon, j'avais pris quand même
110 leur demande en considération, j'étais bon et heu on en avait discuté autour de la table avec
111 heu réunion de famille. (**il siffle**) Il fallait régler le problème : je me rappelle mon grand-
112 père me dit *Ho t'emmerdes pas avec ça, ça vaut rien, tu seras jamais payé, ça te rapporte*
113 *pas de sou, c'est pas la peine de te lancer là-dedans !* Alors déjà hein (**sourire**) et puis bon
114 sur cet entrefaite-là allez j'avais pas donné réponse et puis bon. Un vendredi Y (**le**
115 **secrétaire général de la Chambre de Métiers**) m'avait appelé *Allo David ? Oui oui !*
116 parce que à l'époque, Y avait créé l'association des Charcutiers de l'Indre, tu sais la charte
117 qualité, on l'avait créée avec Y et M. W et puis les autres partenaires, les éleveurs, les
118 filières et tout, et Y c'est lui qui chapotait un petit peu le truc pour les chiffres, les trucs et
119 puis on se connaissait très bien en plus *Bon il faut que je te pose une question* bon un
120 vendredi il m'avait appelé à 11h j'étais au boulot bon il me dit voilà il me dit *il nous faut*
121 *quelqu'un pour faire la mention complémentaire traiteur, je te donne jusqu'à 13h* qu'il me
122 fait à 13h *je te rappelle tu me dis oui, tu me dis non, mais tu me dis quelque chose* ha bon
123 et puis on en a discuté en mangeant, je me rappelle le vendredi *Bon, je dis oui, je dis non ?*
124 *mmm !* Bon alors, y avait mes parents *Bon écoute donc, de toute manière c'était qu'une*
125 *semaine par mois* je dis *toute manière si ça marche pas...* et puis ben voilà c'est parti
126 comme ça j'ai rappelé ben *J'dis oui* et ça c'était en 89 ça s'est passé comme ça. J'aurais dit
127 non c'était quelqu'un d'autre hein de toute manière c'était quelqu'un d'autre mais heu bon
128 moi en fait tu vois je suis heu je suis là purement par hasard quoi. J'ai jamais été fait
129 POUR ÇA hein j'ai jamais été fait pour ça. Mais je suis resté là-dedans pourquoi parce que
130 ça m'a plu et puis maintenant on a arrêté l'entreprise et puis je suis resté dans

131 l'enseignement parce que heu et si j'avais plus d'élèves à l'heure actuelle, je serais
132 malheureux !

133 **d8 : Tu es donc fait pour ça maintenant ?**

134 **(Rires partagés)**

135 D8 : Ben non, mais c'est vrai mais...

136 **d9 : Quelles sont les matières que tu enseignes ?**

137 D9 : J'enseigne heu toute la partie pratique, la partie technique, avec maintenant une grosse
138 partie, heu une grosse partie hygiène qui n'était pas voilà quinze ans, au niveau de heu des
139 guides de bonnes pratiques, des méthodes HACCP, heu la traçabilité, heu l'étiquetage, heu
140 les allergènes, enfin toute toute cette partie qui touche un petit peu, au un petit peu à notre
141 métier qui n'est pas forcément dans les contenus mais qu'on est obligé obligé obligé de de
142 faire de faire et puis de parler et puis de ... donc, voilà en gros. Je fais aussi toute la
143 technique en boucherie donc avec les mêmes critères, la pratique et la technique des
144 traiteurs et la pratique et la technique des trois classes de Bac Pro qui est heu qui est un
145 ensemble relativement différent. Enfin relativement différent, sur la ligne mais avec des
146 bifurcations (10 secondes)

147 **d10 : Est-ce que tu peux me décrire une séance où tu penses avoir motivé les élèves ?**

148 D10 : Disons que les élèves ...heu certains sont motivés SOUVENT, certains sont motivés
149 souvent, d'autres ne seront jamais motivés, d'autres ne seront jamais motivés heu pas plus
150 pour heu la charcuterie que pour la boucherie que pour un autre métier pour... moi, j'avais
151 qu'une classe de CPA alimentaire, y a, j'ai des jeunes dans la classe de CPA qui pourront
152 faire n'importe quel métier, y seront jamais motivés, jamais motivés et y en a d'autres par
153 exemple, qui sont super intéressants et qui seront de très bons professionnels ; parce que
154 j'ai eu après en CAP des jeunes qui étaient en en CPA, et là on a des gamins qui sont heu
155 super compétents et puis qui heu notamment j'en ai un qui a commencé en CPA qui est en
156 Bac Pro là (**il donne son nom, il le répète**) ATTENTION, c'était un gamin heu voilà
157 voilà, alors que heu y en a d'autres dedans, y en a pour les motiver tu leur parles du métier,
158 CLAC, ils sont SCOTCHÉS, scotchés. Y en a d'autres, tu peux, tu peux leur parler de
159 mécanique, tu peux leur parler de heu de heu machin, tu peux leur parler de... brrr ça va,
160 ils vont heu ça va pas du tout les... pas du tout les interpeler, et sur n'importe quel sujet sur
161 n'importe quel sujet. C'est pas la majorité, faut pas non plus mais heu, ce qui est gênant,
162 c'est d'avoir des gens comme ça dans une classe parce que les autres et on voit que les
163 autres, les autres CPA, les autres jeunes en ont marre, en ont marre, en ont marre. La classe

164 heu, une classe de heu de quatorze, je crois, nous en professionnel, heu nous en
165 professionnel, ça vaut rien, c'est clair ça vaut rien. Après ça, leur trouver une spécialité heu
166 oui, on essaye de heu. C'est le genre, c'est des jeunes qui faudrait à mon avis séparer,
167 séparer et à la rigueur les mettre par unité, même s'ils sont dans leur unité ou pas, je veux
168 dire à quatorze le premier qui n'est pas concentré, heu et qui n'est pas attentionné à son
169 travail et qui n'écoute pas les consignes et puis qui... ben malheureusement tout le groupe
170 FLOC. Parce qu'en professionnel, on peut être là à faire une démo à quelqu'un parce qu'il
171 n'y arrive pas et puis l'autre il est parti si on l'attache pas au pied de la table... et voilà. Et
172 c'est dommage parce que je pense que... avec les CPA, on on rend moins service à ceux
173 qui veulent travailler qu'on rend service à ceux qui veulent rien foutre. On avantage ceux
174 qui veulent rien faire, mais on donne, on rend pas service à ceux qui veulent travailler. (7
175 secondes) Parce que il y en a qui attendent que ça, qu'on leur fasse voir des trucs, mais on
176 peut pas, c'est IMPOSSIBLE. Moi, moi, je leur donne pas un couteau qui coupe hein, hors
177 de question, HORS DE QUESTION. C'est tout juste si on... bon avec un rouleau ça va,
178 parce que même si ils s'en foutent un coup, heu bon, ça fera un bleu quoi. Parce que il y en
179 a là-dedans, il faut y faire attention quoi, dans la classe qu'on a là, la classe des CPA Alim
180 ha non non non. La dernière fois, je les ai pas emmené au labo, on a fait..., on a travaillé
181 sur la fiche technique en salle voilà. Et c'est dommage parce qu'il y en a là-dedans qu'il y
182 en a là-dedans que... qui sont relativement intéressants et je pense que... mais ils le voient,
183 ils le voient eux-mêmes. Et si il pouvait y en avoir quatre cinq de moins, ils attendent que
184 ça, qu'il y en ait quatre cinq de moins, pour qu'on puisse travailler sérieusement avec eux.
185 C'est toujours les mêmes parce que les autres en pâtissent, ils en pâtissent depuis le début
186 de l'année, depuis le début de l'année.

187 **d11 : Essaye de penser à une séance précise où tu penses les avoir motivés soit en**
188 **techno soit en pratique. Essaye de me décrire cette séance très précisément.**

189 D11 : Heu (12 secondes) heu (**il reprend à voix basse**) on a fait une séance un jour sur les
190 pâtés en croûte je crois, en pratique, en pratique, on a fait une séance sur du pâté en croûte.
191 Et il est vrai que heu y en avait, j'en avais de fabriqué, il me restait de la marchandise. Je
192 leur ai montré heu le produit parce qu'il était dans la chambre froide je leur ai dit *voilà est-*
193 *ce que ça vous intéresse de faire un pâté en croûte ? Bof !* J'veux dire ils étaient bon..., ils
194 étaient pas forcément contre, mais tu vois ça les a ...bon et puis le salé heu pour certains
195 *Ha bof la viande...* Bon dégoutés à ce moment-là, j'avais découpé des petites tranches, tu
196 sais. Alors tout le monde y a pas goûté parce que y en a ils veulent jamais goûter, toujours

197 les mêmes hein. Ceux qui y ont goûté, là ils ont dit *Ha mais Monsieur, c'est que on veut le*
198 *faire tout de suite ça ! On veut le faire tout de suite ça !* Et là, on s'y est mis et ils ont fait
199 un produit qui au début heu bon y en a pour quoi pour qui ça... ça posait pas de souci
200 de voilà de toucher la viande crue et puis la farce crue ou autre mais y en a d'autres pufff...
201 Et puis voilà et là, ça les avait... Heu vis-à-vis de la pâte feuilletée, tout était prêt et toc, on
202 a fait des petits trucs comme ça. On les a fait cuire et puis heu et ça les a... c'est vrai que
203 ça les a... heu ça les a incité et... ça les a incité à fabriquer ce heu ce produit-là qui c'est
204 vrai que heu. Quand on parle de pâté en croûte comme ça directement, je leur dis *On va*
205 *faire des pâtés en croûte ! Pufff !* Heu voilà quoi voilà. C'est l'occasion quelque fois qui
206 fait que heu tu y penses pas forcément. Mais heu, c'est pour motiver l'ensemble hein parce
207 que il y en avait dedans, ils avaient déjà... ça leur posait pas de problème de le faire de
208 toute manière. C'était pour faire voir aux autres, à ceux qui ... heu toujours les mêmes
209 quoi, c'est surtout pour eux, ça veut pas dire que... ils étaient pas tous tous motivés, il y en
210 avait une une partie qui heu qui heu ... d'un moyen ou d'un autre, au bout de dix minutes,
211 faisait des conneries mais heu mais heu OUI même je crois que j'avais des serveurs ou je
212 sais pas qui, à l'époque et ils avaient mis la main à la pâte oui y avait pas de souci, alors
213 que sinon... Bon, ils veulent pas y toucher non plus, parce que c'est pas leur métier déjà, à
214 partir du moment où ils sont pas dans leur élément. Parce que là, comme ils ont tous une
215 entreprise, ils ont tous... A partir du moment où ils sont pas dans leur métier pufff, nous
216 pufff. Déjà, bon ça, ça les avait ... bon c'est vrai qu'après y aurait eu un rôti à désosser ou
217 autre pufff, j'veux dire, c'est pas le même ... heu c'est différent, c'est différent.

218 **d12 : Alors quels indicateurs repères-tu chez eux comme des indicateurs de leur**
219 **motivation ? (5 secondes) Qu'est-ce qui t'indique qu'un cours a bien « fonctionné » ?**

220 D12 : Quand ils soufflent pas (**rire**), quand ils soufflent pas, quand ils soufflent pas et heu
221 ... Pareil pour les motiver, heu le matin ça va, beaucoup mieux, déjà à huit heures, ça va
222 bien. Même si on les a... après... on fait une pause, ça m'est arrivé avec les CPA, moi je
223 fais jamais de pose, jamais jamais jamais. Si tu fais une pause, c'est fini, terminé, le temps
224 de se remettre dans le bain, le temps qu'ils se remettent dans le truc, le temps qu'ils
225 arrêtent de discuter, qu'ils arrêtent de machin, pufff c'est... ça c'est marrant et c'est de pire
226 en pire, de pire en pire, c'est de pire en pire.

227 **d13 : Et tu ne fais jamais de pause ? Ils restent trois heures sans pause ?!**

228 D13 : Trois heures au labo, je les tiens trois heures sans pause. En classe, faut les faire
229 sortir quand même une fois au moins. Mais heu mais je sais pas si tu... si tu peux quand tu

230 as le choix, par exemple le dernier coup, je me rappelle plus si... si on a dû faire une pause
231 heu le dernier coup. Mais heu si j'ai le soi si j'ai le choix heu, je préfère heu les faire
232 travailler pendant deux heures d'affilée, sortir un quart d'heure ou à la rigueur une demi-
233 heure hein, au lieu de sortir deux fois cinq ou dix minutes et puis après bon finir par un un
234 truc simple quoi. Mais si il y a quelque chose heu à faire, heu si on fait pas ça sur la même
235 lignée, pufff après heu ils sont pufff et tant soi peu qu'il y ait eu heu tu sais quelque chose
236 de plus intéressant pendant la pause, fini, après tu... si ça va travailler, mais ça va, ça fait
237 pas heu... c'est pas c'est pas efficace quoi, c'est pas efficace.

238 **d14 : Quand tu repères des critères de motivation, qu'est-ce que tu fais pour**
239 **améliorer ta pratique ?**

240 D14 : Heu... j'essaye de ::: quand je vois qu'ils accrochent, j'essaye de leur donner
241 d'autres con_... on a toujours des conseils pour améliorer heu... pour améliorer son
242 travail, toujours toujours. C'est soit ils vont couper les tranches par exemple un truc tout
243 simple hein, ils vont couper des tranches de de travers, bon si on voit que le jeune, il il est
244 pas... on le voit, s'il est intéressé ou pas, s'il fait bien attention ou s'il fait pas attention.
245 S'il fait pas attention, c'est pas la peine. On va l'embêter, on va l'emmerder, entre
246 guillemets, plus qu'autre chose. Si y a un jeune qui commence à à faire bien propre, on
247 remet un cran au-dessus, on remet un cran au-dessus *Essaye de les couper plus fines*
248 *Essaye de retourner ton morceau pour que tu le coupes mieux* *Essaye de ou à la rigueur*
249 *heu le couper... Ben ça, tu le recoupes après en petits bâtonnets pour faire voir tu le*
250 *coupes en bâtonnets, après tu le coupes en émincés* après je sais pas et on essaye de leur
251 amener toujours autre chose mais heu (**coupure de vingt secondes : un collègue vient lui**
252 **donner une information**) et j'essaye de leur amener... les jeunes qui sont intéressés,
253 qu'ils repartent avec autre chose et qui fassent... ceux qui sont motivés, ceux qui
254 accrochent et ben, qu'ils repartent avec plus que les autres. Parce que les autres heu déjà
255 qu'ils font... s'ils peuvent se contenter de couper trois tranches et qu'ils sont contents très
256 bien. Mais à côté, il y en a d'autres qui demandent autre chose aussi, et ceux-là faut quand
257 même essayer malgré tout... Alors c'est évident, c'est pour ça que quelquefois, on n'a pas
258 le temps parce que faut plus s'occuper de dire à l'autre *Arrête de jouer avec ton couteau*
259 *Fais attention ça coupe* ou heu ou *Ton rouleau tu le poses là* (**sourire**) *Arrête de jeter de la*
260 *farine sur ton voisin* ou voilà. (**Rires partagés**)

261 **d15 : Est-ce que tu peux me décrire un moment de pratique où tu essaies de faire le**
262 **lien entre le savoir acquis en entreprise et le savoir acquis au CFA ?**

263 D15 : Ha oui. Sur certaines techniques oui, bon malheureusement y en a qu'une partie qui
264 peut le faire, parce que nous, c'est très très compliqué de faire ça. Quand heu, ça m'arrive
265 de leur demander : *Fais sur une tâche simple, comme tu fais en entreprise* mais que sur
266 certaines personnes, puisque les autres ne savent pas. Entre les boulangers et heu les
267 pâtisseries et les autres, si je leur demande heu je sais pas de heu de heu ...comment je
268 pourrais dire ... (6 secondes) heu je sais pas, par exemple bon, éplucher un oignon, bien
269 c'est simple, tu me diras pour mettre dans une farce ou autre chose ou éplucher une
270 échalote. Si on part sur émincer ou ciseler, bon ils vont émincer, les charcutiers, les
271 bouchers vont émincer. Si je dis émincer un oignon à un pâtissier ou un boulanger, heu
272 pufff. Déjà le couteau, il va le prendre à l'envers, il va le prendre par la lame au lieu de le
273 prendre par le manche et puis ... et puis voilà quoi. Alors qu'il y en a d'autres, c'est très
274 simple ou je sais pas... mettre une crépine sur un pâté, heu par exemple, bon y en a, je vais
275 leur donner les bardes, leur donner la crépine, dire ben *Vas-y Fais-moi comme tu fais en*
276 *entreprise* parce que couper la barde d'une certaine façon, d'une autre façon, après ça, y a
277 des intérêts technologiques pour ça. Donc moi, je reviens derrière ben *c'est bien mais soit*
278 *t'en n'a pas mis assez* ou *tu en as mis de trop* ou parce qu'il y a un intérêt bon, il y a
279 l'intérêt décoratif mais y a l'intérêt technique aussi, d'une barde sur un pâté, comme une
280 crépine. Donc ça ben, on leur apporte, après en plus, en leur expliquant *Fais comme tu fais*
281 *dans ton entreprise* bon y en a deux ou trois qui peuvent le faire je crois dans la classe.
282 C'est ce que j'avais fait une fois, y en a que deux ou trois qui peuvent le faire. Après ça, ça
283 c'est très très difficile d'utiliser ça, parce que il faut travailler au cas par cas.

284 **d16 : Tu pourrais le faire sur l'hygiène par exemple ?**

285 D16 : Ha oui sur l'hygiène oui, quelquefois on peut avoir des surprises aussi (**sourire**) On
286 a des surprises, des surprises, mais nettoyer une table déjà y a y a... Là, il faut leur faire
287 voir, parce que si tu veux que ce soit... que ce soit sain et puis que ça sente pas mauvais
288 deux jours après. Ça heu voilà, faut... on peut se baser sur l'entreprise pour faire une tâche,
289 mais faut toujours rectifier derrière néanmoins, toujours rectifier, toujours rectifier. Et ce
290 qui est tout à fait normal. Bon après ça, y a la tâche qui peut être bon à l'identique ou à peu
291 près pareil, mais après ça y a l'organisation. L'organisation du CFA, c'est pas la même
292 qu'en entreprise ce qui est tout à fait normal. Bon j'veux dire y a dans une tâche ou y a
293 plusieurs sous-tâches si tu aimes mieux, y a quelques sous-tâches qui peuvent être
294 effectivement faites comme en entreprise. Mais après on est obligé de reprendre heu ...
295 avant la finalité du truc par rapport à notre organisation à nous, ce qui est comme partout

296 comme partout. Mais y a des tâches basiques où où... le début de chaque travaux, c'est
297 vrai oui, ça pose pas de problème, pareil pour certains. Mais c'est très difficile de travailler
298 avec les CPA, très difficile. Parce qu'on n'est pas, on n'est pas sur la même étiquette de
299 métiers. Et ça ça pose beaucoup de problèmes. Parce qu'ils sont... les jeunes, les CPA
300 qu'on a, ils sont quand même en entreprise, et heu pour la plupart, j'veux dire, ils
301 changeraient plus quoi. Y a une période au début où ils sont indécis, je sais pas, mais là, là
302 on arrive à une période où... heu ils ne changeraient pas, là ils arrivent à un stade où là, ils
303 s'emmerdent plus chez nous, ils s'emmerdent plus maintenant car ils commencent...
304 attention à avoir, y en a certains qui commencent à travailler et puis et puis attaquer dans
305 leur métier propre et ben heu

306 **d17 : Le charcutier ne s'ennuie pas avec toi, tu peux lui faire faire de la charcuterie ?**

307 D17 : Je peux pas lui faire faire des trucs, je peux pas. A quatorze, je peux pas leur faire
308 faire des trucs heu... On fait des trucs basiques heu... le moins mauvais s'ennuie, oui je te
309 dis ce que j'en pense après ça... c'est toujours le même problème, est-ce qu'il y a des
310 solutions ou pas, je sais pas...

311 **d18 : Comment tu accompagnes les pré apprentis heu pour favoriser leur entrée en**
312 **apprentissage ?**

313 D18 : Heu disons qu'on essaye quand même de leur expliquer, déjà ... que heu il leur
314 faut :: puisqu'ils sont là, c'est quand même pour avoir un travail, il leur faut
315 obligatoirement un travail. Ça, c'est une première chose. Et heu essayer de heu trouver un
316 travail qui leur plaît, en plus de l'obligation d'avoir un travail, parce que c'est une
317 obligation de LA VIE, déjà. Alors quand tu leur parles de ça, quelquefois ils te regardent
318 avec des gros yeux, mais malheureusement, c'est la vérité, et ils sont pas forcément au... Y
319 en a qui comprennent la vérité, y en a d'autres qui mais *Qu'est-ce qu'il nous raconte cet*
320 *espèce de con de D. il nous raconte des conneries* mais pourtant c'est comme ça et ceux...
321 y en a certains quand tu leur dis ça ils se disent *Ha ben oui ! Et là-dedans, choisissez un*
322 *métier qui vous plaît Ça veut pas dire que vous pouvez pas changer parce que bon un*
323 *métier heu on l'essaye si ça plaît ça peut plaire au début pendant quelques mois et puis*
324 *après on se rend compte que ça va pas bon* mais heu ça ... d'abord, c'est la première
325 motivation et puis après ça, on leur dit que si par rapport au métier qui leur plaît, on sera là
326 pour les amener à leur examen et qu'ils l'auront et ça c'est l'objectif déjà des CPA, avant
327 de rentrer en apprentissage et avant d'avoir son CAP et par derrière après ça, qu'ils
328 peuvent continuer avec des exemples concrets, comme je disais tout à l'heure, ils peuvent

329 toujours continuer par un Bac professionnel derrière. Et s'ils veulent continuer après
330 derrière, ils peuvent toujours. Et heu... ça je pense que c'est heu... c'est la meilleure des...
331 la meilleure des techniques, il faut leur expliquer exactement puis clairement ce qui l'en
332 est, quoi sans rentrer dans les les trucs. Après ça, le métier heu bon on le découvre aussi au
333 fur et à mesure, expliquer le métier c'est bien, il faut, mais c'est surtout à eux, de le
334 découvrir par eux-mêmes, pas forcément les obliger à faire ce métier-là ou à faire cet autre
335 métier-là. A partir du moment où le gamin a découvert le métier heu et puis qu'il continue
336 dans ce métier-là, ben c'est lui c'est lui qui l'a découvert, c'est pas nous qui l'avons qui
337 l'avons... intéressé quoi. C'est surtout le... il faut que ce soit lui qui heu qui décide de ce
338 qu'il veut faire, qui décide de ce qu'il veut faire. Après ça, nous heu bon, on les incite à ...
339 voir que ce soit un boulanger, un pâtissier, un charcutier, un mécano ou autre, faut
340 qu'ils aient un métier. Et ça, ils le savent pas forcément, ils s'en rendent pas forcément
341 compte au début. Quand ils viennent des de du collège ou du truc, ils savent pas ça, ils
342 savent pas ça (11 secondes)

343 **d19 : As-tu quelque chose à ajouter ?**

344 D19 : Non, ils sont ils sont bien gentils les PETITS CPA, hein, bien gentils, ils nous
345 énervent un peu mais... hein mais heu Non mais, c'est vrai il y a il y a... Ce qui est
346 primordial, c'est que...c'est que... C'est que il y a en, dans la classe notamment qu'on a là,
347 qui sont très intéressants et qui mériteraient de... à la rigueur d'être détachés, de changer
348 de semaine et puis de venir avec les premières années, pourquoi pas, pourquoi pas. Je sais
349 pas, je sais pas.

350 **D20 :**

Merci.

Annexe 11 : Entretien avec Eveline, professeur en vente et merchandising

1 **e1 : Quelle est ta formation initiale ?**

2 E1 : Alors moi, j'ai un bac plus deux. J'ai un DUT de gestion.

3 **e2 : As-tu effectué des stages depuis que tu es enseignante ?**

4 E2 : Oui, oui, oui, oui, oui. Il y a longtemps. Heu (**elle souffle**). Heu, j'avais fait un premier
5 stage, je sais plus sur ce que c'était ::: heu. J'ai, j'ai fait le stage de pédagogie de
6 l'alternance. Je me souviens de celui-ci. J'avais fait un, un stage, tu sais sur la la
7 connaissance des ado, je sais pas si tu y étais, avec un psy là :::

8 **e3 : Oui, c'était Adolescence et Toxicomanie.**

9 E3 : Voilà, voilà, j'avais fait celui-là. On en a fait un tout à fait au début. Je venais
10 d'arriver, j'étais pas encore titulaire. Heu, on était tous, tous les profs de Châteauroux, on
11 était allé à Orléans. Je sais plus comment il, il s'intitulait ce stage-là. Heu vraiment, c'était
12 tout à fait au début du CFA, les premiers stages parce que c'était tout à fait au début du
13 CFA. Hein, j'avais fait celui-ci puis après j'en avais fait quelques stages heu
14 professionnels : sur l'implantation des produits, sur des trucs comme ça.

15 **e4 : Quel a été ton parcours professionnel avant ton entrée au CFA ?**

16 E4 : J'ai été heu deux ans employée de bureau. Même pas, même pas, un an et demi. Après
17 mon diplôme, un an et demi en secrétariat, c'est tout.

18 **e5 : Quel a été ton parcours professionnel après ton entrée au CFA ?**

19 E5 : Alors heu, quand j'ai commencé, ici, c'était pas le CFA encore. Puisque je suis rentrée
20 en janvier 80, donc heu, moi, j'ai pas fait, j'ai pas fait de déplacements. Je faisais que des
21 cours à Châteauroux. Je faisais de l'enseignement général. J'ai commencé l'enseignement
22 général puisqu'on avait heu, les groupes si je me souviens bien, on avait la journée entière
23 le groupe et on leur faisait une journée l'enseignement général donc heu sur des CAP math
24 français heu ce qui était la la VSP je sais plus comment ça s'appelait à l'époque. Et puis
25 heu, et puis un peu d'enseignement professionnel sur la vente, aussi. Voilà et puis après,
26 heu, quand c'était le CFA, ben j'étais spécialisée sur la vente. À l'époque du CFA, j'ai dû
27 faire un peu d'enseignement général mais ça n'a pas duré longtemps, ça n'a pas duré
28 longtemps après hein, juste une année tu vois. Après, j'ai eu plus que la vente, donc

29 enseignement professionnel vente, pratique de vente et puis ce heu qu'on appelle le
30 marchandisage qui correspond à la techno si tu veux. Enfin, c'est plutôt relations
31 administratives de l'entreprise avec les, les commerçants, avec les autres entreprises, tu
32 sais, les calculs de prix, les commandes, les livraisons les produits.

33 **e6 : Ce sont les deux matières que tu enseignes : TP vente et marchandisage. A quels**
34 **niveaux les enseignes-tu ?**

35 E6 : Donc, j'ai heu des CAP, CAP, ben les BEP, tant que, tant qu'il en reste et puis heu j'ai
36 donc les CPA et j'ai depuis cette année des coiffeurs. Alors entre temps, j'ai eu pendant
37 heu trois quatre ans, j'ai eu des coiffeurs du CAP coiffure. Mais, comme c'était une heu
38 une épreuve, la vente était intégrée à la techno après c'est les profs de techno coiffure qui
39 l'ont récupérée. Et depuis cette année, j'ai de la coiffure aussi, donc des CAP et des BP.
40 Voilà et puis une collègue m'avait demandé de faire une intervention en labo, c'était la
41 semaine dernière, comme j'étais pas là, heu puisque les Bac pro Alim, je crois, ont de la
42 vente aussi. Les bouchers aussi doivent avoir un. Donc, il est possible qu'après,
43 j'intervienne sur ces groupes-là.

44 **e7 : Maintenant on va rentrer dans la pratique du métier. Peux-tu me décrire une**
45 **séance où tu penses avoir intéressé les élèves, les pré apprentis ?**

46 E7 : Heu, où ils sont, bon attends, je vais te décrire la, la séance où je leur ai fait faire un
47 une pub heu sur le thème d'Halloween hein. Donc heu, je leur avais donné des modèles de
48 tracts que j'ai vus avec eux. Enfin, on avait, on a discuté un petit peu avec eux. Bon avec
49 les pré apprentis, je fais que de l'oral, je fais pas de cours écrit hein. Donc, on disc_ car ils
50 connaissent quand même des choses hein. Heu, donc on avait discuté avec eux, sur la
51 publicité en général, hein. *Pourquoi on fait de la publicité ? Quel est l'intérêt ? De quelle*
52 *façon on peut faire de la publicité ?* Pour les amener aux tracts distribués dans les boîtes
53 aux lettres, tu vois. Et après, je leur avais donné, je leur ai donné des modèles de tracts que
54 j'ai moi, j'ai tout un, tout un truc. Par groupe, je leur ai demandé de me faire la liste des
55 informations communes sur les différents tracts On avait le nom de l'entreprise, le numéro
56 de téléphone, je ne sais pas, le style de promotion, les produits concernés, l'occasion
57 etcetera voilà. On a mis tout ça en commun au tableau et je leur ai dit : *Vous essayez de me*
58 *concevoir un tract sur le thème d'Halloween dans votre entreprise, puisque j'ai des*
59 *vendeurs, des coiffeurs et des pâtisseries. Donc, c'est votre entreprise, vous connaissez son*
60 *nom, son adresse* etcetera. Et puis heu (**quelqu'un frappe, un collègue entre et s'installe**
61 **« en réclamant » un café, nous le buvons ensemble et nous échangeons sur la**

62 **formation continue, sur le reclassement ; coupure de 9 mn)** Oui bon alors, je reviens à
63 mes trucs là, voila donc, Par groupe, je leur ai demandé de me faire la liste des
64 informations communes sur les différents tracts D'accord tu vois, soit un gâteau spécial
65 pour les pâtisseries, heu pour les coiffeuses, elles proposaient un forfait couleur etcetera.
66 Voila et je leur ai fait réaliser, heu réaliser à la main, aux crayons feutre sur feuille. Et
67 après, je leur ai fait, c'est la collègue qui les a en informatique et après j'ai vu avec elle
68 pour qu'elle leur fasse faire la même chose sur informatique. C'était au début de l'année
69 ça, voilà. J'ai refait la même chose avec eux sur heu, le thème de heu, comment ça
70 s'appelle de la Saint Valentin à peu près et là ils ont fait avec moi dans la salle sur
71 informatique. Bon, c'était le deuxième ils ont moins bien accroché. Le premier truc, ils
72 avaient bien accroché. Même, j'ai même été étonnée, ils avaient vraiment tous eu à cœur
73 de le faire bien, ils s'étaient appliqués, ça avait bien, bien accroché.

74 **e8 : A quel moment tu as pris conscience de leur intérêt ?**

75 E8 : Ouf, heu, attends, je, je, heu ben parce que ils ont participé, quand on a commencé à
76 parler heu, heu, publicité. Parce que tu vois, je leur posais des questions *Comment un*
77 *patron peut se faire connaître, ses produits, ses gâteaux ?* Donc, on était bon, j'ai vu qu'ils
78 participaient quoi, bon ils participaient, ils répondaient, ils étaient actifs heu.

79 **e9 : Quels sont les éléments observés qui peuvent être des indicateurs de leur**
80 **motivation ?**

81 E9 : Alors le le fait qu'ils écoutent, le fait qu'ils participent, qu'ils répondent, heu qu'ils
82 soient pas à côté, qu'ils cherchaient pas à s'amuser, ils cherchaient pas à discuter, heu ils
83 cherchaient pas à rigoler. Enfin, je voyais bien qu'ils étaient sur heu, ils me regardaient
84 tous, ils regardaient pas le copain d'en face pour essayer de heu, de d'essayer de heu de de
85 le faire rire ou de faire le zouave ou heu bon tu sais bien comment sont les CPA. Hein,
86 parce que moi chez moi dans ma salle, ils sont en U comme ça (**elle fait le schéma avec**
87 **son doigt sur la table**). Je les fais mettre comme ça. Et ce qui montre que ça les intéresse,
88 c'est vraiment quand bon voilà ils te regardent, ils t'écoutent et ils sont bien, bien dedans,
89 ils ont des idées, ils font part de leurs idées heu (8 secondes) Bon alors, c'est vrai des fois,
90 c'est très très animé quand ils ont des idées les CPA c'est heu, là c'est c'est plus difficile à
91 canaliser, je veux dire chacun son tour. Là là c'est la différence avec les CAP. Et en fait,
92 quand un truc leur plaît leur plaît, là ils sont, très heu très expansifs dans leur façon de heu
93 de dire, quand ils accrochent, quand ça leur plaît (7 secondes).

94 **e10 : Comment tu prends en compte ces indicateurs donc de leur motivation pour**
95 **améliorer ta pratique ?**

96 E10 : Bon alors là elle est compliquée ta question (**rire**) elle est compliquée ta question.
97 Heu, ah ben, c'est-à-dire quand ça va bien, bon ça va, je vois qu'ils accrochent là-dessus.
98 Si je vois que c'est un thème qui les :. (**Elle souffle**) C'est plutôt l'inverse, c'est quand j'ai
99 pas ce que tu appelles ces indicateurs-là, je me dis, il y a quelque chose qui va pas, faut
100 faut changer. C'est plutôt ça, c'est plutôt dans ce sens-là quoi. Parce que si on les a, c'est
101 bien, on continue hein. Et après, si je les ai pas, j'essaye de me souvenir un un cas dans
102 lesquels je les aurais pas. Heu, c'est-à-dire avec les CPA ce qui est pratique, comme j'ai
103 j'ai pas de programme, hein. Je me fais une progression si tu veux, heu j'ai ma progression
104 évidemment par rapport à la vente par rapport à ce que je peux leur faire faire. Et, si je vois
105 un truc sur lequel ils vont pas adhérer du tout, heu bon je suis capable de changer quoi, je
106 passe vite et puis *Changeons, passons à autre chose* je fais autre chose tu vois. Si si je vois
107 par exemple là là, j'ai une séquence, ce que je veux leur faire faire, ça va pas bon, je dis
108 tant pis *On fait du calcul mental* ou autre chose. Je je passe à autre chose. Je heu alors
109 peut-être que je me trompe, mais j'ai l'impression qu'avec eux, c'est pas la peine d'insister
110 quoi, si vraiment le truc leur heu, s'ils adhèrent pas du tout.

111 **e11 : Alors qu'est-ce qui te montre qu'ils n'adhèrent pas du tout ?**

112 E11 : Ben je sais ils sont plus attentifs, heu ils essayent de rigoler, heu d'attirer l'attention
113 du copain, heu ils ne répondent plus ou heu ils peuvent répondre n'importe quoi aussi,
114 n'importe quoi volontairement pour certains oui pour montrer qu'ils sont, pour certains
115 c'est une façon de montrer que ça les intéresse pas. Donc, moi je passe à autre chose. (5
116 secondes) En fait, moi ce que j'ai remarqué de bon d'étonnant, c'est que dans certains cas,
117 je prévois quelque chose et ils vont y adhérer plus que j'y aurai pensé. Ben par exemple, le
118 la pancarte d'Halloween, bon j'avais prévu un certain temps pour le faire bon je dis
119 *Maintenant vous allez... Mais non non non on n'a pas fini* Ils voulaient améliorer, fignoler
120 machin. Donc, ils ont pa passé plus je l je les ai laissé. En fait moi, je heu je les fais
121 travailler comme eux ils veulent finalement. Bon, comme j'ai pas une contrainte de
122 programme hein et donc je les ai laissé ça a duré beaucoup plus de temps que ce que j'aurai
123 prévu. Ils voulaient faire bien, ils voulaient fignoler leur truc bon, on a laissé faire. Et dans
124 d'autres cas, tu vois je pensais qu'ils adhéreraient bien en simulation de vente par exemple,
125 ça va leur plaire finalement et puis quand je les vois faire une simulation de vente, ils sont
126 toujours à rechigner. Donc, on en fait quelques-unes mais heu je m'aperçois qu'il y en a

127 qui, il y en a qui le font bien oui, mais pas tous. Je trouve qu'ils n'adhèrent pas aussi bien
128 que j'aurais pensé sur cette activité-là. Donc, j'en fais moins, j'en fais moins, je je heu les
129 fais durer moins longtemps, heu voilà.

130 **e12 : Qu'est-ce qui les gêne ?**

131 E12 : Alors là je sais pas. Je heu je sais pas, je pense que le fait de passer devant les autres.
132 Bon, en fait, on fait un jeu de rôle hein, on filme, on visionne. Pourtant, quand on visionne
133 heu bon s'il y a une séquence marrante, on rigole, tout le monde rigole et puis moi aussi. Et
134 puis heu je heu il y a que leur classe qui voit la vidéo, heu je sais pas ce qui les gêne c'est
135 le truc *Nous on n'a pas envie*. Ils n'ont pas envie, ça c'est leur truc *On n'a pas envie*. C'est
136 leur réponse et ça ça m'étonne par rapport à cette activité là.

137 **e13 : Est-ce que tu l'imposes ?**

138 E13 : Ha oui oui oui quand même oui. Mais de durée restreinte. Heu, heu on prépare le
139 client il dira *ça* donc on prépare. Celui qui fait le rôle de vendeur entre guillemets pourra
140 préparer heu sa vente. Mais, je l'impose quand même oui, j'en impose oui, oui, oui quand
141 même quelques-unes. Finalement, heu bon ça se passe pas si mal que cela. Alors, comme
142 j'ai les groupes, comme je t'expliquais, heu Alim Coiffure Vente. Des fois, j'ai les trois
143 métiers, des fois j'en ai que deux. Donc ça, je le fais quand j'ai que deux métiers quand j'ai
144 heu Alim Vendeurs là on fera une simulation de vente ou Coiffeurs et Vendeurs là on fera.
145 Je le fais pas quand j'ai les trois. C'est plus facile à gérer comme ils sont pas très très
146 motivés pour faire ça, heu même s'ils sont pas très nombreux, avec heu avec deux ou trois
147 de moins c'est plus facilement gérable. J'arrive mieux quand même à les pousser, à les
148 motiver. Heu donc, quand ils sont pas motivés, il y en a toujours un qui trouve le moyen de
149 faire le zozo et de heu (8 secondes)

150 **e14 : D'accord. Peux-tu me décrire un moment de ta pratique où tu fais le lien entre**
151 **le savoir acquis en entreprise et le savoir acquis au CFA ?**

152 E14 : Heu puf ho ben oui en simulation de vente hein, en simulation de vente. Heu, le
153 premier exercice que je leur fais faire c'est répondre au téléphone. Donc; même les Alim,
154 ça leur est arrivé de répondre au téléphone hein, de donner un renseignement au téléphone :
155 donc se présenter, présenter l'entreprise, dire bonjour etcetera. Heu, donc là ils appliquent
156 heu directement ce qu'ils font en entreprise hein là dans ce cas là hein. En simulation de
157 vente, un petit peu parce que heu je me suis aperçue qu'il y en a quelques-uns en Alim qui
158 ont été aussi en boutique un petit peu hein, mais en pratique oui

159 **e15 : Alors qu'est ce que tu prends de l'entreprise ? Comment t'en sers-tu ?**

160 E15 : Bon alors on heu ben en discutant d'abord avec eux pour introduire je dis bon : *on va*
161 *parler, on va répondre au téléphone, vous avez déjà répondu au téléphone heu heu*
162 *comment vous présenter quand vous décrochez ?* Voilà et puis heu après on dit *quelle*
163 *situation, à quelles occasions, vous avez été amené à répondre au téléphone vous ou dans*
164 *l'entreprise heu dans quelle occasion, il peut y avoir un heu l'objet d'une communication*
165 *téléphonique enfin une demande téléphonique.* Et puis à ce moment là, je fais la liste au
166 tableau. Je sais pas moi où la cliente demande un rendez-vous heu pour les coiffeurs ou
167 heu le client demande pour commander un gâteau par téléphone tu vois. Donc heu avec
168 eux, je fais la liste au tableau des situations dans lesquelles heu il y a pu y avoir un
169 renseignement à donner par téléphone dans l'entreprise. Et après, heu je les fais travailler
170 en binôme et ils choisissent leur situation. Voilà, *nous on va faire ça, ça* et tout le monde
171 passe comme vendeur tout le temps. Voilà, basé quand même sur heu oui des choses qu'ils
172 ont dans l'entreprise. C'est un jeune qui fait le client. Donc, heu ou heu deux solutions soit
173 il se débrouille tout seul soit il est un peu heu briffé. Avant, je lui dis *tu diras ça heu tu dis*
174 *pas ça.* Enfin, de toute façon, je les je les briffe quand même hein, bon t'en dis le moins
175 possible pour qu'ils posent des questions etcetera. Mais, heu c'est toujours un jeune qui fait
176 le client et c'est un jeune qui filme.

177 **e16 : Et ensuite comment tu l'exploites ?**

178 E16 : Alors ensuite, heu donc je les fais tous passer. Puis après, on visionne. Donc, une
179 autre séquence en général, je visionne pas le jour même pour heu pour varier hein. Donc,
180 heu un autre jour, on visionne, heu heu alors on regarde, on fait le commentaire et puis
181 après on regarde pour heu bien voir ce qui était. Alors, commentaires positifs ou négatifs
182 hein tout ce qui est bien je le dis hein sans problème enfin je le dis ou je leur dis : *qu'est ce*
183 *que vous en pensez ?* Plutôt c'est plutôt ça *qu'est ce que vous en pensez ?* Voilà *qu'est ce*
184 *qu'il a fait ?* Ou *il a bien fait ci* ou *il a bien fait ça* ou *il a pas fait ça* une critique heu (10
185 secondes).

186 **e17 : Tu laisses une trace écrite ?**

187 E17 : Non non pas pour les CPA, même pour les CAP non plus non non.

188 **e18 : Tu le refais plusieurs fois ? Vois-tu une progression dans l'année pour le même**
189 **exercice ?**

190 E18 : Oui oui oui, alors heu je fais d'abord bon d'abord l'accueil téléphonique, après on
191 fait un accueil simple. Et puis après, on va répondre à heu répondre à une demande d'un

192 client. On fait aussi heu prendre la commande, prendre la commande ou prendre le rendez
193 vous pour les coiffeurs. Ah, oui oui si si je fais une progression si.

194 **e19 : Tous progressent ?**

195 E19 : HA heu oui oui oui. Je suis même étonnée de la part des pâtisseries qui jouent bien le
196 jeu. Et puis en fait, ils se débrouillent bien parce que eux ce qu'ils ont de plus que les
197 autres, ils ont la connaissance de leurs produits, ils connaissent leurs produits. Et
198 finalement, ils ouais ils se débrouillent bien et ils jouent bien le jeu. Et même des il y a
199 même des gamins auxquels je je me qui assurent bien qui me surprennent. Ils progressent
200 oui si si c'est vrai. Et même j'avais refait l'accueil téléphonique, je l'avais fait deux fois
201 hein et j'avais vu le progrès de de la deuxième séance par rapport à la première. Si si, ils
202 avaient tenu compte des corrections, si si vraiment vraiment.

203 **e20 : Et enfin quelle pratique d'accompagnement mets-tu en œuvre pour favoriser**
204 **l'entrée en apprentissage des pré-apprentis ?***

205 E20 : Heu puf je n'en ai pas vraiment. Si je leur demande à eux si ceux qui sont gardés ou
206 pas par l'entreprise. Et puis après heu oui en ce moment, je commence à leur dire heu. Je
207 leur avais dit qu'il y avait les Portes Ouvertes, hein donc il y en a une qui est venue. Et
208 puis heu si je commence à leur dire, il faut que si l'entreprise ne les garde pas, c'est
209 maintenant qu'il faut :: c'est vrai, je ne vais pas tellement au-delà.

210 **e21 : Je te remercie**

211 **(Nous nous levons, continuons à discuter des pré apprentis. L'absence de solennité**
212 **semble lui libérer la parole. Elle accepte que je reprenne l'enregistrement pendant**
213 **que nous rangeons nos affaires respectives et que nous continuons à converser**
214 **debout.)**

215 E21 : Oui, donc heu varier, varier les activités. Donc, ou les faire travailler sur des CD ou
216 sur un site Internet. Hein, j'ai un site Internet, je fais la même chose avec les CAP. C'est un
217 petit peu des jeux, tu vois et je leur pose des questions alors là c'est le seul cas où ils
218 écrivent. Là par contre, c'est pareil que les CAP, je fais pas une version spéciale CPA. Ils
219 ont des questions sur le site, sur les CD et puis ::

220 **e22 : Que sont ces CD ?**

221 E22 : C'est un coffret, un coffret de CD et avec des questions, des QCM, des questions en
222 temps limité sur la vente. On a travaillé sur l'accueil. Il y avait bonne attitude, mauvaise

223 attitude, ils choisissaient bonne attitude ou mauvaise attitude etcetera. Je les fais travailler
224 mais là par contre, je leur fais recopier les réponses. Voilà, si ce n'est pas dans la bonne
225 colonne, ça peut être dans l'autre, il y a quand même une réflexion, même dans le
226 recopiage du truc. Et puis il y a un site Internet oui qui s'appelle « E-vente » sur lequel il y
227 a des choses vraiment bien bien. Des choses animées sous forme de diapos, il y a des jeux.
228 Je leur ai fait faire le jeu du pendu. Tu as une définition, c'est vrai qu'avec eux, on l'a pas
229 vu, on n'a pas fait de leçon là-dessus mais heu ils voulaient continuer à travailler sur les
230 ordinateurs. Moi il fallait que je varie le truc. Je leur ai dit *Vous me faites deux colonnes,*
231 *vous me faites la définition et le mot.* Donc il y avait aussi heu c'est pas faire le jeu point
232 voilà. Toujours même si c'est toujours sur le site, il y a un travail, une réflexion. La
233 réponse à la question, il faut qu'ils la cherchent. Elle est quelque part dans l'exercice mais
234 il faut la chercher. Il y a que là où je les fais écrire parce que autrement, non je ne leur
235 donne pas de cours. Si, sur le tract, ils avaient fait la liste, ils avaient recopié la liste. Enfin,
236 les étapes de la vente, je ne leur fais pas copier, des choses comme ça. Il faut essayer de
237 varier heu

238 **e23 : Oui, c'est ce que m'ont dit les collègues de pratique. Trois heures avec les CPA,**
239 **c'est trop.**

240 E23 : Trois heures, c'est long, je les ai trois heures. Dans la même semaine, deux fois trois
241 heures et deux fois deux heures, pouf. Au bout d'un moment, tu sais plus quoi faire hein.
242 Alors, il y a des choses étonnantes : le rendu de monnaie, ils adorent ça, le calcul mental,
243 ils adorent ça, ils adorent ça. S'il me reste vingt minutes à la fin, évidemment tu ne feras
244 pas une heure dessus, mais vingt minutes *Allez, on fait du calcul mental.* Là, ils sont ::: la
245 collègue à côté, elle doit déguster, le premier qui me donnera sa réponse. C'est incroyable.
246 Du calcul mental ou du rendu de monnaie. : *Le client achète pour tant, vous lui rendez*
247 *combien ?* ou alors *Trois baguettes à tel prix combien ça fait en tout ? Il vous paye avec*
248 *tant combien vous lui rendez ?* Mais pas des opérations, appliqué à la vente. Ça, ils adorent
249 ça le calcul mental. Faire des paquets, ça aussi pareil. J'avais prévu deux heures, l'après-
250 midi ils en ont redemandé. Ils en ont refait. Voilà la difficulté c'est de savoir si ça va leur
251 plaire, tu occuperas bien tes deux heures avec ça, et puis en réalité, c'est le flop. Au bout
252 d'une demi-heure, tu te rends compte que ça va pas. Des fois, c'est l'inverse, tu prévois
253 deux heures de paquets cadeau et l'après-midi, ils t'en redemandent autant et :: voilà

254 **e24 : On se ne sait pas toujours.**

255 E24 : C'est étonnant. C'est pas inintéressant les CPA, moi j'aime bien, mais il faut un
256 effectif restreint, c'est surtout ça. Ha oui, je veux dire l'idéal c'est six c'est peut-être
257 exagéré mais avec six, tu travailles bien. Six CPA ça va, huit c'est le GRAND, GRAND,
258 GRAND maximum. Tu devrais ne jamais dépasser huit, là tu arriverais à faire... bon ça
259 dépend des individus que tu as hein forcément aussi. L'idéal, c'est six.

260 **e25 : oui, c'est ce que m'ont dit les deux collègues que j'ai interviewés. Eux, à**
261 **quatorze, ils tournaient fous**

262 E25 : Ha oui attends. C'est pareil moi j'adapte : si je vois que :: on peut dépasser de l'heure
263 et puis ils ont la pause en décalé. S'ils ont bien bossé, ils n'ont pas cinq minutes de pause,
264 ils ont dix minutes ou un quart d'heure. Moi, je fais comme ça.

265 **e26 : Merci beaucoup.**

266 E26 : Bon courage à toi.

Annexe 12

La mise en tableau : première phase

Entretien avec Antoine	Extraits de l'entretien repéré par le numéro de la ligne	Sous-thèmes	Thèmes
<p>a2 : On va commencer par ton parcours antérieur. Peux-tu m'indiquer ta formation initiale ?</p> <p>A2 : Alors heu, j'étais à la fac, à l'UFRAPS⁷³ à Poitiers où j'ai obtenu le DEUG en 1989-1991. J'ai arrêté au DEUG. Ensuite, j'étais sportif de haut niveau, donc j'ai arrêté les études. J'ai repris ma formation en alternance avec un autre CFA, en 200_ 2004, pour obtenir une licence UFRAPS heu STAPS⁷⁵. heu Voilà</p>	<p>8 J'ai repris ma formation en alternance avec un autre CFA, en 200_ 2004, pour obtenir une licence UFRAPS heu STAPS⁷⁵. heu Voilà.</p>	Formation	Alternance
<p>a8 : C'est-à-dire ?</p> <p>A8 : Eh ben, selon selon la motivation du moment heu voilà. J'ai besoin de changement, professionnel hein, sinon je me fixe des challenges et puis quand j'ai atteint mes objectifs personnels et ben je change. (7 secondes)</p> <p>C'est ce qui fait que là, je suis au plafond de ma carrière au niveau du CFA. Donc (rire) je cherche à changer aussi, voilà j'ai fait le tour de la question. Ce sont des cycles de sept huit ans. Mais c'est enrichissant, ça apporte quand même une expérience, richesse et puis expérience dans des domaines divers, il n'y a pas que le sport (5 secondes) (phrase d'une dizaine de mots</p>	<p>31 selon la motivation du moment</p>	Processus	Motivation

⁷³ Lire partout Unité de Formation et de Recherche en Activités Physiques et Sportives.

⁷⁴ Lire partout Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

⁷⁵ Lire partout Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

inaudibles).			
<p>a9 : Et ton parcours heu au sein de l'établissement ?</p> <p>A9 : Heu, c'est différent. Déjà, on m'a, entre guillemets, appelé pour venir, parce que j'étais pas du tout orienté sur l'enseignement en CFA. Heu, j'étais plus axé sur heu l'enseignement dans les clubs et les écoles primaires. Après l'opportunité aidant, ben je suis rentré au CFA, donc, j'ai commencé par l'EPS depuis 2002 ... et heu depuis 200 ::: 5 je forme aussi les apprentis à tout ce qui est heu SST : donc, c'est heu Sauveteur Secouriste du Travail et le PRAP : c'est Prévention des Risques de l'Aptitude Physique au travail, tout ce qui est prévention par rapport à ::: ben au monde du travail... Et puis, je m'occupe aussi avec ma collègue [moi-même]... (toux) des pré apprentis, donc les moins de seize ans, dans le cadre du pré apprentissage soit alimentaire soit mécanique soit coiffure vente. On prend en charge un peu le groupe, on fait les visites d'entreprise et puis au sein de l'établissement les pré apprentis ... Voilà (6 secondes) il y a aussi le projet découverte qui fait partie des pré apprentis ... donc et ben je fais aussi, je leur enseigne aussi, enfin je leur enseigne, heu je leur donne un cours sur heu sur la prévention ... sur la prévention de tout ce qui est lié aux conduites addictives, heu aux cartes de conduite et au quotidien aussi, puisque ça va avec, heu et je leur fais passer l'ASSR donc Attestation de Sécurité Routière et je fais également passer l'AS l'ASR pour les autres, donc les plus de seize ans au sein de l'établissement voilà ... donc c'est un niveau I (rire) mais c'est pas grave (rire) (5 secondes)</p>	<p>42 je forme aussi les apprentis</p> <p>45 je m'occupe aussi avec ma collègue [moi-même]... (toux) des pré apprentis</p> <p>47 On prend en charge un peu le groupe, on fait les visites d'entreprise et puis au sein de l'établissement les pré apprentis ...</p> <p>50 je leur enseigne, heu je leur donne un cours</p>	<p>Pratiques</p> <p>Suivi</p>	<p>Pédagogie</p> <p>Accompagnement</p>

<p>d'accompagnement avec les pré apprentis heu parce que c'est encore des bébés en fin de compte. Et donc on essaye de mettre en place heu un travail sur les entreprises qu'on va visiter, une douzaine pour chaque groupe ... avec un travail en amont sur un questionnaire et puis nous, de notre côté, on réfléchit un peu à comment on va aborder entre guillemets, c'est quand même quelque chose que l'on fait depuis un certain temps donc on connaît les entreprises dans lesquelles on va, on sait ce qui va ::: ... c'qu'on va en ::: ... comment dire ... j'trouve pas le mot ce qui va en ressortir, de ce que... de la part du guide, de ce que la personne en face va va retranscrire. Et puis on essaie de travailler par rapport aussi, bon là c'est pas évident, mais heu par thème mais bon à l'heure actuelle, on manque d'entreprises, parfois on est obligé de trouver une entreprise en cours de mois ou de semaine. Donc, heu ce qu'il y a de bien, dans tout ce que l'on fait en dans le projet découverte par exemple quand en (toux) en boulangerie, ils commencent à manipuler le pain, on essaie d'aller à la Minoterie Cantin. Quand c'est la période des chocolats, on essaie d'aller voir un chocolatier. C'est dans ce principe-là un peu le but aussi du Projet Découverte, c'est qu'il y ait un lien entre le côté professionnel et heu pour le projet professionnel qu'il ait aussi du français, de l'histoire, de la géo, qu'il ait un peu de tout, des matières un peu générales (6 secondes) Mais par rapport à ce que je disais, c'est vrai qu'on pourrait aussi inclure tout ce qui est sécurité en entreprise. Quand on va dans les entreprises, mais on n'en parle pas encore. On pourrait réfléchir l'année prochaine à le travailler. Voilà. (7</p>	<p>d'aller à la Minoterie Cantin. Quand c'est la période des chocolats, on essaie d'aller voir un chocolatier.</p> <p>104 C'est dans ce principe-là un peu le but aussi du Projet Découverte, c'est qu'il y ait un lien entre le côté professionnel et heu pour le projet professionnel</p>	<p>Projet du jeune</p>	
--	---	------------------------	--

secondes)			
<p>a13 : Est-ce que tu penses motiver les élèves dans certaines matières plus facilement que dans d'autres ?</p> <p>A13 : La la motivation, je dirais, heu pour tout ce qui est matières heu de prévention, heu elle est liée au passage d'un diplôme, le diplôme est certificatif, donc heu voilà, moi je leur dis clairement, <i>C'est pas moi qui passe le diplôme si vous ... après ... si vous avez envie de l'avoir, je vais vous aider à l'avoir, si vous n'avez pas envie de l'avoir, ben tant pis pour vous quoi, c'est votre carrière professionnelle qui est en jeu !</i> Après l'EPS, heu la motivation est aussi liée au passage de l'examen, mais elle est aussi liée au vécu du jeune en tant que sportif. Quelqu'un qui n'a pas fait de sport pendant la précédente année scolaire, c'est difficile de le mettre à l'EPS en CFA, au CFA.</p>	<p>112 pour tout ce qui est matières heu de prévention, heu elle est liée au passage d'un diplôme,</p> <p>114 <i>si vous avez envie de l'avoir, je vais vous aider à l'avoir, si vous n'avez pas envie de l'avoir, ben tant pis pour vous quoi, c'est votre carrière professionnelle qui est en jeu !</i></p> <p>116 Après l'EPS, heu la motivation est aussi liée au passage de l'examen,</p> <p>117 mais elle est aussi liée au vécu du jeune en tant que sportif. Quelqu'un qui n'a pas fait de sport pendant la précédente année scolaire, c'est difficile de le mettre à l'EPS en CFA, au CFA.</p>	<p>Motivation extrinsèque</p> <p>Motivation intrinsèque</p> <p>Motivation extrinsèque</p>	<p>Motivation</p>
<p>a14 : Comment tu t'y prends ?</p> <p>A14 : Ben je leur fais comprendre qu'il y a un examen à passer, que là on n'est plus au collège ou au lycée que ::: qu'il faut un certificat médical de non-aptitude à l'EPS pour ne pas pouvoir pratiquer l'EPS. Ensuite heu de</p>	<p>126 il faut aussi les motiver</p> <p>130 après ça, c'est pour les autres, celui qui n'a pas envie, je</p>	<p>Rôle du professeur</p> <p>Elèves amotivés</p>	

<p>trouver par rapport au référentiel à savoir qu'ils ont deux disciplines à choisir, sur un lot d'une dizaine de disciplines. Bon à l'heure actuelle, l'EPS n'est pas adaptée à l'apprentissage, c'est clair ! Les disciplines qu'ils ont à choisir, ne sont pas adaptées. Donc, il faut aussi les motiver pour qu'ils trouvent au moins deux disciplines dans lesquelles ils se sentent à l'aise, pour les amener le plus haut possible pour qu'ils aient l'EPS. Le but de la première année est de leur faire découvrir toutes les activités et on se spécialise la deuxième année. Quand ils ont choisi pour l'examen leurs deux disciplines, on travaille essentiellement dans ces deux disciplines, après ça, c'est pour les autres, celui qui n'a pas envie, je dirais tant pis pour lui. Moi je ::: j'ai trois cent cinquante élèves à à :: l'année en EPS c'est clair que je ne vais pas perdre mon temps non plus pour un individu qui veut, qui ne veut rien faire. Sachant que l'EPS peut aider certains pour l'obtention d'un diplôme. C'est important, il y a trop d'élèves qui disent <i>Ça sert à rien en apprentissage ! Si ça sert déjà à l'entretien de son corps c'est important. Vous arrivez dans le monde du travail, si nous, on peut vous donner quelques billes pour tout ce qui est la condition physique, heu les gestes qui peuvent vous soulager par rapport à vos problèmes physiques...</i> Ça peut être aussi ça de la prévention en EPS.</p>	<p>dirais tant pis pour lui. 132 c'est clair que je ne vais pas perdre mon temps non plus pour un individu qui veut, qui ne veut rien faire..</p>		
<p>a16 : Est-ce que tu peux essayer de te mémoriser un exemple précis et me raconter cette séance ? A16 : (6 secondes) Ben heu j'sais pas moi... les séances où ça a le mieux marché... Bon par exemple, on va les préparer pour le ::: le demi-fond, c'est trois fois cinq</p>	<p>146 courir, c'est pas motivant, il faut trouver un intérêt. 151 c'est pas sur la piste, parce</p>	<p>Contraintes</p>	<p>Motivation</p>

<p>cents mètres à l'examen. Pour n'importe quel groupe, je dirais, courir, c'est pas motivant, il faut trouver un intérêt. C'est pas motivant, en plus, ils ont ... une ou deux séances par mois. Je leur dis : <i>Si vous ne pratiquez pas chez vous, ben ça va pas avancer</i> Après bon comment amener cette séance pour que le maximum participe et qu'ils arrivent justement à améliorer leurs capacités physiques, pour l'obtention de la meilleure note possible ? Heu moi, ce que je fais les premières séances, c'est pas sur la piste, parce que la piste, un ça peut faire peur, se retrouver sur une piste. Voilà, on a cinq cents mètres à faire, donc on a la possibilité d'aller en forêt du Poinçonnet. C'est plus ludique, on a un parcours de santé qui fait un peu plus que la distance demandée mais au moins je suis sûr qu'ils vont... comme on part d'un point A en arrivant à un point B en leur donnant un temps de référence. Bon après, il y en a qui vont tricher quand même, parce qu'ils vont couper à travers le bois, je suis sûr au moins qu'ils vont s'obliger à faire le tour en essayant de respecter le temps donné. Voilà à l'heure actuelle, ça marche, ça fonctionne pour certains. Comme je dis, certains vont essayer de tricher mais bon, je peux pas être derrière chacun pour vérifier si ... Mais au moins ils sont, ils courent, c'est le but recherché. Quand on est sur la piste, l'échec, il est à quatre vingt pour cent... les gens n'arrivent pas à faire leur propre croissance, c'est plus dans la tête que physiquement. Tout le monde peut faire cinq cents mètres sans s'arrêter. Donc voilà, chacun a des aptitudes physiques et psychiques. Alors après la motivation, si on doit courir à huit heures ou à midi, elle est pas la même, tout est lié, hein. Quand on doit courir</p>	<p>que la piste, un ça peut faire peur,</p> <p>152 donc on a la possibilité d'aller en forêt du Poinçonnet.</p> <p>153 C'est plus ludique,</p> <p>157 Voilà à l'heure actuelle, ça marche, ça fonctionne pour certains.</p> <p>159 Mais au moins ils sont, ils courent, c'est le but recherché.</p> <p>163 Alors après la motivation, si on doit courir à huit heures ou à midi, elle est pas la même, tout est lié, hein. Quand on doit courir après avoir mangé, c'est pas évident non plus.</p>	<p>Adaptation</p> <p>Jeu</p> <p>Repérage</p> <p>Indicateur Participation</p> <p>Horaire renforcements négatifs</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Motivation</p>
--	--	--	--

après avoir mangé, c'est pas évident non plus. C'est difficile l'EPS en apprentissage, c'est difficile.			
<p>a18 : Et une séance où tu as fait cours, as-tu en tête une des dernières avec eux ou avec d'autres en ASSR ou autres ?</p> <p>A18 : Hier, ils ont travaillé sur heu... alors je travaille beaucoup avec les TIC comme ils ont le logiciel de la prévention routière qui s'appelle Cyclomoteur. C'est un DVD Cyclomoteur et il y a plein d'exercices à faire, heu il y a des tests à effectuer, il y a des recherches, il y a des simulations d'accidents. Donc, ils se mettent à la place, je dirais, du gendarme, ils doivent faire un peu d'enquête par rapport l'accident : <i>Qu'est-ce qui aurait pu être évité pour... mis en place pour éviter cet accident ? Comment on aurait pu ... ?</i> Voilà et puis il y a un autre logiciel sur le code de la route et là ils travaillent, ils sont quatre, ils ont un ordinateur chacun le leur et ils travaillent en autonomie. On n'entend rien dans la salle, c'est le rêve des fois et je sais que là ... même s'ils en retiennent que quelques éléments, c'est déjà positif. Au moins, ils suivent le cours là, c'est du concret et heu ça fonctionne bien, plus qu'un cours où je dirais... par exemple la dernière fois, je leur ai fait un cours sur l'assurance : <i>à quoi sert l'attestation d'assurance ? Qu'est-ce qu'une assurance ?</i> Bon là, c'est concret, je dirais, c'est verbalisé. Ils en retiennent peut-être moins. Pour certains, ils ont du mal à se concentrer plus d'un quart d'heure. Et là hier, je les ai eus pendant deux heures, pendant deux heures, j'ai eu rien à dire au niveau du comportement de chacun. De toute façon, ça se voit, quand on entend pas</p>	<p>171 je travaille beaucoup avec les TIC comme ils ont le logiciel de la prévention routière qui s'appelle Cyclomoteur 173 plein d'exercices à faire, heu il y a des tests à effectuer, il y a des recherches, il y a des simulations d'accidents. Donc, ils se mettent à la place, je dirais, du gendarme, ils doivent faire un peu d'enquête par rapport l'accident : <i>Qu'est-ce qui aurait pu être évité pour... mis en place pour éviter cet accident ? Comment on aurait pu ... ?</i></p> <p>176 il y a un autre logiciel sur le code de la route 177 et là ils travaillent, 178 On n'entend rien dans la salle, c'est le rêve des fois 179 même s'ils en retiennent que quelques éléments, c'est déjà positif. 179 ils suivent le cours là, c'est du concret 180 ça fonctionne bien, plus qu'un cours</p>	<p>Support</p> <p>Activités</p> <p>Support</p> <p>Calme</p> <p>Apprentissage</p> <p>Contenu</p>	Apprentissage

de voix dans la classe, soit ils sont occupés, soit ils dorment.	182 c'est concret, je dirais 183 Pour certains, ils ont du mal à se concentrer plus d'un quart d'heure. 185 De toute façon, ça se voit, 185 quand on entend pas de voix dans la classe, soit ils sont occupés, soit ils dorment. .	Attention Repérage	
A19 : Donc pour toi, le bruit est un facteur d'observation de la motivation ? A19 : Alors ça dépend des cours aussi, ça dépend ... heu heu Quand ils ont besoin ::: de... quand c'est interactif, tu as besoin de de retour. Pour certains, ils ont du mal à se concentrer plus d'un quart d'heure C'est pas forcément un critère de :: je dirais entre guillemets de bordel dans la classe. Mais bon, c'est sûr, moins on va entendre... Après, ça devient, ça devient insupportable quoi.	188 ça dépend des cours 189 quand c'est interactif, tu as besoin de de retour. 191 Mais bon, c'est sûr, moins on va entendre... Après, ça devient, ça devient insupportable quoi.	Indicateur Interactivité	Motivation
a20 : Qu'est-ce tu observes qui peut être des indicateurs de leur motivation ? A20 : Alors je dirais en EPS, la participation. Déjà, moi je si mon cours... si tout le monde court sur le terrain dans le gymnase, que tout le monde est sur le terrain, participe, avec ses capacités, chacun a ses propres capacités, que tout le monde ait ses affaires d'EPS, ça c'est un fait mais ça j'y tiens absolument, voilà c'est un critère entre guillemets de réussite par rapport à la discipline du moment. Ça ça en fait partie comme on est deux à travailler sur le même terrain, des fois c'est pas évident. On couple parfois les deux groupes, quand il y a	196 que tout le monde ait ses affaires d'EPS, 197 c'est un critère entre guillemets de réussite par rapport à la discipline du moment. 199 quand il y a tout le monde sur le terrain, tout le monde participe. 202 quand il y a un questionnaire à faire, que tout le monde soit en train de	Indicateurs : Participation	Motivation

<p>Donc, heu en bad_ en cycle badminton, je n'ai aucun souci là-dessus. Donc, c'est ... c'est déjà plus ludique, on travaille les positions, après bon on essaie d'amener des changements techniques, des améliorations par rapport à leurs difficultés. Heu on part toujours... on appelle ça le cycle diagnostique c'est à dire on part d'une évaluation de base où on note l'élève l'apprenti par rapport à ses capacités du moment. Voilà c'est lui qui va faire l'autoévaluation, on a une grille voilà <i>A quelles notes tu t'estimes à l'heure actuelle ?</i> La motivation heu intrinsèque c'est <i>Est-ce que t'as envie de d'arriver aux notes où il faut que tu arrives Il faut... ton cheminement, ça serait de progresser là là là Est-ce que tu le veux ça ?</i> Voilà c'est une motivation. Il faut toujours jouer avec l'apprenti, il faut toujours jouer avec. Bon ça reste un travail parce que c'est un travail personnalisé individualisé, mais on est obligé aussi de le faire, on peut pas passer outre ça c'est pour l'EPS et pour certaines disciplines. Donc, l'élève est partie prenante de sa formation, s'il a envie, il va avoir une meilleure note, c'est lui qui l'aura choisi, nous on n'est là que pour le guider.</p>	<p>trois fois cinq cents, pour le même heu le même travail produit par rapport aux capacités cardiaques.</p> <p>217 Pour les filles, donc ce que je disais tout à l'heure, si on va dans la forêt pour faire le demi-fond, ça fonctionnera plus que sur la piste</p> <p>218 en cycle badminton, je n'ai aucun souci là-dessus. Donc, c'est ... c'est déjà plus ludique,</p> <p>224 La motivation intrinsèque c'est <i>Est-ce que t'as envie de d'arriver aux notes où il faut que tu arrives Il faut... ton cheminement, ça serait de progresser là là là Est-ce que tu le veux ça ?</i></p> <p>226 Voilà c'est une motivation.</p> <p>226 Il faut toujours jouer avec l'apprenti,</p> <p>227 il faut toujours jouer avec.</p> <p>230 s'il a envie, il va avoir une meilleure note, c'est lui qui l'aura choisi,</p> <p>230 nous on n'est là que pour le guider.</p>	<p>Adaptation</p> <p>Jeu</p> <p>Motivation intrinsèque</p> <p>Jeu</p> <p>Motivation intrinsèque</p> <p>Rôle du professeur</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Apprentissage</p> <p>Pédagogie</p>
<p>a23 : Et pour les pré apprentis ?</p>	<p>253 on essaie de varier un</p>	<p>Adaptation</p>	

<p>A23 : L'EPS avec les pré apprentis, ça me sert à une chose : la socialisation, vivre avec les autres, respecter les autres et respecter heu la personne référente. Ça c'est déjà un gros travail qui dure à peu près deux mois. Généralement l'EPS, c'est le champ de bataille où on se tape sur la figure et on essaie de montrer qu'on est le caïd. Donc là ça ne fonctionne pas comme ça ici. Déjà, ils sont en plus petits groupes, donc on a déjà un regard... l'adulte a un regard beaucoup plus précis que par rapport par rapport au groupe. Et heu donc généralement j'ai pas trop de problèmes avec les pré apprentis en EPS. Ils étaient pour la plupart en échec scolaire et ils viennent heu se dépenser. C'est une dépense énergétique physique pour eux et ils tiennent à aller en EPS. Bon les filles un peu moins, elles étaient souvent en heu en arrêt de :::, elles ont pas pratiqué l'EPS pendant... on essaie d'amener ... comme il n'y a pas de programme adapté adapté pour les ::, il n'y a pas de programme précis pour les pré apprentis, on essaie de varier un maximum, de voir des choses qu'ils n'ont pas faites à l'école. On fait un peu de renforcement musculaire, donc on les emmène à la salle de musculation, il y a des tapis, donc les filles participent si l'activité (deux, trois mots inaudibles)</p>	<p>maximum, de voir des choses qu'ils n'ont pas faites à l'école.</p>		
<p>a24 : Est-ce que tu peux me décrire un moment de ta pratique où tu fais le lien entre le savoir acquis en entreprise et le savoir heu le savoir au CFA ? A24 : En projet découverte, on peut le faire. C'est même important parce qu'ils ont un carnet de liaison. Ils doivent impérativement retranscrire ce qu'ils ont fait en entreprise sur leur carnet de liaison. On se bat pour que</p>	<p>258 En projet découverte, on peut le faire. C'est même important parce qu'ils ont un carnet de liaison. Ils doivent impérativement retranscrire ce qu'ils ont fait en entreprise sur leur carnet de liaison. On se bat</p>	<p>Acquis de l'entreprise</p>	<p>Alternance</p>

<p>ce soit fait, on arrive à voir ce qui est vraiment vraiment fait en entreprise. Par rapport à ce qu'ils font en TP au CFA, il y a des liens qui obligatoirement se font. Donc après nous on peut travailler sur... avec l'entreprise que l'on va visiter, justement leur amener des éléments supplémentaires par rapport... Par exemple le chocolat quand ils sont en TP et qu'ils font du chocolat, on travaille en amont sur une recherche quels types de chocolats ? Comment on fait des recettes ? Des choses comme ça et après eux aussi peuvent retranscrire en entreprise avec les recettes qu'ils ont effectuées avec le patron du pré apprentissage. C'est un travail complémentaire qui est en relation avec le professionnel, le professionnel en entreprise, le professionnel au sein de l'établissement.</p>	<p>pour que ce soit fait, on arrive à voir ce qui est vraiment vraiment fait en entreprise. 262 Donc après nous on peut travailler sur... avec l'entreprise que l'on va visiter, justement leur amener des éléments supplémentaires 267 C'est un travail complémentaire qui est en relation avec le professionnel, le professionnel en entreprise, le professionnel au sein de l'établissement.</p>	<p>Pédagogie</p>	
<p>a26 : Qu'est-ce qu'on fait dans nos pratiques ? A26 : (7 secondes) Déjà c'est renforcer les savoirs de base. Donc heu, même s'ils n'ont pas d'acquis, ils vont avoir des souvenirs. Donc ils ne vont plus être en échec, ils vont avoir de meilleures notes déjà. Après il faudrait demander aux élèves, quels sont les critères de motivation : si c'est du point de vue enseignement, si c'est les notes ou s'ils en n'ont rien à faire, est-ce que c'est propre à l'établissement ? Est-ce que c'est le comportement ? Est-ce que ... ? C'est un tout et le fait de lier enseignement général et pratique professionnelle, ça a un attrait supplémentaire. Ils deviennent plus matures, nous on le voit quand ils entrent au CFA et quand ils en ressortent.</p>	<p>274 ils vont avoir de meilleures notes déjà. 278 le fait de lier enseignement général et pratique professionnelle, ça a un attrait supplémentaire. Ils deviennent plus matures, nous on le voit quand ils entrent au CFA et quand ils en ressortent.</p>	<p>Résultats Pédagogie</p>	<p>Alternance</p>

<p>a27 : Est-ce qu'on n'observe pas la même chose au lycée ? A27 : J'ai pas enseigné au lycée mais j'ai été au lycée en tant qu'élève. On les forme, je ne pas sais comment expliquer ça, je cherche mes mots, on leur a inculqué des savoirs, c'est plus général, c'est la culture générale. On les apprend pas à être adultes au lycée, je pense que l'enseignement en apprentissage... déjà on a moins d'élèves, on est plus à leur écoute. (6 secondes)°Faut pas se leurrer au lycée, il n'y a que les meilleurs élèves qui y arrivent. Nous on n'a pas ce type... on n'a pas ce type d'élèves ici, la plupart sont en échec scolaire ou en difficulté ou ils ont lâché un peu...leurs copains... ils ont peut-être pas... leur projet professionnel n'est peut-être pas adapté par rapport au lycée. S'ils ont un projet professionnel à court terme, le lycée n'est pas adapté parce qu'avec un bac, on n'a rien.</p>	<p>288 on est plus à leur écoute</p>	<p>Rôle du professeur</p>	<p>Pédagogie</p>
<p>a28 : Le projet professionnel est un facteur de motivation ? A28 : Ben vaut peut-être mieux quand même, je pense oui. On joue beaucoup là-dessus avec les pré apprentis, c'est entre guillemets une de leurs dernières chances, il y en a beaucoup qui étaient en échec scolaire ou d'autres étaient exclus du collège. Bon voilà, nous on leur dit <i>Dans quatre ans, vous pouvez ressortir avec deux diplômes, un travail, une rémunération. Dans tel ou tel secteur, il y a du travail, il y a du boulot, il y a de l'avenir.</i> Au lycée, heu moi je ne savais pas ce que je voulais faire, je savais que je voulais travailler dans le</p>	<p>292 vaut peut-être mieux quand même, je pense oui. On joue beaucoup là-dessus avec les pré apprentis, nous on leur dit <i>Dans quatre ans, vous pouvez ressortir avec deux diplômes, un travail, une rémunération. Dans tel ou tel secteur, il y a du travail, il y a du boulot, il y a de l'avenir</i></p>	<p>Projet</p>	<p>Alternance</p>

<p>sport mais c'était tout... c'est flou encore, parce que après le bac, il fallait poursuivre. Là tu sais qu'avec un bac pro, tu as un boulot, un bon boulot, tu auras déjà l'expérience. Après la culture générale, tu peux te la faire toi-même. On n'a peut-être pas des jeunes qui sont aussi mûrs que certains du lycée, mais ils doivent rattraper leur maturité à leur sortie du CFA par rapport aux jeunes qui sortent de bac, celui qui sort avec un bac pro, moi je dirais qu'il est plus mûr.</p>			
---	--	--	--

Entretien avec Brigitte	Extraits de l'entretien repéré par le numéro de la ligne	Sous-thèmes	Thèmes
<p>b5 : Peux-tu me décrire ton parcours suite à ton entrée dans l'établissement ?</p> <p>B5 : Oui heu mais j'ai commencé en tant que vacataire je le disais heu avec heu une autorisation d'enseigner heu assez élargie hein puisque j'étais j'avais un CAP d'instit. Heu j'ai commencé par heu enseigner heu sur des emplois du temps incomplets heu la première année et après avec des emplois du temps plus qu'au complet sur heu cinq six matières différentes, avec deux ou trois niveaux, ça dépendait quoi. Donc, y avait français à l'époque y avait français, législation, sciences appliquées, heu ah je me souviens même plus. Y avait des disciplines heu que heu que je connaissais pas, j'savais même pas qu'elles existaient dans un manuel de d'enseignement. (rire) Heu j'ai fait des surveillances aussi, j'ai même remplacé un prof d'EPS, enfin voilà donc <u>FACTOTUM</u> et mon directeur à l'époque me disait <i>De toute façon, quand on a été instituteur, on peut <u>TOUT ENSEIGNER</u> !</i> Donc voilà, et puis je me suis inscrite à un programme de formation heu à l'APCM, pour heu me spécialiser sur heu l'hygiène, les pratiques d'hygiène de manière parce que le l'enseignement des sciences appliquées me plaisait vraiment beaucoup ; ça démarrait en CPA, ça passait par les CAP, les mentions complémentaires et les brevets professionnels. Donc, ça faisait quand même quatre niveaux d'enseignement heu différents et puis heu y avaient aussi qui nécessitaient quand même une maîtrise de la discipline que je que je n'avais pas, même pour un faible niveau. Il faut quand même maîtriser le contenu</p>	<p>95 Et puis ensuite, je me suis inscrite à un stage en alternance sur deux ans dans le cadre de la formation continue,</p>	<p>Formation</p>	<p>Alternance</p>

<p>avant de heu avant de prétendre pouvoir l'enseigner aux autres quoi. Donc, je suis partie en formation pour ça. Après, j'ai découvert heu les heu les écoles heu corpora_ des corporations, les écoles syndicales : l'INBP de Rouen et puis le CEPROC à Paris, les écoles professionnelles. Donc, ça m'a permis aussi de, d'avoir des contacts, des informations et des documents directement en lien avec les métiers. Et puis ensuite, je me suis inscrite à un stage en alternance sur deux ans dans le cadre de la formation continue, pour heu pour avoir une qualification supplémentaire et heu assurer mon avenir dans l'établissement, de 91 à 93. J'étais toujours vacataire et cette formation accep_ a été acceptée, donc j'ai eu beaucoup de chance. Et heu, ben j'étais j'ai été heu titularisée à l'époque de ce stage, Donc voilà, une semaine par mois pendant deux ans, à la fac de Rouen pour heu avec heu le contenu essentiellement pédagogique.</p>			
<p>b6 : Quel diplôme as-tu obtenu là ? B6 : J'ai obtenu un diplôme universitaire de formateur d'adultes, un DUFA et une licence de sciences de l'éducation.</p>	<p>103 J'ai obtenu un diplôme universitaire de formateur d'adultes, un DUFA et une licence de sciences de l'éducation.</p>	<p>Formation</p>	<p>Alternance</p>
<p>b8 : Peux-tu me décrire une séance où tu penses avoir intéressé les pré apprentis ? B8 : Dans quel domaine ? b9 : Celui que tu veux. B9 : Il y a, il y a des séquences de cours qui fonctionnent très très bien en fonction de du support qu'on choisit. Et</p>	<p>129 il y a des séquences de cours qui fonctionnent très très bien en fonction de du support qu'on choisit. 132 parce qu'on travaille avec des supports qui font appel à leur</p>	<p>Repérage d'une activité réussie</p> <p>Support</p>	<p>Apprentissage</p>

<p>voulais les amener à retranscrire, dessiner sur papier ce qu'ils voyaient au travers d'un microscope sur l'observation de l'un de leurs propres cheveux. Et en fait, ils ont joué avec le microscope, ils n'ont absolument pas respecté la consigne parce que je n'ai pas été assez rigoureuse au départ. Et je n'ai pas été assez rigoureuse, enfin ce n'est pas que je n'ai pas été assez rigoureuse au départ, c'est qu'en fait, je les ai mis devant le microscope avant de leur expliquer ce que j'attendais d'eux. Donc, j'ai été débordée par le jeu et heu ça n'a pas du tout fonctionné. Heureusement, la séance ne durait qu'une heure, donc le temps qu'ils se mettent en place etcetera y a eu heu y a eu peu de temps perdu finalement. Mais ça, c'est une erreur que je ne commettrai pas deux fois. Et je ne sais pas pourquoi, j'ai déjà travaillé avec un microscope dans ma salle de cours, heu je sais pas pourquoi j'ai procédé comme ça, mais alors là, c'est l'exemple du raté <u>TOTAL</u>.</p>	<p>respecté la consigne parce que je n'ai pas été assez rigoureuse au départ.</p> <p>150 c'est qu'en fait, je les ai mis devant le microscope avant de leur expliquer ce que j'attendais d'eux.</p> <p>151 j'ai été débordée par le jeu et heu ça n'a pas du tout fonctionné.</p> <p>156 c'est l'exemple du raté <u>TOTAL</u>.</p>	<p>Absence de consigne précise</p> <p>Jeu avec la règle imposée par les élèves</p>	
<p>b11 : Pour toi, le « ratage » vient de l'absence de production, de la déconcentration, de heu,? B11 : Pour moi, il vient de l'absence de respect des consignes données, qui se traduit au final par heu par l'absence de production restituée. Et je pense que l'erreur, de toute façon, vient de moi, ça c'est clair. La consigne aurait dû être clairement <u>EXPLICITEE AVANT</u> de mettre les jeunes sur heu l'objet, sur l'outil. Surtout pour observer leurs propres cheveux, là c'était vraiment, heu c'était vraiment très très ludique.</p>	<p>161 La consigne aurait dû être clairement <u>EXPLICITEE AVANT</u> de mettre les jeunes sur heu l'objet, sur l'outil.</p> <p>162 Surtout pour observer leurs propres cheveux, là c'était vraiment, heu c'était vraiment très très ludique.</p>	<p>Pratique professionnelle</p>	<p>Pédagogie</p>
<p>b12 : Dans une séance qui a fonctionné, à quel</p>		<p>Indicateur</p>	<p>Motivation</p>

<p>moment tu prends conscience de leur intérêt, de leur motivation ?</p> <p>B12 : Heu ben la plupart du temps comme ça fonctionne, heu ça fonctionne en interactivité, heu à la à la façon dont ils sont réactifs, heu à la façon dont ils rebondissent aux propos qui sont tenus, à la façon dont ils questionnent autour du thème abordé, et heu à la façon dont ils s'écoutent aussi parce que heu quelquefois, ils sont trois ou quatre à vouloir poser une question mais exactement sur le même thème et y en a aucun qui heu qui accepte heu de renoncer à se taire. Donc, heu ça ça vient petit à petit quand même. Et quand ils arrivent à se à se respecter, pour heu par intérêt pour le cours, là c'est gagné quand même. (12 secondes)</p>	<p>167 à la façon dont ils sont réactifs, heu à la façon dont ils rebondissent aux propos qui sont tenus, à la façon dont ils questionnent autour du thème abordé, et heu à la façon dont ils s'écoutent</p>	<p>Interactivité</p>	
<p>b14 : L'interactivité est ton critère essentiel ?</p> <p>B14 : Ah ben l'interactivité, c'est <u>MON</u> critère essentiel oui parce que heu heu même si je travaille avec des supports écrits et même si j'exige des restitutions écrites parce que l'épreuve est une épreuve à l'écrit à l'examen pour partie, heu même s'il y a une partie restitution orale pour les métiers de l'alimentation en cours d'épreuve pratique, y a de toute façon une partie écrite. Donc, j'ai des exigences de heu de capacités en lecture, en compréhension de consignes etcetera. Mais, l'interactivité pour le heu pour l'accession aux concepts, la maîtrise du vocabulaire, oui c'est essentiel, c'est un des critères heu c'est le critère <u>LE</u> plus important pour moi.</p>	<p>177 l'interactivité, c'est <u>MON</u> critère essentiel</p> <p>182 l'interactivité pour l'accession aux concepts, la maîtrise du vocabulaire, oui c'est essentiel,</p> <p>183 c'est un des critères heu c'est le critère <u>LE</u> plus important pour moi.</p>	<p>Indicateur</p> <p>Interactivité</p>	<p>Motivation</p>
<p>b15 : Comment prends-tu en compte ce critère pour</p>	<p>186 une fois que je peux</p>	<p>Adaptation</p>	<p>Motivation</p>

<p>aussi lorsque l'on aborde le comportement du heu du coiffeur dans un salon l'heu dans l'environnement du salon quand on aborde le heu. A chaque fois qu'on aborde les problèmes d'entretien des locaux par exemple, heu on peut, on peut comparer les pratiques par exemple, les pratiques d'une entreprise à une autre. Et à partir de la comparaison des pratiques d'une entreprise à une autre, on note les mots clés heu au tableau par exemple et on fait une synthèse de tout ça pour amener au :: au contenu et aux textes lé_ aux textes législatifs, aux textes réglementaires et aux obligations professionnelles. (6 secondes)</p>	<p>204 les problèmes d'entretien des locaux 205 Et à partir de la comparaison des pratiques d'une entreprise à une autre, on note les mots clés heu au tableau par exemple et on fait une synthèse de tout ça pour amener au :: au contenu et aux textes lé_ aux textes législatifs, aux textes réglementaires et aux obligations professionnelles.</p>	<p>Déroulement de l'activité</p>	
<p>b17 : Et enfin, quelles pratiques d'accompagnement mets-tu en place pour favoriser l'entrée en apprentissage des pré apprentis ? B17 : Heu alors les pratiques d'accompagnement, heu elles peuvent varier en fonction du, de la décision du jeune : est-ce qu'il a trouvé un employeur pour sa formation en apprentissage ? est-ce qu'il est véritablement positionné et déterminé vers un avenir professionnel ? est-ce qu'il ne risque pas heu ou est-ce qu'il est-ce que son année de pré apprentissage heu a été heu s'est soldée par un échec et qu'il veut changer d'orientation ? Ça dépend de tout ça, y a plein de facteurs qui rentrent en ligne de compte. Moi, je suis pas très performante auprès des jeunes qui heu heu qui veulent changer d'orientation parce que, heu j'ai tendance à m'intéresser aux métiers que je connais bien, c'est-à-dire la boulangerie, la charcuterie, la coiffure. C'est les métiers que je connais le mieux, je connais bien les</p>	<p>222 je peux accompagner d'une manière plus efficace ces jeunes-là. 224 je veille d'abord à ce que le les jeunes aient bien maitris_, aient un pas une bonne maitrise parce que ça n'est jamais acquis mais heu heu mettent en évidence et exploitent le mieux possible heu leurs leurs propres canaux de traitement de l'information et qu'ils aient développé une méthode de heu notamment pour apprendre, heu pour relire leurs cours, dégager l'essentiel, heu retenir les mots clés, maitriser le vocabulaire,</p>	<p>Une mission : Veiller à ce que les jeunes utilisent le bon canal de traitement de l'information</p>	<p>Accompagnement</p>

<p>employeurs, je connais bien les exigences de chaque métier du point de vue de l'apprentissage et du point de vue de du comportement, de ce qu'on attend d'eux soit dans un laboratoire de boulangerie, de charcuterie ou dans un salon de coiffure. Ça je le maîtrise, je le connais bien, donc je peux accompagner d'une manière plus efficace ces jeunes-là. Alors, comment est-ce que je les_ à mon niveau comment est-ce que je pratique ? Heu je veille d'abord à ce que le les jeunes aient bien maîtris_, aient un pas une bonne maîtrise parce que ça n'est jamais acquis mais heu heu mettent en évidence et exploitent le mieux possible heu leurs leurs propres canaux de traitement de l'information et qu'ils aient développé une méthode de heu notamment pour apprendre, heu pour relire leurs cours, dégager l'essentiel, heu retenir les mots clés, maîtriser le vocabulaire, heu au moins heu au moins qu'ils aient découvert au cours de cette année de pré apprentissage heu la façon dont ils sont les plus performants. Et puis ensuite, heu à mon niveau, l'accompagnement se limite-là parce que, ensuite il s'agit de ma participation à la vie collective du conseil de classe et et heu où on n'est pas toujours entendu d'ailleurs, et puis à l'avis de mes collègues qui font les visites d'entreprises pour le suivi des jeunes. Voilà.</p>	<p>heu au moins heu au moins qu'ils aient découvert au cours de cette année de pré apprentissage heu la façon dont ils sont les plus performants. 230 l'accompagnement se limite-là 231 il s'agit de ma participation à la vie collective du conseil de classe</p>		
--	--	--	--

Entretien avec Christian	Extraits de l'entretien repéré par le numéro de la ligne	Sous-thèmes	Thèmes
<p>c5 : Alors maintenant, on va entrer dans la pratique du métier d'enseignant. Est-ce que tu peux me décrire une séance précisément où tu penses avoir intéressé les élèves ?</p> <p>C5 : Heu oui la semaine dernière. Finalement, c'était la première fois que ceux de cette année hein, des années sont plus simples que cette année parce qu'ils sont beaucoup, et là heu, on a pu, je les ai intéressés parce que on va dire, on a eu un support vidéo avant, sur du décor, heu comment dire décor à pâte, pâte à décor, pâte à sel, pâte à sucre pour faire des des choses intéressantes à base de boulangerie. Et là donc, je leur ai montré une petite vidéo de un quart d'heure, vingt minutes et on a mis entre guillemets en pratique juste après. Et ::: donc là, ils ont, ils ont essayé d'appliquer dans de <u>BONNES</u> conditions. Et là, ça c'est hyper bien passé, tout le monde était était dedans même ceux qui sont pas du métier puisqu'on a ceux qui sont, je veux dire, j'ai des cuisiniers, des bouchers enfin tout mélangé qui n'ont rien à voir avec la boulangerie. Ils s'y sont intéressés parce que bon c'est, je leur ai dit que selon la matière qu'on utilisait, on peut on peut le reproduire dans leur métier. Là, c'était en pâte farine, eau, sel, que pour les charcutiers, ils travaillaient donc heu avec heu matière grasse généralement beurre, pâtisserie, c'est la pâte d'amande et le chocolat. Donc, on a trouvé un point commun dans pratiquement tous les métiers qui peuvent reproduire les petits sujets qu'on a fait donc heu en pâte morte. Donc, c'était pas dur à faire, j'veux dire une petite rose, un épi</p>	<p>30 oui la semaine dernière.</p> <p>31 des années sont plus simples que cette année parce qu'ils sont beaucoup,</p>	<p>Activité réussie Effectif</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Apprentissage</p>
	32 je les ai intéressés parce que on va dire, on a eu un support vidéo avant,	Support	
	33 pour faire des des choses intéressantes à base de boulangerie.	Activité	
	34 je leur ai montré une petite vidéo de un quart d'heure, vingt minutes et on a mis entre guillemets en pratique juste après.	Support	
	36 ils ont essayé d'appliquer dans de <u>BONNES</u> conditions. Et là, ça c'est hyper bien passé,	Concentration activité réussie	
	37 tout le monde était était dedans	Transfert	
	39 je leur ai dit que selon la matière qu'on utilisait, on peut on peut le reproduire dans leur métier.	Transfert	
	42 on a trouvé un point commun dans pratiquement tous les métiers	Activité réalisable	
	44 c'était pas dur à faire, j'veux	facilement	

<p>de blé et puis un petit cochon, un petit lapin. Voilà, tout à fait ludique. Mais bon, ils y sont arrivés hein et là ça les a, entre guillemets, intéressés. Ils ont, ils ont suivi la séance, c'est une séance de trois heures. C'est quand même une grosse séance, à quatorze, c'est pas mal. (Rire) Donc et là, j'ai pas eu, j'veux dire à faire le policier et ça s'est bien passé, tout le monde est resté à son poste de travail, pas de discussion, tout le monde était <u>CONCENTRE</u>. Bon, c'était le matin aussi, donc heu peut-être, heu c'est peut-être plus facile pour eux et heu ça s'est super bien passé.</p>	<p>dire une petite rose, un épi de blé et puis un petit cochon, un petit lapin. 45 Voilà, tout à fait ludique. 45 ils y sont arrivés hein et là ça les a, entre guillemets, intéressés. 48 j'ai pas eu, j'veux dire à faire le policier et ça s'est bien passé, tout le monde est resté à son poste de travail, 49 pas de discussion, tout le monde était <u>CONCENTRE</u>. 49 Bon, c'était le matin aussi, donc heu peut-être, heu c'est peut-être plus facile pour eux et heu ça s'est super bien passé.</p>	<p>Jeu Activité réussie Discipline Attention Horaire</p>	<p>Motivation</p>
<p>c6 : Quels sont pour toi les les indicateurs de leur motivation ? Qu'est-ce que tu observes chez eux qui, pour toi, est une preuve de leur motivation ? C6 : Ben ils posent des ques_ ben ils posent des questions pour réussir absolument à le faire. Et puis, heu entre guillemets, ils font pas le chahut parce que, sitôt que heu on fait d'autres choses, des choses en plus qu'ils dégustent en fin de cours, on s'aperçoit que même faire une crêpe, y en a, ils ont, j'veux dire, ça les intéresse plus ou moins parce qu'ils vont remplacer le sucre par le sel, histoire de faire louper la recette. Heu si on n'a entre guillemets pas l'œil dessus, c'est pour... plus ou moins pour saloper le boulot. Là, c'est c'est pas normal. Là, c'est des cris, des hein des conflits parce que bon, moi, je</p>	<p>55 Ben ils posent des ques_ ben ils posent des questions pour réussir absolument à le faire. 56 ils font pas le chahut 57 on s'aperçoit que même faire une crêpe, y en a, ils ont, j'veux dire, ça les intéresse plus ou moins parce qu'ils vont remplacer le sucre par le sel, histoire de faire louper la recette. 63 j'ai l'impression que ça les intéresse pas, pourtant faire une</p>	<p>Interactivité Calme Transfert impossible Discipline Transfert</p>	<p>Motivation Apprentissage</p>

<p>n'accepte pas de mettre de la marchandise à la poubelle. Donc, heu là ben, on est obligé de prendre des sanctions plus ou moins, c'est toujours embêtant. Donc là, j'ai l'impression que ça les intéresse pas, pourtant faire une crêpe c'est... que ce soit les cuisiniers, boulangers, pâtissiers, n'importe quel métier de l'alimentation, faire une crêpe, c'est intéressant pour tout le monde. Voilà et là, on se dit que j'ai loupé quelque chose : alors c'est peut-être trop long, on a peut-être des séances trop longues. C'est possible en pratique. Heu alors si on arrive vraiment heu à les concentrer heu sur un objectif qui leur plaît vraiment, donc j'ai trouvé une séance impeccable ça s'est super bien passé. Mais bon pour trouver autre chose pour la prochaine fois, mais c'est pas sûr que je puisse les motiver de la même façon pendant trois heures. Et parce que on n'a pas été trois heures aussi à ça, on a eu une petite vidéo avant, on a eu finalement, on va dire, une heure et demie, deux heures de pratique et encore, avec le nettoyage, ça fait en gros une heure, une heure et quart réelle de pratique. C'est peut-être... c'est peut-être suffisant des petits modules. Heu mais bon, aussitôt qu'on va vouloir voir qu'il y a des bases plus importantes, quand on est en boulangerie si on veut voir une pâte qui lève, là il faut minimum trois heures et là c'est le drame. Ils sont, on leur demande trop de temps d'attention sur la même chose. Enfin, c'est :: c'est mon point de vue. Bon, c'est le nombre aussi, si on en a cinq ou six, ça va se passer toujours bien. Le groupe où on n'en a que cinq ou six, on n'a pas de souci : heu le groupe de quatre pâtissiers, un boucher ou charcutier et un vendeur. Et là ça, c'est peut-être le surnombre qui fait</p>	<p>crêpe c'est... que ce soit les cuisiniers, boulangers, pâtissiers, n'importe quel métier de l'alimentation, faire une crêpe, c'est intéressant pour tout le monde. 65 Voilà et là, on se dit que j'ai loupé quelque chose : 66 alors c'est peut-être trop long, on a peut-être des séances trop longues. C'est possible en pratique. 68 j'ai trouvé une séance impeccable ça s'est super bien passé. 69 mais c'est pas sûr que je puisse les motiver de la même façon pendant trois heures. 71 on va dire, une heure et demie, deux heures de pratique et encore, avec le nettoyage, ça fait en gros une heure, une heure et quart réelle de pratique. 73 C'est peut-être... c'est peut-être suffisant des petits modules. 77 Bon, c'est le nombre aussi, si on en a cinq ou six, ça va se passer toujours bien. 78 Le groupe où on n'en a que cinq ou six, on n'a pas de souci : heu le groupe de quatre</p>	<p>Rôle du professeur</p> <p>Durée excessive</p> <p>Repérage</p> <p>Rôle du professeur</p> <p>Activité</p> <p>Durée</p> <p>Préconisation</p> <p>Effectif</p> <p>Effectif</p>	<p>Motivation</p> <p>Apprentissage</p>
---	--	--	--

<p>que heu qu'il y a peut-être un peu moins d'attention. Enfin, je pense, c'est surtout ça. Les locaux sont pas adaptés pour quatorze, on est tous d'accord. (Quelques mots inaudibles)</p>	<p>pâtisseries, un boucher ou charcutier et un vendeur.</p> <p>79 Et là ça, c'est peut-être le surnombre qui fait que heu qu'il y a peut-être un peu moins d'attention.</p> <p>81 Les locaux sont pas adaptés pour quatorze, on est tous d'accord.</p>	<p>Effectif</p> <p>Locaux</p>	
<p>c9 : Est-ce que tu peux me décrire une séance en technologie où tu penses que ça a bien « marché », où ils se sont intéressés ?</p> <p>C9 : Alors là (rire) heu non, je pense heu entre guillemets, une des premières séances parce qu'on, ils se connaissent pas entre eux et là finalement ils écoutent, heu ils écoutent, j'veux dire, ils se jaugent tous les uns envers les autres. Et après, on va dire qu'on a, entre guillemets, un petit peu de recherche. On présente une vidéo, ça c'est clair, ils sont beaucoup visuels. Heu on leur présente une vidéo en ::: qui relève les choses importantes du support qui, après qui posent heu, qui répondent aux questions par rapport. Mais ::: moi, je vois à l'heure actuelle, y a que ça qui les intéresserait finalement, je pense qu'on est une génération de visuel. Ils apprennent visuellement et je pense, ils s'intéressent plus ou moins à l'écrit. Ils ont sûrement des difficultés aussi hein mais ils retiennent nettement mieux quand c'est du visuel. Ça se passe, on va pas dire que ça se passe super mal dans n'importe quelle séance, mais heu je les ai souvent des fois l'après-midi, certains vont s'endormir. (Une phrase inaudible) L'essentiel, c'est</p>	<p>94 une des premières séances parce qu'on, ils se connaissent pas entre eux</p> <p>95 et là finalement ils écoutent</p> <p>96 ils se jaugent tous les uns envers les autres.</p> <p>97 ça c'est clair, ils sont beaucoup visuels.</p> <p>98 on leur présente une vidéo en ::: qui relève les choses importantes du support qui, après qui posent heu, qui répondent aux questions</p> <p>99 je vois à l'heure actuelle, y a que ça qui les intéresserait finalement, je pense qu'on est une génération de visuel. Ils apprennent visuellement et je pense, ils s'intéressent plus ou moins à l'écrit. Ils ont sûrement des difficultés aussi hein mais ils</p>	<p>Attention</p> <p>Attention</p> <p>Canal</p> <p>Support</p> <p>Support</p>	<p>Motivation</p> <p>Apprentissage</p>

<p>tarte aux pommes comme on a fait, ça peut, ça rentre dans beaucoup de métiers la tarte aux pommes : si on met pas de pommes dedans, pour les charcutiers traiteurs, c'est une quiche, enfin le support reste le même. Mais même en leur disant finalement heu bon c'est, voilà, ils sont ils sont très lancés dans, entre guillemets, leur métier. Ils vont pas essayer de voir un petit peu à côté. Ils font ce qu'on leur dit mais aussitôt qu'ils sont partis, si on leur demandait même la semaine d'après qu'ils viennent sans aucun support de refaire la même chose, ils en seraient incapables. A part ceux qui sont réellement à ce qu'on va leur demander, sinon les autres... Enfin moi, je vois ça, je vois ça comme ça. Ils n'ont pas d'ouverture d'esprit, je trouve ça dommage, ils pourraient essayer des métiers et s'y intéresser. Après, on a peut-être nous aussi à se remettre en question. Heu pour moi, pour les intéresser, il faut qu'ils soient moins nombreux, c'est certain. Je vois le groupe de cinq ou six, ça se passe toujours bien avec eux parce que heu on les a toujours à l'œil et voilà, mais ::: un groupe vraiment important... Ça doit être le même problème pour mes collègues en enseignement général, je pense. Quand on les a vraiment tous, on va dire à... (Quelques mots inaudibles). Enfin, ça se passe relativement bien quand même, mais on sent bien que c'est pas une attention ::: active quand même.</p>	<p>pâtisserie c'est ce que je connais réellement.</p> <p>134 ils pourraient essayer des métiers et s'y intéresser. 136 pour moi, pour les intéresser, il faut qu'ils soient moins nombreux, c'est certain.</p> <p>137 Je vois le groupe de cinq ou six, ça se passe toujours bien avec eux 137 parce que heu on les a toujours à l'œil</p> <p>140 mais on sent bien que c'est pas une attention ::: active quand même</p>	<p>Maîtrise de la discipline</p> <p>Remise en question de la découverte des métiers Effectif</p> <p>Effectif</p> <p>Attention</p> <p>Effectif</p>	<p>Ingénierie de formation</p> <p>Motivation</p>
<p>c13 : Quand tu repères des indicateurs de motivation, comment les prends-tu en compte pour améliorer ta pratique ? C13 : Je n'ai pas de vidéo sur beaucoup de choses donc</p>	<p>165 Je reste persuadé que c'est le nombre qui nous embête, du moins qui nous embête d'avancer réellement dans le bon</p>	<p>Effectif</p>	<p>Motivation</p>

<p>heu. (Rire) Mais c'est vrai que... et moi en boulangerie, il me faut énormément de temps. Plus on va mettre de temps, plus on va produire des choses de qualité. Et ça, ils arrivent pas, c'est logique qu'ils arrivent pas à prendre ça en compte. Et nous, c'est énormément de temps de ::, on va dire de fermentation, plus on va avoir de fermentation, plus on va développer d'arômes, plus on aura d'arômes, plus on aura une qualité meilleure, plus agréable. Et là ; ils arrivent pas à comprendre que ce soit aussi long, ils veulent le plus vite fait possible et nous en boulangerie, c'est pas ça. Et sur la boulangerie, j'ai pas de support réel pour vraiment les h :: les maintenir attentionnés sur une longue longue distance, heu sinon il va falloir choisir ce qu'on pourra cuire et ce qu'on pourra faire. A un moment, il faut emmener le produit jusqu'au bout. On a énormément de période d'attente, du moins d'attente, de repos qu'il faut absolument combler par heu par des questionnaires un minimum et notre souci, c'est qu'il y a aucune question <i>Comment on peut faire tel produit, tel produit ?</i> Donc, il faut leur amener des réponses sur des choses où finalement ils ne nous ont rien demandé. Mais j'veux dire, c'est comme une visite de n'importe quel endroit, on leur dit de préparer des questions et puis voilà y en a deux qui doivent poser une question et puis on a répondu à leurs petites questions par un oui ou par un non. Et puis voilà <i>Vous avez des questions ? Ah non non !</i> Enfin, on leur a pas forcément non plus inculqué à toujours vouloir savoir. Disons, ils viennent subir, il y a des jours où certains subissent le cours mais comme ils ont dû toujours subir, je suppose. Hein mais moi, c'est ce que je dis, moi j'aime bien les</p>	<p>sens pour les jeunes.</p> <p>166 Je pense qu'on en aurait huit maximum par groupe.</p> <p>170 Et voilà, que quand ils sont en petit nombre,</p> <p>170 finalement heu six sept huit,</p> <p>170 si on a en deux qui sont pas entre guillemets par rapport à ce qu'on est en train de faire, attentionnés, c'est pas grave les autres vont avancer et ils se mettront à avancer.</p> <p>172 Enfin moi, c'est mon ressenti que j'ai eu à chaque fois que j'ai eu des petits groupes, voilà.</p>	<p>Effectif</p> <p>effectif</p> <p>effectif</p> <p>effectif émulation</p> <p>Effectif</p> <p>Ressenti</p>	
---	--	---	--

<p>gosses de cette année ou de l'an dernier, les groupes sont malgré qu'on nous ait dédoublé aussi quelque fois le groupe de quatorze, ça se passe super bien. Je reste persuadé que c'est le nombre qui nous embête, du moins qui nous embête d'avancer réellement dans le bon sens pour les jeunes. Je pense qu'on en aurait huit maximum par groupe. Mais, on en a qui ne sont pas dans le métier qu'on est en train de de essayer de leur montrer quelque chose. Et si on a en plus qui ne sont pas du métier, ils se mettent ensemble dans un coin et y en a un qui commence à dire <i>Moi de toute façon, ça m'intéresse pas</i>. Et voilà, que quand ils sont en petit nombre, finalement heu six sept huit, si on a en deux qui sont pas entre guillemets par rapport à ce qu'on est en train de faire, attentionnés, c'est pas grave les autres vont avancer et ils se mettront à avancer. Enfin moi, c'est mon ressenti que j'ai eu à chaque fois que j'ai eu des petits groupes, voilà.</p>			
<p>c14 : Est-ce ça signifie que la découverte des métiers pour les pré apprentis ne fonctionnent pas ? C14 : Si, mais en petit nombre, ça marche quand même. on les retrouve quasiment tous donc finalement après (un mot inaudible) est là pour changer de métier et finalement, on s'aperçoit que les années d'après, c'est :: on va pas dire les éléments les moins mauvais. C'est ceux qui sont intéressés, qui ont déjà un petit peu vu ce que c'était. Ça se passe, on va dire relativement très bien avec eux l'année d'après. On en a qu'on garde quand même longtemps exemple (il me donne le nom d'un ancien pré apprenti qui est resté huit ans au CFA et qui a obtenu quatre diplômes). Finalement j'veux dire, au démarrage,</p>	<p>176 Si, mais en petit nombre, ça marche quand même</p>	<p>Effectif</p>	<p>Motivation</p>

<p>c'était un jeune pas facile, mais juste pas facile, mais finalement heu on va pas être un an sans le voir maintenant. Il va revenir, voilà il est comme il était, mais bon on n'a pas eu de souci avec lui. Je pense rien qu'un jeune comme ça, on fait notre boulot, on l'a sorti peut-être de ce qu'il aurait pu ::: aller dans le mauvais sens peut-être. Si tout le monde l'aurait un peu bousculé dans le mauvais sens... C'est mieux pour lui, je pense, mais c'est un exemple comme tant d'autres mais aussi longtemps que lui. C'était un gamin difficile au démarrage, mais attachant, on est allé dans des salons à Paris ensemble. Maintenant, il ne peut pas passer à Châteauroux sans venir nous voir.</p>			
<p>c15 : Peux-tu me décrire un moment de ta pratique où tu fais le lien entre le savoir acquis en entreprise et le savoir acquis au CFA ? C15 : Je me sers très peu de ce qu'ils voient en entreprise parce que je suis là pour leur faire découvrir forcément une autre façon de travailler que ce qu'ils connaissent. C'est mon discours, que chaque professionnel travaille différemment. On a chacun une façon de travailler, on va avoir un résultat, on peut dire similairement identique, mais des façons de ::: de travailler complètement différentes. Donc, ce qu'ils ont vu par exemple pour heu pour un ::: pour un fonçage de tarte, je leur montrerai pas forcément comme ils l'ont vu en entreprise. Ce sera une <u>AUTRE</u> façon de <u>FAIRE</u>, pour le même résultat. Je sais que si, cinq six font d'une façon, personne aura vu la même façon, donc chacun se réadapte à la mienne. Est-ce que je me fais bien comprendre ?</p>	<p>193 Je me sers très peu de ce qu'ils voient en entreprise parce que je suis là pour leur faire découvrir forcément une autre façon de travailler que ce qu'ils connaissent.</p> <p>194 chaque professionnel travaille différemment.</p> <p>200 chacun se réadapte à la mienne.</p>	<p>Acquis de l'entreprise</p> <p>Pédagogie</p>	<p>Alternance</p>

<p>c17 : Pourquoi ne peuvent-ils pas garder leur propre façon de faire ?</p> <p>C17 : Parce que sinon j'aurais six façons différentes à montrer et ce serait ingérable. Je vais pas montrer six façons différentes, tu serais obligé de montrer six façons différentes. C'est un enrichissement aussi de voir que parce qu'un métier, pour moi, un métier, ça s'apprend pas c'est, pour moi, j'veux dire, il va se voler aux autres : on prend les petits trucs qui font, du moins les choses qui paraissent plus simples de chaque personne qu'on voit travailler et qu'on va adapter à <u>SA</u> façon. Et ça, c'est autant de façons de travailler que de personnes qui travaillent. Sinon après, si on veut que tout le monde fasse la même chose et ben on met un robot et là, ce sera tout le temps pareil. Je heu pour moi, c'est, pour moi, un métier. ça se vole. On prend les petites combines à droite à gauche de chaque personne qui travaille enfin comme il faut. Il faut absolument essayer de bouger le maximum, il faut faire plusieurs entreprises. Même si on fait la même chose dans les entreprises, on fera pas de la même façon. Et eux, ils commencent déjà là. Donc, heu l'avantage c'est qu'on est un peu plus en pratique, j'veux dire en boulangerie, en pâtisserie, on est quatre, donc ils voient quatre façons différentes de travailler pour le même produit et plus ceux qu'ils voient en entreprise, il y a des patrons, des ouvriers, personne travaille de la même façon. Et le résultat sera identique à la sortie : j'veux dire en fin de journée, une tarte elle sera, entre guillemets, similairement identique chez tout le monde. Mais pour arriver là, personne aura passé, on va dire, par le même</p>	<p>208 je vais pas montrer six façons différentes 209 C'est un enrichissement aussi de voir</p> <p>210 pour moi, un métier, ça s'apprend pas c'est, pour moi, j'veux dire, il va se voler aux autres : on prend les petits trucs qui font, du moins les choses qui paraissent plus simples de chaque personne qu'on voit travailler et qu'on va adapter à <u>SA</u> façon. 213 c'est autant de façons de travailler que de personnes qui travaillent.</p> <p>216 On prend les petites combines à droite à gauche de chaque personne qui travaille enfin comme il faut.</p> <p>217 Il faut absolument essayer de bouger le maximum, il faut faire plusieurs entreprises. Même si on fait la même chose dans les entreprises, on fera pas</p>	<p>Pédagogie</p> <p>Théorie de l'apprentissage</p> <p>Rôle du tuteur</p> <p>Professionnalisation expérience</p>	<p>Alternance</p>
--	---	---	-------------------

chemin.	de la même façon. 224 Mais pour arriver là, personne aura passé, on va dire, par le même chemin.		
c18: Mais tu veux qu'ils empruntent le tien ? C18 : Oui pour qu'ils voient le mien. Après, ils ont vu celui-là de l'entreprise qu'on leur a imposé, moi, je leur montre déjà ma façon, donc ils en auront vu deux et puis ils en verront peut-être une troisième en début d'apprentissage. Après ils prendront la leur, pour arriver à faire... et ce sera peut-être un morceau de <u>CHACUN</u> . Ils trouveront certains gestes plus faciles chez untel que chez untel pour réussir à faire la même chose, voilà donc. Comme on dit, on va pas obliger un gaucher d'écrire en droitier. Et là, si on fait ça, moi je heu je les laisse libre cours une fois qu'ils ont les bases. Surtout après le CAP, en BP, après ils font comme <u>EUX</u> , ils se sentent bien à l'aise. Donc là, je leur montre plusieurs façons, avec les façons qu'ils ont déjà vues parce qu'ils ont fait déjà une, deux, trois entreprises, il y a des fois plusieurs formateurs des fois. Et là, c'est à eux de chercher <u>LEUR FAÇON</u> de travailler. Voilà, mon point de vue de (rire) sur cette chose-là.	228 Après ils prendront la leur, pour arriver à faire... et ce sera peut-être un morceau de <u>CHACUN</u> . Ils trouveront certains gestes plus faciles chez untel que chez untel pour réussir à faire la même chose, 231 on fait ça, moi je heu je les laisse libre cours une fois qu'ils ont les bases. 235 c'est à eux de chercher <u>LEUR FAÇON</u> de travailler. Voilà, mon point de vue de (rire) sur cette chose-là.	Expérience construction de savoirs	Alternance
c19 : Quelles pratiques d'accompagnement mets-tu en œuvre pour favoriser l'entrée en apprentissage des pré apprentis? C19 : Généralement pour ceux qui sont dans ma partie, je leur explique bien tout ce qu'on verra au niveau CAP c'est-à-dire tout ce qui rentre, qu'on verra à notre niveau,	239 Généralement pour ceux qui sont dans ma partie, je leur explique bien tout ce qu'on verra au niveau CAP c'est-à-dire tout ce qui rentre, qu'on verra à notre niveau, j'veux dire heu dans	Présentation du CAP	Accompagnement

<p>j'veux dire heu dans l'établissement, j'veux dire que je vais leur essayer de leur inculquer, du moins de voir des différentes sortes de produits. Heu ensuite, c'est surtout qu'ils aient bien une bonne relation avec l'entreprise où ils sont. C'est hyper important de pas pas trop heu, je leur dis de pas trop regarder la pendule au quart d'heure près. Parce que s'il y a un petit conflit avec l'entreprise, après que ça se passe mal et puis et puis après faut changer d'entreprise, rompre le contrat, c'est compliqué pour des fois pour une histoire d'un quart d'heure un samedi matin ou un dimanche soir. Et ::: il faut éviter ces conflits-là, souvent au départ, c'est l'histoire d'un quart d'heure et voilà. On n'a pas prévenu le patron que ::: on aura un peu de retard aujourd'hui on le prévient pas et puis ben voilà on était en panne en mobylette ou quelque chose, on s'inquiète. Souvent, c'est des petites choses qui pensent pas. Ils ont tous généralement, ils ont tous un portable en poche en plus. Heu bon, on a des métiers où on embauche souvent à cinq heures ou six heures, on fait la route la nuit. Donc, heu l'entreprise voyant pas le jeune arriver, ils s'inquiètent, c'est normal. Mais ça des fois, ils arrivent pas à comprendre que prévenir prévenir où on est, enfin bon, j'veux dire, on est parent, (Rire), on l'a des fois chez nous. (Coupure de dix secondes) Mais bon donc heu sachant que, c'est plus le dialogue avec l'entreprise qui manque, pour que ça se passe le mieux possible, je leur dis de discuter correctement dans des entreprises. On a des jeunes qui parlent pas du tout : pour dire bonjour, au revoir, en gros, ça s'arrête là et c'est dommage. Après, il est vrai qu'il y a des jeunes qui causent peu. Mais bon, dans une entreprise où il y a juste un jeune avec le patron,</p>	<p>l'établissement, j'veux dire que je vais leur essayer de leur inculquer, du moins de voir des différentes sortes de produits. 242 c'est surtout qu'ils aient bien une bonne relation avec l'entreprise où ils sont. 243 de pas pas trop heu, je leur dis de pas trop regarder la pendule au quart d'heure près. 247 il faut éviter ces conflits-là, 256 je leur dis de discuter correctement dans des entreprises.</p>	<p>Conseil</p>	
---	---	----------------	--

s'il y a pas beaucoup de dialogue, ça va être long deux ans. S'il y a plusieurs autres ouvriers, d'autres apprentis, donc bon ça va, mais dans les entreprises où y a pas de dialogue tout de suite, que le jeune veut pas rentrer dans un dialogue avec les personnes d'un âge qui est supérieur, ça devient compliqué, ça devient compliqué.			
--	--	--	--

Entretien avec David	Extraits de l'entretien repéré par le numéro de la ligne	Sous-thèmes	Thèmes
<p>d10 : Est-ce que tu peux me décrire une séance où tu penses avoir motivé les élèves ?</p> <p>D10 : Disons que les élèves ...heu certains sont motivés <u>SOUVENT</u>, certains sont motivés souvent, d'autres ne seront jamais motivés, d'autres ne seront jamais motivés heu pas plus pour heu la charcuterie que pour la boucherie que pour un autre métier pour... moi, j'avais qu'une classe de CPA alimentaire, y a, j'ai des jeunes dans la classe de CPA qui pourront faire n'importe quel métier, y seront jamais motivés, jamais motivés et y en a d'autres par exemple, qui sont super intéressants et qui seront de très bons professionnels ; parce que j'ai eu après en CAP des jeunes qui étaient en en CPA, et là on a des gamins qui sont heu super compétents et puis qui heu notamment j'en ai un qui a commencé en CPA qui est en Bac Pro là (il donne son nom, il le répète) <u>ATTENTION</u>, c'était un gamin heu voilà voilà, alors que heu y en a d'autres dedans, y en a pour les motiver tu leur parles du métier, <u>CLAC</u>, ils sont <u>SCOTCHÉS</u>, scotchés. Y en a d'autres, tu peux, tu peux leur parler de mécanique, tu peux leur parler de heu de heu machin, tu peux leur parler de... brrr ça va, ils vont y en a d'autres dedans, y en a pour les motiver tu leur parles du métier, <u>CLAC</u>, ils sont <u>SCOTCHÉS</u>, scotchés. Y en a d'autres, tu peux, tu peux leur parler de mécanique, tu peux leur parler de heu de heu machin, tu peux leur parler de... brrr ça va, ils vont heu ça va pas du tout les... pas du tout les interpeler, et sur n'importe quel sujet sur n'importe quel sujet C'est pas la majorité, faut pas non plus mais heu, ce</p>	<p>141 certains sont motivés <u>SOUVENT</u>,</p> <p>141 certains sont motivés souvent,</p> <p>142 d'autres ne seront jamais motivés, d'autres ne seront jamais motivés heu pas plus pour heu la charcuterie que pour la boucherie que pour un autre métier</p> <p>144 y a, j'ai des jeunes dans la classe de CPA qui pourront faire n'importe quel métier, y seront jamais motivés, jamais motivés</p> <p>145 et y en a d'autres par exemple, qui sont super intéressants et qui seront de très bons professionnels</p> <p>150 y en a d'autres dedans, y en a pour les motiver tu leur parles du métier, <u>CLAC</u>, ils sont</p>	<p>Repérage</p> <p>Elèves motivés</p> <p>Elèves amotivés, résignés</p> <p>Elèves amotivés</p> <p>Elèves motivés</p> <p>Elèves motivés</p>	<p>Motivation</p>

<p>qui est gênant, c'est d'avoir des gens comme ça dans une classe parce que les autres et on voit que les autres, les autres CPA, les autres jeunes en ont marre, en ont marre, en ont marre. La classe heu, une classe de heu de quatorze, je crois, nous en professionnel, heu nous en professionnel, ça vaut rien, c'est clair ça vaut rien. Après ça, leur trouver une spécialité heu oui, on essaye de heu. C'est le genre, c'est des jeunes qui faudrait à mon avis séparer, séparer et à la rigueur les mettre par unité, même s'ils sont dans leur unité ou pas, je veux dire à quatorze le premier qui n'est pas concentré, heu et qui n'est pas attentionné à son travail et qui n'écoute pas les consignes et puis qui... ben malheureusement tout le groupe <u>FLOC</u>. Parce qu'en professionnel, on peut être là à faire une démo à quelqu'un parce qu'il n'y arrive pas et puis l'autre il est parti si on l'attache pas au pied de la table... et voilà. Et c'est dommage parce que je pense que... avec les CPA, on on rend moins service à ceux qui veulent travailler qu'on rend service à ceux qui veulent rien foutre. On avantage ceux qui veulent rien faire, mais on donne, on rend pas service à ceux qui veulent travailler. (7 secondes) Parce que il y en a qui attendent que ça, qu'on leur fasse voir des trucs, mais on peut pas, c'est <u>IMPOSSIBLE</u>. Moi, moi, je leur donne pas un couteau qui coupe hein, hors de question, <u>HORS DE QUESTION</u>. C'est tout juste si on... bon avec un rouleau ça va, parce que même si ils s'en foutent un coup, heu bon, ça fera un bleu quoi. Parce que il y en a là-dedans, il faut y faire attention quoi, dans la classe qu'on a là, la classe des CPA Alim ha non non non. La dernière fois, je les ai pas emmené au labo, on a fait..., on a travaillé sur</p>	<p><u>SCOTCHÉS</u>, scotchés.</p> <p>152 ça va pas du tout les... pas du tout les interpeler, et sur n'importe quel sujet</p> <p>154 ce qui est gênant, c'est d'avoir des gens comme ça dans une classe parce que les autres et on voit que les autres, les autres CPA, les autres jeunes en ont marre, en ont marre, en ont marre.</p> <p>158 c'est des jeunes qui faudrait à mon avis séparer, séparer et à la rigueur les mettre par unité</p> <p>160 je veux dire à quatorze le premier qui n'est pas concentré, heu et qui n'est pas attentionné à son travail et qui n'écoute pas les consignes et puis qui... ben malheureusement tout le groupe <u>FLOC</u></p> <p>162 Parce qu'en professionnel, on peut être là à faire une démo à quelqu'un parce qu'il n'y arrive pas et puis l'autre il est parti si on l'attache pas au pied de la table</p> <p>166 on rend pas service à ceux</p>	<p>Elèves amotivés, résignés</p> <p>Elèves amotivés</p> <p>Préconisation</p> <p>Effectif</p> <p>Discipline</p> <p>Elèves motivés</p> <p>Elèves amotivés</p>	<p>Ingénierie de formation</p> <p>Motivation</p>
---	--	---	--

<p>la fiche technique en salle voilà. Et c'est dommage parce qu'il y en a là-dedans qu'il y en a là-dedans que... qui sont relativement intéressants et je pense que... mais ils le voient, ils le voient eux-mêmes. Et si il pouvait y en avoir quatre cinq de moins, ils attendent que ça, qu'il y en ait quatre cinq de moins, pour qu'on puisse travailler sérieusement avec eux. C'est toujours les mêmes parce que les autres en pâtissent, ils en pâtissent depuis le début de l'année, depuis le début de l'année.</p>	<p>qui veulent travailler</p> <p>167 Parce que il y en a qui attendent que ça, qu'on leur fasse voir des trucs</p> <p>174 qui sont relativement intéressants</p> <p>175 ils attendent que ça, qu'il y en ait quatre cinq de moins, pour qu'on puisse travailler sérieusement avec eux.</p> <p>177 les autres en pâtissent, ils en pâtissent depuis le début de l'année,</p>	<p>Elèves motivés</p> <p>Elèves motivés</p> <p>Elèves motivés</p>	
<p>d11 : Essaye de penser à une séance précise où tu penses les avoir motivés soit en techno soit en pratique. Essaye de me décrire cette séance très précisément.</p> <p>D11 : Heu (12 secondes) heu (il reprend à voix basse) on a fait une séance un jour sur les pâtés en croûte je crois, en pratique, en pratique, on a fait une séance sur du pâté en croûte. Et il est vrai que heu y en avait, j'en avais de fabriqué, il me restait de la marchandise. Je leur ai montré heu le produit parce qu'il était dans la chambre froide je leur ai dit <i>voilà est-ce que ça vous intéresse de faire un pâté en croûte ? Bof !</i> J'veux dire ils étaient bon..., ils étaient pas forcément contre, mais tu vois ça les a ...bon et puis le salé heu pour certains <i>Ha bof la viande...</i> Bon dégoutés à ce moment-là, j'avais découpé</p>	<p>181 (il reprend à voix basse) on a fait une séance un jour sur les pâtés en croûte</p> <p>183 Je leur ai montré heu le produit parce qu'il était dans la chambre froide</p> <p>185 J'veux dire ils étaient bon..., ils étaient pas forcément contre, mais tu vois ça les a ...bon et puis le salé heu pour certains <i>Ha bof la viande...</i> Bon dégoutés à ce moment-là,</p> <p>187 j'avais découpé des petites tranches, tu sais.</p>	<p>Activité</p> <p>Déroulement de l'activité</p> <p>Activité</p> <p>Elèves moyennement motivés</p> <p>Déroulement</p> <p>Elèves amotivés</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Motivation</p>

<p>des petites tranches, tu sais. Alors tout le monde y a pas goûté parce que y en a ils veulent jamais goûter, toujours les mêmes hein. Ceux qui y ont goûté, là ils ont dit <i>Ha mais Monsieur, c'est que on veut le faire tout de suite ça ! On veut le faire tout de suite ça !</i> Et là, on s'y est mis et ils ont fait un produit qui au début heu bon y en a pour quoi pour qui ça... ça posait pas de souci de voilà de toucher la viande crue et puis la farce crue ou autre mais y en a d'autres pufff... Et puis voilà et là, ça les avait... Heu vis-à-vis de la pâte feuilletée, tout était prêt et toc, on a fait des petits trucs comme ça. On les a fait cuire et puis heu et ça les a... c'est vrai que ça les a... heu ça les a incité et... ça les a incité à fabriquer ce heu ce produit-là qui c'est vrai que heu. Quand on parle de pâté en croûte comme ça directement, je leur dis <i>On va faire des pâtés en croûte ! Pufff !</i> Heu voilà quoi voilà. C'est l'occasion quelque fois qui fait que heu tu y penses pas forcément. Mais heu, c'est pour motiver l'ensemble hein parce que il y en avait dedans, ils avaient déjà... ça leur posait pas de problème de le faire de toute manière. C'était pour faire voir aux autres, à ceux qui ... heu toujours les mêmes quoi, c'est surtout pour eux, ça veut pas dire que... ils étaient pas tous motivés, il y en avait une partie qui heu qui heu ... d'un moyen ou d'un autre, au bout de dix minutes, faisait des conneries mais heu mais heu <u>OUI</u> même je crois que j'avais des serveurs ou je sais pas qui, à l'époque et ils avaient mis la main à la pâte oui y avait pas de souci, alors que sinon... Bon, ils veulent pas y toucher non plus, parce que c'est pas leur métier déjà, à partir du moment où ils sont pas dans leur élément. Parce que là, comme ils ont tous une</p>	<p>188 Alors tout le monde y a pas goûté parce que y en a ils veulent jamais goûter, toujours les mêmes hein. 189 Ceux qui y ont goûté, là ils ont dit <i>Ha mais Monsieur, c'est que on veut le faire tout de suite ça ! On veut le faire tout de suite ça !</i> Et là, on s'y est mis 191 y en a pour quoi pour qui ça... ça posait pas de souci de voilà de toucher la viande crue et puis la farce crue 195 ça les a incité à fabriquer ce heu ce produit-là 197 C'est l'occasion quelque fois qui fait que heu tu y penses pas forcément. 198 Mais heu, c'est pour motiver l'ensemble hein 198 parce que il y en avait dedans, ils avaient déjà... 199 ça leur posait pas de problème de le faire de toute manière. 200 C'était pour faire voir aux autres, à ceux qui ... heu toujours les mêmes quoi, c'est</p>	<p>Engagement</p> <p>Elèves motivés</p> <p>Activité réussie</p> <p>Inventer</p> <p>Rôle du professeur</p> <p>Elèves motivés</p> <p>Elèves amotivés</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Motivation</p> <p>Apprentissage</p> <p>Pédagogie</p> <p>Motivation</p>
---	--	--	--

<p>entreprise, ils ont tous... A partir du moment où ils sont pas dans leur métier pffff, nous pffff. Déjà, bon ça, ça les avait ... bon c'est vrai qu'après y aurait eu un rôti à désosser ou autre pffff, j'veux dire, c'est pas le même ...heu c'est différent, c'est différent.</p>	<p>surtout pour eux,</p> <p>201 ils étaient pas tous tous motivés,</p> <p>202 il y en avait une une partie qui heu qui heu ... d'un moyen ou d'un autre, au bout de dix minutes, faisait des conneries</p> <p>203 je crois que j'avais des serveurs ou je sais pas qui, à l'époque et ils avaient mis la main à la pâte</p> <p>...204 Bon, ils veulent pas y toucher non plus, parce que c'est pas leur métier déjà, à partir du moment où ils sont pas dans leur élément.</p> <p>207 bon c'est vrai qu'après y aurait eu un rôti à désosser ou autre c'est différent, c'est différent.</p>	<p>Elèves motivés</p> <p>Remise en question de la découverte des métiers</p> <p>Support de l'activité</p>	<p>Ingénierie de formation</p> <p>Pédagogie</p>
<p>d12 : Alors quels indicateurs repères-tu chez eux comme des indicateurs de leur motivation ? (5 secondes) Qu'est-ce qui t'indique qu'un cours a bien « fonctionné » ?</p> <p>D12 : Quand ils soufflent pas (rire), quand ils soufflent pas, quand ils soufflent pas et heu ... Pareil pour les motiver, heu le matin ça va, beaucoup mieux, déjà à huit heures, ça va bien. Même si on les a... après... on fait</p>	<p>212 quand ils soufflent pas quand ils soufflent pas, quand ils soufflent pas</p> <p>213 Pareil pour les motiver, heu le matin ça va, beaucoup mieux, déjà à huit heures, ça va bien.</p> <p>214 moi je fais jamais de pose,</p>	<p>Repérage</p> <p>Horaires</p> <p>Pratique</p>	<p>Motivation</p> <p>Pédagogie</p>

une pause, ça m'est arrivé avec les CPA, moi je fais jamais de pose, jamais jamais jamais. Si tu fais une pause, c'est fini, terminé, le temps de se remettre dans le bain, le temps qu'ils se remettent dans le truc, le temps qu'ils arrêtent de discuter, qu'ils arrêtent de machin, pufff c'est... ça c'est marrant et c'est de pire en pire, de pire en pire, c'est de pire en pire.	jamais jamais jamais. Si tu fais une pause, c'est fini, terminé, le temps de se remettre dans le bain, le temps qu'ils se remettent dans le truc, le temps qu'ils arrêtent de discuter, qu'ils arrêtent de machin,		
<p>d14 : Quand tu repères des critères de motivation, qu'est-ce que tu fais pour améliorer ta pratique ?</p> <p>D14 : Heu... j'essaye de ::: quand je vois qu'ils accrochent, j'essaye de leur donner d'autres con_... on a toujours des conseils pour améliorer heu.... pour améliorer son travail, toujours toujours. C'est soit ils vont couper les tranches par exemple un truc tout simple hein, ils vont couper des tranches de de travers, bon si on voit que le jeune, il il est pas... on le voit, s'il est intéressé ou pas, s'il fait bien attention ou s'il fait pas attention. S'il fait pas attention, c'est pas la peine. On va l'embêter, on va l'emmerder, entre guillemets, plus qu'autre chose. Si y a un jeune qui commence à à faire bien propre, on remet un cran au-dessus, on remet un cran au-dessus <i>Essaye de les couper plus fines Essaye de retourner ton morceau pour que tu le coupes mieux Essaye de ou à la rigueur heu le couper... Ben ça, tu le recoupes après en petits bâtonnets</i> pour faire voir <i>tu le coupes en bâtonnets, après tu le coupes en émincés</i> après je sais pas et on essaye de leur amener toujours autre chose mais heu (coupure de vingt secondes : un collègue vient lui donner une information) et j'essaye de leur amener... les jeunes qui sont intéressés, qu'ils repartent avec autre chose et qui fassent... ceux qui sont motivés, ceux qui accrochent et</p>	<p>232 quand je vois qu'ils accrochent</p> <p>233 on a toujours des conseils pour améliorer heu.... pour améliorer son travail,</p> <p>235 on le voit, s'il est intéressé ou pas,</p> <p>236 s'il fait bien attention</p> <p>236 ou s'il fait pas attention.</p> <p>243 j'essaye de leur amener... les jeunes qui sont intéressés, qu'ils repartent avec autre chose</p> <p>245 qu'ils repartent avec plus que les autres.</p>	<p>Repérage</p> <p>Rôle du professeur</p> <p>Repérage</p> <p>Elèves motivés</p> <p>Elèves amotivés</p> <p>Rôle du professeur</p>	<p>Motivation</p> <p>Pédagogie</p> <p>Motivation</p> <p>Pédagogie</p> <p>Motivation</p>

<p>ben, qu'ils repartent avec plus que les autres. Parce que les autres heu déjà qu'ils font... s'ils peuvent se contenter de couper trois tranches et qu'ils sont contents très bien. Mais à côté, il y en a d'autres qui demandent autre chose aussi, et ceux-là faut quand même essayer malgré tout... Alors c'est évident, c'est pour ça que quelquefois, on n'a pas le temps parce que faut plus s'occuper de dire à l'autre <i>Arrête de jouer avec ton couteau Fais attention ça coupe</i> ou heu ou <i>Ton rouleau tu le poses là (sourire) Arrête de jeter de la farine sur ton voisin</i> ou voilà. (Rires partagés)</p>	<p>245 Parce que les autres heu déjà qu'ils font... s'ils peuvent se contenter de couper trois tranches et qu'ils sont contents très bien.</p> <p>247 il y en a d'autres qui demandent autre chose aussi, et ceux-là faut quand même essayer malgré tout...</p>	<p>Elèves amotivés</p> <p>Elèves motivés</p>	
<p>d15 : Est-ce que tu peux me décrire un moment de pratique où tu essaies de faire le lien entre le savoir acquis en entreprise et le savoir acquis au CFA ?</p> <p>D15 : Ha oui. Sur certaines techniques oui, bon malheureusement y en a qu'une partie qui peut le faire, parce que nous, c'est très très compliqué de faire ça. Quand heu, ça m'arrive de leur demander : <i>Fais sur une tâche simple, comme tu fais en entreprise</i> mais que sur certaines personnes, puisque les autres ne savent pas. Entre les boulangers et heu les pâtisseries et les autres, si je leur demande heu je sais pas de heu de heu ...comment je pourrais dire ... (6 secondes) heu je sais pas, par exemple bon, éplucher un oignon, bien c'est simple, tu me diras pour mettre dans une farce ou autre chose ou éplucher une échalote. Si on part sur émincer ou ciseler, bon ils vont émincer, les charcutiers, les bouchers vont émincer. Si je dis émincer un oignon à un pâtissier ou un boulanger, heu pufff. Déjà le couteau, il va le prendre à l'envers, il va le prendre par la lame au lieu de le prendre par le manche et puis ... et puis voilà quoi. Alors qu'il y</p>	<p>254 bon malheureusement y en a qu'une partie qui peut le faire, parce que nous, c'est très très compliqué de faire ça.</p> <p>256 <i>Fais sur une tâche simple, comme tu fais en entreprise</i></p> <p>260 Si on part sur émincer ou ciseler, bon ils vont émincer, les charcutiers, les bouchers vont émincer. Si je dis émincer un oignon à un pâtissier ou un boulanger, heu pufff.</p>	<p>Remise en question de la découverte des métiers</p> <p>Acquis de l'entreprise</p> <p>Acquis de l'entreprise</p>	<p>Ingénierie de formation</p> <p>Alternance</p>

<p>en a d'autres, c'est très simple ou je sais pas... mettre une crépine sur un pâté, heu par exemple, bon y en a, je vais leur donner les bardes, leur donner la crépine, dire ben <i>Vas-y Fais-moi comme tu fais en entreprise</i> parce que couper la barde d'une certaine façon, d'une autre façon, après ça, y a des intérêts technologiques pour ça. Donc moi, je reviens derrière ben <i>c'est bien mais soit t'en n'a pas mis assez</i> ou <i>tu en as mis de trop</i> ou parce qu'il y a un intérêt bon, il y a l'intérêt décoratif mais y a l'intérêt technique aussi, d'une barde sur un pâté, comme une crépine. Donc ça ben, on leur apporte, après en plus, en leur expliquant <i>Fais comme tu fais dans ton entreprise</i> bon y en a deux ou trois qui peuvent le faire je crois dans la classe. C'est ce que j'avais fait une fois, y en a que deux ou trois qui peuvent le faire. Après ça, ça c'est très très difficile d'utiliser ça, parce que il faut travailler au cas par cas.</p>	<p>270 on leur apporte, après en plus, en leur expliquant <i>Fais comme tu fais dans ton entreprise</i></p> <p>273 il faut travailler au cas par cas.</p>	<p>Pédagogie de l'alternance</p> <p>Pédagogie individualisée</p>	
<p>d16 : Tu pourrais le faire sur l'hygiène par exemple ? D16 : Ha oui sur l'hygiène oui, quelquefois on peut avoir des surprises aussi (sourire) On a des surprises, des surprises, mais nettoyer une table déjà y a y a... Là, il faut leur faire voir, parce que si tu veux que ce soit... que ce soit sain et puis que ça sente pas mauvais deux jours après. Ça heu voilà, faut... on peut se baser sur l'entreprise pour faire une tâche, mais faut toujours rectifier derrière néanmoins, toujours rectifier, toujours rectifier. Et ce qui est tout à fait normal. Bon après ça, y a la tâche qui peut être bon à l'identique ou à peu près pareil, mais après ça y a l'organisation. L'organisation du CFA, c'est pas la même qu'en entreprise ce qui est tout à</p>	<p>278 on peut se baser sur l'entreprise pour faire une tâche, mais faut toujours rectifier derrière néanmoins, toujours rectifier, toujours rectifier.</p>	<p>Acquis de l'entreprise</p>	<p>Alternance</p>

<p>fait normal. Bon j'veux dire y a dans une tâche ou y a plusieurs sous-tâches si tu aimes mieux, y a quelques sous-tâches qui peuvent être effectivement faites comme en entreprise. Mais après on est obligé de reprendre heu ... avant la finalité du truc par rapport à notre organisation à nous, ce qui est comme partout comme partout. Mais y a des tâches basiques où où... le début de chaque travaux, c'est vrai oui, ça pose pas de problème, pareil pour certains. Mais c'est très difficile de travailler avec les CPA, très difficile. Parce qu'on n'est pas, on n'est pas sur la même étiquette de métiers. Et ça ça pose beaucoup de problèmes. Parce qu'ils sont... les jeunes, les CPA qu'on a, ils sont quand même en entreprise, et heu pour la plupart, j'veux dire, ils changeraient plus quoi. Y a une période au début où ils sont indécis, je sais pas, mais là, là on arrive à une période où... heu ils ne changeraient pas, là ils arrivent à un stade où là, ils s'emmerdent plus chez nous, ils s'emmerdent plus maintenant car ils commencent... attention à avoir, y en a certains qui commencent à travailler et puis et puis attaquer dans leur métier propre et ben heu</p>	<p>284 après on est obligé de reprendre</p> <p>287 Parce qu'on n'est pas, on n'est pas sur la même étiquette de métiers. Et ça ça pose beaucoup de problèmes.</p> <p>289 Parce qu'ils sont... les jeunes, les CPA qu'on a, ils sont quand même en entreprise, et heu pour la plupart, j'veux dire, ils changeraient plus quoi. Y a une période au début où ils sont indécis, je sais pas, mais là, là on arrive à une période où... heu ils ne changeraient pas,</p>	<p>Pédagogie de l'alternance</p> <p>Remise en question de la découverte des métiers</p> <p>Remise en question de la découverte des métiers</p>	
<p>d17 : Le charcutier ne s'ennuie pas avec toi, tu peux lui faire faire de la charcuterie ? D17 : Je peux pas lui faire faire des trucs, je peux pas. A quatorze, je peux pas leur faire faire des trucs heu... On fait des trucs basiques heu... le moins mauvais s'ennuie, oui je te dis ce que j'en pense après ça... c'est toujours le</p>	<p>. 296 A quatorze, je peux pas leur faire faire des trucs heu... On fait des trucs basiques heu... 297 le moins mauvais s'ennuie,</p>	<p>Effectif</p> <p>Elèves motivés</p>	<p>Motivation</p>

même problème, est-ce qu'il y a des solutions ou pas, je sais pas...			
<p>d18 : Comment tu accompagnes les pré apprentis heu pour favoriser leur entrée en apprentissage ?</p> <p>D18 : Heu disons qu'on essaye quand même de leur expliquer, déjà ... que heu il leur faut :: puisqu'ils sont là, c'est quand même pour avoir un travail, il leur faut obligatoirement un travail. Ça, c'est une première chose. Et heu essayer de heu trouver un travail qui leur plaît, en plus de l'obligation d'avoir un travail, parce que c'est une obligation de <u>LA VIE</u>, déjà. Alors quand tu leur parles de ça, quelquefois ils te regardent avec des gros yeux, mais malheureusement, c'est la vérité, et ils sont pas forcément au... Y en a qui comprennent la vérité, y en a d'autres qui mais <i>Qu'est-ce qu'il nous raconte cet espèce de con de D. il nous raconte des conneries</i> mais pourtant c'est comme ça et ceux... y en a certains quand tu leur dis ça ils se disent <i>Ha ben oui ! Et là-dedans, choisissez un métier qui vous plaît Ça veut pas dire que vous pouvez pas changer parce que bon un métier heu on l'essaye si ça plaît ça peut plaire au début pendant quelques mois et puis après on se rend compte que ça va pas bon</i> mais heu ça ... d'abord, c'est la première motivation et puis après ça, on leur dit que si par rapport au métier qui leur plaît, on sera là pour les amener à leur examen et qu'ils l'auront et ça c'est l'objectif déjà des CPA, avant de rentrer en apprentissage et avant d'avoir son CAP et par derrière après ça, qu'ils peuvent continuer avec des exemples concrets, comme je disais tout à l'heure, ils peuvent toujours continuer par un Bac professionnel derrière. Et s'ils veulent continuer après derrière, ils</p>	<p>302 qu'on essaye quand même de leur expliquer,</p> <p>303 c'est quand même pour avoir un travail, il leur faut obligatoirement un travail. Ça, c'est une première chose.</p> <p>304 de heu trouver un travail qui leur plaît, en plus de l'obligation d'avoir un travail, parce que c'est une obligation de <u>LA VIE</u>,</p> <p>314 on sera là pour les amener à leur examen et qu'ils l'auront</p> <p>324 c'est pas nous qui l'avons qui l'avons... intéressé quoi.</p>	<p>Conseil</p> <p>Rôle du professeur</p> <p>Motivation intrinsèque</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Pédagogie</p> <p>Motivation</p>

<p>peuvent toujours. Et heu... ça je pense que c'est heu... c'est la meilleure des... la meilleure des techniques, il faut leur expliquer exactement puis clairement ce qui l'en est, quoi sans rentrer dans les les trucs. Après ça, le métier heu bon on le découvre aussi au fur et à mesure, expliquer le métier c'est bien, il faut, mais c'est surtout à eux, de le découvrir par eux-mêmes, pas forcément les obliger à faire ce métier-là ou à faire cet autre métier-là. A partir du moment où le gamin a découvert le métier heu et puis qu'il continue dans ce métier-là, ben c'est lui c'est lui qui l'a découvert, c'est pas nous qui l'avons qui l'avons... intéressé quoi. C'est surtout le... il faut que ce soit lui qui heu qui décide de ce qu'il veut faire, qui décide de ce qu'il veut faire. Après ça, nous heu bon, on les incite à ... voir que ce soit un boulanger, un pâtissier, un charcutier, un mécano ou autre, faut qu'ils aient un métier. Et ça, ils le savent pas forcément, ils s'en rendent pas forcément compte au début</p>	<p>325il faut que ce soit lui qui heu qui décide de ce qu'il veut faire, qui décide de ce qu'il veut faire. 326 on les incite à ...</p>	<p>Rôle du professeur</p>	
<p>d19 : As-tu quelque chose à ajouter ? D19 : Non, ils sont ils sont bien gentils les <u>PETITS CPA</u>, hein, bien gentils, ils nous énervent un peu mais... hein mais heu Non mais, c'est vrai il y a il y a... Ce qui est primordial, c'est que...c'est que... C'est que il y a en, dans la classe notamment qu'on a là, qui sont très intéressants et qui mériteraient de... à la rigueur d'être détachés, de changer de semaine et puis de venir avec les premières années, pourquoi pas, pourquoi pas. Je sais pas, je sais pas.</p>	<p>334 C'est que il y a en, dans la classe notamment qu'on a là, qui sont très intéressants et qui mériteraient de... à la rigueur d'être détachés, 336 de venir avec les premières années, pourquoi pas,</p>	<p>Préconisation</p>	<p>Ingénierie de formation</p>

Entretien avec Eveline	Extraits de l'entretien repéré par le numéro de la ligne	Sous-thèmes	Thèmes
<p>e7 : Maintenant on va rentrer dans la pratique du métier. Peux-tu me décrire une séance où tu penses avoir intéressé les élèves, les pré apprentis ?</p> <p>E7 : Heu, où ils sont, bon attends, je vais te décrire la, la séance où je leur ai fait faire un une pub heu sur le thème d'Halloween hein. Donc heu, je leur avais donné des modèles de tracts que j'ai vus avec eux. Enfin, on avait, on a discuté un petit peu avec eux. Bon avec les pré apprentis, je fais que de l'oral, je fais pas de cours écrit hein. Donc, on disc_ car ils connaissent quand même des choses hein. Heu, donc on avait discuté avec eux, sur la publicité en général, hein. <i>Pourquoi on fait de la publicité ? Quel est l'intérêt ? De quelle façon on peut faire de la publicité ?</i> Pour les amener aux tracts distribués dans les boîtes aux lettres, tu vois. Et après, je leur avais donné, je leur ai donné des modèles de tracts que j'ai moi, j'ai tout un, tout un truc. Par groupe, je leur ai demandé de me faire la liste des informations communes sur les différents tracts On avait le nom de l'entreprise, le numéro de téléphone, je ne sais pas, le style de promotion, les produits concernés, l'occasion etcetera voilà. On a mis tout ça en commun au tableau et je leur ai dit : <i>Vous essayez de me concevoir un tract sur le thème d'Halloween dans votre entreprise</i>, puisque j'ai des vendeurs, des coiffeurs et des pâtisseries. <i>Donc, c'est votre entreprise, vous connaissez son nom, son adresse</i> etcetera. Oui bon alors, je reviens à mes trucs là, voilà donc, Par groupe, je leur ai demandé de me faire la liste</p>	<p>46 je vais te décrire la, la séance où je leur ai fait faire un une pub heu sur le thème d'Halloween</p> <p>49 on disc_ car ils connaissent quand même des choses</p> <p>53 je leur ai donné des modèles de tracts que j'ai moi</p> <p>65 je leur ai fait réaliser, heu réaliser à la main, aux crayons feutre sur feuille. Et après, je leur ai fait, c'est la collègue qui les a en informatique et après j'ai vu avec elle pour qu'elle leur fasse faire la même chose sur informatique.</p> <p>70 c'était le deuxième ils ont moins bien accroché.</p> <p>70 Le premier truc, ils avaient bien accroché.</p> <p>71 ils avaient vraiment tous eu à cœur de le faire bien, ils s'étaient appliqués,</p> <p>72 ça avait bien, bien accroché.</p>	<p>Activité réussie</p> <p>Acquis de l'entreprise</p> <p>Déroulement de l'activité</p> <p>Déroulement de l'activité</p> <p>renforcement négatif</p> <p>Autodétermination</p> <p>Motivation intrinsèque</p> <p>Engagement</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Alternance</p> <p>Apprentissage</p> <p>Motivation</p>

des informations communes sur les différents tracts D'accord tu vois, soit un gâteau spécial pour les pâtisseries, heu pour les coiffeuses, elles proposaient un forfait couleur etcetera. Voilà et je leur ai fait réaliser, heu réaliser à la main, aux crayons feutre sur feuille. Et après, je leur ai fait, c'est la collègue qui les a en informatique et après j'ai vu avec elle pour qu'elle leur fasse faire la même chose sur informatique. C'était au début de l'année ça, voilà. J'ai refait la même chose avec eux sur heu, le thème de heu, comment ça s'appelle de la Saint Valentin à peu près et là ils ont fait avec moi dans la salle sur informatique. Bon, c'était le deuxième ils ont moins bien accroché. Le premier truc, ils avaient bien accroché. Même, j'ai même été étonnée, ils avaient vraiment tous eu à cœur de le faire bien, ils s'étaient appliqués, ça avait bien, bien accroché.			
e8 : A quel moment tu as pris conscience de leur intérêt ? E8 : Ouf, heu, attends, je, je, heu ben parce que ils ont participé, quand on a commencé à parler heu, heu, publicité. Parce que tu vois, je leur posais des questions <i>Comment un patron peut se faire connaître, ses produits, ses gâteaux ?</i> Donc, on était bon, j'ai vu qu'ils participaient quoi, bon ils participaient, ils répondaient, ils étaient actifs heu.	74 parce que ils ont participé, 76 j'ai vu qu'ils participaient quoi 77 bon ils participaient, ils répondaient, ils étaient actifs	Indicateurs Participation	Motivation
e9 : Quels sont les éléments observés qui peuvent être des indicateurs de leur motivation ? E9 : Alors le le fait qu'ils écoutent, le fait qu'ils	80 le fait qu'ils écoutent 80 le fait qu'ils participent, qu'ils répondent,	Indicateurs Repérage	Motivation

<p>participent, qu'ils répondent, heu qu'ils soient pas à côté, qu'ils cherchaient pas à s'amuser, ils cherchaient pas à discuter, heu ils cherchaient pas à rigoler. Enfin, je voyais bien qu'ils étaient sur heu, ils me regardaient tous, ils regardaient pas le copain d'en face pour essayer de heu, de d'essayer de heu de de le faire rire ou de faire le zouave ou heu bon tu sais bien comment sont les CPA. Hein, parce que moi chez moi dans ma salle, ils sont en U comme ça (elle fait le schéma avec son doigt sur la table). Je les fais mettre comme ça. Et ce qui montre que ça les intéresse, c'est vraiment quand bon voilà ils te regardent, ils t'écoutent et ils sont bien, bien dedans, ils ont des idées, ils font part de leurs idées heu (8 secondes) Bon alors, c'est vrai des fois, c'est très très animé quand ils ont des idées les CPA c'est heu, là c'est c'est plus difficile à canaliser, je veux dire chacun son tour. Là là c'est la différence avec les CAP. Et en fait, quand un truc leur plaît leur plaît, là ils sont, très heu très expansifs dans leur façon de heu de dire, quand ils accrochent, quand ça leur plaît (7 secondes).</p>	<p>80 qu'ils soient pas à côté, qu'ils cherchaient pas à s'amuser, ils cherchaient pas à discuter, heu ils cherchaient pas à rigoler. 82 Enfin, je voyais bien qu'ils étaient sur heu, 82 ils me regardaient tous, 82 ils regardaient pas le copain d'en face pour essayer de heu, de d'essayer de heu de de le faire rire ou de faire le zouave 86 c'est vraiment quand bon voilà ils te regardent, 87 ils t'écoutent et ils sont bien, bien dedans, 87 ils ont des idées, ils font part de leurs idées 88 c'est vrai des fois, c'est très très animé quand ils ont des idées les CPA c'est heu, là c'est c'est plus difficile à canaliser, je veux dire chacun son tour 90 Et en fait, quand un truc leur plaît leur plaît, là ils sont, très heu très expansifs dans leur façon de heu de dire, 91 quand ils accrochent, quand ça leur plaît</p>	<p>Repérage</p> <p>Indicateurs</p> <p>Participation</p>	
<p>e10 : Comment tu prends en compte ces indicateurs donc de leur motivation pour améliorer ta pratique ?</p>			<p>Motivation</p>

<p>E10 : Bon alors là elle est compliquée ta question (rire) elle est compliquée ta question. Heu, ah ben, c'est-à-dire quand ça va bien, bon ça va, je vois qu'ils accrochent là-dessus. Si je vois que c'est un thème qui les :. (Elle souffle) C'est plutôt l'inverse, c'est quand j'ai pas ce que tu appelles ces indicateurs-là, je me dis, il y a quelque chose qui va pas, faut faut changer. C'est plutôt ça, c'est plutôt dans ce sens-là quoi. Parce que si on les a, c'est bien, on continue hein. Et après, si je les ai pas, j'essaye de me souvenir un un cas dans lesquels je les aurais pas. Heu, c'est-à-dire avec les CPA ce qui est pratique, comme j'ai j'ai pas de programme, hein. Je me fais une progression si tu veux, heu j'ai ma progression évidemment par rapport à la vente par rapport à ce que je peux leur faire faire. Et, si je vois un truc sur lequel ils vont pas adhérer du tout, heu bon je suis capable de changer quoi, je passe vite et puis <i>Changeons, passons à autre chose</i> je fais autre chose tu vois. Si si je vois par exemple là là, j'ai une séquence, ce que je veux leur faire faire, ça va pas bon, je dis tant pis <i>On fait du calcul mental</i> ou autre chose. Je je passe à autre chose. Je heu alors peut-être que je me trompe, mais j'ai l'impression qu'avec eux, c'est pas la peine d'insister quoi, si vraiment le truc leur heu, s'ils adhèrent pas du tout.</p>	<p>96 je vois qu'ils accrochent 98 je me dis, il y a quelque chose qui va pas, faut faut changer</p> <p>103 si je vois un truc sur lequel ils vont pas adhérer du tout, heu bon je suis capable de changer quoi, je passe vite et puis <i>Changeons, passons à autre chose</i> je fais autre chose tu vois <i>106 On fait du calcul mental</i></p> <p>107 je passe à autre chose 107 j'ai l'impression qu'avec eux, c'est pas la peine d'insister quoi, si vraiment le truc leur heu, s'ils adhèrent pas du tout</p>	<p>Repérage Adaptation</p> <p>Adaptation</p> <p>Activité</p> <p>Adaptation</p>	
<p>e11 : Alors qu'est-ce qui te montre qu'ils n'adhèrent pas du tout ? E11 : Ben je sais ils sont plus attentifs, heu ils essayent de rigoler, heu d'attirer l'attention du copain, heu ils ne répondent plus ou heu ils peuvent répondre n'importe quoi aussi, n'importe quoi volontairement pour certains</p>	<p>114 Donc, moi je passe à autre</p>		<p>Motivation</p>

<p>oui pour montrer qu'ils sont, pour certains c'est une façon de montrer que ça les intéresse pas. Donc, moi je passe à autre chose. (5 secondes) En fait, moi ce que j'ai remarqué de bon d'étonnant, c'est que dans certains cas, je prévois quelque chose et ils vont y adhérer plus que j'y aurai pensé. Ben par exemple, le la pancarte d'Halloween, bon j'avais prévu un certain temps pour le faire bon je dis <i>Maintenant vous allez... Mais non non non on n'a pas fini</i> Ils voulaient améliorer, fignoler machin. Donc, ils ont pa passé plus je l je les ai laissé. En fait moi, je heu je les fais travailler comme eux ils veulent finalement. Bon, comme j'ai pas une contrainte de programme hein et donc je les ai laissé ça a duré beaucoup plus de temps que ce que j'aurai prévu. Ils voulaient faire bien, ils voulaient fignoler leur truc bon, on a laissé faire. Et dans d'autres cas, tu vois je pensais qu'ils adhèreraient bien en simulation de vente par exemple, ça va leur plaire finalement et puis quand je les vois faire une simulation de vente, ils sont toujours à rechigner. Donc, on en fait quelques-unes mais heu je m'aperçois qu'il y en a qui, il y en a qui le font bien oui, mais pas tous. Je trouve qu'ils n'adhèrent pas aussi bien que j'aurais pensé sur cette activité-là. Donc, j'en fais moins, j'en fais moins, je je heu les fais durer moins longtemps, heu voilà.</p>	<p>chose.</p> <p>118 Ils voulaient améliorer, fignoler</p> <p>126 Je trouve qu'ils n'adhèrent pas aussi bien que j'aurais pensé sur cette activité-là. Donc, j'en fais moins, j'en fais moins, je je heu les fais durer moins longtemps</p>	<p>Adaptation</p> <p>Motivation intrinsèque</p> <p>Adaptation</p>	
<p>e12 : Qu'est-ce qui les gêne ? E12 : Alors là je sais pas. Je heu je sais pas, je pense que le fait de passer devant les autres. Bon, en fait, on fait un jeu de rôle hein, on filme, on visionne. Pourtant, quand on visionne heu bon s'il y a une séquence marrante, on rigole, tout le monde rigole et puis moi aussi. Et puis heu</p>	<p>133 c'est le truc <i>Nous on n'a pas</i></p>	<p>Définition</p>	<p>Motivation</p>

je heu il y a que leur classe qui voit la vidéo, heu je sais pas ce qui les gêne c'est le truc <i>Nous on n'a pas envie</i> . Ils n'ont pas envie, ça c'est leur truc <i>On n'a pas envie</i> . C'est leur réponse et ça ça m'étonne par rapport à cette activité là.	<i>envie</i> . Ils n'ont pas envie, ça c'est leur truc <i>On n'a pas envie</i> . C'est leur réponse		
e13 : Est-ce que tu l'imposes ? E13 : Ha oui oui oui quand même oui. Mais de durée restreinte. Heu, heu on prépare le client il dira <i>ça</i> donc on prépare. Celui qui fait le rôle de vendeur entre guillemets pourra préparer heu sa vente. Mais, je l'impose quand même oui, j'en impose oui, oui, oui quand même quelques-unes. Finalement, heu bon ça se passe pas si mal que cela. Alors, comme j'ai les groupes, comme je t'expliquais, heu Alim Coiffure Vente. Des fois, j'ai les trois métiers, des fois j'en ai que deux. Donc ça, je le fais quand j'ai que deux métiers quand j'ai heu Alim Vendeurs là on fera une simulation de vente ou Coiffeurs et Vendeurs là on fera. Je le fais pas quand j'ai les trois. C'est plus facile à gérer comme ils sont pas très très motivés pour faire ça, heu même s'ils sont pas très nombreux, avec heu avec deux ou trois de moins c'est plus facilement gérable. J'arrive mieux quand même à les pousser, à les motiver. Heu donc, quand ils sont pas motivés, il y en a toujours un qui trouve le moyen de faire le zozo et de heu (8 secondes)	141 Donc ça, je le fais quand j'ai que deux métiers 142 Je le fais pas quand j'ai les trois. 143 C'est plus facile à gérer comme ils sont pas très très motivés pour faire ça, 144 heu même s'ils sont pas très nombreux, avec heu avec deux ou trois de moins c'est plus facilement gérable. 145 J'arrive mieux quand même à les pousser, à les motiver. 145 donc, quand ils sont pas motivés, il y en a toujours un qui trouve le moyen de faire le zozo	Contexte de l'activité Absence de motivation Effectif Rôle du professeur Elèves amotivés	Apprentissage Motivation
e14 : D'accord. Peux-tu me décrire un moment de ta pratique où tu fais le lien entre le savoir acquis en entreprise et le savoir acquis au CFA ? E14 : Heu puf ho ben oui en simulation de vente hein, en	151 c'est répondre au téléphone. 151 même les Alim, ça leur est arrivé de répondre au téléphone hein, de donner un	Activité Acquis de l'entreprise	Alternance

<p>temps. Voila, basé quand même sur heu oui des choses qu'ils ont dans l'entreprise. C'est un jeune qui fait le client. Donc, heu ou heu deux solutions soit il se débrouille tout seul soit il est un peu heu briffé. Avant, je lui dis <i>tu diras ça</i> heu <i>tu dis pas ça</i>. Enfin, de toute façon, je les je les briffe quand même hein, bon t'en dis le moins possible pour qu'ils posent des questions etcetera. Mais, heu c'est toujours un jeune qui fait le client et c'est un jeune qui filme.</p>	<p>167 ils choisissent leur situation 168 Voila, <i>nous on va faire ça</i>, <i>ça</i> et tout le monde passe comme vendeur tout le temps. 171 Avant, je lui dis <i>tu diras ça</i> heu <i>tu dis pas ça</i>. Enfin, de toute façon, je les je les briffe quand même hein, bon t'en dis le moins possible pour qu'ils posent des questions etcetera. Mais, heu c'est toujours un jeune qui fait le client et c'est un jeune qui filme.</p>	<p>Autodétermination</p> <p>Rôle du professeur</p>	
<p>e19 : Tous progressent ? E19 : HA heu oui oui oui. Je suis même étonnée de la part des pâtisseries qui jouent bien le jeu. Et puis en fait, ils se débrouillent bien parce que eux ce qu'ils ont de plus que les autres, ils ont la connaissance de leurs produits, ils connaissent leurs produits. Et finalement, ils ouais ils se débrouillent bien et ils jouent bien le jeu. Et même des il y a même des gamins auxquels je je me qui assurent bien qui me surprennent. Ils progressent oui si si c'est vrai. Et même j'avais refait l'accueil téléphonique, je l'avais fait deux fois hein et j'avais vu le progrès de de la deuxième séance par rapport à la première. Si si, ils avaient tenu compte des corrections, si si vraiment vraiment.</p>	<p>191 Je suis même étonnée de la part des pâtisseries qui jouent bien le jeu. Et puis en fait, ils se débrouillent bien parce que eux ce qu'ils ont de plus que les autres, ils ont la connaissance de leurs produits, ils connaissent leurs produits. Et finalement, ils ouais ils se débrouillent bien et ils jouent bien le jeu 195 Ils progressent oui si si c'est vrai. 197 ils avaient tenu compte des corrections</p>	<p>Acquis de l'alternance</p> <p>Progrès</p>	<p>Alternance</p> <p>Apprentissage</p>
<p>e20 : Et enfin quelle pratique d'accompagnement mets-tu en œuvre pour favoriser l'entrée en apprentissage des pré-apprentis ?*</p>			<p>Accompagnement</p>

<p>E20 : Heu puf je n'en ai pas vraiment. Si je leur demande à eux si ceux qui sont gardés ou pas par l'entreprise. Et puis après heu oui en ce moment, je commence à leur dire heu. Je leur avais dit qu'il y avait les Portes Ouvertes, hein donc il y en a une qui est venue. Et puis heu si je commence à leur dire, il faut que si l'entreprise ne les garde pas, c'est maintenant qu'il faut :: c'est vrai, je ne vais pas tellement au-delà.</p>	<p>201 je n'en ai pas vraiment 204 si je commence à leur dire, il faut que si l'entreprise ne les garde pas, c'est maintenant qu'il faut</p>	<p>Conseil</p>	
<p>E21 : Oui, donc heu varier, varier les activités. Donc, ou les faire travailler sur des CD ou sur un site Internet. Hein, j'ai un site Internet, je fais la même chose avec les CAP. C'est un petit peu des jeux, tu vois et je leur pose des questions alors là c'est le seul cas où ils écrivent. Là par contre, c'est pareil que les CAP, je fais pas une version spéciale CPA. Ils ont des questions sur le site, sur les CD et puis ::</p>	<p>210 donc heu varier, varier les activités 210 ou les faire travailler sur des CD ou sur un site Interne 211 C'est un petit peu des jeux</p>	<p>Adaptation Activité Jeu</p>	<p>Apprentissage</p>
<p>e22 : Que sont ces CD ? E22 : C'est un coffret, un coffret de CD et avec des questions, des QCM, des questions en temps limité sur la vente. On a travaillé sur l'accueil. Il y avait bonne attitude, mauvaise attitude, ils choisissaient bonne attitude ou mauvaise attitude etcetera. Je les fais travailler mais là par contre, je leur fais recopier les réponses. Voilà, si ce n'est pas dans la bonne colonne, ça peut être dans l'autre, il y a quand même une réflexion, même dans le recopiage du truc. Et puis il y a un site Internet oui qui s'appelle « E-vente » sur lequel il y a des choses vraiment bien bien. Des choses animées sous forme de diapos, il y a des jeux. Je leur ai fait faire le jeu du pendu. Tu as une définition, c'est vrai qu'avec eux, on l'a pas</p>	<p>222 Je leur ai fait faire le jeu du pendu 224 ils voulaient continuer à travailler sur les ordinateurs 224 Moi il fallait que je varie le truc. 226 c'est pas faire le jeu point voilà.</p>	<p>Jeu Motivation Adaptation Jeu</p>	<p>Apprentissage Motivation</p>

<p>vu, on n'a pas fait de leçon là-dessus mais heu ils voulaient continuer à travailler sur les ordinateurs. Moi il fallait que je varie le truc. Je leur ai dit <i>Vous me faites deux colonnes, vous me faites la définition et le mot.</i> Donc il y avait aussi heu c'est pas faire le jeu point voilà. Toujours même si c'est toujours sur le site, il y a un travail, une réflexion. La réponse à la question, il faut qu'ils la cherchent. Elle est quelque part dans l'exercice mais il faut la chercher. Il y a que là où je les fais écrire parce que autrement, non je ne leur donne pas de cours. Si, sur le tract, ils avaient fait la liste, ils avaient recopié la liste. Enfin, les étapes de la vente, je ne leur fais pas copier, des choses comme ça. Il faut essayer de varier heu</p>			
<p>e23 : Oui, c'est ce que m'ont dit les collègues de pratique. Trois heures avec les CPA, c'est trop. E23 : Trois heures, c'est long, je les ai trois heures. Dans la même semaine, deux fois trois heures et deux fois deux heures, pouf. Au bout d'un moment, tu sais plus quoi faire hein. Alors, il y a des choses étonnantes : le rendu de monnaie, ils adorent ça, le calcul mental, ils adorent ça, ils adorent ça. S'il me reste vingt minutes à la fin, évidemment tu ne feras pas une heure dessus, mais vingt minutes <i>Allez, on fait du calcul mental.</i> Là, ils sont :: la collègue à côté, elle doit déguster, le premier qui me donnera sa réponse. C'est incroyable. Du calcul mental ou du rendu de monnaie. : le premier qui me donnera sa réponse. C'est incroyable Mais pas des opérations, appliqué à la vente. Ça, ils adorent ça le calcul mental. Faire des paquets, ça aussi pareil. J'avais prévu deux heures, l'après-midi ils en ont redemandé. Ils en ont</p>	<p>234 Trois heures, c'est long, je les ai trois heures. Dans la même semaine, deux fois trois heures et deux fois deux heures, pouf. Au bout d'un moment, tu sais plus quoi faire 236 il y a des choses étonnantes : le rendu de monnaie, ils adorent ça, le calcul mental, ils adorent ça, ils adorent ça 237 S'il me reste vingt minutes à la fin, évidemment tu ne feras pas une heure dessus, mais vingt minutes <i>Allez, on fait du calcul mental</i> 239 le premier qui me donnera</p>	<p>Horaires</p> <p>Activités appréciées, réussies</p> <p>Compétition Acquis de l'entreprise</p>	<p>Motivation</p> <p>Alternance</p>

<p>refait. Voilà la difficulté c'est de savoir si ça va leur plaire, tu occuperas bien tes deux heures avec ça, et puis en réalité, c'est le flop. Au bout d'une demi-heure, tu te rends compte que ça va pas. Des fois, c'est l'inverse, tu prévois deux heures de paquets cadeau et l'après-midi, ils t'en redemandent autant et :: voilà</p>	<p>sa réponse. C'est incroyable 242 Mais pas des opérations, appliqué à la vente. 243 Faire des paquets, ça aussi pareil. J'avais prévu deux heures, l'après-midi ils en ont redemandé 243 ils en ont redemandé. Ils en ont refait. 246 tu prévois deux heures de paquets cadeau et l'après-midi, ils t'en redemandent autant</p>	<p>Acquis de l'entreprise</p> <p>Adaptation</p>	<p>Motivation</p>
<p>e24 : On se ne sait pas toujours. E24 : C'est étonnant. C'est pas inintéressant les CPA, moi j'aime bien, mais il faut un effectif restreint, c'est surtout ça. Ha oui, je veux dire l'idéal c'est six c'est peut-être exagéré mais avec six, tu travailles bien. Six CPA ça va, huit c'est le GRAND, GRAND, GRAND maximum. Tu devrais ne jamais dépasser huit, là tu arriverais à faire... bon ça dépend des individus que tu as hein forcément aussi. L'idéal, c'est six.</p>	<p>249 il faut un effectif restreint, c'est surtout ça. 250 l'idéal c'est six c'est peut-être exagéré mais avec six, tu travailles bien. Six CPA ça va, huit c'est le GRAND, GRAND, GRAND maximum. Tu devrais ne jamais dépasser huit, là tu arriverais à faire... bon ça dépend des individus que tu as hein forcément aussi. L'idéal, c'est six.</p>	<p>Effectif</p>	<p>Motivation</p>
<p>e25 : oui, c'est ce que m'ont dit les deux collègues que j'ai interviewés. Eux, à quatorze, ils tournaient fous E25 : Ha oui attends. C'est pareil moi j'adapte : si je vois que :: on peut dépasser de l'heure et puis ils ont la pause en décalé. S'ils ont bien bossé, ils n'ont pas cinq minutes de pause, ils ont dix minutes ou un quart d'heure.</p>	<p>.256 C'est pareil moi j'adapte 256 i je vois que :: on peut dépasser de l'heure et puis ils ont la pause en décalé.</p>	<p>Adaptation</p>	<p>Motivation</p>

Annexe 13**Mise en tableau : deuxième phase**

Thème	Sous-thème	Idée	Extraits de l'entretien avec Antoine
M O T I	Repérage		A18 189 De toute façon, ça se voit A19 192 ça dépend des cours
	Définition	Dynamique	A8 31 selon la motivation du moment
	Motivations plurielles	Motivation Intrinsèque	A13 116 <i>si vous avez envie de l'avoir, je vais vous aider à l'avoir, si vous n'avez pas envie de l'avoir, ben tant pis pour vous quoi, c'est votre carrière professionnelle qui est en jeu !</i> A13 119 mais elle est aussi liée au vécu du jeune en tant que sportif. Quelqu'un qui n'a pas fait de sport pendant la précédente année scolaire, c'est difficile de le mettre à l'EPS en CFA, au CFA.230 s'il a envie, il va avoir une meilleure note, c'est lui qui l'aura choisi, A21 229 La motivation intrinsèque c'est <i>Est-ce que t'as envie de d'arriver aux notes où il faut que tu arrives Il faut... ton cheminement, ça serait de progresser là là là Est-ce que tu le veux ça ?</i> A21 234 <i>s'il a envie, il va avoir une meilleure note, c'est lui qui l'aura choisi.</i>
		Absence de motivation Intrinsèque	A14 132 après ça, c'est pour les autres, celui qui n'a pas envie, je dirais tant pis pour lui. A14 134 c'est clair que je ne vais pas perdre mon temps non plus pour un individu qui veut, qui ne veut rien faire..
		Motivation	A13 114 pour tout ce qui est matières heu de prévention, heu elle est liée au

V A T I O N		extrinsèque	<p>passage d'un diplôme, A13 118 Après l'EPS, heu la motivation est aussi liée au passage de l'examen, A26 280 ils vont avoir de meilleures notes déjà. A26 284 le fait de lier enseignement général et pratique professionnelle, ça a un attrait supplémentaire. Ils deviennent plus matures, nous on le voit quand ils entrent au CFA et quand ils en ressortent. A28 298 vaut peut-être mieux quand même, je pense oui. On joue beaucoup là-dessus avec les pré apprentis, A28 301 nous on leur dit <i>Dans quatre ans, vous pouvez ressortir avec deux diplômes, un travail, une rémunération. Dans tel ou tel secteur, il y a du travail, il y a du boulot, il y a de l'avenir</i></p>
	Indicateurs de la motivation	Participation	<p>A20 200 que tout le monde ait ses affaires d'EPS, A20 201 c'est un critère entre guillemets de réussite par rapport à la discipline du moment. A20 203 quand il y a tout le monde sur le terrain, tout le monde participe. A20 206 quand il y a un questionnaire à faire, que tout le monde soit en train de l'effectuer,</p>
		Calme Attention	<p>A18 181 On n'entend rien dans la salle, c'est le rêve des fois A18 189 quand on entend pas de voix dans la classe, soit ils sont occupés, soit ils dorment. A20 206 que ce ne soit pas le bordel dans la classe, à parler, à chuchoter, ça veut dire qu'on n'est pas concentré sur son travail, ça veut d_ ça l'intéresse pas. A20 209 on est obligé de travailler dans le calme. A20 210 Il faut que les gestes soient bien exécutés, A20 12 on ne peut pas travailler dans de bonnes conditions quand ça parle de tous les côtés, c'est pas possible</p>
		Interactivité	<p>A19 193 quand c'est interactif, tu as besoin de de retour. A19 195 Mais bon, c'est sûr, moins on va entendre... Après, ça devient, ça</p>

			devient insupportable quoi.
	Pratique pédagogique	Rôle du professeur	A14 128 il faut aussi les motiver A14 132 après ça, c'est pour les autres, celui qui n'a pas envie, je dirais tant pis pour lui A14 134 c'est clair que je ne vais pas perdre mon temps non plus pour un individu qui veut, qui ne veut rien faire
	Renforcements négatifs	Horaires	A16 165 Alors après la motivation, si on doit courir à huit heures ou à midi, elle est pas la même, tout est lié, hein. Quand on doit courir après avoir mangé, c'est pas évident non plus.
	Adaptation		A21 215 je sais que de toute façon pour certaines disciplines, ils vont moins adhérer que dans d'autres. A21 216 Donc, j'essaie de le faire un peu plus ludique, on appelle ça la transversalité. Par exemple, pour le demi-fond, on peut très bien le travailler avec un sport collectif. A23 257 on essaie de varier un maximum, de voir des choses qu'ils n'ont pas faites à l'école
A P P R E N	Activités réussies		A18 182 même s'ils en retiennent que quelques éléments, c'est déjà positif. A16 160 ça marche, ça fonctionne
		Courir en forêt	A16 148 courir, c'est pas motivant, il faut trouver un intérêt. A16 153 c'est pas sur la piste, parce que la piste, un ça peut faire peur, A16 154 donc on a la possibilité d'aller en forêt du Poinçonnet. A16 159 Voilà à l'heure actuelle, ça marche, ça fonctionne pour certains. A16 161 Mais au moins ils sont, ils courent, c'est le but recherché A21 221 Pour les filles, donc ce que je disais tout à l'heure, si on va dans la forêt pour faire le demi-fond, ça fonctionnera plus que sur la piste
		Sport collectif	A21 217 Par exemple, pour le demi-fond, on peut très bien le travailler avec un sport collectif. Si je dis aux garçons : <i>on va faire du foot mais sur le grand terrain et heu je veux voir tout le monde heu en action</i> J'aurai plus de résultats que si je demandais trois fois cinq cents, pour le même heu le même travail produit par rapport aux capacités cardiaques.

T I S S A G E	Jeu comme support de l'activité		A16 155 C'est plus ludique, A21 217 Donc, j'essaie de le faire un peu plus ludique, on appelle ça la transversalité. A21 223 en cycle badminton, je n'ai aucun souci là-dessus. Donc, c'est ... c'est déjà plus ludique, A21 231 Il faut toujours jouer avec l'apprenti, A21 232 il faut toujours jouer avec.
	TIC comme support de l'activité		A18 174 je travaille beaucoup avec les TIC comme ils ont le logiciel de la prévention routière qui s'appelle Cyclomoteur A18 176 plein d'exercices à faire, heu il y a des tests à effectuer, il y a des recherches, il y a des simulations d'accidents. Donc, ils se mettent à la place, je dirais, du gendarme, ils doivent faire un peu d'enquête par rapport l'accident : <i>Qu'est-ce qui aurait pu être évité pour... mis en place pour éviter cet accident ? Comment on aurait pu ... ?</i> A18 180 il y a un autre logiciel sur le code de la route A18 183 ils suivent le cours là, c'est du concret et heu ça fonctionne bien, plus qu'un cours A18 184 ça fonctionne bien, plus qu'un cours A18 186 c'est concret, je dirais A18 187 Pour certains, ils ont du mal à se concentrer plus d'un quart d'heure.
A L T E R	Formation		A2 9 J'ai repris ma formation en alternance avec un autre CFA, en 200_2004, pour obtenir une licence UFRAPS heu STAPS. heu Voilà.
	Pédagogie de l'alternance	Le projet découverte des entreprises	A24 263 En projet découverte, on peut le faire. A24 263 C'est même important parce qu'ils ont un carnet de liaison. Ils doivent impérativement retranscrire ce qu'ils ont fait en entreprise sur leur carnet de liaison. On se bat pour que ce soit fait, on arrive à voir ce qui est vraiment vraiment fait en entreprise. A12 104 quand en (toux) en boulangerie, ils commencent à manipuler le pain, on essaie d'aller à la Minoterie Cantin. Quand c'est la période des

N A N C E		Transférer	chocolats, on essaie d'aller voir un chocolatier. A12 106 C'est dans ce principe-là un peu le but aussi du Projet Découverte, c'est qu'il y ait un lien entre le côté professionnel et heu pour le projet professionnel A24 267 Donc après nous on peut travailler sur... avec l'entreprise que l'on va visiter, justement leur amener des éléments supplémentaires A24 272 C'est un travail complémentaire qui est en relation avec le professionnel, le professionnel en entreprise, le professionnel au sein de l'établissement.
	Rôle du professeur	Les guider Les écouter	A21 235 nous on n'est là que pour le guider. A27 291 on est plus à leur écoute
A C O M P A G N E M E N T	Définition	Un travail à part	A9 43 je forme aussi les apprentis A9 51 je leur enseigne, heu je leur donne un cours A11 79 c'est un travail à part
	Fonction	Cheminer à ses côtés	A9 45 je m'occupe aussi avec ma collègue [moi-même]... (toux) des pré apprentis A9 47 On prend en charge un peu le groupe, on fait les visites d'entreprise et puis au sein de l'établissement les pré apprentis ... A11 77 les pré apprentis qu'on en charge avec ma collègue (moi-même). A11 78 on est un peu référent du groupe, en lien direct avec les entreprises,
		Le rendre autonome	A12 90 C'est tout un travail parce qu'ils ne sont pas capables de travailler en autonomie, donc il faut leur apprendre déjà à travailler tout seul et il faut les aider dans leurs recherches, A12 92 il faut les accompagner. C'est beaucoup d'accompagnement avec les pré apprentis A12 93 parce que c'est encore des bébés en fin de compte

Thème	Sous-thème	Idée	Extraits de l'entretien avec Brigitte
M O T I V A T I O N	Repérage		B9 141 ça ils adorent ça, ils aiment beaucoup ça
	Indicateurs	Interactivité	<p>B12 171 à la façon dont ils sont réactifs, heu à la façon dont ils rebondissent aux propos qui sont tenus, à la façon dont ils questionnent autour du thème abordé, et heu à la façon dont ils s'écoutent</p> <p>B14 182 l'interactivité, c'est <u>MON</u> critère essentiel</p> <p>B14 187 l'interactivité pour l'accession aux concepts, la maîtrise du vocabulaire, oui c'est essentiel,</p> <p>B14 188 c'est un des critères heu c'est le critère <u>LE</u> plus important pour moi.</p>
	Adaptation		<p>B15 191 une fois que je peux percevoir que le vocabulaire a été acquis, je vais faire en sorte de l'utiliser dans mes consignes,</p> <p>B15 195 ça me permet de de heu d'être plus précise dans les heu dans les termes que je veux développer ou dans les consignes que je veux expliciter</p> <p>B15 198 si elle est vive, si elle est nulle si elle est tonique, si elle fait avancer le cours, si elle pervertit le cours.</p> <p>B15 199 Je peux me heu rendre compte aussi de heu de la pertinence de mes heu lancements, de de ma façon d'aborder les choses</p> <p>B15 200 cette mesure d'une d'une interactivité positive me permet heu d'améliorer encore, enfin de peaufiner encore la façon dont j'aborde les thèmes, dont je les lance à la discussion, dont je les heu lance sur heu enfin si j'ose dire, en pâture aux apprentis</p>

A P P R E N T I S S A G E	Théorie	Repérage	B9 132 il y a des séquences de cours qui fonctionnent très très bien
	Activité réussie	Reconnaissance de produits	B9 132 en fonction de du support qu'on choisit B9 136 On fait des découvertes à l'aveugle d'odeur, heu de toucher de produits : des zestes d'oranges, des épluchu_, à différencier des épluchures de pommes, de kiwis par exemples, B9 142 On n'a aucune difficulté à heu les amener à se mettre en situation, B9 143 heu ils arrivent même à retranscrire sur papier ce qu'ils ressentent et on n'a aucune heu difficulté à les amener à construire leur leur leur propre savoir
	Pratique pédagogique	Gestion mentale	B9 136 parce qu'on travaille avec des supports qui font appel à leur kinesthésie. B9 138 à reconnaître au toucher, des odeurs à reconnaître
		Le jeu	B9 139 Enfin, on passe par tout un, heu tout un atelier ludique de jeux heu de reconnaissance B9 166 Surtout pour observer leurs propres cheveux, là c'était vraiment, heu c'était vraiment très très ludique.
	Echec mémorable	Absence de consigne	B10 147 j'ai heu en en tête immédiatement là, j'ai l'exemple d'un cours complètement raté. B10 151 ils n'ont absolument pas respecté la consigne parce que je n'ai pas été assez rigoureuse au départ. B10 153 c'est qu'en fait, je les ai mis devant le microscope avant de leur expliquer ce que j'attendais d'eux. B10 155 j'ai été débordée par le jeu et heu ça n'a pas du tout fonctionné. B10 160 c'est l'exemple du raté <u>TOTAL</u> . B11 165 La consigne aurait dû être clairement <u>EXPLICITEE AVANT</u> de mettre les jeunes sur heu l'objet, sur l'outil.

A L T E R N A N C E	Pédagogie de l'alternance	Formation	B5 98 Et puis ensuite, je me suis inscrite à un stage en alternance sur deux ans dans le cadre de la formation continue, B6 106 J'ai obtenu un diplôme universitaire de formateur d'adultes, un DUFA et une licence de sciences de l'éducation.
		Acquis de l'entreprise pour construire le savoir	B16 209 on peut comparer les pratiques par exemple, les pratiques d'une entreprise à une autre. B16 209 les problèmes d'entretien des locaux B16 210 Et à partir de la comparaison des pratiques d'une entreprise à une autre, on note les mots clés heu au tableau par exemple B16 212 on fait une synthèse de tout ça pour amener au :: au contenu et aux textes lé_ aux textes législatifs, aux textes réglementaires et aux obligations professionnelles.
A C C O M P A	G N E M E N T	Ressenti	B17 229 je peux accompagner d'une manière plus efficace ces jeunes-là. B17 237 à mon niveau, l'accompagnement se limite-là B17 238 il s'agit de ma participation à la vie collective du conseil de classe
		Mission	Conseil : Veiller à ce que les jeunes utilisent le bon canal de traitement de l'information B17 231 je veille d'abord à ce que le les jeunes aient bien maîtris_, aient un pas une bonne maîtrise parce que ça n'est jamais acquis mais heu heu mettent en évidence et exploitent le mieux possible heu leurs leurs propres canaux de traitement de l'information et qu'ils aient développé une méthode de heu notamment pour apprendre, heu pour relire leurs cours, dégager l'essentiel, heu retenir les mots clés, maîtriser le vocabulaire, heu au moins heu au moins qu'ils aient découvert au cours de cette année de pré apprentissage heu la façon dont ils sont les plus performants.

Thème	Sous-thème	Idée	Extraits de l'entretien avec Christian
M O T I V A T I O	Repérage		C5 39 tout le monde était était dedans
	Indicateurs	L'attention	C5 50 j'ai pas eu, j'veux dire à faire le policier et ça s'est bien passé, tout le monde est resté à son poste de travail C5 52 pas de discussion, tout le monde était <u>CONCENTRE</u> C6 58 ils font pas le chahut C9 108 L'essentiel, c'est d'apaiser la classe, qu'il n'y ait pas de conflit entre les uns et les autres, C9 97 une des premières séances parce qu'on, ils se connaissent pas entre eux C9 98 et là finalement ils écoutent C9 99 ils se jaugent tous les uns envers les autres. C12 144 mais on sent bien que c'est pas une attention ::: active quand même
		Interactivité	C6 57 Ben ils posent des ques_ ben ils posent des questions pour réussir absolument à le faire
	Renforcements négatifs	Locaux	C6 84 Les locaux sont pas adaptés pour quatorze, on est tous d'accord
		Horaires Durée	C5 52 Bon, c'était le matin aussi, donc heu peut-être, heu c'est peut-être plus facile pour eux et heu ça s'est super bien passé C6 69 alors c'est peut-être trop long, on a peut-être des séances trop longues. C'est possible en pratique. C6 72 mais c'est pas sûr que je puisse les motiver de la même façon pendant trois heures. C6 74 on va dire, une heure et demie, deux heures de pratique et encore, avec le nettoyage, ça fait en gros une heure, une heure et quart réelle de pratique. C6 76 C'est peut-être... c'est peut-être suffisant des petits modules.

N		Effectif	<p>C5 33 des années sont plus simples que cette année parce qu'ils sont beaucoup,</p> <p>C6 80 Bon, c'est le nombre aussi, si on en a cinq ou six, ça va se passer toujours bien.</p> <p>C6 81 Le groupe où on n'en a que cinq ou six, on n'a pas de souci : heu le groupe de quatre pâtisseries, un boucher ou charcutier et un vendeur.</p> <p>C6 82 Et là ça, c'est peut-être le surnombre qui fait que heu qu'il y a peut-être un peu moins d'attention.</p> <p>C12 139 pour moi, pour les intéresser, il faut qu'ils soient moins nombreux, c'est certain.</p> <p>C12 140 Je vois le groupe de cinq ou six, ça se passe toujours bien avec eux</p> <p>C12 141 parce que heu on les a toujours à l'œil et voilà, mais ::: un groupe vraiment important...</p> <p>C13 169 Je reste persuadé que c'est le nombre qui nous embête, du moins qui nous embête d'avancer réellement dans le bon sens pour les jeunes.</p> <p>C13 171 Je pense qu'on en aurait huit maximum par groupe.</p> <p>C13 174 Et voilà, que quand ils sont en petit nombre,</p> <p>C13 175 si on a en deux qui sont pas entre guillemets par rapport à ce qu'on est en train de faire, attentionnés, c'est pas grave les autres vont avancer et ils se mettront à avancer.</p> <p>C13 175 finalement heu six sept huit,</p> <p>C13 177 Enfin moi, c'est mon ressenti que j'ai eu à chaque fois que j'ai eu des petits groupes, voilà.</p> <p>C14 181 Si, mais en petit nombre, ça marche quand même</p>
	Préconisation	Remise en cause de la découverte des métiers	<p>C11 118 Le problème, c'est que si on parle d'un d'un produit précis ben par exemple le chocolat, ça va intéresser les pâtisseries. Heu le boucher, le chocolat, j'veux dire, bon, il va participer mais bon, ça s'arrête là.</p> <p>C12 123 Ils sont ciblés par rapport à un métier</p> <p>C12 124 c'est quand même une découverte des métiers.</p> <p>C12 124 Ils sont dans un métier, pour eux, c'est celui-là.</p> <p>C12 126 ils sont tout de suite <i>Moi, je suis boucher, donc heu boulanger ou</i></p>

			<p><i>pâtissier.</i></p> <p>C12 127 je vais pas traiter un sujet de viande, je vais traiter tout ce qui est à base de boulangerie ou pâtisserie c'est ce que je connais réellement.</p> <p>C12 138 ils pourraient essayer des métiers et s'y intéresser</p>
A P P R E N T I S S A G E	Activités réussie	Repérage	<p>C5 32 oui la semaine dernière. .</p> <p>C5 38 ils ont essayé d'appliquer dans de <u>BONNES</u> conditions. Et là, ça c'est hyper bien passé,</p> <p>C5 50 j'ai pas eu à faire le policier et ça s'est bien passé</p> <p>C6 71 j'ai trouvé une séance impeccable, ça s'est super bien passé</p>
		Réaliser des décors Facteurs de réussite	<p>C5 34 je les ai intéressés parce que on va dire, on a eu un support vidéo avant,</p> <p>C5 36 je leur ai montré une petite vidéo de un quart d'heure, vingt minutes et on a mis entre guillemets en pratique juste après</p> <p>C5 35 pour faire des choses intéressantes à base de boulangerie.</p> <p>C5 42 je leur ai dit que selon la matière qu'on utilisait, on peut on peut le reproduire dans leur métier.</p> <p>C5 45 on a trouvé un point commun dans pratiquement tous les métiers</p> <p>C5 46 c'était pas dur à faire, j'veux dire une petite rose, un épi de blé et puis un petit cochon, un petit lapin.</p> <p>C5 48 Voilà, tout à fait ludique.</p> <p>C5 48 ils y sont arrivés hein et là ça les a, entre guillemets, intéressés.</p>
		Relever des informations à partir d'une vidéo	<p>C9 100 ça c'est clair, ils sont beaucoup visuels.</p> <p>C9 101 on leur présente une vidéo en ::: qui relève les choses importantes du support qui, après qui posent heu, qui répondent aux questions</p> <p>C9 102 je vois à l'heure actuelle, y a que ça qui les intéresserait finalement, je pense qu'on est une génération de visuel. Ils apprennent visuellement et je pense, ils s'intéressent plus ou moins à l'écrit. Ils ont sûrement des difficultés aussi hein mais ils retiennent nettement mieux quand c'est du visuel</p>
	Echec mémorable		<p>C6 59 on s'aperçoit que même faire une crêpe, y en a, ils ont, j'veux dire, ça les intéresse plus ou moins parce qu'ils vont remplacer le sucre par le sel,</p>

			<p>histoire de faire louper la recette.</p> <p>C6 65 j'ai l'impression que ça les intéresse pas, pourtant faire une crêpe c'est... que ce soit les cuisiniers, boulangers, pâtisseries, n'importe quel métier de l'alimentation, faire une crêpe, c'est intéressant pour tout le monde.</p> <p>C6 71 j'ai trouvé une séance impeccable ça s'est super bien passé.</p> <p>C6 72 mais c'est pas sûr que je puisse les motiver de la même façon pendant trois heures.</p>
	Rôle du professeur	Assurer la discipline Remise en question	<p>C12 141 parce que heu on les a toujours à l'œil</p> <p>C6 68 Voilà et là, on se dit que j'ai loupé quelque chose :</p>
A L T E R N A N C	Pédagogie de l'alternance	Théorie particulière	<p>C15 198 Je me sers très peu de ce qu'ils voient en entreprise parce que je suis là pour leur faire découvrir forcément une autre façon de travailler que ce qu'ils connaissent.</p> <p>C15 200 chaque professionnel travaille différemment.</p> <p>C15 205 chacun se réadapte à la mienne.</p> <p>C17 213 je vais pas montrer six façons différentes</p> <p>C17 214 C'est un enrichissement aussi de voir</p> <p>C17 215 pour moi, un métier, ça s'apprend pas c'est, pour moi, j'veux dire, il va se voler aux autres</p> <p>C17 216 on prend les petits trucs qui font, du moins les choses qui paraissent plus simples de chaque personne qu'on voit travailler et qu'on va adapter à <u>SA</u> façon.</p> <p>C17 218 c'est autant de façons de travailler que de personnes qui travaillent.</p> <p>C17 221 On prend les petites combines à droite à gauche de chaque personne qui travaille enfin comme il faut.</p> <p>C17 222 Il faut absolument essayer de bouger le maximum, il faut faire plusieurs entreprises. Même si on fait la même chose dans les entreprises, on fera pas de la même façon.</p> <p>C17 220 pour moi, un métier, ça se vole</p>

E			<p>C17 229 Mais pour arriver là, personne aura passé, on va dire, par le même chemin.</p> <p>C18 234 Après ils prendront la leur, pour arriver à faire... et ce sera peut-être un morceau de <u>CHACUN</u>. Ils trouveront certains gestes plus faciles chez untel que chez untel pour réussir à faire la même chose,</p> <p>C17 237 on fait ça, moi je heu je les laisse libre cours une fois qu'ils ont les bases.</p> <p>C18 241 c'est à eux de chercher <u>LEUR FAÇON</u> de travailler. Voilà, mon point de vue de (rire) sur cette chose-là.</p>
Accompagnement	Définition		<p>C19 245 Généralement pour ceux qui sont dans ma partie, je leur explique bien tout ce qu'on verra au niveau CAP c'est-à-dire tout ce qui rentre, qu'on verra à notre niveau, j'veux dire heu dans l'établissement, j'veux dire que je vais leur essayer de leur inculquer, du moins de voir des différentes sortes de produits.</p>
	Fonction	Donner un conseil	<p>C19 248 c'est surtout qu'ils aient une bonne relation avec l'entreprise où ils sont.</p> <p>C19 250 je leur dis de pas trop regarder la pendule au quart d'heure près.</p> <p>C19 253 il faut éviter ces conflits-là,</p> <p>C19 263 je leur dis de discuter correctement dans des entreprises.</p>

Thème	Sous-thème	Idée	Extraits de l'entretien avec David
M	Repérage		D14 240 quand je vois qu'ils accrochent D14 244 on le voit, s'il est intéressé ou pas, s'il fait bien attention ou s'il fait pas attention. 150 y en a d'autres dedans, y en a pour les motiver tu leur parles du métier, <u>CLAC</u> , ils sont <u>SCOTCHÉS</u> , scotchés. D12 220 quand ils soufflent
O		Elèves motivés	D10 148 certains sont motivés <u>SOUVENT</u> , D10 152 et y en a d'autres par exemple, qui sont super intéressants et qui seront de très bons professionnels D10 175 Parce que il y en a qui attendent que ça, qu'on leur fasse voir des trucs D10 182 qui sont relativement intéressants D11 197 Ceux qui y ont goûté, D11 197 là ils ont dit <i>Ha mais Monsieur, c'est que on veut le faire tout de suite ça ! On veut le faire tout de suite ça !</i> Et là, on s'y est mis D11 199 y en a pour quoi pour qui ça... ça posait pas de souci de voilà de toucher la viande crue et puis la farce crue D11 203 ça les a incité à fabriquer ce heu ce produit-là D11 207 ça leur posait pas de problème de le faire de toute manière. D11 211 je crois que j'avais des serveurs ou je sais pas qui, à l'époque et ils avaient mis la main à la pâte D14 244 s'il fait bien attention D14 256 il y en a d'autres qui demandent autre chose aussi, et ceux-là faut quand même essayer malgré tout...
T			
I			
V		Elèves amotivés	D10 149 d'autres ne seront jamais motivés, d'autres ne seront jamais motivés heu pas plus pour heu la charcuterie que pour la boucherie que pour un autre métier D10 151 y a, j'ai des jeunes dans la classe de CPA qui pourront faire n'importe quel métier, y seront jamais motivés, jamais motivés

A T I O N			<p>D10 160 ça va pas du tout les... pas du tout les interpeler, et sur n'importe quel sujet</p> <p>D10 161 ce qui est gênant, c'est d'avoir des gens comme ça dans une classe parce que les autres et on voit que les autres, les autres CPA, les autres jeunes en ont marre, en ont marre, en ont marre.</p> <p>D10 185 les autres en pâtissent, ils en pâtissent depuis le début de l'année,</p> <p>D11 196 Alors tout le monde y a pas goûté parce que y en a ils veulent jamais goûter, toujours les mêmes hein.</p> <p>D11 208 C'était pour faire voir aux autres, à ceux qui ... heu toujours les mêmes quoi, c'est surtout pour eux,</p> <p>D11 209 il y en avait une une partie qui heu qui heu ... d'un moyen ou d'un autre, au bout de dix minutes, faisait des conneries</p> <p>D11 213 Bon, ils veulent pas y toucher non plus</p> <p>D14 244 ou s'il fait pas attention.</p> <p>D14 254 Parce que les autres heu déjà qu'ils font... s'ils peuvent se contenter de couper trois tranches et qu'ils sont contents très bien.</p>
		Elèves résignés	<p>D10 149 d'autres ne seront jamais motivés, d'autres ne seront jamais motivés heu pas plus pour heu la charcuterie que pour la boucherie que pour un autre métier</p> <p>D10 151 y a, j'ai des jeunes dans la classe de CPA qui pourront faire n'importe quel métier, y seront jamais motivés, jamais motivés</p>
	Caractéristiques de la motivation	Engagement	D11 197 <i>Ha mais Monsieur, c'est que on veut le faire tout de suite ça ! On veut le faire tout de suite ça !</i>
	Motivations plurielles	Motivation Intrinsèque	D18 337 il faut que ce soit lui qui heu qui décide de ce qu'il veut faire, qui décide de ce qu'il veut faire.
	Renforcements négatifs	Produit non attrayant	D11 216 bon c'est vrai qu'après y aurait eu un rôti à désosser ou autre c'est différent, c'est différent.
		Horaires	<p>D12 221 Pareil pour les motiver, heu le matin ça va, beaucoup mieux, déjà à huit heures, ça va bien.</p> <p>D12 222 moi je fais jamais de pose, jamais jamais jamais.</p> <p>D12 223 Si tu fais une pause, c'est fini, terminé, le temps de se remettre dans</p>

			le bain, le temps qu'ils se remettent dans le truc, le temps qu'ils arrêtent de discuter, qu'ils arrêtent de machin,
		Effectif	<p>D17 307 A quatorze, je peux pas leur faire faire des trucs heu... On fait des trucs basiques heu...</p> <p>D17 308 le moins mauvais s'ennuie</p> <p>D10 183 ils attendent que ça, qu'il y en ait quatre cinq de moins, pour qu'on puisse travailler sérieusement avec eux</p> <p>D10 167 je veux dire à quatorze le premier qui n'est pas concentré, heu et qui n'est pas attentionné à son travail et qui n'écoute pas les consignes et puis qui... ben malheureusement tout le groupe <u>FLOC</u></p> <p>D10 170 Parce qu'en professionnel, on peut être là à faire une démo à quelqu'un parce qu'il n'y arrive pas et puis l'autre il est parti si on l'attache pas au pied de la table</p> <p>D10 174 on rend pas service à ceux qui veulent travailler</p>
		Contexte de l'activité	D11 213 Bon, ils veulent pas y toucher non plus, parce que c'est pas leur métier déjà, à partir du moment où ils sont pas dans leur élément.
	Préconisation		<p>D10 166 c'est des jeunes qui faudrait à mon avis séparer, séparer et à la rigueur les mettre par unité</p> <p>D19 346 C'est que il y a en, dans la classe notamment qu'on a là, qui sont très intéressants et qui mériteraient de... à la rigueur d'être détachés,</p> <p>D19 348 de venir avec les premières années, pourquoi pas,</p>
	Activité réussie		<p>D11 199 y en a pour quoi pour qui ça... ça posait pas de souci de voilà de toucher la viande crue et puis la farce crue</p> <p>D11 203 ça les a incité à fabriquer ce heu ce produit-là</p>

A P P R E N T I S S A G E	Activité	Fabriquer du pâté de Pâques	<p>D11 189 (il reprend à voix basse) on a fait une séance un jour sur les pâtés en croûte</p> <p>D11 190 en pratique, on a fait une séance sur du pâté en croûte.</p> <p>D11 191 Je leur ai montré heu le produit parce qu'il était dans la chambre froide</p> <p>D11 193 J'veux dire ils étaient bon..., ils étaient pas forcément contre, mais tu vois ça les a ...bon et puis le salé heu pour certains <i>Ha bof la viande...</i></p> <p>Bon dégoutés à ce moment-là,</p> <p>D11 195 j'avais découpé des petites tranches, tu sais. Alors tout le monde y a pas goûté Ceux qui y ont goûté, là ils ont dit <i>Ha mais Monsieur, c'est que on veut le faire tout de suite ça ! On veut le faire tout de suite ça !</i> Et là, on s'y est mis</p> <p>D11 205 C'est l'occasion quelque fois qui fait que heu tu y penses pas forcément.</p>
A L T E R N	Pédagogie de l'alternance	Acquis de l'entreprise	<p>D15 265 Fais sur une tâche simple, comme tu fais en entreprise .</p> <p>D15 280 on leur apporte, après en plus, en leur expliquant <i>Fais comme tu fais dans ton entreprise</i></p> <p>D16 288 on peut se baser sur l'entreprise pour faire une tâche, mais faut toujours rectifier derrière néanmoins, toujours rectifier, toujours rectifier</p>
		Remise en cause de la découverte des métiers	<p>D15 263 bon malheureusement y en a qu'une partie qui peut le faire, parce que nous, c'est très très compliqué de faire ça</p> <p>D15 270 Si on part sur émincer ou ciseler, bon ils vont émincer, les charcutiers, les bouchers vont émincer. Si je dis émincer un oignon à un pâtissier ou un boulanger, heu pufff</p>

A N C E	Pédagogie individualisée			D15 283 il faut travailler au cas par cas.
	Rôle du professeur	Leur apporter des savoir-faire	D14 241 on a toujours des conseils pour améliorer heu.... pour améliorer son travail, D14 252 j'essaye de leur amener... les jeunes qui sont intéressés, qu'ils repartent avec autre chose D14 253 qu'ils repartent avec plus que les autres	
		Les motiver	D18 338 on les incite à ...	
		Inventer	D11 205 C'est l'occasion quelque fois qui fait que heu tu y penses pas forcément	
A C C O M P A	G N E M E N T	Missions	Conseiller	D18 313 qu'on essaye quand même de leur expliquer, D18 314 c'est quand même pour avoir un travail, il leur faut obligatoirement un travail. Ça, c'est une première chose. D18 315 de heu trouver un travail qui leur plaît, D18 316 en plus de l'obligation d'avoir un travail, parce que c'est une obligation de <u>LA VIE</u> , D18 325 on sera là pour les amener à l'examen et ils l'auront
			Cheminer avec	

Thème	Sous-thème	Idée	Extraits de l'entretien avec Eveline
M O T I	Repérage		E8 77 j'ai vu qu'ils participaient quoi E9 81 le fait qu'ils écoutent E9 83 Enfin, je voyais bien qu'ils étaient sur heu, E9 93 quand ils accrochent, quand ça leur plaît E10 97 je vois qu'ils accrochent
	Définition	Avoir envie	E12 134 c'est le truc <i>Nous on n'a pas envie</i> . Ils n'ont pas envie, ça c'est leur truc <i>On n'a pas envie</i> . C'est leur réponse
	Indicateurs	L'attention, l'absence de perturbation	E9 81 qu'ils soient pas à côté, qu'ils cherchaient pas à s'amuser, ils cherchaient pas à discuter, heu ils cherchaient pas à rigoler E9 84 ils regardaient pas le copain d'en face pour essayer de heu, de d'essayer de heu de de le faire rire ou de faire le zouave E9 88 ils t'écoutent et ils sont bien, bien dedans,
		Participation	E8 75 parce que ils ont participé E8 77 j'ai vu qu'ils participaient quoi, bon ils participaient E9 92 là ils sont, très heu très expansifs dans leur façon de heu de dire
		Interactivité	E8 78 ils répondaient, ils étaient actifs E8 81 qu'ils répondent E9 89 ils ont des idées, ils font part de leurs idées E9 89 c'est vrai des fois, c'est très très animé quand ils ont des idées les CPA c'est plus difficile à canaliser, je veux dire, chacun son tour E9 92 Et en fait, quand un truc leur plaît leur plaît, ils sont, très expansifs dans leur façon de dire
		Regard	E9 83 ils me regardaient tous, E9 88 c'est vraiment quand bon voilà ils te regardent,

V A T I O N	Caractéristiques de la motivation	Autodétermination	E7 ligne 72 ils avaient vraiment tous eu à cœur de le faire bien, ils s'étaient appliqués, ça avait bien, bien accroché E7 ligne 71 c'était le deuxième ils ont moins bien accroché E18 170 Voila, nous on va faire ça, ça E22 229 ils voulaient continuer à travailler sur les ordinateurs
		Engagement	E7 71 Le premier truc, ils avaient bien accroché. E7 73ça avait bien, bien accroché
	Motivation Intrinsèque		E7 72 ils avaient vraiment tous eu à cœur de le faire bien, ils s'étaient appliqués, ça avait bien, bien accroché E11 119 Ils voulaient améliorer, figoler E22 ligne 229 ils voulaient continuer à travailler sur les ordinateurs
	Absence de motivation		E13 145 C'est plus facile à gérer comme ils sont pas très très motivés pour faire ça, E13 148 donc, quand ils sont pas motivés, il y en a toujours un qui trouve le moyen de faire le zozo
	Adaptation		E10 99 je me dis, il y a quelque chose qui va pas, faut faut changer E10 104 Et, si je vois un truc sur lequel ils vont pas adhérer du tout, bon je suis capable de changer quoi, je passe vite E10 108 Je passe à autre chose E11 115 Donc, moi je passe à autre chose E11 128 j'en fais moins, je les fais durer moins longtemps E23 250 ils en ont redemandé. Ils en ont refait E25 262 C'est pareil moi j'adapte
	Renforcements négatifs	Répétition	E7 71 c'était le deuxième ils ont moins bien accroché.
		Horaires	E23 240 Trois heures, c'est long, je les ai trois heures E23 240 Dans la même semaine, deux fois trois heures et deux fois deux heures E23 241 Au bout d'un moment, tu sais plus quoi faire

		Effectif	E24 ligne 255 mais il faut un effectif restreint, c'est surtout ça E24 ligne 256 l'idéal c'est six c'est peut-être exagéré mais avec six, tu travailles bien. Six CPA ça va, huit c'est le GRAND, GRAND, GRAND maximum. Tu devrais ne jamais dépasser huit, là tu arriverais à faire... bon ça dépend des individus que tu as hein forcément aussi. L'idéal, c'est six. E13 146 heu même s'ils sont pas très nombreux, avec heu avec deux ou trois de moins c'est plus facilement gérable.
		Remise en cause de la découverte des métiers	E13 143 Donc ça, je le fais quand j'ai que deux métiers E13 145 Je le fais pas quand j'ai les trois. E13 ligne 145 C'est plus facile à gérer comme ils sont pas très très motivés pour faire ça, même s'ils sont pas très nombreux, avec deux ou trois de moins c'est plus facilement gérable. J'arrive mieux quand même à les pousser, à les motiver
A P P R E	Activités réussie	Indicateurs	E19 201 ils avaient tenu compte des corrections E19 195 Je suis même étonnée de la part des pâtisseries qui jouent bien le jeu. Et puis en fait, ils se débrouillent bien parce que eux ce qu'ils ont de plus que les autres, ils ont la connaissance de leurs produits, ils connaissent leurs produits. Et finalement, ils ouais ils se débrouillent bien et ils jouent bien le jeu Les pâtisseries progressent de façon remarquable, E19 199 Ils progressent oui si si c'est vrai
		Concevoir une publicité	E7 46 je vais te décrire la, la séance où je leur ai fait faire une pub sur le thème d'Halloween E7 49 on disc_ car ils connaissent quand même des choses E7 53 je leur ai donné des modèles de tracts que j'ai moi E7 66 je leur ai fait réaliser, heu réaliser à la main, aux crayons feutre sur feuille. Et après, je leur ai fait, c'est la collègue qui les a en informatique et après j'ai vu avec elle pour qu'elle leur fasse faire la même chose sur informatique E7 72 ils avaient vraiment tous eu à cœur de le faire bien, ils s'étaient

N T I S S A G E			appliqués E11 119 Ils voulaient améliorer, figoler
		Simulation de vente	E14 153 répondre au téléphone E15 165 je fais la liste au tableau E15 169 je les fais travailler en binôme E15 170 tout le monde passe comme vendeur tout le temps E15 175 c'est toujours un jeune qui fait le client et c'est un jeune qui filme
	Apprentissage en demi-teinte		E11 127 Je trouve qu'ils n'adhèrent pas aussi bien que j'aurais pensé sur cette activité-là
	Activité réussie	Le calcul mental et le rendu de monnaie	E10 108 On fait du calcul mental E23 242 le rendu de monnaie, ils adorent ça, le calcul mental, ils adorent ça, ils adorent ça E23 245 C'est incroyable. Du calcul mental ou du rendu de monnaie. ». E23 245 le premier qui me donnera sa réponse E23 246 Le client achète pour tant, vous lui rendez combien ? ou alors Trois baguettes à tel prix combien ça fait en tout ? Il vous paye avec tant combien vous lui rendez ? Mais pas des opérations, appliqué à la vente E23 243 S'il me reste vingt minutes à la fin, évidemment tu ne feras pas une heure dessus, mais vingt minutes
		Autres exemples	E23 249 Faire des paquets, ça aussi pareil. J'avais prévu deux heures, l'après-midi ils en ont redemandé. Ils en ont refait E23 ligne 252 tu prévois deux heures de paquets cadeau et l'après-midi, ils t'en redemandent autant E21 ligne 215 ou les faire travailler sur des CD ou sur un site Internet. Hein, j'ai un site Internet .
	Jeu comme support de l'activité		E21 216 <i>c'est un petit peu des jeux</i> E22 228 Je leur ai fait faire le jeu du pendu E22 231 c'est pas faire le jeu point voilà.

A L T E R N A N C E	Pédagogie de l'alternance Rôle du professeur	Acquis de l'entreprise	<p>E14 153 même les Alim, ça leur est arrivé de répondre au téléphone hein, de donner un renseignement au téléphone : donc se présenter, présenter l'entreprise, dire bonjour etcetera. Heu, donc là ils appliquent heu directement ce qu'ils font en entreprise</p> <p>E14 155 ils appliquent directement ce qu'ils font en entreprise ».</p> <p>E15 173 Avant, je lui dis tu diras ça tu dis pas ça. Enfin, de toute façon, je les briffe quand même</p> <p>on disc_ car ils connaissent quand même des choses</p> <p>E14 152 En simulation de vente, un petit peu parce que heu je me suis aperçue qu'il y en a quelques-uns en Alim qui ont été aussi en boutique en discutant d'abord avec eux pour introduire je dis bon : <i>on va parler, on va répondre au téléphone, vous avez déjà répondu au téléphone heu heu comment vous présenter quand vous décrochez ?</i></p> <p>E15 162 Voilà et puis heu après on dit <i>quelle situation, à quelles occasions, vous avez été amené à répondre au téléphone vous ou dans l'entreprise heu dans quelle occasion, il peut y avoir un heu l'objet d'une communication téléphonique enfin une demande téléphonique</i></p> <p>E23 248 Mais pas des opérations, appliqué à la vente.</p>
		Les motiver	<p>E13 147 J'arrive mieux quand même à les pousser, à les motiver.</p> <p>E15 173 Avant, je lui dis <i>tu diras ça</i> heu <i>tu dis pas ça</i>. Enfin, de toute façon, je les je les briffe quand même hein, bon t'en dis le moins possible pour qu'ils posent des questions etcetera</p>
Accompagnement		Ressenti	E20 205 je n'en ai pas vraiment
	Mission	Conseiller	E20 208 « <i>si je commence à leur dire, il faut que si l'entreprise ne les garde pas, c'est maintenant qu'il faut [en rechercher une]</i> ».

Références et Index

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Le système alternance (Geay, 1998 : 35)	28
Figure 2 : Dimensions structurelles du processus d'apprentissage d'après Kolb (1984) ...	43
Figure 3 : Le triangle pédagogique d'après J. Houssaye (1996)	45
Figure 4 : Les différents types d'apprentissage	48
Figure 5 : Motivations et autodétermination d'après E. Deci et R. Ryan (1985)	56
Figure 6 : Les élèves et leur motivation - Selon A. Lieury et F. Fenouillet (1996), inspiré par E. Deci et R. Ryan (1985).....	60
Figure 7 : Les élèves et leur motivation « Exemple du Pâté de Pâques » réponse D11 - D'après A. Lieury et F. Fenouillet (1996), inspirés par E. Deci et R. Ryan (1985) ..	112

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : L'enseignement en CPA.....	15
Tableau 2 : Du pré apprentissage à l'apprentissage.....	19
Tableau 3 : Systèmes pédagogiques de L. Not.....	45
Tableau 4 : Exemples d'attributions globales d'un élève.....	56
en situation d'échec en mathématiques	
Tableau 5 : Exemples d'attributions spécifiques d'un élève.....	56
face à une situation d'échec en géographie.	

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. 291 p.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunod. 123 p.
- Fenouillet, F., Lieury, A. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod. 143 p.
- Galand, B., Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF. 235 p.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan. 193 p.
- Guillaumin, C. (1997). *Une alternance réussie en lycée professionnel*. Paris : L'Harmattan. 186 p.
- Nuttin, J. (1980). *La théorie de la motivation humaine*, Paris : PUF. (rééd. 1991). 383 p.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF. 253 p.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. (rééd. 1999). 289 p.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université. 221 p.

Articles de revues

- Astier, P. (2007). « Alternance construite, prescrite, vécue », in *Education permanente*, n°172, Décembre 2007. pp. 61-72
- Ayme, Y. (2006) « Le jeu en classe : point(s) d'interrogation(s) », in *Cahiers pédagogiques*, n°448, décembre 2006, p. 10
- Bouyssières, P. (2001). « Formateurs et accompagnement », in *Cahiers pédagogiques*, n°393, avril 2001, p. 25-26.
- Brogère, G. (2006). « Parlons-nous vraiment de la même chose ? », in *Cahiers pédagogiques*, n°448, décembre 2006, pp. 11-12
- Cifali, M. (2001). « Accompagner : quelles limites ? », in *Cahiers pédagogiques*, n°393, avril 2001. pp. 15-17.
- Denoyel, N. (2005). « L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique », in *Éducation permanente*, n°163, février 2005. pp. 81-88.
- Denoyel, N. (2007). « De l'alternance aux alternances », in *Education permanente*, n°173, décembre 2007. p.11-24
- Develay, M. (2007). « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », in *Education permanente*, n°172, Décembre 2007. pp. 15-25
- Fenouillet, F. (2008). « Motiver ! Mythe ou réalité ? », in « *Diversité, ville école intégration* », n°152, Mars 2008. pp.45-49

- Geay, A., Sallaberry, J.C. « La didactique de l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? » in *Revue Française de Pédagogie*, n°128, juillet-août-septembre 1999. pp. 8-12
- Lafont, M. (2001). « L'accompagnement, une grande aventure », in *Cahiers pédagogiques*, n°393, avril 2001, p. 10.
- Le Bouëdec, G. (2001a). « Quelques propositions opératoires sur l'accompagnement », in *Cahiers pédagogiques*, n°393, avril 2001, p. 13.
- Le Bouëdec, G. (2001b). « Une posture éducative fondée sur une éthique », in *Cahiers pédagogiques*, n°393, avril 2001. pp. 18-20.- 255 -
- Lepine, C., Castellan, J. (2001). « La maturation des choix professionnels », in *Cahiers pédagogiques*, n°393, avril 2001, pp. 41-42.
- Mailhé, R., Tabor, M. (2006). « Pour instruire... et pour éduquer », in *Cahiers pédagogiques*, n°448, décembre 2006, pp. 28-29
- Paul M., (2001). « L'orientation : une question de signe ? », in *Cahiers pédagogiques*, n°393, avril 2001, pp. 47-48
- Pineau, G., (1989). « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », in *Education permanente*, n°100/101, décembre 1989. pp. 23-30

Ouvrages collectifs

- Blanchet, B., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trogonon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod. 195 p.
- Carré, P., Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod. (rééd. 2004). 600 p.
- Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (dir.) (2009). *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan. 223 p.
- Landry, C. (dir.) (2002). *La formation en alternance. Etat des pratiques et des recherches*. Québec : Presses universitaires du Québec. 344p.
- Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation : un projet impossible*. Paris : L'harmattan. 207 p.
- Lerbet, G. (1994). *Images de l'alternance à l'Education nationale*. Paris : L'Harmattan. 262 p.
- Vallerand, R., Thill, E. (dir.) (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Vigot. 665 p.

Chapitres dans un ouvrage collectif

- Blanchet, A. (1987). « Interviewer », in A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat, A. Trogonon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod. (rééd. 2005). pp. 81-126.
- Carré, P., Jean-Montcler, G. (1999), « De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique », in Ph. Carré, P. Caspar (dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod, (rééd. 2007). p.407-437

- Carré, Ph. (1999), « Motivation et rapport à la formation », in Ph. Carré, P. Caspar (dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris: Dunod, (rééd. 2007). pp.479-499
- Geay, A. (1994) « Le système alternance », in G. Lerbet (dir), *Images de l'alternance à l'Education nationale*, Paris : L'harmattan. pp. 215-251
- Guillaumin, C. (2009). « L'observation réflexive », in Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (dir.), *Pratiques réflexives en formation ingénierie émergente*. Paris : L'Harmattan. pp. 155-181
- Le Bouëdec, G., (2001) « Les usages traditionnels de la notion d'accompagnement », in Le Bouëdec G., du Crest A., Pasquier L., Stahl R. *L'accompagnement en éducation et en formation Un projet impossible ?*, Paris : L'harmattan. pp. 23-44
- Leclercq, G. (1999), « La communication et la relation pédagogiques » in Ph. Carré, P. Caspar (dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod, (rééd. 2007).p.481-498
- Landry, F. (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in B. Courtois, G. Pineau (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 21-28
- Lieury, A. (1999). « Mémoire et apprentissage », in Ph. Carré, P. Caspar (dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod, (rééd. 2007).p.257-277
- Pelletier, L., Vallerand R. (1993), « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination », In R. Vallerand et E. Thill (dir.) *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Vigot, pp. 233-281

Mémoires

- Tardif, M. (2007). *La construction de compétences entre pédagogie d'alternance et pédagogie de projet : l'impact d'une pédagogie de projet sur des apprentis au CFA de Bourges*. (Mémoire Master 2. UFR Arts et Sciences humaines). Tours : Université François Rabelais. 137 p.
- Loiselet, A. L. (2008). *Pédagogie différenciée et égalité des chances dans les classes de SEGPA*. (Mémoire Master 1. UFR Arts et Sciences humaines). Tours : Université François Rabelais. 82 p.

Textes officiels

- Ministère de l'Education nationale (1972). Circulaire n°72-109 du 10 mars 1972
- Ministère de l'Education nationale (1972). Circulaire n°72-228 du 13 juin 1972
- Ministère de l'Education nationale (1972). Circulaire n°72-350 du 27 septembre 1972 (*BO* n° 37 du 5 octobre 1972.)
- Ministère de l'Education nationale (1977). Circulaire n°77-204 du 8 juin 1997 (*BO* n° 23 du 16 juin 1977.)

Colloques

Guillaumin, C. (2003). «Accompagnement et post modernité. Propos sur un praticien tragique.», Colloque : *L'Accompagnement et ses paradoxes, questions aux praticiens scientifiques et politiques*. 22/23/24 mai 2003, Abbaye Royale de Fontevraud

Fustier, P. (2003). « Le paradoxe du lien d'accompagnement : entre don et contrat », Colloque : *L'Accompagnement et ses paradoxes, questions aux praticiens scientifiques et politiques*. 22/23/24 mai 2003, Abbaye Royale de Fontevraud

Dictionnaires

Dictionnaire Hachette, (2009). Paris : Hachette livre.

Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. : ESF. (rééd. 2009). 510 p.

Dictionnaire en ligne

Le Trésor de la Langue Française Informatisé

atilf.atilf.fr/tlf.htm

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	2
Sommaire	3
Introduction.....	4
I. Du parcours professionnel au questionnement de recherche.....	6
I.1. Du désir d'enseigner au professorat en CFA.....	6
I.1.1. Notre parcours professionnel.....	6
I.1.2. Présentation du Centre de Formation d'Apprentis	7
Le CFA de la Chambre de Métiers de l'Indre	8
Les jeunes et leur terrain d'activité professionnelle	8
I.2. Le pré apprentissage : une formation alternée.....	10
I.2.1. Une formation par alternance sous statut scolaire	10
I.2.2. La liaison entre l'école et l'entreprise	12
I.2.3. Formation générale et professionnelle.....	14
I.2.4. La Classe Préparatoire à l'Apprentissage, un dispositif pérenne	17
I.3. Émergence de la question de départ	19
Entretiens exploratoires	21
Recherches à conduire	22
II. Approche conceptuelle	24
II.1. L'alternance : un choix institutionnel	24
II.1.1 Une modalité formative plus que millénaire.....	24
Le retour de l'alternance	26
II.1.2. L'alternance : une formation à temps plein et à scolarité partielle	27
II.1.3. La pédagogie de l'alternance	31
La naissance dans les Maisons Familiales.....	31
Réussir en entreprise.....	32
Comprendre au CFA.....	32
Deux types de savoirs au cœur de l'alternance.....	34
Alternance intégrative.....	35
II.2. Apprentissage et activités pédagogiques.....	38
II.2.1. Approfondissements.....	38
Apprentissage.....	38
Apprendre ou faire apprendre ?	39
II.2.2. Les principaux paradigmes de la psychologie des apprentissages.....	40
Le béhaviorisme (de behavior : comportement)	40
Le constructivisme	40
Le socio constructivisme	40
L'apprentissage expérientiel	41
II.2.3. La situation de formation	45
Le triangle pédagogique.....	45
Trois théories de la formation.....	46
Hétéro et autostructuration.....	47
II.3. La motivation	50
II.3.1. La motivation : une signification dynamique.....	50
II.3.2. Les théories de la motivation	52
Le béhaviorisme.....	52

La psychologie cognitive	53
II.3.3. Apprentissage et motivation : un couple indissociable	57
L'apprentissage du découragement	57
Motivés pour apprendre	60
II.4. L'Accompagnement	62
II.4.1. L'accompagnement : une relation duale	63
Une posture singulière	64
La vision de Paul Fustier	66
II.4.2. Les objectifs de l'accompagnement	67
II.4.3. Les trois fonctions de l'accompagnement	69
II.4.4. Compétences et qualités de l'accompagnateur	70
Accompagnement ou absence d'accompagnement ?	71
III. De la question de départ à la problématique	73
IV. Méthodologie de la recherche	76
IV.1. Méthode de recueil de données	76
IV.2. Le choix de la population étudiée	78
IV.3. Elaboration de la grille d'entretien	80
IV.4. La transcription	81
IV.5. Retour réflexif	82
V. Analyse de contenu	84
V.1. Elaboration de la grille d'analyse	84
V.2. Analyse des entretiens	86
V.2.1. Antoine : la recherche d'une attitude participative	86
Le repérage de la motivation	86
Les indicateurs de la motivation	86
Motivations plurielles	87
Des capacités d'adaptation	89
Les freins à la motivation	89
Des activités réussies	90
Le jeu, support de l'activité réussie	91
Les TIC, supports des apprentissages	91
Le carnet de liaison, vecteur des acquis de l'entreprise	92
Le Projet Découverte des Entreprises	92
L'accompagnement : un travail à part	93
Missions	93
Vers l'autonomie	94
V.2.2. Brigitte : l'interaction comme indicateur principal	95
Le repérage	95
L'indicateur de la motivation : L'interactivité	95
Des capacités d'adaptation	95
Repérage	96
Apprentissage réussi	96
L'utilisation de la gestion mentale	96
Le jeu en question	97
Un échec mémorable	97
Formation en alternance	98
Les acquis de l'entreprise pour construire le savoir	98
Une seule mission	98

V.2.3. Christian : un effectif limité pour faciliter la réussite	100
Le repérage	100
Les indicateurs de la motivation	100
Les freins à la motivation.....	101
La remise en cause de la découverte des métiers.....	103
Le repérage d'une activité réussie : réaliser des décors en pâte morte	104
Les facteurs de réussite	104
Une autre activité réussie : relever des informations à partir d'une vidéo d'une vidéo.....	105
Un échec mémorable	105
Une théorie d'apprentissage particulière	106
Le rôle du tuteur en entreprise : transmettre les pratiques professionnelles	107
Ressenti.....	108
Une mission : donner un conseil.....	108
V.2.4. David : les élèves motivés et les élèves amotivés tout de suite repérés.....	109
Le repérage	109
Elèves motivés et élèves amotivés.....	109
Les freins à la motivation.....	113
Préconisation.....	114
Apprentissage réussi grâce à la dégustation	114
La remise en cause de la découverte des métiers.....	115
Deux recommandations pour entrer dans la vie adulte.....	116
V.2.5. Eveline : une adaptation permanente pour la réussite des activités	117
Le repérage	117
Etre motivé, c'est avoir envie de s'engager dans une activité	117
Les indicateurs de la motivation	117
Des capacités d'adaptation.....	118
Les freins à la motivation.....	119
Apprentissages réussis	120
Apprentissage en demi-teinte.....	121
Le jeu en question	122
Exploitation des acquis de l'entreprise	122
Un conseil	123
Conclusion des entretiens.....	124
La motivation : facteur essentiel de réussite dans la formation alternée	124
Un cadre contextuel particulier	130
Conclusion générale.....	131
Annexes	134
Annexe 1	134
Annexe 2	137
Annexe 3	140
Annexe 4	144
Annexe 5	149
Annexe 6.....	155
Annexe 7.....	156
Annexe 8.....	167
Annexe 9.....	175
Annexe 10	185

Annexe 11	196
Annexe 12	205
Annexe 13	263
Références et Index	286
Table des Figures	286
Table des tableaux	286
Références Bibliographiques	287
Table des Matières	291

Delphine Lévêque

**Alternation, motivation and support :
Contribution to the study of the motivation of pre-apprentices
in training center of apprentices**

Year 2009-2010

Université François Rabelais

Faculty Arts and Humanities

Department of Education Science and Training

Professional Master 1st year

Professional specialisation in engineering training

Summary

Today in France, 8,500 15-year-old enrolled in training programmes (CPA or CLIPA) divide their time between school and work placements. However, they are relatively unknown, little studied and undoubtedly suffering from a bad reputation and a negative image.

Despite this, these young people "excluded" from the school system have managed to cope, to enroll in vocational training by signing an apprenticeship contract and to integrate in a social life. How do they succeed? How do the teachers help?

The author is a teacher in an Apprentice Training Centre (CFA), which hosts an average of 28 pre-apprentices per year. She conducts introductory sessions at companies for these students and is tasked with monitoring their training, coordinating classroom activities, establishing contacts with families, teachers and tutors, as well as act as their teacher referral.

After studying the concepts of alternation, learning, motivation and support, the author interviewed five of her colleagues to analyze their practices on how they motivate students to promote learning.

This research paper allows us to understand that by spotting the students' motivation, the teachers managed to produce adaptation, allowing interaction to occur and helped to train the apprentices thanks to an alternating teaching method that is appropriate and which motivates.

Keywords : Support, Alternation, Learning, Motivation, Pedagogy of the alternation

Delphine Lévêque

Alternance, motivation et accompagnement :

Contribution à l'étude de la motivation des pré apprentis
en Centre de Formation d'Apprentis

Année 2009-2010

Université François Rabelais

UFR Arts et Sciences humaines

Département des Sciences de l'éducation et de la formation

Master professionnel 1^{ère} année

Mention professionnelle Ingénierie de la formation

Résumé

Aujourd'hui en France, 8500 jeunes de 15 ans scolarisés dans des dispositifs de formation en alternance (CPA ou CLIPA), partagent leur temps entre école et stages en entreprise. Cependant, ceux-ci sont méconnus, peu étudiés, souffrant sans doute d'une mauvaise réputation et d'une image négative

Ces jeunes « orientés-exclus » du système scolaire parviennent à s'en sortir, à s'inscrire dans une formation professionnelle en signant un contrat d'apprentissage et à s'insérer dans une vie sociale. Comment y parviennent-ils ? Comment les professeurs interviennent-ils ?

L'auteur est professeur dans un CFA (Centre de Formation d'Apprentis) qui accueille en moyenne vingt-huit pré apprentis par an. Elle anime des séances de Découverte des entreprises pour ces élèves et a pour missions de les suivre en stage, de coordonner les activités de la classe, d'établir les liaisons familles/professeurs/maîtres de stage en tant que professeur référent.

Après avoir étudié les concepts d'alternance, d'apprentissage, de motivation et d'accompagnement, l'auteur a interrogé cinq de ses collègues pour analyser leurs pratiques quant à la prise en compte de la motivation des apprenants pour favoriser les apprentissages.

Ce mémoire nous permet de comprendre que le repérage de la motivation par les professeurs leur permet de faire preuve d'adaptation pour que l'interaction se produise et entraîne des apprentissages grâce à une pédagogie de l'alternance adaptée et motivante.

Mots-clés : Accompagnement, Alternance, Apprentissage, Motivation, Pédagogie de l'alternance